

## Edebiyatın Dönüştürücü Öğrenme Deneyimlerini Desteklemedeki Rolü\*

*Esra Sertel\*\**

### Özet

İlk kez Mezirow'un 1978 yılında ortaya attığı Dönüştürücü Öğrenme Kuramı, kişilerin deneyimlerini ve varsayımlarını, tetikleyici bir olay sonucunda eleştirel yansıtma yoluyla sorguladıkları ve farklı bakış açıları edindikleri öğrenme süreçlerine odaklanmaktadır. Bireyin varsayımlarını gözden geçirirken daha çok yaşadığı rasyonel süreçlere vurgu yapan Mezirow, daha sonra birçok araştırmacı tarafından rasyonel ve bilişsel süreçlere daha fazla odaklanmakla, duygusal süreçlere vurgu yapmamakla ve yeterince kapsayıcı

---

\* *The Role of Literature in Promoting Transformative Learning Experiences*

\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Doktor Adayı,  
[esrayedekci@gmail.com](mailto:esrayedekci@gmail.com)

**Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 3/Sayı: 5-6/Kasım 2020 - Mayıs 2021/Sayfa: 57-86**  
*Journal of Adult Education/ Volume: 3/Issue: 5-6/November 2020 - May 2021/Pages: 57-86*  
**Geliş tarihi / Received: 20.03.2021 – Kabul tarihi / Accepted: 10.05.2021**

bir kuram oluşturmamakla eleştirilmiştir. Mezirow'un teorisini geliştiren bu araştırmacılar, duygusal ve yaratıcı süreçlerin dönüştürücü öğrenme deneyimlerindeki etkisine daha fazla vurgu yapılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu noktadan hareketle yapılan bazı çalışmalar, sanatın ve sanatın yazılı bir formu olan edebiyatın Dönüştürücü Öğrenme Kuramının önemli kavramları ile ilişkisini incelemişler, edebiyatın, duygular, hayal gücü ve estetik deneyimler üzerindeki etkisinin dönüştürücü öğrenme deneyimlerini desteklemede rol oynayabileceğine değinmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** Yetişkin öğrenmesi, dönüştürücü öğrenme kuramı, Mezirow, yetişkin eğitimi, perspektif dönüşümü, sanat, edebiyat

### **Abstract**

Founded by Jack Mezirow in 1978, Transformative Learning Theory focuses on individuals' questioning their assumptions through critical reflection as a result of a triggering event and experiencing changes in their perspectives. Mezirow, who emphasized the rational processes experienced by the individual while questioning their assumptions, was later criticized by many researchers for not creating a comprehensive theory. These researchers indicated that emotional and creative processes also play an important role in transformative learning experiences. From this point of view, some studies investigated the relationship between art as well as literature as a literary form of art and the important concepts of Transformative Learning Theory and pointed out that the effect of literature on emotions, imagination and aesthetic experiences can play a role in fostering transformative learning experiences.

**Keywords:** Adult learning, transformative learning theory, Mezirow, adult education, perspective transformation, art, literary art, fiction

İnsanlar için değişim sonsuz bir süreçtir ve hem kendimizle hem de içinde yaşadığımız dünya ile uyum içinde yaşamının önemli bir kısmı, değişimle kurduğumuz ilişkiye göre şekillenmektedir. Bu durum, deneyimlerimizi şekillendiren dış dünyadaki değişimlerle katmanlı ve sürekli bir ilişki kurmamıza neden olmaktadır. Belki de insanlık tarihinin en büyük değişimlerine seyirci kaldığımız içinde bulunduğumuz dönemde, yaşadığımız değişimlere nasıl yön verdiğimiz büyük önem taşımakta ve bu durum kişilere büyük bir sorumluluk yüklemektedir; zira yetişkinler olarak, benliğimize, deneyimlerimize ve dünyaya yüklediğimiz tüm anlamlar bu değişimlerle şekillenmektedir. Taylor (1998), bireylerin hayatlarının ayrılmaz bir parçası olan değişimin, insanların yaşamlarını anlamlandırma ihtiyaçlarıyla olan ilişkisinden şu şekilde bahsetmektedir:

Tüm insanların günlük hayatlarını anlamlandırma konusunda içgüdüsel bir azimleri vardır çünkü hayatta kalıcı gerçekler yoktur ve değişim sürekli. Bildiklerimizin ve inandıklarımızın her daim geçerli olacağından emin olamayız. Dolayısıyla, dünyayı daha iyi anlayabilmek için yetişkinlikte daha eleştirel bir dünya görüşü edinmek mecburidir. Bunun için başkalarının değerlerini sorgulamadan benimsemek yerine, kendi değerlerimiz, hislerimiz ve anlamlarımızla uzlaşıp, onlara göre hareket etmemiz gerekir. Daha güvenilir inançlar geliştirmek, güvenilirliklerini keşfetmek, doğrulamak ve bilinçli kararlar vermek yetişkin öğrenme süreci için son derece önemlidir (Taylor, 1998).

- 59 -

Taylor'a göre hem kişisel değişimlerimize hem de etrafımızda olan bitene uyum sağlayabilmemiz kendimizi, değerlerimizi ve inançlarımızı sorgulamamız ve yarattığımız anlamlarla barışıp eylemlerimizi bu doğrultuda gerçekleştirmemizle ilişkilidir (ibid). İşte tüm bu süreçlere vurgu yapan ve yetişkin bireylerin ve grupların nasıl değiştiklerini inceleyen Dönüştürücü Öğrenme Kuramı, bilindiği üzere ilk kez 1978'de Jack Mezirow tarafından ortaya atılmış fakat Mezirow'dan ilham alan birçok araştırmacı tarafından eleştirilmiş ve geliştirilmiştir.

### **Problem**

Bu çalışma öncelikle Mezirow'un Dönüştürücü Öğrenme kuramından ve bu kuramın duygusal boyutlarına daha fazla vurgu yapılarak

geliştirilmesinden hareketle, sanatın ve edebiyatın, kuramın temel kavramlarıyla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Daha sonra bu ilişkiye dayalı olarak, edebiyatın dönüştürücü öğrenme deneyimlerini destekleyici bir araç olarak düşünülmesi için önyak olmayı ve tetikleme amaçlayan bir metin ortaya koymaya çalışmaktadır.

Çalışmada ilk olarak Mezirow'un kuramından ve aldığı eleştirilerden bahsedilecek; bu eleştiriler sonucunda Dönüştürücü Öğrenmenin duygusal süreçlerine daha fazla vurgu yapan araştırmacıların görüşlerine yer verilecek, bu bağlamda sanat ve edebiyatın duyguları, hayal gücünü ve estetik deneyimleri harekete geçirmesinin dönüştürücü öğrenme deneyimlerini desteklemedeki rolü ele alınacak, son olarak bu konuda yapılmış iki çalışmaya ve bu çalışmaların bulgularına yer verilecektir.

Çalışma edebiyatın, kuramın temel kavramlarıyla ilişkisini ortaya koymayı ve buna dayalı olarak kullanılabilir bir yöntem üzerinde düşünülmesi için önyak olmayı ve bu uygulamalara ilham verici, harekete geçirici olmayı amaçlayan bir derleme çalışmasıdır. Bu amaçlara ulaşabilmek için farklı araştırmacıların ve teorisyenlerin konu hakkındaki görüşlerini inceleyen geniş bir literatür taramasını içermekte ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramının temel kavramları ile edebiyat arasındaki ilişkiyi inceleyen iki çalışmaya yer vermektedir.

### **Dönüştürücü Öğrenme Kuramı**

Mezirow, bireylerin yaşamlarında değişikliğe yol açan deneyimlerin dönüştürücü dinamikleri olduğunu belirtmekte, dönüştürücü öğrenmeyi en basit haliyle “insanların geçmişteki deneyimlerinin gelecekteki olaylara ve davranışlarına rehberlik etmesi, bunları geçmişteki deneyimlerinin yardımıyla yorumlaması ve yapılandırması” olarak tanımlamaktadır (1994). Mezirow'un bakış açısını destekleyen Jackson'a göre dönüştürücü öğrenme, birey yeni karşılaşılan fikirler

ve önceki öğrenmelerin ortaya çıkardığı varsayımlar arasında uzlaşma sürecine girdiğinde gerçekleşmektedir (2008). Jackson, deneyimlerimizi kendimize göre yorumladığımızı ve bu yorumlar sayesinde dünyayı anlamlandırdığımızı söyler. Dolayısıyla dönüştürücü öğrenme süreci, bu algıların irdelenmesi, sorgulanması, doğrulanması ve düzenlenmesi sürecidir. Patricia Cranton dönüştürücü öğrenme sürecini şu şekilde tarif eder:

İnsanlar yetişkinliğe erişene kadar bakış açılarını, deneyimlerini yorumlama şekillerini ve kendi değerlerini geliştirmiş olurlar. Bu süreç, devam eden ve yeni deneyimlerle yenilenen bir süreçtir. Süreç devam ederken yeni deneyim var olan bakış açıları ve değerlere kolay entegre olmazsa, yetişkinler geçmiş deneyimlerini gözden geçirme ihtiyacı hissederler. Bu noktada ya yeni öğrenmeleri yok sayıp var olan bakış açılarını sürdürmeyi ya da mevcut olanı sorgulayıp, gözden geçirip yeniden incelemeyi tercih ederler. İşte bu, eleştirel yansıtmanın en basit anlatımı ve dönüştürücü öğrenmenin de başlangıç noktasıdır (1994).

