

## TRANSFORMATİF ÖĞRENME KURAMI: DÖNÜŞEREK VE DEĞİŞEREK ÖĞRENME

Doç. Dr. Burhan AKPINAR\*

### ÖZ

*Bu çalışmada, Mezirow'un transformatif öğrenme (dönüşümsel öğrenme) kuramı irdelenmiştir. Bu bağlamda, dönüşümsel öğrenmenin tanımı, boyutları, öğretmen ve öğrenen rolleri ile bu kuramın program anlayışı analiz edilmiştir. İlgili literatürün analizi şeklinde yürütülen çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Transformatif öğrenme kuramı, eleştirel yansıtma ve yorumbilim kuramlarının sentezinden oluşturulmuştur. Kuramın felsefi temeli, varoluşçuluk ve hümanizme dayanmaktadır. Ayrıca bu kuram, Habermas, Freire, Sartre gibi düşünürler ile kaos teorisi, yapılandırmacılık ve postmodernizmden de izler taşımaktadır. Eğitim kavramlarına farklı boyutlar getiren bu kurama göre, öğrenme, bilinçliliğin yeniden yapılandırılmasıdır. Sınıf, yaşam deneyimlerine anlam vermeye çalışanların bir araya geldiği topluluktur. Öğrenen, yansıtmacı ve empatik katılımcı; öğretmen ise, dönüşüm katalizörü olarak nitelendirilmektedir. Bu kurama göre program, dönüştürücü bir etkileşimdir.*

*Çalışma sonunda, bu kuramın etkili öğrenme, sınıfça değişme/dönüşme ve işlevsel okul gibi konularda eğitime önemli katkıları olabileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca bu kuramın, yaşam boyu eğitim çerçevesinde her türlü yetişkin eğitimi ve hizmet-içi öğretmen eğitimine de yeni açılımlar sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Transformatif öğrenme, Dönüşerek öğrenme, Hizmet-içi öğretmen eğitimi, Yetişkin eğitimi.*

## TRANSFORMATIVE LEARNING THEORY: LEARNING BY TRANSFORMING AND CHANGING

### ABSTRACT

*In this manuscript, Mezirow's transformative learning theory is studied. In this context, the definition, dimensions of transformative learning, the roles of teachers and learners in transformative learning and its curricular scopes are analyzed. In the study held as analyses of the literature, the following results are reached: Transformative learning theory is formed with a synthesis of critical reflection and hermeneutics. Its philosophic background is based on existentialism and humanism. It also has some signs of constructivism, postmodernism and theory of chaos, and philosophers like Habermas, Freire and Sartre. Learning is a reconstruction of consciousness according to this theory that brings new dimensions to educational concepts. The class is a society of individuals who seek to make new meanings of experiences. The learner is a reflective and empathetic participant; and teacher is a catalyst of transformation. The curriculum is a transforming interaction in this theory.*

*It is argued as a result of this study that this theory may contribute to education in issues like effective learning, changing/transforming as a whole class, and functional schooling. It is also found out that this theory may lead to new expansions in adult education and teacher education.*

**Keywords:** *Transformative Learning, Learning by Transforming, Inservice Teacher Training, Adult Education*

\* Firat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: bakpinar@firat.edu.tr.



## 1. GİRİŞ

Transformatif öğrenme (dönüşümsel/dönüşerek öğrenme) kuramı, ilk kez 1978’de Jack Mezirow tarafından ortaya atılmıştır. Bu kuram, yetişkin eğitime odaklı olup, birey ve grubun nasıl değiştiğine yoğunlaşmıştır. Meydan okuyucu bir şekilde ortaya çıkarak, eğitimde yerleşik kavramlara eleştirel pedagoji perspektifiyle farklı boyutlar getiren bu kuram, kısa zamanda eğitim teorisyenleri ile uygulayıcılarının dikkatini çekmiştir (Dirkx, 1998). Transformatif öğrenme kuramının dikkat çekmesinin bir diğer nedeni de, öğrenmede dönüşümün, öğrenenin kişisel ve gelişimsel potansiyelini artırdığı tezidir. Ayrıca bu kuramın, Pozitivist paradigmanın uzantısı olarak eğitimde egemen olan davranışçı paradigma (Yıldırım ve Şimşek, 2006) yerine, bir teoriler sentezi görünümündeki yeni açılımlara yer vermesi de, eğitimcilerin bu teoriye daha fazla eğilmelerinde etkili olmuştur.

Transformatif öğrenme, temelde Mezirow’ın kuramlarından birisi olan “perspektif transmasyon” teorisinin, yorumbilim (hermeneutics), eleştirel yansıtmacılık (critically reflective) ve holistik öğrenme gibi çeşitli teoriler ve modellerle sentezlenmesiyle ortaya konulmuş bir öğrenme kuramıdır (Cranton, 1994). Ayrıca bu kuramın, Paulo Freire’in farkındalaştırma (conscientization) ve biçimlendirme teorileri ile Jürgen Habermas’ın öğrenmenin özerkleştirici aksiyon alanı (emancipatory action), sosyal bilgi teorileri ve Frankfurt eleştirel okulu görüşlerine de paralellik gösterdiği söylenebilir (Sorensen, 2007). Yine bu kuramda başta Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky gibi eğitimciler ile yapılandırmacı ilkelerin izlerini de görmek mümkündür. Bu şekliyle adeta bir kuramlar ve modeller karması görünümündeki transformatif öğrenme kuramı, ilk ortaya çıktıktan sonra zaman içerisinde önemli değişimlere uğramış ve bu konuda yapılan deneysel ve teorik çalışmalarla kurama birçok yeni boyut eklenmiş ve eklenmeye de devam edilmektedir.

Transformatif öğrenme, kişisel ve entelektüel olarak gelişmek ve olgunlaşmak için bireyin kendi varsayımlarını, inançlarını, hislerini ve bakış açılarını amaçlı olarak sorgulamayı öğrenmesidir. Transformatif (dönüşümsel) süreçten geçen bireyin, kendi inanç, varsayım ve deneyimlerini yeni anlamlı perspektiflere dönüştürmesi beklenir (Herod, 2002, akt: Tsao et al., 2006). Transformatif öğrenme, bireyin tutum, inanç ve varsayımlarını eleştirel yansıtma yoluyla değiştirerek dünyayı tanımada yeni yollar bulup uygulamasıdır. Bu süreç, rasyonel ve analitik olmakla birlikte, duyuşsal boyutlara da sahiptir (Grabov, 1997, akt: Imel, 1998). Taylor, (1998), transformatif öğrenmenin deneyim, eleştirel yansıtma ve akılcı ifadeler olmak üzere üç ana temaya sahip olduğunu belirtir. Transformatif öğrenmeyi “farkındalık değişimi” olarak ele alan O’Sullivan’a (2003) göre, transformatif öğrenme, ancak düşünce, duygu ve eylemlerdeki derin yapısal değişikliklerin yaşanması ile gerçekleşebilir. Perry (2000, akt: Glisczinski, 2008) ise, transformatif öğrenmeyi, öğrenende anlamlı ve kalıcı değişimler meydana getiren bir öğrenme deneyimi olarak tanımlarken; Nagata (2005), transformatif öğrenmeyi, anlamının yeni yolları, rasyonel ve ekstra rasyonel yetenekler olarak nitelendirmektedir. Merriam (2004) de, transformatif öğrenmeyi bilişsel işlevin üst derecesi olarak ifade etmektedir. O’na göre transformatif öğrenmenin meydana gelebilmesi için, bireyin eleştirel olarak kendini yansıtması ve rasyonel tanımlamalar yapabilmesi gerekir.

