

# Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Mezuniyet Sonrası Tıp Eğitiminde Nasıl Uygulanabilir?

## How Can Transformative Learning Theory be Applied in Postgraduate Medical Education?

Güneş Korkmaz\* (ORCID: 0000-0002-9060-5972)

Sercan Yalçınli\*\* (ORCID: 0000-0003-1780-8391)

Özlem Sürel Karabilgin Öztürkçü\*\* (ORCID: 0000-0002-3271-0432)

\*İstanbul Medeniyet Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul, TÜRKİYE

\*\*Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir, TÜRKİYE

Sorumlu Yazar: Güneş KORKMAZ, E-Posta: gunes.korkmaz.gk@gmail.com

### Özet

**Amaç:** Dönüşümsel (transformatif) öğrenme, bireyin belirli bir problem ile karşılaştığında, bu problem durumu ile ilgili daha önceki bilgi ve deneyimlerini gözden geçirerek bu problemin çözümüne yönelik eyleme geçmesi, yeni edindiği bilgi ve deneyimleri gerçek uygulamalarla denemesi, belirli bir düzeyde yeterlilik ve özgüven oluşturarak yeni bilgi ve deneyimleri yaşamına entegre etmesi sonucunda

gerçekleşen öğrenme sürecidir. Bu çalışmanın amacı, dönüşümsel öğrenme kuramını açıklamak, bu kuram bağlamında asistan hekimlerin nasıl öğrendiklerini, hekimlerin uzmanlık eğitiminde eğitici ve öğrenen rollerini incelemektir.

**Yöntem:** Alanyazında ilgili çalışmaları yorumlamak, belirli kuramları incelemek, değerlendirmek ve okuyucularda bu konu hakkında bir anlayış geliştirmek, kavramsal analiz aracılığıyla bir çıkarımda bulunmak olan geleneksel derleme türündeki bu çalışmanın amacı doğrultusunda PubMed, Scopus ve Google Scholar veri tabanları taranmış ve dönüşümsel öğrenme kuramı ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Literatür tarama çalışması Ekim-Kasım 2023 döneminde gerçekleştirilmiştir. Literatür taramasında kullanılan anahtar kelimeler “uzmanlık eğitimi”, “mezuniyet sonrası eğitim”, “transformatif öğrenme”, “asistan hekimler”dir.

**Sonuç:** Hekimlerin mevcut bilgi birikimi, beceri ve tutumlarını yeni karşılaştıkları problem ya da çatışma durumlarına uygulamaları ve süreç boyunca edindikleri deneyimlere göre yeterliklerini sürekli olarak güncellemeleri beklenmektedir. İlerlemecilik (progressivism) ve yeniden kurmacılık (reconstructionism) eğitim felsefelerine dayanan dönüşümsel öğrenme kuramında öğrenme sürecinin aşamaları göz önünde

bulundurulduğunda, asistan hekimlerin belirli bir problem ile karşılaşması, bu problem durumu ile ilgili olarak daha önceki bilgi ve deneyimlerini gözden geçirerek özdeğerlendirme sürecine girmesi, bu problemin çözümüne yönelik eyleme geçmesi, yeni edindiği bilgi ve deneyimleri gerçek uygulamalarla denemesi, belirli bir düzeyde yeterlilik ve özgüven oluşturarak yeni bilgi ve deneyimleri yaşamına entegre etmesi bir öğrenenin dönüşümsel öğrenme sürecini kullandığını göstermektedir. Dönüşümsel öğrenme

*Künye: Korkmaz G, Yalçınli S, Karabilgin Öztürkçü ÖS. Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Mezuniyet Sonrası Tıp Eğitiminde Nasıl Uygulanabilir? Tıp Eğitimi Dünyası. 2024;23(69):15-25*

kuramı, öğrenme sürecinin etkileşim, aktif katılım ve kişiselleştirilmiş bir deneyim gerektiren bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, eğiticiler ve öğrenenler arasındaki etkileşim, her iki tarafın da öğrenme sürecini şekillendirmesine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, öğrenme sürecinde eğitici ve öğrenenlerin rolleri bütüncül olarak ele alınmalı, eğitim programları hazırlanırken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

### **Abstract**

**Aim:** *Transformative learning is the process during which an individual encounters a specific problem, engages in self-reflection by revisiting their prior knowledge and experiences related to this problem situation, acts towards solving this problem, experiments with new knowledge and experiences through real-world applications, and integrates these into their lives, thus developing a certain level of competence and confidence. This study aims to examine the theory of transformative learning, how resident physicians learn within this framework, and their roles as both learners and educators in residency training.*

**Methods:** *In accordance with the objective of this traditional review study, which involves interpreting relevant literature, examining specific theories, evaluating them, and fostering an understanding in readers about the subject, a literature review was conducted in the PubMed, Scopus, and Google Scholar databases. Studies related to transformative learning theory were examined through conceptual analysis in order to draw conclusions. The literature review was conducted during the period of October-November 2023. The keywords used were "residency training", "postgraduate medical education", "transformative learning", and "resident physicians".*

**Conclusions:** *Physicians are expected to continuously update their competencies based on their existing knowledge, skills, and attitudes, applying them to new problems or conflict situations they encounter, and updating their competencies throughout the process based on the experiences they gain. Considering the stages of the transformative learning theory based on the educational philosophies of progressivism and reconstructionism, resident physicians are expected to engage in a specific problem, reflect on their previous knowledge and experiences related to this issue, enter a process of self-reflection, take action to solve this problem, experiment with newly acquired knowledge and experiences in real-life situations, and integrate new knowledge and experiences into their lives to establish a certain level of competence and confidence. Transformative learning theory emphasizes that learning is a process that requires interaction, active participation, and a personalized experience. Therefore, the interaction between educators and learners contributes to shaping the learning process for both sides. Hence, the roles of educators and learners in the learning process should be considered holistically, and this should be considered when designing medical curriculum.*

