

“
BURASI
TAMAMEN
BİZİM
”

Öğretmenin Özne Olma Hali, Mesleki Öğrenme
Toplulukları ve Öğretmen Ağı Örneği

MÜGE AYAN

öğretmen
ağı

Yazar

Müge Ayan

Katkıda Bulunanlar

Fisun Aykır

Şirin Giyik

Ebru Kılıç

Özlem Özgöl

Yapım

MYRA

Koordinasyon

Engin Doğan

Yayın Tasarımı

Tuba Kiper

Sayfa Tasarımı

Serhan Baykara

İstanbul, Mart 2020.

İÇİNDEKİLER

Öğretmenin özne olma hali	7
Meslektaşlar arasında dayanışma ve işbirliği	11
Beslenmek ve beslemek	17
Çevre edinme	21
Değer görülen bir ortamda bir arada olmak	27
Aşağıdan yukarıya kurgulanan bir ortamda bir arada olmak	33
Sonuç yerine	39



ÖĞRETMEN AĞI NEDİR?

Öğretmen Ağı; öğretmenlerin, meslektaşları ve farklı disiplinlerden kişi ve kurumlarla bir araya gelerek güçlendiği bir paylaşım ve işbirliği ağıdır. Eğitim Reformu Girişimi'nin kolaylaştırıcılığını üstlendiği Ağ, Türkiye'de, eğitim alanında faaliyet gösteren öncü 6 Vakıf; Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Aydın Doğan Vakfı, Enka Vakfı, Mehmet Zorlu Vakfı, Sabancı Vakfı ve Vehbi Koç Vakfı, tarafından desteklenmektedir.

Ağ; öğretmenlerin kendi ilgi, birikim ve yetkinliklerini kullanmaları için olanaklar yaratır ve farklı disiplinlerden beslenmeleri için onlara araç ve yöntemler sunar. Hem yüz yüze hem de dijital ortamları kullanarak, öğretmenlerin ve eğitimin diğer paydaşlarının ihtiyaçlarına, yenilikçi yöntemlerle çözüm geliştirmeyi hedefler.

TEŞEKKÜRLER

Raporun yazım sürecinde kıymetli geri bildirimlerini paylaşan Fisun Aykır (Türkçe Öğretmeni), Şirin Giyik (Türkçe Öğretmeni), Ebru Kılıç (Sınıf Öğretmeni) ve Özlem Özgül'e (Edebiyat Öğretmeni); literatür taraması yapan Eğitim Reformu Girişimi Gözlemevi Araştırmacısı Bahar Uzunkök'e ve raporun araştırma sürecine katılarak değerli görüş ve önerilerini sunan tüm öğretmenlere teşekkürler.

Yürütücü



Destekçiler





ÖĞRETMENİN ÖZNE OLMA HALİ

Gün geçtikçe, okullar ve sınıflar daha da çeşitleniyor. Dolayısıyla, tüm öğrenenler için kapsayıcı ve adil okulların nasıl mümkün kılınabileceğine kafa yormak, gittikçe daha elzem hale geliyor.¹ Bunun yanı sıra, öğretmenlerin özellikle toplumsal meseleler bağlamında dönüştürücü birer özne olmalarının gerekliliğine işaret ediliyor.² Bu bağlamda, *öğretmenin özne olma halinin*³ dinamiklerini ve buna alan açan faktörleri anlamak önem kazanıyor; çünkü eğitim pratikleri açısından ele aldığımızda öğretmenin etkin bir özne olarak konumlanması ile daha adil sınıf/okul pratikleri kurgulanabilmesi aslında birbiriyile doğrudan ilintili.⁴

2023 Eğitim Vizyonu'nda "ana aktör" olarak öğretmene vurgu yapılıyor.⁵ Nitekim, yapılan çalışmalar da eğitimin gelişmesinin yolunun öğretmenin güçlenmesinden geçtiğine işaret ediyor.⁶ İşbirliği içinde gerçekleştiğinde ve meslektaşlar arasında sorumluluk ile otorite eşit olarak paylaşıldığında daha etkili bir güçlenmeden söz ediliyor.⁷ Dolayısıyla, araştırmacılar, karar alıcılar ve uygulayıcılar gittikçe daha çok mesleki öğrenme topluluklarına/mesleki öğrenme ağlarına⁸ dikkatlerini yöneltiyor.

1 Kaur, 2012

2 Pantić ve Florian, 2015

3 İngilizcedeki "teacher agency" kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır. ERG Sözlük'te "özne olan öğretmen" şu şekilde tanımlanmaktadır: "Öğretim pratiklerini iyileştirmek, kendi mesleki öğrenme deneyimini yönlendirmek, mesleki kimliğini oluşturmak, biçimlendirmek veya dönüştürmek, dayanışmaya dayanan işbirliği çevresinde kendisinin ve meslektaşlarının öğrenmesine katkıda bulunmak için bilerek ve isteyerek eyleme geçen öğretmen" (Kaynak: <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/erg-sozluk/>)

4 Pantić, 2015; Biesta vd., 2015

5 MEB, 2018

6 Hoekstra ve Korthagen, 2011

7 King ve Newmann, 2001; Hargreaves ve Fullan, 2012; Darling-Hammond ve Richardson, 2009

8 Türkiye'de mesleki öğrenme ağlarıyla yapılan çalışmaların daha ziyade okulun içine odaklandığını görüyoruz (Örn. Karadağ ve Bellibaş, 2017; Cansoy ve Parlar, 2017). Bununla birlikte, konuyla ilgili yapılan araştırmaların yetersiz kaldığını da eklemek gerekir.

Bu bağlamda, bu çalışma, aşağıdaki soruya cevap arıyor:
Öğretmenin güçlenmesi ve motivasyonu ile öğretmenin özne olma hali arasında nasıl bir ilişki vardır ve mesleki öğrenme topluluklarının buradaki potansiyel rolü ne olabilir?

Bu soru, Öğretmen Ağı'nda öğretmenlerin birlikte yol almaya başladığı 2016 yılından bu yana yürütülen etnografik eylem araştırması sırasında ortaya çıktı. Öğretmen Ağı, "öğretmenlerin, meslektaşları ve farklı disiplinlerden kişi ve kurumlarla bir araya gelerek güçlendiği bir paylaşım ve işbirliği ağı" olarak tanımlanıyor.⁹ Öğretmenlerin paylaşım ve işbirliği içinde güçlenme süreci boyunca ilk günden bu yana yürütülmekte olan etnografik eylem araştırması verilerinden hareketle Ağ'ın içerik ve işleyişi şekillendiriliyor. Biraz açmak gerekirse; etnografi, en basit anlamıyla, araştırmacının katılımcılarla aynı havayı soluduğu, süreci içeriden gözlemlediği, anlamlandırılmaya çalıştığı bir yaklaşımdır. Eylem araştırmasıysa, özetle, eylem ile araştırmanın eş zamanlı aktığı döngüsel bir sürece işaret eder. Araştırmacı sürecin içinde etkin rol alır. Başka araştırma yöntemlerinden farklı olarak araştırmadan elde edilen bulgular, çalışma sona erdiğinde değil, çalışma süreci içinde paylaşılır ve bir sonraki adımın planlanmasında etkin rol oynar; döngüselligi buradan gelir. Amaç olumlu yönde ve uygulanabilir bir değişim, dönüşüm

yaratmaktır. Etnografik eylem araştırmasının Öğretmen Ağı'nın işleyişinde kilit rol oynamasının nedeni sahadan gelen veriler ile Ağ'ın işleyiş pratiklerini konuşurmak; böylelikle modelin sürekli evrilmesini sağlayarak etkiyi artırmaktır. İlk yılki AR-GE sürecinde öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan eylem araştırması, süreç içinde farklı

"Öğretmenler inisiyatif almanın öneminden söz ediyor, yaptıklarının değer gördüğünü fark ettikten ve 'yapabilirim' duygusunu tattıktan sonra değiştirmeye olan inançlarının oluştuğunu söylüyorlardı."

araştırma sorularına odaklandı. Yukarıda aktardığımız araştırma sorusu ise bu raporun yazılmasına vesile oldu. Bu araştırma sorusu kafamızda belirinceye kadarki deneyimlerimiz öğretmenlerin inisiyatif almalarının önemi konusunda ortaklaşıyordu. Öğretmenler inisiyatif almanın öneminden söz ediyor, yaptıklarının değer gördüğünü fark ettikten ve "yapabilirim" duygusunu tattıktan sonra değiştirmeye olan inançlarının oluştuğunu söylüyorlardı.

9 Ayrıntılı bilgi için bkz. <https://www.ogretmenagi.org/>

“Yapabilirim duygusu”; “değiştirme gücü”; “inisiyatif alma” öğretmenler tarafından sıkça başvurulan kavramlar olunca “öğretmenin özne olma hali” üzerine düşünmeye başladık. Öğretmenin özne olma halinin, öğretmenin güçlenmesi ve motivasyonu ile yakından ilişkili olduğunu seziyor ve bu ilişkinin “nasıl”ını ortaya koyabilmek; Öğretmen Ağları örneğinden yola çıkarak mesleki öğrenme topluluklarının buradaki potansiyel rolünü anlayabilmek istiyorduk. Buradan hareketle, İzmir, Denizli ve İstanbul’da görev yapan, mesleki deneyim süreleri 5 ile 25 yıl arasında değişen, farklı branşlardan toplamda 25 öğretmenle etnografik mülakat yaptık. Bu mülakatları, öğretmenlerin uygunluklarına göre 3 grup mülakatı, 8 birebir mülakat şeklinde gerçekleştirdik. Bununla birlikte, dünya literatürünün bize bu konuda ne söylediğini de merak ettik ve araştırma konumuza tekabül eden “teacher agency” ve “professional learning networks/communities” literatürünü taradık. Elinizdeki raporda literatür taramasına ilişkin bulgularımız ile sahadan gelen araştırma bulgularımızı bulacaksınız. Etnografik araştırma bulgularını aktarırken bunları dünya literatürüyle ilişkilendirmeye çalışacak; dünya literatüründen ne öğrenebileceğimizi ve bizim dünya literatürüne nasıl katkıda bulunabileceğimizi tartışacağız.



