

ÖĞRENMEYE KAPSAMLI BİR BAKIŞ¹

*Knud Illeris*²

Çeviri:

Eda Ata³

Arkaplan ve temel varsayımlar

On dokuzuncu yüzyılın son yıllarından beri, öğrenmeye dair pek çok teori ve anlayış ortaya atılmıştır. Bu teorilerin farklı bakış açıları, farklı epistemolojik platformları ve oldukça farklı bağlamları vardır. Bunlardan kimisi yeni bilgi ve standartlar tarafından geride bırakılmıştır ama genel anlamda bugün elimizde öğrenme teorisi yaklaşımları ve yorumları açısından büyük bir çeşitlilik gösteren bir tablo vardır ve bu çok sayıdaki yaklaşım ve yorumlamalar küresel akademik pazarda kısmen uyumlu, kısmen de rekabetçi bir özellik göstermektedir. Bu bölümde sunulan öğrenme yaklaşımının

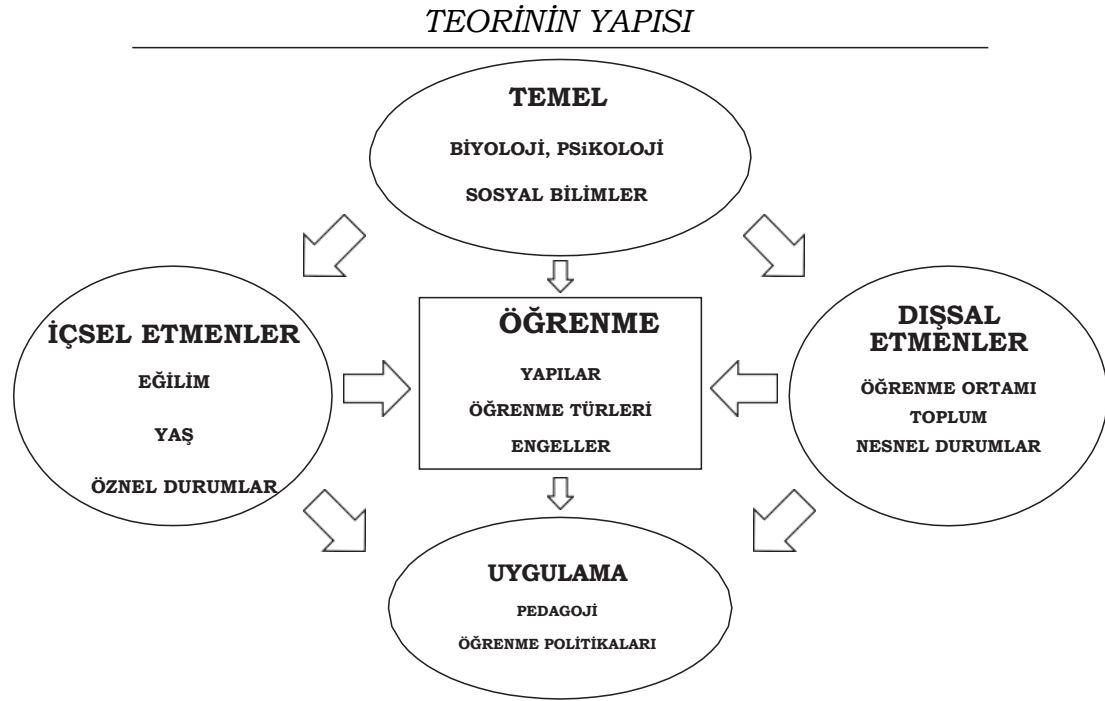
¹ Illeris, Knud (2018). A Comprehensive Understanding of Human Learning. Knud Illeris (ed.). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...In Their Own Words*. Second Edition. pp.1-14. New York: Routledge

² Knud Illeris 1970'lerden itibaren İskandinavya'da kuram ve uygulama üzerine yaptığı proje çalışmaları ile tanınmaktadır. Illeris'in çalışmasında, temel olarak Jean Piaget'in öğrenme yaklaşımı ile Freud'un psikolojisini Marxist sosyolojiye bağlayan Alman-Amerikan Frankfurt Okulu'nun "eleştirel kuram"ı bir araya getirilmektedir. 1990'lı yıllarda Illeris öğrenme kuramının köklerine dönmüş, pekçok başka kuramsal yaklaşımı da dahil ederek ilk olarak "Three Dimenisions of Learning" kitabında ortaya koyduğu, daha sonra da "How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond" kitabında tamamladığı öğrenme kavrayışını geliştirmiştir. Burada okuyacağınız metin, bu öğrenme anlayışının ana fikirlerini sunmaktadır ve Illeris'in 2006'da Kopenhag'daki bir konferanstaki sunumunun ayrıntılı bir versiyonudur.

³ TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

arkasındaki temel fikir, bahsedilen bu yapıların en iyilerinden kapsamlı bir seçki yaparak yeni bakış açıları ve perspektifler sunmak ve böylelikle alanın genel ve güncel bir manzarasını oluşturabilecek bir çerçeve ya da bütüncül bir anlayış geliştirmektir.

Geniş bir tanımı yapılacak olursa, öğrenme *yaşayan organizmaların kapasitelerinde kalıcı bir değişikliğe yol açan ve salt biyolojik olgunlaşma veya yaşlanma sonucu olmayan süreçler* olarak tanımlanabilir (Illeris 2007, s. 3). Bu ucu açık formülü kasıtlı olarak seçtim çünkü öğrenme oldukça kapsamlı ve karmaşık bir dizi süreci içerir. Tanım aynı zamanda sürecin etkilediği ve ondan etkilendiği tüm şartları da içermelidir. Şekil 1.1 etkileşime dâhil olan tüm ana alanları ve bunların ortak bağlarının yapısını göstermektedir.



