

Yaşantısal Öğrenme Kişisel Yaşantının / Şimdiki Zamanın İçinde Düşünmek

Mehmet Ali Gülpınar*

ÖZET

Nörofizyoloji ve psikoloji alanındaki çalışmalara dayanan ve zengin bir felsefi arka planı olan yaşantısal öğrenme modeli, eğitimde bir problem olarak ortaya çıkan, somut yaşantı (pratik) ile soyutlama/kavramlaştırma (teori), arasında kaybolan bağlantıyı yeniden kurmaya çalışır. John Dewey ve Kurt Lewin ile bilişsel ve hümanistik psikologların ufuk açıcı çalışmalarıyla gelişen ve 1980'lerin başında itibaren teori hüviyeti kazanan yaşantısal öğrenmenin en çok bilinen teorisyenlerinden biri olan David A. Kolb'a göre yaşantısal öğrenme dört-aşamalı döngüsel bir süreçten oluşur: Somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyutlama/kavramlaştırma ve etkin deneme.

Anahtar kelimeler: Öğretme modelleri, öğrenme tarzları, yaşantısal öğrenme

Gördüğünü adlandıran, adıyla da gördüğü şeyi bit tutan biz çocuklar o zamanlar ne şendik! O zamanlar zaman zamandı, kaza kaza, hayat ta hayat. Bu mutluluktan ve şeytani mutsuz etti ve o da şeytandır, Büyük Kumpas'ı başlattı. Bir büyük adam bu kumpasın piyonu, Gutenberg, - matbaacı dediler ona ve taklitçilerine- çalışkan elin, sabırlı parmağın ve titiz kalemin yetiştiremeyeceği kadar çoğalttı kelimeleri ve ipini koparan, kelimeler, kelimeler, kelimeler boncuk gibi dört bir yana dağıldılar... Böylece bir zamanlar etle kemik gibi olan söz ile eşya birbirlerine sırt döndüler. Böylece gece ay ışığında, zaman nedir, diye bize sorulduğunda, hayat nedir, keder nedir, kader nedir, acı nedir diye sorulduğunda, bir zamanlar yüreğimiz ile bildiğimiz bütün cevapları, imtihan gecesini uykusuz geçiren ezberci öğrenci gibi birbirine karıştırdık. Orhan Pamuk, Yeni Hayat s. 104

GİRİŞ

Türkiye ve deprem. Bu ikili ne zaman bir araya geldi. Türkiye'nin deprem gerçeğini ne zaman öğrendik? Marmara depremi öncesinde bizler için ne kadar gerçekti deprem? Örneğin bir evi kiralamaya veya satın almaya giderken, kriterlerimizin arasında, evin metrekaresi, uzaklığı, boyasının rengi gibi özelliklerinin yanı sıra, bir de depreme uygunluğu var mıydı? Seçimlerde muhtar veya belediye başkan adayları veya vekillerimiz bizden oy istediklerinde, sizin depremle ilgili projeleriniz nelerdir diye sormak aklımıza geldi mi hiç... Neden tıp fakültelerinde öğrencilerine en son bilgileri, meslek hayatlarında büyük bir ihtimalle görmeyecekleri sendromları, bu da yeni bulundu diye, bir çok mikroorganizmayı öğretirken, "biz deprem kuşağında yaşıyoruz" diyerek, programa afet yönetimi ve denetimini gibi dersleri eklemedik? Neden bu kadar çaresiz kaldık deprem karşısında, bu kadar hazırlıksız yakalandık? Oysaki eğitimimiz amacı insanımızı ve toplumu geleceğe hazırlamaktı. Yoksa biz şu gelecek işini fazla

* Dr. M. Ali Gülpınar, Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, Tıbbiye Caddesi
Haydarpaşa 81326 Üsküdar-İstanbul
e-posta: subilge@turk.net

mı abarttık. Veya şimdinin sorumluluklarından, sokaktan, kendimizden kaçmak için oluşturduğumuz bir savunma mekanizmasıydı gelecek? Şimdiki anı olmayanların geleceğinin de olamayacağını öngöremedik mi? Geçmiş olmayan, daha doğrusu geçmişini bilinç düzeyine taşıyamayanların şimdiki anlarının da olamayacağını, Tanpınar'ın ifadesi ile söylersek, tarihiliğini yani devamlılığı ve bütünlüğü kaybeden toplum ve kişilerden ancak "yaratış ucubelerinin" doğabileceğini unuttuk mu?

İsterseniz bütün bu soruları değiştirerek bir de şu şekilde soralım. Çağdaşlık evrensellik ve objektiflik adına kişisel ve toplumsal yaşantılarımızdan, üzerinde yaşadığımız toprakların kendi özelinden arındırdığımız; öznellikten kaçmak için zihinlerimizi ve duygularımızı paranteze aldığımız, daha doğrusu aldığımızı sandığımız, yaşantıdan kopuk, steril programlarla; hemen yanı başındaki sokaklarda yaşanan hayattan kopuk izole sınıflarda yürüttüğümüz ve pratiği çoğu zaman öğrencileri sokakların zararlı etkilerinden korumak (tabii onları sokaklardan, aileden, toplumdan vs kopararak) şeklinde yaşanan bir eğitimle; acaba başka türlü bir sonuç mümkün mü idi bizler için?