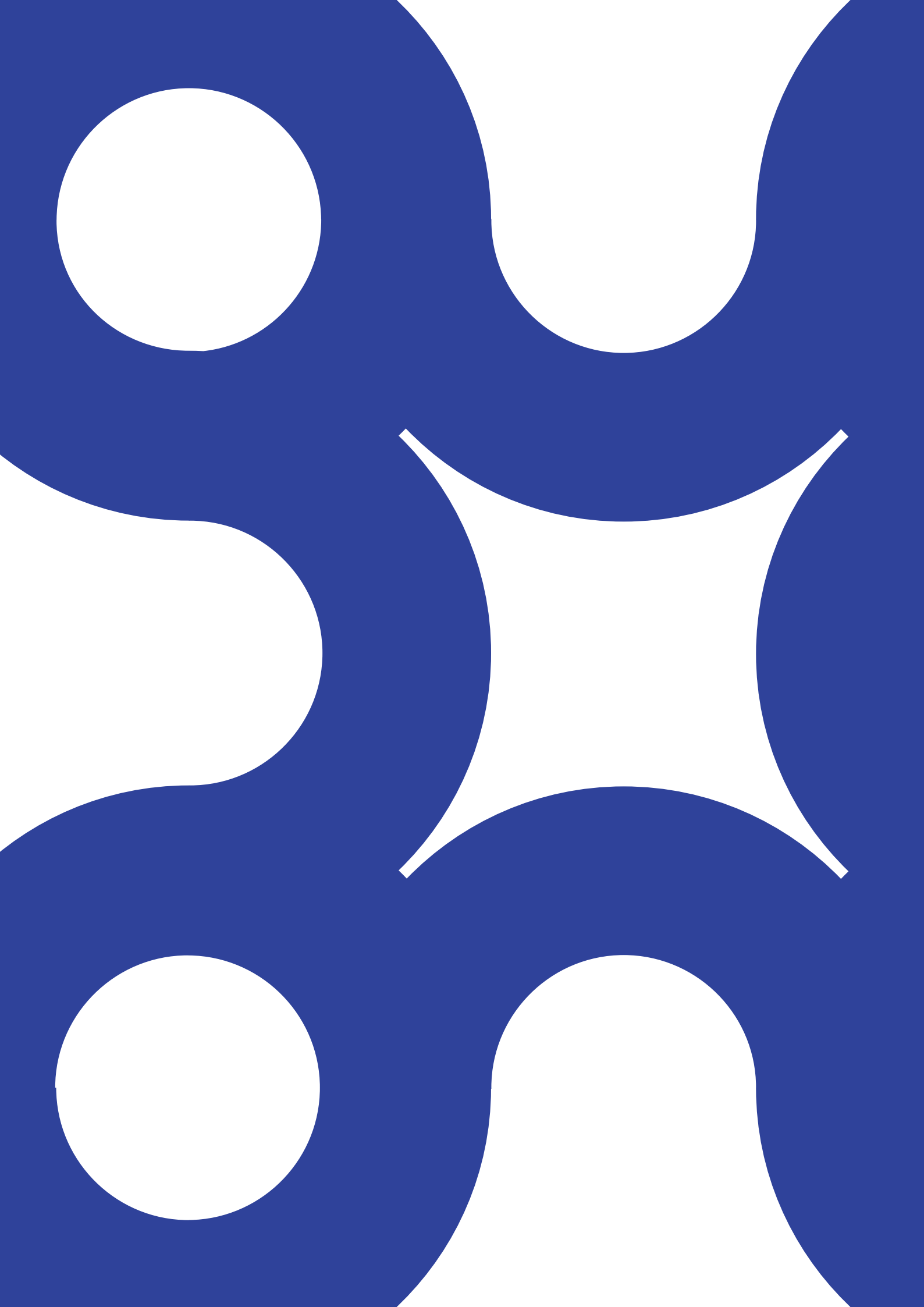
Araştırma sorumuzu tekrar hatırlayalım:

Öğretmenin güçlenmesi ve motivasyonu ile öğretmenin özne olma hali arasında nasıl bir ilişki vardır ve mesleki öğrenme topluluklarının buradaki potansiyel rolü ne olabilir?

Bu sorunun cevabını ararken öğretmenlerden sıklıkla duyduğumuz bir cümleye başvurmak yerinde olur. “Bir arada olmak iyi geliyor.” Bu cümle birtakım derinleştirme sorularını çağırıyor:

- “Bir arada olmak” ne demek; öğretmenlere ne ifade ediyor, neden öğretmenlere iyi hissettiriyor? Mesleki öğrenme topluluğu üyeleri bir araya geldiklerinde ne yaparlarsa kendilerini güçlenmiş hissediyorlar?
- Bütün bir aradalıklar aynı ölçüde “iyi geliyor” mu? Bir arada olma halinin belli ölçütleri var mı? Mesleki öğrenme topluluklarının hangi yaklaşımları öğretmenlerin güçlenmesine alan açabilir?

“Bir araya gelme arzusu var insanlarda; birlikte bir şeyler yapma; ortak bir paydada buluşma; bir topluluğun parçası olma,” diyor bir öğretmen. O halde bir arada olmanın öğretmenlere ne ifade ettiğine; öğretmenler için neden bu kadar önemli görüldüğüne; öğretmenlerin hangi ihtiyaçlarına cevap verdiğine bakalım.



MESLEKTAŞLAR ARASINDA DAYANIŞMA VE İŞBİRLİĞİ

*“Ben daraldığımda, takıldığımda ve çok çözümsüz,
mesleki olarak yetersiz ve çaresiz hissettiğimde ilk
yaptığım Şey: Ağ’dan birine yazıyorum.”*

Yapılan araştırmalara göre, öğretmenin etkin bir özne olarak konumlanması eğitim reformu süreçleri açısından önemli rol oynuyor. Bu bağlamda işbirliğinin de altı çiziliyor.¹⁰ öğretmenler, bir araya gelerek iç pratiklerinde ve mesleki kimliklerinde nasıl dönüşüm yaratabilecekleriyle ilgili birlikte düşünmeye ihtiyaç duyuyorlar.¹¹ Earl ve diğerlerine gre¹² öğretmenler grup halinde bir arada çalıştıklarında yeni bilgi üretebiliyor, bu bilgiyi yaygınlaştırabiliyor; bu çalışma biçimi öğretmenlerin ve müdürlerin okul ve sınıf pratiklerini dönüştürüyor. Earl ve diğerleri bunun için "ağ kuran öğrenme toplulukları"¹³ kavramını kullanıyor. Brown ve Pootman¹⁴ "mesleki öğrenme toplulukları" ile "mesleki öğrenme ağlarını" birbirinden ayırıyor: Mesleki ğrenme toplulukları daha ziyade okul içindeki topluluklara karşılık gelirken mesleki öğrenme ağları "gündelik uygulama topluluklarının dışında kalanlarla işbirliği yaparak öğrenmeyi hedefleyen gruplar" anlamına geliyor; bu grupların temel amacı okullarda veya genel anlamda eğitim sisteminde öğrenme ve öğretmeyi iyileştirmek olarak tanımlanıyor.¹⁵ Mesleki ğrenme ağları, farklı okullardan gelen öğretmenlerden, okul liderlerinden, eğiticilerden, yerel veya ulusal karar alıcılardan ve diğer paydaşlardan oluşuyor.¹⁶

Etnografik eylem araştırmamızdan edindiğimiz verilerin işaret ettiğine göre, bir mesleki öğrenme topluluğu olan ğretmen Ağı'nın çatısı altında bir araya gelmenin karşıladığı ihtiyaçların başında meslektaş dayanışması geliyor. Dayanışma ağı içindeki öğretmenler benzer sorunlarda ortaklaşıyor; ortak akıl ile bu sorunlara çözüm arıyor. Öğretmenler için meslektaş dayanışmasının önemli bir boyutunun geribildirim olduğu anlaşılıyor. Türkiye'deki eğitim pratiklerinde geribildirim mekanizmasının yeterince işlemediği biliniyor. Bu da öğretmenlerin birbirlerinin donanımından, deneyiminden, bilgisinden yararlanamadığı anlamına geliyor. Oysa ğretmenlerin birbirlerinden beslenme potansiyelleri çok yüksek; çünkü bir yandan benzer deneyimlerden geçerken öte yandan çeşitli donanımlara sahipler.

10 Ketelaar vd., 2012; Biesta vd., 2015; Lai vd., 2016; Priestley vd., 2012; Toom vd., 2015; Hkk vd., 2017

11 Hkk vd., 2017

12 Earl vd. 2006

13 "Networked learning communities" in karşılığı olarak kullanılmıştır.

14 Brown ve Pootman, 2018

15 Brown, 2017

16 Brown ve Pootman'ın tanımına göre, içinde farklı illerden öğretmenleri, farklı alanda alışan STK'ları, akademisyenleri barındıran ğretmen Ağı'nın bir "mesleki öğrenme ağı" olduğu soylenabilir. Ancak alanyazının genelinde "mesleki öğrenme ağları" ile "mesleki öğrenme toplulukları"nın kullanımına baktığımızda, iki kavramın da birbirinin yerine kullanılabildiğini görüyoruz. Bu bağlamda, bu raporda da her iki kavram birbirinin yerine geçebileceği şekilde kullanılacaktır.

Aşağıdaki anlatı, farklı bakış açılarından beslenmenin önemini vurguluyor:

“Bir şeyle ilgili bir fikrin olduğunda, açıp bu ne yapmış ya da o ne düşünüyor diye sorabiliyorsun. (...) Yani, oradaki her bir insanın söylediği bir cümle, söylediği bir kelime, anlattığı bir şey sende farklı bir kelime uyandırabiliyor. ‘Bir de bu var’; ‘doğru söylüyor’, ‘bir de buradan bakmak lazım’ diyorsun. Aslında bu senin etkini de genişletiyor ve büyük resim üzerinden düşünmeye başlamayı sağlıyor biraz daha. Yani, farklı noktalardan, farklı disiplinlerden, farklı bakış açılarından.”

