

BİR ÖĞRETİM ÇERÇEVESİ

A FRAMEWORK FOR TEACHING

Yazan: Geoffrey SQUIRES*

Çeviren: Mustafa Yavuz KONCA**

Özet

Öğretmenlik, diğer mesleklerde olduğu gibi, şartlara bağlı işlevlerin başarımını da kapsar. Bu durum, üç temel soruyu akla getirir: Öğretmenler ne yaparlar? Öğretmenlerin yaptıklarına neler etki eder? Öğretmenler yaptıklarını nasıl yaparlar? Hep birlikte bu sorular öğretme faaliyetini planlamada, analiz etmede ve değerlendirmede kullanılabilir olan üç boyutlu bir sistem oluştururlar. Böyle bir sistem, düzenleyici bir teoriden yoksun olmakla beraber öğretmenlerin ve öğrencilerin ortaya koydukları yarguları açıklayabilir. Bu sistem aynı zamanda bölünmez bir bilim bütünü olarak öğretmenliği kavramlaştırmak için bir yol da önermektedir.

Anahtar Sözcükler: öğretmenlik, işlev, değişken, işleyiş, yargı

Abstract

Teaching, like other professions, involves the performance of contingent functions. This suggests three basic questions: What do teachers do? What affects what they do? How do they do it? Together, these questions provide a three-dimensional framework which can be used to plan, analyse and evaluate teaching. Such a framework falls short of a prescriptive theory but can inform the judgements that teachers and students make. It also offers one way of conceptualising teaching as a unitary discipline.

Keywords: teaching, function, variable, procedure, judgement

* Hull Üniversitesi Emeritus Okutman Eğitim Araştırmaları Bölümü

** Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğt. Böl

1.GİRİŞ

Bu makalede önce öğretmenliğin analizi için bir sistem oluşturulup bu sistemin nasıl kullanılabileceği anlatılacak ve bazı eksiklikleri ve ortaya çıkaracağı bazı sorunlar tartışılarak bir sonuca ulaşılabilecektir. Burada öğretmenlik biraz geniş kapsamda ders verme ifadesiyle aynı anlama gelen bir kelime olarak değil pedagojideki veya eğitimdeki daha dar kapsamdaki anlamıyla ele alınmış olup, yapılacak analiz, işlevler (2. bölüm), değişkenler (3. bölüm) ve uygulamalar (4.bölüm) nazarı dikkate alınarak gerçekleştirilecektir. Bu unsurlar Notlar 1 ve Notlar 2 bölümlerinde sıralanan ve üç boyutlu bir model olarak gösterilebilecek olan sistemi oluşturacak şekilde bir araya toplanmışlardır(Squires, 1999). Makalede benim son on yıl içinde yaptığım araştırma ve yayınlardan yararlanılmış olup çeşitli yerlerde bu araştırma ve yayınlara atıfta bulunulacaktır. Bu arada üzerinde paralel çalışma yaptığım iki meslek olan tıp ve yönetim mesleklerine de kısa atıflarda bulunulacaktır. Bu yaklaşıma her ne kadar zayıf manada bir teori denilebilirse de uygun zamanda ortaya çıkacak olan eksiklikleri çerçeve ifadesi daha iyi işaret etmektedir. Makalede ayrıca McCulloch (2002) tarafından tartışılmış olan “eğitim araştırmaları”na karşı “eğitim çalışmaları” ikilemine dolaylı olarak temas edilmekte ve kenetlenmiş bir bütün olarak öğretmenlik hakkında düşünme yöntemi önerilmektedir. Eğer bu bütün karmaşık bir bütün ise, iddia ediyorum ki, bu öğretmenliğin kendisi karmaşık olduğu içindir.

2. ÖĞRETMENLİĞİN İŞLEVLERİ

Buradaki yaklaşım profesyonel bilimlerin doğasının daha geniş bir şekilde çalışılmasının önemli bir parçasıdır. Başka yazılarımda, öğretmenlik, idare ve tıp gibi aktivitelerin, şartlara bağlı işlevlerinin yerine getirilmeleri ile tanımlandıklarını ve bu nedenle farklı bir bilim dalı kategorisi oluşturduklarını savunmuştum (Squires, 1999; 2001; 2002a; ve yakında yayınlanacak olan diğer eseri). Öğretme söz konusu olunca bu durum bize, sondan başa doğru, birbiriyle bağlantılı üç temel soru sunar: Öğretmenler ne yaparlar? Öğretmenlerin yaptıklarına neler etki eder? Ve öğretmenler yaptıklarını nasıl yaparlar? Bu soruların her biri aşağıda sırayla incelenecektir.

Profesyonel çalışma, bilimsel araştırma ve sanatsal yaratının olabileceğinin düşünüldüğü gibi, kendi başına bir varış noktası değildir.

Profesyonel çalışma, öğretme durumunda, öğrenme üzerinde olduğu gibi, kendi dışında etkilere sahip olmak veya bazı değişiklikler meydana getirmek için vardır. Bu nedenle, öğretmenliğin rolleri ve işlevleri üzerinde konuşmak önemlidir. İşlev terimi, daha çok mekanik ve indirgeyici çağrışımlar içermesine rağmen, burada, Aristo'nun daha kapsamlı karakteristik amaç (Broadie, 1991, ss. 34-35) manasıyla kullanılmaktadır. Öğretmenler ne için vardır? Onlara neden ihtiyaç duyarız? Öğretmenler öğrenciler için, öğrencilerin kendi başlarına yapamadıkları neleri yaparlar?

Öğretmenliğin işlevleri üç ana başlık altında gruplandırılabilir: bilişsel, etki oluşturucu ve yönetsel. Bunlardan ilki öğrenme süreci ile ikincisi öğrenme tercihi ile ilgilidir. Üçüncüsü ise öğrenenin benlik-kavramı ve kişisel gündemi ile bağlantılı genel öğrenme fikri, yaklaşımı ve stratejilerini ifade eder. Daha önce, bunların her biri için sınıf ve ders seviyesinde detaylı başlıklar önermiştim (Squires, 1999, ss. 40-54, 77-93); bunlar Notlar bölümünde özet halinde verilmektedir. Burada genel hatlarıyla genel savlar üzerinde yoğunlaşacağım.

Konuşma dilinde öğretmene birçok bilişsel işlev atfedilir. Öğrencilere bir şeyler anlatırlar ve öğrenciler anlamadıklarında onlara açıklamalarda bulunurlar. Öğrencilere yapmaları için bir şeyler verirler. Soru sorarlar ve sorulan soruları cevaplandırılır. Öğrencileri zorlayarak onların kendilerini aşmalarını sağlarlar. Onları sınava tabi tutarlar. Maalesef, teoriye temel oluşturan bu sağduyu gündemi öğretme ve öğrenme sürecinin özenli ve birleşik bir anlatımını vermez, aksine, elimizdeki sadece, faydalı olmakla birlikte, halihazırda bütüncül bir açıklama oluşturmayan değişik fikirler ve bulgular dizgisidir (Bkz. örneğin, De Corte, 2000; Resenshine ve Stevens, 1986; US Department of Education-Birleşik Devletler Eğitim Departmanı, 1987; Wang ve arkadaşları, 1993). Öğretmenliğin işlevlerini belirlemeye yönelik daha önceki girişimleri de dikkate alarak (Squires, 1999, s. 79), orta derecede bir uzlaşma listesi bulmaya çalıştım. En temel düzeyde, öğretmenler *kaynaklar* (materyal, ekipman, bina vs) temin etmeli ve bunları *kullanışlı*-dersin sunmuş olduğu öğrenme deneyimi açısından *kullanışlı*- bir şekilde erişilebilir kılmalıdır. Öğretmenler, öğrencinin daha önceki öğrenmelerini denetlemelidir, böylece onları dikkate alarak yeni öğrenmeleri öncekilerin üstüne inşa edebilirler; aynı zamanda, bir nevi bilişsel bir odak ve yön sağlayarak öğrenciyi yeni öğrenmelere yönlendirebilirler. Öğrenme için, ya doğrudan sunumlar ve sınıf aktiviteleri ya da dolaylı olarak materyaller yolu ile *girdiler* veya *uyarıcılar*

sağlamalıdır. Sağduyu fikrinde olduğu gibi, süreç sadece anlamanın kontrol edilmesinden ziyade anlamların paylaşımı ve oluşturulması ile ilgili olması ile birlikte, ayrıca *açıklama* ile de uğraşır. *Görevleri, geribildirimlerin* takip etmesi gerekir. Öğretmenler, ayrıca, sınıfta *etkileşim* yoluyla akran-öğrenmenin sosyal boyutunu kolaylaştırabilirler. Bununla birlikte, gördüğüm kadarıyla, öğretmenler ve okutmanlar böyle bir listeyi samimi bulmakla birlikte yorumlamalar ve göreceli vurgulamalarla ilgili anlaşmazlıkların ortaya çıkması fazla zaman almamaktadır.