Dönüp dolaşıp yaşantıda duraklayacağımız bu yazıda öncelikle, mevcut eğitim sistemin arka planında yatan dünya görüşünün "yaşantı" olgusuna bakışı kısaca değerlendirilecek, aynı zamanda, kendi özel tarihleri içinde felsefe, psikoloji ve eğitim dünyasında yaşanan süreçler, yine yaşantı olgusu noktasından, ana kavşaklarıyla kısaca ortaya konmaya çalışılacaktır. İkinci bölümde ise yaşantısal öğrenme süreci, temel kavram ve ilkeleriyle kısaca ele alınarak yaşantısal öğrenme modellerine örnekler verilecektir.

I. Newton Fiziğinden Kuantuma Tarihi Hafızamız ve Yaşantı'nın Dönüşü

Eğitim de dahil olmak üzere pek çok alanda hakimiyetini sürdüren atomist kartezyen dünya görüşüne göre, değişmez ve katı atomlardan oluşan dış dünya, bilimsel yöntemlerin kullanılmasıyla, gözlemciden bağımsız olarak bilinebilir. Bu görüşle araştırmacılara düşen öznellikten kaçınarak, doğada ve insan zihninde var olan ve insanda düşünceleri (John Locke göre), doğada maddeleri oluşturan temel yapıları araştırarak, nesnel ve evrensel, yani bütün mekan ve zamanlarda geçerli doğrulara ulaşmaktır. İnsan, gerçeklik karşısında pasiftir ve en genel ifadesiyle eğitimin amacı bilimsel yöntemlerle keşfedilen evrensel doğruları öğrenciye aktarmaktır. Ve bu yapılırken nesnel olabilmek için öğrencinin yaşantısı mümkün olduğu kadarıyla paranteze alınır (1-3).

Bariz bir fizikalizmin hakim olduğu bu yaklaşıma en önemli itirazlardan biri yine fiziğin kendi içinden çıktı. Kuantum fiziği ile bölünemez ve değişmez atomist dünya tasavvuru değişti. Yaşanan bu süreçle araştırmacılar, önceleri, bilimsel olmanın, bilimsel kalmanın bir ön şartı olarak, kendi yaşantılarıyla dirsek temaslarını koparma iddiasında iken; Albert Einstein, Neils Bohr, Werner Heisenberg gibi bilim adamlarının çalışmaları sonucunda oluşan yeni anlayış, nesnelliğin klasik dünyasını ve dış dünyanın gözlemciden tamamen ayrılması düşüncesini bir kenara itti. Bilimsel araştırmanın ilgi odağı bağımsız ve nesnel olarak bilinebilir evrenden, evrene ilişkin kendi gözlemlerimiz noktasına kaydı ve bu yaşantının dikkate alınması anlamına geliyordu (1, 3, 4). Aslında çok daha önceleri fizikte manyetizma, biyolojide evrimle birlikte oluşmaya başlayan bu süreç zamanla, Newton fiziğinin atomist dünya görüşünden, yaşantı süresince karşılıklı etkileşime girerek değişebilen, çok daha esnek ve dinamik, çok-anlamalı dünya görüşüne doğru gelişim gösterdi. Bilgi açısından konuşursak, evrensel gerçeklikler yerini yaşantıyla oluşan kişisel yapılandırmalara bırakmaya başladı. Davranışçı kuramın iddia ettiği gibi, insanın bilgi ve dış dünya karşısındaki duruşu, pasif olmanın çok ötesinde bir yere oturdu. Kolb'un ifadesi ile söylemek gerekirse, insan ile dış dünya arasındaki ilişkiyi anlatmak için,

interaksiyon kelimesi, nisbeten değişmez iki sistem arasındaki etkileşim anlamına geldiğinden yetersiz kaldı ve yerini, karşılıklı dönüşümlerle değişen dinamik oluşumları ifade eden transaksiyon kelimesine bırakmaya başladı (2). Determinizm indeterminizm çatışması alevlenmeye başladı. İnsan gerçekler karşında; tabiat kanunları, dini ve soysal gerçekler, genetik vs karşısında ne kadar serbest olabilirdi? Bunların ne kadarına uyar ne kadarını dönüştürdü? Fiziksel, biyolojik, sosyal ve ekonomik her türlü indirgemici (monist) yaklaşımlar yerlerini daha bütüncül yaklaşımlara bıraktı. Örneğin o güne kadar fizikalizm çerçevesinde kalınarak tanımlanan insan, artık biyo-psiko-sosyolojik bir varlık olarak tarif edilmeye başlandı. Ama bir taraftan da zihni alışkanlıkların kolay kırılmamasının bir sonucu olsa gerek, bu defa da biyo-psiko-sosyolojik yaklaşım denilip daha çok biyolojizme kayıldı, monizm kendini ‘monistik holizm’ gibi farklı yüzlerle yeniden üretmeye devam etti (1, 5, 6).