O'Sullivan, oluşturduğumuz anlamların ve algıların sorgulandığı bu süreci derin ve sarsıcı bir süreç olarak görmektedir (2003). Ona göre dönüştürücü öğrenme duygu, düşünce ve davranışlarımızın altında yatan temel varsayımların derinden sarsıldığı, bilincimizin ve varoluşumuzun farklı bir şekil aldığı bir süreçtir. Böylesi bir değişim kendimiz, dünyadaki yerimiz, başkalarıyla olan ilişkilerimiz ve doğayla ilgili algılarımızı ve elbette sınıfa, cinsiyete, ırka, bedenimize dayalı tüm güç ilişkilerine dair anlayışımızı derinden etkiler, yaşama dair farklı yaklaşımlar geliştirmemize yardım eder. Diğer bir deyişle, O'Sullivan dönüştürücü öğrenmeyi yetişkin öğrenmesini anlamlandırma süreci, toplumun demokratikleştirilmesi ve kişilerin kendilerini gerçekleştirme olarak görür (2003).

Dolayısıyla dönüştürücü öğrenme algılarımızı, varsayımlarımızı, inançlarımızı sorguladığımız ve gereken düzeltmeleri yaptığımız bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Mezirow'a göre (1994), insanlar kendi gerçekliklerini oluştururlar, fakat bu süreç sosyal bağlam içinde, başka insanlarla etkileşimle gerçekleşmektedir ve değişime dayalıdır. Bireyin etkileşimleri ve deneyimleri dünyaya yükledikleri anlamları etkilemektedir. Kişilerin bakış açılarının ve varsayımlarının oluşum

süreci, içinde yaşanan aileye, kültüre ve topluma bağlıdır. Kişinin önem verdiği değer yargıları ve dünyaya olan bakışını belirleyen fikirleri tek başına oluşturabileceği bir sürece bağlı değildir. İçinde yaşanan toplumun ve kültürün, bahsi geçen algıları oluşturmaktaki etkisi büyüktür.

Dirkx, dünyayı başkaları tarafından onaylanmış bakış açılarıyla algıladığımızı, bu yüzden de kişileri toplumsal, siyasi ve kültürel bağlamlarından ayrı tutmanın imkansız olduğunu belirtir (2001). Yetiştığımız kültürün, içinde yaşadığımız toplumun ve konuştuğumuz dilin bakış açılarımızı, dünyayı algılayış şeklimizi ve deneyimlerimiz hakkındaki yorumlarımızı biçimlendirdiğini dile getiren Mezirow, “toplumu ve dili şekillendiren ve algılarımızı kısıtlayan üstü kapalı ideolojiler, dil oyunları, kültürel kodlar, toplumsal normlar, roller, pratikler ve az gelişmiş bilinç seviyesi gibi her türlü mekanizmanın kişilerde çarpık varsayımlar oluşturduğunu” dile getirir (1991).

- 62 -

Cranton, Mezirow’un bahsettiği kültürel kodların ve rollerin sorgulanması eylemini eleştirel yansıtma ve eleştirel düşünce süreçlerinin başlangıcı olarak görmekte ve öğrenenin “neden” sorusunu sorduğu an, yansıtma sürecinin başladığını ifade etmektedir. Ona göre, dönüştürücü öğrenmenin merkezinde varsayımların sorgulandığı bir yansıtma süreci bulunmaktadır (1994). Mezirow eleştirel yansıtmayı “anlam yapılarımızın sonuçlarının ve kaynaklarının bilinçli bir şekilde yeniden değerlendirilmesi” olarak tanımlamaktadır. Bu, fikirlerimizde bir sıkıntı olduğunu fark ettiğimiz ve varsayımlarımızı mantıklı bir şekilde gözden geçirerek farklı fikirlerdeki kişilerle konuşup en bilinçli karara vararak inançlarımızı geçerli kılmaya çalıştığımız bir süreçtir (1994).

Jakson (2008), eleştirel yansıtma sürecinin ya onaylayıcı ya da dönüştürücü olduğunun, eleştirel yansıtma sonucu, kişinin mevcut varsayımlarını rahatsız edici ya da savunulamaz durumda bulmasının öğrenmeyi dönüştürücü yaptığının altını çizmektedir. Mezirow, bu

durumu “rahatsız edici ikilem” olarak ifade etmekte ve bu ikilemin anlam perspektifi dönüşümüne giden sürecin başlangıç noktası olduğunu dile getirmektedir (1991). Jackson, “bilişsel çelişki” olarak adlandırdığı bu başlangıcı tetikleyen, yetişkinin “kanıtlanmış gerçeklikler ile kendi dünyayı algılayış biçimi arasındaki çatışma” olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bu, zihinsel ve duygusal olarak yorucu ve rahatsız edici bir süreçtir, fakat bahsi geçen bilişsel uyumsuzluk süreciyle kişi kendini kandırmadan, inkara gitmeden, zihinsel ve duygusal olarak çok yıpranmadan mücadele edebilirse, ikinci aşama olan kendini dışarıdan görebilme kısmına geçebilir. Bu aşama, kişinin temel varsayımlarını ve inançlarını tarafsız bir şekilde sorgulamasını gerektirir (2008).

Dolayısıyla dönüştürücü öğrenme sürecini başlatma potansiyeli olan bu kıvılcım, yetişkin için oldukça sıkıntılı bir süreç doğurabilmektedir. En nihayetinde yetişkin bir bireyin hayatını anlamlandırmak için kullandığı, uzun süre benimsediği fikirlerinin ve bakış açılarının artık geçerli olmadığını kabul etmesi kolay değildir. Eğer kişi eleştirel düşünce ve yansıtma süreçlerini başarılı ve verimli bir şekilde tamamlayabilirse bunalım ve üzüntü gibi negatif hislerin ardından çelişkilerle uzlaşması, olmuyorsa onlarla yaşamayı öğrenmek için çeşitli yollar üretmesi diğer bir aşamadır (Cranton, 1994). Bu aşamayı, alternatif fikirlerin, bakış açılarının ve düşünme şekillerinin geliştirilmesi, ortaya çıkan yeni bakış açılarının kişinin hayatına entegre edilmesi süreçleri takip etmektedir (ibid). Dolayısıyla Cranton dönüştürücü öğrenme sürecinin çok aşamalı olduğundan bahseder:

Dönüştürücü öğrenme; tetikleyici bir olay ya da durum, bu durumla ortaya çıkan hayal kırıklığı, öfke, heyecan, kaygı vb. duygusal tepkiler, yansıtma, varsayımların (anlam şemalarının) ve anlam perspektiflerinin sorgulanması, yenilenmesi, entegrasyon süreci ve denge oluşturma gibi aşamalardan oluşan çok katmanlı bir süreçtir. Bu evreleri birbirlerinin devamı gibi görmek ve aralarında hiyerarşik bir ilişki olduğunu düşünmek güvenli değildir (ibid).

Kısacası Dönüştürücü Öğrenme kuramının anahtar kavramlarından olan anlam perspektifi dönüşümü; bireyde rahatsız edici bir ikilem oluşması ve bunun sonucunda kişinin kendini, fikirlerini, bakış açılarını eleştirel bir şekilde incelemesi, yeni roller ve eylem arayışı içine girmesi ve edinilen yeni bakış açısının yaşama entegre edilmesi gibi adımlardan oluşmaktadır (Mezirow, 2000). Mezirow, perspektif dönüşümünü “psikokültürel varsayımlarımızın kendimizi ve ilişkilerimizi görüş şeklimizi nasıl ve neden kısıtladığının eleştirel olarak farkına varıldığı, bu varsayımların daha kapsayıcı olmaları yönünde yeniden yapılandırıldığı bir özgürleşme süreci” olarak tanımlamaktadır (1991). Bu süreç bireyin bilincini ve var oluşunu çarpıcı ve kalıcı şekilde değiştirmekte ve kişinin kendisini konumlandığı yer, insanlarla ve doğayla olan ilişkisi, sınıf ve cinsiyet farkındalıkları, sosyal adalet, barış ve kişisel tatmin gibi konuları yeniden yorumlamasını ve yapılandırmasını içermektedir.

- 64 -

Jakson (2008), gelişmiş düzeydeki anlam perspektiflerinin tam bilgiye dayalı, kapsayıcı, içsel ve dışsal tüm baskılardan bağımsız, farklı bakış açılarına, eleştirel değerlendirme ve yansıtmaya açık, argüman ve kanıt üretirken tarafsız ve rasyonel olduklarını belirtmektedir. Tüm bunların yanında perspektif dönüşümünün diğer bir kanıtı da bağlam dışında da düşünebilme becerisinin geliştirilmesidir. Kişi, günlük yaşamda karşılaşılan normların, kodların ve algısal filtrelerin kaynakları ve sonuçları hakkında daha fazla farkındalık sahibidir (ibid).