## **GİRİŞ**

Tıp eğitimi ulusal ve uluslararası ölçekte değişen koşullar, ortaya çıkan sorunlar ve toplumun sağlık ihtiyaçlarına göre sürekli olarak yenilenen bir alandır. Bu nedenle, bu alan sürekli eğitim ve mesleki gelişim gerektiren, değişim ve dönüşüme açık bir yaşam boyu öğrenme süreci olarak görülmeli; mezuniyet öncesi, mezuniyet sonrası ve sürekli tıp eğitiminin yapılandırılmasında günümüz koşullarına uygun, gerçek yaşam deneyimlerine dayanan, kanıt temelli, bireylerin öğrenme özellikleri ve gereksinimlerini dikkate alan

yaklaşım, kuram, model ve uygulamalar benimsenmelidir. Bu, ancak yetişkin bireylerin nasıl öğrendiklerine ilişkin felsefi yaklaşım ve öğrenme kuramlarını temel alan bir eğitim anlayışıyla mümkün olabilir.

Literatürde yetişkinlerin nasıl öğrendiklerine ilişkin olarak birçok kuram bulunmakla birlikte, ilgili kuramların özellikleri ve ilkeleri incelendiğinde, yetişkin eğitimi için oluşturulan bu kuramların temellerinin Malcolm Knowles'ın ortaya attığı andragoji kavramı üzerine kurulduğu görülmektedir (1,2). Tıp

eğitiminde kullanılan aktif öğrenme yöntemlerinin temelinde yer alan bu kuram, yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatı olarak tanımlanmakta, pedagojinin tersine, öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı ve öğrenme ihtiyaçlarını kendilerinin belirlediği öğrenen merkezli bir anlayışı savunmaktadır (3). Knowles yetişkin öğrenenlere “bağımsız çalışma, öz yönlendirmeli öğrenme, sorgulama, problem çözüme” gibi becerilerin kazandırılmasının önemini vurgulamış, yetişkin öğrenenlerin konularla değil problem durumlarıyla uğraşmaları gerektiğini belirtmiştir (4).

Knowles yetişkin öğrenenlerin kendi öğrenme sürecini yönetebildikçe özyönetim becerisinin arttığını, öğrenme için hazırbulunuşluğa sahip olduğunu, problem odaklı öğrendiğini ve yeni öğrendiklerini hemen uygulamak istediğini, öğrenmek için dışsal güdülenmeden ziyade içsel güdülenmeyle harekete geçtiğini belirtmiştir (3,4). Ayrıca, kurama göre, yetişkin öğrenenler öğrenme süreçlerini kendi mesleksi ihtiyaçlarına göre yönetmekte ve öğrenme etkinliklerinin günlük mesleki uygulamaları ile bağlantılı olmasını istemektedir (5). Dolayısıyla, yetişkin eğitimi veren kişilerin de bu unsurları dikkate almaları önemlidir. Bu bağlamda, Knowles ve diğerleri (4) yetişkin eğitiminde eğiticilerin işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmalarını, öğrenenlerin özel ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve beceri düzeylerini göz önünde bulundurarak öğrenme hedefleri geliştirmelerini, öğretime yönelik yöntem, teknik ve materyalleri seçmek için öğrenciyle işbirliği içinde çalışmalarını, öğrenme deneyiminin kalitesini değerlendirmesini ve bir sonraki öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirirken gerekli düzenlemeleri yapmasını önermektedir.

Yetişkin öğrenme kuramı ilkelerini şu şekilde açıklanmaktadır (1):

1.Yetişkinler yaşam deneyimi ve bilgi birikimine sahiptir. Bu nedenle, bir öğrenme ortamında yetişkinlerin sahip olduğu yaşam

deneyimlerinin ve önceki öğrenmelerin yeni bilgiler ile ilişkilendirilmesi gerekir.

2.Yetişkinler özerktir ve özyönetim becerilerine sahiptir. Eğiticiler bilgi kaynağı ve bu bilgilerin aktarıcısı olarak değil, kolaylaştırıcı rolüyle öğrenenleri öğrenme sürecine dahil etmelidir.

3.Yetişkinler hedef odaklıdır. Eğitim programı geliştirilirken öğrenenlerin öğrenim hedeflerine ulaşmalarına nasıl yardımcı olacağı açıkça tanımlanmalıdır.

4.Yetişkinler ilgi odaklı ve pratiktir. Öğrenenlerin edinmesi beklenen bilgi ve becerilerin mesleklerinde uygulanabilir/işe yarar olduğu gösterilmeli, bu bilgi ve becerileri neden öğrenmesi gerektiğini görmelerine yardımcı olunmalıdır.

5.Yetişkin öğrenenler kendilerine ve tüm bireylere saygı duyulması gerektiğini düşünür. Bu nedenle, yetişkin öğrenenlerin öğrenme ortamına getirdikleri deneyimler kabul edilmeli, görüşlerini özgürce dile getirilmesine olanak tanınmalıdır.

6.Yetişkinler hem içsel hem de dışsal motivasyonla öğrenmeye güdülenebilir. Öğrenmenin kendilerine nasıl fayda sağlayacağı gösterilmeli; ilgi çekici ve zorlayıcı bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

7.Yetişkinler, öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olduklarında daha etkin bir şekilde öğrenirler. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanımı sınırlanmalı ve bir beceriyi pratik etmesini gerektiren deneyimlerin oluşturulması için fırsatlar sağlanmalıdır.