Bilim dünyasındaki gelişmelere paralel olarak, felsefede varoluşçuluk ve pragmatizm ile, psikolojide bilişsel alan ve hümanistik psikoloji ile, geri dönen yaşantı kavramı; bilişsel şemaları ve duygularıyla merkeze insanı alarak, bir dönem “insansız” iş gören akademiye, insanı ve toplumu, kendi öznel bağlamları içinde (kontekstüalizm) davet etmeye başladı. Yapılandırmacılık (konstruktivizm) ve yeniden yapılandırmacılıkla iyice aralanan bu kapıdan, bir zamanlar objektiflik ve evrensellik, adına kendi gerçeklerini tek ve evrensel doğrular olarak dayatan iktidar odaklarının paylaşımına zorlanmasıyla, çok-anlamalı ve çok-değerli bir dünyaya doğru girilmeye başlandı (2, 3).

II. Yaşantısal Öğrenmeye Giden Yolda Önemli Duraklar:

Lewis ve William (1994) göre XX. yy’da eğitim formal ve soyut bir yapıdan yaşantıya dayalı bir yapıya dönüşmüştür. Bu dönüşümde, temsilcileri arasında William James, John Dewey (1859-1952) ve F.C.S. Schiller bulunan pragmatik felsefe önemli bir paya sahiptir. Bu felsefeye göre düşünme ile yaşantı, fikirle ile aksiyon arasında sıkı bir bağlantı vardır. Bunları birbirinden ayırmak mümkün değildir (2, 7). Pragmatizmi eğitime uygulayan ve düşünce ile uygulama arasına aksiyonu yerleştiren Dewey’e göre eğitim, “gelecek için bir hazırlık” değil, yaşantı ile iç içe yürüyen bir süreçtir ve Dewey’in öğrenme modelinde yaşantı ile soyut kavramlar, gözlemler ile aksiyonlar arasında diyalektik bir ilişki vardır (2, 7). Grup üyeleri arasında yaşantılardan kaynaklanan çelişkileri olumlu bir grup dinamiği oluşturmak için kullanan Kurt Lewin’in T-grup teorisinde ise kişisel, kişiler arası ve grup seviyelerinde, o anda yaşanlarla (here-and-now), teori (there-and-then) arasında gerginlik oluşturulmaya ve oluşan bu gerilimle daha canlı ve yaratıcı bir eğitim ortamı oluşturulmaya çalışılır (2).

Rasyonalizm ve ampirizme dışardan yükselen bu itirazların yanı sıra, bu düşünce içeriden de dönüşmeye başlamış, Piaget ve Bruner gibi bilişsel kuramcılarının çalışmalarıyla kişisel yaşantılar daha bir ön plana çıkmaya başlamıştır. Bilginin kaynağını biyolojik gelişim olarak gören Piaget’e göre, küçükler daha büyüklerin bir minyatürü değildir. İnsanlar biyolojik gelişim süreçleri boyunca bebekliğin somut fenomenal dünya görüşünden soyut yapılandırmacı, aktif ben-merkezli görüşten, içsel düşünmeye doğru bir yol izlerler (2).

Yaşantısal öğrenmeye bir diğer destek beyin çalışmalarından gelmiştir. Bu çalışmalarla, doğası itibarıyla birbirlerin farklı iki değişik bilincin eş zamanlı olarak işlev gördüğü ortaya çıkmıştır. Birbirine zıt bu iki bilinç; sağ serebral hemisferin somut yaşantısal yaklaşımıyla sol serebral hemisferin soyut bilişsel yaklaşımı arasında dikatomik bir ilişki vardır. Yani, Piaget ve diğer bazı bilişsel teorisyenlerin görüşlerinin aksine, somut yaşantısal form, doğru bilgiye ulaşmada daha aşağı bir form değildir, ve yaşantıyla yerini bir üst bilinç düzeyi olarak kabul

edilen soyut bilişsel bilince bırakmaz. Bu iki bilinç düzeyi her gelişim düzeyinde vardır ve zihinsel işlev sırasında, birbirini tamamlayan bu iki eşit bilinç, beraber iş görür (2).

