

Dönüştürücü Öğrenme Kuramı¹

Edward W. Taylor

Çev. Nuray Türkmen²

Tüm insanların gündelik yaşamlarını anlamlandırmaya ilişkin içgüdüsel bir yönelimi vardır. Daimî doğruların olmayışı ve değişimin sürekliliği nedeniyle bildiklerimizden ya da inandıklarımızdan her zaman emin olamıyoruz. Bu nedenle, yetişkinlikte dünyayı daha iyi anlamanın yollarını ararken daha eleştirel bir bakış açısı geliştirmek zorunlu hale geliyor. Bu ise “diğer insanların fikir, değer ve amaçlarını sorgulamadan doğrudan benimsemek yerine; kendi fikir, değer, amaç ve anlam verdiğimiz şeyler üzerine düşünmeyi ve bunları hayata geçirmeyi öğrenmeyi içeriyor” (Mezirow vd., 2000, s.8). Daha güvenilir inançlar geliştirmek, bu inançların doğruluğunu sorgulamak ve meşruiyetini sağlamak, bilinçli kararlar vermek yetişkin öğrenme sürecinde esastır. Yaşanan bir deneyimin anlamının yeni ve gözden geçirilmiş yorumlarını oluşturmayı ve sahiplenmeyi imleyen bu öğrenme süreci, dönüştürücü öğrenme kuramını anlatmaktadır.

Jack Mezirow’un 1978’de ilk kez dile getirdiği yetişkin öğrenme kuramı, yetişkinlerin dünyayı yorumlama biçimlerini nasıl değiştirdiklerini anlamaya katkı sunmuştur. Dönüştürücü öğrenme kuramı, yetişkinlere özgü bir kuram olarak kabul edilmektedir. Çünkü burada “öğrenme, kişinin gelecekteki eylemine yön vermek amacıyla deneyiminin anlamına dair önceki bir yorumu kullanarak yeni veya gözden geçirilmiş bir yorum oluşturduğu” yetişkin insan iletişimine dayanmaktadır (Mezirow, 1996, s.162). Dönüştürücü süreç bir referans çerçevesi tarafından oluşturulmakta ve belirlenmektedir. Referans çerçeveleri kişinin örtük

¹ Makalenin orijinali, New Directions for Adult and Continuing Education adlı dergide (No. 119, Fall 2008) Transformative Learning Theory başlığıyla yayımlanmıştır.

² Ar. Gör. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayatboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı

bakış açısını çerçeveleyen ve düşünüşünü, inançlarını ve edimlerini etkileyen kabul ve beklenti yapılarıdır. Perspektif dönüşümü kuramında vurgulanan, deneyim üzerine derinlemesine düşünümle uyumlu olarak mevcut referans çerçevesinin değiştirilmesidir; yani paradigmatik bir değişimdir. Perspektif dönüşümü “(a) daha kapsayıcı, (b) ayırt edici, (c) esnek, (d) eleştirel düşünüm ile fikir geliştiren ve (d) deneyimle bütünleşen bütün yönleriyle gelişmiş (daha işlevsel) bir referans çerçevesine” yol açmaktadır (Mezirow,1996, s.163). Perspektif dönüşümü, çoğunlukla ya birikimli olarak dönüşmüş olan bir dizi anlam şeması yoluyla ya da doğal afet, bir yakınıni kaybetme, boşanma, ağır bir kaza, savaş, iş kaybı veya emeklilik gibi ani kişisel veya toplumsal krizlerin sonucunda meydana gelmektedir. Aynı zamanda çoğunlukla gerginlik yaratan ve sancılı olan bu deneyimler bireylerin kendi varoluşlarının özünü sorgulamasına neden olabilir (Mezirow, 1997). Perspektif dönüşümünün bir örneği, birkaç yıllığına İsviçre’ye taşınma deneyimini dile getiren Amerikalı Marie Claire tarafından şöyle anlatılıyor:

Taşınmadan önce çok korunaklı bir hayat yaşıyordum. Sanırım taşınmak, bir şeyleri başka türlü yaşayan insanların olduğu gerçeğini, farklı kültürlerin olduğunu farkına varmamı sağladı....Etrafımda olan bitene çok daha yüzeysel bir şekilde bakma eğilimindeydim....Dünyanın her yerinde bütün insanlar belli bir noktaya kadar aynı. İşe gitmek zorundasın. Günlük işlerini yapmak zorundasın. Evet, ama artık bu kadar dar görüşlü olmamaya dikkat ettim....Birleşik Devletler hakkında gerçekten düşündüğüm şey, sığ ve dar görüşlü olduğuydu....Diğer ülkeler hakkında hiç bir şey bilmiyorduk ve o kadar izole yaşıyorduk ki. Her zaman en iyisi olduğumuzu düşünüyorduk. En iyi olanın biz olmayabileceğimizi düşünmeye başladım. Çünkü kaçırdığımız o kadar çok şey vardı ki. Avrupa’da yaşadığınızda, bizim burada kaçırdığımız pek çok kültürle, dille, tarihle ve güzellikle karşılaşıyorsunuz. Biz ise izole yaşıyoruz; tam da bu nedenle artık ülkemizin bir numara olmadığını düşünmeye başladım (Taylor, 1993, s.179).