Konuyu bilinç perspektifinden ele alan Glisczinski (2008), transformatif öğrenmeyi, daha bilinçli şekilde hareket etme gücü olarak açıklar. Tillich’e göre ise, transformatif öğrenme, kişinin kendinden sıyrılarak daha büyük anlayışlar oluşturan yeni öz’ler meydana getirmeleri yoluyla elde edilen deneyimlerden çıkar (akt: Glisczinski, 2008). Kuramı ilk kez ortaya atan Mezirow (2003) ise, transformatif öğrenmenin kendini gerçekleştirmeci doğasına işaret ederek, bu süreçte bütüncül algı ve yeni perspektifleri ön plana çıkarır. Mezirow’a (2003) göre, transformatif öğrenme on adımda meydana gelir. Bu adımlar, öğrenenin;

- 1- sahip olduğu ikileminin yönünü değiştirmesi,
- 2- kendisini incelemesi,
- 3- mevcut varsayımlarını eleştirel olarak değerlendirmesi,
- 4- dönüşüm sürecinin farkında olması,
- 5- yeni roller, ilişkiler ve eylemler için yeni seçenekler keşfetmesi,
- 6- eylem planı düzeni oluşturması,
- 7- planlarını oluşturmak için bilgi ve yetiler edinmesi,
- 8- yeni rolleri edinmeye çalışması,
- 9- yeni roller ve ilişkilerde rekabet duygusu ve kendine güven geliştirmesi ve
- 10-kazanılan yeni perspektifleri kendi yaşamına uyarlaması, olarak sıralanmaktadır.

Transformatif öğrenme konusunda yapılan çalışmalar, kuramın bilinen boyutlarına farklı boyutlar eklemeye devam ettikçe, ortaya bu kuramın çeşitli türleri çıkmaktadır. Bunlar arasında; ekstra rasyonel transformatif öğrenme, önsezi ve duygulara dayalı transformatif öğrenme ve transformatif öğrenme fırsatları modeli sayılabilir (wikipedia.org, 2008). Dirx (1998), transformatif öğrenme konusunda dört yaklaşımdan söz eder. Bu yaklaşımlar ve referans aldıkları bilim adamları şunlardır:

- 1-Bilinç/ farkındalık yükseltme olarak transformasyon (Paulo Freire).
- 2- Eleştirel yansıtma olarak transformasyon (Jack Mezirow).
- 3- Gelişim olarak transformasyon (Larry Daloz).
- 4-Bireyselleşme olarak transformasyon (Robert Boyd).

**1. 1. Amaç:** Bu çalışmada, ilgili literatürün analizine dayalı olarak, transformatif öğrenme kuramının ne olduğu, dayanakları, boyutları, öğrenme yaklaşımı, öğretmen ve öğrenci rolleri ile program anlayışının ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca, bu kuramın eğitime sunduğu farklı açılımların neler olduğunu ortaya koymak da, çalışmanın amaçları arasındadır.

## 2. TRANSFORMATİF (DÖNÜŞÜMSSEL) ÖĞRENME VE İLGİLİ KAVRAMLAR

**2.1. Anlamlandırma ve Düşünce Doruğu:** Transformatif öğrenme, sınırları tam olarak belli olmayan bir kavramdır. Bunun nedeni, transformatif öğrenmenin, “anlam verme” ve “eleştirel düşünme” gibi öğrenmede bilinen sınırların dışına taşan boyutlarının olmasıdır. Örneğin yapılandırmacı anlayışta, öğrenmede “anlam verme” bilgiden yapılandırılırken; transformatif öğrenmede anlam verme, “sınırları aşarak gerçekleştirilen bir değişimi/dönüşümü” ifade eder (Mezirow, 2003). Buradaki “sınırları aşma”nın anlamı, bireyin kendi düşünce alanını aşarak başkasının/diğerlerinin düşünce alanına geçip, sonra geri dönerek, kendi düşüncesini buna göre yeniden yapılandırması şeklindedir. Tillich (akt: Glisczinski, 2008), düşünce sınırlarını aşmak anlamındaki bu gidiş-dönüşler sonucu, bireyin ulaştığı noktaya “düşünce doruğu” adını vermektedir. Zıt görüşlerin kesişimini ifade eden bu nokta, gerilimli olup, bazen eski-yeni ve bazen de, zıt kutupların çatışması şeklindeki tezatlardan doğar. Mezirow’a (2003) göre bu değişim, ikilemler, krizler ve sınırları aşma sonucu meydana gelebilir. Bunun için bireyin düşünce sınırlarını aşması, eleştirel yansıtma yapması, zihin alışkanlıkları ve varsayımlarını değiştirmesi zorunludur.

**2.2. Transformasyon (Dönüşüm):** Transformatif öğrenmedeki “dönüşüm”, deneyim aracılığıyla bilinçliliğin yeniden yapılandırılması veya bireyin bakış açısını değiştirmesi olarak tanımlanabilir. Cranton (1994), dönüşümü, algıya anlam katan semboller ve imajlardaki değişiklikler olarak tanımlar. Mezirow’a (2003) göre, her öğrenme değişimdir; fakat her değişim, dönüşüm değildir. Dönüşümün zıddı ise, iflah olmaz bir mevzilenmedir ki, bu durum “fanatiklik” olarak ifade edilebilir.

Dönüşümü süreç olarak ele alan Nagata’ya (2005) göre, bu süreç, bir “oluşturma” (becoming) olmaktan ziyade, bir “oluş” (being) tur. Bu “oluş” ise zihin, ruh, duygu/his ve beden birbiri tamamlar biçimde grift olarak bütünlüğünü ifade eder. Bütünlüğü oluşturan bu öğeler aynı zamanda, dönüşümün buyutları olarak da ifade edilebilir. Mezirow (2003) tarafından önceleri “ego” temelinde ele alınan dönüşümün rasyonel boyutu ön plana çıkarılmıştır. Taylor (1998), buna “duyuşsal” boyutu ve Grabov (1997, akt: Imel, 1998) ise “önsezisel” boyutu eklemiştir. O’Sullivan (2003) bu buyutları “düşünce, duygu ve eylem alanları” olarak genişletmiştir. Boyd ve diğerleri (1988) ise, dönüşümün, “mantığın ötesi” ne taşan buyutlarına dikkat çekerken; Dirkx (1998), dönüşümü, “bireyin sonsuz potansiyeli” olarak ifade etmiştir.