Öğretmen Ağı öğretmenleri, Ağ içindeki pratiklerin öğretmenlerin birbirlerine geribildirim verme alışkanlığı geliştirmelerine önayak olduğunu ifade ediyor. Hatta bir öğretmen Öğretmen Ağı'nda geribildirimde bulunmayı alışkanlık haline getirdiği için bunu okuluna da taşıdığından ve önceden okulundaki öğretmenlere geribildirimde bulunmazken artık bunu yaptığından ve bunun o öğretmenleri de motive ettiğini gözlemlediğinden söz ediyor. Ancak meslektaş dayanışması geribildirim ihtiyacının çok daha ötesinde ve oldukça derinlikli bazı başka ihtiyaçlara da cevap veriyor:

“Ben daraldığımda, takıldığımda ve çok çözümsüz, mesleki olarak yetersiz ve çaresiz hissettiğimde ilk yaptığım şey: Ağ'dan birine yazıyorum. Arayamamam bile, konuşamayacak olsam bile yazıyorum ve şey diyorum: ‘Ben bugün çok yetersiz hissettim çünkü böyle...’ ve mutlaka bana bununla ilgili bir dönüt geliyor. Mutlaka o gün iyi olmamı sağlayan ya da devamında devam etmemi sağlayan bir dönüş geliyor.”



"BURASI TAMAMEN BİZİM"

Yukarıdaki öğretmen anlatısı, meslektaş dayanışmasının öğretmenlerin 'devam etmelerini' sağlayacak kadar hayati önem taşıdığını gösteriyor. Aşağıdaki anlatı da bunu destekler nitelikte:

"Birbirimize bir şey söylüyoruz; bir sürü insan (...) yani Denizli'den bir arkadaş veya İzmir'den bir arkadaş... Biz birbirimize bir şey söylüyoruz. Ve devam etme istencimizi birbirimizin gözlerinden aldığımız oluyor."

Yukarıdaki anlatılar öğretmenlerin birbirlerinden güç aldıklarına işaret etmenin yanı sıra birbirleri üstündeki motive edici etkilerini de ortaya koyuyor. Aşağıdaki anlatı bu motivasyonu çok güzel özetliyor:

"Buraya geldiğimde, buradan beslendiğimde motivasyonum ister istemez artıyor. Bir şeyler öğrendiğimde onu direkt uygulamaya geçtiğimde yine motivasyonum artıyor. 'Demek ki ben bir şeyleri yapabiliyorum,' diyorsun ve daha verimli olabiliyorsun."

Bir başka öğretmen, mesleki öğrenme ağları içindeki öğretmenlerin birbirlerini motive ettiğinden söz ediyor; bunu "birbirini şevklendirme" şeklinde ifade ediyor:

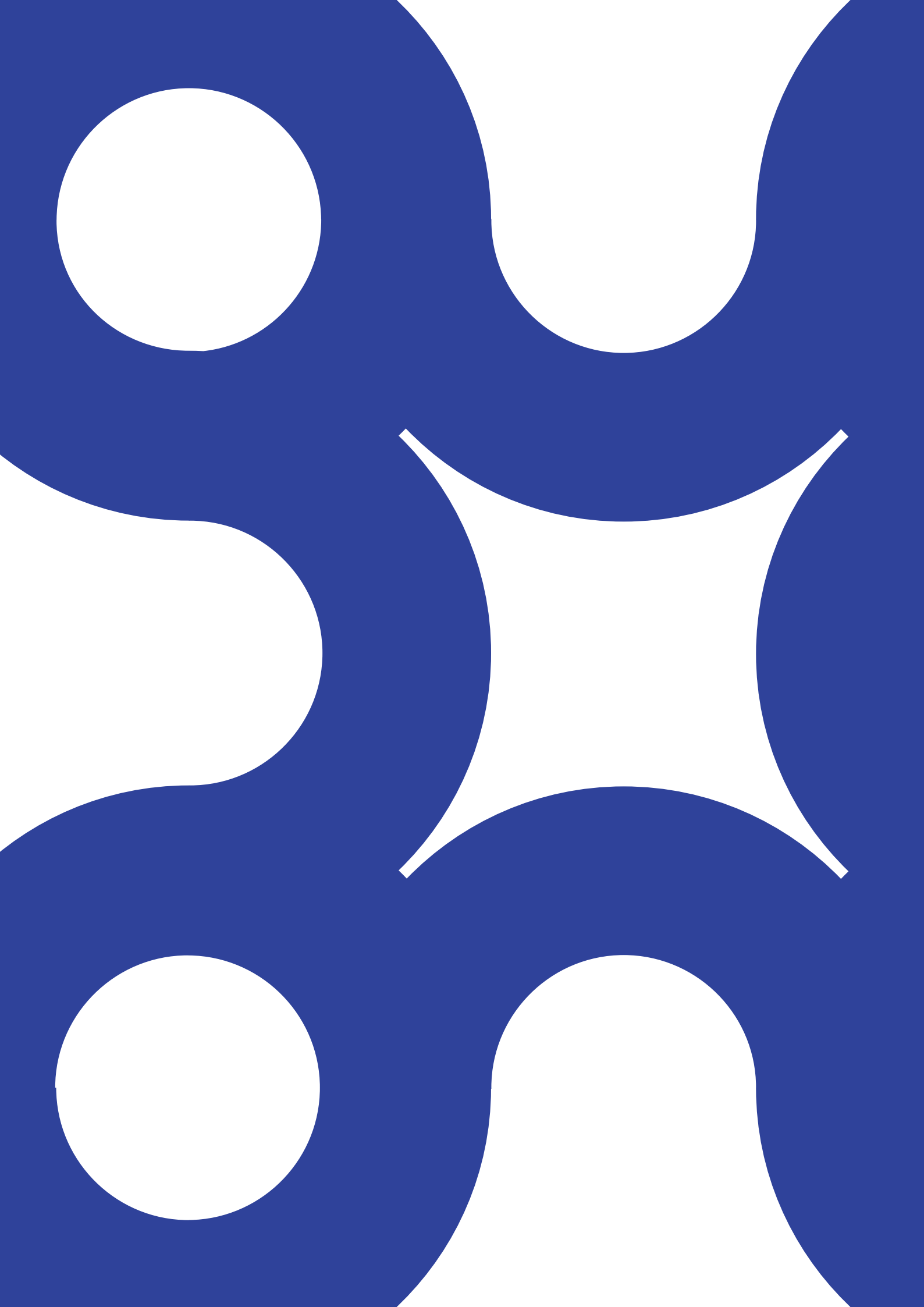
"Biz Öğretmen Ağı'nda birbirimizi şevklendiriyoruz. Eğer şevklendiriyorsak bu bayağı iyi bir şey. Çünkü hiçbir şey şevklendirmiyor bu ülkede."





Yukarıda alıntılanan öğretmen anlatıları, öğretmenlerin motivasyonunun sağlanması ve güçlenmesi için meslektaş dayanışmasının önemine işaret ediyor. Yapılan çalışmalar, etkili bir işbirliğinin kurulabilmesi için meslektaş dayanışmasının ve meslektaşlar arası olumlu ilişkinin gerekliliğini ortaya koyuyor.¹⁷ Mesleki öğrenme ağları/toplulukları, meslektaş dayanışmasına alan açarak öğretmenler arasında etkili bir işbirliğinin kurulmasına son derece elverişli bir ortam sağlıyor.

Bu aşamada vurgulanması gereken bir başka konu da, mesleki öğrenme topluluğu ortamında motive olarak ve “yapabilirim” duygusunu tadararak güçlenen öğretmenlerin okullarına gittiklerinde çeşitli engellemelerle karşılaşmaları. Kayda değer olan ise bu engellemelerin öğretmenleri güçsüzleştirmemesi. Bunun nedenlerine baktığımızda öğretmenlerin okullarında aşağıya çekildiklerinde birtakım stratejiler geliştirdiklerini görüyoruz. Sınıfın içine odaklanmak, öğretmenler odasından uzak durmaya çalışmak, mesleki öğrenme topluluğu ortamı içindeki meslektaşlarıyla dertleşmek bu stratejiler arasında. Öğretmenlerden biri bunu “Biz rağmenlere rağmen bir şeyler yapan öğretmenleriz” diyerek çarpıcı bir biçimde ifade ediyor.



BESLENMEK VE BESLEMEN

“Tokat’ta devlet okulunda, ya da Esenler’de devlet okulunda başka çocukların da yararlanıyor olduğunu görününce ‘İşte bu!’ diyorsun; yayılıyor ve yayılması inanılmaz haz verici bir şey.”

Pyhältö ve diğerleri¹⁸ öğretmenin özne olma halini, öğretmenin ait olduğu mesleki topluluklarda bir yandan diğerlerini bir şekilde öğrenme kaynağı olarak kullanması; öte yandan topluluğun diğer üyelerine destek olması şeklinde tanımlıyor. Nitekim öğretmenler de birbirinden beslenmek kadar birbirini beslemenin önemine değiniyor. Bir öğretmen bunu "alma-verme dengesi" olarak açıklıyor: "Daha çok beni besleyen ne, beni geliştiren ne, buradan ne alabilirim, aldıktan sonra ne kadarını verebilirim? O da ayrı bir sorumluluk duygusu," diyor. Bir başka öğretmen "işe yaramaktan" söz ediyor:

"Burada işe yarıyorum, burada yaptığım şey hayatımda bir işe yarıyor. Yaşamıma katıyorum, sınıfıma [taşıyorum] ve bir şeyler yapıyorum başkaları için, öğretmenlerle temas ediyorum. Bunu çarpan etkisiyle büyütebiliyorum. Yani etki alanım genişliyor. Sınıfımda, küçük bir yerde kalmıyor."



Aşağıdaki anlatıda öğretmen kendi geliştirdiği bir uygulamanın başka öğretmenler tarafından farklı sınıflara taşınıyor olmasının, böylelikle uygulamanın yaygınlaşmasının verdiği hazdan söz ediyor:

"Benim kendi çocuğuma, çalıştığım okuldaki çocuklara yararlı olabiliyor olmam yetmeyecek bu ülkenin aydınlanması için. Daha fazla yere ancak böyle taşınabilir. O duygu mesela beni inanılmaz besliyor. (...) Daha fazla iç motivasyonum artıyor sonra benim yaptığımdan (...) Tokat'ta devlet okulunda, ya da Esenler'de devlet okulunda başka çocukların da yararlanıyor olduğunu görünce 'İşte bu!' diyorsun; yayılıyor ve yayılması inanılmaz haz verici bir şey."

