

Post-Modern Bir Okul İyileştirme alışması: Özne Yönelimli Okul Geliştirme

HANİFİ PARLAR

İstanbul Ticaret üniversitesi

Özet: Hızla değişen dünyamızda ihtiyaca cevap verebilmek için okulların bu değişimlere ve gelişmeye açık olması gerekir. Eğitim kurumlarının insan kaynaklarını çağın gereklerine cevap verebilecek özelliklerde yetişebilmeleri için, sürekli gelişimi yakalamaları gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca, okul geliştirme çalışmaları 1980 yılından itibaren tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de hızlanmış, çağın gereklerine ve zorunluluklarına göre okullar yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır. Okul geliştirme bir süreçtir. Modellerin oluşturulmasında, okul ikliminin, okul kurumsal hafızasının, toplum beklentilerinin, küresel bakış açılarının ve yönelimlerin, okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve uygulama yeterliliklerinin, öğretmenlerin içlerindeki ve insan ilişkilerindeki uzmanlıklarının, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin, uluslararası sınavların, işbirliklerinin etkisi yadsınamayacak kadar güçlüdür. Post-modern denilebilecek okul geliştirme çalışmalarından birisi de “*Özne Yönelimli Okul Geliştirme*”dir. Bu çalışmanın amacı, modelin tüm yönlerini irdelemek; öğretmen, yönetici ve politika yapıcılarının dikkatini çekerek Türk eğitim sistemine katkı sağlamaktır.

Anahtar Sözcükler: Okul Geliştirme, Okul Geliştirme Modelleri, Özne Yönelim.

Post-Modern School Improvement Study: Subject-Oriented School Improvement

Abstract: Schools should be open to these changes and improvement in order to meet the needs in rapidly changing world. It is noticed that educational theories should catch the continuing improvement in order to educate the human resources in such a manner that they can meet the needs of the age. Furthermore, school improvement studies have been increased rapidly since 1980 in Turkey much the same in the world and the schools have been restructured in accordance with the needs and difficulties of the age. School improvement is a process. School climate, theoretical memory of the school, society expectations, global view points and trends, the knowledge, skills and practice skills of school leaders, the expert of teachers in their job and human relations, information and technology developments, international exams, and collaborations have a great effect on forming the models. One of the school improvement work could be called post-modern development is the '*subject-oriented school improvement model*'. The purpose of this study is to examine all aspects of the model, to draw the attention of teachers, administrators, and policy makers to contribute to the Turkish education system.

Keywords: School Improvement, School Improvement Models, Subject-Oriented.

Genel olarak öğretmenler, kendi yönelimlerine göre ve eğitim sisteminin yasal gerekliliğinden dolayı öğrenilmesi gereken konuların, öğretme usul ve yöntemlerinin öğrenciler tarafından kabullenilmesini isterler. Öğrenci merkezli bakış açısıyla, öğretilmek istenen konularla ilgili öğrenciyi dikkate almadan, onların eğilimlerini ve tekliflerini, gerek yetiştirme tazından ve gerekse de yasal mevzuattan dolayı eğitim öğretim faaliyetlerine etkin bir şekilde yansıtamazlar. Bu tür yaklaşımın başarılı olmadığı ve bu tip öğretme anlayışının hedefine ulaşmadığı görülmüştür. Bu nedenlerden dolayı öğrenci merkezli, özne yönelimli ders ve içerik geliştirmesi yapılarak okul sisteminin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Özne yönelimli okul geliştirme modeli T. Rihm tarafından Almanya'da geliştirilmiştir. Bu modelin temelinde, öğrenci ilgisinin önceliği ve bu önceliklerden yola çıkarak öğrenme süreçlerinin oluşturulması ve öğrenci başarısının artırılması için öğrenme grubu süreçlerinin ana çizgilerinin gösterilmesi vardır. T. Rihm (2006b, s.301)'e göre özne yönelimli okul geliştirmenin mantığı aşağıdaki sorularda gizlidir:

- Önceden plânlamanın ortaya konulması mı?, yoksa öğrenme-öğretme ilişkisinin belirlenmesine kadar varan bir yönelim/ odaklanma değişikliği mi gereklidir?
- Öğrenme grupları süreci, pedagojik alanda her bakımdan tavsiye edilen öğrenci merkezli uygulamanın’ ’öğrencilerin yerine” tasarlanmış olan bir derse dönüşeceği şekilde tasarlanabilir mi?
- Öğrenmeye duyulan ilgi ile müfredatlar arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Kurumsal bir bağlam, öğrencilerle ilgili bu eylem uygulamasını önceden devre dışı bırakır mı?

Ayrıca T. Rihm (2006a, s.393), asıl ilgililerin yani öğrencilerin, neden hiç söz almadıklarını ve neden bunun yerine sürekli olarak başkalarının onlar yerine karar verdiğini söyleyerek; doğrudan doğruya öğrenme sürecine katılanlara, okul geliştirme tedbirleri için kurucu olarak rehabilite eden bir perspektif değişikliği hazırlanması gerektiğini belirtmiş ve özne teorisi ile ilgili en önemli özelliklerden yola çıkarak, okul geliştirme ile ilgili olan ve dinamiği öğrenme gruplarının kendisinden kaynaklanan bir alternatifi gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Özne olarak bireyler, önemli olduğu kabul edilen olayların bağlı olduğu önceki somut durumları değerlendirerek kendi eylemlerini belirler. Çok çeşitli karar varyantları düşünülebilir. Böylece, açıklanan eylem imkânları gerçekleştirilebilir ya da gerçekleştirilemez, engellenen erişim yolları tematize edilebilir ya da edilemez ve gerekli olan tasarruf/ kullanım araçları dirençli bir şekilde talep edilebilir veya edilemez. Varyantlar mümkündür. Çünkü özne yönelimi açısından bakıldığında değerlendirmeler “imkân şartına” tabidir. “Düşünen ve konuşan özneler her düşünce için “evet” veya “hayır” şeklinde değerlendirmesini bildirebilir (Habermas 1998, aktaran: Rihm, 2006a, s. 407). K. Holzkamp (1997, s.17 / 1986, s.399, aktaran: Rihm, 2006a, s. 407), bu değerlendirme durumu çerçevesinde, her zaman “ikili eylem imkânı” olduğundan bahsetmektedir: Ya çatışmanın engellenmesine yönelik nedenlerle, dolaysızlık kapsamında kendini “duruma uygun hale getirerek” kendisi ve başkaları için sonuçların düzenlenmesi ya da çatışmaları göze alarak (müştereken) engelleyici durumların “üstesinden gelinmesi” söz konusudur.

Buna göre, bu şekilde yapılandırılan bir özne yönelimi, bireylerin *dünyaya karşı optimum* ve potansiyel *davranışını* açıklar. Birey *daima sosyal olarak bu davranışa bağlıdır*, fakat bu davranışı *belli bir amaca yönelik olarak haklı bir gerekçeye* dayandırabilir. Özne yönelimi ne

inkar edilebilir, ne kabul edilebilir, ne de zorla kabul ettirilebilir. Özne yöneliminin başkaları tarafından gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Özne yönelimi yine öznenin kendisi tarafından gerçekleştirilmelidir (Holzkamp 1996, s.81, aktaran: Rihm, 2006a, s. 407). Bu gerçekleştirme, ilgi alanları için bağlantı noktalarının hazır olup olmadığına ve bu bağlantı noktalarının reddedilip edilmediğine göre, bağlamları teşvik edebilir ya da engelleyebilir. Eylem imkânlarına aktif önem tahsis edilmesi ve bu eylemlerin gerçekleştirilmesi, fakat aynı zamanda gerçekleştirilmeleri sırasında engellere ve sınırlamalara karşı dirençli olunması, dayanıklı hayat perspektiflerinin oluşturulmasını sağlar ve sonuç olarak öznenin dünyada var olmasının temelini oluşturur (Freire 1997, s.8, aktaran: Rihm, 2006a, s. 407). Var olmak kavramından burada sadece “orada olmak” anlaşılmalıdır. Bilakis, bu bağlamda dünya olayları hakkında aktif olarak tartışmaya girilmektedir. Bunun sebebi sadece bu olayların önemli olması değil, aynı zamanda bireyin dünya için taşıdığı önemdir. Bireyin dünyada var olması sayesinde, inisiyatif kullanan biri olarak bireye atfedilebilecek olan bir eylemde bulunarak deneyim kazanır, kendi hakkında bilgi verir, bir şeylere kendine özgü bir şekilde yön verir ve başkalarının cevaplaması gereken sorular sorar (Habermas 1992, 207/220, aktaran: Rihm, 2006a, s. 408).

Özne Yönelimi Açısından Okulun Geliştirilmesi

Halen tercih edilen kurumsal çözüm varyantlarının karakteristik özelliği olarak öğretebilme anlayışı, öğrenme-öğretme ilişkilerine hâkim olabilme anlayışına sıkı sıkıya bağlıdır. Bunun arkasındaki okul süreçlerini sistemle ilgili konular için kullanılabilir hale getirme girişimi, açıklanan özne-dünya ilişkisinin esnekliğine bağlı olarak çöküntüye uğramaktadır. Ortaya çıkan çelişkiler sadece seçme baskısının yardımıyla “sessiz” tutulabilir ya da bir perspektif değişikliği yapılarak tematize edilebilir. İlk adım olarak, “öğrenmenin ve öğretmenin” şimdi olduğu gibi birbirine karışmasının özne yönelimini ciddiye alan bir öğrenme anlayışı için bakış açısının serbest bırakılmasını sağlayacak şekilde engellenmesi gereklidir (Rihm, 2006a, s. 412).

T. Rihm (2006a, s.412-413)’e göre, kurum temsilcileri şu anda politik olarak tercih edilen çözüm varyantları (= öğretim sistemi) çerçevesinde strüktürel/yapısal olarak *plân, yönetim ve kontrol* üçlüsü vasıtasıyla sınıftaki ders, örgüt ve okul yönetimi ve okulun denetlenmesi kapsamında “nesnelleştirilmiş” kalite kavramını uygulamalıdır. Hedef,

öğrenme-öğretme sürecinin *hesaplanabilir* ve *önceden ifade edilebilir* ve ekonomik, teknik ve bilimsel amaçlar için *kullanılabilir* bir hale getirilmesidir. Burada beklenen bilginin ve sisteme uyumlu yeterliklerin (örneğin, anahtar yeterlikler) kazanılmasının istenmesi ve böylece istenen etkinliği ve verimi garanti etmesi gereken (kontrol amaçlı) içerikler, (öğretmeye yönelik) metotlar ve özellikle de başkaları tarafından belirlenen kontrol faaliyetleri önemli bir rol oynar. Bu, öğretmenlerin profesyonelliğinin önemli bir yönü olarak talep edilmektedir. Öğrenme gruplarına katılanların devamlı talepleri, üst hedeflerle çelişki oluşturmadığı ve bir çelişki oluşması durumunda çevresel olarak konunun ele alınacağı (örneğin, çalışma/danışma grupları) ölçüde kabul edilecektir. Buna göre, bahsi geçen üçlü vasıtasıyla strüktürel/yapısal olarak sistem beklentilerinin öğrenme gruplarına katılanların yaşadıkları dünyaya uzanması söz konusu olur.

Okul hizmetlerinin stratejik olarak değerlendirilebilmesi için *umulan garanti*, özne teorisi ile ilgili bakış açısından bakıldığında, “özne-dünya ilişkisinin olumsuzluğu” nda kırılır. Çünkü bireyler esas itibariyle kendi dünyasının (dünyalarının) olayları konusunda değerlendirme bildirirler. Katılımcılar (ister kurumsal perspektiften olsun, ister öğrenme grubu perspektifinden olsun) için, başkalarının belirlediği yöntem talimatları ile çalışıp çalışmayacakları ve çalışacaklarsa bunu nasıl yapacakları açıktır. Hem açık hem de kapalı çelişkiler ve realite düşünülebilir. Bu sayede az ya da çok ortaya çıkan çelişkilerin eğilime göre “suskun” hale getirilmesi gerekir. Sürecin “sorunsuz” olması için “kontrol senaryolarına”, yani seçim baskısına işaret etmek yeterlidir. Söz konusu “uygulama/icra beklentilerinin” baskısına bağlı olarak, öğretme becerisi rüyası yıkılır. Bu rüya, enerji veren etkisiyle istenenleri engelleyen bir kâbus haline gelir. “Öğrenme öğretmenin sonucudur” şeklindeki istenen okul formülü kendine has bir şekilde yayılır, etkisiz hale gelir. Fakat bu sayede (umulmadık) zamanlar yararlanacak hale gelir, yeni düşünme yolları açılır (Rihm, 2006a, s.413).