Marie Claire’in dönüşümünün merkezinde onun kültürlerarası deneyimi, deneyimi üzerine eleştirel düşünümü ve diğer insanlarla kurduğu diyalog yer alıyor. İsviçre’deki yaşama uyum sağlamayı öğrenme deneyimi, eleştirel düşünümünün esası haline geliyor: “(Müşterek) öğrenme deneyimleri, kişisel düşünüm ve grup tartışması yoluyla her bir öğrenenin anlam inşa etmesi üzerinden ortak bir temel oluşturur....Öğrenenlerin deneyimlerine yükledikleri anlamlar eleştirel sorgulamaya tabi tutulabilir” (Tennant, 1991, s.197). Eleştirel sorgulama ya da

daha belirli bir ifadeyle eleştirel düşünüm, anlam yapılarımızın sonucunun ve kaynağının açık ve bilinçli bir şekilde yeniden değerlendirilmesi olarak görülür. Bu, “ya çoğunlukla düşünüşümüzün sonucuyla uyumsuz olan şeylerin sezgisel olarak farkındalığına karşılık gelecek şekilde rasyonel bir biçimde kabullerimizi sorgulayarak ya da farklı fikirlere sahip diğer insanlarla kurulan diyalog üzerinden düşünüşümüzün geçerliliğini sorgulayarak ve en bilinçli yargıya vararak fikirlerimizi gerekçelendirmeye kalkıştığımız bir süreçtir” (Mezirow, 1995, s.46).

Marie Claire’in ev sahibi kültür içinde diğer insanlarla kurduğu diyalog, dönüşümün desteklenmesine ve geliştirilmesine aracı olmuştur. Bununla birlikte, gündelik konuşmaların aksine, bu tür diyaloglardan “iddia edilenin anlaşılabilirliğini, doğruluğunu, yerindeliğini (normlarla ilgili) ya da sahiciliğini (hissiyatla ilgili) sorgulamak için bir gerekçemiz olduğunda istifade edilir (Mezirow, 1991, s.77). Marie Claire de diğer insanlarla kurduğu çok yönlü etkileşim yoluyla, ev sahibi kültürle ilişki içinde kendi kültürü hakkındaki derin kabullerini sorgulamıştır.

Dönüştürücü öğrenme kuramı, 1980’lerin başından itibaren hem dönüştürücü öğrenmenin temel varsayımları hem de sınıflarda dönüştürücü öğrenmenin güçlendirilmesi ile ilgili bir dizi alternatif kuramsal kavramı ve zengin bir araştırma birikimini ortaya çıkarmıştır. Sonraki bölümde, dönüştürücü öğrenmenin yakın zamanda ortaya çıkan yeni kavramları ve ardından dönüştürücü öğrenme pratiği ile ilgili araştırmalar ele alınacaktır.

Dönüştürücü Öğrenmenin Alternatif Kavramları

Mezirow’un dönüştürücü öğrenme kuramına psiko-eleştirel yaklaşımının yaygın kabulü, sıklıkla diğer kuramsal yaklaşımların giderek artan varlığını gölgede bırakarak dönüştürücü öğrenmeye dair tek bir anlayış olduğu yönünde tartışmasız bir varsayıma neden olmuştur. Geçmişte, farklı bakış açılarını anlamlandırma çabaları olmuşsa da (örneğin Dirkx, 1998; Taylor, 1998) bu çabalar sınırlı kalmış ve dönüştürücü öğrenmeye katkıları tam anlamıyla kabul görmemiştir. Şu anda ise benzer fikirlere gönderme yapan ve hâkim dönüşüm kuramında (Mezirow’un kuramında) çoğunlukla göz ardı edilen tinselliğin/maneviyatın, durumsallığın, özgürleştirici öğrenmenin ve nörobiyolojinin rolü gibi etkenleri ele alan çok sayıda alternatif dönüştürücü öğrenme kuramı anlayışının var olduğu söylenebilir. Kuramsal perspektiflerin çeşitliliğinin heyecan verici yanı, bu farklılığın aynı zamanda dönüştürücü öğrenmeye dair çok daha çeşitli yorumlar getirme ve uygulamaya yönelik oldukça önemli önermeler sunma potansiyeline sahip

olmasıdır.

Önceki yıllarda yapılan çalışmalarda (Merriam, 2001) Mezirow'un psiko-eleştirel dönüştürücü öğrenme perspektifine karşılık alternatif üç perspektif ele alınmıştır: psikoanalitik, psiko-gelişimsel ve toplumsal özgürleştirici perspektifler. Dönüştürücü öğrenmeye psikoanalitik yaklaşım, kişinin kimliğini inşa eden psişik yapılar (ego, gölge benlik, persona, kolektif bilinçdışı gibi) üzerine düşünerek kendisini anlamaya yönelik yaşam boyu süren bir yolculuk, bireyselleşme süreci olarak görülür. Bireyselleşme; yeni yeteneklerin, güçlenme ve güven algısının, kişinin kendi içsel dünyasını daha derinden anlamasının ve daha güçlü bir öz sorumluluk algısının keşfini içerir (Boyd ve Meyers, 1988; Cranton, 2000; Dirkx, 2000). Dönüştürücü öğrenmeye psiko-gelişimsel yaklaşım ise yaşam süresi genişliğinde ve sürekli, birikimli, ilerleyen bir gelişmeyi yansıtan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, dönüşümün merkezinde sadece davranışsal repertuardaki değişim ya da bilginin niceliksel değişimi değil; epistemolojik değişim (anlam inşa etme yöntemimizdeki değişim) vardır. Bununla birlikte Mezirow'un dönüşümle ilgili rasyonel vurgusunda sıklıkla göz ardı edilen ilişkilerin, kişisel bağlamsal etkilerin ve bütünsel bilme yollarının dönüştürücü öğrenmedeki rolüne de önem verilmektedir (Daloz, 1986; Kegan, 1994).