Duyuşsal işlevlerle ilgili durum da yine yukarıdakine benzerdir. Öğrencilerin öğrenebiliyor olsalar bile motive olmadıkları ve öğrenmeyi *denemeye değer* bulmadıkları takdirde öğrenmeyecekleri konusunda genel bir kabul bulunabilir. Öğretmenler ve okutmanlar, öğrenme *çevresinin* ve özellikle sınıf veya grubun, olumlu veya olumsuz etkisini genellikle kabul etmektedirler. Kendilerinin öğrenme *modelleri* olarak potansiyel rollerinin farkına varma konusunda ise daha yavaş davranmaktadırlar. Ancak, özellikle zor durumlarda öğrencilere *destek olmayı* işlerinin bir parçası olarak görürler. Bununla birlikte, yine, işe şeytan karıştır ve akla bir sürü soru getirir. Eğer herhangi biri faydalı oluyorsa, birçok motivasyon teorisinden hangisi faydalı olmaktadır? Economist'in *tercih işlevi*, öğrenmeyi belirleyen öncelikler üzerinde sürekli olarak etkin olan büyük uğraşın anlaşılmasında daha mı yararlıdır? Davranuşsal kökenine rağmen, ödül kavramı neredeyse anlamsızlık derecesinde öznel değil mi? Destek kimi zaman özerkliğin ve öz-faydanın gelişimine zarar veriyor olamaz mı?

Üçüncü işlevler grubu *yönetimsel* işlevlerdir. Öğrenme yalnızca belli ödev ve işlemler değil, genel kavramlar ve yaklaşımlar meselesidir. Çünkü, eğitim sistemi kendi içinde ardışıktır ve daha önceki aşamalar üzerine kurulur; öğretmenlik sıklıkla, öğrencilerin kendilerini nasıl öğrenci olarak gördükleri ve öğrenme sürecine nasıl hitap ettikleri açısından, zaman içindeki bu daha kapsamlı gelişmeler ile ilgilenir. Bu, kendilerindeki duyuşsal ve kişisel öğelerin farkına varmanın da önemli olmasına rağmen, bazen üst-biliş ve öğrenme stratejileri açısından açıklanmaktadır (Hartman, 1998; Mayer, 1998). Bu nedenle, *yönetimsel* terimi, burada, Sternberg'in bu kavramı düşünme tarzının bir ögesi (Sternberg, 1997) olarak biraz farklı kullanımından ayırt edilmesinin gerekmesi yanında, öğrenmenin genel, yargıya-dayalı kontrolü (Joyce ve Weil, ss. 381-382) anlamında kullanılmaktadır. Yönetimsel işlev, bir taraftan, dışa doğru, öğrenilen şeye işaret eder. Burada öğrenmenin işlevi, öğrencilerin

sorgulamalarına ve müfredata ve öğrenilen veya kabul gören bilgi ve uygulamalara meydan okumaya yöneltebilecek bir araştırma süreci ile dünyayı keşfetmelerine yardım etmek olabilir. Diğer taraftan, içe doğru, öğrenen kişiye işaret eder ve burada ise, öğretmenlik öğrenme süreci ve öğrencinin öğrenen olarak kendi öz-imağı üzerinde düşünmeyi teşvik etme rolünü üstlenmiştir. Daha genel olarak, öğrenmenin yönetsel yönleri, devam eden bir öğretme, rehberlik ve danışmanlık süreciyle, profesyonel anlamda olmasa da öğrenme hakkındaki günlük bir öykü olarak, geliştirilebilir.

Anlaşılır hale gelmiş olmakla birlikte, bilişsel, duyuşsal ve yönetsel işlevler arasındaki ayırım kusursuz değildir. Bir ders için tercih esasında bilişsel temellere dayalı olabilmekte iken, bu sadece öğrencilerin motivasyonunu değil aynı zamanda onların benlik kavramını da etkileyebilir. Aynı şey, sınav yapma için de geçerlidir. Model alma, sosyal öğrenme kuramı açısından, bilişsel inceleme, olumlu bakış ve içselleştirmenin karmaşık bir karışımını içerir. Bu üç-parçalı şema, analitik amaçlar için yararlıdır ancak üç işlev pratikte, sıklıkla, bir arada bulunurlar. Öğretmenliği işlevlerinin her zaman için öğretmenin işlevleri olmadığı ve öğrenenle paylaşılacağı ve ona devredilebileceğinin; çerçevenin hiçbir şekilde öğretmen merkezli olmadığı vurgulanması da önem taşımaktadır. Yukarıdaki başlıkların çoğunun başına öz- ya da akran- getirilebilir; öğrenciler kendi girdilerini oluşturabilirler ve kendi açıklamalarını yapabilirler. Aslında, böylesine bir özerkliğin oluşturulması, eğitimin yaygın bir uzun-vadeli amacıdır.

Öğretmenlik işlevlerinin tanımlanması problemi, kapsama, kanutların dayandığı temellerin doğası ve bütünün tutarlılığı kriterleri bakımından, yukarıdaki tartışmalardan anlaşılır hale gelecektir. Buna rağmen, böyle bir liste olmaksızın, öğretmenliği bir meslek olarak adlandırmak şöyle dursun, onun ne olduğunu söyleyemeyeceğimizden ve dolayısıyla öğretmenleri yetiştirmek ve yaptıklarını değerlendirmek için bir kriterimiz olamayacağından, işlevleri tanımlayamama problemleri daha ciddi problemlerdir. Burada tanımlanan işlevler, terimlerden bazılarının ilk başta yabancı görünmesine rağmen, hiçbir şekilde yeni işlevler değildirler ve, tecrübelerime göre, çoğu uygulayıcılar tarafından kolayca kabul görmektedirler. Bu işlevlerin çoğu, okul öğretmeni yetiştirmenin resmi standartları (Department for Education and Skills-Eğitim ve Beceri Dairesi/Teacher Training Agency-Öğretmen Yetiştirme Kurumu-, 2002), veya bir yüksek öğretim bağlamında (Biggs, 1999; Ramsden, 1992) geliştirilmiş olanlar gibi, diğer çerçevelerde açık ya da kapalı olarak yer alır.

Çok farklı öğretim modellerinde adları geçer (Joyce ve Weil, 1996) ve şüphesiz ki çoğu öğretmen eğitiminde yer edinmiştir³. Bu husus, daha çok bir bakış açısıdır. Herhangi bir mesleğin belirleyici özelliği-gerçekte var oluş nedeni-olan ve onu diğer mesleklerden ayırt eden şeyin yöntem veya prosedürlerden ziyade işlevler olduğunu düşünüyorum; bu nedenle öğretmenliği, sadece öyle olduğunu düşünmemekle birlikte, esas olarak bu gözle görmeliyiz.

Bu işlevler listesinin kısa bir analizi bile, işlevlerin nasıl bağımlı olduklarını ve yerlerinin nasıl belirlendiğini tam olarak, hızlı bir şekilde ortaya koyacaktır. Bir şeyleri açıklama şeklimiz sadece açıklanan şeye değil, aynı zamanda, kime açıkladığımıza; dünyayı inceleme şeklimiz de sadece neyi incelediğimize değil, aynı zamanda bu türden bir incelemeyi olanaklı kılan veya engelleyen kurumsal ve kültürel bağlama dayanır. Bu bizi doğal olarak öğretmenlerle ilgili üç temel sorumuzdan ikincisine –Öğretmenlerin yaptıkları işi neler etkilemektedir?- sorusuna götürüyor.