K. Holzkamp, “öğrenme” ve “öğretme” terimlerinin analitik olarak açıkça birbirinden ayrılmasını, bu perspektif değişikliğine giden yolda atılan ilk adım olarak görmektedir. Öğretim tekniği açısından şimdiye kadar bu karışım, özellikle ontogenetik temele dayanan geliştirme kademeleri modellerine odaklanarak, esas itibariyle çocuğun daha tecrübeli biri (normal durumda bir yetişkin) tarafından desteklenmesi dikkate alınmadan anlamlı bir şekilde kavram haline getiril(e)mez (Holzkamp

1993, 180, aktaran: Rihm, 2006a, s.413). Örneğin, eğitim standartlarıyla kombinasyon halinde kullanılan bu modellerin yardımıyla, kişisel sınıflamalar, düzenlemeler, öğrencilerin stratejik olarak desteklenmesi belli bir temele oturtulabilir ve istenen kalite anlayışına uygun olarak “nesnelleştirilebilir”. Bu şekilde uygulandıklarında, bu modeller yaşanan dünyadaki eylem koordinasyonunun somut parçaları haline gelebilir. Çünkü bu uygulama vasıtasıyla, önceden düşünülmüş olan bir geliştirme yapısına ve önceden belirlenen bir nesnel yapıya odaklanan (yani öğrencinin anlam strüktürüne odaklanmayan) tek taraflı bir “gerçeklik önceliği” meydana gelir. Profesyoneller, bu nesnelleştirmeler vasıtasıyla karar mercii rolünü -bunu isteyip istemediklerinden bağımsız olarak- üstlenirler. Kademe teorisinin bu muhtemel kötüye kullanımını engellemek için, K. Holzkamp (aktaran: Rihm, 2006a, s.413), öğrenmenin temel amaçlarının önceki ontogenez araştırmalarında değil, dünya görüşünde ve kendi bakış açısında “birey” tarafından öğrenme konusu olarak aranmasını önermektedir. Böylece öğrencinin “kendi konusunda” uzman olarak devreye girdiği ve eylemini başkalarının “nesnelleştirilmiş” mantığı açısından önceden yapılandırmadığı bir alan/mekân oluşur.

Okulda öğrenmenin özne teorisi açısından spesifik özelliği, alışıldık eylem uygulaması daima problemlile hale geldiğinde, eylemi gerçekleştirenlerin gelecekte özel, yani kendileri için önemli eylem problemlerinin mevcut olacağını tahmin etmeleri durumunda ya da bir yaşam perspektifinin aktif olarak gerçekleştirilmesi için mevcut varlıkların genişletilmesi anlamlı görüldüğünde, dünyanın mevcudiyetini/ kullanılabilirliğini eylemle yapılandırma tasarımıdır (Held 2000, aktaran: Rihm, 2006a, s.414). Burada somut olarak amaçlanan, fakat engellenen ve gelecekte anlamlı olabilecek, fakat henüz mümkün olmayan eylem gerçekleştirme olgusu sonucunda bir çelişki deneyimi ortaya çıkar. Öğrenme gayretlerinin sürdürülmesine yönelik gerekçeler öğrenmeyi gerçekleştiren öznenin hayatındaki ilgi alanlarından ve perspektiflerinden oluşur. Fakat bu durumda, öğrenme daha problem ortaya çıktığında fiilen “otomatik” olarak gerçekleşmez. Öğrenci açısından bu tür bir karardan önce daima iki önemli bakış açısı etkili olur: Birincisi, öğrenmek, “yeni” bir ülkeye ayak basmak, beklenmeyene maruz kalmak demektir. İkincisi, öğrenmek, destekleyicilerin muhtemelen “zayıf taraflarının” gösterilmesi konusunda bilgi edinmelerini sağlamak demektir. Aynısı öğretme açısından da geçerlidir (Rihm, 2006a, s.414).

Bu nedenle, öğrenme ve öğretme probleminin üstlenilmesi, yukarıda tartışılan tanıma/kabul performansı ile aynı olan çok riskli bir eylemdir. Bu eylem öğrenci tarafından sürekli olarak yeniden aktif bir şekilde icra edilmelidir. Bu gerçekleştirilmesi tabii olarak öngörülemeyen bir *opsiyondur*. Öğrenme süreci için gerekli olan anlama çerçevesi *inisiyatif /girişim ve rezonans/yankı* vasıtasıyla ayarlanmaya çalışılmıştır. Fakat öğrencilerin ilgi alanlarının önceliklerinden bahsedilmesinin sonucu, öğretme tutumunun tersine, öğretmenlerin öğrencilerin nesnesi olması değildir. *Öncelik* kavramı daha çok, öğrencilerin anlam yapısı konusunda bilgi edinmeden önce öğretmenlerin hiçbir katkıda bulunmamasını, hiçbir rezonans verememesini ön plâna çıkarmaktadır. Burada bu olgu öğrenme/ öğretme süreçleri vasıtasıyla spesifik hale gelen sosyal açıdan kendini anlama, öznel gerekçe yapılarının açıklanmasını gerektirmektedir. Çünkü bu yapılar öğrenme grubu süreçlerini motive eder. Öğrenme motifleri olmadan, rezonanslar (öğretme rezonansları) bağlantı noktası bulamazlar. Bunun anlamı, inisiyatifler olmadan rezonans açısından ilgi/referans noktaları eksiktir demektir (Rihm, 2006a, s.414).

T. Rihm (2006a, s.415)'e göre, burada talep edilen görüş değişikliği özetle:

- Öğrenmenin ve öğretmenin kendi içinde ve birbiriyle ilişki içerisinde ele alındığında daima sadece opsiyonel eylemler olduğunu, yani öğrenme-öğretme probleminin üstlenilmesinin öğrenciler/öğretmenler tarafından aktif olarak gerçekleştirilen ve bu kişiler tarafından *-mümkün* olsa da olmasa da- gerçekleştirilen eylemler olduğunu,
- Öğrenme-öğretme sürecinin temelini belli bir amaca göre oluşturulduğunu, yani bu sürecin öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi hayatlarındaki ilgi alanlarından ve kendi hayat perspektiflerinden kaynaklanan amaçlarından oluştuğunu,
- Öğrenme-öğretme sürecinin öznel arası gerçekleşen bir süreç olduğunu kabul eden bir öğrenme-öğretme ilişkisine dönüş yapılması sayesinde yerine getirilebilir. Buna göre opsiyonellik, kasıt ve öznel arası olma, okulda öğrenme ve öğretme alanında anlamaya odaklı alternatif eylem sistemi, öğretim sisteminin özne yönelimli üçlüsüdür.

Öğrenme Grupları: Özne Yönelimli Okul Geliştirmenin Hareket Noktası

Özne yönelimli kurumsal bir varyant, yapısal olarak sistemle ilgili konuları “naif” olarak sınırlamadan, sistem ilgisine göre özne ilgisine öncelik vermelidir. Öncelik tanımak, her şeyden önce öğrencinin/öğretmenin “kendi konusunda uzman olduğunun” onaylanması anlamına gelmektedir. Modern okul geliştirme, öğrenme gruplarının inisiyatiflerini ve bununla ilgili kurumsal rezonansları kapsar (Rihm, 2006a, s.416).

T. Rihm (2006a, s.416)’e göre öğrenme grubu süreçleri, açıklanan özne yönelimli üçlü çerçevesinde yaşanan dünyadaki alanlara yönelik *vasıfları* ve bu alanların yeniliklerini (yeniliğini) hedef alır, sistemle ilgili konuları da bu hedefe dâhil eder ve öğrenme grubu üyelerinin yaşadıkları dünyadaki ilgi alanlarından yola çıkarak hareket eder. Ön plânda olan değerlendirme değil, anlamaya odaklı deneyim ve “bütünsel-estetik” kalite kavramı bazında hayatın gerçekleştirilmesidir (gerçekleştirilmeye çalışılmasıdır). T. Rihm, bu bağlamda uygulamaya konulması gereken dört şartı aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

- (Stratejik) vekil kavramı görevi ve inisiyatiflerle rezonansların değiştirilmesine dayanan bir öğrenme grubu süreçleri anlayışına dönülmesi,
- Öğrenme / öğretme problemlerinde öğrencilerin kendi hayatlarındaki ilgi alanlarına bağlı olan öğrenme aktivitelerinin temelini oluşturulması, yani söz konusu ilgi alanlarının anlamlı olduğunun kabul edilerek dikkate alınması,
- Öğrenme/öğretme problemiyle baş edilmesi için gerekli olan şartların (heterojen öğrenme grupları, zamanlar, araçlar, mobilite, katılım imkânları ve benzeri) yeteri kadar kullanılması,
- Yapısal olarak uygun şekilde yerleşmiş olan ve uygulama serbestisi olan işbirlikçi anlama çerçevesi.

Özne yönelimi açısından bakıldığında bu şartlar gereklidir, fakat yetersizdir. Bu şartlar önemli kavrayıcı tedbirler olarak görev yapar, fakat kapsamlı olarak yerine getirilmeleri durumunda bile problemin üstlenilmesini garanti etmezler. Çünkü problemi üstlenme kararından yana olanlar açısından yine de öğrenme/öğretme sürecini sürdürmemek için “iyi sebepler” mevcut olabilir (Rihm, 2006a, s.416).

Bu kavram çerçevesinde okulun merkezî bir görevi vardır. Bu durumda okul, öğrencilerin ve öğretmenlerin öz yönelimli olarak kendi dünya erişimlerini başlattıkları ve hızlandırdıkları, kurum temsilcilerinin

bu anlama girişimlerini destekleyici olarak organize ettikleri yerdir. Bu tür bir okul anlayışına yönelik ilk adım, öğrenme gruplarının yeterliklerle ilgili yapısal ihmalin geri çekilmesine ihtiyaç vardır. Bu durumda okul geliştirmenin canlılığı öğrenme gruplarından kaynaklanır. Öğretim sistemine odaklı bir okul örgütünün ve denetiminin temel parametreleri (plân, yönetim ve kontrol) *sonucu açık bir okul geliştirmeye* doğru sürüklenir. Sonucu açık kavramı, etkinliğin hedefe ulaşılmasından ve sürecin hesaplanabilmesinden oluşturduğu ve yukarıda bahsi geçen özne yönelimli üçlüye dayanan bir eyleme dönüşen bir düşünceden uzaklaşma anlamına gelmektedir (Rihm, 2006a, s.416-417).

Öğrenme grubu açısından bakıldığında değişme, tanıma performansını uygulama girişimi ve okulu [sorumluluğu kendisi üstlenerek öğrenme grubundaki katılımcıların kendi hayatlarındaki ilgi alanlarına uygun olan öğrenme projelerini -bunların yürürlükte olan beklentilere uygun olup olmadığından bağımsız olarak- okulun kendisinin kararlaştırması ve bu projeleri yine okulun kendisinin uygulaması sayesinde] anlamlı bir zaman dönemi olarak (tekrar) keşfetme girişimi anlamına gelir. Fakat bu kavram, bu amaçla şartların öz yönelimli olarak kullanılabilmesi ve perspektiflerin sınırlanması açısından gerekli olan imkânların *geri verilmesini talep etme* anlamına da gelir. Bu ikinci derece inisiyatifler zorunlu olarak *dışarıya* yöneltilir. Çünkü birinci olarak, kurumların temsilcileri öğrenme gruplarının ilgi alanlarının durumunu tahmin edemezler. İkincisi, ancak bu talepler ve temsilcilerin bu taleplere verdikleri cevaplar sayesinde, okulun hedef çatışmasının güncel çözüm varyantları “mahallinde” görünür hale getirilebilir. *İçeriye* yönelik inisiyatifler de gereklidir. Çünkü bu sayede mutabakat ihtiyacı vasıtasıyla öğrenme grubuna katılanlar bir ağ haline gelir, kendi konusunda uzman olarak yaşayabilir ve öğrenme / öğretme perspektiflerini geliştirebilir. Perspektif değiştirme isteği sadece taleplerde somutlaşabilir, sadece bu şekilde okulun mahallindeki “kurumsal yüzü” ve öğrenme gruplarının ciddiyeti görülebilir (Rihm, 2006a, s.417).

Örgüt açısından bakıldığında bu her şeyden önce kurum temsilcilerinin öğrenme gruplarının yeterliğini görmesi ve inisiyatiflere izin vermesi, fakat bunu öğretim okulunun modernleştirilmesi amacıyla değil, hedef çatışmasının gelecekteki (sistem yönelimi yerine özne yönelimine öncelik veren) çözüm varyantlarının amaçlarını yeniden belirlemek amacıyla yapması anlamına gelir. Başkalarının kararlar alması yukarıda ele alınan bağlamlardan dolayı mümkün olmadığından,

temsilciler öğrenme gruplarına katılanların inisiyatiflerine ihtiyaç duyar. Çünkü bu inisiyatifler ancak katılımcıların eylemleri ile anlaşılır. O zaman bu inisiyatifler kabul edilir. Yani, öncelikle içeriklerin ve metotların, mekân-zaman yapılarının, yönelim/ilgi gruplarının belirlenmesi açısından ortaya çıkan tekelleşmenin adım adım sona ermesi ve öğrenme gruplarının eylemlerinin yine bu grupların kendi inisiyatiflerini ihtiyaçlara uygun olarak organize etmesini, fakat içerik açısından da bu inisiyatifleri yansıtmasını en acil görev olarak gören bir tutumun kabul edilmesi söz konusudur (Rihm, 2006a, s.417).

T. Rihm (2006a, s.417) bu kısımla durumu ile bağlantılı olarak, okul hayatının üç bakış açısı ile ilgili ağırlık merkezlerinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Bunlar; öğrenme grupları açısından öğrenme projelerinin belirlenmesi, gerçekleştirilmesi ve yansıtılması ve bunun için gerekli olan çerçeve şartlarının belirlenmesi, örgüt açısından öğrenme projesinin desteklenmesi, yansıtılması ve ağ haline getirilmesi, harici danışmanlık açısından kararların, öğrenme projelerinin, hayat perspektiflerinin üst kademelerin beklentilerine dayanarak yansıtılmasıdır (çalışma plânları, yönelim/odaklanma çerçevesi olarak eğitim standartları, politikanın, ekonominin, bilimin ve kültürün temsilcileri).