Şekil 1.1 Öğrenmeyi anlamının temel alanları

En üst kısma öğrenme teorisi temelini, yani bence kapsamlı ve tutarlı bir teorinin inşasının temelini oluşturan bilgi ve anlayış alanlarını yerleştirdim. Bunlar herhangi bir öğrenme türüne dahil olan tüm psikolojik, biyolojik ve sosyal koşulları içermektedir. Bu kutunun

altındaki merkezi kutu, benim için öğrenme anlayışının merkezi unsurları olan süreçleri ve boyutlarını, farklı öğrenme türleri ve öğrenme engelleri de dâhil olmak üzere, öğrenmenin kendisini ifade etmektedir. Bu iki kutunun ilerisinde, sadece etkilenmekle kalmayıp, öğrenmeye doğrudan katılan spesifik iç ve dış koşullar da vardır. Ve son olarak, olası öğrenme uygulamaları da bu sürecin içindedir. Şimdi bu beş alanı inceleyerek her birinin en önemli özelliklerinden bazılarına değineceğim.

İki temel süreç ve öğrenmenin üç boyutu

Fark edilmesi gereken ilk önemli koşul, tüm öğrenmelerin iki farklı sürecin, yani öğrenen ile sosyal, kültürel veya maddi çevresi arasındaki dış etkileşim süreci ile detaylandırma ve edinimin içsel psikolojik sürecinin entegrasyonunu içerdiğidir.

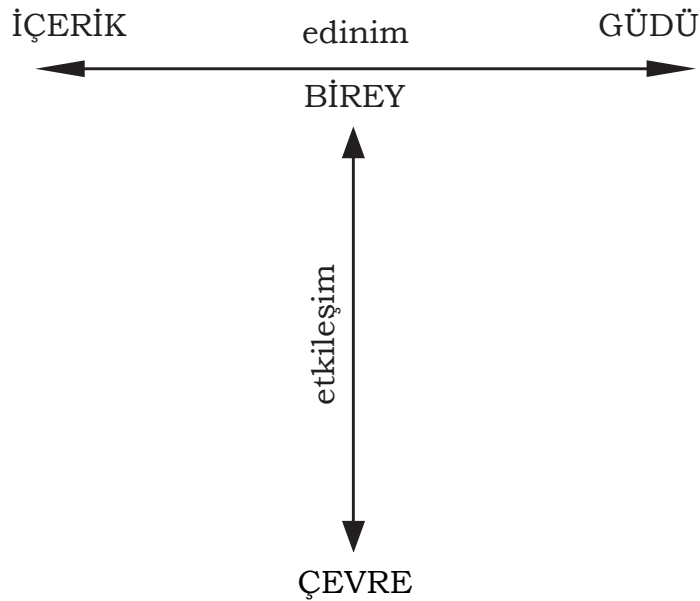
Pek çok öğrenme teorisi, bu süreçlerden sadece biriyle ilgilidir, ki bu onların yanlış veya değersiz oldukları anlamına gelmez çünkü her iki süreç de elbette ayrı ayrı incelenebilir. Ancak bu onların tüm öğrenme alanını kapsamadıkları anlamına gelir. Bu, örneğin, yalnızca iç psikolojik sürece odaklanan geleneksel davranışçı ve bilişsel öğrenme teorileri için söylenebilir. Aynı şekilde buna açıkça karşı çıkarak sadece dışsal faktörlere dikkat çeken bazı modern sosyal öğrenme teorileri için de bunu söyleyebiliriz. Öğrenme gerçekleşecekse, her iki sürecin de aktif olarak dâhil edilmesi gerektiği ortadadır.

Öğrenme alanı modelimi oluştururken (Şekil 1.2) dışsal etkileşim sürecini, çevre ve birey arasındaki dikey bir çift uçlu ok halinde tasvir ederek başladım. Çevreyi, genel altyapı olduğu için alt kısma yerleştirirken bireyi ise belirli bir öğrenene işaret ettiği için tepeye yerleştirdim.

Daha sonra psikolojik edinim sürecini başka bir çift ok olarak ekledim. Bu, öğrenenin içsel bir sürecidir ve bu nedenle etkileşim sürecinin üst kısmına yerleştirilmelidir. Dahası, psikolojik edinim, herhangi bir öğrenmede yer alan iki eşit psikolojik işlev arasında, yani öğrenme

içeriğini yönetme işlevi ile süreci yürüten gerekli zihinsel enerjiyi sağlama ve güdülenme işlevi arasındaki bütünleşik bir etkileşim sürecidir. Bu nedenle, edinim sürecinin çift yönlü oku yatay olarak etkileşim sürecinin üst kısmına, içerik ile güdü kutuplarının arasına yerleştirilir. Önemli olan başka bir nokta ise, çift yönlü okun bu iki işlevinin her zaman sürece dâhil olduğu ve bunun genellikle bütünleşik bir şekilde gerçekleştiğidir.

Görülebileceği üzere, iki adet çift yönlü ok şimdi üç açı arasında, üçgen bir alana yayılabilir. Bu üç açı, üç alanı veya öğrenmenin boyutlarını gösterir ve bu yaklaşımın temel iddiasıdır: Bütün öğrenmeler daima bu üç boyutu içerir.