Dönüşümün meydana geliş şekline yönelik olarak Karpiak (2000), transformasyonun şok ve kaos gibi etkilerle ani olarak veya deneyimler yoluyla daha yavaş bir şekilde meydana gelebileceğini belirtmektedir. O’Sullivan (2003) ise, dönüşümün ancak, bireyin düşünce, duygu ve eylem alanlarında derin yapısal değişiklikleri yaşaması ile gerçekleşebileceğini ifade eder. Boyd ve diğerlerine (1988) göre, dönüşüm, kişisel ikilemin çözümü ve farkındalık düzeyinin genişlemesine bağlı olup, aslında bir kişilik değişimidir. Bunun için, bireyin öncelikle varsayımlarını anlama ve değerlendirme ihtiyacı vardır. Taylor (1998), dönüşümde, bireyin almaya açıklığı ve farkındalığının büyük önem taşıdığına dikkat çekmiştir. Bireyin farkındalık ve değerlendirme ihtiyacının karşılanmasında, hayal gücü, analogi, tartışma ve sohbet toplantıları katkı sağlayabilir (Mezirow, 2003).

**2.3. Anlam Şemaları:** Transformatif öğrenmede çok önemli bir kavram olan anlam şemaları, kültürel olarak bireyin edindiği deneyimlerin tümüne dayalı olarak oluşmuş referans çerçeveleridir (Cranton, 1994). Bu çerçeveler, Piaget’nin şema kavramı gibi düşünülebilir. Anlam şemaları, belirli inançlar, değer yargıları, tutumlar ve his/duygulardan oluşur. Anlam şemalarının bireyin algı ve bakış açısı üzerindeki etkileri büyüktür. Birey, yeni bilgiyi mevcut anlam şemalarına göre red edebilir, değiştirerek kabul edebilir veya mevcut şemasına uyarlayabilir/ ekleyebilir. Bunları yaparken kendi anlam şemalarını değiştirebilir. Bu değişim çoğunlukla öğrenme yoluyla meydana gelir (Tsao et al., 2006).

**2.4. Anlam Perspektifleri:** Anlam perspektifi “yüksek dereceli şemalar, teoriler, önermeler, inançlar, protatipler, hedef yönelimleri ve değerlendirmelerden oluşan bir anlam şemaları bütünüdür”. Referans çerçeveleri olarak da ifade edilebilecek olan özellik, bireyin değerlerini, duyuşsal özelliklerini, hislerini, ahlaki ve estetik tercihlerini, paradigmalarını, öğrenme tercihlerini kapsar (Mezirow, 2003). Anlam perspektifi, deneyimlerden çıkarılan bir “hayata bakış açısı” olarak da adlandırılabilir. Anlam perspektifleri Piaget’in yerleştirme(accommodation) kavramına paraleldir (Cranton, 1994). Anlam perspektiflerinin dönüştürülmesi, anlam şemalarının dönüştürülmesinden daha zordur. Anlam perspektifleri, bireyin deneyimlerinin yorumlanması olarak da açıklanabilir (Tsao et al., 2006).

Transformatif öğrenme, bireyin anlam perspektiflerini değerlendirmesi sonucu meydana gelir. Bu değerlendirmeye “perspektif değişimi” denir. Perspektif değişimi aşamaları; kendini sınıma, varsayımların eleştirel değerlendirmesi, hoşnutsuzlukların farkına varma, yeni roller ve ilişkilerin keşfi ile hayatı bu yeni kazanılan perspektif temeline kaynaştırılmasını içerir (Karpiak, 2000).

### 3. TRANSFORMATİF ÖĞRENME KURAMININ TEMEL DAYANAKLARI

Transformatif öğrenme kuramının felsefi temeli, Paulo Freire'nin "bilinçlendirme" ve "farkındalaştırma" teorileri, Habermas'ın "sosyal bilgi teorisi" ve "öğrenmenin özerkleştirici aksiyon (emancipatory action) alanı", Frankfurt eleştirel teori okulu, yetişkin eğitim teorileri ile psikoloji, felsefe, sosyoloji, politik bilimler ve eğitim teorilerinin sentezine dayanır (Soresan, 2007). Bundan başka, bu kuramda kaos, karmaşıklık (complexity), yorumbilim (hermeneutics), eleştirel yansıtmacılık (critically reflective), evrimsel perspektif, holistik öğrenme, bağımsız bilgi (emancipatory knowledge), proaktif düşünme, birleştirilmiş çoklu perspektifler gibi çeşitli görüş, paradigma, model ve teorilerin de izlerini görmek mümkündür (Karpiak, 2000; Kim, 2003; Lee, 2007; Glisczinski, 2008). Ayrıca bu kuramın ilkeleri ile Sartre ve Piaget'nin görüşleri arasında paralellik bulunmaktadır. Mezirow'un 1978 yılında ortaya koyduğu bu kuram, sadece bir sentez olmayıp, eleştirel pedagojik bir yaklaşımla, söz konusu görüş ve kuramlara yeni boyutlar da eklemiştir.

Mezirow'a (2003) göre, transformatif öğrenme, öğrenenlerin başkaları tarafından oluşturulmuş inanç, değer ve yargılara göre davranmalarından ziyade, kendileri için düşünmeyi ve nasıl öğreneceklerinin epistemolojisidir. Bu yönüyle transformatif öğrenme kuramının epistemolojik yaklaşımının "nesnel" anlayıştan ziyade "öznel" anlayışa daha yakın olduğu söylenebilir.

Transformatif öğrenme, bireyi kısmen de olsa kültürlenmiş anlayışlar ve geleneklerden bağımsız hale getirmeyi amaçlamaktadır (Soresan, 2007). Dolayısıyla, transformatif öğrenme kuramının öğrenmede bireyin tercihleri ve kararlarını öne çıkararak, bireyi eylemlerinden sorumlu tutan yönüyle Varoluşçuluğa dayalı olduğu söylenebilir. Ayrıca transformatif öğrenmenin öngördüğü dönüşümün, her bireye göre farklı olabilmesi ve "anlam" ın bireyin seçimlerine göre şekillendiği varsayımı da, bu kuramın Hümanizme dayalı yönü olarak ifade edilebilir. Glisczinski (2008), transformatif öğrenme kuramının bu yönlerini, "Varoluşçu seçimler ve Hümanistik olasılıklar" şeklinde özetlemektedir. Transformatif öğrenmenin temel dayanaklarından olan "durumsal yorumlama", kuramın "mikroskobik" veya "derinlik"; eleştirel yansıtma boyutu da "makroskobik vizyon" yönünü oluşturur (Kim, 2003).