Mezirow'un psiko-eleştirel yaklaşımı da dahil olmak üzere iki perspektifte, dönüştürücü deneyimin kendisinde bağlamın ve toplumsal değişimin rolü yeterince göz önünde tutulmamakla birlikte, analiz birimi bireydir. Öte yandan, üçüncü bir alternatif perspektif olan toplumsal-özgürleştirici yaklaşım, bu meseleleri dar ölçekte de olsa ele almaya başlamıştır. Esasen Freire'nin (1984) çalışmalarına dayanan bu perspektif; "ontolojik rolün" (s. 12) geliştirilmesi ile ilgilidir; diğer deyişle bu kuram insanları, nesne olarak değil herkes için daha adil bir yer olabilmesi amacıyla dünyayı dönüştürme üzerine sürekli sorgulayan ve eyleyen özneler olarak gören bir varoluş kuramıdır. Amacı ise ezilenlerin eleştirel bilinç (yani bilinçlenmeyi)³ geliştirerek gerçekliğin mitlerden arındırılması yoluyla toplumsal dönüşümün sağlanmasıdır.

Özgürleştirici dönüştürücü öğrenme kuramının gelişmesinde üç öğretim yaklaşımı öne çıkmaktadır (Freire and Macedo, 1995). İlki, iktidarı yeniden anlamlandırmak

³ Makalenin orijinalinde "conscientization" kavramı kullanılmaktadır. Freire'de conscientization; diyalog, düşünme ve eylem yoluyla eleştirel bilincin yükseltilmesi, bilinçlenme anlamına gelir. (ç.n.)

ve toplum ile kendi gerçekliklerini dönüştürmelerinin öznesi olduklarına ilişkin farkındalıklarını geliştirmede öğrenenlere katkı sunmak amacını taşıyan eleştirel düşünümün merkeziliğine yöneliktir. İkincisi; öğretimi “bilginin aktarımı değil; bilişsel edimler” (s.67) temelinde “problem tanımlayıcı” (s.70) ve diyalogik bir metodoloji olarak ifade eden özgürleştirici bir yaklaşıma yöneliktir. Üçüncüsü ise; öğretmenin politik bir aktör olarak ve öğrencilerle eşit bir düzeyde etkili olduğu yatay öğrenci-öğretmen ilişkisine yöneliktir.

Yukarıda ele alınan dönüştürücü öğrenme yaklaşımlarının yanında, son dönemde alanda dört dönüştürücü öğrenme yaklaşımı (nörobiyolojik, kültürel-manevi, ırk-merkezli, gezegensel) daha ortaya çıkmıştır. En yeni olanı ise dönüştürücü öğrenmeye nörobiyolojik yaklaşımdır (Janik, 2005). “Beyin temelli” bu kuram, psikolojik travma atlatan hastaların beyin fonksiyonlarını incelemek için görüntüleme tekniklerini kullanan klinisyenlerce ortaya atılmıştır. Bu araştırmacıların saptadığı şey, nörobiyolojik bir dönüşümün “otonom sinir sisteminin parasempatik dalının ve endokrin sistemini gizleyen hipotalamik-hipofiz oksitosinin araştırma ve keşif süreçlerinde öğrenmede değişikliğe yol açması” olarak görüldüğüdür (Janik, 2007, s.12). Daha basit kavramlarla ifade edilecek olursa; bulgular, beyin yapısının öğrenme sürecinde fiilen değiştiğini göstermektedir. Bu bulgular dolayısıyla aynı zamanda geleneksel öğrenme modellerinin (davranışçılık, bilişselcilik ve yapısalcılık) sorgulanmasının yolu açılmakta ve bunun yerine dönüştürücü öğrenme için fiziksel temelli özgün bir nörobiyolojik yol temellendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre, öğrenme “iradi, merak temelli, keşif odaklı ve rehber destekli” bir süreç olarak görülmekte ve yüksek bilişsel düzeylerde en etkili şekilde gerçekleşmektedir (Janik, 2005, s.144). Bununla birlikte nörobiyolojik bir yaklaşım, dönüştürücü öğrenmenin (1) keşif öncesi bir huzursuzluk durumunu gerektirdiğini; (2) öğrencilerin deneyimlerine, ihtiyaçlarına ve ilgilerine dayandığını; (3) duygusal, duyuşsal ve kinestetik deneyimlerle güçlendiğini; (4) erkekler ve kadınlar arasındaki öğrenme farklılıklarını dikkate aldığını ve (5) eğitimcilerin özgün bir söylem anlayışı ve nörobiyolojik sistemler bilgisi edinmesini gerektirdiğini ileri sürmektedir.