Yaşantısal öğrenme modelinde bilişsel öğrenme süreciyle duyuşsal yaşantı arasında birbirinden ayrılmayan sıkı bir entegrasyon vardır ve öğrenme dahil bir çok konuda duyuşsal yaşantının öneminin artmasında hümanistik psikoloji büyük bir paya sahiptir. 1960'ların ilk yarısında Amerika'da üçüncü güç olarak gelişmeye başlayan bu hareket, insan doğasıyla ilgili çalışmalar için davranışçılığı dar, yapay ve yalıtılmış bir yaklaşım olarak görür. Deterministik ve mekanik anlayışı kabul etmez. İnsanların laboratuvar farelerinden veya robotlardan daha fazla bir şey olduğu, nesnelleştirilemeyeceğini, ölçülemeyeceğini ve uyarıcı-tepki birimlerine indirgenemeyeceklerini iddia eder (4). Hümanistik psikolojinin iki önemli siması, Abraham Maslow (1908-1970) ile Carl Rogers (1902-1987), kişisel yaşantıların biricikliği üzerinde (uniques) önemle dururlar. Maslow'a göre kişiler, en yüksek dereceli insani bir ihtiyaç olan "kendini gerçekleştirme ihtiyacı" ile, tüm yetenek ve niteliklerini aktif olarak kullanmayı, potansiyelini bütün yönleriyle geliştirmeyi amaçlar. Danışan-merkezli terapi yaklaşımıyla ün yapmış olan Rogers' a göre ise kişilik, yaşantı boyunca bizim yaşantıyı algılama tarzımıza göre şekillenir ve insan, kendi düşünce ve davranışlarını istenmeyenden istenene doğru, bilinçli ve makul bir şekilde değiştirebilir. Maslow gibi Rogers'da da insanda kendini gerçekleştirmeye yönelik istek doğuştandır, ancak bu çocukluk yaşantıları veya öğrenme yoluyla desteklenir veya engellenir. Rogers'ta kendini gerçekleştirmenin belirlenmiş son durağı olmadığı için, psikolojik sağlık halinin en üst düzeyinde bulunan insani, kendini gerçekleştirmiş değil de, gerçekleştirmekte olan insan (On Becoming Person) olarak nitelendirir. Bu düzeydeki kişide, spontan ve esnek olabilme, gelişmeye devam etme, açıklık gibi özellikler belirgindir. Psikolojideki diğer bazı teorisyenler farklı olarak Rogers, kişilik teorisiyle, bilinç altı ve çocukluk yaşantıları yerine, öznel bilinç yaşantıları, o anda yaşanan bilinç, üzerine vurgu yapar (4).

"Komşusu Nasretin Hocayı yerde bir şeyler ararken görür ve ne kaybettiğini sorar. "Anahtarımı" yanıtını alan ve iyilik olsun diye Hocayla bir süre anahtarı arayan adam her tarafa baktığına kanaat getirince "Hocam anahtarını burada kaybettiğine emin misin?" der. "Hayır aslında evde kaybetmiştim" yanıtını alınca da "İyi ama neden burada arıyorsun o zaman" diye kızar. Kızar ama Hocanın gerekçesi de hazırdır: "Haklısın ama dışarıya daha aydınlık!"

Bu görüşleriyle psikolojinin insanileşme sürecine önemli bir ivme kazandıran Rogers iki tip öğrenmeden bahseder: (a) Akademik bilgiyi üreten bilişsel öğrenme ve (b) emosyonel yaşantısal öğrenme. Rogers'a göre etkin öğrenme, öğrenenin, öğrenme sürecine tamamen ve doğrudan katılabilmesi ve sürecin doğasıyla yönünü kontrol edebilmesiyle mümkündür. Bu süreçte öğretmene düşen görev, öğrenin bilişsel ve duyuşsal komponentleri arasındaki dengeyi sağlamak, öğrenme için pozitif hava oluşturmak, öğrenenin isteklerinin ortaya çıkmasına ve empatiyle kişiliğinin gelişmesine yardımcı olmaktır (4, 8).

Öğrenme diğer insanların halihazırda bildikleri gerçekleri bulmak değil, kendi beklentilerimiz doğrultusunda kendi problemlerimizi çözmek ve çözümleri hayatımızın bir parçası haline getirene kadar sorgulamak, denemek ve düşündürmektir. (Learning is not finding out what other people already know but solving our own problems for our own purposes by questioning, thinking and testing until the solution is part of our life) Charles Handy, Osborne, 1994

III. Yaşantısal Öğrenme

1980'lere kadar yurtdışında kolej düzeyinde hazırlanan psikoloji kitaplarının indekslerinde “yaşantı” kelimesine rastlamak mümkün değildir, ve bu kitaplarda öğrenme genelde “belli uyaranlar sonucu davranışlarda oluşan ve kısmen kalıcı olan değişiklikler” (a relative permanent change in a response R as a result of exposure to stimuli S) şeklinde tarif edilmiştir. Yukarıda ortaya konulmaya çalışılan yaşantı merkezli süreçten sonra, yaşantısal öğrenme, 1980'lerde Mezirow, Freire, Kolb and Gregorc ile birlikte, bir teori hüviyeti kazanmaya başlamıştır. Bu kişilere göre, bütün öğrenmelerin merkezinde kişinin yaşantıyı nasıl işlediği, nasıl kurguladığı ve nasıl hissettiği ile ilgili sorular vardır ve öğrenme somut yaşantıyla başlayıp, düşünme ile devam eden, ve kazanılan yeni yaşantı yoğunluklarıyla geriye dönüp düşünmeyi besleyen bir döngüsel süreçle açıklanır (9).