Transformatif öğrenme kuramının, süreçteki tepkileri tahmin edilemez ve ölçülemez olarak görmesi (Karpiak, 2000) ve öğrenenleri beklenmedik durumlara hazırlama iddiası, bu kuramın postmodernizm paradigmasından da izler taşıdığı biçiminde yorumlanabilir. Transformatif öğrenmenin, öğrenenin farkındalık düzeyi ve eleştirel yansıtmasına sıklıkla vurgu yapması ise, bu kuramın "metaboliş" kavramı ile ilişkisini çağrıştırmaktadır. Transformatif öğrenme kuramının öğrenende zihin, duyu/his, beden olarak yapısal dönüşümler öngörmesi ise, bu kuramın, eğitimde bilinen "bütüncül çocuk" ve "tümel eğitim" gibi kavramlar ile Covey'in (2005) ifade ettiği "bütün insan paradigması" ile paralellik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca Lee'ye (2007) göre, transformatif öğrenme, eğitim sürecinde güç ve etki, ideoloji, ırk, sınıf, cinsiyet farklılıkları, adalet, etik, eşitlik gibi kavramlara da duyarlıdır. Bu duyarlılık, zaman zaman bu kuramın feminizm ve meditasyon (Healy, 2000) gibi çeşitli akımlarla ilişkilendirilmesine de yol açabilmektedir.

### 4. TRANSFORMATİF ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖĞRETMEN ROLLERİ: KATALİZÖR ÖĞRETMEN

Transformatif öğrenme kuramında, öğrenende ve grupta beklenen dönüşümün gerçekleşebilmesi için en önemli rol öğretmene verilmiştir. Cranton'a (1994) göre, dönüşüm sürecindeki kritik strateji, "öğretmenin kendisi"dir. Nitekim bu kuramda öğretmen, "yansıtmacı yorumlayıcı", "dönüştürmecisi"



aydın”, “kolaylaştırıcı”, “diyalog başlatıcı”, “öğrenci öğretmen” (Giroux, 1988; Cochran-Smith, 1991, akt. Kim, 2003) ve “katalizör” (Sawada ve Caley, 1985, akt: Karpiak, 2000) gibi sıfatlarla nitelendirilir. Transformatif öğrenme sürecini “ ortak bir aktivite” olarak tanımlayan Palmer (1993, akt: Karpiak, 2000), bu süreçte öğretmeni, “bilgisiz öğrencileri bilgilendiren bir otorite” veya yönlendirici olarak değil; “öğrencileri ile ortak keşfe çıkmış” birisi olarak tanımlar. Böylece, hem öğretmen hem de öğrenenin dönüşme olasılığı artar.

Collins’e (1994) göre, öğretmen, dönüşüm için katalizör görevini yapabilmesi için “transformatif pedagoji” ilkelerini rehber edinmelidir. Buna göre öğretmen, sınıfta öğrenenleri farklı sonuçlara götüren merak, düzensizlik, şaşkınlık oluşturacak farklı stratejiler kullanmalıdır (Karpiak, 2000). McGonigal’a (2005) göre, öğretmen, öğrenenlerde zorlama olmadan dönüşüm sağlamaya çalışırken, onların deneyimleri ile başka bilgi kaynaklarını da göz ardı etmemelidir. Bu kaynaklar; çelişki oluşturan ve etkileşim sağlayan öğrenme çevresi ile sohbet toplantıları olabilir (Reed and Black, 2006).

Kim (2003), öğretme-öğrenme sürecinde transformasyonu (dönüşümü) başaramayan öğretmenlerin, programı uygulayan “izole teknisyen” e dünüşeceğini ifade eder. Reed and Black (2006), bu durumun, eğitime işinin dönüşümsel potansiyelini sınırladığına dikkat çekmektedirler. “Teknisyen öğretmen”nin diğer bir sorunu da, “öğretme”yi yenileme ve “öğretme”nin olağanüstü karışıklığıyla uğraşabilecek teori ve uygulama becerilerinin geliştirilmesine herhangi bir katkı sağlayamamasıdır (Kim, 2003).

Mezirow’a (2003) göre, transformatif öğrenme sürecinde öğretmen rollerini şunlardır:

- İdeal öğrenme koşulları için güvenli bir ortam hazırlama.
- Öğrenen merkezli yaklaşımı destekleyen etkili öğretim metotları kullanma.
- Alternatif kişisel perspektifler ile sorunları belirleme ve eleştirel yansıtmayı destekleyen aktiviteleri kullanma.
- Demokratik bir ortam ve rasyonellik sağlama.

Neuman (1996), transformatif öğrenmedeki öğretmen rollerini şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenenleri öğrenmeye cesaretlendime ve kendisi de öğrenme ve değişime istekli olma. Öğrencileri için öğrenme ve değişime açık bir rol modeli olmaya çalışma.
- Öğrenenlerle güven ve samimiyete dayalı güçlü bir ilişki kurma.
- Felsefi olarak tutarlı bir öğrenme bağlamı içerisinde, öğrenenleri bilinmeyen yansıtıcı teknikler aracılığıyla risk almaya cesaretlendirme
- Öğretme-öğrenme sürecinde duyuşsal boyutu kabul edip, destekleyerek, kolaylaştırıcı ve işbirliğini öngören stratejiler kullanma.
- Tanımlamak, yorumlamak ve negatif hislerden kurtulmak için kendisine yönelik eleştirel kişisel yansıtmayı artırma.

Taylor’a (1998) göre, transformatif öğrenme sürecinde öğretmen rolleri;

- güvenilir olma, empati kurabilme, öz diyalog yetisi ve öğrenenle ilgili olma,
- otantik, içten ve yüksek derecede dürüstlük özelliği taşıma,

- kendini gösterme, ifade ve karar alma yeteneği,
- öğrenenlere eleştirel yansıtma his ve duyularını nasıl kullanabilecekleri konusunda yardımcı olma ve
- geri bildirim ve öz değerlendirme özelliklerine sahip olma, şeklinde sıralabilir.

Cranton (1994) ise, transformatif öğrenme sürecindeki öğretmen rollerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğretmenin, öğretme-öğrenme hakkındaki varsayımlarını açık hale getirmesi,
- Eleştirel yansıtma yapması,
- Diğer eğitimcilerle diyalog oluşturması ve
- Kendisini sürekli geliştirmesi.

## 5. TRANSFORMATİF ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖĞRENEN ROLLERİ: YANSITMACI KATILIMCI

Transformatif öğrenme kuramında sınıf, “yaşam deneyimlerine anlam vermeye çalışanların bir araya geldiği bireyler topluluğunun oluşturduğu bir yer”dir. Öğretme-öğrenme süreci de “ortak aktiviteler” den meydana gelir (Taylor, 1998). Dolayısıyla, bireyi seçimlerinden sorumlu tutan bu kuramda, öğrenene süreçte önemli rol ve sorumluluklar yüklenmektedir. Glisczinski’ye (2008) göre, transformatif öğrenme sürecinde zihinsel dönüşüm ve akıl alışkanlıklarının değiştirilmesi için, başkasının (öğretmen) desteği yanında, asıl olarak öğrenenin algı ve his/duygularıyla ilgili varsayımlarının eleştirel olarak farkına varması ve seçimler yapması gerekir. Öğrenenin farkındalığı ve doğru seçimler yapabilmesi için ise, kişisel gelişim ve kendini tanıması kritik önem arz etmektedir.