Dönüştürücü öğrenmeye kültürel-manevi yaklaşım (bkz. Brooks, 2000; Tisdell, 2003) “bireyler ile toplumsal yapılar arasındaki bağlarla...ve kesişen konumsal nosyonlarla” ilgilidir (Tisdell 2005, s.256). Bu yaklaşım, öğrenenlerin dönüştürücü öğrenme deneyiminin bir parçası olarak bilgiyi (anlatıları) nasıl yapılandığına odaklanır. Dönüştürücü pedagojide özellikle kültürel olanla ilgili ve manevi temelli

bir yaklaşımı benimser. Amacı -kişisel ve toplumsal düzeyde kolektif sorgulamaya dayanan öykü anlatıcılığını sürece dahil ederek- anlatısal bir dönüşümü güçlendirmektir. Manevi farkındalığı geliştirmenin yanında kültürlerarası ilişkiler de desteklenir. Öğretmen, öğrenenlerin deneyim öykülerini paylaşımlarına ve süreç içerisinde yeni öyküleri yeniden gözden geçirmelerine yardımcı olur. Böylece anlatısal muhakeme ve kolektif sorgulama sürecine ilişkisel bir önem veren rolü ile öğrenme sürecinin bir ortağı olur.

Dönüştürücü öğrenmeye ırk-merkezli yaklaşım dönüştürücü deneyimin öznelere olarak, çoğunlukla siyah kadınlar olmak üzere, Afrika kökenli insanları merkeze koyar. Öğrenmenin sosyo-politik boyutlarına yaptığı vurguyla birlikte ırkın oldukça belirleyici bir araştırma birimi olduğunu ileri sürmektedir. Dönüştürücü öğrenmenin Avrupa merkezli olmayan bir yönelimini ifade eden ırk-merkezli yaklaşım (William, 2003), kuramsal gelişmenin başlangıç aşamasındadır. Freire'nin özgürleştirici yaklaşımında olduğu gibi bu yaklaşımda da dönüştürücü öğrenmeyle ilintilendirilen terimler çoğunlukla kullanılmaz: "Geleneksel olarak Afrikalılar dönüştürücü olan eğitim sistemlerine sahip olmuşlardır. Geçiş törenleri ve ritüeller, toplumdaki her bir bireyi Benliği, Toplum ve Evren ile daha güçlü bir bağ kurmanın bilinci ile yetiştirmek için Afrikalıların yaratmış olduğu pek çok form arasındadır" (s.463). Dönüştürücü öğrenmeye ırk-merkezli yaklaşım; kültürel olanla sınırlıdır, muhaliftir ve bireyci olmayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda esas olan- "öğrencilerin sosyokültürel, politik ve tarihsel bağlam içinde yaşadıkları deneyimlerle"- yani poliritmik/çok ritimli gerçeklikler ile bağın kurulmasıdır (Sheared, 1994, s.36). Bununla birlikte, dönüştürücü öğrenmeyi güçlendiren üç ana kavram vardır: kapsayıcılığı desteklemek (tarihsel olarak susturulmuş olanlara ses vermek), güçlenmeyi desteklemek (kendini gerçekleştirmek değil; kültürel bir bileşen olarak aidiyet ve eşitlik duygusu) ve kültürler arasında ve ötesinde etkili iletişimi öğrenmek. Dönüştürücü öğrenmenin desteklenmesi, "dönüşümü öğretmek için kişinin bir tür özdeşünüm ve dönüşümü yaşaması için gerekli olabileceği" beklentisiyle politik bir çerçevede (bilinç yükseltme, aktivizm, güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma) işleyen kasıtlı ve bilinçli bir strateji olarak görülmektedir (Johnson-Bailey ve Alfred, 2006, s.55). Bu dönüştürücü öğrenme anlayışı, "öteki" ya da alternatif bir yaklaşım olarak görmek yerine siyah öğrencilerin çıkarını ön planda tutarak Brookfield (2003) tarafından ortaya atılan kimi meseleleri de ele alma potansiyeline sahip olmaktadır.

Dönüştürücü öğrenmeye gezegensel yaklaşım bireyin ötesinde yaşam bağlamının bütünselliğini kapsar ve eğitim alanındaki temel meseleleri bir bütün olarak ele alır

(O’Sullivan, 1999). Bu yaklaşıma göre dönüştürücü eğitimin amacı bütün sistemin (politik, toplumsal, eğitsel) yeniden yapılandırılmasıdır. Gezegenel yaklaşım, doğal ya da bütünsel bir dünya görüşüne yeterince kıymet vermeyen Batı Avrupa merkezli kültürün teknik-endüstriyel değerlerine dayanan ve işlevsiz olan hikâyeden yeni bir hikâye yaratmaktadır. Bu yaklaşım; evren, gezegen, doğal çevre, insan toplulukları ve kişisel dünya arasında karşılıklı olarak bir bağ olduğunu kabul eder. En önemlisi de bireyi sadece sosyo-politik bir boyut üzerinden değil aynı zamanda ekolojik ve gezegenel boyut üzerinden kabul etmesidir. Dönüşüm yalnızca kendi insan hemcinslerimizi nasıl gördüğümüzle ilgili değildir; aynı zamanda insan olarak fiziki dünyayla kurduğumuz bağı sorgulamaktır.