3. ÖĞRETME FAALİYETİNİN DEĞİŞKENLERİ

Eğitim oldukça farklı bir faaliyettir. Düşey olarak yaş ve bazen yetenek göz önüne alınarak bölümlere, kurumlara ve seviyelere ayrılır ve bu düşey doğrultuyla yatay olarak konu veya bilim dalı kesişir. Böylece öğretim faaliyeti için herhangi bir genel çerçeve oluşturmak için ilk bakışta doğru gibi görünen bir durum ortaya çıkar. Her ne kadar olasılık teorisi geleneksel yönetim teorisinin genellemelerine karşı bir tepki olarak yer aldığı yönetim (Donaldson, 2001; Kast ve Rosenzweig, 1973) alanında eğitim alanına göre daha geniş bir yayılımla görülüyorsa da eğitim alanında da var olduğu bir gerçektir (Goodnow, 1982; Segal, 1998). Ancak, asıl kanıt öğretim alanında yapılan araştırmanın farklı ve çoğu zaman oldukça yüksek derecede özgün doğasında yatmaktadır. Gerçekten de öğretmenliği teorileştirmenin sorunlarından biri tam olarak herkesi kapsayacak şekilde bu meslek hakkında yararlı olabilecek herhangi bir şey söylemenin zor olmasıdır ki, bu mesele böyle küresel girişimlere zarar verme eğilimi göstermiştir (Thomas, 1997). Dolayısıyla, az güvenilir bir düzeyde öğretmenler yaptıkları iş hakkında kendilerine sorulan herhangi bir soruya çoğu zaman: "duruma göre değişir." cevabını verirler. Ben burada üç ana değişken grubu önermek istiyorum: öğretim faaliyetinin ne, kim ve nerede soruları (bkz. öğretim faaliyetinin bilgi kaynakları konusunda yazılmış olan eserlerin Shulman (1987) ve Turner-

Bissett (1999) gibi bazı örnekleri). Öğretmenin “ne”si ya da içeriği sırasıyla amaç veya hedeflere, konulara(ana başlıklar, ana dallar, başlıca bölümler, ana fikirler), resmen tasarlanmış seviye veya aşamalara(meselâ Giriş Aşaması 3, Seviye A, Kısım I gibi), yapılara (konuların müfredat konularına veya birbirine bağlı konulara ayrılarak düzenlenmesi) ayrılabilir. Bunların her biri kendi içinde burada araştırılmak yerine sadece tanımlanabilen karmaşık bir başlık oluşturmaktadır. “Kim”(öğrenciler), bireylere, gruplara ve öğretme ve öğrenmeyi etkileyebilecek olan ana babalar, işçiler veya mesai arkadaşları gibi geçici sorumlular şeklinde sınıflandırılabilir. “Nerede” ya da mekân fiziksel ortam, kurumsal ortam ve kültürel ortam diye alt sınıflara ayrılabilir. Bunlardan birincisi sınıfı, öğretim yerini, bir binayı veya okul yerleşkesini işaret edebilir; ikincisi bölüm veya kurumu ve sonuncusu da öğretim faaliyetinin yer aldığı yerel topluluğu veya daha geniş anlamda toplumu gösterir. Bu değişkenlerin eklenmesi benim pedagojik olarak öğretim ile eğitimsel olarak öğretim arasındaki ilk(ve sorunlu) sınıflandırmamı bulanıklaştırmaktadır. Öğretimin amaçları bir insanın işinin daha geniş hedeflerinin ve değerlerinin göz önüne alınmasını gerektirir. Bunlar çoğu zaman konunun içinde saklıdır, ama liberal eğitim, eleştirel düşünme veya kişisel gelişim gibi düşüncelerde içinde saklı oldukları konuyu ikinci plana iterek ön planda yer alırlar. Konu, seviye ve yapı müfredat teorisini kapsarlar. Kurumsal ve kültürel ortam kavramları sistem ve toplumu ifade ederler, fiziksel ortam bile üstlenilen roller, yetkiler ve ilişkiler hakkında üstü örtülü mesajlar taşıyabilirler. Pedagojik süreci kendi içindeki ve çevresindeki her şeyden soyutlamak maalesef çok zordur ve bu manada burada sunulan çerçeve bağımsız, kendi kendine yeterli ve değersiz olmaktan uzaktır. İşlevler de ahlaki soruları akla getirirler. Seçme için bizim kıstaslarımız ne kadar geçerli ve yasalıdır? Biçimlendirme bir okutma sisteminden ziyade bir toplumsallaştırma tarzı mıdır? Araştırma yapılmaksızın yapılan öğretim gerçekten öğretim midir? İşlevler listesi bizim öğretimle eğitimi birbirinden ayırt etmemize yardımcı olmakta mıdır? Ancak, pedagojinin tam anlamıyla eğitimin içine saklanmış olmasının bir dereceye kadar bizim pedagojiyi kendi terimleri ile tanımlanabilen bir süreç olarak berrak bir şekilde düşünmemizi engellediği şeklindeki karşı tezi de burada devreye sokmak istiyorum. Pedagojiyi kendi terimleri ile tanımlamak için eğitim fikri ile bağlantılı geniş kapsamlı soruların bazılarını tırmak içine almamız gerekmektedir ve bu alandaki kuralcı baskılar bu işin yapılmasını zorlaştırabilir. Bu yüzden de öğretmenliği, bizim bu süreçte durumlara göre değişenden ziyade esas olanı ayırt etmemize yardım ettiği için

okullarda olduğu kadar ileri, yüksek ve sürekli eğitiminde değişen muhtevasında ele almamız yararlıdır.,

İşlev listesine gelince, değişkenler listesi genişletilebilir veya liste elemeye tabi tutulabilir. Peki ya bütün meseleler, programlama ve müfredat uyumu veya öğrenci gelişim süreci bakımından zaman ile, programlama ile ve öğrenmenin zamanlaması ile ilişkili olduğuna göre öğretim faaliyetinin “ne zaman”ı hakkında ne söylenebilir? Öğrenmenin bu on yıllık süre ya da yüz yıllık süre veya daha başka zaman dilimi bakımından tarihi konumu nedir? Ve öğretmenin kendisine ilişkin “ben-olgusu”, “ben-sunumu” ve öğrencilerle pedagojik ilişkileri bakımından “ben-öğretmen” ne zaman kendini göstermektedir? İnsan unsurunu analiz ederek dışlama tehlikesini mi yaşamaktayız? Burada önemli olan nokta böyle soruları bir kenara itmek değil fakat mükemmellik konusunda başlangıç olarak bazı kazanımlar sağlamamıza imkân verecek bir uygulanabilir çerçeve oluşturmaktır. Diğer genel sorun ise şudur? Ne kadar şartlara bağlı bir öğretim? Eğer öğretim bir duruma “bağlı” ise ne kadar bağlıdır? İşlevler bu değişkenlerden sadece hafifçe etkilenen güçlü genel prensipler mi oluşturmaktadır yoksa uygulamanın sabitleştirilmesi nedeniyle neredeyse anlamlarını mı kaybetmektedirler? Gerçekte değişken tabiri belirlenebilir bir deneysel ilişkiyi mi ifade etmektedir yoksa bu ifade daha zayıf, anlamda mı kullanılıyor? Yoksa bu soruların cevabının kendisi durumdan duruma değişebilmekte midir? Bu konulara makalenin sonunda yeniden değineceğim, ama önce ilk soruya dönmek zorundayız: öğretmenler yaptıkları işi nasıl yapıyorlar?

