

GLOBAL DİNAMİKLER VE ÖĞRETMEN KÜLTÜRÜNÜN DÖNÜŞÜMÜ

Asu Altunođlu¹

ÖZET

Bu alışma, program değişikliğinin, bir ilköğretim okulunun örgütsel kültürü üzerindeki göstergelerini, öğretmen algıları çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, öğretmenlerin mesleklerinin değişen doğası ve yapısına ne gibi anlamlar yüklediklerini tespit etmek amacıyla Ankara'da bir ilköğretim okulunun örgütsel kültürü olgubilim deseni kullanılarak incelenmiştir. Veriler, program değişikliğinin öğretmenler için ne anlama geldiğini anlamak ve bunun örgüt kültürü üzerindeki göstergelerini bulmak amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış yüz yüze öğretmen görüşmelerinden oluşmaktadır. İlk olarak, bulgular öğretmenlerin her ne kadar değişimi ilk aşamada bir tehdit olarak algılasalar da, daha sonraki aşamalarda program değişikliğini onayladıklarını ifade ettiklerini ve sonradan ona uygun değerler ve inançlar edinmiş olduklarını göstermiştir. Fakat uygulamayla ilgili anlam ve algılarına bakıldığında, uygulamanın önündeki engellerin bu değer ve inançlardan daha belirleyici olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin değişen programları uygulamada, fiziki sınırlılıklar ve yetersiz hizmet içi eğitim gibi dışsal engellerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Son olarak, öğretmenlerin sınıf dışı meslek yaşamlarında da, özellikle ders planlaması ve hazırlığı ve öğretmenler arası işbirliği gibi konularda değişim yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde değerim, program değerikliği, öğretmen kültürü

¹ Dr, Asu Altunoğlu, TODAİE Öğretim Görevlisi

GLOBAL DYNAMICS AND THE TRANSFORMATION OF TEACHER CULTURE

Asu Altunoğlu

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the manifestations of curriculum change on organizational culture of a primary school, with a specific focus on the culture of teachers. In this study, phenomenological design was used to investigate what meanings teachers attached to the changing nature and structure of their work, through the examination of the organizational culture of one primary school located in Ankara. Data were collected through face-to-face semi-structured teacher interviews aiming to find out the meaning of curriculum change and its manifestations on teacher culture for them. Findings revealed that although teachers perceived the change as a threat at the initiation process due to their experiencing lack of choice, they later expressed approval of the values and beliefs of the constructivist curriculum. However, when their meanings and perceptions regarding implementation are examined, it seems that the constraints regarding implementation are more decisive than these values and beliefs. Besides, it was found that teachers mostly defined factors outside them as constraints to their implementation of the curriculum, such as physical limitations or insufficient in-service training. Finally, findings showed that the working lives of teachers outside the classroom manifested change especially in aspects like lesson planning and preparation, and cooperation among teachers.

Keywords: Educational change, curriculum change, teacher culture

GİRİŞ

Türkiye'de son on yılda ilk ve orta öğretimde bir program değişikliğine gidilmesine karar verilmiştir. Bu değişiklik global neo-liberal dinamiklerin ulusal eğitim politikalarına yansıyan yönlerinden biri olan oluşturmacı felsefeyle inşa edilen eğitim programlarına geçişle olmuştur. Eğitim programları, tüm dünyada eğitim sistemlerinde, merkezi sınavlarda öğrenci başarısızlığı, disiplin ve nitelik kaybı, ekonomik olarak faydalı bilgiler öğretme gibi sorunların temel nedenlerinden biri olarak gösterilmiş (Apple, 2006) ve bunlara çare olarak oluşturmacı eğitim programları önerilmiştir. Dahası, ekonomik verimsizlik, işsizlik oranlarındaki artış, yoksulluğun derinleşmesi, toplumu bir arada tutan ortak değerlerin aşınması gibi toplumsal sorunların sebebi olarak eğitim sistemlerinin başarısızlığı görüldüğü için eğitim kurumu piyasa koşullarında var olabilecek nitelikte 'tüketici' bireylerin yetiştirilmesi suretiyle bu sorunları çözebilecek bir mecra olarak görülmüş ve eğitim programlarının yenilenmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Eğitim programlarının yenilenmesi adına, Türkiye'de, ilk olarak ilköğretim programının içeriği oluşturmacı bir bakış açısıyla yeniden şekillendirilmiştir. Eğitimde program değişikliği, doğrudan öğretmen rollerini ve yükümlülüklerini değiştirmeyi amaçladığından, eğitimin tüm bileşenleri arasında en çok öğretmenleri etkilemiştir. Bunun gibi temel felsefeyi yıkıp yeniden inşa etmeyi gerektiren bir eğitim reformu girişiminin, öğretmenlerin önemli bir ögesi olduğu örgütsel kültüre büyük ölçüde yansımaması düşünülemez. Öğretmenlerin önce yeni yaklaşımın nasıl bir birey yetiştirmeyi amaçladığını ve bunu nasıl yapmaya çalıştığını anlamaları, daha sonra da pratiklerini bu yeni yaklaşımla uyumlaştırmaları beklenir. Onların yeni bir programa nasıl baktıkları, mesleki yaşamlarının değişen doğası ve yapısına ne gibi anlamlar yükledikleri, bir okul örgütünde birlikte çalışan öğretmenleri bir kültür olarak gören bir yaklaşımla incelenebilir.