Dönüştürücü öğrenmeye ilişkin çeşitli görüşler arasında temel farklar vardır. En önemli farklardan biri, dönüşümün amacından başlayacak olursak, kişisel ya da özgürleştirici dönüşüm (kendini gerçekleştirmeden gezegenel bilinçlenmeye kadar) ile ilgili olmasıdır. Bununla bağlantılı olarak bireysel ya da toplumsal değişim vurgusu da farklılaşmaktadır. Daha çok bireye odaklanan yaklaşımlar (psiko-eleştirel, psikoanalitik, psiko-gelişimsel, nörobiyolojik); bağlama toplumsal değişime ve bunların dönüşümle ilişkisine yeterince ilgi göstermemektedir. Bireyin ve toplumun bir ve aynı şey olarak kabul edildiği yaklaşımlarda ise (özgürleştirici, ırk-merkezli, kültürel-manevi) dönüştürücü öğrenme bireysel dönüşüm kadar toplumsal değişimle de ilgilidir. Bir diğer fark da dönüştürücü öğrenmede kültürün rolüne ilişkindir. Ağırlıklı olarak psikoloji merkezli modeller (psikoanalitik, psiko-gelişimsel, psiko-eleştirel, nörobiyolojik) toplumsal ve kültürel farklılıkların rolüne yeterince kıymet vermeyerek daha evrensel bir öğrenme yaklaşımını ifade etme eğilimi göstermektedir. Öte yandan, farklılıkları tanıyan/kabul eden yaklaşımlar (toplumsal özgürleştirici, kültürel olanla ilgili öyküleme, ırk-temelli ve gezegenel) konumsallığa (ırk, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelime göre kişinin “konumu”) ve bu konumsallığın hem dönüştürücü öğrenme süreciyle hem de pratiğiyle ilişkisine daha çok vurgu yapmaktadır.

Araştırmalar Üzerinden Yeni Düşünceler ve Uygulamaya Dair Çıkarımlar

Dönüştürücü öğrenme kuramı ile ilgili açığa çıkan alternatif yaklaşımlarla birlikte dönüştürücü öğrenmenin doğasını zenginleştirmeye yönelik araştırmalar da devam etmektedir. Araştırmalara ilişkin yakın zamanda yaptığım eleştirel değerlendirmemde (Taylor, 2007) yer alan çok sayıda bulgu, dönüştürücü öğrenme sürecine ve bu sürecin sınıf ortamında nasıl desteklenebileceğine yönelik çıkarıma

sahiptir. Araştırmaların birçoğu yüksek öğretim ortamlarında yapılmaya devam etse de ağırlık noktası, belirli bir yaşam durumuna ilişkin dönüşüm olasılığından uzaklaşarak dönüştürücü deneyimi (eleştirel düşünüm, bütünsel yaklaşımlar ve ilişkiler) şekillendiren etmenlere doğru kaymıştır.

“Perspektif dönüşümü” varsayımı ile başlanacak olursa perspektif dönüşümünün, daha önce de tartışıldığı gibi, sürekli ve tersine çevrilemeyen bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Courtenay, Merriam ve Reeves, 1998). Bununla birlikte araştırmalar eylem ve perspektif dönüşümü arasındaki ilişkinin varlığını daha fazla doğrulamaktadır (MacLeod, Parkin, Pullon ve Robertson, 2003). Örneğin, Lange (2004) sürdürülebilir bir toplum için güçlenen yurttaş eyleminin dönüşümünün, dünya görüşünde yaşanan epistemolojik bir değişimden daha fazlasını ifade ettiği; aynı zamanda yeni perspektif üzerinden eyleme ihtiyacını yansıtan ontolojik bir değişim anlamına geldiği sonucuna ulaşmıştır. Diğerleriyle birlikte bu çalışmalar da dönüştürücü öğrenme sürecinde eğitimcilerin yeni fikirlerini hem sınıf içinde hem de dışında eyleme geçirebilecekleri olanakları öğrenenler için yaratmasının önemli olduğunu ileri sürmektedir. Yeni perspektifleri deneyip keşfetme deneyimleri olmaksızın öğrenenlerin bütünüyle dönüşmeleri pek olası değildir.

İkincisi, eleştirel düşünüm ve eleştirel düşünümün dönüştürücü öğrenme sürecindeki önemi ile ilgili yeni düşünceler bulunmaktadır. Bu düşünceler, özellikle düşünümün doğasına ve göstergelerine, düşünümü etkileyen etmenlere, eşitler arası diyalog üzerinden ortak düşünümüne ve düşünüm-dışı olanı açıklamaya katkı sunan etmenlere ışık tutmaktadır. Örneğin, Mezirow tarafından geliştirilen kategorileri (içerik, süreç, öncül) kullanarak düşünüm düzeylerini tanımlayan Kreber (2004), öğretmenlerin öğretmeyi öğrenirken zaman zaman öncül düşünümüne- yani nasıl ve ne öğrettiklerinden çok niçin öğrettikleriyle daha çok ilgilenmeye- ihtiyaç duyabilecekleri sonucuna varmıştır. Öncül düşünüm, “bilgimizin altında yatan ön kabullerimizi eleştirel bir şekilde sorgulamayı” kapsamaktadır (s. 31).

Bununla birlikte, eleştirel düşünümün deneyime dayalı gelişimsel bir süreç olduğu görülmektedir. Bu durum, Merriam’ın (2004) “ileri bilişsel gelişimin eleştirel düşünümde kurucu nitelikte olduğu ve rasyonel söylemin ise dönüştürücü öğrenmede zorunlu olduğu” görüşüne önem verilmesinin yolunu açmaktadır (s.65). Eğitimciler için bu bulgular; düşünümsel günlük tutma, sınıf diyalogları ve eleştirel sorgulama yoluyla eleştirel düşünümün gelişimine katkı sunan sınıf uygulamalarına öğrenenleri dahil etmenin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu,

aynı zamanda daha düşünümsel olmanın sürekli uygulamayı ve zamanı gerektiren gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi anlamına gelmektedir.