4. ÖĞRETİM FAALİYETİ

Bütün bu varsayılan işlevler ve öğretim süreci esnasında ortaya çıkabilecek beklenmedik durumlar göz önünde bulundurulmalı ya da uygulamada gereği yapılmalıdır. Uygulama nispeten doğrudan doğruya yaparak veya yaşayarak yapılabilir, fakat kelimenin tarihi süreçte kazandığı ya da çağrıştırdığı anlamı olmadan onun teori-uygulama ikilisinin bir yarısı olduğunu düşünmemek çok zordur. İki noktanın açıklığa kavuşturulması gerekmesine rağmen başarımlar burada daha tercih edilir bir terim gibi görünmektedir. İlk olarak, bütün diğer meslekler gibi öğretimin önemli bir olmazsa olmaz ögesi vardır; öğretim tanımlanabilir iş yapma yollarını ve öğretimin bunlarla olan ilişkisinin nasıl olduğunu bilmeyi içermektedir. Sınıf

ortamında bunlar daha ziyade yöntem olarak adlandırılır ve bu iki kelime gerçekten birbiriyle o kadar ilişkilendirilir ki öğretim, bazen hepsi işlevsel bir "ders planı" çerçevesi içinde olmak üzere bütün sınıfa öğretim, tartışma ya da uygulamalı çalışma gibi yöntemlere indirgenir. Bununla birlikte, öğretim yöntem demek değildir, fakat yöntemler sayesinde yaptığımız iştir. Sınıf içerisinde öğrenci seçimi, sınıf düzeni ya da değerlendirme ile ilgili olarak işlem kelimesinin kullanılması daha uygundur. Yöntem ve işlemin ikisi de gözlemlenebilir, tanımlanabilir ve birbirini takip eden bir iş gerçekleştirme yolu anlamına gelir ve yönetime ait bilgiyi ya da nasıl yapılacağını içerirler (Anderson, 1995, sayfa 236-242). Bununla birlikte, öğretim faaliyeti, sanat, tarz veya var olma kavramları içerisinde somut bir şekilde kavramağa çalıştığımız daha titizce hazırlanmış, bilinmeyen ve değişken davranışlar meselesidir (Eisner, 1996). Öğretmen, metodun eski sıkıcı sınırlamalarından uzak bir şekilde öğrencileri için oradadır. Etkinlikler sadece planlı durumlara değil, beklenmedik durumlara da cevap verebilecek şekilde hazır olmalıdır. Etkinlikler öğretim araç ve yöntemleriyle ilgiliyken bunlar (planlı ve plansız durumlar) sadece ve sadece amaca götüren araçlar değildir: beraberlerinde kendi biçim ve karakterlerini getirirler ve böylece "yapılanların" bir parçası olurlar. Öğretim, yöntem veya işlem seviyesinde indirgenemezken bu üçüncü boyut sadece diğer ikisinin bir uygulaması ya da sonucu değil, öğretim sürecinin bir yönüdür.

Etkinlikler, amaçlar ve beklenmedik durumlar gibi üç geniş gruba ayrılabilirler: sınıf, ders ve kurum. Bunlardan sonuncusunu buradan başka her yerde hem genel anlamda yönetim (Squires,2001) hem de özel anlamda öğretim (Squires,2003b, ss. 136-185) açısından araştırdım. Fakat bu makalede buna ayıracak yer olmadığı için bu araştırmaya burada yer veremiyorum. Öğretim temel olarak ya küçük çapta tek bir sınıf ya da seansta veya daha büyük çapta bir ders bütünü olarak gerçekleştirilir. Öğretim sürecine ait herhangi bir analiz, sınıfta olan bitenleri, sıklıkla daha ayrıntılı ve kapsamlı durumları ve bu ders boyunca yapılan tartışmaları yansıttığı için bütün bu söylediklerimizin arasında gidip gelir.

Bununla birlikte, sınıf ve ders analizleri başlangıçta sorduğumuz üçüncü soruya cevap vermektedir: Öğretmenler bu işi nasıl yapıyorlar? Ancak, bu sorunun kendisi bile aslında iki şeyi sorgulamak istemektedir. Birincisi doğrudan doğruya öğretmen davranışının tarif edilmesini ya da açıklanmasını istemektedir. Fakat burada 'Öğretmenler o işin üstesinden gelmeyi nasıl

beceriyorlar?' ya da hatta ' Nasıl oluyor da öğretmenler bu işi başarıyorlar?' soruları yatmaktadır. Öğretim sürecini daha detaylı bir şekilde analiz etmeye başladığımızda, dakika dakika ve hatta saniye saniye düşünce ve kara verme sürecinin karmaşıklığının farkına varıyoruz. Çoğu zaman, öğretim işi her zaman aynı şeylerin tekrarlandığı bir faaliyet olmaktan oldukça uzaktır (Floden ve Buchmann, 1993). Eğer bu hazırlamış olduğum çerçeve çalışma planı oldukça karışık görünüyorsa bunu sebebi bu ayrıntılı olağanüstü faaliyet analizinin benzer bir karmaşıklığı doğurmasında yatmaktadır.

5. ÇERÇEVENİN YARARLARI

Öğretim çerçevesi aşağıdaki üç boyutlu modelden oluşur:

- İşlevler: bilişsel işlevler, etken işlevler, idarî işlevler.
- Değişkenler: ; içerik, öğrenci, ortam.
- Uygulama: Sınıf, ders, kurum

Yirmi yılı aşkın bir süre sonunda kendi araştırmalarım sonucu bu kapsamlı çerçeve yavaş yavaş profesyonel bir çalışmaya dönüşürken, Notlar bölümünde açıklanan ayrıntılı başlıklar uygulayıcılar için kendim ve başka bilim adamları tarafından 1994 yılından beri yönetilmiş olan kurs ve seminerler sayesinde iki uygulamalı kitabın basılmasıyla sonuçlanan deneme amaçlı eğitim paketi kullanılarak geliştirildi. (Squires, 2002b; 2003c). Bu deneyim daha başka ve daha sistematik bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmasına rağmen, bu çerçeveden nasıl faydalanılabileceğini ortaya koyuyor. İlk önce başlıklar genel olmalarına ve her durumda geçerli olmamalarına rağmen öğretmenler ders içeriğini düzenlemeye ve ders planı yapmaya başlamak için bu başlıkları uygulama boyutunda kullanabilirler. Daha önce belirtildiği gibi çerçeve kural koyucu olmaktan ziyade çözümleyicidir ve planlama açısından hatırlatmayı kolaylaştırıcı olarak iş görür. Yöntem ve teknik listelerinin, öğretim üzerine hazırlanmış diğer kitaplardakinden neredeyse hiçbir farkı yoktur, fakat uygulayıcılar diğer iki boyutu dikkate alarak, tek boyutlu bir yaklaşımı uygulayıcı bir anlayışla sadece yöntem, yaklaşım veya beceri boyutuna indirgemeyi göze alan bir öğretim yaklaşımını kabullenmekten kurtulabilirler

Dersin başlangıçtan itibaren kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi veya öğretimin analizi öğrenmeyi doğrudan doğruya etkiledikleri için bunlar işlevsel boyuta dayandırılabilir. Böyle bir değerlendirme, özellikle

öğretmenlere yaptıkları işin sorunlu yönlerini tanımlamada (sıkıntıyı giderme) ve dikkat ve enerjilerini böyle bir yatırımın büyük bir ihtimalle meyvesini verecek tarafları üzerinde yoğunlaştırmada yardımcı olacaktır. Daha geniş anlamda, aynı başlıklar öğrenciler tarafından kendi öğretmenlerini çözümlene ve yönlendirmede de geniş bir şekilde kullanılabilir (Squires, 2002b). İşlevlerin herhangi bir şekilde analiz edilmesi ilgili değişkenlerin ve yöntemlerin ortaya çıkarılmasını sağlayacak olması çerçevenin avantajının onun çok boyutlu yapısında yatmakta olduğuna bir kez daha işaret etmektedir.

Eğitim ve gelişme bakımından bu çerçeve birçok değişik şekilde kullanılabilir. Bu çerçeve öğretimde hem bir başlangıç çerçevesi sağladığı için hem de artan tecrübenin ışığında zaman zaman geriye dönüp yararlanmak için muhafaza edilecek genel bir başvuru kaynağı oluşturmaktadır. İşlevlerin ve değişkenlerin başlıkları öğretim konusunda araştırma literatürüne bir yöntem getirmekte ve aynı zamanda vaka çalışması veya kişisel tecrübeye ilişkin anlatılan olaylara bir düzen önermektedir. Böylece öğretmenler *örnekleme* veya *seçme* gibi belirli bir kavramı alıp onun üzerinde literatür araştırması yapabilirler. Bir başka seçenek olarak öğretmenler, belirli bir öğrenciye öğretim yapma, belirli bir grup üzerinde çalışma yapma, yeni bir bölüm veya okulda görev yapma ve hatta yurtdışında öğretim faaliyetinde bulunma konularında duruma uygun materyal geliştirebilirler.