Taylor’a (1998) göre, transformatif öğrenme sürecinde öğrenenlerin, sınıf aktivitelerine katılma, diğer öğrenenler (ortaklar) ve öğretmenle empatik ilişkiler kurmak gibi bir sorumlulukları vardır. Sınıf/grup, dönüşümü gerçekleştirme görevini üstlenmeye karar verirse, sorumluluğu da paylaşmak zorundadır. Bunun için öğrenenlerin süreçteki rol ve sorumluluklarını bilmeleri büyük önem arz eder. Eğer sınıf/grup, işbirliği yapmaya ve sorumluluğu paylaşmaya istekli değilse, transformatif öğrenmeyi geliştirme olasılığı sıfırdır. Dahası, eğer öğretmen, sınıfta dönüşümsel öğrenmeyi uygulamak için gücünü kullanırsa, öğrencilerin istek ve izni olmadan etik bir çizgiyi de aşmış olur ki, bu durum, transformatif öğrenmenin ruhuna aykırıdır.

Csikszentmihalyi (1993) ve Hooks (1985), sınıf/gruba bağlı dönüşümde, öğrenen ile çevre arasında dinamik ve tam bir bağlantıya (ilişkiye) dikkat çekmektedirler. Çünkü sınıfa rağmen veya statik bir grupla öğrenenin tam dönüşümü ve çok yönlü gelişimi mümkün değildir (akt: Karpiak, 2000). Csikszentmihalyi (1993), bu durumu “kötü bir toplumda yaşarken iyi bir insan olmak zordur” biçiminde dile getirmektedir. O’na göre toplumun kaderi, yetiştirdiği bireylerin çeşidine bağlıdır. İnsanlar kendi kişisel gelişimine yatırım yaptıkça başkalarının da hayatlarını zenginleştirmekte ve onlara da katkı sağlamaktadırlar. Nitekim Baykal’a (2008: 67) göre de, “başkası olmadan bir tek şeyi öğrenemeyiz”. Dolayısıyla transformatif eğitim uygulamalarında, bireyin dönüşümü, daima grupla birlikte düşünülmelidir. Buradaki grup, sadece öğretmen ve öğrenciler arasında oluşan değil; aynı zamanda öğrenciler arasında oluşan bir şeydir de (Palmer, 1993, akt: Karpiak, 2000). Bireyin grupla birlikte



dönüşümünde şu grup etkinlikleri büyük yarar sağlar: Diyaloglu bağlam, sahiplik, sesini duyurma, ahenksizlik ve çatışma, arabulucu olaylar ve gösterimler, öz değerlendirme, yansıtıcı uygulamalar. Grup etkinliklerinde deneyimin de önemli bir rolü vardır. Drama bunun için iyi bir yoldur. Grup sürecinde, duyuşsal etkilerin dönüşüm için uyarıcı ve tetikleyici etkileri de önemlidir. Bunun için öğrenenin his/duygularının farkında olması ve onları işleme yeteneğine sahip olması önemlidir. Bunun için ise, öğrenenin yansıtma ve eleştirme eylemlerini sergileyebileceği strateji ve ortamlar ile buna uygun öğretmen rolleri, kritik öneme sahiptir (akt: Karpiak, 2000).

Ancak, bireyin grupla ya da toplumla birlikte dönüştürülmesinin (subjektif çerçeveleme) birçok avantajına rağmen, bazı riskleri de vardır. Öncelikle toplumun bazı özellikleri bireyi sınırlayabilir veya toplum, değişime direnerek mevcut durumu sürdürmek isteyebilir. Bu durumda toplum, kendisine uyum gösteren bireye büyük olanaklar sağlarken; değişerek farklılaşan bireye ise baskı uygulayabilir. Hatta bu tip ortamlarda yenilikçi birey, “hain” birisinden ayırt edilmeyebilir (Mezirow, 2003). Dolayısıyla, bireyin grupla ya da toplumla dönüşümü planlanırken toplumun özellikleri göz ardı edilmemelidir.

Mezirow’a (2003) göre, transformatif öğrenme sürecinde öğrenenlerin rolleri şunlardır:

- Mezirow’a (2003) göre, transformatif öğrenme sürecinde öğrenenlerin rolleri şunlardır:
- Eleştirel olarak kendisi ve başkalarının varsayımlarının geçerliliğini değerlendirme.
- İnanç ya da bakış açısını değerlendirmek için eleştirel düşünme yapma, yansıtıcı sohbete ve tartışmaya tam, etkili ve özgür bir şekilde katılmayı öğrenme.
- Dönüşümsel bir bakış açısına yönelik olarak davranmanın sonuçlarından umutlu olmak.
- Empati yoluyla başkalarının dönüşümsel öğrenmeye katılması için duygusal destek sağlama.

## **6. TRANSFORMATİF ÖĞRENME KURAMININ ÖĞRETİM PROGRAMI: DÖNÜŞTÜRÜCÜ ETKİLEŞİM**

Transformatif öğrenme kuramı, eğitimi “etkili dönüşüm“ olarak gördüğü için, program anlayışı da değiştirici ve dönüştürücü bir programdır. Bu program, değişimi gerçekleştirme ve çeşitliliği sağlamaya odaklıdır. Programın uygulanması ise, öğrenen, öğretmen ve deneyim arasındaki ilişki ve etkileşim şeklindedir (Doll, 1993, Hooks, 1985, akt: Karpiak, 2000). Mezirow’a (2003) göre, dönüşümü sağlayacak program, iletimsel (transmissional) değil; etkileşimsel (transactional) ve dönüşümsel (transformational) olmalıdır.

Aoki’ye (1980) göre, transformatif programın amacı, aslında Habermas’ın bilgi ve insan tanımlamasına dayalıdır. Program, bir anlamda insandır. Ne tür insan? Sorusunun cevabı da, bir anlamda program modelini ortaya koyar. Bu anlayışta bilgi, içinde geliştiği bağlamlardan ayrılamaz. (akt: Kim, 2003). Habermas’ın durumsal yorumlama (situational interpretive) teorisini referans alan transformatif program, daha çok sürece odaklı olup; “meydana getirilen” den ziyade, “sınıfta olan şey” anlamı taşır (Smith, 2000). Bu anlayış, insanı, “oluş” halinde olan, değişme ve gelişme potansiyeline sahip bir varlık olarak görmenin bir yansıması olarak kabul eder. Böyle bir program, bilinenlerin aktarılması süreci değil, öğretmen ve öğrenenlerin ortak çabalarına dayalı olarak “bilinmeyen keşfine bir yolculuk” olarak tanımlanabilir (Karpiak, 2000).



