ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/349319388

Yeni Bir Anlam Çerçevesi/Paradigma Arayışı In Search of a New Paradigm

Article *in* Tıp Eğitimi Dünyası · February 2021

DOI: 10.25282/ted.772542

CITATIONS
0

READS
38

1 author:



Mehmet Ali Gülpınar
Marmara University, Faculty of Medicine
35 PUBLICATIONS **410** CITATIONS

SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Mehmet Ali Gülpınar on 16 February 2021.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Derleme Doi: 10.25282/ted.772542

Yeni Bir Anlam Çerçevesi/Paradigma Arayışı
In Search of a New Paradigm

*Mehmet Ali Gülpinar * (ORCID: 0000-0003-1765-3529)*

* Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi İstanbul, Türkiye

Sorumlu Yazar: Mehmet Ali Gülpinar, E-Posta: mgulpinar@marmara.edu.tr

Özet

Giriş:

Eğitim dahil olmak üzere tüm alanlarda karşı karşıya olduğumuz problemlerin niteliği bizi bu problemleri paradigma düzeyinde ele almaya ve yeni paradigma arayışlarına zorlamaktadır.

Yöntem:

Derleme (görüş ve değerlendirme) türünde olan bu yazıda, ilgili literatür taranarak tıp eğitimi de dahil olmak üzere bilim ve eğitim dünyasında tartışılan yeni paradigma arayışları ele alınmış ve bu tartışmalar için taslak bir çerçeve ile birlikte öğrenme ve değerlendirmeye ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeveler oluşturma denemesine girilmiştir.

Bulgular:

Bu taslak çerçevenin makro çerçevesini Varoluş Felsefesi, Karmaşıklık Bilimleri ve eğitimde sosyo-kültürel yapılandırmacı yaklaşım oluşturmuştur. Çerçevenin merkezi kavramları ise şu şekilde belirlenmiştir: "karmaşıklık", "bağlamsallık", "sınır, yaratıcı mesafe ve bağlanma", "karşılıklı etkileşim ve dönüşüm" ve "birlikte yapılandırma ve birlikte gelişim". Bu makro çerçeve ve merkezi kavramlar esas alınarak eğitim çıktılarına dayalı yaklaşım, yapılandırmacı eğitim ve öğrenme yaklaşımları, eğitim programı, ölçme-değerlendirme, program değerlendirme, öğrenen merkezli öğrenme kuramları ve modelleri ile öğrenme ortamına/iklimine ilişkin mevcut kuramlar tartışılmıştır. Bu yaklaşıma ve kuramlara yönelik son yıllarda yapılan eleştiriler ele alınmıştır. Eğitimde sistem yaklaşımı, "karmaşık sistem" anlayışı çerçevesinde yeniden değerlendirilmiştir. Gerek eğitim programı gerekse ders kurulu, blok, staj ve seçmeli programlar gibi öğrenim programları sadece çıktıya dayalı değil aynı zamanda sürece dayalı gelişimsel bir yaklaşımla "bağlamsal program" kavramlaştırması üzerinden yeniden çerçevelendirilmeye çalışılmıştır. Sosyokültürel yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek öğrenme ve değerlendirme süreçleri, "etkileşim merkezli reflektif / bağlamsal öğrenme ve değerlendirme" deneyimleri şeklinde ele alınmıştır. Son olarak "karmaşıklık" ve "bağlamsallık" esas alınarak, program değerlendirme süreçlerinin "süreç", "bağlam", "çıktı" ve "etki" arasındaki karşılıklı etkileşim ve dönüşüm çerçevesinde ele alınmasına ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Sonuç:

Bu yazı ile karmaşıklık, bağlamsallık, karşılıklı etkileşim/dönüşüm ve birlikte gelişim kavramları üzerinden öğrenmeye, öğrenme ortamına/iklimine ve program değerlendirmeye ilişkin üç kavramsal ve kuramsal çerçeve geliştirilmiştir. Bu çerçeveler taraflara tıp eğitimi süreçlerini farklı bir paradigma üzerinden ele alma fırsatı sunmaktadır.

Anahtar sözcükler:

eğitim felsefesi, eğitim yaklaşımları, programı tasarımı, öğrenme kuramları, ölçme-değerlendirme

Keywords:

educational philosophy, educational approaches, curriculum design, learning theories , assessment and evaluation Gönderilme Tarihi
Submitted:21.07.2020
Kabul Tarihi
Accepted: 30.11.2020

Künye: Mehmet Ali Gülpinar MA. Yeni Bir Anlam Çerçevesi/Paradigma Arayışı. Tıp Egitimi Dunyası. 2021;20(60):82-100

Abstract

Background:

The nature of the problems faced in all areas including education compel us to handle these problems in a paradigmatic way. This fact brought about a search for new paradigms.

Methods:

In this review (opinion and evaluation), a search for new paradigms being discussed in the world of science and education including medical education has been tackled on the basis of related literature. The attempt is to form a draft frame for these discussions with conceptual and theoretical frameworks for learning and evaluation.

Results:

The macro frame of this draft is composed of Existentialism, Complexity Science and socio-cultural constructivist approach to education. And the central concepts of this frame are specified as "complexity", "contextuality", "border, constructive/creative distance and engagement", "transaction", "co-construction and co-development". Based on this macro frame and central concepts, outcome-based educational approach, constructivist education and learning approaches, curriculum, assessment, program evaluation, learner centered theories and models of learning as well as actual theories on learning environment/climate are discussed. Critiques from recent years directed to this approach and these concepts are dealt with. The system approach in education is re-evaluated within the frame of "complex system". The aim is to reframe both curriculum and instructional programs such as committees, blocks, clerkship/internship programs and electives not only in an outcome-based way but also with a process based developmental approach and with conceptualization of "contextualized curriculum". Sociocultural constructivist approach being adopted, processes of learning and assessment have been handled as experiences of "relationship-centered reflective/contextual learning and assessment". Lastly arguments on fictionalizing the program evaluation processes within the frame of transaction among "processes", "contexts", "outputs" and "impacts" are included grounded on "complexity" and "contextuality".

Conclusion:

In conclusion, on the ground of "complexity", "contextuality", "transaction" and "co-construction/co-development" concepts, three conceptual and theoretical frameworks (learning, learning environment/climate and program evaluation frameworks) are constructed. These frameworks offer all parties the possibility to handle the medical education processes in the light of a new paradigmatic approach.

Giriş

Küresel ve toplumsal ölçekte yaşadığımız sorunlara ilişkin tartışmalarımız ve çözümlerimiz, çoğu zaman dönüp dolaşıp eğitime gelmektedir. Bu durum, bir yönüyle anlaşılabilir olmakla birlikte konunun diğer yönünü dikkatlerden uzak tutabilmektedir. Karşı karşıya olduğumuz sorunların çözümünün önemli bir parçası eğitim olmakla birlikte eğitim ilk başlanacak nokta değildir. Öncesinde eğitimin üzerinde temelleneceği bir zemine ve çerçeveye ihtiyaç bulunmaktadır. Bu zemini ve çerçeveyi oluşturabilmek için, karşı karşıya olduğumuz sorunları eğitim alanında daha etkin bir şekilde ele alabilmek ve bunlara daha iyi cevaplar oluşturabilmek için, bugün için "nasıl bir dünya", "nasıl bir toplum" ve "nasıl bir insan" anlayışına ihtiyacımız olduğuna ilişkin ana soruları yeni baştan kendimize sormamız gerekmektedir. Çünkü baş etmeye çalıştığımız sorunların çapı ve niteliği, bizi bu sorunları paradigma düzeyinde (program değil) ele almaya zorlamaktadır (1-3). Bundan dolayı, öncelikle, bu ana sorular üzerinden yeni bir anlam çerçevesinin/paradigmanın oluşturulması; nasıl bir eğitim anlayışına ihtiyacımız olduğu sorusunun ise, ikinci adımda, çerçevesi çizilen bu yeni paradigma üzerinden ele alınması daha tercih edilebilir bir yol olarak görünmektedir. Bu yazıda tıp eğitimi de dahil olmak üzere bilim ve eğitim dünyasında

tartışılan yeni paradigma arayışları ele alınmış ve ileride daha bir ivme kazanacak bu tartışmalar için bir taslak çerçeve oluşturma denemesine girilmiştir.

Yeni Bir Anlam Çerçevesi/Paradigma Arayışı

A. İnsan ve toplum anlayışına ilişkin nasıl bir çerçeve oluşturulabilir?

Esas olarak insan, ne kadar bedenli bir varlık olarak kabul edilebilir? Eğitim de dâhil olmak üzere, insana ilişkin deneyimler, olgular, durumlar bedensel (biyolojik, genetik, evrimsel ve fizyolojik/nörofizyolojik) süreç ve fonksiyonlara indirgenerek (biyolojizm) ele alınabilir mi? Yine, insan ne kadar psikolojik ve/veya sosyo-kültürel bir varlık olarak görülebilir? İnsana ilişkin deneyimler ve durumlar psikolojik (bilişsel, metabilişsel, duyuşsal ve davranışsal) ve/veya sosyal süreçlere ve fonksiyonlara indirgenebilir (insana ilişkin durumları psikolojiye veya sosyolojiye etme) mi? Bu doğrultuda öğrenmeyi, daha çok "bireysel, gelişimsel, içsel yapılandırmalar" veya "sosyal yapılandırmalar" olarak ele almak ne kadar yeterli olacaktır?

Yukarıdaki soruları, şu şekilde genişleterek tekrar yöneltebiliriz:

- İnsan ne kadar bedenli, bedeni ile sınırlı, bedeni tarafından belirlenen; ne kadar bedenini, biyolojik olanı zorlayabilen, aşabilen bir varlıktır?
- İnsana ilişkin deneyimler, olgular, durumlar ne kadar psikolojik süreç ve işlevlerle açıklanabilecek ve anlaşılabilecek ne kadar bunlara sıkıştırılamayacak olgu, durum ve deneyimlerdir?
- İnsan ne kadar toplumsal ve kültürel olan tarafından belirlenen, ne kadar toplumsal ve kültürel olana 'mesafe' alabilen, toplumsal/kültürel olanı aşabilen, dönüştürebilen bir varlıktır?
- Ve son olarak, insan ne kadar kendine mesafe alabilen bir varlıktır?