Kültürün pek çok tanımından bu çalışmaya en uygun düşeni Geertz (1973) tarafından şöyle yapılmıştır: Kültür insanların deneyimlerini yorumlamak ve eylemlerine rehberlik etmek için yarattıkları anlamlardır. Burada anlam bir şeyin bir kimse tarafından öznel bir biçimde nasıl yorumlandığına işaret eder. Kültür dediğimizde ise, bu bireysel anlamlardan çok bir grup içindeki üyelerin paylaştıkları ortak bir anlama biçiminden bahsediyoruz (Alvesson, 2002). Bu anlama biçimi ortak değerler, roller, inançlar, semboller ve varsayımlar gibi boyutlar altında tartışılmalıdır. Kültür insan ey-

lemlerini görünür ve ayırt edici kılan bir güç ise (Inglis, 2004), bu boyutlar da hem eylemi gerçekleştiren insanın hem de eylemi izleyenin onu anlamlandırmasına yarayan işaretlerdir.

Kültürün örgütsel analizde kullanılması da bu ortak boyutların bir iş örgütünü tanımlarken ya da iyileştirmeye çalışırken yararlı olabileceğinin anlaşılmasıyla başlamıştır (Ouchi, 1981). Toplumsal kültür gibi örgütsel kültürün de örgütü bir arada tutan normatif bir yapı olduğu öne sürülmüş, bu yapının hem örgüte yeni katılanların toplumsallaşmasında hem de örgütü daha istikrarlı bir yapı kılmada önemi tartışılmıştır (Bolman & Deal, 1997). Geleneksel örgüt kuramının bir hayli nesnel olmasından şikayet eden örgüt araştırmacıları ise kültür kavramını örgütlere ilişkin daha derin, daha zengin ve daha gerçekçi bir bakış açısı kazanmalarını sağladığı için heyecanla karşılamışlardır (Hoy, 1990). Örgütsel kültürün bir ilgi alanı haline gelmesi genellikle karmaşık ve kaotik olan örgütsel yaşamın dinamiklerini daha iyi anlamamızı sağlamıştır.

Smircich'e (1983) göre örgütsel kültür çalışmaları kültürü ele alış biçimleri ile iki ana akım şeklinde karşımıza çıkar. İlki, kültürü bir değişken olarak görür ve kültürün nicel olarak hesaplanıp örgütsel amaçlar doğrultusunda tasarlanıp uygulanabileceğini öne sürer. Buna göre, örgütsel kültür bir yönetim ya da liderlik aracı ve örgütün gelişmesi ya da değişmesinde kritik bir stratejik değişken olarak amaçlar doğrultusunda şekillendirilebilir (Hofstede vd., 1990; Schein, 1985). Bu araçsal bakış açısı doğal olarak bazı örgüt kültürlerini diğerlerinden daha güçlü olarak kabul eder ve güçlü bir kültüre sahip olmak için lidere yapması gerekenler konusunda öneriler getirir (Fullan & Hargreaves, 1992). Kültürü ele alan ikinci bakış açısı ise örgütlerin güçlü ya da zayıf bir kültüre sahip olmadıklarını, fakat her birinin benzersiz bir kültür olduğunu öne sürer. Örgütsel kültür örgüt yapbozunda bir parça değil, yapbozun kendisidir (Putnam & Fairhurst, 2004). Kültür belli yönetsel amaçlar için şekillendirilebilecek nicel bir değişken değil, anlamayı geliştirmeye yönelik bir kavramsal araç olarak kabul edilir.