Doll'e (1993, akt: Karpiak, 2000) göre, Tyler'in mekanik ve davranışsal ilkelere dayalı örneğinde olduğu gibi, şimdiye kadar uygulanan hedef odaklı programlar, öğrenenleri bilgi ambarı haline getirmiştir. İnsanlar, günlük yaşamlarını gerçekten ihtiyaç belirleme ve amaç saptama yoluyla mı devam ettirirler? Dolayısıyla bu tür programların neye yetip-yetmediği sorgulanmalıdır. Bu sorgulamadan hareketle Kim (2003), bilginin öznelliği, eleştirel yansıtma, durumsal yorumlama, kaos ve karmaşıklık (complexity) teorileri ve yeni paradigmalardan günümüzde programların yeniden gözden geçirilmesini gerektirdiğini belirtmektedir. O'na göre, bu yeni paradigmalardan eğitim, öğrenen ve program hakkında bize yeni ufuklar açmaktadır. Karpiak (2000), bu ufukların işaret ettiği programın, daha insani, hayata paralel, öğrenenleri dinamik ve belirsiz bir geleceğe daha iyi hazırlayan bir program olduğunu ifade etmektedir ki, transformatif öğrenme kuramı bu konuda yol gösterici olabilir.

Kim (2003), transformatif programı, kişilik gelişimi bağlamında ele alarak, "bilinçlilik ve derinlik artırma" olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda, program, "canlı deneyimler ve öğretmen-öğrenci arasında sürekli değişen bir ilişki" olarak tanımlanabilir. Ahlaki boyutu da olan böyle bir program, eleştirel yansıtma, demokratik toplum ve sosyal adalet gibi kavramlardan referans alır. Karpiak (2000), bu niteliklerdeki programın, özellikle krizden bunalan ve içsel karmaşa yaşayan bireylere, bu durumlarla baş etmede büyük yarar sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Konuyu program amacı perspektifinden ele alan Frankl'a (akt Glisczinski, 2008) göre, transformatif program, öğrenenlere önceden hazırlanmış, öngörülebilir, kesin ve ölçülebilir hedefler yerine, uğruna çaba gösterecekleri bir ya da birden çok hedef göstermelidir. Çünkü insanın ihtiyacı, gerilimden kurtulmak değil, onu bekleyen boşlukları anlamlandırmasıdır. Hayat, ancak bu şekilde anlamlı olabilir. Böyle bir programın içeriği ise, kültürün aktarılmasından ziyade gerilimli durumlar, çelişen yorumlar ve bireyin seçim yapacağı olasılıklara dayalı bir içerik olmalıdır. Lee (2007), bu niteliklere sahip program amacının, öğrenenleri bugünün gerçekleri ile geleceğin sürprizleri ve bilinmeyenlerine daha iyi hazırlayabileceğini vurgulamaktadır.

Ancak, eğitimde sürece ve etkileşime fazlaca odaklı olan tüm program anlayışlarında olduğu gibi, bu özelliğe sahip transformatif program yaklaşımının da uygulanması sorunludur (Glisczinski, 2008). Programın sürece fazlaca odaklanması durumunda, programla eğitimin eş anlamlı hale gelme riski vardır. Bunun sonucunda ise, programla ilgili önemli anlam kaymaları yaşanabilir. Programın süreçle eş anlamlı kullanılmasının diğer bir sakıncası da, eğitimde ilerlemenin olanaksız hale gelmesidir (Smith, 2000). Dolayısıyla hedefi olmayan ve sadece sürece odaklı bir programın uygulanması gerçekçi görünmemektedir. Ancak bu durum, kesin hedefleri olan ve salt sonuca odaklı bir program anlayışına mahkum olduğumuz anlamına da gelmemelidir. Çünkü bu tür programlar, öğreneni üzerinde oynanacak bir nesne gibi gördüğü ve ona inisiyatif tanımadığı için, özellikle birey potansiyelini geliştirme konusunda sorunludur. Bu noktada hedef ya da sonuç-ürün odaklı program anlayışı ile süreç odaklı ve öğrenen merkezli program anlayışı arasında denge kuran, karma bir program modeli çözüm olarak düşünülebilir.

## **7. TRANSFORMATİF ÖĞRENME KURAMININ SINIRLILIKLARI VE ELEŞTİRİLER**

Birçok yeni kuramda olduğu gibi transformatif öğrenme kuramına yönelik de çeşitli eleştiriler mevcuttur. Bu eleştiriler, dönüşüm sürecinin entelektüel, duygusal ve ruhsal bağlamlardan hangisi ile daha iyi açıklanabileceği ve dönüşümün tam olarak neyi açıkladığı gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır. Diğer bir eleştiri de, bu kuramın akılcı ve eleştirel yansıtma fazlaca odaklanması ile ilgilidir. Örneğin Inglis (1997, akt: Taylor, 1998), transformatif öğrenme kuramını, bilişsel dönüşüme odaklı olmak ve



yeterince kapsamlı olmamakla eleştirmektedir. O'na göre, bir öğrenme sürecinin akıl boyutu olduğu gibi, yaşantı-deneyim, ruh ve duygusal boyutları da vardır. Nitekim Mezirow'un ilk zamanlarda ortaya koyduğu şekliyle transformatif öğrenme kuramını sınırlı olmakla eleştiren birçok eğitimci, bu konuda yaptıkları çalışmalarla dönüşümün duyuşsal, bedensel ve tinsel gibi farklı boyutlarını da ortaya koymuşlardır (Lee, 2007).

İlgili literatürde transformatif öğrenme kuramının ön gördüğü dönüşümün, birey odaklı olduğu ve toplumsal değişimi yeterince açıklayamadığına yönelik eleştiriler mevcuttur. Bundan başka, bu kuramın, öğrenenlerin sorumluluğunu yeterince dikkate almadan, öğretmenin rolüne aşırı vurgu yaptığı şeklindeki eleştirilere de rastlamak mümkündür. Ayrıca diğer bir eleştiri ise, bu kuramın, dönüşüm sürecinde öğrenene baskı ve güç karşısında değişimi nasıl gerçekleştireceği konusunda yeterince ipucu vermediği şeklindedir (Taylor, 1998). Lee'ye (2007) göre, öğrenenin baskı ve güç karşısında dönüşümü için, Freire'in (1993) meydan okuyucu teorileri ile Yang'ın (2004) öğrenmede holistik modeli yol gösterici olabilir.