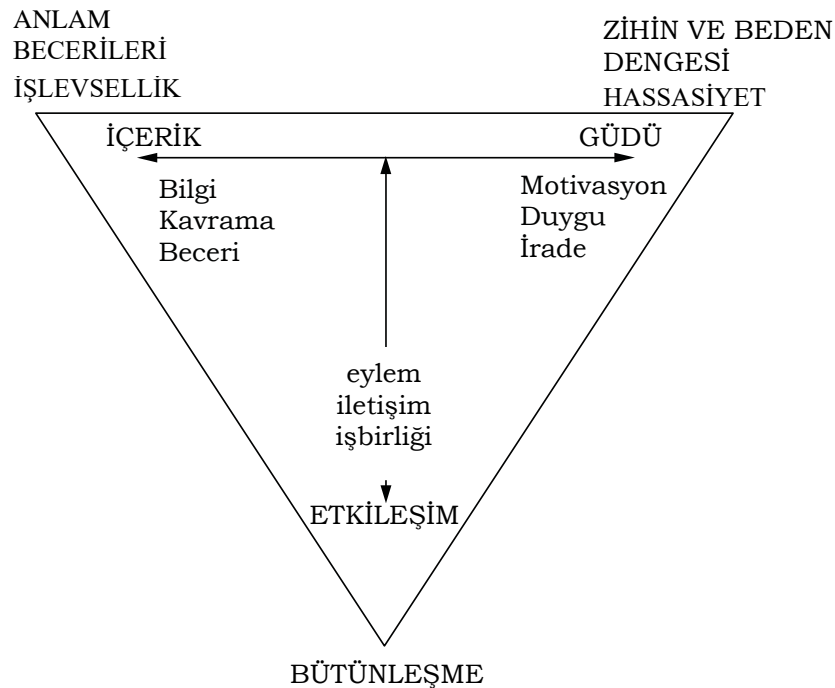
Şekil 1.2 Öğrenmenin temel süreçleri

İçerik boyutu ne öğrenildiğiyle ilgilidir. Bu genellikle bilgi ve beceriler olarak tanımlanır, ancak fikirler, iç görü, anlam, tutumlar, değerler, davranış biçimleri, yöntemler, stratejiler vb. gibi birçok başka şey de öğrenme içeriği olarak rol oynayabilir ve anlayışın geliştirilmesine ve öğrenenin kapasitesine katkıda bulunabilir. Öğrenenin çabası, pratik

yaşamın zorluklarıyla başa çıkmak için *anlam* ve *beceri* inşa etmek ve böylece genel bir kişisel *işlevsellik* geliştirmek üzerine kuruludur.

Güdü boyutu, öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için gerekli olan zihinsel enerjiyi sağlar ve yönlendirir. Hisler, duygular, motivasyon ve irade gibi unsurlar içermektedir. Bu boyutun nihai işlevi, öğrenenin *zihinsel dengesini* güvence altına almak ve böylece eşzamanlı kişisel bir *duyarlılığın* geliştirilmesidir.

Bu iki boyut her zaman etkileşim süreçlerinden gelen dürtülerle başlatılır ve içsel düzenleme ve edinim sürecine entegre edilir. Bu nedenle, öğrenme içeriği, tabiri caizse, söz konusu güdülere her zaman “takıntılı”dır; örneğin, öğrenmenin arzu, ilgi, zorunluluk veya zorlama tarafından yönlendirilip yönlendirilmediği bu noktada önem kazanır. Paralel olarak, güdüler her zaman içerikten etkilenir; mesela yeni bilgiler güdülenme koşullarını değiştirebilir. Pek çok psikolog, genellikle bilişsel ve duygusal olan arasındaki yakın ilişkinin farkındadır (örneğin, Vygotsky 1978; Furth 1987) ve son zamanlarda ileri nöroloji, çok ciddi beyin hasarı olmadıkça her iki alanında da öğrenme sürecinde yer aldığını kanıtlamıştır (Damasio 1994).



Şekil 1.3 Öğrenme ve yeterlilik geliştirmenin üç boyutu

Etkileşim boyutu, öğrenme sürecini başlatan dürtüleri sağlar. Bu, algı, aktarım, tecrübe, taklit, etkinlik, katılım vb. gibi yollarla gerçekleşebilir (Illeris 2007, s. 100 ve devamı). Topluluklara ve topluma kişisel entegrasyona hizmet eder ve böylece öğrencinin sosyalliğini geliştirir. Ne var ki, bu boyutun inşası diğer iki boyut sayesinde/aracılığıyla gerçekleşir.

Dolayısıyla üçgenin tasvir ettiği şey genel anlamda öğrenmenin ve belli başlı özel öğrenme olay ya da süreçlerinin, yeterlilik olarak adlandırdığımız kavramın da genel bileşenlerinden olan işlevsellik gelişimi, duyarlılık ve sosyallik arasındaki gerilim alanıdır.

Bahsetmeye değer başka bir konu ise her bir boyutun bedensel yanının yanı sıra zihinsel de bir boyutu olduğudur. Aslında, öğrenme bedende başlar ve bedenin bir parçası olan beyin aracılığı ile gerçekleşir ve zihinsel kısım belirgin bir şekilde ancak kademeli olarak ayrılrsa da asla bağımsız bir kısım ya da işlev olarak ayrılmaz (Piaget 1952).

Gündelik okul hayatından bir örnek

Modelin nasıl anlaşıldığını ve kullanılabileceğini göstermek için, sıradan okul hayatından gündelik bir durumu ele alacağım (bu, modelin sadece okul öğrenmesini ele aldığı anlamına gelmez).

Bir kimya dersi sırasında sınıfta, öğretmen bir kimyasal süreci açıklıyor. Öğrencilerin, açıklamayı doğru anladıklarından emin olmaları için dinlemeleri ve gerekirse de soru sormaları bekleniyor. Böylece öğrenciler bir etkileşim sürecine dâhil oluyor. Fakat aynı zamanda, öğretmenin ne öğrettiğini anlamaları, yani, öğrendikleri şeylerle öğretilenleri psikolojik olarak da ilişkilendirmeleri gerekiyor. Sonuç, öğrencilerin kendilerine öğretilenleri hatırlayabilmeleri ve belirli koşullar altında bu bilgileri yeniden üretebilmeleri, uygulayabilmeleri ve daha fazla öğrenmeye dâhil edebilmeleri olmalıdır.