8.Bütün yetişkinler aynı şekilde öğrenmez. Çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri (örneğin, grup tartışması, rol oynama, vaka çalışmaları, panel, oyunlar, bireysel koçluk, demonstrasyon vb.) kullanılarak farklı öğrenme stillerine uyum sağlanması gerekir.

9.Yetişkinler, zamanında ve uygun geri bildirim verildiğinde ve öğrenmeleri pekiştirildiğinde daha etkili bir şekilde öğrenirler. Öğrenenler için özdeğerlendirme, akran değerlendirme ve eğiticiden geri bildirim alma fırsatı sağlanmalıdır.

10.Yetişkinler informal ve kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda daha iyi öğrenir. Öğrenme ortamında grup etkileşimi teşvik edilmelidir.

Bu ilkeler ışığında, mezuniyet sonrası tıp eğitiminde asistan hekimlerin hem bir uygulayıcı hem de yaşam boyu öğrenen birer yetişkin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yetişkin eğitimi kuram ve uygulamalarının önemi daha da belirgin hale gelmektedir. Hekimler, mevcut temel bilgi, beceri ve tutumlarının üzerine, seçtikleri uzmanlık alanlarına özgü yeni bilgi ve becerileri eklemek için kapsamlı bir eğitimden geçmektedirler (6). Bu eğitimleri sırasında, hem alanlarının kendine özgü uygulamalarını öğrenmekte, alanlarındaki gelişmeleri izlemekte, hem de uzmanlık dallarında yeni yetkinlikler kazanmaktadır. Bu bağlamda, hekimlerin mevcut bilgi birikimi, beceri ve tutumlarını yeni karşılaştıkları problem ya da çatışma durumlarına uygulamaları ve süreç boyunca edindikleri deneyimlere göre yeterliklerini sürekli olarak güncellemeleri beklenmektedir. Dolayısıyla, uzmanlık eğitimi verilen ortamlar hekimlerin meslekleriyle ilgili bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesi ve dönüştürülmesi için uygun hale getirilmelidir. Sürekli değişen ve dönüşen tıp uygulamaları nedeniyle, hekim adaylarının pratik ve profesyonel beceriler ile ilgili deneyimleri üzerine refleksiyon yapabilme olanakları artırılmaya çalışılmalı, sürecin uygun öğrenme kuramlarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

1978 yılında Jack Mezirow tarafından temelleri atılan dönüştürücü öğrenme (transformative learning) kuramı yetişkin eğitimi ile ilgili en iyi kavramsal çerçeveyi sunan ve uygulamalara rehberlik edeceği düşünülen kuramdır (7). Diğer bir deyişle, dönüştürücü öğrenme yetişkin eğitimi kuramının pratiğe dönüştürülmesinde kullanışlı bir araçtır. Taylor (8) yetişkin öğrenimini anlamlandırma çabasında olan ve yakın zamanda yapılan hiçbir araştırmanın dönüştürücü öğrenme kuramı çalışmalarından

daha fazla ilgi görmediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Sayılan (9) günümüzde yetişkinlerde dönüştürücü öğrenme yaklaşımları çeşitlenmiş de olsa, Mezirow'un özgün kuramına göndermede bulunmadan bu konuyu ele almanın olanaksız olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada, yetişkin eğitim kuramlarından biri olan dönüşümsel öğrenme kuramı ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve bu kuram bağlamında "asistan hekimlerin öğrenme süreci" ve "dönüşümsel öğrenme kuramı bağlamında uzmanlık eğitiminde eğitici ve öğrenen rolleri" temel başlıkları altında tartışılması amaçlanmıştır.

## **GEREÇ VE YÖNTEM**

Dönüşümsel öğrenme kuramının temel özellikleri ve kuramın mezuniyet sonrası tıp eğitiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin temel bilgiler sunan bu araştırma bir derleme makalesi niteliği taşımaktadır. Derleme çalışmalarının "kuram geliştirme, bir kuramı test etme, belirli bir kuram hakkında var olan bilgiyi ortaya koyma, bir araştırma alanı ile ilgili problemleri ortaya çıkarma, bir kuramın ortaya çıkışı ve tarihsel gelişimini açıklama" gibi amaçları bulunmaktadır (10,11). Ayrıca, bu tür çalışmalarda araştırılan konu ile ilgili alanyazında yer alan bilgiler sınıflandırılır, karşılaştırılır, analiz edilir ve yorumlanır (12,13).

Derleme çalışmaları ile ilgili alanyazında iki farklı sınıflama olduğu görülmektedir. Bunlardan en yaygın olanı "sistematik (systematic) derleme" ve "anlatıma dayalı (narrative) derleme" (14-16); diğer sınıflama ise "müdahaleci (interventionist) derleme" ve "geleneksel (traditional/scholastic) derleme"dir (11). Müdahaleci derlemenin amacı, alanyazında var olan geçerli ve güvenilir tüm bilgileri kullanarak incelenen konuda gerçekleştirilen uygulamalar ile ilgili karar verme sürecinde yer alan politika belirleyicilere yol göstermek; araştırmacı ve uygulayıcılara bir uygulamanın işe yarayıp yaramadığı konusunda