Öğrenme grupları açısından öğrenciler ve öğretmenler, kendilerine bir *öğrenme atölyesi* karakterine sahip olan bir “çalışma birliği” ortamı bulurlar. Öğrenme grupları, dünyanın mevcudiyetinin/kullanılabilirliğinin geliştirilmesi ile ilgili konular/temalar hakkında kendileri karar verirler. Bu konular/temalar katılımcıların somut hayat problemleri içerisinde açıklık kazanır. Burada sistem konularının eleştirel olarak kapsam dâhiline alınması, öğrenme projesinin başarılı olması için şarttır. Çünkü sistemik emirler her bireysel problem konumunda yer alır. *İnisiyatif ve rezonans* birliğinde konuların/temaların ele alınmasına yönelik olan ve gerekli destek ihtiyacını formüle eden ve okul örgütü temsilcilerine karşı ve forum vasıtasıyla bunların artikülasyonunu “ikinci derece inisiyatifler” vasıtasıyla açıklayan adımlar gizlidir. Öğrenme gruplarının içerik türündeki harici tavsiyeleri ne ölçüde dikkate alacağı, öğrenme grubunun kararına bağlıdır. Bu şekilde bakıldığında, öğrenme grubu okul içerisinde bir “krala” eşit olurdu. Öğrenme süreci tutanağa geçirilir, (muhtemel) sonuçlar belgelenir ve yine forumda açıklanarak tartışılır (Rihm, 2006a, s.418).

Okul örgütü açısından bu kurumsal çerçevenin seçilen temsilcileri, öğrenme gruplarının inisiyatiflerinden yola çıkarak hareket

ederler ve başka öğrenme gruplarının da kendi öğrenme projelerini ve bu projelerle bağlantılı şartların kullanılabilmesi ile ilgili talepleri/gereklilikleri paylaştıkları kurumsallaştırılmış bir forum çerçevesinde değerlendirmelerini bildirirler. Bu değerlendirmeler, hem kaynaklarla hem de içeriklerle ilgilidir. Tartışmalarla birlikte bütçe açıklanır, içerikle ilgili tamamlayıcı eklemeler ve itirazlar formüle edilir, eğitim politikası ile ilgili beklentilere yönelik bağlantılar oluşturulur, talep edilen çerçeve şartlarının gerekliliği konusunda tartışılır. Stratejik olarak koordine edilen alanların (ekonomi, politika, hukuk, bilim, kültür ve benzeri.) *harici* temsilcileri istenebilir ve önemli raporlar eklenebilir. Bu sayede öğrenme grupları esas itibariyle kendi projelerine yönelik imkânlar ve sınırlar açısından daha fazla şeffaflık kazanırlar ve esas itibariyle harici beklentiler ve etki imkânları konusunda daha fazla bilgi edinirler. Böylece okul örgütünün zamanında seçilen temsilcileri sadece okul süreçlerini düzenleyen kişiler olarak kalmaz. Bilakis, uygulama tedbirlerinden vazgeçilmesine bağlı olarak *içerik açısından* tamamlayıcı bir işlev de üstlenirler. Sonuç olarak, temsilciler tarafından yönetilen öğrenme grupları forumu bir bütün olarak sınırlı bütçelerin verilmesi konusunda bir karar verir, eğitim politikasıyla ilgili yönergeler (örneğin, yeterlik beklentileri) hakkında tartışır, bunları tutanak dokümanlarıyla karşılaştırır ve varılan görüş birliği ve tutarsızlıklar üzerinde çalışır. Bu sonuçlar öğrenme gruplarına iletilir ve öğrenme gruplarının bir değerlendirmede bulunması istenir. Forum, aktiviteleri yansıtmalıdır; fakat öğrenme gruplarının içerikleri konusunda karar vermemelidir. Bu forumlar çerçevesinde ebeveynler, okulların aktiviteleri konusunda bilgilendirilebilir ve ebeveynler kendi imkânlarına göre bu aktiviteleri destekleyebilirler (Rihm, 2006a, s.418).

Öğrenme gruplarının, nasıl okul örgütü temsilcilerinin ya da öğrenme grupları forumunun rezonanslarına ihtiyacı varsa, okul hayatının “mahallindeki” bütün katılımcılarının da *harici danışmanların* rezonanslarına ihtiyacı vardır. H. Hensel (1995, 52 ve devamı, aktaran: Rihm, 2006a, s.419) kendi tez belgelerinde, okullarda resmî (devlet kuruluşu) olmayan “okul odalarının/ofislerinin/danışma bürolarının” danışma mercii olarak görev yapmasını önermektedir. Bunlar öz yönelim ve kişisel yönetim konusunda kanunlarla düzenlenen danışmanlık görevini yerine getirecek olan mercilerdir. Okuldaki güncel gelişmelerle ve diğer toplumsal alanlarla olan bağlantıyı kaybetmemek için pedagoglar, periyoda odaklı bir sistem çerçevesinde kısmen serbest olan, kısmen de kendi mesleklerinde çalışan okul haricindeki çalışma kadroları ile iş birliği

yaparak danışmanlık görevini yürütecektir. H. Hensel, ayrıca, odaların/ofislerinin/danışma bürolarının okullara ancak okulların talebi üzerine, okuldaki inisiyatifler konusunda danışmanlık yapacağını vurgulamaktadır. H. Hensel'in taslağında, pedagojik danışmanlık ve hizmet hukuku açısından yapılan kontrol okul yönetiminin bilgisi ve yönlendirmesi dâhilindedir. Yani, danışmanlık ve kontrol okul yönetiminde tek bir çatı altında toplanmaktadır. Böylece danışma, eylem imkânlarının etkin ve anlamaya odaklı bir şekilde geliştirilmesi sayesinde yeterliklerin kazanılması açısından “bireyin/öznenin” ve buna bağlı olarak “başkalarının” hayattaki ilgi alanlarına uygun olarak ve sistemlerin stratejik olarak eyleme odaklanmaları konusunda tartışarak, pedagoji kurumlarının asıl “ana işine” odaklanmasını mümkün kılan bir serbesti kazanır. Bu kurumlarda pedagoğların yanı sıra işletmelerde, sekretaryalarda, parlamentoda, sosyal ve kültürel alanlarda faaliyet gösteren, okulla ilgili yeterliklere yönelik harici beklentileri fiilen “birinci elden” aktaran kişiler de bulunabilir. Ayrıca bu odalar ofisleri/danışma büroları, öğrenme grupları için değişik toplumsal alanlarda nerede müdahale imkânları, özellikle de yenilik imkânları gördükleri konusunda geri bildirimlerde de bulunabilir. Üçüncü dereceden olan bu rezonanslar, okulun tamamlanan / sona eren öğrenme projeleri konusunda değerlendirmelerini bildirebilirler, yeni yönler önerebilirler, hatta başka okulların ağırlık verdikleri konuları inceleme imkânı sunabilirler ya da okullar arasında bir ağ oluşturulmasını teşvike edebilirler. Aynı zamanda çatışma durumlarında arabuluculuk işlevi de bu çerçevede ele alınabilir (Rihm, 2006a, s.419).

Bu bakış, okul kavramının yavaş yavaş tâdil edilmesini ifade eder. Adım adım gerçekleştirilecek olan bu “değiştirme” (koversiyon) sonucunda, sosyal açıdan kendini anlama olgusu için alan yaratarak tutarlı bir şekilde sistem yönelimi yerine özne yönelimine öncelik veren, *herkes için öğrenci okulu* şeklinde ifade edilen okulun amaçları belirgin hale getirilirdi. Yaşanan dünya ile tartışılarak, sistemlerin stratejik yönelimlerinin varlığı reddedilmeden, öz yönelimli olarak yeterliklerin kazanılması ağırlık merkezi haline gelirdi. Aksine, dünyanın süreçlerinin başarıyla araştırılmasını ve değiştirilmesini sağlayacak şekilde müdahalede bulunulması için, sistematik yönelimler hakkında bilgi edinilmiş olması şarttır. Süreçlere somut bir şekilde müdahale edilmesi ve buna bağlı olarak gerekli kullanılabilirliğe yönelik şartların talep edilmesi kapsamında, öğrenme grubuna katılanlar da yeterlik kazanırlar. Yani söz konusu olan, sistemlerle ilgili konuların genel olarak

okulun günlük hayatının parçası olup olmadığı sorusu değildir. Bilakis, bu konuların sonuçlarının *ne zaman* alınacağı ve bu tematizasyonunu *kimin* başlatacağı söz konusudur. Buna göre, gerçekleştirilmesine gayret edilen perspektif değişikliği, *öğrenme gruplarının bakış açısından* (birinci derece inisiyatifler / rezonanslar) yola çıkarak hareket eder. Çünkü özne teorisi ile ilgili bakış açılarına göre, öznenen yola çıkarak dünyanın mevcudiyetinin/ kullanılabilirliğinin geliştirilmesi anlamındaki asıl öğrenme / öğretme süreci orada gerçekleşmektedir. Bu süreç, *örgütsel çerçevede* (ikinci derece inisiyatifler / rezonanslar) ve *harici danışmanlık çerçevesinde* (üçüncü derece inisiyatifler / rezonanslar) devam eder (Rihm, 2006a, s.419-420).

Thomas Rihm ‘İn Geliştirdiği Özne Yönelimli Okul Geliştirme Modeli

T. Rihm (2006b, s.301-330)’ in Almanya’da uygulama yaparak geliştirdiği *Özne Yönelimli Okul Geliştirme Modelinin* tüm aşamaları (öğrenci başarısı ve üretkenliğinin artması, ders geliştirme ve benzeri) aşağıda açıklanmıştır:

Başlangıç Aşaması

Başlangıçta (Rihm (2006b, s.302-307), iki ayrı öğrenme grubu üzerinde çalışmalar yürürlüğe konulmuştur. Gruplardan, yapılan öğretim çalışmalarına karşı tepkiler gelmiştir. Yapılan incelemeler, öğrenme grubundaki öğrencilerin öğrenmeye karşı olmaktan çok daha başka bir öğrenme yöntemi istediklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin bu isteklerine olumlu bir yaklaşım sergilenmesi proje uygulayıcısı, departman yönetimi ve ebeveynler tarafından bazı endişeleri de beraberinde getirmiştir. Aşılması gereken kırmızı çizgiler hatırlatılmıştır. Burada öğrenci gruplarının farklı isteği ile aşılması istenen konular birlikte düşünüldüğünde bir çatışma ve çelişki ortamı oluştuğunu göstermektedir.

Çatışma ve çelişki ortamına “ üretken krizler” ve kazanç sağlayan uyarılar olarak bakılması farklı gelişmelere zemin hazırlamıştır. Öğrencilerin istememesine rağmen öğreticinin özne olduğu bir öğretim çalışmasını sürdürme gayretinden vazgeçilmiş ve bir uzlaşma, kalıcı değişiklik arayışına gidilmiştir. Bu bakış açısıyla öğrencilerden yeni öğrenme projesiyle ilgili fikir belirtmeleri istenmiştir. Böylece öğrenme dinamiğinde nelerin yer alacağı konusunda öğrenme grupları da söz sahibi olması sağlanmıştır.

Başta, iki öğrenci grubu da bu çalışmaya katkı sağlama noktasında isteksiz görünse de proje uygulayıcısının yönlendirme ve teşviki ile katkılar arka arkaya gelmeye başlamıştır. Müfredat programında olmasını istedikleri konuları listeler halinde sunmuşlardır.

Yapılan incelemelerde, 1. Öğrenme grubundaki öğrencilerin sadece okul dışındaki kendi yaşantılarına dayanan güncel ilgi alanlarına (uzak yerlere yapılan seyahatler, kablolu yayın satın alan aileler, bayramlar ve benzeri.) yönelik talepte buldukları gözlenmiştir. Buna karşılık 2. Öğrenme grubundaki öğrencilerin ise günlük yaşantılardan ayrı olarak okulda öğrendikleri ama güncel olaylarla da bağlantı kurulabilecek konulara (doğada araştırma yapmak, toprağı keşfetmek, çevre felaketleri, volkan patlamaları, seller ve benzeri.) yönelik talepte buldukları gözlenmiştir. Her iki öğrenci grubunun istekleri de müfredatın isteklerini tam olarak karşılamamaktadır.

Müfredat konularında yer alan konular ile öğrenme grubundaki öğrencilerin konuları karşılaştırıldığında 1. Öğrenme grubundakilerin önerilerinin farklı; 2. Öğrenme grubundakilerinin ise genel olarak örtüşmelerin olduğu gözlenmiştir. 1. Öğrenme grubundaki öğrencilerin örtüşen konulardan bir karışımın yapılması fikrine karşı çıkmaları öğrenme grubu projesini durma noktasına getirmiştir. Sorunun çözümü için konu, okul departmanı huzurunda ebeveyn toplantısında tartışmaya açılmıştır.

Özne Yönelimli Öğrenme Süreçlerinin Temelinin Oluşturulması

Öğrenme süreci perspektifinin değiştirilmesinin başlangıcında öğrenme içeriklerinin merkezde olması, şaşırtıcı değildi. Alışıldık anlamda ders, önceden bildirilen müfredat içeriklerinin sınıftaki bütün aktivitelerin temelini oluşturması olarak anlaşılır. Fakat K. Holzkamp'ın öğrenme kavramı ile ilgili olarak yaptığı çalışmada, öğrenme içerikleri sorusu beklenmedik başka bir anlam kazandı (Rihm, 2006b, s.307).