Bahsedilen bu sürecin ulaşmak istediği; diğer bir deyişle, dönüştürücü öğrenmenin hedeflediği sonuç özgürleştirici ve güçlendirici öğrenmenin gerçekleşmesidir. Cranton (1994), öğrenen özgürlüğünün dönüştürücü öğrenmenin hem hedefi hem de gereksinimi olduğunu, özgürleşmiş ve güçlenmiş bir öğrenenin eleştirel söyleme tamamen katkıda bulunabileceğini dile getirmektedir. Ona göre özgürleştirici öğrenme, seçeneklerimizi sınırlandıran ve yaşamlarımızı kontrol eden, kontrolümüz dışında görünen ve artık yadırgamadığımız güçlerden



kendimizi azat etmemizle gerçekleşmektedir. Jackson dönüştürücü öğrenmenin özgürleştirici niteliğinden şu şekilde bahseder:

Özgür olabilmek için gerçekliğimizin farkına varabilmemiz, sorgulamadan kabul ettiklerimizle gerçeklik arasındaki ilişkiyi kabul etmemiz, kültürün, dinin, büyüklerin, ailenin veya politikacıların sesiyle değil; kendi sesimizle konuşabilmemiz gerekir. Bu yüzden bireyler pasif bir şekilde başkaları tarafından belirlenmiş toplumsal “gerçekleri” değil, eleştirel yansıtma ve rasyonel düşünceyle elde edilen anlamları oluştururlar. Dönüştürücü öğrenme yetişkinlerin bunu nasıl yaptığıyla ilgilidir (2008).

Bilinçlenmeye ve özgürleşmeye giden yolda yetişkinlerin deneyimlediği bu aşamaların, anlam perspektifi dönüşümü için deneyimlenen aşamalarla paralel olduğunu söylemek mümkündür. Dirkx (2001), Freire'nin okuma yazma öğrenen bireylerin ve grupların eleştirel bilincini geliştirmek, baskıdan kurtulmalarını ve özgürlüklerini sağlamak üzerine yaptığı çalışmalarla dönüştürücü öğrenme süreçleri ve pratikleri arasında bağlantı kurmuş ve Freire'nin dönüştürücü öğrenmeyi “bilinçlendirme” ya da “bilinç yükseltme” teorisiyle ifade ettiğini dile getirmiştir (ibid). Bu bağlamda Freire'nin bahsettiği eleştirel bilinç, öğrenenlerin hayatlarını etkileyen ve şekillendiren siyasi, kültürel ve ekonomik etkenlerin analiz edilmesi, sorgulanması ve çözülmeye çalışılması yetilerinin diyalog, eleştirel düşünce ve yansıtma yoluyla geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (2013). Bu yüzden de Freire'ye göre bilinçlenme süreci yetişkinin dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır ve hem bireysel hem de toplumsal düzeyde özgürleştiricidir (ibid).

Yani Freire'ye göre özgürleştirici öğrenme süreçleri, yetişkinlerin mevcut toplumsal yapıları diyalog yoluyla sorguladıkları, haklarının farkına vardıkları, bilinçlendikleri ve değişime ihtiyaç duydukları bir süreçtir. Dirkx, Freire'nin öğrenme teorisini, bahsi geçen bilinç yükseltme pratiklerini ve süreçlerini perspektif dönüşümü pratikleri ve süreçleriyle bağdaştırmaktadır (2001).

Hem Freire hem de Mezirow için eleştirel düşünce ve yansıtma, öğrenme süreci için son derece önemlidir fakat Freire bilinç yükseltme pratikleri sonucu toplumsal bir özgürleşmeyi hedef alırken, Mezirow, yetişkin öğrenmesinin toplumu değil, kişilerin anlam perspektiflerini dönüştürdüğünü ifade eder. Ona göre toplumsal dönüşümden önce bireysel perspektif dönüşümü elde edilmelidir (1991). Dolayısıyla Mezirow'un bahsettiği dönüşüm daha çok kişisel bir süreçtir ve bu yönüyle bazı eleştirilere maruz kalmıştır.

### **Mezirow'un Dönüştürücü Öğrenme Kuramınınin Geliştirilmesi**

Mezirow'un dönüştürücü öğrenme teorisinin sorgulandığı ve eleştirildiği tek nokta dönüşümü kişisel bir süreç olarak görmesi değildir. Birçok teorisinin gelişiminde olduğu gibi, Mezirow'un teorisinde de farklı eksiklikler olduğunun düşünülmesi, teorisinin daha sonra birçok araştırmacı tarafından geliştirilmesine ve dönüştürücü öğrenme süreçleriyle ilgili farklı bakış açıları ortaya atılmasına önayak olmuştur. Bahsi geçen eleştirilerin bir sebebi Mezirow'un teorisinin rasyonel ve bilişsel süreçlere daha fazla odaklanması, duygulara ve içgüdülere yeterince vurgu yapmamasıdır. Esasında Mezirow'un Dönüştürücü Öğrenme Kuramını geliştirirken etkilendiğinden bahsettiği Habermas'ın İletişimsel Öğrenme Kuramı sevgi, aşk, güzellik, sorumluluk, duygular gibi kavramlardan bahsetmekte ve insanların bir araya geldiklerinde, kurdukları iletişim yoluyla birbirlerinin değer yargılarını öğrenme fırsatı elde ettiklerini ve birbirlerinin inançlarını ve değer yargılarını etkilediklerini belirtmektedir (Mezirow, 2000). Fakat Mezirow'un teorisinde öğrenme sürecinin merkezinde varsayımların ve inançların rasyonel düşünceyle sorgulanması bulunmaktadır; yani yansıtma ve eleştirel düşünce süreçleri bilinçli ve rasyonel bir değişimle sonuçlanmalıdır. Bu bakış açısını kısıtlayıcı gören pek çok yazar ve araştırmacı dönüştürücü öğrenmenin rasyonel süreçlerin ötesine geçen kısmıyla da ilgilenmişler ve Mezirow'un teorisini yeterince kapsayıcı bulmadıklarını,

dönüştürücü öğrenmenin duygusal boyutlarına daha fazla vurgu yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Örneğin Mezirow'un teorisinden fazlaca etkilenen ve çalışmalarının çıkış noktası olarak kullanan Cranton ve Taylor (2012), farklı bakış açılarının bir araya getirildiği daha kapsayıcı bir dönüştürücü öğrenme teorisinin geliştirilmesini talep etmekte fakat kuramın bu farklı bakış açılarıyla geliştirilmesinin diğer bakış açılarını dışlamak zorunda oluşmadığını dile getirmektedirler:

Dönüştürücü öğrenme, farklı bağlamlarda ve farklı zamanlarda mevcut "kategorilerden" birine veya daha fazlasına girebilir. Dönüştürücü öğrenmenin bir türünü kabul etmek başka türden bir anlayışın varlığını reddetmez. Kişinin işiyle ilgili dönüştürücü öğrenme deneyimi bilişsel ve rasyonel olabilir. Aynı kişi bir çocuğun ölümünü duygusal bir süreç olarak deneyimleyebilir (ibid).

Boyd ve Myers (1988) dönüştürücü öğrenme deneyimlerinde duygusal süreçlere daha fazla odaklanılmasının gerekliliğinden bahseden araştırmacılar arasındadırlar ve dönüşümü "kişinin gerçek benliğinin farkına varmasına katkıda bulunan ve ruhsal bütünlüğünü güçlendiren bir durum" olarak tanımlamışlardır. Burada bahsedilen ruhsal bütünlük kişinin duygu dünyasıyla alakalıdır. Dönüştürücü öğrenme sürecinde duygusal süreçlere vurgu yapan Boyd ve Myers, kişisel dönüşümü Jung'un analitik psikoloji kuramı çerçevesinde incelemişler, dönüşümün yalnızca rasyonel düzeyde olmadığını, sembollerin ve imgelerin de kişisel aydınlanmada payı olduğunu dile getirmişlerdir (ibid). Bahsedilen bu sembollerin ve imgelerin yaratıcılık süreçleriyle birebir alakası olduğuna dikkat çeken Kritskaya ve Dirx (2000), dönüştürücü öğrenmeye bakış açılarını "mito-şiirsel" (mytho-poetic) olarak adlandırmaktadırlar. Onlara göre, rasyonel düşünceye daha fazla odaklanmak yaratıcı ve duygusal sürecin önemini göz ardı etmektedir. Oysa duygular dönüştürücü öğrenme sürecinde son derece önemlidir.

Dönüştürücü öğrenmenin yaratıcı süreçlerine odaklanıldığında, bu süreçte imgelerin ve duyguların öne çıktığı görülür. Mito-şiirsel

(mytho-poetic) olarak adlandırılan bu bakış açısı, dönüştürücü öğrenmede anlamların semboller ve imgelerle kavrandığını ileri sürmektedir. Burada öğrenme sürecinde duyguların önemine daha fazla odaklanılır; çünkü anlamlar ve semboller duygu dünyamıza daha çok hitap ederler ve duygusal süreçleri harekete geçirmekte daha etkilidirler (Kritskaya ve Dirkx, 2000).