deneysel (ampirik) veriler sunmaktır (11). Bu türdeki derleme çalışmalarında genellikle nicel çalışmalar incelenmektedir (15,17). Ayrıca, bu derleme çalışmaları genellikle tek bir araştırma sorusuna odaklanmaktadır (18). Geleneksel derlemenin amacı ise alanyazında ilgili çalışmaları yorumlamak, belirli kuramları incelemek, değerlendirmek ve okuyucularda bu konu hakkında bir anlayış geliştirmek, kavramsal analiz aracılığıyla bir çıkarımda bulunmaktır (11,19). Bu türdeki derlemelerde genellikle incelenen konunun ortaya çıkışı ve tarihsel süreci, bir yöntemin gelişimi ve uygulamaları gibi konular incelenir (11). Diğer bir deyişle, geleneksel derleme var olan bir kuram hakkında derinlemesine bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, dönüşümsel öğrenme kuramının tarihsel gelişimi ve temel özelliklerini incelemek, mezuniyet sonrası tıp eğitiminde dönüşümsel öğrenme kuramının nasıl uygulanabileceğini ortaya koymak, bu kurama ilişkin eğitici ve öğrenen rollerini tartışmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma geleneksel derleme çalışmasıdır. Bu çalışmada, elde edilen bilgilerin özetlenmesinde Pautasso tarafından geleneksel derleme çalışmalarının yürütülmesi için önerilen temel kurallar dikkate alınmıştır (17).

## SONUÇ

### *Dönüşümsel Öğrenme Kuramı*

Dönüşümsel öğrenme kuramı, ilerlemecilik (progressivism) ve yeniden kurmacılık (reconstructionism) eğitim felsefelerine dayanmaktadır. İlerlemecilik, eğitimin yaşamın kendisi olduğu düşüncesine odaklanmakta ve eğitim aracılığıyla edinilen bilgiler hem bireysel hem de toplumsal gelişime katkı sağlamaktadır (20). Ekanem ve Ekefre ilerlemeciliği öğrenenlerin öğrenme ve öğretme sürecine aktif bir şekilde katan, değişim ve gelişimin değer ve düşünceleri zamanla değiştirebileceğini kabul eden bir eğitim felsefesi olarak tanımlamış (21); bu akımın öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sağladığını

belirtmiştir. Ornstein ve Hunkins ilerlemeciliğin problem çözme, bilimsel yöntem, işbirliği ve öz disiplin gibi becerileri desteklediğini savunmaktadır (22). Yeniden kurmacılık ise, eğitim programlarının hedefleri aracılığıyla sosyal reform ve eşitliğe erişimi savunmaktadır. Diğer bir deyişle, bu felsefe eğitimin değişim ve sosyal reform için olduğunu ve öğrenmenin sadece günümüz için değil gelecekteki toplumlarla da ilgili olduğunu vurgular (22). Bu açıdan ele alındığında, dönüşümsel öğrenme kuramının hümanist paradigma içerisinde yer aldığı söylenebilir. Bilindiği üzere, hümanizm öğrenmeyi bireyin kendi potansiyelini kullanarak ilgi ve ihtiyaç duyduğu bilgiyi kendi seçimlerine göre şekillendirdiği aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tür bir öğrenmede öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarının dikkate alındığı; öğrenen ve öğretici arasındaki ilişkiden dolayı öğrenmenin demokratik bir süreç olduğu; öğrencilerin bireysel farklılıkları ve özelliklerinin her zaman önemli olduğu ve öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebileceği, baskı ve zorlamanın olmadığı bir eğitim ortamı savunulmaktadır. Ayrıca, bu kuramda öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılması, öğrenme süresince kullanacakları materyaller, öğrenme yöntemi, öğrenme miktarı ve değeri konusunda kendilerinin karar vermesinin önemi vurgulanmaktadır (23).

Mezirow'un dönüşümsel öğrenme kuramındaki "dönüşüm (transformation)" deneyim aracılığıyla bilincin yeniden yapılandırılması ya da bireyin bakış açısını değiştirmesidir (24). Mezirow bu kuramını Paulo Freire'nin "bilinçlenme (conscienzation)", Thomas Kuhn'un "paradigmalar" kavramı, Jurgen Habermas gibi kuramcılarının "iletişimsel eylem/rasyonalizm" çalışmalarından etkilenecek oluşturmuştur (25). Özellikle, Mezirow Columbia Üniversitesi'nde çalıştığı dönemde, üniversite eğitimini yetişkinlik yıllarında tamamlamak isteyen kadın öğrenciler

üzerine çalışmalar yapmış, kadın hareketinin yarattığı etkinin cesaretlendirdiği pek çok kadının yeniden üniversiteye dönüşüyle gündeme gelen programlar üzerinde çalışmış ve kadınların kendi duygu ve inançlarının içinde biçimlendiği toplumsal, politik ve psikolojik bağlamları fark ettiklerinde, kendi varsayım ve beklentilerini değiştirdiklerini gözlemlemiştir (26). Mezirow'un 1978 yılında, gömülü teori metodolojisini kullandığı ve on iki farklı bölümde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmanın bulgularından yola çıkarak dönüşüm sırasında gerçekleşecek öğrenmenin on aşamasını şu şekilde tanımlamıştır (27):

- 1.Kafa karıştırıcı bir problem/ikilem durumu ile karşılaşma
- 2.Kendini değerlendirme
- 3.Kişisel varsayımları (mevcut anlam yapılarını) eleştirel bir şekilde sorgulama
- 4.Var olan durum hakkındaki memnuniyetsizlik ile dönüşüm süreci arasındaki bağlantının farkına varma
- 5.Yeni roller, ilişkiler ve eylem seçenekleri araştırma
- 6.Bir eylem planı yapma
- 7.Bu eylem planının işe koşulmasına yönelik bilgi ve beceriler kazanmaya çalışma
- 8.Yeni rollere hazırlık yapma ve bu rolleri deneme
- 9.Bu roller ve ilişkilerde yeterlilik kazanma ve özgüven oluşturmaya çabalama
- 10.Yeni bakış açısının gerektirdiği koşulları hayatına entegre etme