Ancak bazı zamanlarda veya bazı öğrencilerde, öğrenme süreci istenilen şekilde gerçekleşmez ve hatalar veya çözümler birçok farklı

şekilde ortaya çıkabilir. Belki de etkileşim işlevsizdir, çünkü öğretmenin açıklaması yeterince iyi değil veya tutarsız olduğu için de aksamalar olmuştur. Bu durumda, açıklama sadece kısmen veya yanlış olarak alınacak ve öğrenme yetersiz kalacaktır. Ancak, öğrencilerin kazanım süreçleri, örneğin odaklanma eksikliğinden dolayı yetersiz olabilir ve bu da öğrenme sonuçlarında bozulmaya yol açabilir. Bazı zamanlarda ise kimi öğrencilerin önceki öğrenmelerinde hata veya yetersizlikler olabilir, bu da onların, öğretmenlerin açıklamalarını anlamalarını ve böylece ne öğretildiğini öğrenmelerini sağlamada sorunlara yol açar. Bu sıralanan durumlar, edinmenin salt bilişsel bir mesele olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin amaçlanan öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin başka bir alan veya işlev de vardır: ilgi alanları ve zihinsel enerjinin mobilizasyonu, yani güdü boyutu.

Bir okul ortamında, odak genellikle öğrenme içeriğindedir; yukarıda açıklanan durumda, odak, öğrencilerin ilgili kimyasal işlemin doğasını anlamalarındadır. Ancak, güdü işlevi yine de oldukça kritiktir, yani durumun nasıl yaşandığı, ne tür duyguların ve motivasyonların olduğu ve dolayısıyla harekete geçirilen zihinsel enerjinin doğası ve gücü gibi faktörler önemlidir. Öğrenme sonucunun değeri ve dayanıklılığı, öğrenme sürecinin güdülenme boyutu ile yakından ilgilidir. Dahası, hem içerik hem de teşvik, öğrenci ve sosyal, kültürel ve maddi çevre arasındaki etkileşim sürecine büyük ölçüde bağlıdır. Kimya dersindeki etkileşim öğrenciler için yeterli ve kabul edilebilir değilse, öğrenme zarar görür veya örneğin öğretmenin, diğer bazı öğrencilerin, konunun veya genel anlamda okulun olumsuz bir izlenimi gibi oldukça farklı bir şey öğrenilebilir.

Öğrenmenin dört türü

Üçgen modelde ana hatlarıyla çizilen ve yukarıda detaylandırılan örnek, doğası gereği temelde yapılandırmacı olan bir öğrenme kavrayışıdır, yani öğrenenin öğrenmeyi kendisinin aktif olarak oluşturduğu veya zihinsel yapılar aracılığıyla yorumladığı varsayılar.

Bu yapılar beyinde genellikle psikolojik bir metafor olan *zihinsel şemalar* olarak tarif edilen yatkınlıklar halinde bulunur. Bu, beyinde, öğrenme çıktılarının bir organizasyonu olması gerektiği anlamına gelir, çünkü bir şeyin, bir kişinin, bir sorunun, bir konunun, vb farkına vardığımızda, eğer bunun gerekli ve işe yarar bir bilgi, anlayış ya da kavram olduğunu bilirsek saniyeler içinde ne olduğunu hatırlayabiliriz. Ancak bu yapı bir arşive benzemez ve beyindeki belirli pozisyonlarda farklı unsurları bulmak mümkün değildir. Bu durumda, beyin araştırmacılarının 'engram' dedikleri şeyin doğası vardır; bunlar, daha önceki durumlarda aktif olan milyarlarca nöronun arasındaki devrelerin izleridir ve bu nedenle, belki de etkisinden dolayı belki biraz farklı yollarla, yeni deneyimler veya anlayışlar gibi, yeniden canlandırılması olasıdır.

Buna karşın, bu durumla sistematik olarak başa çıkabilmek için, şemalar kavramı öznel olarak belirli bir konuya veya temaya ait olarak sınıflandırmaya meyilli olduğumuz ve bu nedenle zihinsel olarak bağlantı kurduğumuz ve bu konu ile ilgili durumları veya temaları hatırlamaya meyilli olduğumuz için kullanılır. Bu, özellikle içerik boyutu için geçerlidir, öte yandan güdü ve etkileşim boyutlarında *zihinsel kalıplardan* bahsetmeyi tercih ederiz. Ancak, arka plan, motivasyonların, duyguların ya da iletişim yollarının örgütlenme eğiliminde olması ile benzerdir, böylece aktif olduklarında daha önceki durumları “hatırlatan” durumlara yönlendirildiğinde yeniden canlandırılabilirler.

Öğrenme ile ilgili kayda değer şey, yeni dürtülerin zihinsel organizasyona çeşitli yollarla dâhil edilebileceği ve bu temelde, farklı bağlamlarda aktif hale getirilen, farklı sonuçlar doğuran ve daha az ya da çok enerji gerektiren dört farklı öğrenme türünü birbirinden ayırmanın mümkün olacağıdır (Bu, başlangıçta Jean Piaget tarafından geliştirilen öğrenme kavramının detaylandırılmasıdır (örneğin, Piaget 1952; Flavell 1963).)

Bir şema veya örüntü oluşturulduğunda, bu, *kümülatif* veya mekanik bir öğrenme durumudur. Bu tür öğrenme, izole bir oluşum ile ya da başka hiçbir şeyin bir parçası olmayan yeni bir şey olarak tanımlanır. Bu nedenle, kümülatif öğrenmeye en çok yaşamın ilk yıllarında rastlanır, ilerleyen yıllarda, ancak sadece bir kişinin anlam bilgisi veya kişisel önemi olmayan bir şeyi, örneğin bir PIN kodunu öğrenmesi gereken özel durumlarda ortaya çıkar. Öğrenmenin sonucu, sadece öğrenme bağlamına zihinsel olarak benzeyen durumlarda hatırlanıp uygulanabilecek bir otomasyon türü ile karakterize edilir. Esas olarak, hayvanların eğitiminde görülen ve bu nedenle davranışçı psikolojide koşullandırma olarak da adlandırılan bir öğrenme türüdür.