Dolayısıyla Kritskaya ve Dirkx (2000), “yaratıcı ve sembolik bakış açısı” olarak tarif ettikleri mito-şiirsel yaklaşımın, öğrenme ortamını, öğrenenlerin hem duygusal hem de rasyonel deneyimlerinden oluşan bir bütün olarak karakterize edebildiğini, böylece öğrenme ortamını oluşturan çeşitli unsurların ve deneyimlerin daha geniş, kolektif ve daha bütünleştirici bir şekilde bir araya getirilmesine olanak sağladığını dile getirmektedirler (ibid).

Dönüştürücü öğrenmede duygusal süreçleri ve sembolik kavramları da sürecin önemli bir parçası olarak gören araştırmacılar, dönüştürücü öğrenmeye yol açan ‘kışkırtıcı ikilem’in duygularda derin değişikliklere yol açtığını, yansıtma ve eleştirel düşünce yoluyla varsayımları ve bakış açılarını sorgulama süreçlerine yoğun duyguların da eşlik ettiğini dile getirmişlerdir. Jackson (2008), yaratıcılığın ve duyguların yanı sıra hayal gücünün de yeni anlam şemaları ve perspektifleri oluşturmada son derece önemli olduğundan bahsetmekte ve teoriyi daha kapsayıcı bir seviyeye taşımaya çalışmaktadır:

Bildiklerimizle bağlantılar kurarak bilinmeyenle yüzleşiriz. Olayları, bağlamları, kelimeleri karşılaştırırız ve sahip olduğumuz anlam şemalarıyla eşleştirmeye çalışırız. Hayal gücü bilinmezi anlamada olmazsa olmaz bir etkidir. Alternatif bilme ve yorumlama yollarını hayal gücümüzle kafamızda kurabiliriz. Farklı görüş ve fikirlere ne kadar açıksak, farklı bağlamları anlamaya çalışırkenki hayal gücümüz de o kadar zengindir (ibid).

Jackson’ın da belirttiği gibi, dönüştürücü öğrenmenin önemli bir aşaması olan “alternatif bakış açıları üretme” adımı hayal gücünün önemi büyüktür. Kişi, kafasında oluşturduğu, yarattığı, hayal ettiği alternatifler sayesinde karşılaştığı çelişkilerle baş edebilmekte,

alternatif görüşlere ve fikirlere hayal gücü ve yaratıcılığı izin verdiği ölçüde hazır bulunabilmektedir. Bir kişi hayal gücünün sınırları kadar yaratıcı ve açık görüşlüdür; hayal gücünün sınırı farklılıklara, yeni bakış açılarına hazır bulunurluğun sınıрыyla doğru orantılıdır. Dolayısıyla rasyonel düşünce kadar, yetişkinin duyguları ve hayal gücü de perspektif dönüşümü sürecine önemli katkı sağlamaktadır.

Özetle, Mezirow'un daha çok rasyonelliğe, nesnelliğe ve mantığa vurgu yaptığı dönüştürücü öğrenme kuramı, Mezirow'u takip eden yazarlar ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu yazar ve araştırmacılar Mezirow'un kuramından etkilenmişler fakat dönüştürücü öğrenmenin, duygulara, içgüdülere ve hayal gücüne dayalı bilme biçimlerini de içinde barındıran yönlerine daha fazla dikkati çekmişlerdir.

Dönüştürücü öğrenme kuramının hem rasyonel hem de duygusal ve yaratıcı süreçleri kapsamı gerekliliği yetişkin öğrenmesinin bilişsel süreçleri ve beynin algılama prensipleriyle de bağdaştırılmıştır. Bilişsel süreçlerin tek yönlü işlememesi gerektiğini belirten Kokkos (2010), beynin sol tarafının gerçekliğin rasyonel bir yorumunu sunduğunu, ancak bunun genellikle şematik ve tek boyutlu bir yorum olduğunu; bunun dünyanın kesin ama tek yönlü bir resim olarak algılanmasına sebep olabileceğini belirtmektedir. Fakat dünya tek yönlü bir resim değildir. Kokkos'a göre, beynin sağ tarafı ise dünyayı daha bütünsel olarak algılamamızı sağlama, farklı olasılıkları işleme, karmaşık olana anlam vermeye çalışma ve farklı görme biçimleri sunma becerileriyle doludur. Bu prensibin dönüştürücü öğrenme kuramında kullanılması gerektiğinden bahseden Kokkos, bu birbirinden farklı şekillerde işleyen iki yarım kürenin, beraber ve uyum içinde çalışmasının anlam çerçevelerimizi oluşturmamız ve algılamamızda son derece önemli olduğundan bahsetmektedir (2010).

### **Sanatın Dönüştürücü Öğrenme Süreçlerindeki Rolü**

Tek boyutlu bir resme odaklanmaktansa, daha kapsayıcı ve bütünsel bir resim çizebilmek elbette daha zengin ve kapsayıcı anlam

perspektifleri oluşturulmasını sağlayacaktır. Yani eksiksiz ve çok yönlü bir düşünme, muhakeme ve anlamlandırma süreci için yalnızca mantık ve rasyonelliğe odaklanmak yerine duyguların ve hayal gücünün de sürece daha fazla dahil edilmesi gerekmektedir. Peki çok yönlü bakış açılarına zemin hazırlamanın yolu nedir? Kokkos'a göre bu yol sanatla haşır neşir olmaktan geçmektedir:

Sanat eserleriyle etkileşim, beynin sağ tarafının çalışma prensiplerini aktive etmeye önemli katkı sağlar. Estetik deneyim, baskın olandan farklı bir düşünme şekline olanak sağlar ve sanat ile temas kişilerin özgürleşme süreçlerine katkıda bulunur. Bunun sebebi; büyük sanat eserlerinin kaynaklarının genellikle rasyonellik ve konformizm tarafından kontrol edilen toplumsal gerçeklikler olmamasıdır. Dolayısıyla, önemli bir sanat eseriyle kurulan ilişki toplumsal hayatın normlarına bağlı kalmadan düşünme eylemini tetikler (Kokkos, 2010).

Kokkos'a göre hakim ideolojiler ve toplumsal normlar zaten büyük ölçüde rasyonel düşünce ve konformizm tarafından kontrol edilmektedirler (2010). Hedefi, kişilerin kendilerini kısıtlayan, toplum tarafından dayatılan varsayımlar ve düşüncelerden arınıp özgürleşmelerine ve konfor alanlarından çıkmalarına yardımcı olmak olan dönüştürücü öğrenmenin de bu görüşten yola çıkarak, sadece rasyonele odaklanmasının dönüştürücü öğrenme süreçlerine zarar verebileceği belirtilebilir. Önemli sanat eserleri de bu noktada dikkate değerdir; onlar rasyonelliğe değil, yaratıcılığa ve farklılığa odaklanırlar ve insanların duygularına hitap ederler.

Gardner (1990) da Kokkos'a benzer bir şekilde farklı perspektifler geliştirmeye açık olmanın yolunun farklı zeka türlerine odaklanmak olduğundan bahseder. Kişilerin birçok farklı zeka türüne (sözel-dilsel, mantıksal- matematiksel, kinestetik, müzikal, görsel, uzamsal, iletişimsel) sahip olabileceklerini ve her zeka türünde farklı bir sembolik sistem bulunabileceğini ileri sürmektedir. Başka bir deyişle, ona göre her zeka türü için çeşitli kavram, fikir ve olguların temsil ve kavramsallaştırmalarına karşılık gelen bir sistem bulunmaktadır. Bu nedenle, zekanın çok yönlü pekiştirilmesini sağlamak için sembollerin daha uzun süreli kullanımına ihtiyacımız olduğunu, estetik deneyimin

bu amaca hizmet ettiğini, çünkü katılımcılara bütünsel ve narin anlamları ifade etmek, duygusal ve yaratıcı durumlardan yararlanmak, metaforları kullanmak ve genel olarak gerçekliğin farklı perspektiflerini ifade etmek için çeşitli sembolleri işleme olanağı sunduğunu belirtmektedir (1990).

Sanatın kişilerin anlam perspektiflerini geliştirmede ve dönüştürmedeki etkisinden bahseden bir diğer araştırmacı Broudy ise (1987) estetik deneyimin, daha önce hiç var olmamış vizyonların ortaya çıkmasını mümkün kılarak hayal gücünü harekete geçirdiğine ve aynı zamanda zihnin ortaya çıkan yeni bilgiyi organize etmesini sağladığına dikkat çekmektedir. Ona göre sanatla temas, kişileri aydınlatmakta, duygusal repertuarlarını geliştirmekte ve aynı zamanda fikirler ile duyguların uyumunu kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle Broudy estetik deneyimi hem 'bilişsel duygu' hem de 'duygusal biliş' olarak adlandırmaktadır (1987).