İnsana ilişkin olgu, durum ve yaşantıları bedensel, psikolojik veya sosyolojik olana indirgeyen mevcut paradigmanın (biyolojizm, psikolojizm, sosyolojizm) beraberinde getirdiği ana sorunlardan birisi "bütünün kaybı"dır. Bu sorun, aşırı uzmanlaşmayla kendini her geçen yıl daha da hissettirmektedir. Bu paradigmanın en önemli sorunu şu şekilde ifade edilebilir: Bütünü, bütünü oluşturan bileşenlerinden/parçalarından bir-ikisi ile, bu parçaların içine sıkıştırarak, bütünü bir-iki parçasında boğarak açıklama. Son dönemde bu sorun, disiplinlerarası yaklaşımla aşılmaya çalışılmakta, ancak bu yaklaşım da karşı karşıya olduğumuz sorunları yeterli bir şekilde ele alabilecek bir çerçeve sunamamaktadır (1, 4, 5). Disiplinlerarası yaklaşım, her ne kadar bizlere, insana ait durumlara ve deneyimlere ilişkin çok yönlü yaklaşma ve açıklama (nörofizyolojik, psikolojik ve sosyolojik) imkânı sunsa da durum ve deneyimleri kendi bütünlüğü, biricikliği, nitelliği içinde anlama noktasında bir dizi sorun da oluşturabilmektedir (1, 4, 5). Ayrıca, söylem düzeyinde çeşitli kesimlerce disiplinlerarası entegre yaklaşım kaygısı taşınsa ve bu yönde önemli girişimler olsa da pratikte, ağırlıklı olarak hala, "biyo-psikolojik" veya "sosyo-kültürel" baskın bir yaklaşım ve dil devam edebilmektedir. İnsana ve topluma ilişkin durum ve deneyimlere ve bu deneyimler sırasında tecrübe edilen varoluşsal hallere yönelik, alt süreçlerine indirgenmeden, kendi bütünlüğü ve biricikliği içinde bir anlama gayreti içine girilmek yerine; bu durum ve deneyimler nesneleştirilerek, araçsallaştırılarak, operasyonel olana çevrilerek ve teknik süreçlere indirgenerek ele alınabilmektedir. Bu ise, insanın kendisine, toplumsal olana, icra ettiği işe, meslek alanına ve mesleğin icrası sırasında muhatabına karşı yabancılaşması; insanların ve toplumların, bireysel, toplumsal ve kamusal yaşamlarında birer özne olmaktan çıkmaları sonucu doğurmaktadır. Eğiticiler öğretmenliğe

ve öğrencilerine, hekimler sağlığa ve birer insan olarak hastalarına, hukuk insanları adalete, sosyologlar topluma, liderler toplumsal kesimlere, yöneticiler kurumlarına ve çalışanlarına, psikologlar, rehberlik-psikolojik danışmanlık uzmanları insana ve danışanına yabancılaşabilmektedir. İlişkiler "ben-sen ilişkisi" (özne-özne ilişkisi, öznelerarası ilişki), yerine "ben-o ilişkisi" düzeyinde kalabilmektedir.

Mevcut paradigmanın ikinci ana sorunu, indirgemeci yaklaşımın beraberinde getirdiği "ya"/"ya da" mantığıdır. Karşıtlıklardan oluşan bu ikili mantık çerçevesinde, insana ilişkin olguların ve durumların "ya bu" / "ya da o" şeklinde, kategorik bir yaklaşım üzerinden değerlendirilmesidir. İnsani ve toplumsal durum ve deneyimlerin, Morin'in çizdiği bütünlük, bağlamsallık, çok boyutluluk ve karmaşıklık çerçevesinde, "unitas multiplex" (insanı çeşitliliği içindeki birliği, birliği içindeki çeşitliği ile anlamak) anlayışı (1) ile "hem…", "hem de …" mantıksal yaklaşımı ile ele alınamamasıdır. Bu durum tıp eğitiminde karşımıza ya eğitim çıktılarına ya da sürece veya içeriğe dayalı eğitim yaklaşımları şeklinde çıkabilmektedir (5, 6).

B. Nasıl bir yaklaşım belirlenebilir?

Yeni yaklaşımda insan; biyolojik, psikolojik ve sosyokültürel bir varlık olduğu, bu boyutlarıyla birlikte ele alınması gereken, bu boyutlar tarafından belirli oranlarda belirlenen bir varlık olduğu kadar; aynı zamanda bunları aşabilen, bunlarla arasına mesafe koyabilen bir varlık olarak ele alınmak durumundadır (4). Yine bu yaklaşımda, fenomenoloji ve varoluş felsefi yaklaşımları dikkate alınarak, insana ilişkin durumların ve deneyimlerin, kendi bütünlüğü ve biricikliği içinde, reflektif birer deneyim olarak ön plana alınması (4, 5); bu deneyimlere eşlik eden biyolojik, psikolojik ve sosyokültürel vb. süreçlerin ise alt/arka zeminde incelenmesi önemlidir. Bu noktada, somut reflektif deneyimler üzerinden yürüyen "anlama" ve çok boyutlu süreçler (biyolojik, psikolojik, toplumsal vb.) üzerinden yürüyen "açıklama" çabası olmak üzere çift yönlü bir çaba içine girilmesi söz konusudur. Son olarak bu yeni çerçeve, insana ait deneyimlerin, varoluşsal/ontolojik boyutuyla da ele alınmasını; bununla "anlam" ve "değer" arayışı içinde olunmasını gerektirmektedir (Şekil 1). Bu şekilde kişinin, bedensel ve toplumsalın içinde kalarak, ama aynı zamanda bunlara ve kendine mesafe alarak, kendini gerçekleştirmesi, kendi anlam ve değer dünyasını oluşturması ve kendini aşması hedeflenmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde öğrenme veya gelişimi, sadece veya daha çok "bireysel/içsel yapılandırmalar" veya "sosyal yapılandırmalar" yerine, kişinin toplumsal süreçlere özne olarak dâhil olduğu birer "bireysel-toplumsal yapılandırma"lar olarak tanımlamak daha uygun olacaktır.



Şekil 1. Ana bileşenleriyle yeni yaklaşımın genel çerçevesi

C. Yeni paradigmanın merkezi kavramları neler olabilir?

Aşağıda, arayış içinde olunan yeni paradigmanın merkezi kavramlarına ilişkin bir öneri sunulmuştur. Bu kavramların her biri, kendi aralarında oluşturduğu anlam örgüsüyle (pattern), kendi anlamını kazanmakta, bir diğerine anlamını vermekte ve bu şekilde

bütünlüklü bir yeni paradigma için bir kavram seti oluşturmaktadır.

1. Karmaşıklık (complexity): Kendi kendini düzenleyen karmaşık sosyal sistemler, esnek yapılar/oluşumlar ve geçişli sınırlar

Mevcut paradigmada sistemler daha çok, sistemler arası geçişlerin daha sınırlı olduğu, değişime daha bir dirençli olan; mekanik, girdi-çıktı yaklaşımı ile katı ve düzenli birer "komplike sistemler/yapılar" olarak ele alınmaktadır (2, 3, 5, 7). Bu anlayışta eğitime, danışmanlığa, yönetime vb. ilişkin süreçler, daha bir uzmanlık süreçleri şeklinde yürütülmektedir. Bundan dolayı etkileşimin yönü, baskın olarak, uzmandan diğerlerine doğrudur. Komplike sistemlerde öne çıkan noktalar şunlardır: süreçlerin belirlenmiş hedefler/çıktılar (eğitimin çıktıları) doğrultusunda planlı, sistematik ve kontrollü bir şekilde, tüm adımları ile belirlenmesi, yürütülmesi ve denetlenmesi.

Yeni paradigma, sistemi/yapıyı, karmaşıklık teorisi bağlamında, "kendi kendini düzenleyen karmaşık sosyal sistemler" olarak tanımlar (2, 3, 5, 7). Sistemler arası sınırların daha geçişli olduğu bu sistemler, karşılıklı etkileşime ve dönüşüme açık sistemlerdir. Uzmanlıklar, diğerinde olduğu kadar belirleyici değildir. Mekanik ve doğrusal olan girdi-(süreç)-çıktı yaklaşımı ile süreçler ve çıktılar, uzmanlık bilgisi ile dışarıdan planlanabilir, belirlenebilir ve kontrol edilebilir doğrusal süreçler olarak görülmez. Onun yerine, sade kurallar, ana ilkeler ve hedefler üzerinden, sistemin kendi bağlamı içinde kendi süreç ve çıktılarını içeriden belirleyeceği, kendi dinamik örüntülerini (patterns) oluşturacağı varsayılır (doğallık, bağlamsallık, kendiliğindenlik). Planlamalar, taraflara otonomi sağlayacak, serbest hareketlerine imkân verecek şekilde, daha bir "çerçeve planlamalar" olarak ele alır. Bu nedenle, diğer sistemde, belirlenmiş çıktılar üzerinden giden adım adım planlama, burada bir sorun olarak, "aşırı planlama sorunu" olarak görülür (2, 5, 7).

2. Mesafe:

Yeni paradigmanın ikinci çerçeve kavramı "mesafe"dir (4); sistemler arası ve sistem içi alt sistemler arası mesafe. Bu kavramın, karmaşıklık kavramıyla birlikte ele alındığında kazandığı anlam şu şekilde açıklanabilir. Yeni paradigma çerçevesinde, herhangi bir deneyim sırasında, örneğin eğitim veya danışmanlık sahasında yaşanan bir deneyim sırasında, tarafların birbirlerinin sınırlarına saygı göstermesi, uygun bir mesafe alınarak, sınırların karşılıklı olarak ihlal edilmemesi kadar; sınırların karşılıklı etkileşim ve dönüşüme imkân verecek şekilde geçişli olması da önemlidir. Çünkü bu yaklaşımda, karşılıklı etkileşime açık olmayan "kendi içe kapalı sistemler" kadar, uygun olmayan mesafe alışlar da birer sorun olarak görülmektedir. Birlikte gelişim/oluşum, karşılıklı etkiyi, karşılıklı etkileşim ve dönüşümü gerektirir ve tüm bunlar, aynı zamanda, taraflar arası mesafenin niteliğiyle de yakından bağlantılıdır.