Yaşantısal öğrenme bir dizi teknik veya yöntem değil, kişisel ve sosyal yaşantıları yeniden oluşturma sürecidir. Yine yaşantısal öğrenme sadece “yaparak yaşayarak öğrenme” değil, öğrenmeyi somut yaşam durumları ile bağlantılandırma, öğrenmeyi yaşanan hayatın içinden kalkarak anlama ve öğrenme ile oluşan bilişsel süreçleri yaşantının geçtiği bağlam içinde anlamlandırma çabasıdır. Yaşantısal öğrenme yaklaşıma göre öğrenme ürün olduğu kadar süreçtir de. Bu süreçte katı değişmez yapılardan çok, yaşantıyla devamlı şekilde, yeniden oluşturulan dinamik oluşumlardan bahsetmek daha doğru olur. Kolb'un ifadesiyle öğrenme, kişi ile çevresi arasında yaşanan transaksiyon (karşılıklı etkileşim ve dönüşüm) sonucunda gelişir ve bu süreçte dikkate alınması gereken iki dünya vardır: (a) Yaşantı; öznel ve bütün genişliği (psikolojik, biyolojik, tarihi vs) ile kişinin iç dünyası ve (b) nesnel çevre (2). Bütüncül bir yaklaşıma sahip olan ve insanı, sadece bir iki yönü ile (biliş, algı, duyuş veya davranış) değil de, bir bütün olarak ele alan yaşantısal yaklaşımda öğrenme, bilgiyi yapılandırma süreci olarak “yaşantının transformasyonu sonucunda bilginin yapılandığı bir eylem” olarak tanımlanır (learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience (2)).

Yaşantısal, deneyime dayalı öğrenmeyle öğrenme ortamı, kendi duvarlarını yıkarak insanın yaşadığı her yere; topluma, aileye, iş ortamına, kısacası hayatın her noktasına doğru genişlemiştir. Yaşantısal öğrenmede iş hayatı, eğitim ve bireysel gelişme arasında sıkı bir bağ vardır. Bir taraftan hayat boyu eğitim anlayışıyla, iş yerleri birer eğitim alanı olarak görülürken, diğer taraftan okullarda verilen eğitimle dışarıdaki hayat birbirine yaklaştırılır.

A- Yaşantısal Öğrenme Modellerinin Özellikleri:

1. Dewey'in ifadesi ile, her yaşantı geçmiş yaşantılardan bir şey alır ve gelecek yaşantıları şekillendirir. Pepper'e göre bu devamlı değişim ve yeniden yapılanmanın iki uçunda, geçerli ve yeterli bilgi sistemini yeniden yapılandıramamanın bir sonucu olarak, dogmatizm veya mutlak kuşkuculuk (absolute skepticism) vardır. Bunun için öğretmen sadece yeni bilgileri sunmakla yetinmemeli, öğrenenin yeni öğrendikleri bilgilerle öncekileri doğru ve yeterli bir şekilde entegre etmesine yardımcı olmalı, ve yanlış kavramlaştırmaların (misconception) önüne geçmelidir. Yaşantısal yaklaşım, Freire'nin eğitimde “bankacılık kavramı (banking concepts of education)” olarak tanımladığı, yaşantıdan kopuk, uygulanmayan, sadece veya daha çok almaya, saklamaya ve çoğaltmaya yönelen genel geçer eğitim anlayışına taban tabana zıttır. Keeton ve Tate'in (1978) ifadesi ile söylersek, yaşantısal öğrenme modelinde, öğrenme çalışılan fenomenle doğrudan kurulan temasla gerçekleşir, dolaylı biçimde onun hakkında bilgiler öğrenmek ve üzerinde düşünmekle değil. Bunun için öğrenme ya sahaya dayalı yaşantı ile kendi doğal ortamında gerçekleşmeli ya da sınıflar, oyunlar, psikodramalar, vaka çalışmaları veya simüle (benzetilmiş) yaşantılarla sahaya yaklaştırılmalıdır. Öğrenen-merkezli bir model olan yaşantısal öğrenmenin merkezinde aksiyon ve düşünme vardır.

Bunun için yaşantıdan anlaşılan sadece var olma, orada bulunma, belirlenen hedeflere ulaşmak için geliştirilmiş öğretim yaşantılarıyla (son derece iyi yapılandırılmış da olsa) yaparak-yaşayarak öğrenme değil; eğitime ait tüm süreçlerin öğrenenlerin aktif katılımıyla oluşturulması, anlamlandırılması ve yeniden yapılandırılmasıdır. (2, 7, 10).