- 71 -

Dewey (1980), sanatın öğrenme sürecindeki rolünden bahsederken hayal gücünün önemine vurgu yapmaktadır. Dewey, estetik deneyimin, öğrenme sürecinin temel unsuru olarak gördüğü hayal gücünün gelişimi için temel araç olduğunu belirtmektedir. Hayal gücünü geliştiren sanatın anlam perspektiflerimize ve onların değişimine olan katkısını şöyle açıklamaktadır:

Sanat eserlerini kavrayabilmemiz için hayal gücümüzün harekete geçmesi gerekir. Bu nedenle estetik deneyim, gerçeklikten edindiğimiz alışılmış deneyimlerden daha geniş ve derindir; dolayısıyla algı dünyamıza karşı bir tür meydan okumadır. Aynı zamanda, eski algılarımızın sanatla temas yoluyla ortaya çıkan yeni algılarımızla buluşması, 'geçmişin yeniden inşasına katkı sağlar ve yeni anlama yolları oluşturma yeteneğimizi güçlendirir (Dewey, 1980).

Dolayısıyla asıl amacı, kişilerin geçmiş anlamlarını ve deneyimlerini sorgulamalarına ve oluşturdukları yeni anlamlarla geçmişlerini yeniden inşa etmelerine önyak olmak olan dönüştürücü öğrenmenin estetik deneyimle desteklenmesi, sürece büyük katkı sağlayabilmektedir. Yani Mezirow'un ortaya attığı ve daha sonra farklı



araştırmacıların duygusal süreçlere daha fazla vurgu yaparak geliştirdikleri dönüştürücü öğrenme pratikleri, sanat ile desteklenmeye elverişlidirler.

Atkinson (2018), sanatın gücünün, hali hazırda görünür olanı ortaya çıkarmasından ve yeniden üretmesinden değil, görünür olmayı görünür kılmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bunun da sanatın yeni olasılıklar ortaya çıkarmaya, farklı olasılıkları görmeye, hissetmeye ve düşünmeye olanak sağlamasıyla alakalı olduğundan ve bu gücün sanatın dönüştürücü gücü olduğundan bahseder. Ona göre bu, yerleşik fikirleri yıkan, güç ilişkilerini yeniden yorumlayan bir güçtür (2018). Atkinson sanatın bu gücünü itaatsizlikten ve başkaldırıdan aldığını öne sürmekte ve “Sanat, itaatsizliğin gücüyle öğrenmemizi sağlar. Burada bahsedilen itaatsizlik muhalif olma durumu değil, normlara, kalıplaşmış düşünce ve varsayımlara karşı çıkmaya açık duruma gelme sürecidir” diye belirtmektedir (ibid).

- 72 -

Kısacası bu bölümde bahsi geçen yazarlar, sanatın estetik tarafıyla duygusal süreçlere hitap ettiğinden, olmayanı göstererek farklı bakış açılarını görünür kıldığından, hayal gücümüze hitap ederek alternatif perspektiflere açık hale gelmemizi sağladığından, konformist normların ötesinde bir anlatımla kalıplaşmış fikirlere karşı çıkmamıza önyak olduğundan bahsetmektedirler. Sanatın tüm bu yönlerinin dönüştürücü öğrenme süreçleri ve hedefleriyle sahip olduğu ortak noktalar göz önünde bulundurulduğunda, sanatın dönüştürücü öğrenme süreçlerini besleyici yönü göze çarpmaktadır.

### **Edebiyatın Dönüştürücü Öğrenme Süreçlerindeki Rolü**

Kokkos (2010), Freire'nin, dönüştürücü öğrenme sürecinde estetik deneyimin kullanılmasının temellerini atan ilk kişi olduğunu belirtmektedir. Freire gençliğinde yazdığı otobiyografik bir raporda, kendi düşüncelerinin oluşmasında ve değişmesinde Jose Lins do Rego ve Graciliano Ramos gibi yazarların estetik yaratıcılığının kendisi üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Kokkos, Freire'nin



yaratıcılığının, hatta bu çeşit özgürleştirici bir öğrenme sürecine duyduğu ilginin kaynağını edebi eserler ve yazarlar olarak gösterdiğini belirtmektedir. Ona göre Freire klasik eserlerin eleştirel bir gözle derinlemesine incelenmelerinin önemine vurgu yapmıştır (2010).

Dönüştürücü öğrenmenin bu farklı boyutlarına dikkat çekilmesi ve teorinin geliştirilmesi dolayısıyla edebiyatın dönüştürücü öğrenme süreçleri ve pratikleri için araç olarak kullanılmasını gündeme getirmiştir. Hoggan ve Cranton (2014), literatürde sanat temelli dönüştürücü öğrenmeye ilginin arttığını, hikaye anlatımı, otobiyografi, ve vaka çalışmaları yoluyla anlatı öğrenimine yönelik çalışmalara daha fazla yer verildiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla duygu, düşünce ve hayallerin estetik bir şekilde ifade edilmesini sağlayan bir sanat dalı olan edebiyat da dönüştürücü öğrenme için bir araç olarak kullanıma uygundur.

Edebiyat ilhamını hayattan, kurmaca karakterler de gerçek kişilerden alırlar. Fakat bu ilişki tek yönlü değildir. Edebiyat okurları, bir karakterle kurdukları bağla ve onun yaşadığı olaylara tanıklık etmekle kimi zaman kendi hayatlarında yaşayamayacaklarını deneyimleyebilmekte, kendi kısıtlı deneyimleriyle öğrenebileceklerinden çok daha fazlasını öğrenebilmektedirler. Bu yüzden edebiyat ve öğrenme arasında güçlü bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

Var olduğundan beri edebiyat bireyin mevcut bakış açısını, düşüncelerini, duygularını, rollerini ve anlamlarını sorgulamalarına yol açan bir araç olmuş ve eğitimde de bilinçli olarak kullanılmıştır (Hoggan, 2011). Edebiyat okumanın birçok sebebi ve yararı vardır fakat en önemlisi insanlığın geliştirilmesine önayak olması ve insanları daha iyi birer dünya vatandaşı haline getirmeye yaramasıdır (Nussbaum, 1997). Nussbaum'a göre edebiyatın bunu başarabilmesinin en büyük sebebi, kişilerin edebiyat yoluyla kendilerinden farklı özelliklere sahip kurgusal karakterlerin yerinde olmanın nasıl bir his olabileceğini

düşünebilmeleri ve kendileri dışındakilerin duygularını ve isteklerini anlamaya çalışabilmeleridir. Bunları başarabilmenin tek yolu, birçok olasılığı tahayyül ederek ve bu olasılıklar neticesinde ortaya çıkabilecek deneyimlerle duygusal ve empatik bağlar kurarak hayal gücünün kullanabilmesidir (ibid).

Clark ve Rossiter (2008) hikayeleri deneyimlerimizi anlamanın, kimliğimizi oluşturmanın, daha büyük sosyal ve kültürel konularla ilgili kendi anlamlarımızı oluşturmanın bir yolu olarak görürler ve bu sürecin dönüştürücü öğrenmeyi besleyen bir süreç olduğundan bahsederler. Cranton da edebiyatın yalnızca insan hayatında birbiri ardına sıralanan olaylar silsilesi olmadığını; yaşananların kendi bağlamlarında ve içinde bulunulan toplumda ne anlama geldiğini anlama ve anlamlandırma süreci olduğuna vurgu yaptığını dile getirir (2012). Jarvis ise kurgunun ve edebiyatın öğrenme için önemini şöyle ifade etmektedir:

- 74 -

Kurgu, farklı yaşamları, mekanları ve bakış açılarını deneyimlemek ve seçimler, etik değerler ve ilişkiler üzerine düşünmek için güçlü bir araçtır. Kurgusal anlatılar tarihten hikayeler seçmezler; anlatıları kendileri hayal edip yaratırlar ve onlara bu denli eğitici bir güç veren de bu özellikleridir. Yaratılan her hikaye bize insanların deneyimlerini farklı bakış açılarından gösterdiği için, bu durum, kasıtlı yaratıcılık ve anlam arasında özgün bir ilişki oluşturur (2006).

Jarvis burada özellikle kurgunun mevcut olayları anlatmak yerine bambaşka dünyalar yaratmasının, var olanı değil, var olmayanı görünür kılmasının metin ve kişi arasında özel bir bağ oluşturduğunu ve bu bağ sonucunda kişinin farklı bakış açılarına hazır hale geldiğini dile getirir (2006). İşte Jarvis'in bahsettiği bu bağ sayesinde kişi gerçek hayatta karşılaşamayacağı olaylarla ve fikirlerle yüz yüze gelir, normal şartlarda aklına dahi gelmeyecek ikilemlerle karşı karşıya kalır.

Gogan (2017) metinle kişi arasındaki bu özel ilişkinin iki taraflı olduğundan bahsetmektedir:

Okuma eylemi okuyucunun, metindeki bağlam ve kendi içinde olduğu bağlam arasında; metindeki karakterle de kendisi arasında bağlantılar kurmasına önayak olur. Metinle kurulan bu tür bir ilişki hem okunan

metinle hem de kimlikle ilgili birçok yeni ve farklı anlam yaratılmasına sebep olur. Metinler, bağlamlar ve benlik arasında yeni ilişkiler kurarak hem metinleri hem de onu okuyanları değiştirir (Gogan, 2017).