Mezirow 1978 yılında gerçekleştirdiği bu çalışma sonrasında Habermas'ın 1971 yılında ortaya koyduğu üç öğrenme alanının (teknik, pratik ve özgürleştirici) kuramına uyarlamış, öğrenmenin teknik, pratik ve özgürleştirici ilkeler barındırması gerektiği üzerinde durmuştur. 1985 yılında ise, kuramını araçsal, diyalojik ve özdüşünümsel/özyansıtmacı (self-reflective) öğrenmeyi kapsayacak şekilde genişletmiş, anlam şeması ve anlam perspektifinin tanımını netleştirmiş, anlam

şemaları dahilinde öğrenme, yeni anlam şemaları oluşturma ve anlam dönüşümü yoluyla öğrenme olmak üzere üç tür öğrenme sürecinin olduğunu belirtmiştir. 1995 yılında, "bakış açısı (perspektif) dönüşümü"nde eleştirel özyansıtmanın (self-reflection) önemini vurgulamış, kuramda yer alan orijinal terminolojileri detaylandırılıp/yenileyerek dönüştürücü öğrenmenin revizyonunun sunmuş ve 2003 yılında yayınladığı "Bir söylem olarak dönüşümsel öğrenme" adlı çalışmasında dönüştürücü öğrenmenin bilişsel vurgusuna ek olarak duygusal ve sosyal yönlerinin önemini kabul ederek kuramın net bir tanımını gerçekleştirmiştir (28). Dönüşüm sırasında gerçekleşecek öğrenmenin on aşaması ve kuramın tarihsel gelişimi incelendiğinde, dönüşümsel öğrenme kuramında yer alan temel kavramların anlam şemaları (zihin alışkanlıkları), bakış açısı (perspektif) dönüşümü ve eleştirel yansıtma olduğu söylenebilir.

Mezirow'a göre bireylerin yeni bilgiyi kendilerinde var olan anlam şemalarına (zihin alışkanlıkları) göre değiştirebildiği, uyarlayabildiği ya da reddedebildiği durumlar söz konusudur. Bu süreçte, birey eleştirel bir şekilde düşünerek bireysel ve toplumsal varsayımları sorgulamaktadır (29). Mezirow sosyo-kültürel dünyamızdaki gerçeklik yapıların oluşmasında etken olan bu koşulların ve varsayımlarımızın değişimini "bakış açısı (perspektif) dönüşümü" olarak adlandırmıştır (30). Diğer bir deyişle, bireylerin yeni bir bilgi ile karşılaştığında, daha önceden o konuyla ilgili kendisinde var olan inanç, değer, tutum, duygularını sorgulaması; eski ve yeni bilgilerin çatışmasının yaşanması "bakış açısı (perspektif) dönüşümü" sağlayacaktır. Dolayısıyla, bu dönüşüm varsayımlarımızın dünyamızı algılama, anlama ve hissetme biçimimizi nasıl ve neden kısıtladığının eleştirel bir şekilde farkına varma sürecidir; bu nedenle daha kapsayıcı ve bütünleştirici bir bakış açısını sahip olmak için, bu alışılmış yapıları

değiştirmek ve yeni anlayişlara göre hareket etmek gerekir (31).

Mezirow otoritenin sağladığı bilgiler ve öğrenme için diğer bireylerle etkileşim ile gerçekleşen öğrenmelere eleştirel bir şekilde yaklaşarak bireyin gelecekteki öğrenmelerine yönelik bakış açısının (inanç, değer, tutum, duyguların anlamlandırılması) kişinin kendisi tarafından değiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (32). Bu değişim için eleştirel yansıtma (critical reflection) becerisinin kullanılarak bakış açıları ile anlam şemalarının gerçeğe ve günün şartlarına uygun bir hale getirilmesi gerekmektedir. Bu dönüştürme süreci aynı zamanda bir problem çözme sürecidir (33).

### ***Dönüşümsel ğrenme Kuramı Bağlamında Asistan Hekimlerin ğrenme Süreci***

Mezuniyet sonrası tıp eğitimi programlarında yetişkin öğrenme ilkeleri ve dönüşümsel öğrenme kuramının göz önünde bulundurulması gerekir. Özellikle dönüşümün gerçekleşmesi için gerekli refleksiyon, eleştirel yansıtma, zynlendirmeli öğrenme, anlam şemaları (zihin alışkanlıkları) ve bakış açısı (perspektif) dönüşümünün yaşanmasına olanak sağlanmalıdır. Bu başlık altında, mezuniyet sonrası tıp eğitiminde asistan hekimlerin nasıl öğrendikleri ile ilgili olarak, Mezirow'un dönüşümsel öğrenme süreci sırasında gerçekleşecek öğrenmenin on aşamasına bir örnek verilmiştir.

Aşama 1: Kafa karıştırıcı bir problem/ikilem durumu ile karşılaşma

•Acil Serviste görevli bir tıpta uzmanlık öğrencisinin "nefes darlığı şikyeti" ile gelen obez bir hastada zor havayolu yönetimini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Ancak tıpta uzmanlık eğitimine yeni başlayan bir asistan hekimin nöbetinde zor havayolu özelliklerine sahip bir hasta ile ilk defa karşılaşmış ve hastayı nasıl entübe edeceği ile ilgili tereddütler yaşamıştır.