K. Holzkamp (1995, 185, aktaran: Rihm, 2006b, s.307), öğrenme taleplerinin fiilen “otomatik olarak” öğrenciler tarafında öğrenme eylemi haline gelmediğini açıkça vurgulamaktadır. Ayrıca K. Holzkamp şunu belirtmektedir: Öğrenme ilgisi, eylem gerekçelerinin duygusal-motivasyonel kalitesi olarak somutlaştırılmalıdır ve sebepler daima ‘benim sebeplerimdir’ yani, fiilen ‘birinci şahsın’ sebepleridir”. Öğrencilerin öğrenme gerekçeleri, yönetici konumunda olan kendi yaşantılarındaki ilgi alanlarına işaret etmektedir. Bu ilgi alanları tasarruf/kullanım imkânlarının

geliştirilmesine ve böylece yaşam kalitesinin yükseltilmesine yöneliktir. Bu tasarrufun/kullanımın genişletilmesinin gerçekleştirilmesi, özne bilimi ile ilgili yoruma göre, öznelere toplumsal olarak verilen ve değiştirilecek olan *önem* ile karşı karşıya olan eylem imkânlarının gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle önem, potansiyel öğrenme konuları olabilir.

T. Rihm (2006b, s.307)'e göre bu, ancak anlam ilgisini kendi hayatının perspektifi açısından aktif olarak öğrencilere dayandırılması durumunda mümkün olabilir. Buna bağlı olan “duygusal-motivasyonel değerlendirme”, bir öğrenme probleminin üstlenilmesi için gerekli, fakat yetersiz bir şarttır. Bu değerlendirme bir öğrenme opsiyonunu ifade eder. Bu nedenle içeriksel-önem ile ilgili bu konuya öğrenme sürecinin temeline/gereğesine yönelik soru, sadece tematik ortamda yani, öğrenilecek konunun (öğrenci için) taşıdığı önem açısından tartışılabilir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme motifi (öğrenme gayretini ve riskini kendi üzerine almak), öğrenilecek konu kapsamında gösterilen ve öznel açıdan önemli olan eylem probleminin aşılmasında yardımcı olan eylem imkanlarından kaynaklanır, öğrencinin motivasyon kabiliyetinden kaynaklanmaz.

Ne enteresan ise, o öğrenilir. Birey yaşadığı dünya üzerindeki tasarruf hakkını genişletmek için kendisine eylem imkânları sunan ya da en azından bunu dikkate alan şeyleri öğrenir. Öğrenci tarafından aktif olarak uygulanacak olan bu yönelim/belirleme sürecinin kriteri, öğrenmeye duyulan ve kendi yaşam perspektifine yoğunlaşan ilgidir. Tetik noktası, önceden öğrenilenler ile tavsiye edilen öğrenme konusu arasında bir tutarsızlığın var olmasına yönelik deneyimdir. Bunlar öğrencilerin somut günlük hayatlarının eylem/hareket problemleri ya da beklenen, gelecek için önemli olduğu düşünülen öğrenme konuları olabilir (Rihm, 2006b, s.308).

T. Rihm (2006b, s.308), kendisi için yeni olan bu bağlantılara istinaden, özne yönelimli bir öğrenme sürecinin ilk adımının öncelikle kendi ilgilerini çeken konuların belirlenmesi açısından öğrencilere öncelik verilmesinin olduğunu belirtmiş ve kendisinin onların anlam/mana yapılarını tespit edecek durumda hissetmediğini ifade etmiştir. Daha konu kataloğunun hazırlanması sırasında (ve daha sonra tekrar ebeveyn toplantısında) konu olarak ele alınan soru, müfredat ve eğitim plânlarının taşıdığı önem idi.

T. Rihm (2006b, s.307), uygulamada öğrencilerin münferit bakış açılarını kabul ettiklerini, gizli öğrenme hedeflerini yeniden düzelttiklerini ve konuların formülasyonunu kısmen değiştirdiklerini

belirtmiştir. Bu bağlamda önceden tanımlanan plânlar, öznellikten uzaklaştırıcı bir karaktere sahip olmaktan çıkarabildiğini ve uygulama ritüellerine başvurmak zorunda kalmadan bu plânları öznel tasarrufların genişletilmesi için kullanılabilir hale getirebildiğini, aynı zamanda ebeveynlerin müfredatın öğrenme kapsamına dâhil edilip edilemeyeceğini, çocuklarıyla birlikte bir defa daha kontrol etmeye yönelik isteklerini de yerine getirdiğini vurgulamıştır.

Özne Yönelimli Öğrenme Sürecinin Uygulanması

Konu kataloğu ile nasıl çalışılmalı? Konu çeşitliliği ile uğraşılmasına yönelik soru, başlanılan öğrenme sürecinin ikinci “uçurumu”dur. Burada da öğrenme grupları içerisinde ya da bu gruplar birbiriyle karşılaştırıldığında belirgin farklılıklar ortaya çıkmaktadır. 1. öğrenme grubunda öğrenciler genel olarak “kendi” konularının uygulanması konusunda ısrar ederken ve sadece münferit öğrenciler seçilen konuların müştereken uygulanmasından yana iken, 2. öğrenme grubunda durum bunun tam tersiydi. Ancak uzun süren bir fikir alış verişinden sonra çoğunluk tarafından kabul edilen mutabakatlar ortaya çıktı. Sonuç olarak gelecekteki öğrenme süreci temalarını gerçekleştirmeye yönelik iki model ortaya çıktı: Bütün öğrenciler bir konu üzerinde mutabakat sağlar ve adım adım katalog üzerinde çalışır (2. öğrenme grubunun tercihi) veya *münferit öğrencilerin* her biri katalogda *kendine ait konuyu* arar ve tek başına veya seçtiği bir arkadaşıyla birlikte bu konu üzerinde çalışır (1. öğrenme grubunun kararı). İlk önce iki öğrenci bir konunun üstlenilmesiyle ilgili karara katılmadı. İlgili öğrenme grubu onlardan önce sadece izlemelerini ya da kısa bir süre için konuya dâhil olmalarını, kendi bakış açılarına göre anlamlı buldukları yerlerde öğrenme sürecini başka bir şekilde desteklemeleri istendi (Rihm, 2006b, s.309).

Güncel olarak ele alınacak olan konulara yönelik bu mutabakat aşamasından sonra, öğrenciler seçilen öğrenme konularını ve bunlara dayalı öğrenme süreçlerini münferit yönleriyle ele almaya başladılar. Her iki grubun sağladığı çok sayıda katkıda, sık sık uygulamaya koymaya yönelik sorularla birlikte içeriğin isimlendirilmesi açısından yanlışlıkla karıştırma söz konusu oldu. Böylece, sıra öğrenme sürecinin “içeriği” ve “organizasyonu” kavramlarının, yani üst kavramların açıklığa kavuşturulmasına geldi. Proje uygulayıcının/öğretmenin (T. Rihm) seçtiği örnekler vasıtasıyla öğrenciler her iki kavramın da amaçlarını belirleyen farklılıkları belirlediler. Bu kapsamda, öğrenme süreçlerinde

“ne” ve “nasıl” soruları arasında farklılık olduğu, “nasıl” sorusunun “ne” sorusuna bağlı olduğu açıkça ortaya çıktı. İçerikler özellikle *soru* şeklinde belirlenirken (örneğin, mektuplar nasıl dağıtılır? Kablosuz nasıl telefon edilir?) bu soruları cevaplama yolları somut aktiviteler olarak formüle edildi (örneğin, postaneden bir bilgi dosyası talep edilmesi ya da yaya bölgesinde bulunan telekom noktasına gidilerek bir röportaj yapılması). Sonuç olarak her iki öğrenme grubunda da öğrenciler sol tarafında içeriklerini sağ tarafında ise içeriklerle ilgili çalışma yolunun açıklandığı tablolar hazırladılar (Rihm, 2006b, s.310).

Bu kavram açıklama çalışması, yine öğrenme sürecinin içerik ve organizasyon yönleri açısından şimdiye kadarki eğitim süreci durumunu yeniden tanımlayan, tamamlayan ya da yeniden ifade eden / vurgulayan bir katalizör etkisi gösterdi. “Kavram” açıklama turunu, amacı içerik için kararlaştırılan fikir spektrumunu genişletmek olan bir teşvik turu izledi. Bunun üzerine, hem 1. öğrenme grubunda, hem de 2. öğrenme grubunda, ilgili öğrenme gruplarındaki bütün katılımcıların fikirlerinin toplamını içeren genişletilmiş listeler hazırlandı. Proje uygulayıcının/öğretmenin (T. Rihm) katkıları özellikle işaretlendi. Öyle ki, neyin öğrenciler tarafından, neyin öğretmen tarafından geldiği belliydi. Konuları işlemenin sorumluluğunu alan öğrenciler, teşvikleri üstlenmekte ya da dikkate almamakta serbestti. Bunun üzerine 1. öğrenme grubunda, konuyla ilgili “araştırmacı sorularına”, varsayılan araştırma yollarına (internet, medya merkezi, telefon, mektuplar / mailler, röportajlar, ansiklopediler, ders kitapları, müfredatlar, deneyler ve benzeri.) ve gayret edilen zaman çerçevesine işaret eden bireysel iş süreci krokileri hazırlandı. Ayrıca, proje uygulayıcının/öğretmenin (T. Rihm) önerisi üzerine, bu projeyi uygulamaya koyma süreci konusunda, düzenli olarak rapor düzenlenmesi çerçevesinde bilgi verilmesi ve muhtemel farklılıkların/sapmaların gerekçelerinin bildirilmesi gerektiği kararlaştırıldı. 2. öğrenme grubundaki öğrenciler ilk önce katalogdan müştereken belirlenen konuyu bölümlere ayırmaya ve bu bölümleri sırayla kendi aralarında oluşturdukları gruplarda ele alıp işlemeye karar verdiler. Alt gruplar, bir poster üzerinde araştırma durumunu şeffaf bir hale getirdiler ve bu sayede münferit aktivitelerin birbirine uygun olmasını kolaylaştırmış oldular (Rihm, 2006b, s.310).

Öğrenme grupları bu yapı çerçevesine dayanarak, öğrenme süreci konusunda gözle görülür bir sorumluluk üstlendiler. Adeta “öğrenmek üzere” yola koyuldular: İnternet vasıtasıyla bilgiler aldılar, kendi evlerindeki medya araçlarını kullandılar, kitapları, ansiklopediler,

mecmuaları ödünç aldılar, yönelttikleri sorular açısından kendilerini uzman olarak gören meslektaşlarla röportajlar yaptılar, yazılı olarak firmalarla temas kurdular ya da toplu taşımacılık araçlarıyla ulaşmak mümkün olan yerlerde gözlem yaptılar. Bu kapsamda, kaynaklara ya da destekleme sistemlerine yönelik sorular hemen merkezî bir konu haline geldi. Böylece, tekrar gözlem amacıyla yapılan bir otobüs yolculuğu sırasında öğrencilere refakat eden birinin bulunması gerekti. Daha önce olduğu gibi, tekrar açıkça çatışma ortaya çıktı ve bu çatışma öz yönelim ve denetim yükümlülüğü çizgisi boyunca alevlenen konuyla ilgiliydi. Öğrenciler kendi kendilerine güvenmelerine rağmen, öğrenme süreci sonucuna göre araştırma yapılması gerektiğinde, bağımsız olarak araştırma yapamıyorlardı. Bu noktada, müştereken bir refakatçi şahsın aranmasına başlandı. Öyle ki, öğrenme projesinin takibine tekrar devam edilebiliyordu. Özellikle 1. öğrenme grubundaki öğrenciler bu “kaynak ihtiyacından” bir erdem ortaya çıkardılar. Örneğin, okul saatlerinin dışında kendi kendilerine kendi ikamet ettikleri yerde bulunan değişik kurumlara, otomobil satıcılarına, bilgisayar dükkânlarına ve benzeri yerlere gittiler (Rihm, 2006b, s.311).

Proje uygulayıcısının/öğretmenin (T. Rihm) rolü, ilk önce sorular için hazırda bekleyen katılımcı bir *gözlemci* rolü ile sınırlıydı. Örneğin, internet kullanımı, medya merkezlerinde yolun bulunması, muhtemel röportaj partnerlerinin adresleri, metinlerden anlam çıkarılması ve metinlerin hazırlanması ile ilgili sorular mevcuttu, hatta konuyla bağlantılı çalışmalar yapılması sırasında ve bu çalışmalar sonucunda edinilen bilgilerle ilgili kapanış belgelerinin hazırlanması sırasında, röportajların ve gözlemlerin organize edilmesi sırasında destek görmeye yönelik ricalar da vardı. Zamanla, öğrencilerin sadece kendi soruları için yine kendileri tarafından önceden formüle edilen bir çözüm önerisinde bulunacakları an, öğretmene başvurabilmelerinin proje uygulayıcısının/öğretmenin (T. Rihm) anlayışına ve öne sürülen soru için uygun olduğu görüldü. Bu hareket şekli, bir yandan soruları başa çıkılabilir bir ölçüde olacak şekilde sınırladı, diğer yandan da düşünme sürecini teşvik etti. Proje uygulayıcı/öğretmen (T. Rihm), böylece öğrencilerin öğrenme ve düşünme yolları konusunda daha net bir bilgiye sahip oldu ve daha kuvvetli bir şekilde öznel öğrenme yollarına odaklanan açıklamalar yapabildi. Bu öneriler olmadan bunu gerçekleştirmem mümkün olmazdı. Proje uygulayıcısı/öğretmen (T. Rihm) desteğinin dışarıya dönük ifadesi, sorularıyla ilgili olarak O’ndan cevap almak istediklerinde öğrencilerin aktif olarak ziyaret

edebilecekleri bir *danışman köşesi* (1. öğrenme grubu) ve bir *danışman banka* (2. öğrenme grubu) idi. Proje uygulayıcısı/öğretmeni (T. Rihm), bu danışmanlık faaliyeti sırasında yaptığı gözlemleri bir tutanak defterine kaydetti. Bu gözlemler, gelecekteki destekleme eylemlerine ve rapor saatlerine de dâhil edildi. Böylece *öğrenme süreci tutanakları*, öğrenme sürecinin ilerlemesinde merkezî bir rol üstlenmiş oldu. Seçilen içeriklerle ilgili olan konu yapısına yönelik gereklilikleri tamamlayıcı nitelikte olmak üzere tutanaklar, öğrencilerin öğrenme aktivitelerine dayanan tartışmanın esasını teşkil etti (Rihm, 2006b, s.311).