Aşağıdaki anlatı beslenme ve beslemenin paralelliğine işaret eden bir başka örnek teşkil ediyor:

"Ben senden 15 yıl daha deneyimliyim,' ya da 'ben şu okulda çalıştığım için, şöyle olduğu için...' demiyorlar. Sadece diyorlar ki: 'Benim de derdim var, senin de derdin var, beraber çözelim mi?' ya da 'Ben bunu şöyle çözdüm, sen de...' bu bana şey geldi: 'Ha bende de çözümler var, o zaman bendeki çözümleri de paylaşabilirim,' ya da 'ben de çözebilmek yeteneğimdeyim ve bunu aktarabilirim ve belki birilerine iyi gelir.' O yüzden kenarda durmaktansa bende olanı vermeye ya da başkasında olanı almaya, ortak bir havuza girmeye karar verdim Öğretmen Ağı'yla tanıştıktan sonra aslında."

Bu anlatı hiyerarşinin olmayışına, eşit bir düzlemde var olmanın önemine işaret etmesi açısından da kayda değer. Zira öğretmenlerin ortak söylemi Öğretmen Ağları'nda hiyerarşinin olmadığı ve bunun onları iyi hissettirdiği yönünde. Aşağıdaki bölümlerde buna daha ayrıntılı olarak değineceğiz. Bu aşamada, eşit düzlemde var olma halinin, öğretmenin "kenarda durmaktansa" kendindeki donanımını başka meslektaşlarıyla paylaşmaya ve başka meslektaşlarının donanımlarına kendini açmaya yönlendirdiğinin altını çizmekle yetinelim.

Pyhältö ve diğerlerine¹⁹ göre öğretmenin özne olma hali şu unsurları içeriyor: Öğretmenin öğretmenlik pratiğini dönüştürmek için meslektaşlarını temel kaynak olarak kullanabilmesi; öğretmenin işbirliği içinde öğrenme ortamı yaratabilme konusunda kolektif yeterlilik²⁰ sahibi olması; öğretmenin kendinin ve topluluğun mesleki gelişimini sağlamak için diğer öğretmenler ile karşılıklı pozitif bağımlılık²¹ ilişkisi kurması, öğretmenin okul değerleri ve kuralları konusunda mutabık olmanın kıymetini bilmesi; öğretmenin mesleki öğrenme topluluğunun bir üyesi olarak öğrenme sürecini sürdürmek için aktif bir şekilde destek arayışında olması ve bunun için çeşitli stratejiler geliştirmesi. Bu unsurların, bir ölçüde ilişkisellik, bir ölçüdeyse karşılıklık barındırdığı söylenebilir. Aktarılan öğretmen anlatıları da ilişkisellik ve karşılıklılığa işaret ediyor. Tek taraflı bir ilişkilene biçimindenise karşılıklı bir ilişkilene halinden söz edildiği görülüyor. Öğretmenler, Ağ'dan besleniyor olmakla yetinmiyor, aynı zamanda başka meslektaşlarını beslemeye de ihtiyaç duyuyor; kendi bilgi ve birikimlerini kullanıma açmak, bu bilgi ve birikimden başka öğretmenlerin faydalandığını bilmek öğretmenlere kendilerini işe yarar, dolayısıyla iyi hissettiriyor. Özetle kendilerini etkin birer özne olarak konumlandırabildikleri ölçüde öğretmenler kendilerini iyi hissediyor.

Kendilerini etkin birer özne olarak konumlandırabildikleri ölçüde öğretmenler kendilerini iyi hissediyor.

19 Pyhältö vd., 2015

20 "Collective efficacy" kavramının karşılığı olarak kullanılmıştır.

21 "Positive interdependency" kavramının karşılığı olarak kullanılmıştır.



ÇEVRE EDİNME

“Bir ekibin içinde olma, hemhal olma insanlarla, yeni çevreler tanıma... Seni network (ağ) geliştiriyor baktığın zaman, oradan birini tanıyorsun, buradan birini tanıyorsun.”

"BURASI TAMAMEN BİZİM"

Bir araya gelmenin karşıladığı bir başka ihtiyaç ise çevre edinme. Aşağıdaki anlatı pek çok öğretmenin işaret ettiği bu ihtiyacı örnekliyor:

"Bir ekibin içinde olma, hemhal olma insanlarla, yeni çevreler tanıma. Yani ben, Öğretmen Ağı'na girdikten sonra edindiğim çevreyi hiçbir yerde edinemezdim. Yani seni network geliştiriyor baktığın zaman, oradan birini tanıyorsun, buradan birini tanıyorsun falan."

Aynı öğretmen, edindiği çevrenin, kendi gibi düşünmeyen insanları da içermesinin önemine değiniyor:

"Senin gibi düşünmeyen insanlarla bir aradasın. Bu seni geliştiren bir şey. Hep aynı düşündüğün insanlarla bir arada olduğunda pek bir anlamı yok. Belki oradaki o çatışma; bu keyif veren bir şey. Yani 'Bu böyle' desen, 'Evet, öyle' denmesi bizi geliştirmiyor."

Görüldüğü gibi öğretmen, çeşitliliğin kendini geliştirdiğinden söz ediyor. Bir başka öğretmen, çeşitlilikten besleniyor olmasını aşağıdaki şekilde ifade ediyor:

"Herkesin güçlü bir yönü var, herkesin farklı bir yönü var ve o yönüyle 'Ben ne yapabilirim'i düşünüyor, en güzel tarafı o. Hepimiz birbirimizden farklıyız."





Raporun giriş bölümünde okulların gittikçe daha da çeşitlendiğinden; dolayısıyla öğretmenlerin tüm öğrenenler için daha adil ve kapsayıcı okulların nasıl mümkün kılınabileceğine kafa yorması gerektiğinden söz ettik.²² Bu bağlamda, öğretmen çeşitliliğini içinde barındıran bir topluluğun, tüm öğrenenlerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap verebilecek çözümler üretebilme potansiyeline katkıda bulunacağı ileri sürülebilir. Zira farklı görüşleri ve farklı varoluş hallerini içinde barındıran toplulukların sorunlar karşısında üreteceği çözümler de çeşitlilik kazanacak; bu çeşitlilik kapsayıcı çözümler üretilmesinin kapısını aralayacaktır.

Bilindiği gibi, Öğretmen Ağı'nın sunduğu çevre sadece birbirinden farklı düşünen öğretmenlerden oluşmakla kalmıyor, aynı zamanda farklı disiplinlerden uzmanları da içeriyor.²³ Bu anlamda Öğretmen Ağı, eğitimi ve öğretmeni odağa almakla birlikte disiplinlerarası bir yaklaşımdan da besleniyor.²⁴ Bu bağlamda Edwards, özne olma halinin ilişkiselliğinden söz ediyor.²⁵ Edwards'a göre öğretmenler farklı mesleklerden uzmanlarla işbirliği kurmaya ihtiyaç duyuyor; böylelikle sorunlar karşısında ortaklaşa harekete geçebiliyor.

22 Kaur, 2012

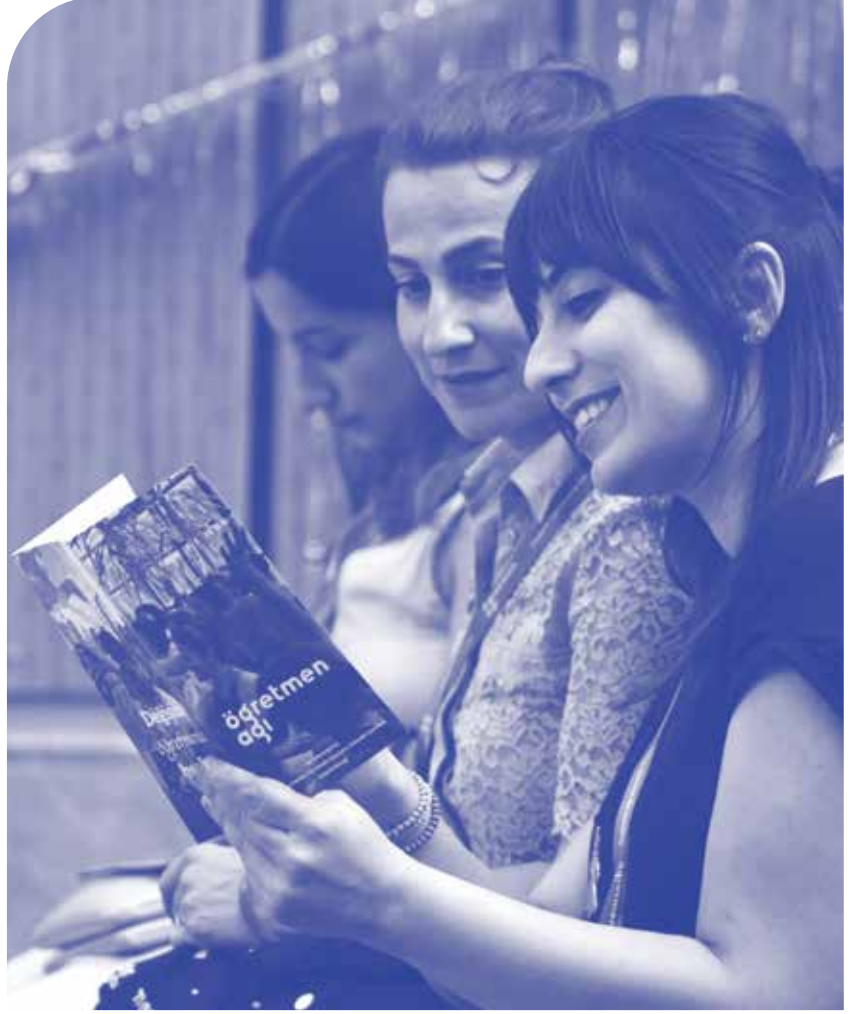
23 Etnografik eylem araştırmamızın bu rapora vesile olan aşamasında öğretmenlerle yaptığımız mülakatlar sırasında fark ettik ki öğretmenlerin önemli bir bölümü Öğretmen Ağı'nı, yalnızca öğretmenlerden oluşan bir topluluk/ağ olarak algılıyor. Bu bulgumuzdan hareketle öğretmenleri çevreleyen diğer paydaşların Ağ içindeki görünürlüğünü artırmaya, öğretmen-paydaş işbirliğini güçlendirmeye ağırlık verdik ve bu amaçla çeşitli çalışmalar yürüttük. Bugün geldiğimiz noktada daha güçlenmiş bir işbirliğinden söz etmek mümkün. Bu raporda Ağ içindeki diğer paydaşlara yeterince yer yerilmemesi bundan kaynaklanmaktadır. Bu, eylem araştırmasının Ağ'ın işleyişi içindeki önemini örneklemesi açısından da önemlidir. Araştırmadan edinilen veriler, içerik ve işleyişi iyileştirmede kayda değer bir rol oynamaktadır. Böylelikle, yeni veriler ışığında sürekli dönüşmekte olan Ağ içerik ve işleyişinin etkisinin artırılması mümkün olmaktadır.