Gürsoy'un ifadeleriyle belirtmek gerekirse, sistemler/taraflar arası mesafenin, "kopukluk" oluşturmayan fakat "bağlanma"ya (engagement) imkân veren bir "mesafe" (4) olması önemlidir. Hem tarafların birbirlerinin sınırlarına yeterince saygı duymadığı, hatta sınırların ihlal edildiği, kendine benzetmeye zorlayan (kendini mutlaklaştırma, diğerini kendine benzetme, tek örnek sistemler, modeller, kişiler), "bağımlılık" ile sonuçlanan mesafe; hem de, "kopukluk" yaratan, yabancılaşma ile sonuçlanan mesafe sorunlu mesafe alışlardır. Bağımlılık veya kopukluk yaratan mesafe alışlar taraflar arası ilişkilenmeyi güçleştirecek, tarafların karşılıklı olarak birlikte gelişimlerini, yekdiğerinde tamamlanarak kendileri gerçekleştirmelerini zorlaştıracaktır. Somut örnekler üzerinden belirtmek gerekirse, eğitimde eğitici ve öğrenci, rehberlik danışmanlık süreçlerinde danışan ile

danışman, evde anne-baba ile çocuk arasındaki mesafenin, "bağımlılık" veya "kopukluk" oluşturmayan fakat bağlanmaya imkân veren, aidiyet duygusu oluşturan, taraflar arasındaki ilişkilenmeyi sağlayan/derinleştiren, birlikte gelişime/oluşuma açık, "yaratıcı mesafe" (4), geliştirici mesafe niteliğini taşıması gerekir. Bu mesafe taraflara, hem bağlamın (tarihi, bireysel, sosyokültürel, kurumsal, gruba ait vb. bağlam) içinde kalma, hem de bu bağlama mesafe alma, hatta kendine mesafe alma imkânı sunarak "kendini gerçekleştirme", "birlikte-gerçekleşme", "kendini aşma" yollarını açacaktır. Bu noktada tarafların, karşılılık olarak birbirlerinin sınırlara saygı göstererek ve geliştirici bir mesafe alarak, birbirlerine kendileri olmalarına, kendi seslerini bulmalarına, kendilerini gerçekleştirmelerine izin vermeleri önemlidir. Yine bu süreçte tarafların yekdiğerinin sorumluluğunu taşıyarak kendi hayatlarını yaşama, karar alma sorumluluğunu üstlenme, kendi anlam dünyalarını oluşturma, kendilerini gerçekleştirme ve birlikte-oluşma noktasında "olma cesareti" (8), "yaratma cesareti" (9) göstermeleri beklenir.

3. Bağlamsallık (contextuality):

Sosyal karmaşık sistemler bağlam bağımlıdır. Bireylerin ve kurumların deneyimleri tarihi bağlam, sosyokültürel bağlam, içinde yaşanılan zamana/çağa ait bağlam vb. içinde bir anlam kazınır. Bu bağlam çerçevesinde enformasyon yığınları bilgiye dönüşür; öğrenme, değişim, gelişim ve oluşum gerçekleşir. Bu noktada, Kuçuradi'nin "durum" kavramı (10) önem kazanmaktadır. Özellikle sosyal bilimlerde ve insan bilimlerinde, özne-nesne ilişkisi ve "olgu" kavramı yerine, "özne-özne ilişkisi", "öznelerarası ilişki" (11) çerçevesinde, olguların kendi bağlamları (tarihselliği, sosyokültürel bağlamı vb.) içinde bütünlüklü olarak ele alındığı ve tarafların bu bağlam içinde ve bağlama mesafe alarak birer özne oluşları ile, "şimdi ve burada"da deneyimledikleri somut "durum"lar şeklinde bir kavramlaştırmaya gidilebilir. "Durum" kavramı ile birlikte öne çıkan diğer kavramlar "durumsal/bağlamsal düşünme", "bağlamsal karar verme", "durumsal/bağlamsal öğrenme" (situativity theory) olacaktır (12). Bu çerçevede, bir "durum"un şu üçlü düşünce döngüsü üzerinde ele alınması önemlidir: Durumun; (a) kendi bağlamında anlaşılmaya çalışılması (bağlamsal düşünme, contextualized thinking), (b) bağlamına mesafe alınarak değerlendirilmesi (bağlam-bağımsız düşünme, de-contextualized thinking) ve (c) yeni bağlamlarda yeniden çerçevelenmesi (re-contextualized thinking, re-framing).

4. Karşılıklı etkileşim ve dönüşüm (transaction):

Yeni paradigmanın bir diğer çerçeve kavramı; karşılıklı olarak sınırların ihlal edilmediği, bağlılığa ve ilişkilenmeye imkân veren geliştirici bir mesafenin alındığı, tarafların otonomilerinin, özne olmalarının korunduğu, ancak aynı zamanda tarafların, yaşanan deneyim üzerinden sürece ve sonuçlara, deneyim sırasında birbirlerine etki edebildikleri; birbirlerini, işi/deneyimi ve işin/deneyimin içinde gerçekleştiği bağlamı dönüştürebildikleri derinlikli ve karşılıklı bir "ilişkilenme" kavramıdır. Son yıllarda sinirbilim çalışmaları, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirtildiği gibi, etkileşim, ilişkilenme, sosyalleşme gibi sosyal ihtiyaçların, temel ihtiyaçlardan sonra gelen ortalarda bir ihtiyaç olmadığı; ilk iki ihtiyaç kadar temel bir ihtiyaç olarak ele alınması gerektiği yönünde bulgular sunmuştur (13).

Bu kavram dikkate alındığında, eğitim ve iş deneyimleri/süreçleri, daha çok bilgi ve becerilerin kazanıldığı ve uygulandığı entellektüel ve teknik süreçler yerine, aynı zamanda, birer sosyal süreçler, ilişkilenme ve sosyalleşme süreçleri olarak ele alınır. Sosyalleşme, sosyo-kültürel bağlam içinde

kalarak ve aynı zamanda ona mesafe alarak, "ben-sen ilişkileri" (14) üzerinden bireyselleşme süreçleri; varoluşsal haller/durumlar ile karşı karşıya gelinerek yaşanan, birer varoluşsal/ontolojik süreçler, şahsiyet/kimlik oluşumu süreçleri olarak ele alınmak durumundadır.

5. Birlikte yapılandırma, birlikte gelişim/oluşum (co-construction, co-developing):

Kavram setinin beşinci kavramı "birlikte-yapılandırma", "birlikte-oluşum/gelişim", "birlikte-gerçekleşme" kavramlarıdır. Bu noktada, tarafların birer özne olarak, kendi bağlamlarında ilerleyerek; bu bağlamlara, ilişkilenmeye ve bağlılığa imkan veren bir mesafe alarak; birbirlerini dönüştürerek ve geliştirerek yaşadıkları "reflektif deneyimler" ile kendi kendine düzenleyerek öğrenme ve yaşantısal/reflektif öğrenme teorileri önem kazanmaktadır (15-18). Beş kavram seti birlikte ele alındığında, somut deneyim ve bu deneyimin üzerinde(n) düşünme (refleksiyon, düşünüm) ile giden reflektif öğrenme (düşünümsel öğrenme) deneyimi sürecinde ortaya çıkan sonuçları (öğrenmeleri ve gelişimleri) "bireysel yapılandırma"lar veya "toplumsal yapılandırma"lar olarak kavramlaştırmak uygun olmayacaktır. Bunların yerine daha uygun kavramlaştırmalar "birlikte-yapılandırma", "birlikte-gelişim" ve "birlikte-gerçekleşme"dir.

D. Nasıl bir eğitim anlayışı oluşturulabilir?

Yeni anlam çerçevesinin/paradigmanın yukarıda sıralanan beşli kavram seti üzerinden mevcut eğitim anlayışları nasıl yeniden çerçevelenebilir? Bu yeni eğitim anlayışının ön plana çıkardığı ana noktalar neler olabilir? Bu bölümde kısa açıklamalarla bu sorulara cevaplar aranacaktır.

1. Karmaşıklık:

Sosyal karmaşık sistemlerde bütün öğrenme ve iş deneyimleri, her zaman kendi içlerinde bir dizi problemi, belirsizliği, ikilemi barındıracaktır. Öğrenme ve iş süreçleri bilenenler kadar bilinmeyen yönleriyle de ilerleyecektir. Bundan dolayı, yeni paradigmada, eğitim sürecinde ele alınması gereken önemli eğitim çıktılarından birisi "belirsizlikleri göğüsleme" (1), belirsizliklerle birlikte ilerleme/yol alma (düşünme, karar alma, yönetme vb.) yetkinliği olmak durumundadır. Bu noktada, eğitim süreçlerinde öğrenenlerin belirsizlikleri, ikilemleri ve bilinmeyen yönleri hemen hızlıca kesinliğe kavuşturan (büyük genellemelere ve açıklamalara, aşırı kararlara ve yargılara/değerlendirmelere giden) eğilimlere yenik düşmeden, anlamaya ve gelişime açık olan bir süreçte kalarak ilerlemelerini destekleyecek eğitim deneyimlerinin ve ortamlarının oluşturulması önem kazanmaktadır (1, 5).

Yine, eğitim deneyimlerine ilişkin süreçlerin, tarafların otonomisini gözeten "çerçeve planlama"larla, esnek bir şekilde yürütülmesi önemlidir. Bu deneyimlerin adımlara bölünerek teknik süreçler haline getirilmesi; belirlenmiş çıktılar üzerinden, adımları tek tek belirlenerek yapılan aşırı eğitim planlamaları ve mikro-yönetimler; standardizasyon kaygısıyla ortaya çıkan tek-örnek eğitim programları ve bu süreçlerin merkezi anlayışla planlaması ve yürütülmesi vb. gibi mevcut paradigmanın doğru kabul ettiği birçok yaklaşım, yeni paradigma çerçevesinde birer sorun olarak ele alınacaktır.