Kültüre ilişkin bu iki yaklaşımdan ilki, kültürü okullarda daha iyi öğrenme düzeyleri elde etmek için yararlanabileceğimiz bir mekanizma olarak gören 'etkili okul' kavramını etkilemiştir (Oches, 2001). Etkili okullar elde edebilmek için okul kültürünün yöneticiler tarafından değişikliğe uğratılması fikri üzerinden süren bu etkileşim, eğitimde değişim, başarılı değişim yönetimi gibi kavramların da önem kazanmasına yol açmıştır (Bulach, 2001).

Okul örgütünün bu değişim çabalarından en çok etkileneni olarak öğretmenler de bir aradalıklarından dolayı bir 'öğretmen kültürü' oluştururlar (Sachs & Smith, 1988). Bu olgu hem evrensel hem de ulusal düzeylerde öğretmenler arasında ortak değer, varsayım, ya da inançlar olmasından yola çıkarsa da, yerel çevresel şartlar ve sistemsel farklılıklar nedeniyle öğretmen ya da öğretmenlik meslek kültürünün akışkan, çoğulcu ve değişken bir yapıya sahip olduğu iddia edilmiştir (Cherryholmes, 1987). Bu çalışmada, örgüt kültürü öğretmenlerin bakış açıları ve anlamlandırmaları üzerinden ele alınırken, her okulun kendine özgü bir kültür olduğu ve politika yapıcılarının değişim taleplerine verilen tepkilerde bu kültürün belirleyici olduğu varsayımından yola çıkılmıştır.

Türkiye'de 2004 yılında başlatılan program reformu girişimi, 2005 yılında ilköğretim programlarının temel felsefesinde ve öğretim metotlarında büyük değişim öngören bir şekilde oluşturmacı programlara geçilmesiyle gerçekleşmiştir. Bir öğretme değil öğrenme kuramı olan oluşturmacılık (Brooks & Brooks, 1993), öğrencinin sınıf içinde ya da dışında öğrenme sürecine etkin katılımını gerektirir. Bu katılım, öğrenirken geçmişteki deneyim ve bilgilerin karşılıklı konuşma ve yansıtma yoluyla paylaşılarak yeni bilgilerin yapılandırılmasını sağlar. Bilgi, görelî, öznel, sınırlı ve uyumsal olarak kabul edilir; öğrencinin bilgiye ulaşması bir sonuç değil yeni bilgi için kaynaktır. Bu da öğrenmede sonuç yerine süreç odaklı bir yaklaşım getirir.

Oluşturmacı sınıf ortamını yaratacak olan öğretmene de yeni roller yüklenmiştir. Öğretmen öğrencinin bilgiye ulaşması için ona kaynak ve imkan sağlayan, rehberlik eden, öğrenciyle birlikte öğrenen ve araştırandır. Bu rollerin öğretmenler tarafından yerine getirilmesi yeni programın başarıyla uygulanıyor olmasının anahtarıdır (Fullan, 2001). Fakat değişim yalnızca kağıt üstünde öğretmenin rolüne ilişkin tüm gerçeklikleri değiştirerek değil, bu rollerin gerçekleşeceği yapı, öğretmen ve kültür arasındaki etkileşimle gerçekleşir (Helsby, 2000). Bu etkileşim, ancak öğretmenlerin de etkin olarak katıldığı bir dönüşüm sürecinde (van den Berg, 2002), onların yeni değerleri ve rolleri anlamalarına, onlar üzerinde düşünmelerine ve birbirleriyle ve politika yapıcılarla diyalog halinde olmalarına imkan yaratıldığında mümkün olabilir.