Aşama 2: Kendini değerlendirme

•Asistan hekim, daha önce zor olmayan havayolu özelliklerine sahip hastaları yönetmek konusunda kendini yeterli hissetmesine rağmen, bir nöbet sırasında kıdemlisinin zor havayolu özelliklerine sahip bir hastayı uygun bir şekilde yönetmesini gören bir asistan olarak kendisini bu konuda bilgi ve beceri düzeyi açısından yetersiz hissetmektedir. Diğer bir deyişle, daha önceden normal havayolu özelliklerine sahip hastalarda bildiği yöntemler hastayı yönetmek açısından yeterli olmasına rağmen, zor havayolu özelliklerine sahip hastada hekimin bildiklerinin işe yaramaması ve hekimin kendini bu konuda yetersiz hissetmesi durumu söz konusudur.

Aşama 3: Kişisel varsayımları (mevcut anlam yapılarını) eleştirel bir şekilde sorgulama

•Asistan hekim, rutinde uygulanan havayolu yönetimi basamaklarının bu şekilde (obez) olan bir hastada işe yarayıp yaramayacağı konusunda düşünmüş ve önceki eğitim hayatını gözden geçirdiğinde zor havayolu özelliklerine sahip hastalar için yeterli eğitimi almadığını ve bu hastalarla yeteri kadar karşılaşmadığının farkına varmıştır.

Aşama 4: Var olan durum hakkındaki memnuniyetsizlik ile dönüşüm süreci arasındaki bağlantının farkına varma

•Bu tür hastalarla yeteri kadar deneyime sahip olmadığı için hastayı entübe edememe durumunun gerçekleşmesinden çekinen asistan hekim, akranlarından yardım talep etmiş ve süreçte obez hastanın entübasyonu için farklı yöntemlerin uygulanması gerektiğini fark etmiştir. Hekimin zor havayolu özelliklerine sahip hastalarla karşılaşan ve kendisinden daha kıdemli olan akranlarının hastayı başarılı bir şekilde ynetebildiklerini görmesi bu konuda kendini geliştirmeye karar vermesini sağlamıştır.

Aşama 5: Yeni roller, ilişkiler ve eylem seçenekleri araştırma

•Asistan hekim zor havayolu özelliklerine sahip hastaların yönetimi konusunda bilgi ve beceri

düzeyini artırmak için yazılı ve görsel kaynaklar bulmaya ve kendisinden kıdemli meslektaşlarından pratikte yararlı olabilecek ipuçları toplamaya çalışmıştır. Ayrıca, kurum ve kurum dışında kendini geliştirebileceği olanakları araştırmıştır (rotasyon, simülatörler/maketler, anatomi laboratuvarı, kurslar, vb.)

Aşama 6: Bir eylem planı yapma

•Asistan hekim eğitim sorumlusundan rotasyon talep etmiştir (Anestezi, Çocuk hastalıkları vb., güncel müfredatta bir ay)

Aşama 7: Bu eylem planının işe koşulmasına yönelik bilgi ve beceriler kazanmaya çalışma

•Asistan hekim rotasyon süresi boyunca, daha önceden araştırdığı bilgileri ve elde ettiği materyalleri bu sürede etkin bir şekilde kullanmış, rotasyon süreci boyunca zor havayolu özelliklerine sahip hastaların yönetimi sırasında uygulanan müdahale basamaklarını gözlemlemiş ve konu ile ilgili tecrübesini artırmıştır.

Aşama 8: Yeni rollere hazırlık yapma ve bu rolleri deneme

•Asistan hekim bu süreçte olası zor havayolu özelliklerine sahip hastalara nasıl müdahale edeceği ile ilgili basamakları zihninden tekrarlamış, öğrendiklerini eğitim sorumlusuna ve akranlarına anlatmış, manken ve simülatörlerde uygulamalar yapmıştır.

Aşama 9: Bu roller ve ilişkilerde yeterlilik kazanma ve özgüven oluşturmaya çabalamaya

•Asistan hekimin çalışma ortamında bilgi ve becerisini artırmaya yönelik çaba göstermesi, kıdemlisi/eğitmeni denetiminde uygulamalar yapmaya çalışması bu konuda özgüvenini artırmış ve yetkinlik kazanmasını sağlamıştır.

Aşama 10: Yeni bakış açısının gerektirdiği koşulları hayatına entegre etme

•Asistan hekim, bu süreç sonunda, zor havayolu yönetimi konusunda bildiklerini ve öğrendiği beceri uygulamalarını gerçek yaşamda kendi başına sergileyebilmiş ve uygulamayı başarılı bir şekilde yönetebilmiştir.

Bu aşamalar göz önünde bulundurulduğunda, örnekte yer alan asistan hekimin belirli bir

problem ile karşılaşması, bu problem durumu ile ilgili olarak daha önceki bilgi ve deneyimlerini gözden geçirerek özdeğerlendirme sürecine girmesi, bu problemin çözümüne yönelik eyleme geçmesi, yeni edindiği bilgi ve deneyimleri gerçek uygulamalarla denemesi, belirli bir düzeyde yeterlilik ve özgüven oluşturarak yeni bilgi ve deneyimleri yaşamına entegre etmesi bir öğrenenin dönüşümsel öğrenme sürecini kullandığını göstermektedir.