Toplumda yerleşik görüş ve değerlere uyum sağlamak her zaman bireye güven ve rahatlık sağlarken; değişme ve dönüşme, bireye çoğu zaman rahatsızlık getirir. Bazen, transformatif öğrenme süreci karmaşık, rahatsız edici ve zaman israfı anlamına da gelebilir. Moore'a (2005, akt: Lee, 2007) göre, "bakış açılarını değiştirmek sıklıkla çekingenlik, utangaçlık ve rahatsızlık içerebilir". Birey, bakış açılarını değiştirmeden toplum içerisinde kendisini daha güvenli hissedebilir. Ancak varsayımlarını değiştirerek farklılaşma, bireyi güvensiz kılabilir. Hatta dönüşerek farklılaşan birey, toplum ya da grup tarafından "hain" birisinden bile ayırt edilemeyebilir (Mezirow, 2003). Dolayısıyla, doğası gereği gerilimli olan transformatif öğrenme kuramının uygulanması, toplumun farklılıkları tolere etme, değişimle ilgili algısı ve buna yönelik kültürel özellikleri ile yakından ilgilidir. Aksi halde dönüşüm, bireyi toplumdan/gruptan koparan, özgürleştirme yerine yalnızlaştıran bir sürece dönüşebilir.

Mezirow'a (2003) göre, transformatif öğrenme, dikkat edilmezse öğrenenleri asimile edici de olabilir. Burada dikkat edilmesi gereken temel nokta, dönüşümün zorlama ve baskı olmadan, bireyin istek ve katılımıyla gerçekleşmesidir. Çünkü kişi, ancak kendisi karar verirse değişebilir (Cüceloğlu, 2002). Bunun için dönüşümde yönün doğru olarak tespit edilmesi, sürecin öğretmenle öğrenenlerin ve öğrenenlerin de kendi arasındaki etkileşimine dayalı "ortak çaba" olarak düzenlenmesi gerekir.

## 8. SONUÇ

Transformarif öğrenme, birey ve grupların nasıl değiştiğine odaklı bir yetişkin öğrenme kuramıdır. Bu kuram, eleştirel yansıtma, yorum bilim, holistik öğrenme, kaos, karmaşıklık gibi çeşitli teori ve modeller ile Habermas, Freire, Sartre gibi düşünürlerin fikirlerinin sentezlenmesiyle Mezirow tarafından 1978 yılında ortaya konulmuştur. Varoluşçu ve hümanizme dayalı olan ve yapılandırmacı yaklaşımdan da izler taşıyan bu kuram, meydan okuyucu ilke ve söylemleriyle eğitimcilerin dikkatlerini çekmiştir. Ortaya çıkışından günümüze kadar bu kuram üzerinde teorik ve uygulamalı birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarla söz konusu kuram detaylandırılmış ve ilk anda ortaya konulan rasyonellik boyutuna, duyuşsal ve metabilışsel gibi farklı boyutlar da eklenerek kuramın kapsamı genişletilmiştir.

Transformarif öğrenme kuramı, eleştirel pedagojik bir yaklaşımla eğitimde bilinen kavramlara farklı anlam ve boyutlar eklemiştir. Örneğin bu kurama göre öğrenme, bireyin tutum, inanç ve varsayımlarını eleştirel yansıtma yoluyla değiştirerek yeni anlamlara ulaşmasıdır. Burada yapılandırmacıliktan farklı olarak anlam verme, sadece bilgiden değil; bireyin kendinden sıyrılarak ve başkalarının düşünce sınırlarını aşarak yeni yapılar meydana getirmeleri yoluyla gerçekleşir. Bu yeni yapılar, ancak,

öğrenenin bir gerginlik, ikilem, şok veya kaosu yaşaması sonucu gerçekleşebilir. Öğreneni, seçimlerinden ve sürece aktif katılımdan sorumlu tutan bu kuram, öğrenene, eleştirel yansıtmacı yoluyla kendisini; empati yoluyla da başkalarını dönüşüm sürecine katma rolü yükler. Bu kuram, “öğrenci öğretmen” olarak adlandırdığı öğretmeni, yansıtıcı ve kolaylaştırıcı özellikleriyle dönüşüm için bir katalizör olarak tanımlar. Öğrenme-öğretme sürecini “ortak bir aktivite” olarak gören bu kurama göre sınıf, yaşam deneyimlerine anlam vermeye çalışanların bir araya geldiği bireyler topluluğunun oluşturduğu yerdir. Transformatif öğrenme kuramına göre program, öğrenmede değişimi ve dönüşümü sağlayan dönüştürücü bir etkileşim ve canlı deneyimler olarak görülür. Bilgi, geliştiği bağlamdan ayrı düşünülmediği için program; öğrenen-öğretmen-deneyim arasındaki ilişkiler sonucu meydana gelen şeydir.

Eğitime farklı boyutlar getiren transformatif öğrenme kuramı, günümüzde etkili öğrenmeyi sağlayamamakla eleştirilen okullara, eğitim uygulamalarında farklı açılımlar sağlayabilir. Uzun yıllar okul sürecinden geçtiği halde, öğrenenin düşünce ve davranışlarının istenilen yönde ve yeterince neden değişmediği sorularına cevap aramada, transformatif öğrenme ilkeleri yol gösterici olabilir. Mevcut eğitim sisteminin öğreneni toplumdan ya da gruptan ve yaşam pratiklerinden izole bir şekilde değiştirme çabasının fazlaca etkili olmadığı ortadadır. Dolayısıyla transformatif öğrenme kuramının öne çıkardığı, öğreneni toplumla birlikte ve yaşama paralel olarak dönüştürme ilkesi, okullara topyekün gelişme için yeni fırsatlar sunabilir. Transformatif öğrenme kuramının öğreneni eleştirel yansıtma ve empati yoluyla, toplumla ya da grupla birlikte dönüştürme ilkesi, öğrenenlerin içsel ve dışsal olarak dönüşmesine destek sağlayabilir. Böylece, öğrenenin içsel dönüşümle önyargı ve varsayımlarından daha kolay sıyrılması ve dışsal dönüşümle (empati) de daha kolay sosyalleşmesi beklenebilir. Ayrıca transformatif öğrenme kuramı, gerek yetişkin eğitimi, gerekse hizmet-içi öğretmen eğitimine de yeni perspektifler sağlayabilir. Özellikle katılımlı sohbet toplantıları, öğretmen-öğrenci-deneyim etkileşimine dayalı ortak aktiviteler gibi uygulamalar, öğretmenlere yönelik sürdürülen hizmet-içi eğitim etkinliklerini tek taraflı aktarımlar ve sıkıcı konferanslar görüntüsünden kurtarmada kılavuzluk yapabilir.

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde eğitim, giderek doğrusal olmama, yordanamazlık, pozitif belirsizlik ve kaosa yatırım haline gelmektedir (Yeşilyaprak, 2008). Bu noktada, öğrenenleri geleceğin belirsizlik ve sürprizlerine hazırlama iddiasıyla ortaya çıkan transformatif öğrenme kuramı ve onun dönüştürücü program anlayışı, mevcut eğitim sistemimize önemli katkılar sağlayabilir. Ancak bu katkılar, mevcut program ve yaklaşımların yok sayılması veya rafa kaldırılması şeklindeki kolaycı bir anlayışla değil; tamamlayıcı bir yaklaşımla, geleneksel ve çağdaş eğitim ilkelerinin ahenkli birlikteliğine dayalı olarak ele alınmalıdır. Böyle bir yaklaşımın avantajı, “birinde eksik kalan özelliğin, diğeriyle tamamlanarak öğretimin niteliğinin artırılma olasılığıdır” (Senemoğlu, 2007:385).