Ara rapor aşamasının öğrenme sürecinin ilerlemesi açısından çok önemli olduğu görüldü. Bu tasavvur turu çerçevesinde şimdiye kadarki adımlar açıklanabildi, cevaplanmamış olan sorulara açıklık getirilebildi, uygulama sırasında ortaya çıkan problemler belirlenebildi ve desteğe yönelik talepler formüle edilebildi. Konferans veren öğrenciler kendi arkadaşlarından ve proje uygulayıcısının/öğretmenin (T. Rihm) değerlendirmelerinden önemli geri bildirimler, güçler ve eleştirel açıklamalar aldılar. Bütün bunlar, daima onların kendi araştırmaları hakkında bir defa daha düşünmelerine ve öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi için gerekli olan özel şartlar gerektirdiğinde desteklenmelerine yol açtı. Diğer yandan, konferans veren öğrenciler arkadaşlarına önemli deneyim değerlerini aktardılar. Bu da yine kendi eylemlerinin daha üretken bir hale gelmesini sağladı. Böylece bir yerde bir öğrenci, bir firmanın gönderdiği bir mektubun uzun süre okul merkezinde “dolaştığını” ve bu nedenle öğrenme süresinin bir kısmının kaybolduğunu, çünkü gönderen kendisinden çok geneli hedef aldığı bildirdi. Bu durum bütün grup için adres ve gönderici standartları hakkında müştereken konuşulmasına sebep oldu. Tasavvur turları, içerikle ve operatif konularla ilgili raporların yanı sıra, öğrenme projelerinin gerçekleştirilmesine eşlik eden ruh halinin tematize edilmesi için de önemli bir forumdu. Birçok öğrencide sürekli olarak öğrenme sürecinin duraksadığı, “hiç ilerleme olmadığı”, öyle ki, öğrencilerin öğrenme sürecini yarıda kesmeyi düşündükleri görüldü. Fakat fikir ve destek alabilme ümidi onları sürekli olarak yeniden öğrenme eylemlerini gerçekleştirmeye sevk etti. Kademeli olarak ara raporlar çerçevesinde, çok çeşitli teşvik, düzenleme ve destek ortamı oluştu. Bu kapsamda öğrenciler çoğu zaman plânlamanın süregelen direktifler doğrultusunda geliştirilmesi ve başlangıçta önerilen araştırma yollarının revize edilmesi için kışkırtıldılar ve çalışmaya devam etmeye cesaretlendirildiler (Rihm, 2006b, s.312).

Özne Yönelimli Öğrenme Süreçlerinin İlerlemesi

T. Rihm (2006b, s.312), öncelikle kendisinin bir şey yapmadan öğrencilerin öğrenme süreçlerini gerçekleştirilmekten yana ya da hatta (iki öğrencinin) bunların aleyhine kesin kararlar almasının ve bir konunun sorumluluğunu kendi üstüne alanların ciddiliği ve fakat aynı zamanda (ilk önce) bunu yapmak istemeyen ve bunu da ofensif olarak açıklayan öğrencilerin ciddiyetinin kendisini şaşırttığını vurgulamıştır. Ayrıca daha da şaşırtıcı olanın, öğrenme gruplarının her iki varyantı da kısa bir konuşmadan sonra kabul etmesi olduğunu belirtmiş ve bu durumu şöyle ifade etmiştir: “İlk önce, öğrenmek istemeyen öğrencilerin mevcut olması onlar için değil, benim için bir problem gibi görünüyordu. Öğrenme süreçlerinin burada belirginleşen *esnekliği*, ara rapor turu çerçevesinde de belirgindi. Bu çerçevede tanımlanan ve sürekli tekrar eden ve sürecin duraksadığı, yön bulmanın mümkün olmadığı ve çalışmayı kesme tehdidinin ortaya çıktığı ve fakat sürekli olarak çalışmanın tekrar kabul edilerek sürdürülmeye devam ettiği aşamalar, öğrenmeye ve öğretmeye yönelik şimdiye kadarki lineer anlayışımın sadece okul gerçeğinin bir kısmı ile örtüştüğünü gösterdiler. Acilen bu anlayışın öğrenme ve “öğrenmeme” aşamalarını üretken bir bağlantı içerisinde gören diyalektik yönelimli bir öğrenme anlayışı ile tamamlanmasına ihtiyaç vardı” (Rihm, 2006b, s.312-313).

Kendi sorumluluk alanında öğrenme projesinin üstlenilmesi durumunda, öğrenme sürecinin süreçleri de öğrencilerin hayat perspektifleri gibi farklılık göstermekteydi. Öğrenme-öğretme olayının *belli bir amaca göre* yönlendirilmesi, öğrenme süreçlerinin çeşitliliğini de beraberinde getirdi. Proje uygulayıcısının/öğretmenin (T. Rihm) yönetici etkisi, öğrenme süreçlerinin birbirinden kopması nedeniyle oluşan karmaşıklığa, öğrenme tekniği ile ilgili tedbirler (örneğin, öğrenme seviyesine odaklı “dâhili farklılaşma”) alarak hâkim olmanın O’nun için mümkün olmaması ihtimalinin tamamen dışında, (didaktik temele dayansa da) düzeltilen bir “öğrenme engeline” denkti. Bu çeşitlilik, alışıldık didaktik prensiplerin yardımıyla öğretmen tarafından önceki yapılandırmadan farklı bir motor kullanılmasını gerektirdi. Fakat bu farklı yoldan gitmek, genelde yaygın olan pedagojik profesyonellik anlayışının temellerini sarsmak anlamına geliyordu: Her şeyi yapabilmeyi talep etmek. Bir teklife eşit olan bu talebe göre, öğretmen, tam bir kukla oyuncusu gibi, bütün “ipleri” (öğrencileri) elinde tutmalıdır ve onları mümkün olduğu kadar becerikli bir şekilde hareket ettirmelidir. Bu başka yolu kat etmek, profesyoneller

için her şeyden önce öğrencilere kendi çağrışımlarını, eylem amaçlarını, kendileri tarafından belirlenen bir öğrenme yönünde attıkları ilk adımı ifade edebilmeleri için zaman tanımak anlamına gelmektedir. Fakat bu yön değişikliği, öğrencilerin kendi (öğrenme) gelişimleri anlamında yeterliğe sahip olduklarının kabul edilebilmesini ve görülebilmesini gerektirmektedir ve böylece öğrenme süreci ile ilgili sorumluluğun önemli bir kısmının öğrencilere verilebilmesi anlamına da gelmektedir (Rihm, 2006b, s.313).

İki öğrenme grubunda da öğrenciler tarafından formüle edilen soruların bu perspektif değişikliği için önemli olduğu görülmüştür. Öğrenciler kendi sorularında, iki özne teorisi açısından merkezî olan ve öğrenme süreçlerinin ilerlemesi için gereken yönelim momentlerini açıkladılar:

- Anlam/mana ilişkisi (güncel olan veya beklenen eylem problemleri),
- Önem ilişkisi (nesnel-sosyal konu önemi kapsamında sunulan eylem ve çözüm imkânları) (Rihm, 2006b, s.313).

Öğrencilerin kendi formüle ettikleri sorularda, anlam ve önemin yaşam perspektifi tarafından yönetilen öznel ilgiyi açıklayan uygunluk ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu açıklama ile birlikte öğrenciler kendi içlerindeki bir parçaya göz attılar. Öğrenme sürecinin “samimiyeti” buna dayanmaktadır. Çünkü açıklanan anlayışa yönelik ilgiler, öncelikle öğretme stratejisi ile ilgili manipülasyondan korunmuş/bağışık değildir. Öğrenme dinamiğinin sürekliliğini sağlamak için, öğrencilerin “kendi sorularının” gerekliliğine ek olarak, öğretmenin “*kendi cevaplarının*” da gerekli olduğu görüldü. Bu davranış öğrenme tekniği açısından dersin yönetilmesi konusunda bir çelişki oluşturdu. Çünkü öğretmen cevaplarının öğrencilerin sorularına bağlı olmasını gerektirdi. Bu, öğrencilerin öğretmenin anlam dünyasına göz atmalarını sağlamadan gerçekleşmedi. Soruları hazırlayanlar, kendi öğrenmeye yönelik ilgilerine dayanarak, öğretmenin konu hakkında *ne* düşündüğünü ve özellikle de *neden* böyle düşündüğünü gösteren değerlendirmesini istediler. Yani öğretmene gelmelerinin sebebi, mesafeli bir şekilde nesne yapısı ile ilgili bakış açısının ya da normatif bakış açısının arkasına saklanmış olan birini aramaları değildi. Daha çok, şimdiye kadarki öğrenme süreci ile ilgili değerlendirmelerinde kendini gösteren birini arıyorlardı. Her şeyden önce amacı, profesyonelliğin, kendi dünya görüşlerinin kazanılması ve genişletilmesi ile ilgili *kendi* tarihçelerinin çerçevesinde kendilerine

cevap vermek olan birini arıyorlardı. Öğretmenin cevapları, kendi bakış açısından değerlendirmesini bildirerek, ‘içeriye’ göre, yani, öğrenme grubunun çalışması çerçevesinde alternatifler göstermesi ve önerileri kabule açık bırakması, ‘dışarıya göre’ yani, diğer meslektaşlar ve bölüm yönetimi karşısında onların kendi ilgi alanlarının katılımcısı olarak ortaya çıkmam durumunda öğrencilerin öğretmeni özne olarak görmeleri durumunda etkiliydi (Rihm, 2006b, s.314).

Anlama dayalı olarak ve önem ile ilgili olarak bazı sorular ve cevaplar, öğrenme süreci için perspektif açısından yön veren bir karaktere sahiptir. Bu sorular ve cevaplar hem sonuç hem de neden olarak öğrenme projesini derinlemesine sürükler. Bunlar, üstlenilen / ele alınan öğrenme probleminin çözümü için neyin faydalı neyin faydasız olduğunu konu bilgisinin sürekli yenilenen nitel seviyesinde anlamak için, arama hareketlerini başlatırlar. Burada desantralizasyon, mesafe kazanma, geri çekilme, önce bir yere bırakma aşamaları, öğrenme olayının üretkenliğini azaltmayan, hatta arttıran ve gerekli olan bölümlerdir. Ulaşılan konu bilgisi derinliği, her şeyden önce öznel eylem problemi ile ölçülür, ancak ikinci etapta nesnel yapısal bakış açısından ele alınır. Bu derinlik, öğrenme konusunun “öğretmen bakış açısından bakıldığında” sahip olduğu karakteristik özelliğidir. Yani nesnel yapısal bakış açıları özne yönelimli öğrenme sürecinde de önemlidir. Fakat bunlar, öğrenci tarafından belirlenen eylemlerin çözümü için ne ölçüde faydalı olduklarına göre belirlenir. Tutarsızlık deneyimi kapsamında beklenen öğrenme sonucunun ‘bir çırpıda’ ya da sadece nitel bir öğrenme sıçraması vasıtasıyla elde edilip edilemeyeceği” önceden söylenemez. Böyle bir temele dayanan araştırma süreci sürekli olarak beklenmedik dönüşler yapar, ulaşılan seviyeye göre yeni beklenmedik yollara girer, daima yeni sorular (ve cevaplar) ortaya atar. Bu nedenle ince işlenmiş olan önceki plânlara karşı çıkar. Durumu önceden tam olarak belirleyebilmek şöyle dursun, bir “uzak öğrenme ülkesinde” harekete geçmeden önce yolu tarif etmek gerçekte öğrenciler için de, öğretmen için de zordur (Rihm, 2006b, s.314-315).

İşbirlikçi öğrenme özne bilimi ile ilgili literatürde şimdiye kadar kontrolü daha önce olduğu gibi, elinden tutan bir “değerlendirme üniversalliği”nin olmamasına yönelik talebin yanı sıra, doğrudan doğruya *müşterek* öğrenme problemlerinin öz yönelimli olarak sınıflandırılmasına bağlıdır (Held 1997, 12 ve devamı; Holzkamp 1995, 510 ve devamı: aktaran: Rihm, 2006b, s.315).