Yani metin kişiyi, kişi kattığı anlamlarla metni değiştirmektedir. Böylece metin ve okuyucu arasında oldukça aktif, üretken ve yaratıcı bir ilişki oluşmaktadır. Dolayısıyla okuma eylemi hem metni hem de okuyucuyu değiştirdiği için dönüştürücü bir süreci tetikleyebilmektedir (Cranton 2012).

Jarvis (2006) de edebiyatın insanlara dönüştürücü deneyimler sunma potansiyeline sahip olduğundan bahsetmektedir. Ona göre, insanlar anlatılan hikayeler sayesinde, kendi yaşadıklarından bambaşka hayatlarla bağlantı kurabilmekte, bu farklı dünyalarda olan bitenlere karşı yoğun duygular hissedebilmekte, olaylara uzaktan bakabilmektedirler. Böylece kendi hayatlarında olan bitenleri ve kendi düşüncelerini sorgulama ve okuyucu rollerini yeniden yapılandırma fırsatı bulmaktadırlar.

- 75 -

Jarvis burada başka birinin yerini almanın ve hayal ürünü olaylara tanıklık etmenin farklı olasılıkları tahayyül edebilmemizi kolaylaştırdığına, belki de normal hayatımızda karşılaşamayacağımız olaylara eleştirel ve objektif yaklaşabilme ihtimalimize vurgu yapmaktadır. Ona göre böylece hem olasılıkların ve 'doğru'ların çoklu doğasından, hem de bu olasılıklarla kendimiz karşılaştık vereceğimiz tepkilerden haberdar olma ihtimalimiz artmaktadır. Bu durum başımıza gelmeyen bir durumla ilgili öngöründe bulunabilme, bunu yaşayan karakterle empati kurabilme yeteneğimizi artırabilmekte, tüm bu süreç farklı duygu ve fikirlere karşı daha açık görüşlü olmamıza sebep olabilmektedir (2006).

Örneğin, ekmek çalmanın asla açıklanacak bir tarafı olmadığını düşünen bir kişi Victor Hugo'nun *Sefiller* romanını okuduğunda eşitsizliklerin ve yoksulluğun insanları geleneksel normlar tarafından 'saf kötülük' olarak tanımlanan davranışlara sürükleyebileceğini düşünmeye daha açık hale gelebilmektedir. Böylece insanların

eylemlerini daha geniş bağlamlarda değerlendirebilmeyi pratik edebilmekte, karakterlerin çok çaresiz kalıp hırsızlık yapmak zorunda kalmalarıyla iyilik ve kötülük kavramlarını gözden geçirmek zorunda kalabilmektedir. Böylece hem kendi değerleriyle yüzleşme fırsatı bulmakta hem de ileriki deneyimlerine daha geniş bir perspektiften bakabilmenin ilk adımlarını atabilmektedir. Benzer şekilde, hem kent hayatına uyum sağlayıp var olmaya çalışan, hem de bu grubu görmezden gelerek veya küçümseyerek bu çatışmayla başa çıkmaya uğraşan karakterlerin mücadelelerini, iki yüzlülüklerini, sınıf atlama çabalarını, düzen ve otorite takıntılarını müthiş bir anlatıyla gözler önüne seren Sevgi Soysal'ın *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti* romanı, okuyucu için sosyolojik bir kaynak olmanın yanı sıra toplumda kendi konumunu ve farklılıklara, farklı sınıfların mücadelelerine bakışını sorgulamasına aracı olmasıyla anlatının ve karakterlerin eleştirel yansıtma süreçlerinde ne denli kilit rolleri olabileceğini göstermektedir.

- 76 -

Edebiyat sayesinde insanların farklı gerçekliklerle tanışma fırsatı bulduğunu belirten Kokkos (2010) kişilerin kendi gerçekliklerinin içine doğduklarından ve bu gerçeklikleri- yani kültürlerinin, ailelerinin ve karakterlerinin ortaya çıkardığı gerçeklikleri- yaşadıklarından bahseder. Fakat ona göre sanat ve edebiyat insana farklı gerçeklikler sunar, alternatif bakış açılarını normalleştirir. Kişi normalde karşılaşamayacağı durumlarla, olaylarla, bakış açılarıyla karşılaşabilmekte ve zenginleşme fırsatı bulabilmektedir (Kokkos, 2010). Cranton (2012) da hikayelerin kişilerin bakış açılarını nasıl etkilediklerinden bahseder:

İyi kurgu gerçek insanların hayatlarını yansıtır ve bize kendi hayatımızda olanları yorumlamak için yardımcı olur. Genellikle kurgusal karakterlerin deneyimleri ile bağ kurar, kendi hayatımızdan bir şeyler buluruz. Kurgusal karakterleri veri kaynağı olarak kullanmak, karakterlerin yaşamlarını gerçek hayatta yapamayacağımız şekillerde yorumlamamıza olanak sağlar. Kurgu, gerçek hayattaki deneyimlerden yararlanır ve okurların hikayelerde yer almalarına ve karakterlerle özdeşleşmelerine olanak sağlayan bir esnekliğe sahiptir. Okurların yaşadığı ya da yaşayabileceği zorlukları ve travmatik olayları ele alır. Bazen karakterlerin yolculukları dönüştürücü nitelikler taşır (Cranton 2012).

Okur, metin ve karakterler arasındaki özel ilişkiye değinen Cranton, karakterlerin deneyimlerine kafa yoran okurun, kendi hayatına normalde hiç bakamayacağı gözlerle bakabilmesinin önemine vurgu yapmakta ve karakterlerin travmaları ve dönüşümleriyle bağ kurulabileceğinden bahsetmektedir. Okur ve hikaye arasındaki yaratıcı ilişkinin benzer özelliklerine değinen Atkinson da (2018) hikayelerin kişilerde yansıtma süreçlerini ne denli etkileyebileceğine değinmektedir:

Bir karakteri okumak aslında bir karakter yaratmaktır. Aynı karakteri her okuyucu farklı şekilde yaratır; yani bir karakterin onlarca farklı yorumu ortaya çıkar. Bu bize bir karakterin ya da bir bireyin çok katmanlı olduğunu gösterir. Bir roman veya oyun okumak kişinin kendini tanımlaması, kendine kimlik üretmesi eylemidir. Kişiye sunulan hayali insanlarla kişinin kimliğinin iç içe geçmesi, kişinin hikayedeki karakterleri yaratırken kendisini yaratması sürecidir (Atkinson, 2018).

Atkinson burada edebiyatın, olasılıkların, gerçeklerin ve doğruların çoklu doğasının yanı sıra kişilerin çoklu doğasına vurgu yapmaktadır. Onu yaratan her gözle başkalaşan ve zenginleşen kurgu karakter, içinde bulunduğu farklı bağlamlara göre farklı algılanan gerçek kişilere referanstır. Farklı dünyalar ve farklı insanlar, bir metnin onlarca, yüzlerce farklı şekillerde okunup yorumlanması gibi okunur ve yorumlanır. Kişi, karakteri yaratırken kendi anlamlarını gözden geçirerek kendini de yeniden tanımlayabilmekte ve yaratabilmektedir. Dolayısıyla okuma eylemi kişilerin kendilerini, algılarını, anlamlarını sorguladıkları derin bir yansıtma sürecini beraberinde getirebilmektedir (2018).

Kendileri yaşamadıkları halde karakterlerin yaşadıkları olayları duygu ve düşünce süzgeçlerinden geçiren kişilerin farklılıkları anlama yeteneklerinin gelişimlerine dikkat çeken Djikic ve Oatley (2014), kurgu okurlarının daha yüksek empati düzeyleri gösterdiğini belirten araştırmalara dikkat çekmektedirler. Kurgu okumanın belli gruplara karşı önyargıyı azaltabileceğini gösteren çalışmalara atıfta bulunmakta ve kişinin başkalarının deneyimlerini ve problemlerini, kendi sistemiyle çözmeye ve anlamaya çalıştığından bahsetmektedirler.

Jarvis (2006) edebiyatın kişilerin empati kurma yetileri üzerindeki etkilerinden bahsederken hissedilen duygulara atıfta bulunur. Ona göre okur, karakterin eylemlerini onaylasa da onaylamasa da kendini kızgın, mutlu ya da üzgün -ama kesinlikle değişmiş- bulma şansına sahiptir. Ona göre bu durum, edebiyatı dönüştürücü öğrenmenin gerçekleşebileceği en güvenli ve en uygun alan haline getirmektedir. Edebiyatın, kişilerin kendilerini farklı durumlarda hayal edebilmelerini ve alternatif yollar düşünmelerini sağlaması, onu dönüştürücü öğrenme için önemli bir araç olarak kullanılabilir hale getirmektedir.