2. Bağlamsallık:

Yeni paradigmada, bağlamsal öğrenme, sosyal öğrenme, yaşantısal öğrenme, kendi kendine düzenleyerek öğrenme, birlikte öğrenme gibi öğrenme kuramları (12, 15, 17) temelinde oluşturulacak "reflektif/bağlamsal öğrenme deneyimleri" ile, öğrenenlerin bağlamsal düşünme ve bağlamsal kararlar oluşturmada yetkinlik kazanmaları hedeflenir. Eğitim ve klinik süreçlerde yaşadıkları somut deneyimler ve bu deneyimler üzerinde yapılan üçlü refleksiyonla kişiler; (a) yaptıkları iş (öğrenmenin ve/veya işin kapsamı, sınırları,

niteliği), (b) kendileri ve (c) bu deneyimleri yaşadıkları bağlam (sistem, öğrenme veya iş ortamı/iklimi) ile ilişkilenerek/etkileşime girerek bunlara ilişkin öz-farkındalık geliştirirler (Şekil 2). Eksiklikleri görüp, mevcut yaklaşımlar, süreçler, perspektifler ve bilimsel çerçeveler üzerinde düşünerek "yeniden çerçeveleme"ye giderler. Yeni gelişim planlarıyla sürekli öğrenme/gelişim ile kendini gerçekleştirme yaklaşımını içselleştirirler (5).

Yalnız bu reflektif deneyimler sadece veya daha çok bilgiye yönelik bilişsel/metabilişsel boyutlarla ve teknik/mesleki beceriler boyutuyla sınırlandırılmaz; varoluşsal/ontolojik (değer ve anlam boyutu) boyutuyla da ele alınır, deneyimlenir ve üzerinde(n) düşünülür. Bu noktayı eğitim üzerinden bir örnekle açmak gerekirse, reflektif öğrenme deneyimleriyle, sadece mesleğinin temel uygulamalarını etkin bir şekilde yapan teknikerlerin ve/veya sağlam bilgi temelinde etkin problem çözen, kararlar veren uzmanların yetişmesi amaçlanmamalıdır. Aynı zamanda, yekdiğerine karşı taşıdığı sorumluluk duygusuyla, insani, mesleki ve kültürel değerleri de dikkate alarak, etkin olduğu kadar "vicdanlı" kararlar oluşturan/problem çözen, mesleki uygulamalar sırasında şefkatli davranan ve bu reflektif deneyimler üzerinden kendi anlam dünyasını oluşturan, mesleğine ve kültürüne anlam katan, kendini ve içinde bulunduğu mesleki/sosyo-kültürel bağlamı gerçekleştirmeye/aşmaya yönelen mezunların yetişmesi amaçlanmalıdır.

3. Sınır, ilişkilenmeye, bağlılığa imkân veren geliştirici/yaratıcı mesafe ve karşılıklı etkileşim/dönüşüm:

Yeni paradigmanın eğitim yaklaşımını en iyi tanımlayacak ifade "etkileşim merkezli bağlamsal eğitim", "bağlamsal eğitim programı" (contextualized curriculum/ instructional program) ve "etkileşim merkezli reflektif/bağlamsal öğrenme" yaklaşımıdır (5, 12, 18, 19). Ortaya çıkacak bu eğitim yaklaşımında öğrenme deneyimlerinin temel alacağı merkezi kavramlar şu şekilde belirlenebilir: "geçişli sınırlar", "yaratıcı/geliştirici mesafe", "karşılıklı etkileşim ve dönüşüm", "ilişkilenme", "sosyalleşme" ve sosyalleşme sürecinde sosyal ve mesleki olana mesafe alarak gerçekleştirilecek "bireyselleşme"/"şahsiyet oluşumu". Bundan dolayı yeni yaklaşımda eğitim süreçleri, mevcut yaklaşımda olduğu gibi, ağırlıklı olarak, alanla ilgili bilgilerin aktarıldığı, temel mesleki/teknik uygulamalarının kazanıldığı, sistematik problem çözme ve karar verme yetkinliklerinin geliştirildiği entellektüel ve teknik süreçler olarak planlanmaz, geliştirilmez ve uygulanmaz. Eğitim süreçleri aynı zamanda birer sosyalleşme ve bireyselleşme süreçleri, öğrenenlerin kendi anlam ve değer dünyalarını oluşturdukları varoluşsal süreçler olarak da ele alınır.

4. Birlikte yapılandırma, birlikte gelişim/oluşum

Zaman içinde ulusal düzeyde veya eğitim kurumları düzeyinde gerçekleştirilen tüm çabalara rağmen, ülkemizde hâkim olan eğitim anlayışının ve eğitim pratiklerinin hala "konu alanı içeriklerine" ve "disipline dayalı" olduğu söylenebilir. Ülkemizde eğitim uygulamaları, ağırlıklı olarak, ilgili bilgi içeriklerinin bölümler tarafından aktarılmasına (içeriğe dayalı eğitim yaklaşımı), bunların yeterli olmasa da uygulamalı oturumlarla desteklenmesine dayanmaktadır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, eğitim çıktılarına dayalı yaklaşım, disiplinlerarası/entegre eğitim yaklaşımı gibi çeşitli girişimlerin, uygulamada bu hâkim yaklaşımında istenilen düzeyde bir dönüşüm yaratıp yaratmadığı sorusu tartışmaya açıktır. Bu girişimlerin derinlikli öğrenme, birlikte yapılandırma, uzmanlıkta yetkinleşme, birlikte gelişim noktasında ne kadar başarılı olduğu ortadadır. Mezunların durumu ve sergiledikleri iş performansları dikkate alındığında ortaya çıkan durumun kabul edilebilir bir durum olmaktan uzak olduğu görülecektir. Nitekim, iş

hayatında karşı karşıya olduğumuz sorunlar (uzmanlıkta/işte vasatlık, uzmanlık yetkinliklerinde derinleşmenin olmaması, son yıllarda ülkemiz ekonomisi için kullanılan orta gelir tuzağından esinlenerek belirtmek gerekirse, "ortalama uzmanlık tuzağı" vb.) bu yönde ele alınması gereken işaretlerdir. Yine kendi anlam ve değer dünyasını oluşturma, kendini gerçekleştirme, kendini aşma kavramları üzerinden yaşanmayan eğitim deneyimlerinin, kişisel, mesleki, toplumsal düzeyde anlam/anlamsızlık sorunu, değer sorunu, birlikte yaşama sorunu, adalet sorunu gibi önemli sorunların ortaya çıkmasında ne kadar payı olduğu sorusu tartışma gerektiren bir diğer husus olarak önümüzde durmaktadır.

Eğitim Süreçleri İçin Yeni Bir Çerçeve Arayışı

A. Eğitimin ana hedefleri nasıl çerçevelendirilebilir?

Yükseköğretim ile sınırlandırarak devam etmek gerekirse, mevcut eğitim sistemimizin hedefleri nasıl değerlendirilebilir, yeni paradigma çerçevesinde, eğitim ana hedefleri nasıl, ne yönde belirlenebilir?

Yükseköğrenimin hedefi; mesleki yeterlik ve değerlerle, insani değerlerle, toplumsal ve kültürel değerlerle donanmış, toplumla, meslek grubuyla uyumlu, 'tek-örnek' bireylerin, vatandaşların, uzmanların yetişmesi midir? Yoksa hedef her bir bireyin kendi yolunda ilerleyerek 'kendi anlam dünyasını oluşturması', 'kendini gerçekleştirmesi' şeklinde mi belirlenmelidir? Toplumsal ve kültürel olanla arasına, kopukluk yaratan bir mesafe koyan bir kendini gerçekleştirme mi hedeflenmelidir? Veya bağlanmaya imkân veren mesafede bir taraftan toplumsal, kültürel, mesleki olanın içinde konumlanırken diğer taraftan kendine, sosyo-kültürel olana ve mesleki olana mesafe alabilen, bir kendini gerçekleştirme, birlikte gelişim ve oluşum çerçevesinde mi hedefler konmalıdır?

Yükseköğrenimin hedefi; alanıyla ilgili mesleki, teknik becerileri etkin bir şekilde yapan iyi uygulayıcıların yetişmesi midir? Ve/veya sağlam bilgi temelinde etkin bir şekilde problem çözen, kararlar oluşturan uzmanların yetişmesi şeklinde mi belirlenmelidir? Yoksa uygulamada yetkin olduğu kadar şefkatli ve adil olan uygulayıcılar, sağlam bilgi temelinde problem çözmede ve karar vermede etkin olduğu kadar vicdanlı olan, vicdanlı kararlar oluşturan mezunların yetişmesi yönünde mi hedefler oluşturulmalıdır?

Mevcut eğitim sisteminin amaç ve hedeflerinin bu yazıda açıklanmaya çalışılan yeni paradigma çerçevesinde değerlendirilmesi önemlidir. Bu süreçte, eğitimin ana hedeflerine yönelik yukarıda sıralanan sorulara verilecek cevaplar, eğitimin yeniden yapılandırılmasında belirleyici olacaktır.

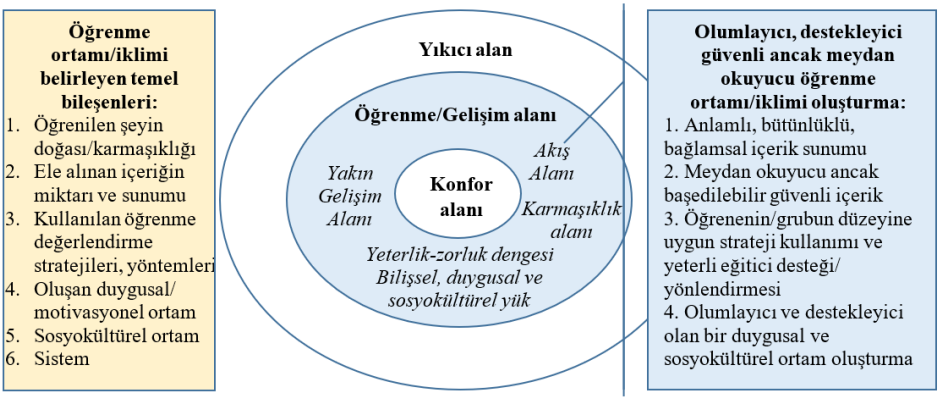
B. Nasıl bir kavramsal ve kuramsal çerçeve oluşturulabilir?