Türkiye'de oluşturmacı programların uygulanmaya başlamasıyla birlikte sayısız çalışma yapılmış olmasına karşın, öğretmenlerin bu değişimi nasıl anlamlandırdıkları, bir örgütsel kültür bakış açısıyla ele alınmamıştır. Bu bakış açısı, değişim girişiminin uygulamada başarıya ulaştığını görebilme-

miz için bir okuldaki öğretmenlerin kültüründe de dönüşüm yaşanması gerektiğinden yola çıkar. Bu çalışma aşağıdaki araştırma soruları kapsamında yürütülmüştür:

1) Öğretmenlerin oluşturmacı programa geçişe ilişkin deneyimlerinden elde ettikleri anlamlar nelerdir?

2) Oluşturmacı programa geçiş öğretmenlerin kültüründe nasıl kendini göstermektedir?

3) Öğretmenler oluşturmacılığın öğretmenliğe ve öğretmenlere yüklediği yeni rol ve değerleri nasıl algılamaktadırlar?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmanın amacı oluşturmacı eğitim felsefesine geçişin örgüt ve öğretmen kültürü üzerindeki göstergelerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, yorumlamacı paradigmanın doğurduğu nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimsel desen kullanılmıştır. Yorumlamacı paradigma, dünyayı olduğu gibi, öznel deneyimler düzeyinde anlama kaygısından yola çıkar ve toplumsal dünyayı bireylerin yarattığı toplumsal bir süreç olarak kabul eder (Burrell & Morgan, 1979). Olgubilim de, bu süreçte 'özne'nin önemini vurgular ve bir olguyu anlamakta yöntemin öznelerin yaşam deneyimlerini açıklamak ve anlamak olması gerektiğini savunur (Lichtman, 2010). Olgubilimsel desenli araştırmalarda öznel deneyimi incelerken görüşmeler yoluyla deneyime dayalı somut veriler elde edilebilir (Van Manen, 1990). Bu çalışmanın amacı öğretmen kültürünü öğretmenlerin 'oluşturmacı programa geçiş' deneyimleri vasıtasıyla olduğu gibi açıklamak olduğundan olgubilimsel desen kullanılmıştır.

Olgubilimsel desende sade bir yapı içinde olabildiğince derinliğe ulaşmaya çalışılır (Moustakas, 1994). Veri toplamak için araştırmacının kendisinin hazırladığı, pilot olarak uyguladıktan ve uzman görüşüne başvurduktan sonra gözden geçirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla öğretmenlerle yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu görüşmelerde derinliğin sağlanması için araştırmacı ve katılımcılar arasında iyi düzeyde bir ilişki ve empatinin kurulmuş olması ve araştırmacının okuldaki varlığının mümkün olduğunca doğal karşılanması önemlidir (Van Manen, 1990). Bu nedenle araştırmacı tek bir okulda ve tek bir öğretmen grubuyla olabildiğince fazla vakit geçirmeyi seçmiş, görüşmelerde yeterince derin bir anlamaya ulaşabilmek için öğretmenler odasındaki varlığının kabul görmesini

sağlamaya çalışmıştır. Olgubilim çalışmalarında en temel veri toplama ve analiz aracı araştırmacının kendisidir (Merriam, 1998). Araştırmacı hem görüşme hem de analiz sırasında araştırmanın etkin bir ögesidir. Görüşmelerde araştırmacının rolü katılımcılar arasında bir tutarlılık elde etmekten çok çeşitliliği teşvik etmektir (Elliott, 1996). Bu nedenle, görüşmeler sırasında görüşme formundakilere ek olarak duygu ve düşüncelerin daha derin ve detaylı açıklanmasına yönelik sondaj soruları kullanılmıştır. Görüşmelerde alınan ses kayıtları aynı şekilde deşifre edilmiş ve daha sonra araştırmacı tarafından yazın ve araştırma soruları açısından anlamlı birimler halinde kodlanmıştır. Elde edilen birimler içerik analizi tekniğiyle önce temalara sonra da kategorilere ayrılmış ve bunlardan yola çıkarak oluşturmacı programa ilişkin öğretmen deneyimlerinin nasıl bir kültürü gösterdiği sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI

Araştırmada Ankara ili Çankaya ilçesinde bir ilköğretim okulunda çalışan altmış öğretmenden 22'sine ulaşılmış ve bunlarla bire bir görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların seçiminde program değişikliğine geçiş sürecini yaşamış deneyimde olmalarına dikkat edilmiş ve önce okul yöneticisinden alınan isimlere, daha sonra da kartopu yöntemiyle diğer öğretmenlere ulaşılmıştır. Görüşülen öğretmenlerden dördü erkek on sekizi kadın, dokuzu brans on üçü sınıf öğretmeni olup, deneyimleri on ile otuz üç yıl arasında değişmektedir. Araştırmacının kendisi tarafından 25 ile 100 dakika arasında değişen sürelerde tamamlanan görüşmeler gerçekleşmiştir.