En yaygın öğrenme türü ise *özümseme* veya ek öğrenmedir, yani yeni öğrenin zaten kurulmuş bir şemaya veya desene ek olarak bağlandığı öğrenme türü. Tipik bir örnek, genellikle öğrenilmiş olana sürekli eklemeler yoluyla inşa edilen okul öğrenmeleri olabilir, ancak özümseme kişinin kapasitelerini kademeli olarak geliştirdiği tüm bağlamlarda gerçekleşir. Öğrenme, söz konusu şema veya kalıpla bağ kurularak gerçekleşir, öyle ki, söz konusu alanla, örneğin bir okul konusuyla zihinsel bağ kurulduğunda, onları hatırlamak ve uygulamak nispeten kolay olabilir; oysa diğer bağlamlarda öğrenmenin sonuçlarına erişmek zor olabilir. Okuldan bir derste edinilen bir bilginin başka bir konuya okul dışı bağlamda uygulanamaması sorununun nedeni budur (Illeris 2008).

Öte yandan, bazen öyle durumlar olur ki, bunun mevcut bir şemayla ya da örüntü ile hızlıca ilişkilendirilebilmesi mümkün olmaz. Buna rağmen deneyim, önemli veya ilginç görünüyorsa, *uyma* veya aşkın öğrenme yoluyla gerçekleşebilir. Bu tür bir öğrenme, var olan bir şemanın (parçalarının) bölümlerine ayrılması ve onun yeni durumla ilişkilendirebilmek için dönüştürülmesi anlamına gelir. Bu yeniden inşa zorlayıcı veya hatta acı verici olarak deneyimlenebilir, çünkü güçlü bir zihinsel enerji gerektiren bir şeydir. Kişi mevcut sınırlamaları aşmalı ve önemli ölçüde yeni ya da farklı bir şeyi anlamalı ya da kabul

etmelidir ki bu zaten mevcut bir şemaya ya da kalıba yeni bir eleman eklemekten çok daha zordur. Bu tür öğrenmenin sonuçları, birçok farklı, ilgili bağlamda geri çağrılıp uygulanabilmeleri ile karakterize edilir. En yaygın olarak kişinin hakikaten içselleştirdiği bir şeyi anlaması veya kavraması olarak deneyimlenir.

Son olarak, son dönemlerde çeşitli yazarlar tarafından belirgin (Rogers 1951, 1969), geniş kapsamlı (Engeström 1987) geçişli (1994 Alheit) veya dönüştürücü (Mezirow 1991) öğrenme olarak tanımlanan özel durumlarda gerçekleşen zor bir öğrenme türünden de söz edilmektedir. Bu öğrenme, kişilik veya benlik yapısındaki değişiklikler olarak adlandırılabilir süreçleri ifade eder ve öğrenmenin üç boyutunda da bütün bir şema ve desen kümesinin eşzamanlı olarak yeniden yapılandırılması ile karakterize edilir. Dönüştürücü öğrenme, bu nedenle hem derin hem de kapsamlıdır, çok fazla zihinsel enerji ister ve başarılı olduğunda, genellikle rahatlama veya gevşeme hissi olarak deneyimlenebilir.

Görüldüğü üzere, dört öğrenme türü kapsam ve nitelik bakımından büyük ölçüde farklıdır ve çok farklı durumlarda ve bağlantılarda ortaya çıkar ya da öğrenenler tarafından aktive edilir. Kümülatif öğrenme erken çocuklukta en önemlisi iken, dönüştürücü öğrenme, kişiliğini veya kimliğini değiştiren ve sadece öğrenen için çok önem taşıyan özel durumlarda ortaya çıkan çok zorlu bir süreçtir. Özümseme ve uyma, Piaget tarafından tanımlandığı üzere, genel, somut ve normal günlük öğrenmeyi karakterize eden iki tür öğrenmedir. Diğer birçok öğrenme teorisyeni de bu iki tür öğrenmeye işaret eder; örneğin Chris Argyris ve Donald Schön, tek ve çift döngüsel öğrenmenin iyi bilinen kavramlarını ortaya koymuştur (Argyris 1992; Argyris ve Schön 1996), Per-Erik Ellström (2001) uyum odaklı ve gelişim odaklı öğrenme ile ilgilenmektedir. Lev Vygotsky'nin (1978) "yakınsal gelişim alanı" geçiş fikri de uyum sağlayarak öğrenmeye paralel olarak görülebilir.

Bununla birlikte, sıradan öğrenme tartışmaları ve birçok eğitim ve okul aktivitesinin tasarımı özümseme yoluyla öğrenmeye odaklanır, çünkü

bu öğrenme türü, öğrenme kavramının olağan yolu olarak görülür. Fakat bugün bu anlayışın yetersiz olduğu ortadadır ve çok talep edilen genel yeterlilikler ancak özümseme, uyma ve dönüştürücü öğrenme süreçlerinin bir kombinasyonu ile geliştirilebilir.

Öğrenme engelleri

Amaçlanan öğrenmenin çoğunun gerçekleşmemesi veya eksik veya çarpık olması ise bir diğer sorundur. Okullarda, eğitim sisteminde, işyerlerinde ve diğer birçok durumda, çoğu zaman insanlar öğrenebileceklerini veya öğrenmeleri gerekenleri öğrenmezler. Bu nedenle, bu gibi durumlarda neler olduğunu kısaca tartışmayı da önemli buluyorum.

Elbette, bazen yanlış bir şey öğrenmemizin (bkz. Mager 1961) veya bir şekilde yetersiz kalan bir şey öğrenmemizin önüne geçmek mümkün olmaz. İlk bakışta bu, yanlış anlama, odaklanma eksikliği, yetersiz öğrenme ve benzeri nedenlerle ilgili görülür. Bu durum çok can sıkıcı olabilir ve bazen de bir tür talihsizliktir, ancak basitçe 'pratik' nedenlerden dolayı ortaya çıkan yanlış öğrenmeler öğrenme kuramının ilgi alanı içine girmez çünkü bu tür yanlış öğrenmeler gerektiğinde kolayca düzeltilir. Bununla birlikte pek çok öğrenme ve yanlış öğrenme çok da basit değildir zira arkaplanında modern topluma özgü bazı durumlar bulunmaktadır ve bu durumlarla baş edebilmek için bunların araştırılması ve anlaşılması, kesinlikle gereklidir.