### ***Dönüşümsel Öğrenme Kuramı Bağlamında Uzmanlık Eğitiminde Eğitici ve Öğrenen Roller***

Dönüşümsel öğrenme kuramı, öğrenenin birbirine bağlı bir dizi dönüşüm süreci olduğunu savunmaktadır. Bu kurama göre, öğrenme sadece bireyin bilgiyi alması değil, aynı zamanda bu bilgiyi içselleştirmesi, anlaması, bilişsel şemalarını değiştirmesidir (kendi bilgi yapısıyla entegre etmesi). Dolayısıyla, yetişkin öğrenme ilkeleri ve dönüşümsel öğrenme kuramı bağlamında, uzmanlık eğitiminde eğitici ve öğrenen rolleri bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Eğiticilerin rolleri, bilginin aktarılmasından ziyade, öğrenenlere rehberlik ve mentorluk yapmak, öğrenenleri öğrenmeye yönelik motive etmek, öğrenen merkezli yaklaşımı destekleyen etkili öğrenme yöntemleri kullanmak ve etkili geri bildirim sağlamak olarak özetlenebilir (34,35). Bu bağlamda, eğiticiler, öğrenenin gelişimini desteklemek ve yönlendirmek için kolaylaştırıcı ve rehberlik etme rolü üstlenir (30). Çünkü, dönüşümsel öğrenme kuramında, öğrenenin ihtiyaçlarına odaklanarak, bireysel öğrenme süreçlerini anlamak ve bu süreçlere rehberlik etmek hem eğitici hem de öğrenenler için önemlidir. Benzer şekilde, eğiticiler öğrenenin motivasyonunu artırmak için çeşitli stratejiler kullanılmalı, ilgi çekici öğrenme materyalleri, etkileşimli aktiviteler ve hedef belirleme gibi motivasyonu artırmaya yönelik yöntemlerle öğrenenin katılımını teşvik



etmelidir. Ayrıca, eğitici, öğrenenin performansını değerlendirirken ve etkin geri bildirim sağlamalıdır. Bu geri bildirimler öğrenenin güçlü yönlerini vurgularken, gelişim alanlarını belirleyip destek sağlamayı da içermelidir. Bu nedenle, bu durumda sadece geri bildirim (feedback) değil ileriye dönük bildirim (feedforward) stratejilerinin birlikte kullanılması önemlidir (23,36,37).

Dönüşümsel öğrenmede öğrenenlerin rolleri ise genel olarak aktif katılım sağlama, kendi öğrenme hedeflerini ve öğrenme sürecini yönetebilme (self-directed learning, self-regulated learning), refleksiyon yapabilmelidir (38-40). Çünkü öğrenenler kendi öğrenme süreçlerinin aktif bir parçasıdır. Bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, öğrenmek için kendini motive ederek (iç motivasyon) bilgiyi anlamaya çalışır, kendine sorular sorar ve öğrenme ortamında kendi düşüncelerini özgürce ifade eder. Ayrıca, öğrenenler kendi öğrenme hedeflerini belirleme konusunda aktif olmalıdır. Bu süreçte, eğitici ile işbirliği yaparak, kendi güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir, buna göre ihtiyaçlarını ve öğrenme hedeflerini belirler. Benzer şekilde, dönüşümsel öğrenme sürecinde, öğrenenler bilgiyi sadece ezberleyerek değil, aynı zamanda kendi deneyimleri ve mevcut bilgi yapısıyla (şemalar) ilişkilendirerek içselleştirir. Bu bağlamda, dönüşümsel öğrenme kuramı, öğrenme sürecinin etkileşim, aktif katılım ve kişiselleştirilmiş bir deneyim gerektiren bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, eğiticiler ve öğrenenler arasındaki etkileşim, her iki tarafın da öğrenme sürecini şekillendirmesine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, mezuniyet öncesi ve sonrası tıp eğitimi programları geliştirilirken program öğelerinin (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme) tasarlanmasında yetişkin öğrenme ve dönüştürücü öğrenme kuramı ilkeleri göz önünde bulundurulmalı, öğrenenlerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttıracak, eleştirel yansıtma (critical reflection) ve özyönlendirmeli öğrenmelerine (self-

directed learning) olanak sağlayacak etkinlikler içermeli, öğrenen ve problem merkezli yaklaşımlara göre tasarlanmalıdır. Benzer şekilde, eğiticilerin yetişkin öğrenme ve dönüştürücü öğrenme kuramı ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek adına, sürekli mesleki gelişim bağlamında eğitici eğitimi programlarında bu kuram ve uygulamalara yer verilmelidir. Bu, hem eğiticilerin değişime karşı direnç gösterme ihtimalini azaltacak hem de tıp eğitiminde öğrenen merkezli yaklaşıma dair farklı roller geliştirmesini sağlayacaktır.

## KAYNAKLAR

1. Collins J. Education techniques for lifelong learning: principles of adult learning. Radiographics. 2004;24(5):1483-1489. <https://doi.org/10.1148/rg.245045020>
2. Jorgensen HK. Adult learning theories and religious education for sda college students. Silver Spring, MD: Institute of Christian Teaching Education Department of Seventh Day Adventist;1998
3. Knowles M. The adult learner: A neglected species. american society for training and development. Madison:Gulf; 1973 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf> sayfasından erişilmiştir.
4. Knowles M, Associates. Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass; 1984
5. Çakmakkaya ÖS. Kanıta dayalı tıp: temel kavramlar, öğrenme teorileri, eğitim yaklaşımları ve ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ilgili derleme. Tıp Eğitimi Dünyası. 2021;20(60):122-136. <https://doi.org/10.25282/ted.720785>
6. Kavas MV, Arda B. Tıpta uzmanlık eğitiminde etigin yeri. XII. Tıpta Uzmanlık Eğitimi Kurultayı. 2006;20-23. <https://sabahattinaydin.com/wp-content/uploads/2022/02/tipta-uzmanlik-kurultayi.pdf#page=21>