Üçüncü olarak, araştırmalar rasyonel söylemin ve eleştirel düşünümün sıklıkla vurgulanan kullanımının yanında dönüştürücü öğrenmeye bütünsel bir yaklaşımın önemini daha fazla doğrulamaktadır. Bütünsel bir yaklaşım; duyguların, başka türlü bilme yollarının (sezgi, somatik) ve dönüştürücü öğrenme sürecinde diğer kişilerle kurulan ilişkilerin rolünü kabul eder. Dirkx (2006), “sınıf ortamına ‘bütün bir insanı’ davet etmekle, var olmanın bütünlüğü içindeki insanı, yani duygusal, sezgisel, düşünen, fiziksel ve tinsel kişiyi” kastettiğimizi ileri sürmektedir (s. 46). Duygusal olanla bağ kurmak, “öğrenme ortamında çeşitli imgeler, duygular ve davranışlar yoluyla bilinçsiz olan yanlarımızla diyalog kurma olanağı verir (Dirkx, 2006, s. 22). Uygulayıcılar için bu, dönüştürücü öğrenmeyi desteklerken, gerekçeyle uyumlu bir şekilde, öğrenenlerin duygularıyla bilfiil diyalog kurması anlamına gelmektedir.

Diğer bütünsel yaklaşımlar dönüştürücü öğrenmeyi destekleme sürecinde diğer kişilerle kurulan ilişkinin önemini kapsam dahiline almaktadır. Dönüşüm için en önemli görülen ilişki türleri; sevgi ilişkileri (gelişmiş özsaygı, arkadaşlık), anı ilişkileri (geçmişteki kişiler ya da hayatını kaybetmiş kişiler) ve imgesel ilişkilerdir (içsel diyalog, meditasyon; Carter, 2002). İlişki tipolojilerine ek olarak Eisen (2001), halk eğitim merkezi öğretmenleri açısından başarılı akran-öğrenme ortaklıklarında bir “akran dinamiği” olduğunu saptamıştır. Bu dinamik, birçok önemli ilişkisel niteliği göstermiştir: hiyerarşik olmayan statü, öznel yargılama içermeyen geribildirim, gönüllü katılım, partner seçimi, sahiçilik ve karşılıklı amaçların belirlenmesi.

Dördüncüsü, bazı bireylerin dönüşüme ve dönüşüme engel olan, dönüşme cesaretini kıran bariyerlere yönelik bir ilgisizliği açığa çıkarmıştır. Değişim ihtiyacı duymama çeşitli etmenler yoluyla açıklanabilir gibi görünmektedir. Örneğin, yetişkin gelişimi üzerine düzenlenen çevrimiçi bir lisansüstü dersinde, öğrenenlerin diyalog yoluyla kendi hayat hikayelerini nasıl anlamlandırdıklarını araştıran bir çalışmada araştırmacılar, öğrenenlerin eleştirel düşünüm açısından ilgisiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çünkü “grup üyeleri birbirlerine eleştirel sorular sormamış ya da birbirlerinin kabullerine meydan okumamışlardır. Bu eleştiri eksikliğinin, süreci erkenden kesintiye uğratmış olabileceği söylenebilir (Zeigler, Paulus ve Woodside, 2006, s. 315). Düşünüm-dışı öğrenmeye başka bir açıklama

da düşünümsel günlük tutma sürecindeki öğrenme öncelikleri üzerinden yapılmaktadır (Chimera, 2006). Günlükler incelendiğinde düşünümsel olmayanlar olarak sınıflandırılan bazı öğrenenlerin, meseleleri günlükte yazmaktan çok bu meseleler hakkında konuşmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrenenler, düşüncelerini yazmanın gerekli olmadığını düşünerek günlük tutmayı bir ihtiyaç olarak görmemişlerdir. Bireysel düzeydeki bu değişim eksikliğinin kendisi, eğitimcilere; öğrencileri birey olarak kabullenmenin vakit aldığı, onların tercihlerini tanımanın ve dönüştürücü öğrenmeyi destekleme sürecine çeşitli yaklaşımlar dahil etmenin önemli olduğunu hatırlatmalıdır.

Dönüştürücü öğrenmeyi engelleyen bariyerlerin saptanması öğrenciler arasındaki değişim eksikliğini açıklamaya da katkı sunabilir. Bir aile güçlendirme projesi kapsamında sosyal yardım aldıktan sonra işe geri dönen kadınlara dayatılan kurallar ve yaptırımlar bu bariyer örneklerindendir (Christopher, Dunnagan, Duncan ve Paul, 2001). Grup sorumluluklarının çoğunlukla eşitsiz dağılımının olduğu ve düşünümsel diyalog (Scribner ve Donaldson, 2001) yerine görev tamamlama vurgusunun öne çıktığı topluluk deneyimlerinin olumsuz yanları ile katı rol atamaları (Taylor, 2003) da bariyer örneklerindendir.

Dönüştürücü öğrenmeye yönelik öğrenen direncine ve bariyerlere karşı eğitimcilerin verebileceği karşılıklardan biri öğrenenlerin değişim için hazır olma farkındalıklarını geliştirmektir. Yakın zamanda yapılan araştırmalar, öğrenenlerin yaşam deneyimlerinin rolüne değer vermenin ve değişime duyarlı olan ya da değişim arzusunda olan öğrenenlere ilişkin daha fazla farkındalık sahibi olmanın önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin, yaşam deneyiminin çevrimiçi ortamlarda özellikle önemli olduğu bulunmuştur (Cragg, Plotnikoff, Hugo ve Casey, 2001; Ziegahn, 2001). Daha fazla yaşam deneyimi, çevrimiçi katılımcılar arasında ortaya çıkan tartışmalara çekme ve tepki verme konusunda “daha derin bir kaynağı” oluşturuyor gibi görünmektedir.