Temel nokta, karmaşık geç-modern toplumumuzda, Freud'un - belirli kişisel bağlantılarda aktif olan (bkz. Anna Freud 1942) - *savunma mekanizmaları* olarak adlandırdığı şeyin genelleştirilmesi gerekliliği ve daha sistemli hale getirilmesidir çünkü hiç kimse sürekli olarak karşı karşıya kaldığımız devasa etkilere açık bir şekilde karşı koyamamaktadır.

İşte bu nedenle günümüzde insanlar birçok etki karşısında, Alman sosyal psikoloğu Thomas Leithäuser'in (1976) *günlük bilinç* olarak analiz edip tanımladığı, bir tür yarı otomatik tasnif etme mekanizması

geliştirmektedir. Bu bilinç şu şekilde işler; kişi bir takım belli tematik alanlarda genel ön fikirler geliştirmiştir ve bu alandan bir etki ile karşılaştığında, bu ön fikirler aktive olur ve böylelikle eğer yeni unsurlar ön fikirler ile uyumsuzsa, bu unsurlar, uyumlandırılmak için ya reddedilir ya da biçim değiştirilir. Her iki durumda da, bu yeni bir öğrenmeyle sonuçlanır, fakat öte yandan, çoğu zaman zaten mevcut olan anlayışın gelişmesine neden olur.

Bu nedenle, günlük bilinç yoluyla, kendi öğrenmemizi ve öğrenmememizi kontrol ederken, aynı zamanda, zaten edinilmiş anlayışların büyük bir savunmasını ve son tahlilde kimliğimizi de kontrol etmekteyiz. (Elbette, konumlandırmanın daha hedefe yönelik, bilinçli ve esnek bir şekilde gerçekleştiği alanlar ve durumlar da bulunmaktadır.)

Bununla birlikte, yalnızca hacim değil, aynı zamanda bu tür etkilerin de türü de ezici bir etkiye sahip olabilir. En basit örnekle, televizyonda her gün çok fazla zulüm, kötülük ve benzeri olumsuz etkilerle karşı karşıya kalıyoruz, gerçekten de sindirmesi olanaksız pek çok durum - ve kendilerini bundan koruyamayan insanlar bir tür psikolojik çöküntü ile karşı karşıya kalmaya mahkûm. Benzer aşırı yüklenmenin diğer biçimleri, birçok insanın işyerlerinde, toplumsal kurumlarda vb. yaşadıkları sonsuz değişikliklerden ve yeniden yapılanmalardan ya da iktidardakilerin kararlarının sonuçları, kişinin yaşam durumu ve olasılıklarını etkilediğinde ortaya çıkan çaresizlikten kaynaklanmaktadır.

En önemli vakalarda, örneğin kişinin belirli bir temel yaşam alanında yeni bir değişim durumuyla baş etmesi gerektiğinde, çoğu insan, *kimlik savunmasını* harekete geçirerek tepki verir ki bu kimlik savunmasının kırılması az çok terapötik karakterde zorlu bir çalışmayı, genelde de dönüştürücü bir öğrenme sürecini zorunlu kılar. Bu genellikle ani bir işsizlik durumu veya çalışma durumundaki temel değişiklikler, boşanma, yakından ilişkili kişilerin veya benzerlerinin ölümü ile alakalıdır. Bu gibi durumların günümüzün modern küresel piyasa

toplumunda sadece bir nesil önceye oranla bile çok daha sık meydana gelmesi dikkat çekicidir.

Diğer bir yaygın savunma biçimi *ambivalans* (*çift değerlilik/duygululuk*), yani belirli bir durumda veya bağlantıda birinin bir şeyler öğrenmeyi veya yapmayı hem istemesi hem de istememesi anlamına gelir. Tipik bir örnek, rızası olmadan ve hata yapmamasına rağmen işsiz kalan insanlardır; bu kişiler bir yandan yeniden eğitim almaları gerektiğini çok iyi bilir, bir yandan da bunun böyle olmasını istemez. Bu yüzden bazı kurslara gider ya da gönderilirler, ancak öğrenmeye konsantre olmaları zordur ve zihinsel ya da fiziksel olarak kaçmak için herhangi bir mazereti kullanmaya eğilimlidirler.

Tüm bu savunma durumlarında, öğrenenin savunmayı kırması mümkün değilse, öğrenme engellenir, raydan çıkarılır veya çarpıtılır, ve bir öğretmenin veya öğretim elemanının görevi, genellikle daha fazla hedeften önce böyle bir atılımı desteklemek ve teşvik etmek olacaktır ki amaç-yönelimli ve yapılandırmacı eğitim gerçekleşebilsin. Öğretmenler, kasıtlı öğrenmeleri destekleme becerisine sahip olmalarına rağmen, genellikle bu tip işlevler için eğitim almamıştır.

İlgili öğrenmeyi engelleyebilecek veya bozabilecek başka bir psikolojik mekanizma ise *zihinsel direnç*dir. Bu mekanizma pek de zamana özgü değildir çünkü herhangi bir toplumdaki herhangi bir insan grubu, başarmaya çalıştıkları şeyin yerine getirilemediği durumları deneyimler ve engelleri anlayamazlarsa veyahut kabul edemezlerse doğal olarak bir çeşit tepki gösterirler.