BULGU VE SONUÇLAR

İlk olarak, bulgular yeni programla birlikte öğretmenlere göre öğrenci ve öğretmen rollerinin değiş tokuş edildiğini göstermiştir. Öğretmenlerin bu rol değişimi dolayısıyla yaşadıkları olgular öğrencilerin artık daha aktif ve üretken olması, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarının gerekliliği, öğretmenlerin dinleyen ve rehberlik eden konumuna geçmesi, öğrencilere kaynak sağlamaktan sorumlu olmaları olmuştur. Öğretmenlerin bu rol değişimi hakkında genelde olumlu ifadeler kullandıkları aşağıdaki alıntılarda görülebilir:

"...bizim eskisi gibi dersi anlatıp not tutturup geçtiğimiz bir ders değil artık, öğrenci öğreniyor... içerisinde konunun, etkinlikleri yapıyor işte kendisi bildiklerini anlatıyor, sohbet ediyoruz derste bu güzel bir şey."

"...Diğer türlü çocuk sınıfta şeydi. Neydi robot gibi oturur, öğretmen dersi anlatır. Sorular cevaplanır. Zil çaldı hadi güle güle. ...Mesela soru cevap yöntemiyle giderken, şimdi biraz daha uygulamaya yönelik şeyler yapmaya başladık. Yani öğrencinin üretimine yönelik, çocuğun uygulamasına yönelik şeyler."

Öğretmenlere göre velinin de rolü oldukça değişmiş, eğitim süreçlerine katılımı ve dolayısıyla önemi artmıştır. Bu durum, Türkiye'de eğitimdeki eşitsizliklerin mevcut kaynaklarından biri olan ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin eğitime etkisini daha da önemli kılmıştır. Öğretmenler bu artan önemin hem programın gerektirdiği finansal katkı hem de öğrencilerin toplumsal sermayelerinin düzeyi açısından ciddi bir eşitsizlik yarattığını dile getirmişlerdir.

"...aynı sınıfta aynı şartlarda aynı dersi veriyorsun. Şartları daha iyi olan çocuklar, yani ailenin ekonomik düzeyi daha yüksek olan çocuklar aile düzeyi geri olan çocuklardan daha iyi oluyor... Şimdi bilgisayarı olan çocuk internette araştırıyor ediyor ya da anne baba destekli olan yapıyor ediyor getiriyor mükemmeli yapıyor öbür çocuğun ana baba okumamış evde bilgisayar yok zaten ekonomik durum kötü; öbürleri çoştukça çoşuyor o çocuk da arada harcıyor. "

"...Bu program bize performans ve projeye birlikte aile görevi getirdi. Performans ve proje ödevini biz öğretmenler kavrayamadık. Kavrayamayınca ne yaptık, ailelere yükledik. Aileler gittiler mimarlara mühendisler maketleri yaptırdılar... ve veliler büyük bir külfete girdiler; hem maddi olarak hem de iş yükü olarak külfete girdiler."

Velilerin katılımının daha kritik hale gelmesi öğretmenlerle onlar arasındaki ilişkinin doğasını da etkilemiş, öğretmenler artık velinin rolünü sınıfta hissettiklerini paylaşmışlardır. Bu da, öğrencilerin yeni rolleriyle birlikte öğretmenlerin sınıftaki eski mutlak hakimiyetlerini sarsan başka bir unsur olmuştur.

"...mesela şimdi şu anda sınıfta veli var...velinin de sınıfı gözlemlemesini istiyor yeni program. Veliyi diyor alın sınıfa. Çocuğunuzu gözlesin, sunumlarını dinlesin... Sınıfın kapıları velilere açık. Eskiden öyle değildi, sınıfta müdür bile öğretmenden sonra cumhurbaşkanı bile sonra gelirdi. Şimdi öyle değil."