Planlama, analiz ve değerlendirme için sağladığı yararlardan başka çerçevenin daha genel yararları da olabilir. Şöyle bir soru sorulabilir: Peki ama hangi bakımdan daha genel yararlar sağlayabilir? Üzerimizdeki baskılar ve alışkanlıklarımız bizim dikkatimizi daha dar bir alana yöneltmemize yol açabilir ve başlıkların mevcudiyeti yaptığımız işin göz ardı etmiş olabileceğimiz yanlarını hatırlatma yönünde iş görür. Ayrıca bu çerçeve pedagojinin karşıt görüşlerini (konu merkezliye karşı öğrenci merkezli/ bütün sınıfın katılımına karşı küçük bir grubun katılımı/otoriter öğretime karşı rahat ortamlı öğretim) daha geniş, istikrarlı bir bakış açısına dönüştürmemize yardımcı olur ve böylece gerçekleştirilmeyi planladıklarımızla uygulama arasındaki farklılıkları en aza indirir. Ne derecede önemli olduğu belli olmamakla beraber öğretimi bir bütün olarak görmek daima yarar sağlar. Uygulamalarımızın çoğu herhangi bir safhada çerçevenin sadece alt başlıklarını veya bazı bölümlerini içerir ve bu bağlamda biz öğretimi bir bütün olarak ne tecrübe ederiz ne de böyle bir uygulamaya tanık oluruz. Ancak, "Benim yaptığım budur." bilgisi (çerçeveyi ne kadar savunursak savunalım)

profesyonel kimlik duygusunun temelini oluşturmamıza yardımcı olur ve yapmakta olduğumuz mevcut işin ivediliğinin ötesinde düşünmemizi sağlar.

Bütün bu söylenenler çeşitli şartları gerektirir. Bu şartlardan birincisi her zaman genel anlamda düşünmeye istekliliktir. Hem pratik “aklı başında” öğretmenler hem de deneysel tecrübeye sahip araştırmacılar böyle kapsamlı ve mantıklı bir analizi zaman kaybı olarak görebilirler. İkinci şart, bu modelin ancak yeterince tecrübe olduğu takdirde gerçekleşebileceğidir. Bu, özellikle somut ve uygulamada gizli değişkenler için geçerlidir. Üçüncü olarak, iyi bir kişisel düşünce süzgecinden geçirildikten sonra da böyle bir analiz yapılabilse de öğretim işinin çok yönlü yapısından grup tartışma yöntemiyle öğrencilerin daha fazla öğrendiği anlamı çıkarılabilir ve çerçeve bunun için ortak bir dil sunar. Son olarak, hiç şüphesiz böyle bir çerçeveye eleştirel olarak ve dünyanın kısmen seçici veya saptırılmış bakış açısından arınmış olarak yaklaşılmalıdır. Bu son şart konumuz olan yaklaşımın ortaya attığı konuların bazılarını doğal olarak tartışılmasına yol açmaktadır.

6. SORUNLAR VE SORULAR

Her şey bir yana, öğrenme nedir? Yapılan bütün araştırmalara karşın öğretim olgusu yine de oldukça soyut kalmakta, yeterince irdelenmeden olduğu gibi kabul edilmekte ve dolayısıyla da belli ölçüde bir hayâl kırıklığına yol açmaktadır. Gerçekten de “Eğitim nedir?” sorusunun sık sık sorulmaması ya bu sorunun cevaplanamayacak bir soru olduğunun düşünüldüğü ya da cevabın zaten herkes tarafından bilindiği anlamına gelir. Öğretim öylesine eski, yaygın ve bilindik bir etkinliktir ki insanlar irdelemeye gerek duymadan onu kolaylıkla ele alma girişiminde bulunabilmektedir. Öğretim ayrıca dolaysız ve ivedi nitelikli olduğundan bizlere dolaysız bir korku ve endişe vermektedir ki bu da kuşkusuz “bilme” duygusundan kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde öğretim teorisini geliştirmeye yönelik değişik birçok girişimden hiçbiri genel bir kabul görmemiştir (Örneğin: Bruner, 1968; Dunkin ve Biddle, 1974; Joyce ve Weil, 1996; Prosser ve Trigwell, 1999). Eğitim psikologlarının ortak bir öğrenim teorisi geliştirmeye yönelik ilk girişimleri başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Öğretimle ilgili çağdaş araştırmalar, deneysel yaklaşımlar ile doğalcı yaklaşımlar arasındaki uyumsuzluklar nedeniyle sekteye uğramıştır (Anderson ve ark., 1997; Berliner, 2002; Cobb ve Bowers, 1999; Feuer ve ark., 2002; Gudmundsdottir, 1997; Slavin, 2002). Her iki taraf da deneycilik

yaklaşımının deneyim ve delillerle ispatlama ilkelerini benimsemektedir ve görünüşteki varsayımına bakılırsa bu araştırmalar kendi analizleri için kategorileri bir şekilde yine kendileri ortaya koymaktadırlar. Bütün bunlardan farklı olarak bizim yaklaşımımız öğretimin ne tür bir etkinlik olduğunu ve bu etkinliğin temel özelliklerinin neler olduğunu sorgulama şeklinde akılcı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım da diğerleri gibi bütün temel görüşlerin eleştirisine, özellikle de böylesine göreceli bir etkinlikte belli bir öz veya temel olamayacağı eleştirisine açıktır. Ancak bu yaklaşım da insan etkinlik ve düşüncelerinin değişik türlerini birbirinden ayırt etmeye ve sınıflandırmaya çalışan birçok geleneksel yaklaşımın bir parçasını oluşturmaktadır(Bu bağlamda Aristo'nun ifadelerinde öğretmenin bize daha aşına gelen "praxis-örnek gösterme veya alışkanlık" kavramından ziyade "poiesis-yeni sözcükler türetme veya üretim" kavramına daha yakın olduğunu her yerde savunmuşumdur)⁴.Bu noktada mantıklı olan şüphesiz hâlen oldukça dağınık görünen deneysel yaklaşım ile akılcı yaklaşımı birbirine yakınlaştırmaktır. Burada ortaya koyduğumuz çerçevenin bir potansiyel değeri de (eğer eksiksiz ise) üretken zor olmayan bir araştırma soruları oluşturabilme yöntemini düşündürmesidir: Hangi değişkenlerin içeriğindeki hangi öğretim uygulamaları hangi işlevleri yerine getirmektedir? Yahut da formüle edilmiş şekliyle: $p(V_{1,2,n}) \rightarrow f$. Öte yandan Notlar bölümündeki başlıkların listesi deneme niteliğinde olup ancak daha geniş bir çerçeve için temel oluşturabilecek bir deneysel çalışma ile geçerlilik kazanabilecektir: Örneğin yalnızca değerlendirme alanında kullanılacak alternatif bir modele ihtiyaç duyulabilir mi? Ve akılcı olarak veya deneysel olarak öğretmenler bu çerçevenin neresinde yer almaktadırlar? Üzerinde mi? Merkezinde mi? Yoksa her ikisinde mi?