Uygulamada, savunmanın neden olduğu öğrenmeme ile direnişin neden olduğu öğrenmeme arasında ayırım yapmak oldukça zordur. Ancak psikolojik olarak oldukça büyük ve anlamlı bir fark vardır. Savunma mekanizmaları öğrenme durumunun öncesinde vardır ve reaktif olarak işlev gösterir, ne var ki, direnç, öğrenme durumunun kendisinin aktif bir tepkisi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle direnç güçlü bir zihinsel mobilizasyon ve dolayısıyla dönüştürücü

öğrenme için güçlü bir potansiyel içerir. Çoğu zaman kişi bir şeyi kabul etmediğinde önemli ölçüde yeni bir şey öğrenme olasılığı ortaya çıkar. Bireyin ve toplumun gelişiminde atılan en büyük adımlar, birisinin sunulan belirli bir gerçeği kabul etmediği veya bir şeyleri yapma veya anlama şeklini reddettiği zamanlarda gerçekleşmiştir.

Gündelik hayatta, bazı durumlara direniş, mesela öğretmenler için aynı zamanda hem uygunsuz hem de sinir bozucu olabilese de, en önemli aşkın öğrenme kaynağıdır. Ne olursa olsun, bugün, tam da talep edilen kişisel yeterliliklerin - örneğin bağımsızlık, sorumluluk, esneklik ve yaratıcılık - muhtemelen bu yollarla geliştiği bilgisinden hareketle, öğretmenlerin, bu direnç durumları ile nasıl başa çıkabileceğini öğrenmesi temel bir nitelik olmalıdır. Bu nedenle çatışma veya ikilem durumları ortaya koymanın, özellikle zorlayıcı ama oldukça etkili teknikler olduğu kabul edilmelidir.

İçsel ve dışsal öğrenme koşulları

Yukarıda tartışılan noktaları - öğrenme süreçleri, boyutları, türleri ve engelleri - kavramın bütün alanını kapsamayı amaçlayan herhangi bir öğrenme teorisinde bulunması gereken özellikler olarak görüyorum. Bununla birlikte, öğrenmeye doğrudan dâhil olmayıp öğrenmeyi doğrudan etkileyen ve dolayısıyla öğrenmenin koşulları olarak adlandırılabilir başka konular da vardır. Bu konular “*Nasıl Öğreniriz*” kitabımda da ele alınmıştır (Illeris 2007) ancak bu makalede ne hakkında olduklarını kısaca belirteceğim.

Öğrenmenin içsel koşulları, öğrenme olanaklarını etkileyen ve öğrenme süreçlerinde yer alan öğrenenin özellikleridir. *Zekânın* genel öğrenme kabiliyetinin bir ölçüsü olduğu varsayılır ancak bu türden genel ve ölçülebilir bir tanım tartışmalıdır ve üzerinde kesinlikle genel bir anlaşma yoktur. 1983'ten bu yana Amerikalı psikolog Howard Gardner (1983, 1993, 1999) birkaç bağımsız zekânın olduğunu iddia etti - bir dereceye kadar bilişsel değil aynı zamanda duygusal ve sosyal yetenekleri de içerdiği için burada sunulan öğrenme anlayışına tekabül eden bir görüş. Biraz benzer bir kavram bireysel öğrenme stilleriyle

ilgilidir, ancak bunların doğası ve varlığı hala tartışmaya açıktır. Bu genel ölçütlerin aksine, cinsiyet ve yaşın da belli bir dereceye kadar öğrenme olanaklarını etkilediği açıkça görünmektedir.

Öğrenenlerin dışındaki, öğrenme olanaklarını etkileyen ve öğrenme süreçlerine müdâhil olan özellikler dışsal öğrenme koşullarıdır. Bunlar, kabaca öğrenme boyutu ve öğrenme alanı ile daha genel kültürel ve toplumsal koşulların özelliklerine ayrılabilir. Öğrenme alanı türü, günlük öğrenme, okulda öğrenme, işyerinde öğrenme, ağ-tabanlı öğrenme, ilgi temelli öğrenme, vb. arasındaki farkları ve bu alanların sınırları boyunca öğrenme çıktılarına uygulamadaki zorlukları oluşturur- bu durum öğrenmenin transferi sorunu olarak da bilinir (Eraut 1994; Illeris ve diğerleri 2004; Illeris 2008). Genel toplumsal koşullar zamana ve yere bağlıdır: şüphesiz, öğrenme olanakları bugün bir asır öncesinden çok daha geniş kapsamlıdır ve aynı zamanda bugünün ülkeleri ve kültürleri arasında da farklılık gösterir.

Son olarak, anılan kitapta, özellikle eğitim uygulama ve politika alanlarında, öğrenme teorisinin kullanımı ve uygulanabilirliği hakkında bazı kayda değer sorular da kısaca tartışılmaktadır. Bu alanlardaki bazı yaygın yanlış anlamaların yanı sıra, farklı öğrenme anlayışları, farklı pedagoji ekolleri ve farklı öğrenme politika kuramları arasındaki bazı tipik bağlantılara dikkat çekilmiştir. Son bölümde, kitap, Şekil 1.3'te gösterilen öğrenme üçgeni ile ilgili olarak öğrenmenin en önemli anlayışlarını ve teorisyenlerini haritalayarak bitirmektedir.

Sonuç

Genel sonuç, öğrenmenin çok karmaşık bir konu olduğu ve yeterli ve güvenilir olabilmesi için öğrenme analizlerinin, programların ve tartışmaların tüm alanı göz önünde bulundurması gerektiğidir. Bu şu anlama gelmektedir; her üç öğrenme boyutunun da dikkate alınması; ilgili öğrenme türleri sorununun dâhil edilmesi, olası savunma veya direnişin göz önünde bulundurulması ve dışsal öğrenme koşullarının yanı sıra içsel öğrenme koşullarının da ele alınması gerekmektedir. Bu, elbette, çok geniş kapsamlı bir taleptir. Başka bir şekilde ifade etmek

gerekirse, eğer bir nedenden ötürü, tüm bu alanları dâhil etmenin mümkün olmadığı veya uygun olmadığı durumlar oluşursa, durumun veya sürecin tamamen kapsamadığı konusunda açık olunması gerekir.