Son söz olarak, yaklaşık 200 yıldır uygarlık yolunda değişmeye ve dönüşmeye çalışan ve bu yolda eğitimi temel araç olarak kabul eden ülkemizin, transformatif öğrenme kuramı da dâhil yeni paradigmaları göz ardı etme lüksü olmamalıdır. Değişim ve dönüşümün yaşamın her alanına egemen olduğu günümüzde, dinamik, canlı ve etkili bir eğitim sistemine sahip olmak zorunludur. Eğitimde değişim zorunluluğu, sadece yaşadığımız çağın dinamikleri ile ilgili olmayıp, eğitimin doğasının da gereğidir. Dolayısıyla çağa uyum sağlamak ve etkili bir eğitim sistemine sahip olabilmek için mevcut eğitim sistemimizi, kendi kültürümüz ve deneyimlerimizi göz ardı etmeden, bütün unsurlarıyla sürekli değişime ve gelişime açık tutmak zorundayız.

**KAYNAKÇA**

- Baykal, Ali (2008).** Bilimselliğin Ölçütleri ve Eğitimin Bilimselliği. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1-3 Mart 2008 (syf. 64-83). Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Boyd, Robert. D., & Myers, J. Gordon (1988).** Transformative Education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(4): 261–284.
- Covey, Steven R. (2005).** 8'inci Alışkanlık- Bütünlüğe Doğru- (Çev: Sezer Soner ve Çağlayan Erendağ), İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Cranton, Patricia (1994).** Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide For Educators of Adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirkx, John M. (1998).** Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An overview. *Journal of Lifelong Learning*, 7: 1-14.
- Franz, Nancy K. (2003).** Transformative Learning in Extension Staff Partnerships: Facilitating Personal, Joint, and Organizational Change. *Journal of Extension*, 41(2): 1-9.
- Kim, Eun. Jeong (2003).** Student Teacher Subjectivity and Curriculum, *In Proceedings of the 2003 Complexity Science and Educational Research Conference*, 16-18 October 2003( pp. 59-64). Edmonton, Canada Retrieved from www.complexityandeducation.ca
- McGonigal, Kelly (2005).** Teaching for Transformation: From Learning Theory to Teaching Strategies. *The Center for Teaching and Learning*, 12(2): 1–5.
- Merriam, Saharan B. (2004).** The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1): 60–68.
- Moore, Janet (2005).** Is Higher Education Ready for Transformative Learning? *Journal of Transformative Education*, 3 (1): 76-91.
- O'Sullivan, Edmund (2003).** Bringing a Perspective of Transformative Learning to Globalized Consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 27(4): 326–330.
- Senemoğlu, Nuray (2007).** *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim –kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, Binnur. (2008).** Eğitim ve Öğretimde Yeni Paradigmalar. *Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, 3-4 Nisan 2008 (syf. 1-8). İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2006).** *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**İNTERNET KAYNAKLARI**

- Collins, Michael (1994).** Adult Education as Vocation: A Critical Role for the Adult Educator (**Online**). (erişim tarihi 12 Kasım 2008). <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal>
- Cüceloğlu, Doğan (2002).** Türk Aydınları, Vicdansız ve Sömürücü (**Online**). (erişim tarihi 03 Şubat 2007). <http://www.yenibir.com>
- Glisczinski, Daniel J. (2008).** Transformative College Curriculum (**Online**). (erişim tarihi 22 Aralık 2008). <http://www.d.umn.edu/~dglisczi/Glisczinski/GlisczinskiTransformCurriculum.pdf>
- Healy, M. (2000).** East Meets West: Transformational Learning and Buddhist Meditation (**Online**). (erişim tarihi 13 Ocak 2009). <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/healym-final.PDF>
- Imel, Susan (1998).** Transformative Learning in Adulthood (**Online**). (erişim tarihi 29 Aralık 2008). <http://www.ericdigests.org/1999-2/adulthood.htm>
- Karpiak, Irene E. (2000).** Evolutionary Theory and The “New Sciences. Studie’s in Continuing Education, (22): 1-3. <http://www.edst.educ.ubc.ca> (erişim tarihi 03 Aralık 2008).
- Lee, Susan (2007).** Mapping a Transformative Curriculum (**Online**). (erişim tarihi 28 Kasım 2008). [http://www.oise.utoronto.ca/documents/DGSRC\\_2007\\_proceedings.pdf#page=205](http://www.oise.utoronto.ca/documents/DGSRC_2007_proceedings.pdf#page=205)
- Mezirow, Jack (2003).** Epistemology of Transformative Learning (**Online**). (erişim tarihi 11 Aralık 2009). [http://transformativelearningbermuda.com/uploads/Mezirow\\_EpistemologyTLC.pdf](http://transformativelearningbermuda.com/uploads/Mezirow_EpistemologyTLC.pdf)
- Nagata, Adair Linn (2005).** Transformative Learning İn Intercultural Education (**Online**). (erişim tarihi 12 Aralık 2008).<http://humiliationstudies>
- Neuman, T. (1996).** Critically Reflective Learning in a Leadership Development Context. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin (**Online**). (erişim tarihi 12 Aralık 2008). <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001ziegahn.htm>
- Reed, Judith & Black, Deborah. J. (2006).** Toward A Pedagogy Of Transformative Teacher Education: World Educational Links (**Online**). (erişim tarihi 01 Kasım 2008). <http://findarticles.com/p/articles/>
- Smith, Mark K. (2000).** Curriculum Theory and Practice. The encyclopedia of informal education (**Online**). (erişim tarihi 27 Ekim 2008). [www.infed.org/biblio/b-curric.htm](http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm)
- Sorensen, Christine Alison (2007).** Formation, Transformative Learning & Theological Education (**Online**). (erişim tarihi 18 Aralık 2008). <http://researchspace.auckland.ac.nz>
- Taylor, Edward W. (1998).** The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review (**Online**). (erişim tarihi 12 Aralık 2008). [http://ericacve.org/mp\\_taylor\\_01.asp](http://ericacve.org/mp_taylor_01.asp)
- Michael Tsao, Kazuya Takahashi, Jamal Olusesi, and Shikha Jain (2006).** Transformative Learning (**Online**). (erişim tarihi 23 Aralık 2008). <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
- wikipedia.org(2008).** [http://en.wikipedia.org/wiki/Transformative\\_learning](http://en.wikipedia.org/wiki/Transformative_learning)(erişim tarihi 03 Aralık.2008).



**Ziegahn, Linda (2001).** Reflection and Transformation in the Intercultural Context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(3): 247-264 (**Online**). (erişim tarihi 27 Mart 2009). <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001ziegahn.htm>.