"...veli velinimetimiz olmuş; idarecilerimiz de aman veliyi kızdırmayalım veli okula parayı veren diye telkin ediyorlar..."

Öğretmenin artık yegane ve mutlak doğru bilgi kaynağı olmaması öğretmenlerin kısmi memnuniyetsizliğine yol açmış olsa da, öğretmenler bundan çok yeni rollerini yerine getirmeleri için gerekli kaynakların, zamanın ve birikimlerinin olmamasından şikayet etmişlerdir.

Özellikle programın teknolojik donanım, imkan ve bilgiye ne ölçüde dayalı olduğu düşünüldüğünde kaynak eksikliğinin öğretmen rollerini yerine getirmedeki olumsuz etkisi anlamlıdır. Buna karşın, öğretmenler yeni programla ilgili en çok hoşlarına giden değişiklik olarak teknoloji kullanımının ve görsel malzemeye dayalı öğretimin artmasını işaret etmişlerdir. Bu özellikle daha deneyimli öğretmenlerde güvensizlik ve yetersizlik duygusunu da beraberinde getirmiştir.

"...bizim işimizi hem kolaylaştırıyor, hem çocukları yakalamamıza sebep oluyor bana göre bilgisayarlı eğitim....çünkü benim dersim sosyal bilimler dersi, görsellik gerektiren bir ders, ...yoksa tarih sıkıcı gelebilir sırf anlatmakla."

"... yani sürekli etkinlikler üretmek zorundasınız, konuyla ilgili değişik materyaller bulmak zorundasınız, bilgisayarı projeksiyonu kullanmak zorundasınız. Burada öğretmenlerin çıkmazı yöntem bilememek, bulamamak, yöntem aramaya meraklı olmamak."

Öğretmenlerin yaşayıp yeni anlamlar yükledikleri diğer önemli değişiklikler de daha öğrenci merkezli bir sınıf yönetimi anlayışı, ödevlerde grup çalışması, içeriğin gerçek hayattan malzemelerle sunulması, değerlendirmenin performans esaslı ve süreç odaklı olması ve son olarak genelde programın eskisine oranla daha az dolu ve basit algılanması olmuştur.

Bulguların ortaya çıkardığına göre, öğretmenlerin çoğunlukla oluşturmacı programı başlangıçta bir tehdit olarak algılayıp, sonradan ona uygun değerler ve inançlar edinmiş olduklarını görebiliriz. Fakat uygulamayla ilgili anlam ve algılarına bakıldığında, uygulamanın önündeki engellerin bu değer ve inançlardan daha belirleyici olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenler oluşturmacı programı uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunların programın tam olarak uygulanmasına engel teşkil ettiğini ifade etmişler, bunların en başında da fiziki şartların yetersizliğini göstermişlerdir. Fiziki şartlarla kastedilen, en başta sınıflarda bilgisayar ve projektör gibi elektronik donanımın eksik olması, sınıf boyutlarının küçük olması ve mobilyanın esnekliğe uygun olmaması, branş öğretmenleri için özel sınıflar

olmaması ve ikili öğretim yapılmasından dolayı sınıfların paylaşılıyor olması olmuştur. Araştırma yapılan okulun merkezi konumu düşünöldüğünde, oluşturmacı programı ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin daha düşük ve genel fiziksel şartların çok daha yetersiz olduğu kırsal bölge okullarında ya da kentlerin çeperlerindeki okullarda uygulamaya çalışan öğretmenlerin daha sorunlu bir dönüşüm sürecinden geçtikleri tahmin edilebilir.

"...şimdi bu okuldan okula farkediyor. Mesela maddi olarak çok zayıf bir okulda hiçbirşey bekleyemem. Ama bu ilköğretimde mesela herşeyi isteyebileceğimi düşünüyorum. Okuldan okula değiştüğünü düşünüyorum maddi olanakları açısından."