- Yaşantısal öğrenmede bilgi, yaşantı boyunca karşılaşılan çelişkilerden kaçmadan, bunların çözümüyle kazanılır, çelişkilerin üstünü örterek veya kendi bağlamlarından ve bütünlüklerinden koparıp teoriye uygun hale getirerek değil. Bunlar Lewin ve Kolb'da somut yaşantı ile soyut kavramlar, gözlem ile aksiyon, Dewey'de fikirlere kendi itici güçlerini veren impulslar ile isteklere yön veren nedenler, Piaget'de dış dünya ile zihindeki şemalar arasındaki çelişkilerdir (2).

Yaşantısal modele göre hazırlanan öğretim programların özellikleri ise Joplin (1981) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Eğitimin üzerinde yükseldiği temel, öğretmenden değil öğrenendir (student-based). Öğrenme, öğrenenin fikir ve kavramları üzerinde, kişisel yaşantılardan kalkılarak başlar, kitaplarda bulunan ve öğretmen tarafından sunulan teorilerden değil. Teoriye ve duyuma dayalı olmaktan çok, algıya dayalıdır (perception-based): Öğrenenin konuyu değerlendirme ve açıklama tarzına değer verilir.
- Merkezde kişisel yaşantılar ve kişisel gelişim vardır. Yaşantı merkezli organizasyonla, eğitimle ilgili her türlü planlamada geçmiş kişisel yaşantılar dikkate alınır.
- Süreç ile ürün arasında oryantasyon vardır ve süreç, ürün kadar önemlidir.
- Bütüncül yaklaşım kadar, analitik yaklaşım ve parça analizi vardır.
- Gruba ait olma ve sosyalizasyon önemsenmekle birlikte, asıl önemli olan grup içindeki kişisel öğrenmelerdir.
- Değerlendirme, hem içsel hem de dışsal tutarlılık dikkate alınarak yapılır (7).

Yaşantı, öğrenen-merkezlilik, yapılandırma, bireysellik gibi yaşantısal öğrenmeyi açıklamada kullanılan kavramların önemli bir kısmı aynı zamanda diğer modellerde de kullanılmaktadır. Bu noktada, değişik öğrenme-öğretim modelleri arasındaki farkları mümkün olduğu kadar net bir şekilde ortaya koyabilmek için, söz konusu kavramların her bir modelde kazandıkları anlamlar önem kazanmaktadır. Bu amaçla Tablo 1'de öğretim modelleri arasında çok değişkenli (insan tanımı, insan-çevre ilişkisi, öğrenme kuramları ve öğretim yaşantıları vs) bir karşılaştırma yapılmış ve bu sırada, özellikle bilişsel ve yapılandırmacı modeller arasında oluşabilecek zorlama ve suni ayrımlardan kaçınabilmek için, öğretim modellerinin bir spektrum halinde değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir.

B- Yaşantısal Öğrenme Modelleri:

- Kolb'un yaşantısal öğrenme modeli ve öğrenme stilleri:** Kolb'un döngüsel yaşantısal öğrenme modelinde, somut yaşantıyla (concrete experience) başlayan öğrenme süreci, söz konusu yaşantı hakkında yapılan gözlem, veri toplama ve üzerinde düşünme (reflection on) ile devam etmekte (yansıtıcı gözlem: reflective observation); bu aşamayı geçmiş yaşantıların ışığında, somut yaşantının analizi ve kavramlaştırma (soyutlama, kavramlaştırma: abstract conceptualization) aşaması takip etmekte, ve döngü kavramlaştırma ve soyutlamalar sonunda yapılacak aktif denemeyle (etkin deneme: active experimentation) tamamlanmaktadır. Sonuçta ortaya çıkan yeni yaşantı bir sonraki öğrenmelere zemin oluşturmakta ve bu şekilde dörtlü döngüsel süreçlerle kazanılan oluşumlarla öğrenme, gittikçe daha girift bir yapıya bürünmektedir (2, 7). Bu modelde somut yaşantı ile soyutlama ve kavramlaştırma, yansıtıcı gözlem ile etkin deneme arasında dikatomik bir çatışma vardır ve öğrenme bu dörtlünün transaksyonu (karşılıklı etkileşim ve dönüşüm) ile oluşan dinamik

bir süreçtir.” Bir öğrenme süreci bir veya birden fazla bilgi formunun katılımı ile yürür. Bunlar arasında Piaget’de olduğu gibi, bir gelişimsel sıra bulunmadığı gibi, bütün kişiler için geçerli, evrensel, tek bir öğrenme sürecinden de bahsedilmez. (2, 7, 9).