Açıkça anlaşılabilceği gibi bu çerçeve öğretmenlere ne yapacaklarından ziyade ne üzerinde düşüneceklerini göstermektedir ve bu bilginin ışığında genel nitelikli tahminlere dayalı öngörüler iyi ve olumlu görünmemektedir. Burada yalnız işlevlerin, değişkenlerin, yöntem ve tekniklerin sayıları değil aynı zamanda bunların birbirleriyle muhtemel etkileşimleri de dikkate alınmalıdır. Bütün işlevler her zaman bütün değişkenlerden etkilenmeyecekleri gibi bizim ortaya koyduğumuz çerçeve ile bir öğretim etkinliğinin ne ölçüde potansiyele sahip ama aynı zamanda koşullara bağlı bir etkinlik olduğunu göstermek; aynı zamanda da diğerleriyle karşılaştırıldığında ortaya çıkan göreceli etkilerini belirlemek için her bir değişkene belli bir "ağırlık" verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca işlev ile işi yapma arasındaki ilişki

karmaşıktır. Eğer öğrencilerin önceki bilgilerini nasıl “yoklayabileceğimizi” veya onların yeni öğrenmelerini nasıl “yönlendirebileceğimizi” sorgularsak her iki durumda da sorunun cevabı aynıdır: değişik şekillerde. Eğer derslerle, bütün sınıfa öğretim uygulaması yapılarak veya projelerle neyi başarabileceğimizi sorarsak cevap o zaman şudur: çeşitli şeyleri. Öğrenmenin ne kadar koşullu veya rastlantısal olduğu sorusu ayrıntılı ifadelerle cevaplanamaz gibi görünmektedir ve bu herhangi bir genel teorenin ciddi şekilde irdelenmesi gerektiğini ve kolay kolay adlandırılmayacağını göstermektedir.

Ancak, bu durum davranış değiştirme, beceri kazandırma, dil öğretme veya kavram geliştirme gibi öğretimin özel tür veya yönleriyle bağlantılı olan daha yerleşmiş teorilerin geliştirilmesini engellemez: bunlar özel çalışma alanlarında uygulamaya güçlü ivmeler kazandırabilecek teorilerdir. Öğretme işinin bir bilim ya da sanat dalı olup olmadığı, öğretme olgusunun niteliksel yöntemlerle mi yoksa niceliksel yöntemlerle mi araştırılmasının daha doğru olacağı, ilgili araştırmaların daha somut delillere dayandırılıp dayandırılmayacağı gibi soruların hepsi eğitimin bütüncül bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Tartışmalar çok kutuplu ve kısır bir nitelik kazanmış olup bu konuda daha yapıcı ve üretken bir yaklaşım, değişik araştırma yaklaşımlarının mümkün olduğu ve uygun düştüğü koşulları belirlemeye çalışan Maxwell'in(2004) yaklaşımıdır. Fakat burada aslı saklı olan soru şudur: Niçin öğretmeyi hep tek bir bakış açısıyla düşünürüz? Neden öğretmenin her zaman aynı olduğuna kesinlikle inanırız?(Öğrenme hakkında benzer bir soru uzun yıllar önce Gagne (Gagne, 1965, ss. 59-60) tarafından sorulmuştur.). Hemen belirtmek gerekir ki bu, deneye dayalı bir buluş değil kategorik bir varsayımdır. Öğretme eyleminin her değişik türü için değişik bir terimimiz olsaydı bunu bu kadar kolay yapamazdık. Dolayısıyla da bizim ortaya koyduğumuz çerçevenin bir değeri de “öğretme” olarak adlandırdığımız bütünün içinde yer alabilecek değişik öğretim biçimlerinin hepsiyle bizi tanıştırmaları ve bugüne değin kabul gören en pürüzsüz araştırma topografisinden daha pürüzsüz olan bir çeşitlilik arz eden bir araştırma topografisine bizi yönlendirmesidir.

Eğer öğretme bir kural belirleme ve kural uygulama alanı değilse daha ziyade bir yorum ve yargıda bulunma alanıdır. Bu sav öğrenilebilecek, uygulanabilecek ve en sonunda da ayıklanarak yaygınlaştırılabilecek değişik yöntemleri, becerileri, teknikleri küçümsemek gibi bir düşünce içermez. Ayrıca

bu, ifade edilmesi güç olan fazla alıştırma yapma işinin saklı doğasını inkâr etmek ve böylece bilinçli kararların nesnesi haline dönüştürmek anlamına da gelmez. Bununla birlikte “Meslekî yargı”, “önemsenmiş yargı” veya “yargı hatası” gibi ibarelerde olduğu şekliyle yargı nosyonunun bu mesleğe ve diğer mesleklere merkez oluşturması bir rastlantı değildir.

Dört unsur değerlendirme ve karar verme gücümüzü arttırmaktadır. Bunlardan birincisi konuyla ilgili bilgi sahibi olmaktır. Delillere dayalı veya en azından kanıtlarla desteklenen uygulanma yöntemleri hakkındaki tartışmalar da bu görüşü desteklemektedir(Hargreaves, 1997; Hegarty, 2000;

Pirrie, 2001; Trinder ve Reynolds, 2001). İkincisi uygulama öncesinde ve uygulama esnasında düşünmektir ki bu aldığımız kararlar üzerinde geri iletim sağlar(Schön, 1987). Üçüncü olarak öğretme faaliyetinin insanların mana alemine ait olması onu diğerleriyle diyalog ve tartışma açısından oldukça verimli bir zemin haline getirmektedir. Bilgi, ifade ve eylem hep birlikte yargı sürecini daha sağlıklı bir zemine oturtmak, daha anlaşılabilir bir hale getirmek ve şartlara göre daha iyi tepki verebilir bir hale getirmek suretiyle bu süreci arındırmaya yardımcı olurlar. Ancak bütün bunları kolaylaştırmak için bilişsel yapılara da ihtiyaç duymaktayız. Eğer bu yapılar çok genel nitelikli olursa bizim dünyayı anlamamızı ve bir yer edinmemizi sağlayamazlar; eğer çok özele indirgenirlerse yine kendimize bir dünya kurmamızı veya oluşturmamızı sağlayamazlar. Buradaki düşünce, bunun gibi çerçevelerin belli bir ölçüde - ne çok genel ne de çok ayrıntılı- dengeye oturmak zorunda oldukları ve bunun da sadece uygulayıcılar tarafından test edilerek gerçekleştirilebileceği düşüncesidir.

Ancak bu durum öğretme deneyimini geliştirme sürecinde böyle yapıları veya tasarımları aslında nasıl kullandığımız sorusunu gündeme getirmektedir. Bu da bizi burada ele alınamayacak olan karmaşık uzmanlık dünyasına itmektedir (Chi *ve ark.*, 1988; Eraut, 1994; Klein *ve ark.*, 1993; Williams *ve ark.*, 1998). Ancak bu durum elbette öğretme faaliyeti hakkında konuşurken kullandığımız dil sorununu gündeme taşımaktadır. Bir taraftan, soyut kurallar açısından öğretim faaliyetinin özelliklerini ortaya koymak gerçekte hiçbir zaman var olmayan bir değişkensiz bir durumu tahayyül etmek demektir. Öbür taraftan bu faaliyeti sadece öyküleme açısından tanımlamak, olup bitenleri herhangi bir şekilde kavramlaştırmayı inkâr etmek demektir.

Öğretimi genelleştirme sorunu herkes tarafından bilinen bir meseledir, fakat bir de özele indirgeme sorunu vardır. En belirgin açıklamalar bile “öğrenci”, “sınıf”, “benlik” kavramlarından geçmektedir. Sadece soyut düşünceyle hayatımızı sürdüremeyiz fakat onsuz da hayatımızı devam ettiremeyiz. Muhtemelen öğretim dilinin karakteristik yapısı, bilişsel yapıların sürekli olduğu ve tekrar kayb olduğu ve bunun gibi pratiğin yoğunluğunda çerçeve programlarının ortaya çıktığı ve yok olduğu orta seviyeyi yükseltmeye yönelik olabilir. Çerçeve programı bu yüzden fonksiyonel kavramların genelliği ve değişkenlerin özelliği içerisinde sürekli var olan bir sorundur. Çünkü bu sorun hiçbir zaman tam olarak çözülemez ve gerçekte başarımla talepleriyle birlikte belirgin bir profesyonel çalışma duygusunu ortaya çıkarır.