Son yıllarda öğrenmeyle ilişkili hâkim paradigmanın "sosyal" ve "kültürel" olana, "ekosistem"e kayması ile birlikte "durumsallık/bağlamsallık (situativity/contextuality)", bağlamsal uygulama/deneyim (contextualized practice/experience), öğrenenler arası ve öğrenenler ile öğrenmenin içinde gerçekleştiği bağlamlar (öğrenme kültürü ve klinik kültür, öğrenme/klinik ortam ve iklim vb.) arası "karşılıklı etkileşim ve dönüşüm (transaction)", "Uygulama Topluluğu (Community of Practice)", "Belirlenmiş/Kurallı Dış Halkadan Katılım (Legitimate Peripheral Participation), Durumsallık Teorisi (Situativity Theory) ve Durumsal/Bağlamsal Öğrenme (Situational/Contextualized Learning) gibi yeni kavram ve kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlarla öğrenme sadece veya daha çok bireysel veya toplumsal bir fenomen olarak değil de sosyo-kültürel bağlamda karşılıklı etkileşim ve dönüşümle gerçekleşen bireysel-toplumsal

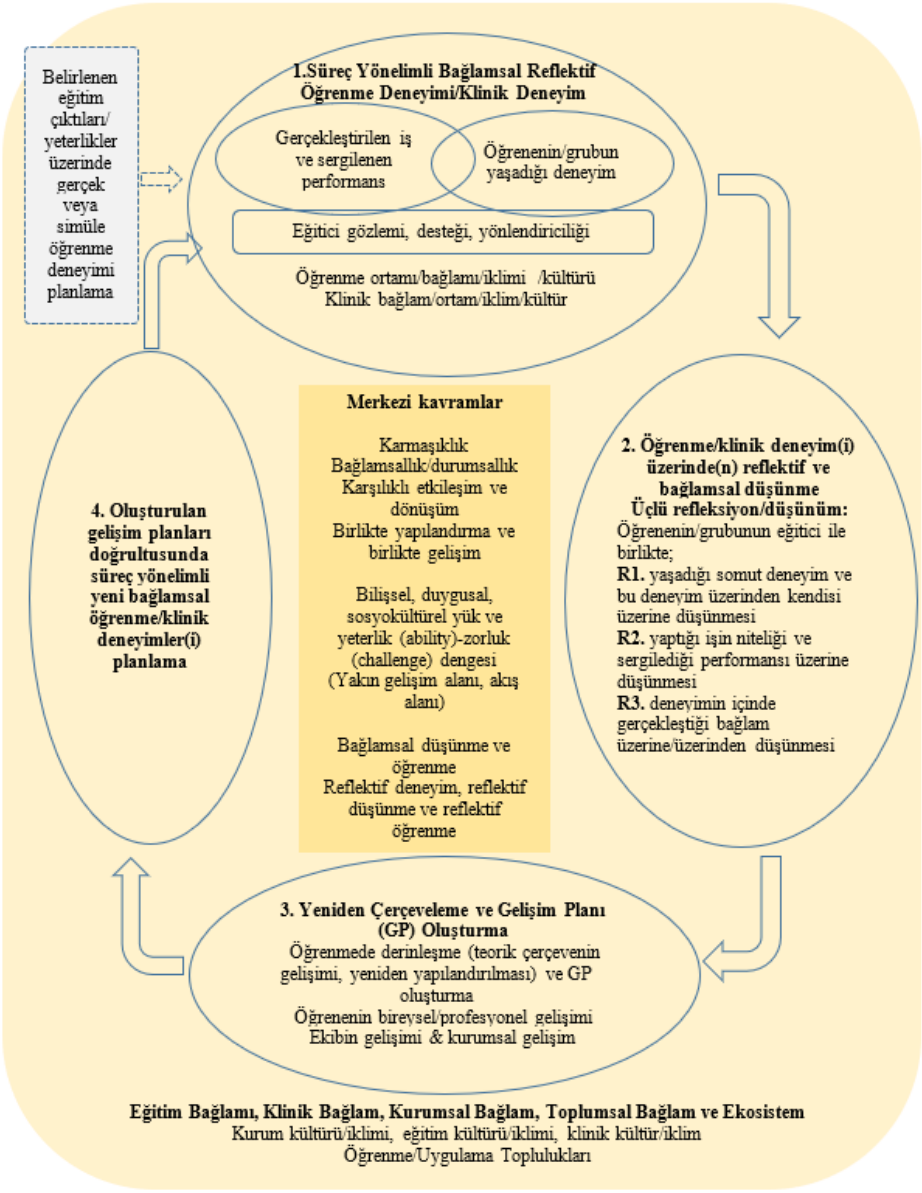
(öznelerarası, özne-bağlam arası) ve bağlamsal bir fenomen olarak ele alınmaya başlanmıştır (5, 12).

Öğrenmeyi sosyo-kültürel perspektifte ele alan paradigma son dönemde hâkim olmaya başlasa da bu yaklaşımın tarihi daha gerilere gitmektedir. Bu yaklaşımın önemli isimlerinden birisi olan Vygotsky, geçen yüzyılın başlarında öğrenme sürecini sosyo-kültürel bir süreç olarak ele almıştır. Öğrenmenin temeline bireyin kendisini değil, çevreyle etkileşimi koymuştur. Öğrenme için optimum durumu, "Yakın Gelişim Alanını" (Zone of Proximal Development) da kişinin kendisinden daha deneyimli yetişkinin ya da akranının rehberliğinde sosyal ilişki içinde bulunarak öğrenmesi olarak tanımlamıştır (20). Öğrenme ve öğretme için optimum durum oluşturma sonraki yıllarda sinirbilim ve öğrenme (21), bilişsel yük teorisi (22-26) ve Csikszentmikalyi'in akış deneyimi (yeterlik/ability-zorluk /challenges arasında optimumu yakalama) (27) ile geliştirilmiştir. Yine, yaşamının sonraki yıllarında daha bilişsel bir perspektiften kültürel perspektife kayan ve 1996'da 82 yaşında "Eğitim Kültürü (The Culture of Education)" kitabını yayınlayan Bruner'de de öğrenme ve eğitim kültürel bir süreç olarak ele alınmış; öğrenme, düşünme ve anlam oluşturmanın kültürel bağlamda gerçekleştiğini belirtilmiştir. Kültür ile birlikte "anlatısallık" (anlatısal düşünme, anlatısal yapılandırma/narrative construction) önem kazanmıştır (28). Daha yakın yıllarda öğrenmede sosyokültürel yaklaşım hâkim hale gelerek öğrenme durumsallık, bağlamsallık, durumsal biliş (situated cognition), durumsal öğrenme (situated learning) gibi yeni kavramlar üzerinden Durumsallık Teorisi gibi yeni teoriler oluşturulmuş; "Uygulama Topluluğu" ve "Belirlenmiş/Kurallı Dış Halkadan Katılım" gibi farklı kavramlaştırmalar yapılmıştır (12). Yine eğitimde sosyokültürel ve insani/yaşantısal boyutların öne çıkmasıyla gündeme gelen bir diğer kavram "anlatısallık" olmuş; anlatısal yeterlikler belirlenmiş ve bunların kazanımını hedefleyen anlatısal/reflektif yazım (narrative/reflective writing) gibi eğitim uygulamaları kullanılmaya başlanmıştır (29).

Bu noktada, öğrenme ile ilgili şu ana kadar tartışılan yaklaşımlar, kavramlar ve kuramlar dikkate alınarak, eğitim ve öğrenmede bireysel-sosyokültürel, karmaşık ve bağlamsal bir perspektif benimsenerek öğrenmeye ilişkin Şekil 2'de, öğrenme ortamına/iklimine ilişkin ise Şekil 3'de kavramsal ve kuramsal çerçeve önerisi geliştirilmiştir.



Şekil 3. Etkileşim merkezli bağlamsal/reflektif öğrenme ortamına/iklimine ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeve



Şekil 2. Etkileşim merkezli bağlamsal/reflektif öğrenmenin kavramsal ve kuramsal çerçevesi

Olumlayıcı ve destekleyici öğrenme ortamı ve iklimi oluşturma

Sinirbilim de dahil olmak birçok alandan gelen kanıtlarla öğrenme ve öğretmeye yönelik ilkeler sıralanmakta, bu ilkeler doğrultusunda optimum öğrenme deneyimleri ve ortamları için teoriler ve modeller (Bilişsel Yük Teorisi, Sistem 1 / Hızlı ve Sistem 2 / Yavaş Düşünme, Beyin/Zihin

Temelli Öğrenme) geliştirilmektedir (18, 21, 23, 30, 31). Şekil 3'de belirtilen çerçeve bunlar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Oluşturulan bu çerçevede, öğrenenler için, onları öğrenmeye ve gelişime açık tutan "olumlayıcı, destekleyici, güvenli fakat aynı zamanda meydan okuyucu (challenging)" olan (5, 18, 21) bir öğrenme/öğretme ortamı oluşturma sürecinde dikkate alınması gereken temel bileşenler altı madde altında toparlanmıştır. Bunlarla ilişkili farklı durumlar ve nitelikler öğreneni, öğrenme ve öğretme sürecinde ağırlıklı olarak üç alandan birisinde tutacaktır. Bu noktada nihai hedef bu bileşenlerde gerçekleştirilecek optimizasyonlarla öğreneni daha çok orta alanda (öğrenme ve gelişime açık alanda) tutmaktır. Bir diğer ifadeyle öğrenme sürecinde öğrenenler için "olumlayıcı, destekleyici, güvenli fakat aynı zamanda meydan okuyucu" bir öğrenme ortamı ve iklimi oluşturmaktır.