Kendi araştırma ve uygulamamdan iki örnekle bunu daha somut şekilde göstererek tamamlayacağım.

İlk örnek gençlik eğitimi ile ilgilidir. Pek çok Batı ülkesi, gençlerin çoğunluğunun 16 yaş sonrası akademik veya pratik eğitim programlarını tamamlaması gerektiği konusunda büyük bir kararlılığa sahiptir. Örneğin Danimarka hükümetinin amacı yüzde 95'e ulaşmaktır. Ancak gençlerin yüzde 95'i bir programa başlasa da, katılanların yüzde 80'inden azı bunu tamamlamaktadır.

Bu durum elbette pek çok araştırma ve reform tartışmasına konu olmuştur. Öğrenme bakış açısından bakıldığında, bugün bu yaştaki genç bireyler, geç modern küresel piyasa toplumunda hayatta kalmak için bu programlara katılmalarının bir zorunluluk olduğunu anlamamış görünüyor. Bu nedenle bilinçli ya da bilinçsiz olarak gençler, tüm öğrenme girişimlerine temelde şuna benzer sorularla yaklaşıyorlar: “Bu *benim için* ne anlama geliyor?” ya da “*Ben* bunu ne için kullanabilirim?” Bu sorulardan anlaşılan şudur ki ancak öznel olarak, kimlik inşa etme sürecinde mevcut ihtiyaçlara cevap verecekse eğitim girişimleri dikkate değer bulunmaktadır. Bu süreçte dayanak, üç öğrenme boyutunun hepsinde eşit olarak bulunabilir; yani, sunulan program sadece kabul edilebilir, ilginç ve geliştirici bir içeriğe sahip olmamalı, aynı zamanda gençliğin yaşam tarzı piyahasındaki çağcıl eğilimler açısından da kabul edilebilir olmalıdır. Gençlerin kişisel ihtiyaçları ile uyumlu olan öğretmenler veya diğer kişiler tarafından düzenlenmelidir. Kişi, bu tür taleplerin ilintili ya da kabul edilebilir olmadığını düşünebilir ve eğitim alanındaki birçok insan bu görüştedir, ancak o zaman kaçınılmaz son okulu bırakma oranındaki yüksekliğin devam etmesi anlamına gelecektir (bkz. Illeris 2003, 2007).

İkinci örnek, bugünün toplumunda çok sık görülen bir durum olan, kendi istekleri dışında işsiz kalan düşük vasıflı işçilerin yeniden eğitilmesidir. Bu yetişkinler, iş bulmanın mümkün olduğu yeni bir alanda istihdam için çeşitli pratik kurslara yönlendirilir. Ancak buna yol açan süreç, (resmi olarak adlandırıldığı üzere) rehberlik olarak değil, yerleştirme olarak yaşanmaktadır. Bunun yanı sıra, söz konusu bireyler, eğitimin genellikle istenildiği üzere işgücü piyasasına geri dönüşe yol açabileceğini fark etseler bile, kimlikleri eski işlerine bağlıdır ve ortaya çıkan güçlü direnç, yeni öğrenme sürecine katılımı engeller. Sunulan rehberlik, düşünmek ve karara katılmak için zaman yaratıyorsa bu direncin üstesinden gelinebilir. Sorulduğunda, bu durumdaki insanların büyük çoğunluğu aynı kursu seçmeleri gerektiği, ancak kursa başlamadan önce kendilerine zihinsel geçiş yapma olanağı tanınmadığını söylemektedir. Fakat şimdi bu durumda, birçok yeni pratik nitelik kazanmaları beklendiği gibi, aynı zamanda, zorlayıcı, dönüştürücü bir öğrenme sürecinden de geçmeye zorlanmaktadır (bkz. Illeris 2006).

Öğrenme terimleri ile ifade etmek gerekirse, bu örneklerin her ikisinde de, “sistem” veya yetkililerin kaygıları öğrenme durumunun yeterli ve gerçekçi bir analizini içermediği için başarı şansı çok az olan veya hiç olmayan çabalara yatırım yapılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Alheit, Peter (1994): The 'Biographical Question' as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, 40(3/5), pp. 283–98.
- Argyris, Chris (1992): *On Organizational Learning*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Argyris, Chris and Schön, Donald A. (1996): *Organizational Learning II – Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Damasio, Antonio R. (1994): *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Ellström, Per-Erik (2001): Integrating Learning and Work: Conceptual Issues and Critical Conditions. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), pp. 421–35.
- Engeström, Yrjö (1987): *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Kunsultit.
- Eraut, Michael (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer.
- Flavell, John H. (1963): *The Developmental Psychology of Jean Piaget*. New York: Van Nostrand. Freud, Anna (1942): *The Ego and the Mechanisms of Defence*. London: Hogarth Press.
- Furth, Hans G. (1987): *Knowledge As Desire: An Essay on Freud and Piaget*. New York: Columbia University Press.
- Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

- Illeris, Knud (2003): Learning, Identity and Self-Orientation in Youth. *Young – Nordic Journal of Youth Research*, 11(4), pp. 357–76.
- Illeris, Knud (2006): Lifelong Learning and the Low-Skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), pp. 15–28.
- Illeris, Knud (2007): *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. London/ New York: Routledge.
- Illeris, Knud (2008): Transfer of Learning in the Learning Society. *International Journal of Lifelong Education* (in press).
- Illeris, Knud et al. (2004): *Learning in Working Life*. Copenhagen: Roskilde University Press.
- Leithäuser, Thomas (1976): *Formen des Alltagsbewusstseins [The Forms of Everyday Consciousness]*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Mager, Robert F. (1961): On the Sequencing of Instructional Content. *Psychological Reports*, 9, pp. 405–13.
- Mezirow, Jack (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, Jean (1952 [1936]): *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Rogers, Carl R. (1951): *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, Carl R. (1969): *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.