T. Rihm (2006b, s.315)'e göre öğrenciler, kısmî konular üzerinde çalışmalar yaparak ve araştırma faaliyeti ile nihayetinde sonuçların gösterimi/takdimi ve belgelenmesi hakkında devamlı fikir alış verişinde bulunarak, müştereken belirlenen öğrenme problemleri için bir çözüm bulmaya çalıştılar. Fakat *işbirlikçi öğrenmenin karakteristik özelliği*, içerik ve kaynak bilgisinin müştereken organize edildiği, erişimlerin ve araçların karşılıklı olarak kullanıma sunulduğu, afinitif öğrenme için korunan alanların yaratıldığı, öğrencilerin karşılıklı olarak birbirine katkıda bulunduğu ve böylece eleştirel yansıtmayı teşvik ettiği, öğrenme problemi ile başa çıkılmasına yönelik bir diyalog ise, 1. öğrenme grubunda gerçekleştirilen süreçte işbirlikçi olarak görülmelidir. Çünkü grup dinamiğinin motoru konu çeşitliliğindedir. Bu çeşitlilik ara rapor ritüelini gerekli hale getirdi. Bu aşamalar çerçevesinde öğrenciler kendilerini cesaretlendirdiler, düzenlediler, eleştirdiler, karşılıklı olarak birbirlerinin bakış açılarını genişlettiler, kendi görüş biçimlerini tamamladılar. Yine de bu çeşitlilik sevilmedi. Hatta daha çok, mozaik gibi bu grupta da geçerli olan 'müşterek' konunun (eylem imkânlarının genişletilmesi amacıyla dünya ile ilgili bağlantıların araştırılması) amaçlarını belirleyen bireysel temellere dayalı farklılaşmaları ifade etti.

T. Rihm (2006b, s.315), hem 1. öğrenme grubunda, hem de 2. öğrenme grubunda, işbirlikçi öğrenmenin daralmış olan bir bakış açısının genişletilmesinden bahseden başka bir bakış açısı belirginleştiğini vurgulamıştır. O'na göre işbirliği kültürü, sürekli olarak öğrencilerin kendisi tarafından belirlenen öğrenme projesine dayanarak, öğrenme aktivitelerinin hem kurumsal hem de toplumsal olarak desteklenmesi ve engellenmesi açısından, eylem imkânlarının reel olarak gerçekleştirilme derecesini tematize eder. O halde, bu işbirlikçi öğrenme kültürünün bu genişletilmiş görüş açısı, öğrenme projesine bağlı olarak sosyal açıdan kendini anlamaktır.

Özne Yönelimli Öğrenme Süreçlerinin Sonlandırılması

İki grubun gerçekleştirdikleri, öğrenme sürecinin sonu açısından da farklıdır. 1. öğrenme grubu -kendi öğrenme sürecinin mantığını takip ederek- münferit konuların sonlandırılmasını düzenli olarak gerçekleştirilen plânlar çerçevesinde belirlerken, 2. öğrenme grubu, öğrenme sürecini münferit alt grupların konferanslarıyla ve müşterek bir proje defteri ile sona erdirmeye karar verdi. 1. öğrenme grubundaki bitirme probleminin çözümü, fikir saati ile ilgili ayarlama sonucunda

ortaya çıkarken, 2. öğrenme grubunun çözümü şimdiye kadarki bitirme deneyimlerini kapsayan bir tartışma süreci sonucunda ortaya çıktı (Rihm, 2006b, s.316).

Haftada bir gerçekleştirilen toplantı/konferans turları çerçevesinde, 1. öğrenme grubundaki bütün öğrenciler, sırayla moderatör olarak tayin edilen öğrencilerden kendi öğrenme süreçlerinin gidişatını ve süreç sona erdiğinde elde edilen sonuçları açıklamalarını istediler. Ardından gerçekleştirilen geri bildirim turunda konferans veren öğrenciler soruları cevapladılar, diğer öğrencilerin açıklamalarını dinlediler, açık kalın soruları not ettiler ve diğer öğrencilerin öğrenme süreçleri ile ilgili değerlendirmelerini bildirdiler. Nesnel bağlantılara içerik açısından nüfuz edilmesi ile ilgili açıklamanın yanı sıra, yeterli destek ile ilgili soru ve öğrenme yoluna konan “tökezleme taşları” hakkında fikir alış veriş yapıması da daha önemli bir hale geldi. Çoğu zaman örneğin, öğretmenlerin denetim yükümlülüğü nedeniyle en yakın şehir ile iyi bir otobüs bağlantısı olmasına ve öğrenciler önceki deneyimlerinden dolayı bu konuda kendilerine güvenmelerine rağmen kendi başlarına bilgi alamadılar, röportaj ve gözlem yapamadılar. Diğer taraftan buna ek olarak proje öğretmeninin (T. Rihm) telefonla, internetten ve medya vasıtasıyla okulun sunduğu kapsamlı bilgi sağlama imkânlarına işaret edildi. Böylece öğrenme sonuçlarının oluştuğu şartlar açısından da gözlemlenmesi mümkün oldu. Sonuç olarak, proje öğretmeninin (T. Rihm) önerisi üzerine, tekrarlanan genel önemli deneyimler (bilgi imkânları, iletişim standartları, randevular, okulun içindeki ve dışındaki muhataplar ve benzeri) yeni öğrenme projesinde anlamlı bir şekilde dikkate alınmaları için özel bir panoya kaydedildi (Rihm, 2006b, s.316).

2. öğrenme grubundaki öğrenciler, -öğrenme sürecinin organizasyonuna benzer bir biçimde- ilk önce performans değerlendirme ile ilgili bilinen yöntemlere daha kuvvetli bir şekilde odaklandılar. Öğrencilerin pek çoğu için öğrenmenin aynı zamanda bitmesi, alt grupların elde ettiği sonuçların konferanslarda açıklanması ve son olarak not alınması önemliydi. Diğer öğrencilerin değerlendirmeleri ile ilgili kriterler tespit edildi. Fakat “kızlar ve erkekler” öğrenme projesi çerçevesinde bu alışıldık hareket şekli beklenmedik bir biçimde bu tür kapanış yöntemlerinin “anlamı ve anlamsızlığı” ile ilgili tartışmaların konusu haline geldi. Bu öğrenme projesi çerçevesinde, daha sonra notların alınmasının öğrenmeyi teşvik etmek yerine öğrenmeyi engelleyici olduğu açıkça hissedilebiliyordu. Öğrenme ile birlikte sadece öğrenme

grubu üyelerinin karşılıklı olarak birbirine güvenmesi durumunda ortaya çıkabilen düşünme ve eylem/hareket şekillerinin açıklanması söz konusuydu. Öğrenciler diğer öğrenme projelerinde karşılaşılan ve daha sonra notlarını olumsuz etkileyebilecek olan hatalar yapmaktan endişe ettikleri için bilinçli olarak aktif olmadıkları durumları da hızlı bir şekilde açıkladılar. Öğrenim yılının geri kalanı için, bu konferanslara devam edilmesini, fakat not alınması gerekmediğini, fakat alt grupların öğrenme raporlarının “tutanak defterlerinde”, duvar gazetelerinde ve video kayıtlarında belgelenmesini, ebeveynlere sunulmasını ve ardından bir defa daha not alma sorusunun tartışılması gerektiğini kararlaştırıldı (Rihm, 2006b, s.317).

Her iki öğrenme grubunun olayında da, öğrenme projelerinin geliştirilen bitirme uygulaması tartışma konusu oldu. Her iki ebeveyn grubunda da çoğunlukla sonuçlar saygıyla karşılandı, kabul gördü ve hatta bazen şaşkınlıkla karşılandı. Bu kapsamda hazır bulunan ebeveynlerin açıklamaları sadece bilgi ile ilgili değildi, daha çok, evde algılanan ciddiyet, çocukların gayreti ve şimdiye kadar çoğu zaman hiç görülmeyen sebat ön plâna çıkarıldı, fakat aynı zamanda not alma sorusu da ortaya atıldı ve sınıf çalışmalarına dayanmayan notların “nesnelliği” ile ilgili endişe ifade edildi. Ebeveyn gruplarının uygulanan çözüme duyulan sempati ile gelecek öğrenim yılında öğretmenlerin değişmesi durumunda ortaya çıkması muhtemel sonuçlara yönelik endişe arasında kaldıkları açıkça hissedilebilmekteydi (Rihm, 2006b, s.317).

Özne Yönelimli Öğrenme Süreçlerinin Değerlendirilmesi

Öğrenme süreçlerinin kapanışı, başlangıçta 1. öğrenme grubunda ve daha sonraki süreçte 2. öğrenme grubunda alışıldık “nesnel” performans değerlendirme yöntemiyle *gerçekleştirilemedi*. Çünkü yoğun öğrenme sürecinin katılımcıların “derisine” işlediği, (beklenmedik) öğrenme süreci nedeniyle katılımcılardan değerlendirme bildirmeleri istenen her yerde, anlam yapısıyla ilgili öğrenme süreçleri ile genel değerlendirmeler arasında çelişki ortaya çıktı. Bu çelişkinin en belirgin olduğu yer, 2. öğrenme grubunun kapanış/bitirme süreciydi. Gerçi bu öğrenme grubundaki katılımcılar öncelikle bireysel öğrenme sürecini aynen uygulamaya çalıştılar. Fakat ikinci adımda önceden tespit edilen bir değerlendirme özelliğinin yardımıyla kendi öğrenme ürünlerinin karşılaştırmalı bir değerlendirmeye tabi tutulmasını istediklerinde “kırılma noktası” görünür hale geldi (Rihm, 2006b, s.317).

Öğrenmeye yönelik ilgiye dayanan öğrenme projesi, hedeflere yönelik olmalıydı ve bir karşılaştırmanın mümkün olacağı şekilde parçalanmalıydı. Kritere odaklı bir değerlendirme vasıtasıyla öğrenme deneyimlerinin bütünlüğünün kaybolduğu, çünkü özelliklerin uygulanmasının odaklanma şeklinde daima sadece bütün sürecin münferit yönlerine aktarıldığı hissedilebilmekteydi. Edinilen öğrenme deneyimiyle ilgili atıfta bulunma bağlamı kritere yönelme nedeniyle alt üst olmak zorunda kaldı. Sonuç olarak, münferit parçaların toplamı bütünü oluşturmadı. Yapılan öğrenme sürecinin bütünlüğü içerisinde takdir edilmesi yerine, bir sıralama oluşturulması amacıyla bir performans ölçümü yapılmalıydı. Bu durumda, okul bağlamında mevcut olan bu değerlendirme üniversalliği çerçevesinde, yapısal olarak öğrenme öznesinin gerçekleştirdiği öğrenme aktivitesinin karşılaştırma yapmak ve en iyisini seçim ayırmak amacıyla araçsallaştırılması ile ilgili bir tehlike ortaya çıkmaktadır. Böylece, söz konusu tehlike K. Holzkamp'ı yanlış anlamadan, günlük okul hayatında özne yönelimini askıya alan bir yanılma kültürünün yapılandırılmasını teşvik etti (Rihm, 2006b, s.318).

Kapanış değerlendirmeleri, özne teorisi ile ilgili perspektiflere bağlı olarak belli bir amaca yönelmiş olma durumu ile ilgili paradigmanın sonucu oldu. Yani, “öznenin kendi amaçlar, plânları, kasıtları ile birlikte bilinçli olarak dünyaya ve kendine ilgi göstermesinin” sonucu oldu (Holzkamp 1995, s.21, aktaran: Rihm, 2006b, s.318). Buna uygun olarak, öğrenme öznelere tarafından amaçlanan öğrenme aktivitelerinin güncel ve beklenen eylem problemlerini çözmesi ve problemin çözülmemesine ya da sadece yetersiz çözülebilmesine yol açan durumun açıklığa kavuşturulmasına katkıda bulunması durumunda, öğrenme süreçlerinin sona erdiği kabul edilebilirdi. Özne teorisi açısından bakıldığında, öğrenme sürecinin sona ermesi, kapanış değerlendirmesi şeklinde olur. Bu öğrenme sürecinin kapanış şekli, seçme yapılması amacıyla “haricen” formüle edilmiş, karşılaştırmalı değerlendirme kriterlerine dayanmaz. Yansıtmanın merkezinde daha çok, öğrencilerin öğrenme eylemini gruplara ayırmış olmasına ve bu sayede gerekli hale gelen “öğrenme döngüsü” yolunu kat etmesine sebep olan nedenler vardır (Rihm, 2006b, s.318).

T. Rihm (2006b, s.318) bu tür değerlendirmelerin daima hayatında ilgi duyduğu alanlara göre kendi bakış açısından gördüğü kendi değerlendirmelerine dayandığını belirtmiştir. Bunlar “kesinlikle dışarıdan tespit edilen “normatif” taleplerin” sonucu değildir. Yine de bu değerlendirmeler hemen hemen “sosyal şartlara” bağlıdır. Çünkü

insanın kendi bakış açısı, hem kendi eylem amaçlarının temelini oluşturan varsayımlar tarafından, hem de sosyal sıralamalar açısından gerekli olan ve engelleyici olaylarla reel olarak başa çıkılmasını sağlayan değişiklikler tarafından sürekli toplumsal olarak insana aşılır. Buna göre, öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi, esas itibariyle öznel arası karşılıklılık ile ilgilidir. Kişisel değerlendirme, sosyal temele dayanarak kendini anlama bağlamı çerçevesinde, öznel eylem problemlerin ve imkânların sebebini, bunları öğrenerek aşmaktır. Bu kapsamda, durumsal bakışın keskinleşmesine bağlı olarak öğrenme sürecinin belli bir amaca yönelik karakterine yönelmek, bireysel öğrenme performanslarının “nesnel olarak karşılaştırılmasına” yönelik mitos ile tam ters yönde bir çelişki oluşturmaktadır. Tartışılan portföy yaklaşımı için bunun anlamı, söz konusu karakterin temel oluşturma, ilerleme ve kapanış değerlendirme açısından temel teşkil edebilecek olan, yani öğrenme grubu sürecinin bütün gerginliği ile ilgili olacak yansıtma enstrümanı olarak genişletilmesidir.