Çerçevenin daha iyi anlaşılması için ilk iki bileşen olan öğrenilen işe (görevi, konusu vb) ve ele alınan içeriğe ilişkin aşağıda birkaç örnek verilmiştir:

- Öğrenilen konunun ve ele alınan içeriğin öğrenenlerin mevcut düzeyine göre optimize edilmemesi (öğrenenlerin mevcut önbilgileri/yeterlikleri ile kazanılması istenen yeterlikler arasında denge kurma) durumunda öğrenenler için daha çok birinci veya üçüncü alanda tanımlanan bir öğrenme ortamı oluşturulacaktır. Mevcut yeterliklere yakın veya altında bir iş ve içerik oluşturulmasıyla öğrenen konfor alanında yer alacak ve genel duygusu sıkılma ve ilgisizlik olacaktır (öğrenmeye ve gelişime kapalı alan). Önbilgilerinin ve mevcut yeterliklerinin üstünde, baş edemeyeceği, kendini yetersiz hissedeceği bir iş ve içerikle karşılaşması durumunda ise öğrenen için yine öğrenmeye ve gelişime kapalı olan yıkıcı bir öğrenme ortamı (stresli, kaygılı) oluşturulmuş olacaktır (21, 27). Bu noktada öğreneni orta alanda tutmak ve bununla onda öğrenme merakı ve ilgisi oluşturmak için iki önemli husus söz konusudur. İlki mevcut bilgileri/yeterlikleri ile kazanması hedeflenen yeterliklerin dengelenmesidir. İkinci husus, bu dengeleme sonucunda öğrenene, onun için güvenli olan (baş edebileceği, kendini yetersiz ve değersiz hissetmeyeceği, öz-yeterliğini ve motivasyonel inançlarını olumlu yönde besleyen) fakat aynı zamanda meydan okuyucu olan bir öğrenme ve içerik sağlamaktır (Akış Deneyimi ve Öğrenme, Yakın Gelişim Alanı, Bilişsel Yük Teorisi).
- İçeriğin gerçek bağlamı içinde bütünlüklü ve bağlamsal bir şekilde sunulması (bağlamsal öğrenme) öğrenenleri orta alanda tutacaktır. Bununla öğrenme sürecinde öğrenene binen bilişsel yük (içsel yük ve 'germane' yük) azalacak ve bu durum öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir. Yine öğrenilen konunun ve içeriğin bağlamsal ve bütünlüklü bir şekilde sunulması ve öğrenme sürecinin gelişimsel ve reflektif öğrenmelerle gerçekleştirilmesi ile öğrenenlerin zihinlerinde oluşan bütünlüklü/bağlamsal şemalar, örüntüler ve kalıplar daha yetkin olacaktır. Öğrenme daha derinlikli olacak ve bu durum öğrenenin yeni öğrenmelerle baş etmesini kolaylaştıracaktır (Bilişsel Yük Teorisi, 1. ve 2. Sistem Düşüncesi).
- Olumlu destekleyici öğrenme ortamı oluşturmaya ilişkin bir diğer husus öğrenilen konuya/içeriğe uygun olan ve öğrenenlerin öğrenme tarzlarını dikkate alan öğrenme stratejileri ve yöntemlerinin kullanılması, bu süreçte öğrenene ihtiyacı olan eğitici desteğinin ve yönlendirmesinin sağlanmasıdır. Öğrenilen konuya ve içeriğe uygun olmayan strateji ve yöntemler öğrenme sürecinde öğrenene binen bilişsel yükü (dışsal yükü) artıracaktır. Öğrenme sürecinde yeterli eğitici desteği ve rehberliği sunulmaması öğrenenleri üçüncü alana (öğrenme ve gelişime kapalı yıkıcı alan) itebilecektir. Yine eğiticilerin öğretme tarzları ile öğrenenlerin öğrenme tarzlarının optimize

edilmesi ile yıkıcı çatışmadan (destructive friction) kaçınılması ve yapılandırıcı çatışmanın (constructive friction) oluşturulması (32) öğrenenleri orta alanda tutacaktır.

• Son olarak öğrenilen konunun ve ele alınan içeriğin aynı zamanda duygusal ve sosyokültürel olarak da öğrenenler için güvenli fakat meydan okuyucu olması önemlidir (5). Oluşan öğrenme ortamı onlarda baş edemeyecekleri, öğrenme süreci ve sonunda kendilerini başarısız, yetersiz ve değersiz hissedecekleri bir durum oluşturmamalıdır (öğrenende öz-yeterliğin zayıflaması, öğrenmeye ilişkin olumsuz motivasyonel inançlarının pekişmesi). Aynı zamanda oluşturulacak olumlayıcı duygusal ve sosyokültürel iklim ile, içeriği bu yönde gözden geçirerek, öğrenenlerde dışlanma, damgalanma, değersizleştirme, yargılanma gibi duyguların oluşturulmaması; profesyonelliğe sığmayan (profesyonellik dışı, etik dışı) durumların yaratılmasının önüne geçilmesi önemlidir.

C. Eğitim ve öğrenim programları ile program geliştirme süreçlerine ilişkin ilkeler neler olabilir?

Son olarak bu başlık altında Şekil 2 ve 3'de çizilen kavramsal ve teorik çerçeve dikkate alınarak eğitim ve öğrenim uygulamaları ile eğitim/öğrenim programını geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin yaklaşım ve ilkeler sıralanmıştır. Bu çerçevede benimsenecek yaklaşımlar ve temel ilkeler altı madde altında ele alınmıştır.

a) Disiplinlerasası/entegre, bağlamsal eğitim/öğrenim ve eğitim/öğrenim programları (contextualized instruction/curriculum and contextualized intructional program/ curriculum) oluşturma: Eğitim uygulamaları ve program geliştirme sürecinde ilk ilke programın, ilgili temel, klinik ve sosyal davranışsal bilim içerikleri entegre edilerek disiplinlerarası bir yaklaşımla geliştirilmesidir. Aynı zamanda programın, sosyokültürel boyut da dahil olmak üzere kendi çok boyutluluğu (hasta, eğitim, klinik, sistem ve sosyo kültürel boyutları) bütünselliği ve bağlamsallığı içinde, toplumun sağlık ihtiyacı önceliklerini dikkate alan "sosyal hesapverilebilirlik" yaklaşımı ile geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi önemlidir (19, 33, 34).

b) Programı hem çıktıya dayalı hem de süreç yönelimli gelişimsel eğitim anlayışla geliştirme, uygulama ve değerlendirme: Gerek eğitim programını (curriculum) gerekse bu program içinde yer alan staj programları, geçiş/hazırlık programları, ileri odak-programlar gibi öğrenim programlarını (instructional program) ve öğrenim etkinliklerini (öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri) planlanırken "içeriğe dayalı eğitim yaklaşımı" (aşağıdan yukarı) yerine "göreve-, probleme- ve yeterliğe-dayalı yaklaşımlar (yukarıdan aşağı) benimsenir. Öğrenme ve değerlendirme süreçleri planlanırken bireysel ve profesyonel gelişimi odağa alan ve öğrenmede sosyokültürel perspektifi benimseyen süreç yönelimli etkileşim merkezli deneyimsel/reflektif yaklaşımlar tercih edilir (6, 35-37).

c) Sosyal, bağlamsal, etkileşimli ve gerçeğe yakın öğrenme ve değerlendirme deneyimleri oluşturma: Programda öğrenme ve değerlendirme deneyimlerinin daha çok, gerçek yaşam ve meslek yaşamında karşılaşılan problemler/durumlar üzerinden, sosyokültürel bağlamı ve bütünlüğü içinde planlaması gerekir (12, 17). Ancak problemlerin sadece teknik/mesleki ve bilişsel olana indirgenmeden duygusal, sosyokültürel ve sistemsel boyutlarıyla kendi bütünlüğü ve bağlamsallığı içinde ele alınması; planlanan öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin bu bütünlüğü ve bağlamsallığı yansıtması önemlidir.

d) Güvenli fakat meydan okuyucu olan olumlu ve destekleyici öğrenim ortamları oluşturma: Öğrenim deneyimleri, öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri planlanırken ve

uygulanırken dikkate alınması gereken bir diğer nokta "güvenli fakat aynı zamanda meydan okuyucu olan", olumlayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı ve klinik ortamın oluşturulmasıdır. Bunun ilk şartı, bilişsel/metabilişsel yük dikkate alınarak öğrenenlerin mevcut gelişim düzeyleri (sahip oldukları becerileri/yeterlikleri) ile hedeflenen gelişim/yeterlik düzeyi arasındaki optimizasyonun sağlanması ve bu süreçte öğrenene/gruba gerekli eğitici desteğinin ve yönlendirmesinin sunulmasıdır. Olumlu öğrenme deneyimleri için optimal bir içsel yük (o öğrenciye uygun zorlukta öğrenme aktivitesi, yeterlik-zorluk dengesinin optimizasyonu, dikkatin, çabanın duygusal yükün optimizasyonu) sağlanması ve dışsal yükün en aza indirilmesidir (23, 25). Yine öğrenmenin duygusal ve sosyokültürel boyutları ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan duygusal ve sosyokültürel yük dikkate alınarak öğrenenler/ekipler için dışlayıcı, yargılayıcı ve değersizleştirici olmayan olumlayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamının ve ikliminin oluşturulması gerekir (5, 18, 38).

e) Öğrenmelerin birlikte gerçekleştiği, öz-düzenlemeli, reflektif/bağlamsal öğrenme stratejileri, öğrenme ve değerlendirme yöntem ve araçları kullanma ve yeterli eğitici desteği/rehberliği: Öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri kendi kendine düzenleyerek öğrenme, birlikte öğrenme, sosyokültürel öğrenme ve reflektif/bağlamsal öğrenme gibi öğrenme kuramları temel alınarak hem çıktı hem de süreç yönelimli gelişimsel bir anlayışla birbirini destekleyecek şekilde oluşturulmalıdır (18, 39-41). Bu noktada ölçme-değerlendirmede de, sistem/program yönelimli bir anlayış benimsenmeli, öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri belirli bir devamlılık içinde birbirini destekleyecek şekilde iç içe planlanmalıdır. Yine tüm süreçte öğrenenlere ihtiyaç duydukları desteğin sunulması, çıktılara/yeterliklere dayalı bir rehberlik ve danışmanlık sunulması önemlidir (42).