Bu makale aynı zamanda McCullach(2002) tarafından ortaya atılan bir soruya cevap niteliğindedir. Eğitim birleştirilmiş bir disiplin olarak mı daha iyi anlaşılır yoksa birçok temel disiplinle aydınlanan bir alan olarak mı? Burada eskiden beri süregelen tartışma şudur: öğretmenlik ile tıp ve yönetim gibi diğer mesleklere (Squires 2001. 2002a) uygulamalar kaynaklar ya da önceki sanatların ve bilimlerin (Squires, Yayınlanmakta olan eseri) bir araya gelerek oluşturdukları bütünler olarak değil de işlev, değişken ve başarımla karşılıklı etkileşimleriyle belirgin özellikler kazanmış disiplinler olarak bakılmalıdır. Bu şu anlama geliyor: tıp ve yönetim gibi diğer mesleklerin ayrıntıdaki karmaşıklığı farklı konulardaki disiplinlerin ortaya çıkmasındandır. Felsefe ve psikoloji arasındaki durum gibi. Bu görüşe karşı getirilecek iddia muhtemelen, burada bahsedilen akılcı analiz türünün, sosyoloji ve psikoloji gibi benim kullandığım türlere akılcılık eleştirisini getiren diğer disiplinlerden üstün tutulamayan ya da tutulmaması gereken tek bir disipline (felsefe) ait olduğu yönünde olacaktır.

Burada bahsedilen çerçeve programı öğelerinin hiçbiri yeni değildir. Farklı olan bunların bir araya toplanma yöntemidir. Bütün fonksiyonları, değişkenleri ve yöntemleri bir makalede ayrıntılı bir şekilde doğrulamak mümkün olmamıştır. Bu nedenle burada modelin şekli ve bu şeklin temsil ettiği öğretim görüşü üzerine vurgu yapılmıştır. Bu da sırasıyla bilişsel yapılar ve profesyonel hüküm verme arasındaki ilişkinin kesin bir bakış açısını anlatmıştır. Belki de bu konuda söylenecek son söz, bir konuda, o konunun verdiğinden daha fazla doğruluk ve kesinlik beklemememiz gerektiğini söyleyen Nicomachean Ethics (1094b12ff) in metodolojik önsözünde bunu

tartışan Aristo'ya kadar tekrar geri gitmelidir. Bu kendi içinde şu soruyu sormaktadır: "Ne kadar doğruluk ve kesinlik beklemeliyiz?". Bunun kısa cevabı şudur: "Biraz."

7. NOTLAR

1 Sınıf

İŞLEVLER	DEĞİŞKENLER	BAŞARIMLAR
Denetleme	Hedefler	Sunum
Yönlendirme	Konu	Gösterim
Öğütme	Seviye	Soru-Cevap
Açıklama	Çatı	Tartışma
Görev verme	Birey	Öykünme/Taklit
Geribildirim	Grup	Uygulama
Güdüleme	Geçici sorumlular	Gözetim ve Denetim
Ödüllendirme	Fiziksel ortam	Yerleştirme
Araştırma	Kurumsal Ortam	Atama
Düşündürme	Kültürel Ortam	Proje

2 Ders

İŞLEVLER	DEĞİŞKENLER	BAŞARIMLAR
Seçme	Amaçlar	Analiz
İkna	Konu	Önerme
Avutma	Seviye	Tasarım
Yönetme	Çatı	Pazarlama
B biçim	Birey	üzen
Etkileşim	Grup	Kaydolma
Ortama şartlandırma	Geçici sorumlular	Dağıtım
Destek	Fiziksel ortam	Değerlendirme
Danışmanlık/Rehberlik	Kurumsal ortam	Takdir etme
Sinama	Kültürel ortam	Geliştirme

Bu çerçeve başlangıçta iki tane üç boyutlu model (Squires,1999) ve sınıf ve ders başlıklarının önceki versiyonları olarak açıklanmıştır. Bütün işlevler

aslında ödev, geribildirim, kaynak ve çevre gibi konuları ele alan faaliyetlerdir. Sınama, değerlendirme işlemleri/süreçleri/ ve yöntemlerinin bir sonucu olarak resmi notların, derecelerin veya unvanların verilmesi anlamına gelir. Geçici sorumlular aileler, işçiler, diğer meslek mensupları ya da halk ya da devlet dairesindeki kişiler gibi öğretim-öğrenim işlevinin dışında kalan fakat bu konuya ilgisi ve bu konu üzerine etkisi olan gruplara dahil kimseleri işaret eder.

3 Bu makale kapsamında bu farklı modelleri ve çerçeve programlarını tartışmak imkânsızdır fakat benim yaklaşımım ve diğer ikisi arasında bir ayrım yapmak yerinde olur, bunların ilki İngiltere’de öğretmenlik eğitimi üzerindeki resmi politikayı etkilemiştir, ikincisi ise yüksek eğitim sektöründe önemli bir yer tutmaktadır. İlk olarak bizim yaklaşımımız, bu işlev ve başarımlar (yöntemler/usuller) arasındaki temel ayrımı önemsemeyen ya da yok sayan yeterliğe dayalı yaklaşımdan farklılık göstermektedir. Bütün karmaşık çalışma usullerinde, ne iş yaptığımız ve bunu nasıl yaptığımız arasında bir ayrım ortaya çıkmaktadır. İkinci olarak, bu bizim basit bir şekilde öğrenim psikolojisiyle öğretim için bir çerçeve programı oluşturamayacağımızı anlatmaktadır, çünkü meslekler kendilerinden önce var olan ama tür olarak farklı olan temel disiplinlere ya da kuruluş disiplinlerine indirgenemezler. Daha önce basılmış olan bir (Squires,1999, ss. 1-22) “paradigma sorunu”nu tartışmış ve sonrasında basıma giren bir makalede sanat, bilim ve meslekler arasındaki ilişkiyi ele almıştım.

Praxis-örnek gösterme veya alışkanlık kavramı konusundaki şüphelerimi daha önce ifade etmiştim(Squires,2003a) dolayısıyla şimdi tartışmayı poiesis-yeni sözcükler türetme için biraz daha derinleştireceğim. Bu genellikle imalât veya üretim olarak yorumlanır ama ilk ve asıl anlamı ister san’at eseri ile olsun, ister başarımlar ile olsun isterse etki ile olsun bir şekilde bir şeylerle sonlanan kasıtlı veya hedefe yönelik bir faaliyettir. “Praxis-örnek gösterme veya alışkanlık” kavramından ziyade “poiesis-yeni sözcükler türetme”nin en basit şekli hariç bahsi geçenlerin hepsi de bir techne(teknik) oluştururlar (NE 1140a9-10). Otuz civarında technai(teknikler) örneği, el sanatlarından, güzel sanatlardan ve spordan mimarlık, askerlik ve tıp gibi meslek telâkki ettiğimiz her alana uzanır. Eğer Aristo tarafından dile getirilen, zihnin yüksek yaşamına(EE 1215a26-32; POL, 1277a33ff) karşı zor kullanan bir kavram olarak çalışmayı hafife alma ifadesine rağmen değişim değeri (NE 1133a5ff) tartışmasıyla ve el sanatlarına (1163b35-1164a1) ve lir çalan

sanatçının öyküsüne (1164a15–22) daha sonra yapılan atıflar ile kanıtlandığı gibi çoğu tekniklerin(technai) aslında meslek oldukları olgusu kabul görürse o zaman bu çeşitlilik bir sorun değildir. Techne(teknik)nin en yaygın ve en karmaşık örneği alışlagelmişin veya el sanatı becerilerinin çok çok ötesine uzanan ve ikincil düşünce ve yargıları zorunlu kılan tıptır(NE 1104a4; 1112b1–12). Bu alan modern çağda bizlerin sorun çözme (META, Z, 1032b15–20) ve deneyerek öğrenme diye isimlendireceğimiz şeyleri içine alır: sadece ders kitapları okunarak doktor olunmaz(NE 1181b2–3). Techne(teknik)nin çoğu çağdaş meslekî çalışmanın(Ayrıntılı tartışma için Bkz.Dunne, 1993, ss. 315–356) yineleyici ve etkileşimli tabiatını yakalamış olması tabiatıyla Aristo'nun çalışmanın insan üzerindeki baskısına acımasız yaklaşması söz konusuysen çalışmanın kendisinin Aristo'nun işlev veya karakteristik amaç hakkındaki genel kavrayışının önemli bir örneğini oluşturduğu fikrini akla getirir. Öğretmenliğin diğer bütün mesleklerden bir şekilde farklı olduğu fikri ortaya atılmadıkça, belki de anlamların işleyiş kapsamına girdiği için, öğretmenliğin bir tür poiesis-yeni sözcükler türetme mesleği olduğu konusunda ısrarlı davranmağa devam edeceğim. Ancak, öğretmenliğin daha dar pedagojik(bir tür poiesis-yeni sözcükler türetme) anlamı ile daha geniş eğitim(tartışmalı olarak praxis-örnek gösterme veya alışkanlık alanında görülebilir) anlamı arasında ayırım yapmanın zorluğu devam etmektedir

(Aristo referansları için bütün tercümelerde yaygın olan Standart Bekker sayılarını kullandım.)