T. Rihm (2006b, s.319)’e göre halen ele alınan öğrenme süreci değerlendirme kavramına en yakın olan çalışma, Th. Häcker (2005) tarafından temsil edilen özne teorisi ile ilgili pozisyonu ile ilgili portföy çalışmasıdır. Th. Häcker’in anlayışı, portföy tartışmasıyla ilgili ana görüşün tersine, öz yönelim konusunu yansıtma olayı çerçevesinde göz önünde bulundurmaya hedeflemektedir. Şeffaflığı, iletişimi ve katılımı esas alan, öğrenme biyografisine odaklanmış olan analiz aracı, Th. Häcker için performans değerlendirme çerçevesinde özetleyici ve aynı zamanda formatif bir işlev kazanmaktadır. Portföy çalışması, öğrenme yolunun diyalojik olarak tematize edilmesi vasıtasıyla, yansıtıcı bir öğrenme süreci yönetiminin aracı haline gelirken, bütün olayın gösterilmesi vasıtasıyla da yeterliliklerin açıklanmasına yönelik bir ortam haline gelir. Yine bu kapsamda oluşturulan öğrenme yollarının belgelenmesi ve öğrenme sonuçlarının ve teşhislerinin gösterimi vasıtasıyla yeni öğrenme projeleri oluşturulabilir. Esas itibariyle anlayışa dayanan kavram, birçok açıdan kendi içinde geliştirme potansiyeli taşır. Portföy çalışması, belgeleme, yansıtma ve oluşturma (jenerasyon) işlevleriyle işbirlikçi şekilde kendini anlama çerçevesinde, öğrenme grubu süreçlerinde güven kültürünün yapılandırılmasını teşvik eder. Fakat, profesyonellerin karşılaştırmalı yani harici kriterleri esas alan bir değerlendirmede ısrar ettikleri noktada, bu performans değerlendirme varyantı da “özne teorisi ile ilgili yolu” terk eder. Yukarıda da açıklandığı gibi öğrenme süreci, amacı sıralama oluşturmak olan test senaryolarına odaklanarak, kendi öznel ve durumsal

kurulumundan (anlam ilgisi, zamanlar, kaynaklar, kurumsal destekler, engellemeler ve benzeri.) deyim yerindeyse yoksun bırakılır ve etrafı “nesnel değerlendirilebilirlik ve karşılaştırılabilirlik görüntüsü” ile çevrilir. Kendi durumsal bağımlılıkları ve öğrencilerle öğretmenlerin özne yönelimi karşısında öğrenme dokümanlarının sözde “nötürlüğü”, bireysel öğrenme performanslarının “nesnellik talebinin” sürekliliğine yönelik bir ödüldür. Fakat bu nötürlük, zorunlu olarak kavrama bağlı değildir (Rihm, 2006b, s.319).

Özne Yönelimli Öğrenme-Öğretme İlişkilerinin Ana Parametresi: İnisiatifler ve Rezonanslar

Öğrencilerin inatçılığı nedeniyle zorla elde edilen öğretme davranışlarının *önceliğine yönelik görev*, öğrencilerin aktivitelerine ve bu aktiviteleri yansıtmaya ihtiyacına göz atılmasını sağladı. Öğrenme süreci çerçevesinde kararların başkaları tarafından tahmin edilmesinden bahsedilmiyordu; daha çok, ilgi alanlarına yer verilmesi söz konusuydu. Sırada anlayış paradigmasına odaklanmış olan bir etki bağlamına dönülmesi vardı. Bu durum öğrencilerin ve öğrenci gruplarının inisiatiflerinin ve bunlara bağlı olan, fakat diğer öğrencilerin ve öğretmenlerin *zaman açısından arka plânda kalan rezonanslarının* değişmesi kapsamında ortaya çıkmıştır (Rihm, 2006b, s.322).

Şu anda yaşananın geçmişte yaşanana ve gelecekte yaşanacak olana bağlanması, anlam kategorisi ve bireysel açıdan anlamlı olguların meydana getirdiği kategori vasıtasıyla gerçekleştirilir. Anlam, inisiatiflerin düzenleyici temelidir. İnisiatiflerin çıkış noktası budur ve aynı zamanda inisiatifler bireysel “anlam yapıları” (ve perspektifler) konusunda bilgi verirler, fakat bunların değiştirilmesi ve yeniden yapılandırılması konusunda da etkili olurlar. İnisiatiflerde, yani sürekliliğin anlam açısından bozulması kapsamında bir birey, kendi sosyal çevresini kendi belirleyerek (muhtemelen dengeli bir şekilde) açılır. Bu güven gerektiren ve saygıya ihtiyaç duyan, risk dolu, tanıdık bir harekettir. Çünkü inisiatif kullananlar kendi inisiatifleri çerçevesinde kendilerini tematize ederler. İnisiatif kullananlar, bunu kendileri için inkâr edilmeyecek bir “ilk adım” imkânı olarak kabul edip etmeme ya da reddedip etmeme ile ilgili karar konusunda serbesttir: Eylem imkânı, insan hayatının ilk ve temel seçme imkânıdır. İnisiatifler devamsızlıklar yaratırlar, sürekli olanı yarıda keserler ve böylece yeni özelliklerin ve strüktürlerin spontane olarak ortaya çıkmasını (çıktığı yere gitmeyen yeniliklerin oluşması anlamında)

mümkün hale getirirler. İnisiyatiflerle ortaya çıkan “olay” yeni bir deneyim durumunu başlatır, “şimdiki zamanı” yaratır (Rihm, 2006b, s.322-323).

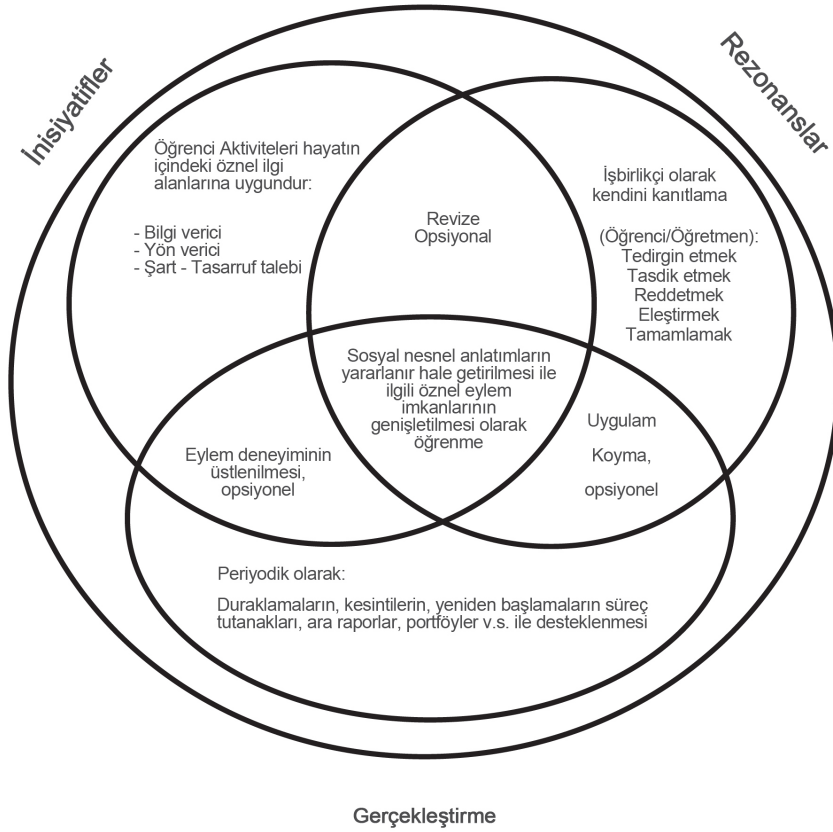
T. Rihm (2006b, s.3239)’e göre *öğrenme inisiyatiflerinin* eylemlere kıyasla iki belirgin/belli özelliği vardır:

- Bir yandan bireyler, neden belli eylem imkânlarını kaçırdıkları, ama diğerlerini neden kaçırmadıkları konusundaki gerekçelerini açıklayarak kendileri hakkında “ben buyum”, “ben iyi nedenlerden dolayı başka bir şeyi değil, bunu hayatımın merkezi haline getirmek isteyen (veya getirebilen) kişiyim” anlamında bilgi verirler. Ancak bu kendisi hakkında bilgi verme olayı inisiyatif kullananlara kendilerini ve karşılarındaki şahsı tekrar tanıma imkanı verir.
- Diğer taraftan, öğrenciler bu açıklamayla iç içe, kendi eylemiyle hangi yönde etkili olmak istediklerini, yani, hangi noktada etkili olmak istediklerini ve yaşadıkları dünyanın hangi önemli bölümlerinde yer alan süreçlere müdahale etmek istediklerini göstermektedir.

Kendisine bir söz söylenen şahıs, inisiyatifin yine inisiyatifte bulunan kişi için önemli olan yeni bir renk deneyimi kazanmasını sağlayan bir yankı gövdesi olarak görev yapar. İnisiyatif rezonans kazanır, bunların ikisi de aktörün hayata duyduğu ilgiye / yaşadığı dünyaya dayanır. İnisiyatifte bulunanlar bu rezonansları kabul edebilir ya da reddedebilir. Rezonanslar onların bakış açısına göre opsiyonlardır ve inisiyatifleri kendini ispatlamaya tabi tutar. Bu kendini ispatlama, belli bir temele dayanan gerçekleştirme perspektiflerine, risk değerlendirmelerine ve artan gerçekleştirme şanslarına ulaşılması için gereklidir. Çünkü diğer gözlemci görüşleri, şimdiye kadarki düşünme alışkanlıklarını tedirgin eder ve yıkar, yeni bakış açıları kazandırır, aynı duruma karşılık değişik cevaplar verirler. Böylece gerçeğe yaklaşma şansını arttırırlar. Rezonanslar etkinlik, bağlantıları çelişkiler, engeller konusunda bir bilgi sahibi olmak anlamında öznel deneyim kazanılmasını mümkün kılar (Markard 1999, s.6, aktaran: Rihm, 2006b, s.324).

Bu nedenle inisiyatifler ve rezonanslar, hem insanın kendi hayat perspektifinin hem de başkalarının hayat perspektifinin genişlemesini sağlar. İnisiyatifler ve rezonanslar, burada temsil edilen yaklaşım çerçevesinde, özne olmanın iki somutlaşma şeklidir. Her ikisinin de seçkin özelliği esneklilikleridir. Her ikisi de mümkündür, fakat zorunlu değildir ve bunlar insanı kalıcı bilgiye götürmelidir (Rihm, 2006b, s.324).

T. Rihm (2006b, s.324-325)'e göre inisiyatifler, rezonanslar ve projelerin gerçekleştirilmesi; öğrenciden yola çıkan öğrenme sürecinin çıkış noktasını kavrayan, fakat aynı zamanda kendi hayat projelerini gerçekleştirmek için inisiyatifte bulunanların bir karşılığa bağımlı olduğunu kabul eden bir etki bağlamı oluştururlar. Fakat inisiyatifte bulunanlar özne teorisi açısından, rezonansları eylemlerine katıp katmama konusunda serbesttir. Önemli olan inisiyatifte bulunanların rezonansları kabul etmesidir (*Bu sayede şu açıkça ortaya çıkmaktadır: Öğrenciler çocukların ve gençlerin dünyasının yetkin temsilcileridir; öğretmenler ise, yetişkinlerin dünyasının yetkin temsilcileridir. Nitel açıdan farklı olan bu dünya görüşlerinin anlaşılması öğrenme sürecinin dinamiğinin temelini oluşturmaktadır*). Çünkü rezonanslar, öznel bakış açılarını tamamlayan ve öznel bakış açılarıyla çelişkili olan başka bir bakış açısı kazandırır. Rezonanslar, inisiyatifleri ve inisiyatiflerin temelini oluşturan eylem ve öğrenme perspektiflerini bir defa daha revize edilmesini kısıktırabilir. Öğrencilerin rezonansı çocukların ve gençlerin dünyasını yansıtır, öğretmenlerin rezonansları ise yetişkinlerin dünyasını yansıtır. Her iki taraf ta diğer tarafın bu alış veriş süreci olmadan sahip olamayacağı bilgileri edinme imkânı sunar. Sonuç olarak, öğrenme projesi gerçekleştirildiği sürece edinilen deneyimleri öğrenciler sürekli olarak kullanıma sunulan eylem imkânları olarak üstlenebilirler veya başka öğrenme projelerinin oluşturulmasına yardım edebilirler (Şekil 1).



Şekil 1. Öğrenme Süreci Çemberi

Tamamen ikili/karşılıklı bir bakış açısına göre burada görülen fark, inisiyatiflere girilmesiyle, bu inisiyatiflere bağlı “kişisel” sorularla, plânların formülasyonu ve gerçekleştirme amacıyla birlikte konuyla ilgili tasarruf şartlarının (kaynaklar, katılım ve etki imkânları) tematize edilmesidir. Kurum temsilcilerinin rezonansları, şartlara yönelik tasarruflara yönelik talepler vasıtasıyla kışkırtılır ve bu kışkırtmalara yönelik değerlendirmeler vasıtasıyla okulun “kurumsal yüzü” görünür hale gelir. Çünkü tasarruflar ile ilgili kararlar vasıtasıyla ve özellikle de bu kararların gerekçeleri vasıtasıyla kurumsal hedef çatışmasının çözüm varyantının açıkça şekillendirilmesini fiilen “mahallinde” açıklamaktadır (Rihm 2000b, s. 326).