Uygulamanın önündeki engeller olarak karşımıza çıkan diğer olgular deneyim, değişimin Batı kaynaklı ödünç bir politika olması, okul yöneticilerinin yönlendirme ve bilgi eksikliği, öğretmenlerin değişim kararı sürecine yetersiz katılımları ve konuyla ilgili yetersiz eğitilmeleri olarak ortaya çıkmıştır. Tüm bu engeller, öğretmenlerin eski programın söylemlerini yenileriyle değiştirebilmelerine rağmen, başarılı uygulamadan alacakları tatmin duygusunu eksik yaşamalarına, suçluluk ve yetersizlik duygularına kapılmalarına ve sınıf içi yaşamlarıyla ilgili daha da içe kapanmalarına neden olmuştur.

Okuldan kaynaklanmayan ama uygulamanın önündeki en ciddi engellerden biri olarak öğretmenlerin karşısına çıkan olgu, merkezi sınavlar olmuştur. Bir sonraki öğretim aşamasına geçiş için yapılan bu sınavların öğretmenler, öğrenciler, veliler ve hatta yöneticiler üzerinde oluşturduğu baskı, öğretmenlerin oluşturmacı programı uygularken yaptıkları seçimleri ciddi bir biçimde etkilemekte, zamanın öğrenci etkinliği ve üretiminden çok sınav hazırlığına ayrılmasına neden olmaktadır. Bu öğretmenler arası diyalogda da başlıca konu haline gelmiş, sınıf karşılaştırmaları yöneticiler tarafından vurgulandıkça öğretmenler programın gerektiği ölçüde etkin uygulanmasından uzaklaşmışlardır. Programı uygulamakla öğrencileri merkezi sınava hazırlamak arasında ikilemde kalan öğretmenler duygularını şöyle dile getirmişlerdir:

"...konuyla ilgili performans ödevlerini verip çocuklardan bunları toplayıp bunları koridorda sergiler mesela ben mesela bunu yapmıyorum... onu yapacak zamanım yok, yani onu o şekilde yapmaktansa derste o konu üzerinde bir kaç tane daha fazla soru çözmeyi tercih ederim, çünkü çocuklar sınava girecek, bir merkezi sınava."

"... çocuğun sorumluluğu arttı. Çocuk yapa ede öğrenecek, öğretmen biraz daha dışarıdan seyrediyor, yol gösteriyor...ee işte arkasından gelen sınavlar çocuklarda bunun yapılmasını zorlaştırıyor...programı uyguluyorsunuz çok güzel. Çocuğun da bir şeyleri gerçekten öğrendiğini hissediyorsunuz ama böyle ağır ağır testler çözmüyorsunuz artık bu programda, bu program onu da yapmamı gerektirmiyor, çocuk bunu hayatın içinde uygulayabiliyor, yapabiliyor ama karşısına öyle testler koyuyorum ki çocuk afalliyor yani ne yapacağını bilemiyor... o zaman bir yerde bir eksiklik var..."

Son olarak, öğretmenlerin ders planlama ve hazırlığı, diğer öğretmenlerle kurdukları işbirliği, evrak işleri ve öğretmen gelişimi konularında da oluşturmacı programla birlikte değişim yaşadıkları ve bu değişimin onların mesleki yaşamlarına da etki ettiği ortaya çıkmıştır. Kılavuz kitaplarla birlikte, ders hazırlığı olgusu büyük ölçüde standartlaşmış, öğretmenler ise hem zamandan kazandırdığı hem de yeni fikirlerle dolu olduğu için kılavuzu benimsemişlerdir.

"...Yani öğretmene yol gösteriyor, hemen hemen Türkiye'deki bütün çocuklar aynı sistemle, aynı bilgiyle, yani fark olmadığını düşünüyorum, ya çok da faydalı görüyorum, daha önce eskiden öğretmene bağlıydı, biliyorsunuz plan yapardınız, plan yapar sonra uygulardı, her öğretilerde farklı tabii, farklı kişiliği vardı farklı şeyi vardı, ama şimdi hepimizin elinde kılavuz kitap yani o doğrultuda, belirli standart oldu."

Yine de hala ders planlama ve hazırlığı olgusunun öğretmenlerimiz için programdan bağımsız bir şekilde, ağırlıklı kişisel tercihlere ve adanmışlık düzeyine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

"...alternatif öneriler alıştırmalar var konuyla ilgili. Başka bir etkinlikler yaptırabilirsiniz diye başka etkinlik örnekleri de var. Ama bunların hepsi zaman gerektiriyor işte. Ya iki programda da aynı benim için, öbüründe de hazırlarsan hazırlıyordun, hazırlamasan burda da yok yani. İhtiyaç hissetmeye bağlı."