8. KAYNAKÇA

ANDERSON, J.R. (1995) *Cognitive Psychology and Its Implications* 4th Edition. (San Francisco, W.H. Freeman).

ANDERSON, J.R., REDER, L.M. and SIMON, H.A. (1997) *Situative Versus*

Cognitive Perspectives: Form Versus Substance, *Educational Researcher*, 26 (1), 18–

21.

BANDURA, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action* (Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall).

BERLINER, D.C. (2002) *Educational Research: The Hardest Science of All*, *Educational Researcher*, 31 (8), 18–20.

BIGGS, J. (1999) *Teaching for Quality Learning at University* (Buckingham, Society for Research into Higher Education/Open University Press).

BROADIE, S. (1991) *Ethics with Aristotle* (New York, Oxford University Press).

BRUNER, J.S. (1968) *Toward A Theory of Instruction* (New York, Norton).

CHI, M., GLASER, R. and FARR, M. (Eds) (1988) *The Nature of Expertise* (Hove,

Lawrence Erlbaum).

COBB, P. and BOWERS, J. (1999) *Cognitive and Situative Learning Perspectives in Theory and Practice*, *Educational Researcher*, 28 (2), 4–15.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS/TEACHER TRAINING AGENCY (2002) *Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training* (London, DFES/TTA).

DE CORTE, E. (2000) *Marrying Theory Building and The Improvement of School*

Practice: A Permanent Challenge for Instructional Psychology, Learning and

Instruction, 10, 249–266.

DONALDSON, L. (2001) *The Contingency Theory of Organizations* (London, Sage).

DUNNE, J. (1993) *Back to The Rough Ground: 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle* (Notre Dame, IND., University of Notre Dame Press).

DUNKIN, M.J. and BIDDLE, B.J. (1974) *The Study of Teaching* (New York, Holt, Rinehart and Winston).

EISNER, E. (1996) *Is The Art of Teaching A Metaphor?* In M. KOMPFF et al. (Eds)

Changing Research and Practice (London, Falmer), pp. 9–19.

ELBAZ, M. (1983) *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge* (London, Croom Helm).

ERAUT, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence* (London,

Falmer).

FEUER, M.J., TOWNE, L. and SHAVELSON, R.J. (2002) *Scientific Culture and*

Educational Research, *Educational Researcher*, 31 (8), 4–14.

FLODEN, R. and BUCHMANN, M. (1993) *Between Routines and Anarchy: Preparing Teachers for Uncertainty*, *Oxford Review of Education*, 19 (3), 373–382.

GAGNE, R. (1965) *The Conditions of Learning* (New York, Holt, Rinehart and

Winston).

GOODNOW, W.E. (1982) *The Contingency Theory of Education*, *International*

Journal of Lifelong Education, 4, 341–352.

GUDMUNSDOTTIR, S. (1997) Introduction to The Theme Issue of 'Narrative Perspectives on Research on Teaching and Teacher Education', *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 1–3.

HARGREAVES, D.H. (1997) In Defence of Research for Evidence-Based Teaching: A Rejoinder to Martyn Hammersley, *British Educational Research Journal*, 23 (4), 405–419.

HARTMAN, H. (1998) Metacognition in Teaching and Learning: An Introduction, *Instructional Science*, 26, 1–3.

HEGARTY, S. (2000) Teaching As A Knowledge-Based Activity, *Oxford Review of Education*, 26 (3/4), 451–465.

JOYCE, B. and WEIL, M. (1996) *Models of Teaching* 5th edn. (Boston, Allyn and Bacon).

KAST, F. and ROSENZWEIG, J. (Eds) (1973) *Contingency Views of Organization and Management* (Chicago, Science Research Associates).

KLEIN, G., ORASANU, J., CALDERWOOD, R. and ZSAMBOK, C.E. (Eds) (1993) *Decision-making in Action: Models and Methods* (Norwood, NJ., Ablex).

MAYER, R. (1998) Cognitive, Metacognitive and Motivational Aspects of Problem-solving, *Instructional Science*, 26 (1/2), 49–63.

MAXWELL, J.A. (2004) Causal Explanation, Qualitative Research, and Scientific Enquiry in Education, *Educational Researcher*, 33 (2), 3–11.

McCULLOCH, G. (2002) 'Disciplines Contributing to Education'? *Educational Studies and The disciplines*, *British Journal of Educational Studies*, 50 (1), 110–119.

PIRRIE, A. (2001) Evidence-Based Practice In Education: The Best Medicine? *British Journal of Educational Studies*, 49 (2), 124–136.

PROSSER, M. and TRIGWELL, K. (1999) *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education* (Maidenhead, Open University Press).

RAMSDEN, P. (1992) *Learning to Teach in Higher Education* (London, Routledge).

ROSENSHINE, B. and STEVENS, R. (1986) Teaching functions. In M.WITTROCK (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* 3rd edn. (New York, Macmillan).

SCHÖN, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (San Francisco, Jossey-Bass).

SEGAL, S. (1998) The Role of Contingency and Tension in The Relationship between Theory and Practice in The Classroom, *Journal of Curriculum Studies*, 30 (2), 199–206.

SHULMAN, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of The New Reform, *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.

SLAVIN, R.E. (2002) Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research, *Educational Researcher*, 31 (7), 15–21.

SQUIRES, G. (1999) *Teaching As A Professional Discipline* (London, Falmer).

SQUIRES, G. (2001) Management As A Professional Discipline, *Journal of Management Studies*, 38 (4), 473–487.

SQUIRES, G. (2002a) Modelling Medicine, *Medical Education*, 36, 1077–1082.

SQUIRES, G. (2002b) *Managing Your Learning* (London, Routledge).

SQUIRES, G. (2003a) Praxis: A Dissenting Note, *Journal of Curriculum Studies*, 35 (1), 1–7.

SQUIRES, G. (2003b) *Trouble-Shooting Your Teaching* (London, RoutledgeFalmer).

SQUIRES, G. (2003c) *Trouble-Shooting Your Teaching* (Loose-Leaf In Binder) (London, Routledge Falmer).

SQUIRES, G. (Forthcoming) Art, Science and The Professions, Studies in Higher

Education.

STERNBERG, R. (1997) Thinking Styles (Cambridge, Cambridge University Press).

THOMAS, G. (1997) What's The Use of Theory? Harvard Educational Review, 67 (1), 75-104.

TRINDER, L. with REYNOLDS, S. (Eds) (2001) Evidence-based Practice: A Critical Appraisal (Oxford, Blackwell).

TURNER-BISSETT, R. (1999) The Knowledge Bases of The Expert Teacher, British Educational Research Journal, 25 (1), 39-55.

US DEPARTMENT OF EDUCATION (1987) What Works: Research about Teaching and Learning 2nd edn. (Washington, D.C., Department of Education).

Van MANEN, M. (1997) Researching Lived Experience: Human Science for An Action Sensitive Pedagogy 2nd edn. (London, Ontario, Althouse).

WANG, M.C., HAERTEL, G.D. and WALBERG, H.J. (1993) Towards A Knowledge Base for School Learning, Review of Educational Research, 63 (3), 249-294.

WILLIAMS, R., FAULKNER, W. and FLECK, J. (Eds) (1998) Exploring Expertise: Issues and Perspectives (London, Macmillan).