Öğrenci-Okul: “Modernize” Seçim Yerine Özne Yönelimli Vasıflandırma Kültürü

Bu tür yerleşik bir kurumsal öğrenme-öğretme ilişkisinin somutlaştırılması, zorunlu olarak bir kutuplaşmaya yol açmaktadır. Öğrenme grubu katılımcıları tarafından başka bir uygulama yapılması talep edilmeden, bu katılımcıların kendi hayatlarındaki ilgi alanları tematize edilmezdi. Kurumun bölüm yönetimi ve ebeveynler tarafından “deneysel” öğrenme süreci sürecine izin verilmeden, öğrenme inisiyatifleri muhtemelen boşa giderdi. Ancak, bir yandan değişikliklerin aktif olarak talep edilmesi ve diğer taraftan da bölüm yönetimi tarafından bu değişikliklerin desteklenmesi, bu genişliğe ve derinliğe sahip deneyimler kazanılmasını mümkün hale getirir. Bunun sonucunda, okulda özne olabilme imkânına yönelik soru, kaçınılmaz bir şekilde ilgili bağlam yapısına, özellikle de bu yapının esnekliğine ve destekleyici bir etki göstermeye hazır olmasına bağlıdır. Bu birbiriyle ilişkili olma durumunu “2. düzen inisiyatif-rezonans etki bağlamı” olarak tanımlanmıştır (Rihm 2000b, s. 326).

Öğrenci olarak *özne olmak* ve öğretmen olarak *özne olmak*, öncelikle öğrenme projesi açısından hem kendine karşı hem de öğrenme projesinin gerçekleştirilmesinde destekleme ve engelleme sistemlerine karşı değerlendirmede bulunabilmeye bağlıdır. Değerlendirmeler hayatın içindeki ilgi alanlarına dayanır. Bu değerlendirmeler, katılımcıları eylem imkânlarını öğrenerek genişletme ve daha fazla hayat kalitesinin kazanılması konusunda motive eder. Oluşturulmasına gayret edilen genişletme, sosyal anlayış sürecine bağlıdır. Çünkü sadece kurumsal engellerin ve desteklerin işbirlikçi olarak tematize edilmesi etkin, somut durumları değiştiren eylemlerin temelini oluşturulmasını ve bunların gerçekleştirilmesini sağlar. Öğrenme grubundaki öğrenme pozisyonu, hangi öğrenme problemlerinin güncel olarak anlamlı olduğunu ve gelecekte anlamlı olmasının beklendiğini aktif olarak açıklaması ile kendini gösterir. Buna karşılık, öğretme pozisyonu kendini öncelikle kendi bakış açısına dayanan kendi gözlemlerine bağlı olarak öğrenme inisiyatiflerini cevaplayan mevcut gözlemci olarak görür. Her iki pozisyonda da söz konusu olan özne statüsü, katılımcıları reddedemez, fakat özne statüsünün (örneğin, bir risk değerlendirmesi sonucunda) gerçekleştirilmesi bireylerin kendisine bırakılır. (Rihm 2000b, s. 326).

Fakat öğrenme süreci, bu meta öznel anlayış çerçevesinde toplumsal şeffaflığın yol açtığı bir sosyal fikir alış verişi süreci olduğu

için, öğrenciler ve öğretmenler bir *öğrenme süreci iklimine* düşerler. Bir yandan öğrenciler ve öğretmenler, kendi anlam yapılarını ve bu yapının içinde temeli oluşturulan önem yönelimini açıklamak zorundadır. Diğer yandan da, bu sayede kendi düşüncelerinin ve eylemlerinin öznel derin yapısı hakkında “samimi” bilgiler verir. Fakat öğrenme sürecine katılanlar bu şeffaflık sayesinde riskli bir yola girmiş olur. Çünkü gizli bir seçmeye sabitlenen kurumsal talepleri kapsamında kendi düşünce ve eylem şekillerini açıklayanlar, bu sayede muhtemel şanslarının (sosyal açıdan kendini anlama) kendi yönlerinin tersine hareket etmesi ve risk haline gelmesi riski ile karşılaşır. Öznel bakış açısının harici gözlemciler tarafından stratejik yönelimlerle/odaklanmalarla ilgili bakış açısına bağlı olarak “doğru” ya da “yanlış” olarak değerlendirilmesi ve seçme / disiplin amacıyla araçsallaştırılması halinde riskli bir durum söz konusu olur. Geleneksel derste daha kolay görülebildiği gibi (hatalarını, zayıflıklarını, bilmediklerini gösteren öğrenciler “kabiliyetsiz” olarak kabul edilme riskini taşır), “modernleştirilen” kalıpta, “öğrenci merkezli” öğretim yönteminin gizlendiği riski mevcuttur. Çünkü öğrenme süreçlerinin açık olması istenir, fakat aynı zamanda sunulan öğrenme materyallerinde gizlenen öğretmen beklentilerinin yerin getirilmesi de vurgulanır. Aynadaki görüntüde, okul örgütünün ve okul denetleme kurumunun hem geleneksel hem de “modernleştirilmiş kalıbı” için geçerli olan durum budur. Çünkü burada da danışmanlığın ve stratejik kontrolün ikili işlevi mevcut olmaya devam etmektedir. Bu sayede yapısal bir çelişki çizgisi oluşturulur. Bu çizgi boyunca muhtemel öğrenme-öğretim potansiyellerine yönelik kademeli çıkış noktaları meydana gelir (Rihm 2000b, s. 327).

Buna göre, öğrenme grupları çerçevesinde ortaya çıkan “2. düzen” açık inisiyatifler, uygun bir *kurumsal rezonansın* mevcut olmasını gerektirir. Bu rezonans, okulun öncelikli olarak (yaşanan) dünya ile ilgili konuların anlaşılmasını desteklediği ve gerekli olan şartları sağladığı her yerde somutlaşır. Anlayışa odaklı bu kurumsal düzenin öncelikli hedef noktası, yaşanan dünyaya (dünyalara) yönelik yeterlidir, sistemleri (ekonomi, teknik, bilim, politika ve benzeri.) araçsallaştırma “talebine” yönelik yeterlik değildir. Fakat sistemlerin konuları gizli değildir ve bu konular fiilen “ikincil olarak” öğrenme projesinin gerçekleştirilmesiyle birlikte kendi karmaşası vasıtasıyla tematize edilir. Dahası, başkalarının yönelimiyle bu konuların tespiti ve tartışılması vasıtasıyla, sınırlı kapsamda üretken bir çalışma yapılabilir, hatta bu konular üzerinde yenilikçi etkiler meydana gelebilir (Rihm 2000b, s. 328).

Sonuç ve Tartışma

Burada açıklanan özne teorisi pozisyonu, asıl çıkış noktasını tekrar okul geliştirme tartışmasının merkezi haline getirmeye çalışmaktadır. Bunun anlamı şudur: Çocuklar ve yetişkinler kendini anlamaya gayret ederken, onların dünya ile olan ilişkilerinin öz yönelimli olarak geliştirilmesi ve bu sayede çocukların ve gençlerin kurumsal olarak desteklenmesi. Bu ise, “okulun ana işi” ile ilgili sorunun (tekrar) sorulması ve şimdiye kadarkinden farklı bir şekilde cevaplandırılması anlamına gelmektedir. Eş zamanlılık değil, özne yönelimi lehine yapısal olarak sağlanan bir öncelik sıralaması söz konusudur. Dengelemeye yönelik bir çalışma yürümez. Çünkü sistemler ve yaşanan dünyalar eylemleri birbirinin tersine olacak şekilde koordine ederler. Bu nedenle, “eş zamanlılık” direnç/çelişki potansiyelinin büyütülmesi anlamına gelirdi. Bu nedenle, burada kesin olarak formüle edilen kalıplaşmış ifade (formül) şöyledir: Sistem yöneliminden önce özne yönelimine öncelik verilmesi (Rihm, 2006a, s.425-426).

Birbirinden çok farklı olan iki öğrenme grubunda edinilen deneyimlerle ilgili açıklamalar, öğrenme sürecinin ilerlemesinin kesinlikle daima öğretmenin elinde olmadığını göstermektedir. Daha çok bu imkân öğretmenin elinden alındı ve alınabildi. Proje yürütücüsü tarafından beklenen ve inanılan; plânlayıcı, yönetici ve kontrol edici bir şekilde ders sürecine hâkim olan öğretmen rolü, talep edilmesi üzerine bir gözlemcinin ve destekleyicinin lehine olmak üzere yumuşamıştı. Öğrenme süreçleri, aerodinamik yönetilebilirliği bıraktı. Bu süreçler, uzun süreli derinleşmeden, sürekli ortaya çıkan duraklamalardan, kısa süreli kesintilerden ve sürekli yeni başlangıçlardan oluşan aşamalar ile karakterize olan komple bir olay haline gelecek şekilde gelişti. Yine de önerilen yollar ve dolambaçlı yollar, hedefe ulaşmayı sağladılar. Öğrenme sonuçlarının müştereken değerlendirilmesi, öğrenme sürecinin yüksek yoğunluk derecesini yansıttı (Rihm, 2006b, s.328).

Bu nedenle, öğrencilerin ve öğretmenlerin özne yöneliminden yola çıkarak hareket etmek, sevgi kazanan ve öğrenmenin kaçınılmaz bir şekilde öğretmenin sonucu olduğu formüllerin gelenekselleştirilmesi anlamına gelmez. Daha çok, tartışma sürecinde öğretmenin şimdiye kadar dikkate alınandan daha fazla öğrencilerin öğrenme inisiyatiflerine dayandığı görüldü. Bu inisiyatifler öğrenme sürecinin dinamiğini alevlendirmektedir,

fakat öğretme pozisyonunun rezonansına bağımlı kalır. Bu durum, öğrenme projesi çerçevesinde uygulanan anlama sürecinin sosyal karakterine işaret eder. İşbirlikçi anlama, yine öğrenme olayına katılan herkesin kendi anlam yapılarını açıklamaları (açıklayabilmeleri) durumunda mümkündür. Bu samimi hareket, aynı zamanda kurumsal zorunlu bağlamlar çerçevesinde risklidir. Çünkü okulunun amaçsal olarak belirlenen modernizasyonu için bu davranışın araçsallaştırma tehlikesi mevcuttur. Bu nedenle, yaşanan dünya vasıtasıyla (ve böylece yaşanan dünya için yeterlik kazanıp) öğrenerek ve öğreterek kendini anlamak, kurumsal saygıyı gerektirir. Öğrenme grupları bu saygının teşvik edilmesini, kurum temsilcileri ise bu saygının yapısal olarak yerleştirilmesini kabul etmektedir (Rihm, 2006b, s.329).

Sonuç olarak; öğrenciler kendi hayatlarını tasarlama konusunda uzman olarak görülürse, beşerî gelişmenin canlılığını deneyim farklılığından alan sosyal bir uygulamanın sonucu olduğu anlaşılır. İtiraz etmek sadece engelleme olarak değil, aynı zamanda gelişmenin motoru olarak kabul edilirse, eleştirel tanı/teşhis faaliyetin gelişmesine devam etmesine ve yukarıda bahsi geçen “araştırma ikilisinin” çalışmasına yönelik bir çerçeve oluşturulmuş demektir. Tanı/teşhis, böyle bir temele dayanarak ve burada öğrencinin hayatındaki ilgi alanlarına odaklanmış olan pedagojik gayretlerin kalitesinin iyileştirilmesine ve öğrenme grupları sürecinin bir ağ haline getirilmesine yardım ederek, özne yönelimli okul geliştirmeyi destekleyebilir (Kornmann, 2006, s.180).

Özne yönelimli okul geliştirme modelinde, zihin karıştırılmalı, provoke edilmeli ve ileri seviyede bir tartışma yapılmasını teşvik edilmelidir. Bu modelde ileri sürülen özne teorisi ile ilgili pozisyon, asıl çıkış noktası olan ya da olması gereken konuyu (öğrenme-öğrenci-özne) tekrar okul geliştirme tartışmasının merkezine yerleştirmeye çalışır. Çocukların ve yetişkinlerin dünya ile ilişkilerini öz yönelimli olarak geliştirip bu sayede kendilerine uygun bir hayat sürmeleri vasıtasıyla kendini anlamaya çalışmaları konusunda kurumsal olarak desteklenmesi. Bunun anlamı (yine), “okulun ana işi” sorusunun yeniden sorulması ve bu sorunun şimdiye kadarkinden farklı bir şekilde cevaplanmasıdır. Aynı anda hem sistemin hem de yaşanan dünyanın beklentilerini karşılama isteğine yönelik girişim değil, özne lehine yapısal açıdan güvenli bir öncelik sağlanması söz konusudur.

Kaynaklar

Kornmann, R. (2006). Aufgaben und Ansatzpunkte subjektbezogener Diagnostik im pädagogischen Prozess. In Rihm, T. (Hrsg.), Schul- entwicklung Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s.165-182.

Rihm, T. (2006a). Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln. In Rihm, T. (Hrsg.), Schul- entwicklung Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s.393-428.

Rihm, T. (2006b). Vom Vorrang der Schülerinteressen- Zur Begründung von Lerngruppenprozessen vom Subjektstandpunkt aus. In Rihm, T. (Hrsg.), Schul- entwicklung Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s.301-330.

Hofmeister, A. (2006). Perspektiven und Probleme eines subjektwissenschaftlichen Bildungsbegriffs. In Rihm, T. (Hrsg.), Schul- entwicklung Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s.109-122.

İletişim:

Hanifi PARLAR

İstanbul Ticaret Üniversitesi

Eminönü-İstanbul/ Türkiye

E-posta: hanifiparlar@gmail.com