f) Program sürecini ve etkinliğini çıktılar kadar süreç yönelimli ve bağlamsal bir anlayışla değerlendirme: Bilindiği gibi bir programın etkinliği "girdi", "süreç", "bağlam", "çıktı" ve "etki" olarak tanımlanan ana değerlendirme alanları üzerinden sistem anlayışı içinde değerlendirilmektedir (43). Eğitim programlarında benimsenen yaklaşımlardan birisinin çıktıya dayalı eğitim yaklaşımı olması programın değerlendirilmesinde de alanlardan ikisinin "çıktı" ve "etki" olmasını beraberinde getirmektedir. Literatürde farklı değerlendirme modellerinde çıktı yerine ürün ve sonuç da kullanılabilmektedir. Bu kapsamda programla birlikte ortaya çıkan ürünler ve öğrenenlerin öğrenmeleri/kazanımları (yakın kazanımları, öğrenmede kalıcılık, kazanımların kliniğe/meslek yaşamına taşınması/öğrenme sonrasında klinikte oluşan tutum ve davranışlardaki değişiklikler, kazanımların klinikte gelişerek güçlenmesi vb.) değerlendirilmektedir. Etki ile ilişkili değerlendirmelerde ise programın kurumsal, bölgesel, toplumsal ve ulusal/uluslararası düzeylerde yarattığı etkiler ortaya konmaya çalışılmaktadır. Özellikle son yıllarda öne çıkan yaklaşımlardan biri olan "sosyal hesapverilebilirlik" bugün için "çıktı ve "etki"ye yönelik değerlendirmeleri daha önemli hale getirmiştir (34). Bu ikisine "bağlam"ı da eklemek gerekir. Bu son durum toplumsal hesapverilebilirlik çerçevesinde program değerlendirmede "çıktı" ve "etki"lerin "toplumsal/kültürel bağlam"ları içinde değerlendirilmesi yönünde bir dönüşümü beraberinde getirecektir.

Eğitimde benimsen diğer anlayış olan süreç yönelimli, bağlamsal ve karmaşık sistem yaklaşımı ise mekanik girdi-çıktı anlayışı yerine "girdi" ve "çıktı"nın yanısıra "süreç" ve "bağlam"a ilişkin değerlendirmeyi de zorunlu

kılmıştır. Bu noktada örneğin öğrenme sürecinde yaşanan etkileşimin niteliği, öğrenmenin gerçekleştiği sosyokültürel bağlamın (eğitim/öğrenme ortamı/iklimi, klinik ortam/iklim, sosyokültürel ortam, iklim ve kültür, sistem) niteliği ve bunlar arasındaki etkileşimin sonuçları gibi hususların değerlendirilmesi daha bir önem kazanmıştır. Bu durum program değerlendirmede genel çerçeveyi değiştirecektir. Değişecek çerçeve şu şekilde tanımlanabilir: birbirleriyle doğrusal olmayan (mekanik girdi-çıktı anlayışıyla doğrusal neden-sonuç ilişkisi içinde ele alınmayan) karmaşık bir ilişki içinde olan program bileşenleri, karşılıklı etkileşim ve dönüşümle ilerleyen "süreç"leri, sürecin içinde gerçekleştiği "bağlam"ları ve bu süreç ve bağlam içinde ortaya çıkan "çıktı" ve "etki"leri ile programı kendi otantikliği, bütünlüğü ve karmaşıklığı içinde değerlendirecek sistemli program değerlendirme planı oluşturma.

Program değerlendirmeye ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeve

Odakları ve değerlendirme alanları arasında farklılıklar olsa da program değerlendirmede mevcut yaklaşımlar (indirgemeci yaklaşım, komplike sistem yaklaşımı) ve modeller (Logic Model, CIPP modeli vb.) temelde kendilerini daha çok mekanik metaforlar üzerinden kuran birer girdi-(süreç)-çıktı yaklaşımı olarak ele alınabilir. Oysa ortaya çıkacak yeni paradigma çerçevesinde program değerlendirmenin de yeniden ele alınması gerekir. Bu noktada daha önce öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak çizilmeye çalışılan kavramsal ve kuramsal çerçeve önerisi dikkate alınarak dörtlü kavram seti üzerinden (karmaşıklık, bağlamsallık, karşılıklı etkileşim ve dönüşüm ve birlikte öğrenme/gelişim) program değerlendirmeye yönelik de yeni bir çerçeve geliştirilmelidir. Geliştirilecek bu çerçevede, eğitim ve öğrenme süreçlerinde olduğu gibi değerlendirme süreçlerine de sosyokültürel ve bağlamsal perspektifle, "karşılıklı etkileşim ve dönüşüm" ile yürüyen reflektif ve gelişimsel süreçler, "birlikte öğrenme" ve "birlikte gelişim" süreçleri ve sosyalleşme süreçleri olarak yaklaşmak esastır. Dolayısıyla yeni paradigmada gelişimsel ve reflektif eğitim süreçleri, bir tarafıyla, bu süreçte ortaya çıkan dinamik ve özgün örüntüler (patterns) üzerinden ele alınarak değerlendirilmek durumdadır. Örneğin, uygun değerlendirme yöntem ve araçları kullanılarak, bağlama ilişkin değerlendirmede kültürel olan "toplumun/uygulama topluluklarının özel inanç ve davranış örüntüleri", ortama/iklime ilişkin olan "duygusal/motivasyonel örüntüler" ve/veya "profesyonelliğe veya hekimlik kimliğine ilişkin inanç ve davranışsal örüntüleri" çıkarılarak yapılacaktır.

Tüm bunların program değerlendirme süreçlerine yansımalarını şu şekilde sıralamak ve bu doğrultuda Şekil 4'deki gibi bir çerçeve oluşturmak mümkündür.

1. Değerlendirmede sistem anlayışı ve "bağlamsal değerlendirme" (contextualized evaluation) yaklaşımı ile program değerlendirme sürecini karmaşık ve bağlamsal bir süreç olarak ele alma.
2. Program değerlendirmeyi "girdi", "bağlam", "süreç", "çıktı" ve/veya "etki" olmak üzere beş değerlendirme alanı arasından birden fazla alan seçilerek (genellikle 3-5 alan), seçilen bu değerlendirme alanların birbirleri ile karşılıklı etkileşimi ve dönüşümü üzerinden doğrusal olmayan bir ilişki içinde planlama.
3. Eğitimde hem çıktılara dayalı hem de süreç yönelimli gelişimsel bir yaklaşım benimsendiği dikkate alınarak "eğitim çıktıları" ve "eğitim/öğrenim süreci"ni birbiriyle karşılıklı etkileşimi ve dönüşümü üzerinden iç içe değerlendirme.
4. Eğitim çıktılarını bireysel, ekipsel ve kurumsal öğrenme, gelişim ve dönüşüm üzerinden değerlendirme. Çıktıları daha çok

gelişimsel perspektifte tüm düzeylerde değerlendirme:

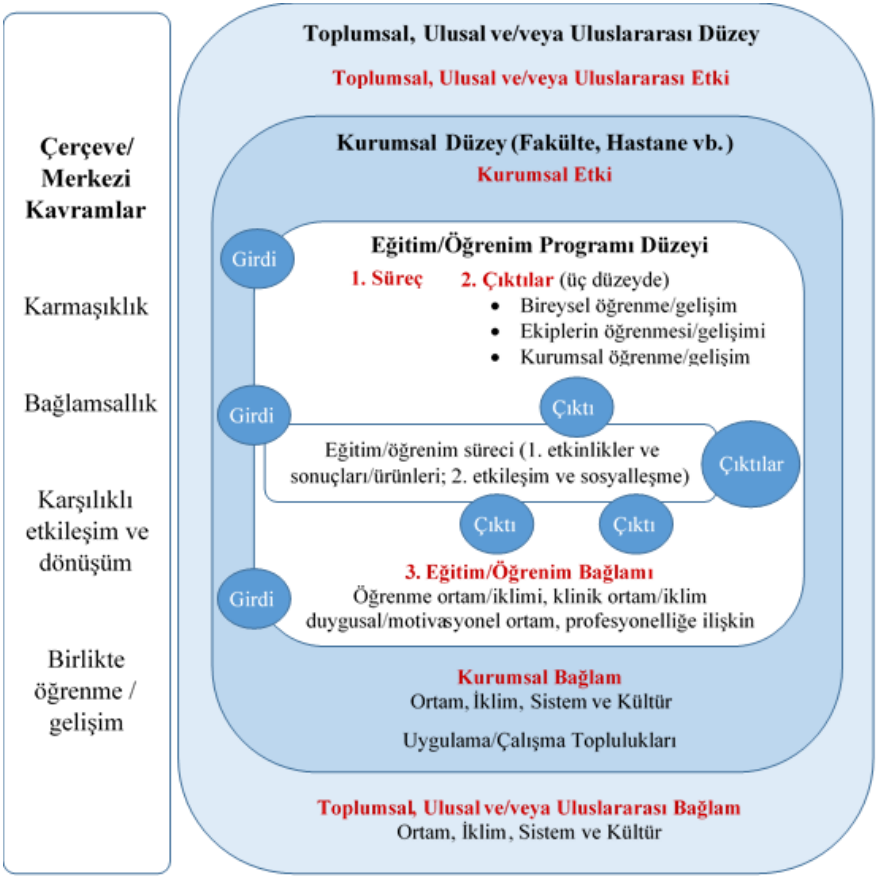
- Birinci düzey: program sonu öğrenenlerde ortaya çıkan öğrenme, gelişim, dönüşüm.
- İkinci düzey: öğrenmenin/gelişimin bir sonraki eğitim dönemine, kliniğe veya meslek yaşamına transferi ve ileri gelişimi, öğrenmede kalıcılık/süreklilik (sürekli öğrenme ve gelişim).
- Üçüncü düzey: ekipte ve kurumda ortaya çıkan değişim ve dönüşümler.