Meslek yaşamı açısından önemli olan diğer bir konu ise öğretmenler arası işbirliğidir. Öğretmenlerin işbirliği düzeylerinin oldukça düşük olduğu ve öğretmenler arasında özellikle sınıf içi süreçlerle ilgili mesleki paylaşım, fikir alışverişi ya da yardımlaşmanın çok az olduğu ve öğretmenlerin bunların önemine ilişkin bir algı geliştirmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu da oluşturmacı felsefenin ruhuna aykırı bir durumdur.

"...ah bir araya gelseler de konuşsalar, öyle bir şeyimiz yok ki."

"...Yok yok, birlikte fazla çalışmıyoruz, sadece zümrelerde birlikte oluyoruz, zümrelerde ortak karar alıyoruz.. Grup alışması işte... gezilerde oluyor, şimdi, ben diyorum ki filan yere bir geziye gidecem diyorum, arkadaşım diyor ki ben de geleyim, tamam diyoruz. "

ÖNERİLER

Öğretmenler reformla ilgili genel olarak olumlu ifadelerde bulunsalar da bir program reformu girişiminin başarıya ulaşması için öğretmenlerin içinde bulunduğu kültürün ve bu kültürü oluşturan değer ve inançların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretmenlerin şartları uygun bile olsa yeniliği ne ölçüde uygulayacaklarının denetimi düzgün yapılmadığından, yeniliğe yönelik bir bağlılık geliştirmeleri mecburidir. Bu nedenle, böylesi program değişikliklerinde, bu bağlılığın gelişip yeniliğin öğretmen kültürünün bir parçası haline gelebilmesi için öğretmenlerin daha çok dinlenmesi, katılımlarının sağlanması ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu da ancak öğretmenlerin yeni programın geliştirilmesi, denenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine daha etkin bir biçimde katılımları ile mümkün olur. Ayrıca, okul yöneticisinin de rollerinde de bir dönüşüm gerçekleşmeli ve müdürler yalnızca kaynak aramak ve fiziki şartları güçlendirmek gibi mali ve idari konularda değil, programla ve öğretimle ilgili de daha fazla inisiyatif alacak bilgiyle ve sorumlulukla yüklenmelidir.

KAYNAKÇA

- ALVESSON, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage.
- APPLE, M. W. (2006). *Educating the 'Right' Way: Markets, Standarts, God, and Inequality*, Routledge, New York.
- BOLMAN, L. G. and Deal, T. E. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- BROOKS, J. G. and Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- BULACH, C. R. (2001). Reshaping school culture to empower its partners. *Principal Leadership*, 67(1), 48-51.
- BURRELL, G. and Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.

- CHERRYHOLMES, C. H. (1987). A social project for curriculum: Post-structural perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 295-316.
- ELLIOTT, R. (1996). Discourse analysis: Exploring action, function and conflict in social texts. *Marketing Intelligence & Planning*, 14(6), 65-68.
- FULLAN, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge/Falmer.
- FULLAN, M. and Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1-10). London: Falmer Press.
- GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of culture*. New York: Basic Books.
- HELSEBY, G. (2000). Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England. In C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge, and J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers* (pp. 91-106). London: Falmer Press.
- HOFSTEDE, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., and Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*. 35, 286-316.
- HOY, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 149- 168.
- INGLIS, F. (2004). *Culture*. Polity Press: Cambridge.
- LICHTMAN, M. (2010). *Understanding and evaluating qualitative educational research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MOUSTAKAS, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage.
- OCHES, B. (2001). *Behind the scenes: A qualitative case study of a rural elementary school*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio University.
- OUCHI, W. G. (1981). *Theory Z*. Reading, MA: Free Press, Addison-Wesley.
- PUTNAM, L. L. and Fairhurst, G. T. (2004). Organizations as discursive constructions. *Communication Theory*, 14(1), 5-26.
- SACHS, J. and Smith, R. (1988). Constructing teacher culture. *British Journal of Sociology of Education*, 9(4), 423-436.
- SCHEIN, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- SMIRCICH, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- VAN den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- VAN Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. Ontario: SUNY Press.