2. **Boud ve Walker ve yaşantısal öğrenme:** Boud ve Walker, Kolb’un yaşantısal öğrenme modelinde bulunan yaşantı ve yaşantı üzerinde düşünme aşamalarına bir üçüncüsünü ekler: Yaşantıya hazırlık. Somut yaşantıdan önce gelen hazırlık safhasında öğretmen, yaşantı ve öğrenenin beklentileri üzerine odaklanarak, onları yeni yaşantıya hazırlar (7).
3. **Dean’in süreç modeli:** Dean’ın yaşantısal öğrenme modeli yedi aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Bunlara sırasıyla;
 - a. Planlama: Başlamaya hazır hale gelme
 - b. Katılım: Başlama
 - c. İçselleştirme: Yaparak öğrenme
 - d. Düşünme (reflection on): Yaşantı üzerinde düşünme, anlamlandırma
 - e. Genelleştirme: Bağlantılar kurma
 - f. Uygulama: Öğrenilenlerin transferi
 - g. Takip: Değerlendirme ve planlama (7).
4. **Laura Joplin ve yaşantısal öğrenme:** Bu modelde aksiyon ve düşünme safhalarına üç safha daha eklemiş ve model şu aşamalardan oluşmuştur:
 - a. Odaklanma: İşin veya konunun belirlenmesi, tanımlanması ve öğrenenin konuya odaklanması
 - b. Aksiyon
 - c. Destek
 - d. Dönüt: Destek ve dönüt öğretmen veya bir üst sınıf veya düzeydeki akranlar tarafından verilir.
 - e. Soyutlama/kavramlaştırma (Debrief): Bilgilerin düzenlenmesi, kullanılması, ve aksiyon üzerinde düşünme (7)
5. **Praxis ve yaşantısal öğrenme modeli:** Brezilyalı eğitimci Paulo Freire, aksiyon ve düşünmeyi içerir genişlikte tanımladığı “praxis” kavramını, aynı zamanda öğrenenle öğretmen arasında yaşanan diyalog ve etkileşimi tanımlamak için de kullanmıştır. Freire’ye göre, praxis kişinin aksiyonları ve düşünceleri ile dünyayı değiştirmesi (transforme)’dir. Bu modelde öğretmen, öğrenene, ne öğreneceğini anlatır ve öğrenilecek konu beraber keşfedilir. Öğrenen daha sonra, konu üzerinde aksiyonda bulunur. Son aşamada ise öğretmenle öğrenen bu yaşantı üzerinde birlikte düşünür (7).

SONUÇ

Yaşantısal öğrenme modeline göre, öğrenenin konuyla ilgili yaşadığı duyuşsal süreç ve anlamlandırmaları, oluşan bilişsel süreçler kadar önemlidir. Daha doğru ifade ile söylersek, duyuşsal süreci hesaba katmadan bilişsel süreci veya bilişsel süreç olmadan duyuşsal süreci anlamak ve dengeli bir şekilde yapılandırmak mümkün değildir. Yaşantısal öğrenmenin merkezinde aksiyon ve aksiyon üzerinde düşünme bulunmaktadır. Aksiyon üzerinde düşünme aşamasında yaşantıya geri dönme, duygu ve değerlere dönme ve yaşantının yeniden değerlendirilmesi söz konusudur ve bu üç aşamada, öğrenen kendine şu soruları yöneltir: Ne oldu, ne hissettim ve bunlar benim için ne anlama geliyor? Dikkat edilirse bu süreçte yaşanan ne sadece bilişsel, ne de duyuşsal bir süreçtir, bu ikisi de dahil olmak üzere çok daha geniş bir zeminde yürür öğrenme. Bunun için öğrenme sürecine, öğrenen bütün yönleriyle (davranış, algı,

duyuş, biliş) bir bütün olarak katılmalı ve eğitim programları böyle bir katılıma imkan sağlamalıdır. Sınıflarda kişilerin kendilerine bu soruları sorup, aksiyonda bulunacağı ve bunlar üzerinde düşünebileceği, yaşantıyla iç içe yürüyen transaktif öğrenme-öğretme ortamları sağlanmalıdır. Kişisel yaşantılardan kalkmayan, aktif katılım olmadığı; tartışmaların gelende dersin son 5-10 dakikasına sıkıştırılarak geçirildiği, öğrenene zihnini toparlaması için gereken yeterli düşünme zamanların verilmediği derslerde, öğrenme sürecinde gerçekleşen yapılandırmaların dengeli ve tutarlı olması noktasında şüphe duymak gerekir, bu ise miskonsepsiyonları beraberinde getirir.