24 Öğretmen Ağı'nın işleyişine ve modeline ilişkin bilgi almak için bkz. <https://www.ogretmenagi.org>

25 Edwards, 2005

Bir öğretmen, farklı mesleklerden uzmanlarla olan karşılaşmalarına ya da birlikte üretmelerine Öğretmen Ağı'nın araçlarının²⁶ alan açtığını söylüyor ve bunu bir "özgürlük" olarak nitelendiriyor:

"Öğretmen Ağı'nı zengin kılan bir de araçları bence. 'Karşılaşmalar' mesela yaşamın farklı yönlerinden farklı mesleklerle bir araya gelmemizi sağlıyor ya da '1 Öğretmen 1 Disiplin' mesela sınırsız özgürlük katıyor ve belki de birçok insanın bir şeyler yapmasını sağlıyor o noktada. Ağ'ın bize özgürlük kattığını düşünüyorum somut olarak."



26 Öğretmen Ağı araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. https://www.ogretmenagi.org/ogretmen_agi_araclari

Farklı disiplinlerden gelen uzmanları ve çeşitli profillere sahip olan öğretmenleri bir arada tutan bir zamp olduğundan da söz etmek gerekir. Nitekim araştırmalar etkili mesleki öğrenme topluluklarının birtakım ortak özellikleri olduğunu ortaya koyuyor ve bu özellikleri şu şekilde sıralıyor: Ortak değerler ve vizyon, öğrencinin öğrenmesi için kolektif sorumluluk, öğrencinin öğrenmesine ve meslektaşların birbirinden öğrenmesine odaklanan işbirliği, mesleki sorgulama/ araştırma, kapsayıcı üyelik, karşılıklı güven, saygı ve destek, açıklık, ağlar ve ortaklıklar.²⁷ Bu bağlamda, öğretmenler tarafından ortaklaşılın Öğretmen Ağı değerleri eşitlik, hakkaniyet, hak temellilik, kapsayıcılık ve ayrımcılık yasağından oluşuyor. Eylem araştırması bulguları öğretmenlerin tamamının bu değerlerde ortaklaştığını ortaya koyuyor. Öğretmen Ağı öğretmenleri, kapsayıcı ve nitelikli eğitim ortak hedefi etrafında bir araya gelerek kolektif sorumluluk alıyor; işbirliği içinde üretiyor; Ağ'ın kendi ifadesiyle "değişime elçilik"²⁸ ediyor. "İşbirliği", meslektaş dayanışması söz konusuysa ve meslektaşlar arasında olumlu ilişki kurulabiliyorsa etkili oluyor.²⁹ Meslektaşlar arası güven, sosyal sermayenin temelini oluşturuyor.³⁰ Bryk ve arkadaşlarına³¹ göre, mesleki öğrenme topluluklarının işleyişini kolaylaştıran en önemli etkenlerden biri topluluk üyeleri arasında kurulan güven ilişkisi. Güven ilişkisi kurulduğunda öğretmenler daha kolay risk ve inisiyatif alıyor; yeniliklere daha açık oluyor ve dayanışma içinde çalışabiliyor.³²

Yukarıda bir mesleki öğrenme topluluğunun parçası olmanın öğretmenlerin hangi ihtiyaçlarına cevap verebilme potansiyeli olduğundan söz ettik. Raporun ilerleyen kısımlarında ise bir arada olmanın ölçütlerine bakacağız. Araştırmamız, bir arada olmanın, öğretmenler tarafından ortaklaşılın iki temel ölçütü olduğunu, bu durumlar sağlandığı ölçüde bir arada olmanın öğretmenlere iyi hissettirdiğini gösteriyor. Bu ölçütler, öğretmenin güçlenmesi ve motivasyonu ile öğretmenin özne olma hali arasındaki ilişkiyi ve mesleki öğrenme topluluklarının buradaki potansiyel rolünü açıkça ortaya koyuyor.

27 Bolam vd., 2005

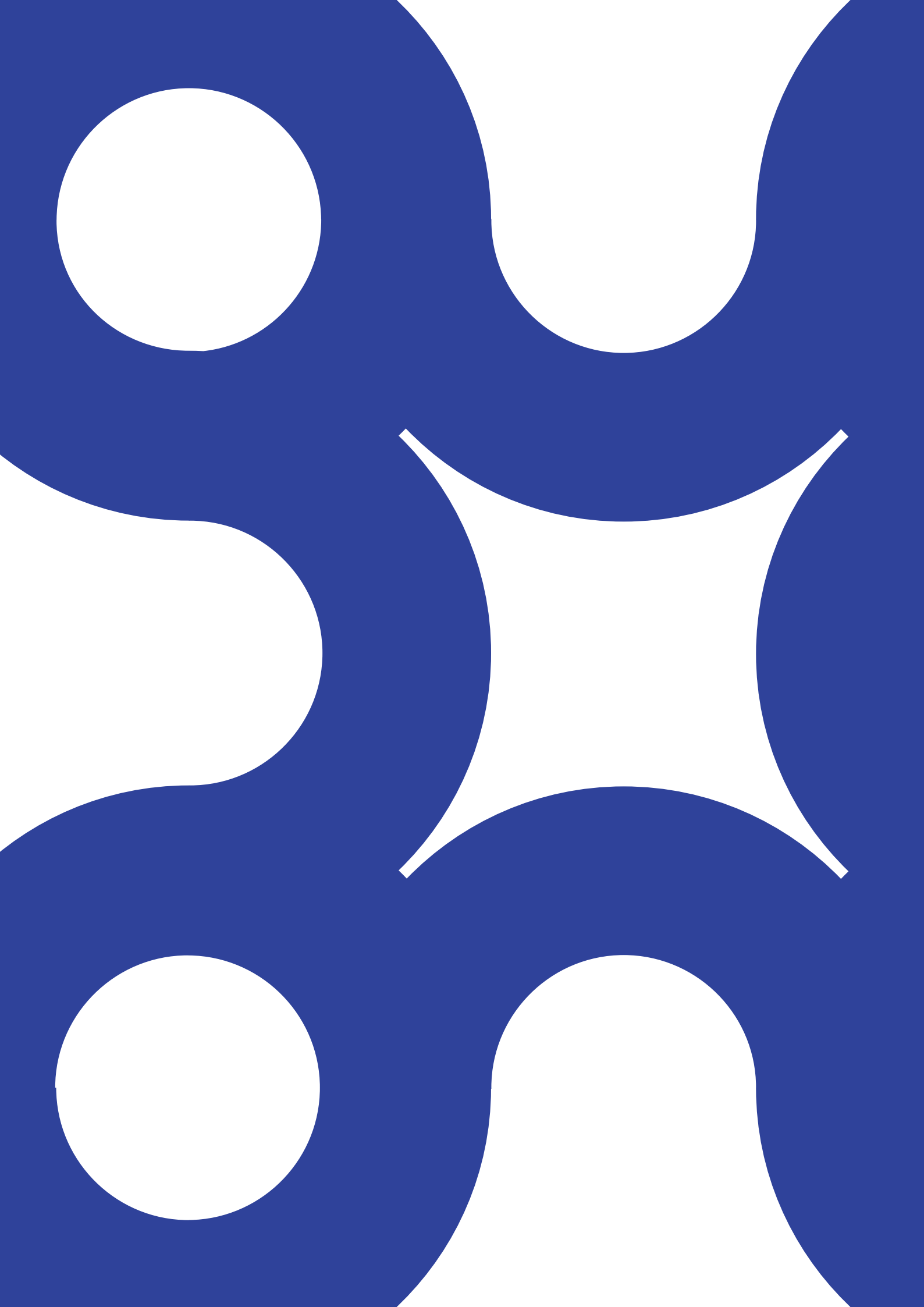
28 Öğretmen Ağı içinde birtakım uygulamalar yapmak ve/veya okullarda ya da başka ortamlarda paylaşımlarda bulunmak üzere inisiyatif alan öğretmenler "Değişim Elçisi" olarak anılıyor. Bilgi için bkz. <https://www.ogretmenagi.org/tanis>

29 Brown, 2019

30 Hargreaves ve O'connor., 2018

31 Bryk vd., 1999

32 Stoll, 2010; Brown, 2018; Bryk ve Schneider, 2002





DEĞER GÖRÜLEN BİR ORTAMDA BİR ARADA OLMAK

“Bari öğretmen olsun”; hani toplumda öyle bir algı var ya...”

Mülakatlar ve gözlemler, öğretmenlerin önemli bir bölümünün Öğretmen Ağı'yla ilişkilmeden önce de çeşitli yaratıcı uygulamalar ve yenilikçi çözümler geliştirdiğini ortaya koyuyor. Ne var ki öğretmenler bu uygulamaların kendilerini çevreleyen aktörler, özellikle de öğretmenler tarafından değersizleştirildiğinden yakınıyor. Öğretmen Ağı'nın parçası olduktan sonra ise öğretmenlerin, kendi fikirlerine değer verildiğini düşündükleri bir ortamda meslektaşlarıyla bir araya gelebilmeye başladıkları, bu durumun öğretmenlere iyi hissettirdiği görülüyor. Aşağıdaki öğretmen anlatısı bu durumu örnekliyor:

"Yaptıklarımızın önemsenmesi [iyi hissettiriyor]. Mesela ben değişik etkinlikler, çalışmalar, faaliyetler yine yapıyordum, ama şimdi benim gibi yapanlarla bir arada olmak ve bunun değerini anlayan insanların olması [iyi hissettiriyor]."