Dolayısıyla edebiyat, okurların, kendilerinden farklı karakterlere ve dünyalara dalmalarını mümkün kılarak, başkalarının duygularını anlama yeteneklerini geliştirmelerini sağlayabilmektedir. Bu gerçek dünyanın sunabileceği bir durum değildir. Kişiler bu alternatif gerçeklikler ve karakterlerle paylaşılan benzerlikleri ve farklılıkları inceleyebilmekte ve kendi durdukları yer üzerine düşünüp bunları yeniden yapılandırabilmektedirler.

- 78 -

Tüm bu özellikleriyle edebiyatın, metin ve okuyucu arasında güçlü bir duygusal ve zihinsel bağ oluşturduğu söylenebilir. Meriam, Caffarella ve Baumgartner (2007), yetişkin öğrenmelerinin bu şekilde duygusal ve zihinsel açılardan desteklenmelerinin, yetişkinlerin dünyayı anlamlandırma süreçlerine ciddi katkı sağladığını belirtmektedirler. Attkinson (2018), edebiyat okumanın yetişkinlere dünyayı farklı açılardan görme ve yeni anlamlar oluşturma fırsatı sunduğunu, bilinçlerinde değişikliklere yol açtığını söylemektedir. Öğrenmenin ağırlıklı olarak bilişsel zekâ ve teknik becerilerle elde edilen yönlerine önem verilen ve odaklanılan günümüzde, bambaşka algılara kapı açan edebiyat ve sanat, yetişkin öğrenmesi için oldukça önemli kaynaklardır. Edebiyat büyük ölçüde mecazi anlatım kullanmakta ve onu anlamak için kişilerin buna uygun bir düşünce yapısı oluşturmaları gerekmektedir. Bu tür bir anlama şekli, günümüzün karmaşık toplumlarında kişilerin deneyimlerini gözden geçirebilmesi,

bu deneyimlere farklı bakış açılarıyla ve eleştirel bir şekilde yaklaşabilmesi açısından son derece önemlidir (Lawrence, 2008).

Tüm bu özellikleriyle edebiyatın eleştirel düşünceyi tetiklemek için de eşsiz bir araç halini alabileceğini söylemek mümkündür. Williams (1989), edebiyatın eğitim alanında ilk olarak yetişkin eğitimcileri tarafından kullanıldığını ve bunun bir tesadüf olmadığını dile getirir. Williams'a göre bunun sebebi, kişilere bambaşka olaylara uzaktan bakabilme ve farklı bakış açıları geliştirebilme olanağı sunan edebiyatın eleştirel düşünceye katkısıdır. Bireylerin siyasi ve toplumsal açılardan bilinçli vatandaşlar halini almaları ancak eleştirel düşünceyle mümkündür. Bu da yetişkin eğitiminin önemli hedeflerinden biridir. Edebiyat kişilerde eleştirel farkındalık oluşturma gücüyle sosyo-kültürel perspektif dönüşümünü sağlayabilmekte, kişilerin mevcut güç ilişkilerini ve hegemonik varsayımlarını gözden geçirmelerine ve sorgulamalarına olanak verebilmektedir (Jarvis, 2006).

- 79 -

Turkle (2007) edebiyatın bu gücünün soyutu somutlaştırabilme yetisinden kaynaklandığını belirtmektedir. Turkle'a göre hikayelerdeki karakterler ve durumlar kişiyi zihinsel ve duygusal anlamda canlandırmakta ve soyut duygu ve düşünceleri somutlaştırabilmelerini sağlamaktadırlar. Diğer bir deyişle, kişilerin gerçek hayatlarında deneyimler yoluyla soyut varlıkları somutlaştırarak oluşturdukları anlamlar, edebiyat yoluyla çoğalabilmekte, farklılaşabilmekte ve değişebilmektedirler.

#### *Edebiyat ve Dönüştürücü Öğrenme İlişkisini İnceleyen Örnek Çalışmalar*

Wright, Coryell, Martinez, Harmon, Henkin ve Keehn (2010), "Rhyme, Response, and Reflection: An Investigation of the Possibilities for Critical Transformative Learning Through Adult Poetry Reading"<sup>1</sup> isimli makalelerinde, kendilerini eleştirel eğitimciler olarak tanımlamakta ve

---

<sup>1</sup> "Kafiye, Tepki ve Yansıtma: Yetişkinlerde Şiir Okuma Yoluyla Eleştirel Dönüştürücü Öğrenme İhtimalinin İncelenmesi"



daha demokratik bir toplum için yetişkin eğitimciler ve öğrencileri arasındaki iletişimsel eylemi teşvik etmeyi hedeflediklerini; bu hedefe de şiirin dönüştürücü gücüyle ulaşabileceklerine inandıklarını ifade etmektedirler. Araştırmacılar buradan hareketle, kendilerini ‘şiir sever’ olarak tanımlayan, yaşları 20 ila 60 arasında değişen 5’i erkek, 17’si kadın 22 yetişkin öğrencinin dahil olduğu, yetişkinlerin şiir okumalarının nedenlerini, şiir sevgisinin nasıl oluştuğunu ve şiirden neler öğrendiklerini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır.

Çalışmayı Dönüştürücü Öğrenme Kuramı çerçevesinde ele alan araştırmacılar, görev yaptıkları üniversitenin hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlik kurslarına katılan yetişkin öğrenciler arasından anket yoluyla kendilerini ‘şiir sever’ olarak tanımlayanları belirlemişler bu öğrencilerle birebir görüşme yapmışlardır. Araştırmacılar, katılımcılarla yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmeler için katılımcıların şiiri neden sevdiklerine, hangi deneyimlerin şiir sevgilerine yol açtığına, şiir okuma eylemini nasıl deneyimlediklerine dair birtakım sorular hazırlamışlar ve her bir katılımcıyla yaptıkları 18 ila 37 dakika arasında süren görüşmelerin sesli kayıtlarını tutmuşlardır. Daha sonra bu ses kayıtlarının yazılı metinleri araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, okunmuş ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Araştırmacıların yaptıkları analizler, şiir sevgisinin öğrenilmiş, sosyal ve bireysel olarak inşa edilmiş bir çaba sonucu oluştuğunu göstermekte, katılımcıların şiiri sevme ve okumaya devam etme nedenlerinin şiirin onları bilişsel, duygusal ve ruhsal olarak etkilemesi olduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak araştırmacılar, analizleri neticesinde şiirin, okuyucuların kendi deneyimlerine eleştirel bir gözle yaklaşımlarına ilham verdiği sonucuna varmışlardır. Bunun, şiirle girilen bilişsel ve duygusal ilişkinin yanı sıra, şiir üzerine derinlemesine düşünmenin eleştirel düşünceyi ve yansıtmayı tetiklemesi sonucu gerçekleştiği belirtilmektedir. Araştırmacılara göre



okurlar, bu estetik deneyimin duygularını harekete geçirmeleri sonucunda, benliklerinin karmaşık ve farklı yönlerini tanıma, bu yönleri sorgulama ve kendilerini daha iyi anlama fırsatı bulurlar.

Yazarlar araştırmaları neticesinde, şiirin yetişkin öğrencilerde dönüştürücü öğrenme süreçlerini tetikleyici bir araç olarak kullanılabileceği sonucuna varmakta ve bu konuda yapılacak başka araştırmaların da dönüştürücü öğrenme süreçlerini destekleyici alternatif bilme yollarına katkıda bulunacağını umduklarını ifade etmektedirler.

Hoggan ve Cranton (2014) imzalı “Promoting Transformative learning Through Reading Fiction”<sup>2</sup> isimli diğer bir makale, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iki üniversiteden 131 lisans ve yüksek lisans öğrencisi ile yapılan bir çalışmaya yer vermektedir. Yaptıkları çalışmada Hoggan ve Cranton, yetişkinlerde dönüştürücü öğrenmeyi teşvik etmede hikayelerin rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, çalışmada Hoggan'ın yazdığı kısa öykünün okunmasını içeren bir öğrenme etkinliğini takiben katılımcıların yazılı dönütleri üzerinde nitel analizler yapmış ve elde ettikleri bulguları, ‘değişime teşvik etme’, ‘yeni perspektifler edinmeye teşvik etme’ ve ‘eleştirel düşünceye teşvik etme’ olmak üzere üç kategoride incelemişlerdir. Yazarlar, hikaye okumanın ve ardından gelen düşünme süreçleri ve tartışmaların, eleştirel düşünmeyi ve dönüştürücü öğrenmeyi teşvik etme potansiyelini incelemeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir. Yalnızca bir öykünün okunmasının dönüştürücü öğrenmeyi teşvik etmesini beklemeseler de hikaye okumanın kafa karıştırıcı bir ikilem yaratarak eleştirel düşünceye yol açmak ve yeni bakış açılarına zemin oluşturmak gibi dönüştürücü öğrenmeye yol açabilecek bazı süreçleri başlatma potansiyeli olduğunu varsaymaktadırlar.