Son Düşünceler

Dönüştürücü öğrenme kuramı, yetişkin öğrenmesi çalışmalarının giderek büyüyen bir alanı olmaya devam etmekte ve yetişkin eğitimi uygulamaları için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bu büyüme o kadar dikkate değerdir ki; ampirik araştırmalarla temellendirilen öğretim uygulamaları öneren ve sağlam kuramsal varsayımlarla desteklenen dönüştürücü öğrenme kuramı, yetişkin eğitiminin hâkim eğitim felsefesi olarak andragojinin yerini almış gibi görünmektedir. Bununla

birlikte daha önce de tartışıldığı gibi, alternatif dönüştürücü öğrenme kavramlarının ve dönüştürücü öğrenmeye Mezirow tarafından tanımlananın ötesine geçerek bakan iddialı bilim insanları ile eğitimcilerin varlığı giderek büyümektedir. Bu alternatif yaklaşımlar, yeni düşünceler sunmakta ve dönüştürücü öğrenme alanında daha fazla araştırmanın yapılmasını cesaretlendirmektedir.

Dönüştürücü öğrenmeye ilişkin kavrayış artmasına rağmen sınıf ortamındaki dönüştürücü öğrenme uygulamalarına ilişkin halâ çok az şey bilinmektedir. Dönüştürücü öğrenmeyi geliştirmede öğrencilerin rolü özellikle bilinmeyen alanlardan biridir. Dönüştürücü eğitimciyle kurduğu ilişkide öğrencinin sorumlulukları nelerdir? Bir başka şey ise; sınıf ortamında dönüştürücü öğrenmeyi geliştirmenin periferik sonuçlarını anlamaya yönelik bir ihtiyaç vardır. Örneğin bir öğrencinin dönüşümü; sınıftaki akranlarını, öğretmeni, eğitim kurumunu ve öğrencinin yaşamında önemli rol oynayan diğer bireyleri nasıl etkiler? Bununla birlikte dönüştürücü öğrenmenin geliştirilmesinin, öğrenenin sonuçları (notları, test sonuçları) üzerindeki etkisine ilişkin yine çok az şey bilinmektedir. Şayet eğitimciler dönüştürücü öğrenmeyi yetişkin öğrenenler için değerli bir öğretim yaklaşımı olarak kabul edeceklerse belirli bir desteğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Son olarak; büyüyen araştırma alanı ve alternatif yaklaşımlar, dönüştürücü öğrenmeyi geliştirmenin yetişkin öğrenenlerle birlikte bir dizi öğretim stratejisi uygulamaktan çok daha fazlasını ifade ettiğini eğitimcilere hatırlatmalıdır. Dönüştürücü öğrenme her şeyden önce belirli bir dünya görüşü, belirli bir eğitim felsefesi üzerinden eğitim vermek ile ilgilidir. Aynı zamanda öğretilmesi kolay olan bir yol da değildir. Dönüştürücü eğitimci titrini ya da sıfatını taşımak “hafife alınmamalı ya da bu sıfat, kayda değer bir kişisel düşünüm süreci olmaksızın benimsenmemelidir. Hem öğretmen hem de öğrenen açısından kazanımı büyük olsa da dönüştürücü öğrenme büyük bir çaba, beceri ve cesaret gerektirir (Taylor, 2006, s.92). Bu ise kendinize şu soruyu sormanız anlamına geliyor: ‘öğrencilerimin dönüşümüne katkı sunma sürecinde kendim dönüşmeye hazır mıyım?’. Bu aynı zamanda, kendi referans çerçevemize ve bu çerçevenin uygulamayı nasıl etkilediğine ilişkin derin bir farkındalık geliştirmeden başkalarında değişimi destekleyebilme olasılığımızın oldukça düşük olduğuna ilişkin bu tartışmadaki tarafımızı seçmek anlamına geliyor.

Kaynaklar

Boyd, R. D., and Meyers, J. G. "Transformative Education." *International Journal of Lifelong Education*, 1988, 7, 261–284.

Brookfield, S. "Racializing the Adult Education." *Harvard Educational Review*, 2003, 73, 497–523.

Brooks, A. "Cultures of Transformation." In A. L. Wilson and E. R. Hayes (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Carter, T. J. "The Importance of Talk to Midcareer Women's Development: A Collaborative Inquiry." *Journal of Business Communication*, 2002, 39, 55–91.

Chimera, K. D. "The Use of Reflective Journals in the Promotion of Reflection and Learning in Post-Registration Nursing Students." *Nurse Education Today*, 2006, 27, 192–202.

Christopher, S., Dunnagan, T., Duncan, S. F., and Paul, L. "Education for Self-Support: Evaluating Outcomes Using Transformative Learning Theory." *Family Relations*, 2001, 50, 134–142.

Courtenay, B., Merriam, S. B., and Reeves, P. M. "The Centrality of Meaning-Making in Transformational Learning: How HIV-Positive Adults Make Sense of Their Lives." *Adult Education Quarterly*, 1998, 48, 65–84.