Öğretmen, "değerini anlayan insanlar" derken aslında öğretmen görünürlüğünden de söz ediyor. Nitekim, bir öğretmenin deyişiyle "Ağ'ın varlığı öğretmeni görmekle başlıyor." Öğretmenin etkin bir özne olarak eyleyebilir hale gelmesinin ilk adımı kuşkusuz öğretmeni görmek. Dolayısıyla, öğretmen görünürlüğü ile öğretmenin özne olma hali ile arasında güçlü bir ilişki bulunuyor.

Öte yandan, okul ortamı çoğu durumda öğretmenlerin motivasyonunu düşürebiliyor:

"Bir şeyler yapıyorum ediyorum da okuldaki öğretmenlerden bir tanesi tutup da işte 'ya hocam işte sen şöyle bir şey yapmışsın, ne yapmışsın, bir de ben bakayım' deme ihtiyacı duymuyor. Hatta kendin bir şekilde bahsetmeye çalıştığında bile çok önemsiz bir şey yapmış ya da 'kendi yaptığını pazarlıyor, satıyor' gibi düşünenler de olabiliyor. Dolayısıyla yaptığın bir şeyin hem kıymet görmesi hem de onu paylaşabileceğin, aktarabileceğin bir ortam elbette kıymetli geliyor."

Yukarıdaki anlatı öğretmenlerin, geliştirdikleri uygulamaların değer gördüğü bir ortamda olmalarının önemini açıkça ortaya koyuyor. Bir başka öğretmen anlatısıysa takdir görme ile motivasyon arasındaki ilişkiye dikkat çekiyor:

“Farklı şeyler yapmaya çalışan, bunun için çaba harcayan ve hiçbir şekilde takdir görmeyen öğretmenler var. Şimdiye kadar kimse tarafından görülmemiş bir şeyin kıymet görmesi, öyle bir şeyin beğeni alması, takdir görmesi bir şekilde teşvik edici olabiliyor öğretmenler açısından. Daha önceden yaptığı, belki sadece kendisinin gördüğü bir şeyin bu kadar kıymetli olduğunun kabulü elbette onur verici ve dediğim gibi bir yandan da teşvik edebiliyor.”

Değer görmenin öğretmenleri motive ettiğine ilişkin bir başka anlatı da şu şekilde:

“Şimdi diyelim ki İzmir’deki konferansta bana bir tane arkadaşım gelip ‘ben de Öğretmen Ağı’ndanım,’ deyip selam verebilir. Yaptığım işin ne kadar güzel bir şey olduğunu söylerse ben İstanbul’a geldiğimde bu işin iyi bir şey olduğunu hissedip yarın daha şevkle tekrardan işime koyulabilirim.”



Değer gördükleri bir ortamda bir arada olma halinin öğretmenleri "beslediği" ve böylelikle potansiyellerini keşfettikleri ya da aşağıdaki öğretmenin ifadesiyle "kendilerini fark ettikleri" görülüyor:

"Hepimiz birbirimizden farklıyız; tanıştık bir araya geldik ve besleniyoruz, Ağ bizi besliyor. Ağ bizi besledikçe biz kendimizi fark ediyoruz; kendimizi fark ettikçe yapabileceğimiz şeylerin de farkına varıyoruz; içimizdeki o gücü keşfediyoruz."

Potansiyelini keşfeden öğretmen, "yapabilirim" duygusunu deneyimlemeye başlıyor. Öğretmenin bu durumdan bir "güç" olarak söz etmesi önemli; zira değer gördüğü ve beslenebildiği bir zeminin, bir başka deyişle mesleki öğrenme topluluklarının, öğretmenlerin potansiyellerini ortaya çıkarabildiğini ve böylelikle güçlenmelerine vesile olabildiğini gösteriyor. Bir başka öğretmen, bu "güç"ten "dönüştürücü güç" olarak söz ediyor. Değer gördükleri bir ortamda meslektaşlarıyla bir arada olma hali, öğretmenlerin dönüştürücü gücünü tetikliyor:

"Öğretmen klasik sınıfına girip dersini anlatıp çıkan, işte 657[sayı] devlet memurları kanununa tabi olan standart bir kişiyken, şu anda Öğretmen Ağ'ıyla birlikte değerli hissetmemizin sebebi: evet biz öğretmeniz ve sınıflarımızdaki dönüştürücü gücümüz çok fazla. Onu fark etmeye başladık ve bu bize değer kazandı."



“Öğretmenin dönüştürücü gücü” ve “öğretmenin değiştirme gücü” öğretmenler tarafından sıklıkla başvurulan ifadeler. Bu ifadeler aslında öğretmenin özne olma haliyle de yakından ilişkili. Nitekim Giddens³³ özne olma halini, bireyin toplumsal olaylarda değişim yaratabilme kapasitesi olarak tanımlıyor. Değiştirme gücünün farkına varan öğretmenler, okullarında etkin birer özne olarak eylemeye başlıyorlar:

“Daha başka ne yapabiliriz?’i sorguluyoruz; benim kafamda sürekli olarak bu var; ‘Ben ne yapabilirim?’, ‘Nasıl bir şeyi daha farklı yapabilirim?’, yani 19. yılımı çalışıyorum ama Ağ ile tanıştığımдан beri, iki yıldır içime bir aşk geldi. Çocuğa bakışım değişti, sınıfa girişim değişti; o anlamıyla çok kıymetli buluyorum.”

Yukarıdaki anlatı, değer gördüğünü hissettiği bir mesleki öğrenme topluluğunun parçası olmanın öğretmenin sınıfta/okulda eyleme biçimini dönüştürücü potansiyeline işaret ediyor. Aşağıdaki öğretmen anlatısı bunu doğrular nitelikte:

“Söylediklerin değer gördükçe, ‘Ben daha iyi ne üretebilirim?’ diye düşünmeye başlıyorsun. Bu da büyük bir aidiyet duygusu yaratıyor.”

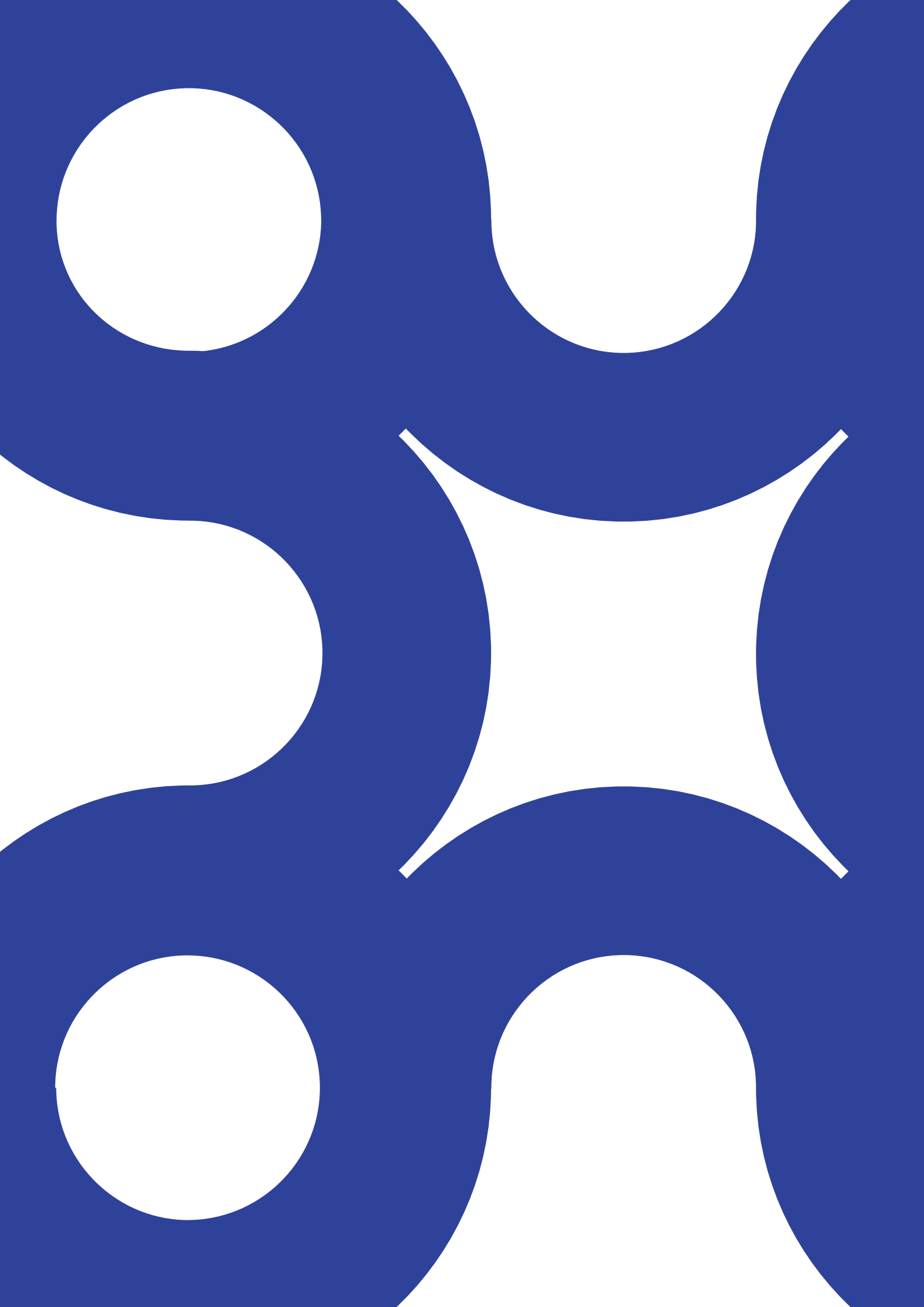
Görüldüğü gibi, değer görmek öğretmenleri okullarında daha çeşitli uygulamalar denemeye, daha üretken olmaya yönlendiriyor. Yukarıdaki alıntı, bir başka önemli boyuta daha işaret ediyor: aidiyet. Aidiyet kavramını bir sonraki başlığımızda irdelleyeceğiz.