Çalışmaya farklı eğitim kurumlarında Yetişkin Eğitimi, Liderlik, Müzik Eğitimi, Eğitim Teknolojisi ve Örgütsel Psikoloji alanlarında lisans,

---

<sup>2</sup> “Kurgu Okuma Yoluyla Dönüştürücü Öğrenmeyi Teşvik Etme”

yüksek lisans ve doktora düzeyindeki programlara kayıtlı öğrenciler katılmışlardır. Katılımcılardan ders müfredatlarının bir parçası olarak bahsi geçen öyküyü okumaları istenmiştir. Daha sonra araştırmacılar öykü okumanın dönüştürücü öğrenmeye olan katkısını incelemek için, bir tartışma etkinliği düzenlemişler ve ardından katılımcılardan öğrenme deneyimi hakkındaki düşüncelerini yazmalarını istemişlerdir.

Elde edilen yazılı verileri yorumlamak için açık bir kodlama stratejisi düzenlenmiş ve katılımcıların öğrenimlerine ilişkin deneyimlerini incelemek için daha önce bahsi geçen üç kategori kullanılmıştır. Araştırma her bir kategori ile ilgili katılımcıların düşüncelerinden doğrudan alıntılara ve bu alıntılardan elde edilen çıkarımlara yer vermektedir. Ayrıca katılımcıların hikayelerle ilgili kişisel deneyimleri ve duygusal tepkileri tamamlayıcı bulgular olarak ele alınmıştır.

Araştırmacılar, katılımcılar tarafından tanımlanan öğrenme türlerinin, dönüştürücü öğrenmeyi teşvik eden süreçlerle örtüştüğünü ifade etmektedirler. Çalışmada belirtildiği üzere, veriler, seçilen öyküyü okuyan birçok öğrencinin eleştirel düşünce sürecine dahil olduklarını, yeni bakış açılarına daha açık hale geldiklerini ve hikayeyi kişisel deneyimleriyle ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Verilerin analizi neticesinde, seçilen hikayenin, birçok okuyucuda kafa karıştırıcı bir ikilem oluşturabildiği, katılımcıları, kendi deneyimlerini sorgulamaya ve bunları anlamlandırmak için alternatif bakış açıları bulmaya sevk ettiği sonucuna varılmaktadır. Araştırmacılar, bu bağlamda, öykü okumanın güçlü duygusal tepkiler uyandırma ve eleştirel düşünmeyi teşvik etme gücünden yola çıkarak, edebiyatın, dönüştürücü öğrenme süreçlerine katkıda bulunma potansiyeli olduğuna dair kanıtlar elde ettiklerini dile getirmektedirler.

## **Sonuç**

Duygu, düşünce ve davranışlarımızın altında yatan temel varsayımların eleştirel yansıtma yoluyla sorgulandığı ve bunların sonucunda anlam perspektiflerimizde değişimin hedef alındığı

öğrenme süreçlerine vurgu yapan Dönüştürücü Öğrenme Kuramı, Mezirow'un ortaya arttığı, fakat birçok araştırmacının da üzerine çalıştığı ve geliştirdiği bir kuramdır. Mezirow'un ortaya attığı haliyle dönüştürücü öğrenme kuramında rasyonel, nesnel ve mantıklı olana daha fazla odaklanılmaktadır. Mezirow'u takip eden araştırmacılar, onun kuramından etkilenmişler, fakat dönüştürücü öğrenmenin, çok daha kişisel, duygulara, içgüdülere ve hayal gücüne dayalı bilme biçimlerini içinde barındıran yönlerine daha fazla dikkat çekmişlerdir.

Dönüştürücü öğrenmenin bilişsel süreçlerinin yanı sıra duygusal ve yaratıcı süreçlerinin de vurgulandığı bu bakış açısında, sanatın ve sanatın yazılı bir formu olan edebiyatın hem bilişsel hem de duygusal süreçlere hitap etmesinden ötürü dönüştürücü öğrenme pratikleri ve deneyimleri için etkileyici bir araç olarak kullanılabilirliği öne sürülmektedir. Edebiyat, kişinin var oluşu, geçmiş, deneyimleri ve sosyal ilişkileri sonucunda biriktirdiği düşünceleri, inançları ve edindiği bireysel ve toplumsal rolleriyle ilgili farkındalık yaratmaya, bunları sorgulamaya ve dahası bunların yeniden yapılandırılmasına önayak olabilmektedir.

Ayrıca duygu, düşünce ve hayallerin estetik bir şekilde ifade edilmesini sağlayan edebiyat, okura sunduğu bu estetik deneyim sayesinde onların duygularını daha fazla harekete geçirebilmekte ve bu özelliğiyle de dönüştürücü öğrenme süreçlerini destekleme potansiyelini ortaya koymaktadır. Edebiyatın hayal gücü ve yaratıcılığı kapsayıcı ve tetikleyici özelliği sayesinde, kişilerin alternatif bakış açılarına ve bilme biçimlerine daha açık hale gelme olasılıkları artmaktadır. Kişi bu sayede kendi anlama ve bilme biçimlerini, inançlarını ve duygularını kurgu karakterleriyle karşılaştırma, bağlam dışında düşünebilme ve alternatif bilme biçimlerini hayal gücüyle kafasında kurabilme olanağına sahiptir. Bu çok yönlü ilişki ve kişilerin referans çerçevelerini dönüştürücü potansiyeli dolayısıyla edebiyatın Dönüştürücü Öğrenme deneyimlerini desteklemek için uygun bir araç olma özelliği daha fazla araştırmayla da desteklenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Atkinson, Dennis. (2018). *The Force of Art and Learning: Building a Life Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy, Education, Psychoanalysis, and Social Transformation*. Palgrave Macmillan
- Boyd, R. D., & Myers, G. J. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(4), 261-284.
- Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts.
- Clark, M. C., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. In S. B. Merriam (Ed.) *Third update on adult learning* (pp. 61-70). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 119. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: a Guide For Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2012). Reflection through fiction. *Educational Reflective Practices*, 1(2) 21-34
- Cranton, P., & Taylor, E. (2012). Transformative learning. In P. Jarvis (Ed.), *International handbook of learning* (pp. 194-201). Routledge Press.
- Dewey, J. (1980) [1934]. *Art as Experience*. New York: Perigree Books.
- Djikic, M., & Oatley, K. (2014). The art in fiction: From indirect communication to changes of the self. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(4), 498-505.
- Dirkx, J. (2001). Images, transformative learning, and the work of soul. *Adult Learning*, 12(3), 15-16.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin Pedagojisi* (D. Hattatoglu ve E. Özbek, Çev.). Istanbul: Ayrıntı Yayınları
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, CA: The Getty Education Institute for the Arts.
- Gogan, B. (2017). "Reading as Transformation." *What Is College Reading? Exploring Reading in Every Discipline*. Ed. Alice Horning, Cynthia

Haller, and Deborah-Lee Gollnitz. (Chapter proposal under review, Collection in development for the ATD Book Series).

Hoggan, C. (2011). Lenses. Retrieved August 15, 2012 from [http://www.book-sie.com/other/short\\_story/chad\\_hoggan/lenses](http://www.book-sie.com/other/short_story/chad_hoggan/lenses)

Hoggan, C., & Cranton, P. (2014). Fiction, learning and transformation: A report on research. *Journal of Transformative Education*.

Hoggan, C., & Cranton, P. (2014) Promoting Transformative Learning Through Reading Fiction. *Journal of Transformative Education*.

Jackson, M.G. (2008). Transformative Learning for a New Worldview: Learning to Think Differently. PALGRAVE MACMILLAN. Vol 8(3) 155-177

Jarvis, C. (2006). Using Fiction For Transformation. Fostering Transformative Learning In The Classroom. Challenges and innovations. New Directions For Adult And Continuing Education, 2006, 69-77.

Kokkos, A. (2010). Transformative Learning Through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*

Kritskaya, Olga V. and Dirkx, John M. (2000). "Mediating Meaning-Making: The Process of Symbolic Action in Transformative Pedagogy," Adult Education Research Conference

Lawrence, R. L. (2008). Powerful feelings: Exploring the affective domain of informal and arts-based learning. *New Directions in Adult and Continuing Education*, 120,

Mezirow, J. (1991). Transformation Theory and Cultural Context. *Adult Education Quarterly*, Vol 41, No: 3, 188-192

Mezirow, J. (1994). Understanding Transformative Learning. *Adult Education Quarterly*, Vol 44, No: 4, 222-232

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow & Associates (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in process*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- O'Sullivan, Edmund (2003). Bringing a Perspective of Transformative Learning to Globalized Consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 27(4)
- Taylor, E.W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Columbus, OH: (ERIC Document and Reproduction Service No. ED423422)
- Turkle, S. (2007). What Makes an Object Evocative? In S. Turkle (Ed.), *Evocative Objects: Things we think with*. MIT Press, Cambridge.
- Williams, R. (1989). *What I came to say*. London, England. Hutchinson-Radus.
- Wright, R.R, Coryell, J.E, Martinez M., Harmon, J., Henkin, R. ve Keehn, S. (2010). Rhyme, Response, and Reflection An Investigation of the Possibilities for Critical Transformative Learning Through Adult Poetry. *Journal of Transformative Education*.