5. Öğrenmede sosyokültürel, gelişimsel ve reflektif bir yaklaşım benimsendiği için eğitim/öğrenim sürecini, hem süreçte ortaya çıkan etkileşim ve sosyalleşmenin niteliği açısından hem de bu süreçte yapılan etkinlikler ve bu etkinlerle ortaya çıkan ana sonuçlar/ürünler açısından ele alma.
6. Sosyal hesapverebilirlik anlayışı çerçevesinde programın kurumsal, yerel, ulusal ve/veya uluslararası çıktı ve "etki"lerini değerlendirme.
7. Bağlamsallık çerçevesinde program değerlendirme sürecinde yapılan "süreç"e, "çıktı"lara ve "etki"lere ilişkin değerlendirmeleri, bunların içinde yer aldığı "bağlam"lara (eğitim/öğrenim bağlamı, teknolojik bağlam, klinik bağlam, kurumsal bağlam, toplumsal bağlam ve sistem) göre analiz etme ve değerlendirme (bağlamsal değerlendirme).
8. Bağlama ilişkin değerlendirmede şu üç noktaya odaklanma;

- Öğrenme ve değerlendirmenin içinde gerçekleştiği eğitim/öğrenim bağlamı ve klinik bağlam: öğrenme ortamı/iklimi, klinik ortam/iklim, duygusal/motivasyonel ortam/iklim, profesyonelliğe yönelik ortam/iklim
- Eğitim kurumunun ve hastanenin kurumsal bağlamı: Kurum kültürü ve çalışma/uygulama toplulukları; eğitim anlayışı, ortamı ve iklimi; sağlık hizmeti anlayışı, ortamı ve iklimi; eğitim/sağlık politikaları, sistemleri
- Toplumsal/ulusal bağlam: Kültür, sosyokültürel ortam ve iklim, yerel/ulusal eğitim/sağlık anlayışları, politikaları ve sistemler.

Bitirirken

Bugün için karşı karşıya olduğumuz bireysel, toplumsal ve küresel sorunlar, mevcut paradigmayla ele alınabilecek sorunlar olmaktan çıkmış ve bu durum, yeni paradigma arayışlarını beraberinde getirmiştir. Bu noktada, metin boyunca yöneltilen ana soruların, metinde akla gelmeyen diğer sorularla birlikte, yeniden sorulması ve üzerinde etraflıca düşünülmesi gerekliliği ortadadır. Yine bu süreçte mevcut kavramların yeniden düşünülmesi, yeniden anlamlandırılması, yeni kavramlaştırmalara gidilmesi ve oluşacak paradigmanın çerçeve/merkezi kavramların (kavram setinin) ortaya konulması önemlidir. Bu yazıda bu yönde bir çaba içine girilmiştir. Burada ortaya konmaya çalışılan çerçevenin eğitimde değişim ve liderlikten, program geliştirmeye, ölçme-değerlendirmeden program değerlendirmeye kadar tüm alanlarda oluşturulacak yeni yaklaşımların, sistemlerin ve modellemelerin geliştirilmesi sürecinde paradigma düzeyinde katkı sağlaması hedeflenmiştir.



Şekil 4. Program değerlendirmeye ilişkin kavramsal ve kuramsal çerçeve

Kaynaklar

1. Morin E. Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları (2. Baskı); 2006.

2. Mennin S. Small-group problem-based learning as a complex adaptive system. Teaching and Teacher Education. 2007;23:303–13.

3. Mennin S. Self-organisation, integration and curriculum in the complex world of medical education. Medical Education. 2010;44:20–30.

4. Gürsoy K. Birleyerek oluşmak. Aktif Düşünce Yayıncılık; 2013.

5. Gülpınar MA. Yükseköğrenimin değişen paradigması ve eğitimde üç "c" yaklaşımı. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011), 27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt, Bölüm XI, sayfa 1589-96.

6. Eric SH, Sherbino J, Englander R, Snell L, Frank JR & on behalf of the ICBME Collaborators. A call to action: the controversy of and rationale for competency-based medical education. Medical Teacher. 2017;39(6):574-81.

7. Snowden DJ, Boone ME. A Leader's framework for decision making. Harvard

Business Review. 2007, 1-9.

8. Tillich P. Olmak cesareti. Okuyanus Yayıncılık; 2014.

9. May R. Yaratma cesareti. Metis Yayınları (13. Basım); 2012.

10. Kuçuradi İ. Çağın Olayları Arasında "Çotuksöken B. Etiğe antropontolojik yaklaşım ve İoanna Kuçuradi'de durum etiği." Tarihçi Kitabevi; 2014.

11. Özlem D. Felsefe ve Doğa Bilimleri. İnkılap Kitabevi (2. Baskı); 1996.

12. Durning SJ, Artino AR .Situativity theory: a perspective on how participants and the environment can interact: AMEE Guide no. 52. Medical Teacher. 2011;33(3):188-99.

13. David R. Managing with the brain in mind. Oxford Leadership; 2009. Erişim adresi: www.oxfordleadership.com.

14. Buber M. Ben ve sen. Kopernik Kitap; 2017.

15. Sandars J, Cleary TJ. Self-regulation theory: applications to medical education: AMEE Guide No. 58. Medical Teacher, 2011;33(11):875-86.

16. Sandars J. The use of reflection in medical education: AMEE Guide No. 44. Medical Teacher. 2009;31(8):685-95.

17. Yardley S, Teunissen PW, Dornan T. Experiential learning: AMEE Guide No. 63. Medical Teacher. 2012;34(2):e102-15.

18. Gülpınar MA. İşbaşında/Klinikte öğrenme, klinik kültür/iklim ve olumlu öğrenme iklimi oluşturma. Türkiye Klinikleri, Tıp ve Sağlık Bilimlerinde Eğitim Yöntem ve Teknikleri Özel Sayısı. 2016;1(1):48-58.

19. Schrewe B, Ellaway RH, Watling C, Bates J. The contextual curriculum: learning in the matrix, learning from the matrix. Academic Medicine. 2018;93(11):1645-51.

20. Vygotsky LS. Mind in society: the development of higher psycgological processes. Ed by Cole M, John-Steiner M, Scribner S, England E. Harvard University Press; 1979.

21. RN Caine, G Caine, C McClintic, K Klimek. Brain/mind learning principles in action. California: Corwin Press; 2005.

22. Vandewaetere M, Manhaeve D, Aertgeerts B, Clarebout G, Van Merriënboer JJG, Roex A. 4C/ID in medical education: how to design an educational program based on whole-task learning: AMEE Guide No. 93. Medical Teacher. 2015;37(1): 4-20.

23. Young JQ, Van Merrienboer J, Durning S, Ten Cate O. Cognitive load theory: implications for medical education: AMEE Guide No. 86. Medical Teacher. 2014;36(5):371-84.

24. Anthony Jr. AR, Holmboe ES, Durning SJ. Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64, Medical Teacher. 2012;34(3):e148-60.

25. Young JQ, ten Cate O, O'Sullivan PS, Irby DM. Unpacking the complexity of patient handoffs through the lens of cognitive load theory. Teaching and Learning in Medicine. 2016;28(1):88-96.

26. Young JQ, Sewell JL. Applying cognitive load theory to medical education: construct and

measurement challenges. Perspectives on Medical Education. 2015;4:107-9.

27. Mihaly Csikszentmihalyi. Akış. Buzdağı Yayınları; 2018.

28. Bruner J. Culture, mind, and education. In "Contemporary theories of learning". Ed by Illeris K: New York, NY: Routledge; 2009.

29. Yıldız M, Gülpınar MA. Tıp eğitiminde insani boyut ve anlatı tıbbının imkânları. Tıp Eğitimi Dünyası. 2019;18(56):123-37.

30. Gülpınar MA. The principles of brain-based learning and constructivist models. Education Educational Sciences: Theory & Practice. 2005;5(2):299-306

31. Kahneman D. Hızlı ve yavaş düşünme. Varlık Yayınları; 2017.

32. Vermunt JD, Verloop N. Congruence and friction between learning and teaching. Learning and Instruction. 1999;9:257-80.

33. Boelen C, Pearson D, Kaufman A, Rourke J, Woollard R, Marsh DC, Gibbs T. Producing a socially accountable medical school: AMEE Guide No. 109. Medical Teacher. 2016;38(11):1078-91.

34. Barber C, van der Vleuten C, Leppink J, Chahine S. Social accountability frameworks and their implications for medical education and program evaluation: a narrative review. Academic Medicine. 2020, DOI, 10.1097/ACM.0000000000003731

35. Newble D, Stark P, Bax N, Lawson M. Developing an outcome - focused core curriculum. Medical Education. 2005;39:680-87.

36. Holmboe E, Ginsburg S, Bernabeo E. The rotational approach to medical education: time to confront our assumptions? Medical Education. 2011;45:69–80.

37. Holmboe ES, Batalden P. Achieving the desired transformation: thoughts on next steps for outcomes-based medical education. Academic Medicine. 2015;90(9):1215-23.

38. Gülpınar MA, Yeğen BÇ, İşoğlu-Alkaç Ü. Integrated and contextual basic science instruction in preclinical education: problem-based learning experience enriched with brain/mind learning principles. Educational Sciences: Theory & Practice. 2015;15(5): 1215-28.

39. Zimmerman BJ. Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory Into Practice. 2002;41(2):64-70.

40. Pintrich PR. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research. 1999;31:459-70.

41. Sandars J, Cleary TJ. Self-regulation theory: applications to medical education: AMEE Guide No. 58. Medical Teacher. 2011;33(11):875-86.

42. van der Vleuten CPM, Schuwirth LWT, Driessen EW, Dijkstra J, Tigelaar D, Baartman LKJ, van Tartwijk J. A model for programmatic assessment fit for purpose. Medical Teacher. 2012;34:205-14.

43. Frye AW, Hemmer PA. Program evaluation models and related theories AMEE Guide No. 67. Medical Teacher. 2012;34:e2

View publication stats