Özetle, değiştirme gücünü tetikleyen, değer görmek olduğu anlaşılıyor. Bu ortamı yaratmada mesleki öğrenme topluluklarının rolü büyük; zira anlatılar bu zeminin Öğretmen Ağı ile öğretmenlere sağlandığına işaret ediyor. Hatta bir öğretmen, toplumdaki “değersiz öğretmen algısı”nın³⁴ dahi değişmeye başladığına işaret ediyor:

“Bari öğretmen olsun’, hani toplumda öyle bir algı var ya, o belki değişiyor artık. O elimizde tuttuğumuz değişim gücü anlaşılmaya başlandı galiba.”

33 Giddens, 1984

34 Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki itibarıyla ilgili araştırmalar için bkz. https://d3n8a8pro7vnm.cloudfront.net/ogretmenagi/pages/405/attachments/original/1574777683/Ara%C5%9Ft%C4%B1rma_Sunumu_%281%29.pdf?1574777683 ve <http://www.diken.com.tr/ogretmenler-gunu-arastirmasi-yuzde-60i-meslegini-birakmayi-dusunuyor/>





**AŞAĞIDAN YUKARIYA
KURGULANAN BİR ORTAMDA
BİR ARADA OLMAK**

“Burası tamamen bizim.”

Araştırmalar, eğitim reformlarının ve eğitim politikalarının öğretmenlerin pratiklerini dönüştürmede yetersiz kaldığını gösteriyor; söz konusu reform ile öğretmen kimliğinin uyum içinde olabilmesi için öğretmenlerin birer özne olarak hareket edebilmeye ihtiyaç duydukları görülüyor.³⁵ Eğitimde değişim yukarıdan aşağı gerçekleştirildiğinde öğretmenler kendilerini birer özne olarak görmeyebiliyorlar³⁶, çünkü bu durumda dayatılan değişimi uygulamaya geçirecek olan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmamış oluyor.³⁷ Öğretmenler, alışageldikleri pratiklerin dışında bir uygulama kendilerinden beklendiğinde iç çatışma yaşayabiliyorlar.³⁸ Bunun sonucunda motivasyonları, iyi olma halleri ve heyecanları olumsuz yönde etkileniyor.³⁹ Etkin bir özne olmak ile öğretmen kimliği arasında karşılıklı bir ilişki var. Öğretmenler mesleki kimliklerini yeniden inşa edebilmek amacıyla birer özne olarak harekete geçiyor; aynı zamanda özne olarak harekete geçebilmek için öğretmen kimliklerini birer kaynak olarak kullanıyor.⁴⁰ Öğretmenlerin birer özne olarak harekete geçecek şekilde güçlenmeleri; planlama süreçlerine aktif katılımlarını mümkün kılarak, mevcut pratiklerini dönüştürmelerine destek olarak⁴¹, etki yaratacak şekilde güçlenmeleri için ortam yaratarak, mesleki kimlikleri, pratikleri ve ilişkileri ile ilgili karar almalarına alan açarak⁴² sağlanabiliyor.

Eğitimde değişimin planlanmasında, kurgulanmasında ve uygulanmasında öğretmenin aktif rol almasının önemli olduğu anlaşılıyor. Bu da öğretmenin özne olarak harekete geçme alanının bulunması anlamına geliyor. Eşit ilişkinin kurulabildiği, yatay yapılanmanın olduğu oluşumlar öğretmene hareket alanı tanıyor. Öğretmen anlatıları da pek çok yönüyle bu duruma işaret ediyor. Aşağıdaki anlatı bunu örnekliyor:

“Yatay ilişkilene ve öğretmenin inisiyatif alması bana çok şey kattı bence. Okulda da hiyerarşi var. İster istemez dernek gibi yapılarda da hiyerarşi var. Sendikalarda da öyle. Ama bu ‘öğretmen adına değil öğretmenle birlikte’ meselesi... Öğretmen Ağı’nda gerçekten onu yaşıyorum ve hissediyorum ben. Yani inisiyatif alanın ben olduğumu. Bu duyumsanan bir şey. İktidarı duyumsadığın gibi, inisiyatif alma da duyularınla yaşadığın bir şey, duyumsanan bir şey.”

35 Beijaard vd. 2004; Day vd., 2005; Lasky, 2005; Vähäsantanen vd., 2017

36 Fullan, 2001

37 Vähäsantanen, 2013

38 Lasky, 2005; Vähäsantanen ve Eteläpelto, 2015

39 Vähäsantanen, 2013

40 Vähäsantanen, 2015

41 Pyhältö vd., 2012; Vahasantanen, 2013; Pyhältö vd., 2014

42 Vahasantanen vd., 2017

Otorite-birey ilişkisinin hiyerarşik bir biçimde kurulduğu toplumumuzda, diğer pek çok meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de bu hiyerarşi çok yoğun bir biçimde hissediliyor. Eğitim sisteminin yukarıdan aşağı ve merkezîyetçi yapısı okul pratiklerinde de kendini gösteriyor. Bu, öğretmene inisiyatif alanı tanımayarak öğretmenin hareket alanını kısıtlıyor. Benzer bir hiyerarşiyle, öğretmen eğitimi alanında da karşılaşyoruz. Birtakım uzmanlar tarafından kurgulanan eğitim paketleri, çoğunlukla bu eğitime ihtiyacı olup olmadığını bilmediğimiz öğretmenlere uygulanıyor. Öte yandan günümüzde, 'uygulama için bilgi' anlayışının yerini "uygulamanın bilgisi" anlayışı alıyor. Meslek olarak öğretmenliğin bilgisinin, öğretmenlik mesleğinden olmayan "otoriteler" tarafından üretildiği aktarım odaklı anlayış terk ediliyor; onun yerine hayat boyu öğrenmeyi odağına alan yapılandırmacı anlayış benimseniyor.⁴⁵ Bu bağlamda, öğretmenlerin "uygulamanın bilgisi"ni üreten etkin özneler olduklarının tüm paydaşlar tarafından anlaşılması son derece önemli. Oysa, pek çok eğitim içeriği öğretmen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde üretilmediği gibi, bu içeriklerin üretilmesinde genellikle öğretmenler rol almıyor. Aşağıdaki öğretmen anlatısı bu durumu özetliyor:

“Eğitmenlik ve gönüllülük yaptığım STK’ların hep belli bir hiyerarşi sistemleri vardı ve kurgu belliydi. Ve ben o kurguyu daha ziyade, evet biraz oluşturmak ama genelde yaygınlaştırmak ve anlatmak üzerinden gidiyordum. Öğretmen Ağı’nın en büyük farkı bence bu. Bizim bir kolaylaştırıcı ekibimiz var, ama gerçekten kolaylaştırıcılar. Gerçek anlamıyla kolaylaştırıcılar. Üreten, dikte eden, veren değil; gerçekten işimizi kolaylaştırıcılar.”



"BURASI TAMAMEN BİZİM"

Benzer bir anlatı aşağıdaki gibi:

"STK'larda öğretmen katılıyor, katılım sağlıyor, katılımcı olmuyor bence. Burada [Öğretmen Ağı'nda] ilişkisel yürüyor. Paylaşabiliyor da burada, üretebiliyor da."

Yukarıda yatay yapılanmanın öğretmene inisiyatif alanı açtığına değindik. Bu öğretmen anlatısı ise yatay yapılanmayı "katılım" ve "ilişkisel" bağlamında ele alması açısından dikkate değer. Bu anlatının, Öğretmen Ağı'nda öğretmenlerle birlikte süregelen yolculuğumuz boyunca sıklıkla karşılaştığımız etnografik olayları örneklediğini söylemek mümkün. Buradan yola çıkarak, mesleki öğrenme topluluklarının "katılım" boyutu üzerine düşünmenin ve gerçek anlamda bir katılımın nasıl sağlanacağına kafa yormanın oldukça önemli olduğunun altını çizmek gerekir. "Katılım"ın yanı sıra öğrenme topluluklarının bir başka boyutunun daha öğretmenler tarafından vurgulandığını söyleyebiliriz. Bir yandan hiyerarşinin olmayışının öğretmenin gözünde ne kadar kıymetli olduğuna işaret ederken öte yandan meseleyi "alan açmak" bağlamında değerlendiren aşağıdaki anlatı bunun iyi bir örneği:

"Tamamen öğretmenlere inisiyatif sağlamak amacıyla yola çıkan bir şey. Onun için de hiyerarşi olmaması mesela süreç içerisinde, bu çok değerli bir şey. Bence en değerli kılan yanlarından birisi bu: ilişki eşitliği. Sonra, alan açması mesela. Öğretmen Ağı alan açıyor bize. Ben şunu yapacağım dediğinde 'Evet, yap' diyor. Yani, Öğretmen Ağı bana açıyor, ben zamanla çevremdeki arkadaşlara açıyorum. Burası tamamen bizim. Öğretmenlerin olan bir yer, onu hissediyorsun."



Hiyerarşinin olmayışının öğretmenleri iyi hissettirdiği anlaşılıyor. Bunun yanı sıra, bir öğrenme topluluğu olarak Ağ'ın öğretmenlere alan açmasının öğretmenlerin gözündeki önemi açıkça görülüyor. “Beslenmek ve beslemek” başlığını hatırlayalım: Öğretmenler kendilerini yalnızca beslenen taraf olarak değil, aynı zamanda besleyen taraf olarak da konumlandırıyor. Benzer şekilde, burada da tek yönlü bir ilişkilendirme sürecinden söz etmiyoruz. Kendine alan açıldığını hisseden öğretmen zamanla kendinin de çevresindeki arkadaşlarına alan açtığını ifade ediyor. Bir başka deyişle, öğretmen kendine açılan alanda inisiyatif alıyor ve zamanla kendi de alan açar hale geliyor.⁴⁴ Bu, öğretmenin kendini etkin bir özne olarak konumlandırmasına önemli ölçüde katkıda bulunuyor; böylelikle öğretmende sahiplenme duygusu uyandırıyor. Sahiplenme duygusuna eşlik eden bir başka duygu ise aidiyet. Aşağıdaki anlatı “hiyerarşisizlik” ile aidiyet arasındaki ilişkiyi ortaya koyuyor:

“Tamam, al bakalım, bizde paketi var, paketlenmiş var, sorunun çözümü bu.’ demek yerine ‘Gel, otur bakalım, beraber bir düşünelim mi, ne yapabiliriz bunun üzerine?’ demek, o hiyerarşiden uzak oluyor olma hali aslında bana beni fark ettirdi. O hiyerarşi olsaydı ben böyle hissetmezdim. Bu kadar da bağlanmazdım diye düşünüyorum.”