Cragg, C. E., Plotnikoff, R. C., Hugo, K., and Casey, A. "Perspective Transformation in RN-to-BSN Distance Education." *Journal of Nursing Education*, 2001, 40(7), 317–322.

Cranton, P. "Individual Differences and Transformative Learning." In J. Mezirow and Associates (eds.), *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Daloz, L. *Effective Teaching and Mentoring: Realizing the Transformational Power of Adult Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

Dirkx, J. "Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview." *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 1998, 7, 1–14.

Dirkx, J. "Transformative Learning and the Journey of Individuation." *ERIC Digests*, 2000, no. 223. (ERIC Document Reproduction Service no. ED448305.)

Dirkx, J. M. (2006). "Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning." In E. W. Taylor (ed.), *Teaching for Change. New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 109. San Francisco: Jossey- Bass, 2006.

Eisen, M. J. "Peer-Based Professional Development Viewed Through the Lens of Transformative Learning." *Holistic Nursing Practice*, 2001, 16, 30–42.

Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1984.

Freire, P., and Macedo, D. P. "A Dialogue: Culture, Language, Race." *Harvard Educational Review*, 1995, 65, 377–402.

Janik, D. S. *Unlock the Genius Within*. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield Education, 2005.

Janik, D. S. "What Every Language Teacher Should Know About the Brain and How It Affects Teaching." Paper presented at Wikipedia 2007 Conference on Foreign Language Pedagogy, University of Helsinki, Finland, 2007.

Johnson-Bailey, J., and Alfred, M. "Transformational Teaching and the Practices of Black Women Adult Educators." In E. W. Taylor (ed.), *Fostering Transformative Learning in the Classroom: Challenges and Innovations. New Directions in Adult and Continuing Education*, no 109. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

Kegan, R. *In over Our Heads*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994.

Kreber, C. "An Analysis of Two Models of Reflection and Their Implications for Educational Development." *International Journal for Academic Development*, 2004, 9, 29–49.

Lange, E. "Transformative and Restorative Learning: A Vital Dialectic for Sustainable Societies." *Adult Education Quarterly*, 2004, 54, 121–139.

MacLeod, R. D., Parkin, C., Pullon, S., and Robertson, G. "Early Clinical Exposure to People Who Are Dying: Learning to Care at the End of Life." *Medical Education*, 2003, 37, 51–58.

Merriam, S. B. (ed.). *The New Update of Adult Learning Theory. New Directions of Adult and Continuing Education*, no. 89. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Merriam, S. B. "The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory." *Adult Education Quarterly*, 2004, 55, 60–68.

Mezirow, J. "Perspective Transformation." *Adult Education*, 1978, 28, 100–110.

Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Mezirow, J. "Transformation Theory of Adult Learning." In M. R. Welton (ed.), *In Defense of the Lifeworld*. Albany: SUNY Press, 1995.

Mezirow, J. "Contemporary Paradigms of Learning." *Adult Education Quarterly*, 1996, 46, 158–172.

Mezirow, J. "Transformative Learning: Theory to Practice." In P. Cranton (ed.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

Mezirow, J., and Associates (eds.). *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

O'Sullivan, E. *Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century*. London: Zed Books, 1999.

Scribner, J. P., and Donaldson, J. F. "The Dynamics of Group Learning in a Cohort: From Nonlearning to Transformative Learning." *Educational Administration Quarterly*, 2001, 37, 605–638.

Sheared, V. "Giving Voice: An Inclusive Model of Instruction—A Womanist Perspective." In E. Hayes and S.A.J. Colin III (eds.), *Confronting Racism and Sexism in Adult Education. New Directions for Continuing Education*, no. 61. San Francisco: Jossey- Bass, 1994.

Taylor, E. W. (1993). *A Learning Model of Becoming Interculturally Competent: A Transformative Process*. Unpublished dissertation, University of Georgia.

Taylor, E. W. "Transformative Learning: A Critical Review." ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (Information Series no. 374), 1998.

Taylor, E. W. "Attending Graduate School in Adult Education and the Impact on Teaching Beliefs: A Longitudinal Study." *Journal of Transformative Education*, 2003, 1(4), 349–368.

Taylor, E. W. (ed). "The Challenge of Teaching for Change." In E. W. Taylor (eds.), *Teaching for Change: Fostering Transformative Learning in the Classroom. New Directions in Adult and Continuing Education*, no. 109. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

Taylor, E. W. "An Update of Transformative Learning Theory: A Critical Review of the Empirical Research (1999–2005)." *International Journal of Lifelong Education*, 2007, 26(2), 173–191.

Tennant, M. C. "The Psychology of Adult Teaching and Learning." In J. M. Peters and P. Jarvis and Associate (eds.), *Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Tisdell, E. J. *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

Tisdell, E. J. "Feminism." In L. M. English (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*. London: Palgrave, 2005.

Williams, S. H. "Black Mama Sauce: Integrating the Theatre of the Oppressed and Afrocentricity in Transformative Learning." In C. A. Wiessner, S. R. Meyer, N. L.

Pfhal, and P. G. Neaman (eds.), Proceedings of the Fifth International Conference on Transformative Learning, 2003.

Ziegahn, L. “‘Talk’ About Culture Online: The Potential for Transformation.” Distance Education, 2001, 22, 114–150.

Ziegler, M. F., Paulus, T. M., and Woodside, M. “This Course Is Helpful Us All Arrive at New Viewpoints, Isn’t It?” Journal of Transformative Education, 2006, 4, 302–319.