Kaynaklar

- 1) Cevizci A. *Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayınları, İstanbul, 2000; 137-167, 379-380, 601, 636
- 2) Kolb DA. *Experiential Learning*. Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1984; 3-131
- 3) Murphy JW. *Postmodern Sosyal Analiz ve Postmodern Eleştiri* (çev. Hüsamettin Arslan). Paradigma Yayınları, İstanbul, 2000; 11-78, 153-163.
- 4) Schultz DP, Schultz SE. *Modern Psikoloji Tarihi* (çev. Yasemin Aslay) Kaknüs Yayınlar, İstanbul, 2001; 519-545.
- 5) Lipowski ZJ. *Psikiyatrinin İkilemi: İndirgemecilik ya da Bütünlemecilik: "Bir Bilim Olarak Psikiyatri"* Göka E, Sayar K (Derleyenler) Ağaç Yayıncılık, 1992; 57-70.
- 6) Wallace RE. *Psikiyatrik Tartışma Konularına Felsefi Katkılar: "Bir Bilim Olarak Psikiyatri"* Göka E, Sayar K (Derleyenler) Ağaç Yayıncılık, 1992; 131-164.
- 7) Beaudu BP, Quick D. *Experiential learning: theoretical underpinning*. Colorado State Univ. Fort Collins, CO. 1995; Report No-95-02.
- 8) Pescitelli D. *An Analysis of Carl Rogers' Theory of Personality* (1996). <http://www.wynja.com/personality/rogersff.html>
- 9) Kelly C. David Kolb, *The Theory of Experiential Learning and ESL*. *The Internet TESL Journal*, Vol. III No. 9, (1997). <http://iteslj.org/Articles/Kelly-Experiential/>
- 10) Brookfield S. *Adult Learning: An Overview*. In: "International Encyclopedia of Education". Tuinjmman A(ed) Pergamon Press, Oxford, (1995). <http://www.nl.edu/ace/Resources/Documents/AdultLearning.html>

Tablo 1. Davranışsal, Bilişsel ve Yapılandırmacı Öğretim Modellerinin Karşılaştırması

	Spektrumun yönü →			
	←	←	→	
	DAVRANIŞSAL ÖĞR.	BİLİŞSEL ÖĞRETİMLER	YAPILANDIRMACI ÖĞRETİMLER	
Felsefi dayanakları	→ Determinizmden indeterminizme insan-çevre ilişkisi ve gerçeklik →			
	Gerçeklik Anlayışı: İlişkinin Yönü/şekli:	Atomist, değişmez evrensel yapılar Tek yönlü; İnsan pasif ve alıcı AMPİRİZM MEKANİZM	Çift yönlü, interaksiyon (karşılıklı etkileşim) AMPİRİZM/RASYONALİZM	olasılıklar dünyası, değişebilir dinamik oluşumlar Çift yönlü, transaksiyon (karşılıklı dönüşüm) YAPILANDIRMACILIK KONTEKSTÜALİZM
Psikolojik dayanakları	→ Biyolojik yaklaşımdan biyopsikososyolojik yaklaşıma insan anlayışı →			
	İnsan:	Duyum ve davranış	Algı, Biliş ve Duyuş	Davranış/algı/biliş/duyuş
	Öğrenme:	Uyarıcı-tepki sonucu davranış kazanımı	Algılama sonucunda oluşan bilişsel şemalarla dış dünyanın modellerini oluşturma (Nisbeten katı, evrensel şemalar)	Kişisel yaşantılar bağlamında (biyopsikososyolojik) yapılandırılan öznel, dinamik değişebilir oluşumlar
	Öğrenen:	Çevrenin pasif alıcısı NESNEL	Çevre karşısında aktif ve yapılandırmacı NESNEL	Aktif, yapılandırmacı ve dönüştürücü ÖZNEL (Nesnellik karşısında kuşkucu)
Öğrenme /öğretme modelleri	Öğretmenin rolü:	Bilgi sunucu	Bilgi sunucu, rehber	Kolaylaştırıcı
	Öğrenenin rolü:	Aktif	Aktif	Aktif
	Hedefler:	Önceden belirlenmiş Gözlenebilir, ölçülebilir Davranışlar düzeyinde	Önceden belirlenmiş Davranışlar, duyular ve bilişsel yapılar	Esnek Davranışlar, duyular ve bilişsel oluşumlar
	Model:	PROGRAMLI TAM ÖĞRETİM:	SUNUŞ veya BULUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM	YAPILANDIRMACI veya YAŞANTISAL ÖĞRETİM:
	Yöntem:	Her biri bir davranış değişikliğine neden olan küçük birimler	Molar davranışları içeren üniteler	Daha çok bilişsel süreçlere, bilgiyi işleme sürecine göre hazırlanmış sunuş/buluş ile
	Değerlendirme:	ÜRÜN Gözlenebilir, ölçülebilir davranış değişikliklerine bakarak. Dışsal tutarlılık aranır	ÜRÜN ve SÜREÇ Davranışlar, duyular ve bilişsel yapılar bakarak. Daha çok dışsal tutarlılık aranır	ÜRÜN ve SÜREÇ Davranışlar, duyular ve bilişsel oluşumlara bakarak. İçsel ve dışsal tutarlılık aranır.