Görüldüğü gibi, hiyerarşinin olmayışı, öğretmene inisiyatif alanı açıyor; etkin bir özne olarak eyleyebilmesini mümkün kılıyor. Bu durumun, sahiplenme ve aidiyet duygusu yarattığı anlaşılıyor. Bir öğretmen bunu “Burası tamamen bizim” diyerek çarpıcı bir biçimde ifade ediyor. Aidiyet duygusuna vurgu yapmak isteyen bir başka öğretmen Öğretmen Ağı'nın bir parçası olmayı “evde olma”ya benzetiyor:

“Çok güçlü hissediyorum. Hani böyle Ağ'ın bana hissettirdiği duygu evde olmak gibi bir şey. Hani böyle yıkılmaz ve çok güçlü bir yer var. Ben oraya koşup dönebilirim ya da işte takıldığım yerde oradan güç alabilirim. Ve hani bir telefonla ‘Nasıl yapsak ki? Ben bunun içinden çıkamıyorum. Benim gibi zorlanan biri var mı?’ diye arayıp sorabileceğim birileri var.”

44 Bu bağlamda Ağ'ı, yaşayan bir organizma olarak değerlendirebiliriz. Bu organizma belli bir ekosistem içinde var olur. ERG ve ATÖLYE işbirliği ve Vehbi Koç Vakfı desteğiyle yürütülen ve Öğretmen Ağı'nın ilk tohumlarının atıldığı çalışma olduğunu söyleyebileceğimiz ‘Öğretmen Araştırması’ (https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/ogretmenagi/pages/405/attachments/original/1574777683/Ara%C5%9Ft%C4%B1rma_Sunumu_%281%29.pdf?1574777683) ve Öğretmen Ağı'nın çerçevesini oluşturan “Değişim Teorisi” (https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/ogretmenagi/pages/405/attachments/original/1564385855/degisimteorisi_170607.pdf?1564385855) “ekosistem” kavramını geniş anlamda ele alarak “öğretmenlerin birbirleriyle ve diğer bireylerle kurduğu ilişkiler üzerinden oluşan” bir besin ağından söz eder.



SONUÇ YERİNE

“Öğretmenin dönüşüm yaratabilmek üzere güçlenmesi ile etkin bir özne olarak konumlanması arasında oldukça sıkı bir ilişki bulunuyor ve mesleki öğrenme toplulukları bu ilişkinin sağlanmasında önemli bir rol oynayabilme potansiyeline sahip.”

Araştırmalar, mesleki öğrenme topluluklarının/mesleki öğrenme ağlarının, öğretmenlik ve sınıf pratiklerinin iyileşmesine ve öğrenci başarısının artmasına katkıda bulunduğunu ortaya koyuyor.⁴⁵ Mesleki öğrenme ağlarının etkisini artırmada ise öğretmenin özne olma halinin önemli bir rol oynadığı görülüyor. Madem öğretmenlerden birer özne olarak harekete geçmesi ve eğitimde dönüşümün sağlanmasına katkıda bulunması bekleniyor; o halde, öğretmenlerin birer özne olduklarının anlaşılması ve onlara birer özne olarak davranılması gerekiyor.⁴⁶

Özetle, öğretmenin dönüşüm yaratabilmek üzere güçlenmesi ile etkin bir özne olarak konumlanması arasında oldukça sıkı bir ilişki bulunuyor ve mesleki öğrenme toplulukları bu ilişkinin sağlanmasında önemli bir rol oynayabilme potansiyeline sahip. Bu bağlamda, mesleki öğrenme ağları/topluluklarının işleyişine ilişkin bilgi üretmek önem kazanıyor.

Bu rapor bir mesleki öğrenme topluluğu olan Öğretmen Ağı'nın yukarıda özetlenen kapsam çerçevesinde ürettiği bilgiyi paylaşmayı amaçlıyor. Raporda aktarılan öğretmen anlatıları, öğretmenlerin hem motivasyonunun artması hem de güçlenmesi için meslektaş dayanışmasının önemine işaret ediyor. Mesleki öğrenme ağı/topluluğu olan Öğretmen Ağı, öğretmenler arasında işbirliğini mümkün kılarak geribildirim mekanizmalarının oluşturulmasına son derece uygun bir ortam sağlıyor. İşbirliği, öğretmenler arasında olabildiği gibi, farklı paydaşlarla da kuruluyor. Farklı disiplinlerden gelen ve çeşitli arka planlara sahip paydaşlar öğretmenlerin çevre edinmesine hizmet etmenin yanı sıra öğretmenlere farklı üretme alanları açıyor. Böylelikle öğretmenler kendi ihtiyaç duydukları alanda güçlenme olanağı bulabiliyor. Bu bağlamda, Öğretmen Ağı modelinin kurgulandıktan sonra sahaya inen bir model olmaması, aksine süreç boyunca yapılan eylem araştırması kapsamında öğretmenlerle birlikte ve öğretmenler tarafından kurgulanmış olması⁴⁷ modelin işlerliği ve etkisi açısından önemli. Zira öğretmenler, "tamamen kendilerinin" olduğunu hissettikleri, aşağıdan yukarıya yapılanmanın olduğu bir topluluk içerisinde eylediklerinde kendilerini etkin birer özne olarak konumlandırıyorlar; bu da eğitimde dönüşüm yaratma potansiyellerini arttırıyor.

45 Hargreaves ve O'connor, 2018

46 Pyhältö, 2014

47 Öğretmen Ağı'nın hikayesine ilişkin bilgi için bkz. <https://www.ogretmenagi.org/tanis>

Özne olma halleri tetiklendiğinde, öğretmenler kendilerini bir kaynak olarak görebilmeye başlıyor. Böylelikle, öğretmenlerin birbirlerine geribildirim verebileceği, birbirlerinden beslenebileceği, daha da önemlisi birbirlerini besleyebileceği, çeşitli paydaşların ve meslektaşlarının içinde olduğu bir çevre edinebileceği bir mesleki öğrenme topluluğu/ ağı kuruluyor; bu ağa aidiyet bağıyla bağlanmak öğretmenlere eğitimi dönüştürme gücü sağlıyor. Öğretmenin sahiplendiği ve aidiyet bağıyla bağlandığı topluluğun/ağın varlığı öğretmeni görmekle başlıyor; ağ öğretmenin emeğine verilen kıymeti somutlaştıran bir mecraya dönüşüyor. Topluluğun/ağın yapılanma biçiminin yanı sıra topluluk üyeleri arasındaki ilişkilene biçimi öğretmenlerin aidiyetlerini sağlamada oldukça önemli görünüyor.

Elbette etkili mesleki öğrenme ağlarının özellikleri bu raporda ele alınanlarla sınırlı değil. Burada öğretmenin güçlenmesi ve motivasyonu ile öğretmenin özne olma hali arasındaki ilişkiyi ve mesleki öğrenme topluluklarının buradaki potansiyel rolünü anlamaya çalışırken yürüttüğümüz etnografik eylem araştırmamız sırasında biriktirdiğimiz bilginin bir bölümünü paylaşmaya çalıştık. Ürettiğimiz bilgi, öğretmenlerin etkin birer özne olarak konumlanmasına, etkili öğrenme topluluklarının oluşturulmasına ve nihayetinde daha kapsayıcı eğitim ortamlarının yaratılmasına katkıda bulunursa ne mutlu bize...

REFERANSLAR

- Beijaard, D., Meijer, P. C. ve Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Biesta, G. J. J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European journal of education*, 50, 75-87.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson A. ve Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. University of Bristol.
- Brown, C. (2017). Research learning communities: How the RLC approach enables teachers to use research to improve their practice and the benefits for students that occur as a result. *Research for all*, 1(2), 387-405.
- Brown, C. (2019). Exploring the current context for professional learning networks, the conditions for their success, and research needs moving forwards. *Emerald Open Research*, 1.
- Brown, C. ve Poortman, C. L. (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. New York: Routledge.
- Bryk, A., Camburn, E. ve Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational administration quarterly*, 35(5), 751-781.
- Bryk, A. ve Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Turkish studies: International periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic*. 12(17), 89-112.
- Cochran-Smith, M. ve Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24(1), 249-305.
- Darling-Hammond, L. ve Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Day, C., Elliot, B. ve Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher education*, 21(5), 563-577.
- Edwards, A., (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research*, 43(3), 168-182.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. ve O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hoekstra, A. ve Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of teacher education*, 62 (1), 76-92.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. ve Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity—Transforming marginality to strength. *Teaching and teacher education*, 63, 36-46.
- Karadağ, N. ve Bellibaş, M. Ş. (2017). İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve insani bilimler dergisi: Teori ve uygulama*, 8 (16), 24-42.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 28(4), 485-492.

Ketelaar, E., D. Beijaard, H. P. A. Boshuizen ve P. J. Brook. 2012. Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and teacher education* 28(1), 273-282. doi:10.1016/j.tate.2011.10.004.

King, M. B. ve Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International journal of educational management*, 15(2), 86-94.

Lai, C., Li, Z. ve Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and teacher education*, 54, 12-21.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.

MEB (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.

Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 21(6), 759-778.

Pantić, N. ve Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education inquiry*, 6(3).

Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. ve Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum inquiry*, 42(2), 191-214.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. ve Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of educational change*, 13(1), 95-116.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. ve Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of educational change*, 15(3), 303-325.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. ve Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 21 (7), 811-830.

Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: capacity building for systemic change. *Second international handbook of educational change*. Springer, Dordrecht. 469-484.

Toom, A., Pyhältö, K., ve Rust, F.O., 2015. Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 21(6), 615-623.

Vähäsantanen, K. (2013). Vocational teachers' professional agency in the stream of change. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 460.

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47. 1-12.

Vähäsantanen, K. ve Eteläpelto, A. (2015). Professional agency, identity, and emotions while leaving one's work organization. *Professions and professionalism*, 5(3). <http://dx.doi.org/10.7577/pp.1394>

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S. ve Eteläpelto, A. (2017). Professional learning and agency in an identity coaching programme. *Professional development in education*, 43(4), 514-536.