7. Dirx JM. Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*. 1998;7:1-14. [https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate\\_programs\\_r/instructional\\_design\\_and\\_technology\\_ma/paace\\_journal\\_of\\_lifelong\\_learning/volume\\_7\\_1998/dirx1998.pdf](https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_technology_ma/paace_journal_of_lifelong_learning/volume_7_1998/dirx1998.pdf)
8. Taylor P. Improving forestry education through participatory curriculum development: A case study from Vietnam. *The Journal of Agricultural Education and Extension*. 2000;7(2):93-104.
9. Sayılan F. Jack Mezirow ve dönüştürücü öğrenme kuramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2008;40(41):299-316.
10. Cronin P, Ryan F, Coughlan M. Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*. 2008;17(1):38-43. <https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.1.2805>
11. Hart C. *Doing a Literature Review: Releasing the Research Imagination*. Sage; 2018
12. Boell SK, Cecez-Kecmanovic D. A hermeneutic approach for conducting literature reviews and literature searches. *CAIS*. 2014;34(1):12. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03412>
13. Randolph JJ. A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 2009;14(13):1-13. <https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
14. Bower P, Gilbody S. Stepped care in psychological therapies: access, effectiveness and efficiency: narrative literature review. *The British Journal of Psychiatry*. 2005;186(1):11 <https://doi.org/10.1192/bjp.186.1.11>
15. Cipriani A, Geddes J. Comparison of systematic and narrative reviews: the example of the atypical antipsychotics. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*. 2003;12(3):146-153. <https://doi.org/10.1017/S1121189X00002918>
16. Ferrari R. Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*. 2015;24(4):230-235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
17. Pautasso M. Ten simple rules for writing a literature review. *PLoS Computational Biology*. 2013;9(7):e1003149. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149>
18. Bettany-Saltikov J. *How to do a systematic literature review in nursing: a step-by-step guide*. McGraw-Hill Education (UK); 2012
19. Greenhalgh T, Thorne S, Malterud K. Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews?. *European journal of clinical investigation*. 2018;48(6):1-6. <https://doi.org/10.1111%2Fecji.12931>
20. Oliva PF. *Developing the curriculum (7.b.)*. Boston: Pearson Education; 2009
21. Ekanem SA, Ekefre EN. Philosophical foundation of curriculum development in Nigeria: The essencist mode I. *Journal of Educational and Social Research*. 2014;4(3):265-271. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n3p265>
22. Ornstein AC, Hunkins FP. *Curriculum: Foundations, principles, and issues. (7.b.)*. New York: Pearson; 2017
23. Korkmaz G. Yükseköğretimde proje tabanlı eğitim programlarının incelenmesi: Türk üniversiteleri için kavramsal bir model önerisi (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Türkiye; 2019
24. Akpınar B. Transformatif öğrenme kuramı: dönüşerek ve değişerek öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2010;10(2):185–198. <https://hdl.handle.net/11421/374>
25. Beckett SW. The role of Mezirow's ten phases of transformative learning in the development of

global leaders (Doctoral dissertation, Pepperdine University); 2018

26. Nohl AM. Dönüştürücü Öğrenmenin Evreleri ve Biyografik Kaynakları, Fevziye Sayılan'a Armağan içinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları; 2021

27. Mezirow J. Transformative learning in Mezirow J, Taylor EW. (Eds.) Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education. John Wiley and Sons; 2009

28. Kitchenham A. The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. Journal of Transformative Education. (2008;6(2):104-123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>

29. Mezirow J. On critical reflection. Adult Education Quarterly. 1998;48(3):185-198.

30. Deveci T. Yetişkin eğitimi teorileri. Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları; 2021

31. Imel S. Transformative learning in adulthood. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University; 1998

32. Mezirow J. Transformation theory out of context. Adult Education Quarterly. 1997;48(1):60-62.

33. Mezirow J. Transformative Learning as Discourse. Journal of Transformative Education. 2003;1(1):58-63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>

34. Demirören M. Tıp eğitimi ve sosyal sorumluluk. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi. 2019;28(2):137-144. <https://doi.org/10.17942/sted.447352>

35. Şen E, Şahin H. Transformative learning theory: subvert the dominant paradigm. Tıp Eğitimi Dünyası. 2017;16(49):39-48. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/345693>

36. Bellhäuser H, Dignath C, Theobald M. Daily automated feedback enhances self-regulated learning: a longitudinal randomized field experiment. Frontiers in Psychology. 2023;14:1125873. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1125873>

37. Woodward D, Booth S, Allen E, Forbes A, Morton C. Reflective practice for educators and learners, and the benefits of being a reflective practitioner. Scope. 2023;12:96-103. <https://doi.org/10.34074/scop.4012007>

38. Grund J, Singer-Brodowski M, Büssing AG. Emotions and transformative learning for sustainability: a systematic review. Sustainability Science. 2023;19:307-324. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5>

39. Hoggan C, Kloubert T. Transformative learning in theory and practice. Adult Education Quarterly. 2020;70(3):295-307. <https://doi.org/10.1177/0741713620918510>

40. Moran C, Moloney A. Transformative learning in a transformed learning environment. Journal of Transformative Learning. 2022;9(1):80-96. <https://jotl.uco.edu/index.php/jotl/article/view/453/367>