

İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ PROGRAMLAR ENSTİTÜSÜ
SOSYAL PROJELER VE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI YÖNETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKİYE ULUSAL AJANSI EĞİTİCİ EĞİTİMİ PROGRAMLARININ
İÇERİK VE YÖNTEMLERİNİN DENEYİMSEL ÖĞRENME TEORİSİNE
GÖRE İNCELENMESİ

Mustafa ERDOĞAN

114706008

Prof. Dr. Nurhan YENTÜRK

İSTANBUL

2019

TÜRKİYE ULUSAL AJANSI EĞİTİCİ EĞİTİMİ PROGRAMLARININ İÇERİK VE YÖNTEMLERİNİN
DENEYİMSEL ÖĞRENME TEORİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

ANALYSING THE CONTENT AND METHODOLOGY OF
TURKISH NATIONAL AGENCY'S TRAINING OF TRAINERS PROGRAMS ACCORDING TO
EXPERIENTIAL LEARNING THEORY

+

Mustafa ERDOĞAN

114706008

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Nurhan YENTÜRK

(İmza)

İstanbul Bilgi Üniversitesi..... Üniversitesi

Jüri Üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Özge Onursal BEŞGÜL

(İmza)

İstanbul Bilgi Üniversitesi..... Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. İlke Evin GENÇEL

(İmza)

İzmir Demokrasi Üniversitesi..... Üniversitesi

Tezin Onaylandığı Tarih : 12.09.2019.....

Toplam Sayfa Sayısı: 116.....

Anahtar Kelimeler (Türkçe)

- 1) Yaygın Eğitim
- 2) AB Gençlik Programı
- 3) Ulusal Ajans
- 4) Eğitici Eğitimi
- 5) Deneysel Öğrenme

Anahtar Kelimeler (İngilizce)

- 1) Non Formal Education
- 2) EU Youth Program
- 3) National Agency
- 4) Training of Trainers
- 5) Experiential Learning

ÖNSÖZ

Öncelikle değerli katkılarını esirgemeyen ve araştırma sonucunda üretilmiş olan nitel ölçme aracına geribildirim sağlamak için benimle mülakat yapmayı kabul eden Sayın Alice Kolb ve David Kolb'a,

Araştırma sürecinde destekleri ve geribildirimleri ile beni doğru bir şekilde yönlendiren başta tez danışmanım sayın Prof. Dr. Nurhan Yentürk'e, jüri üyeleri Sayın Dr. Öğr. Üyesi Özge Onursal Beşgül ve Sayın Doç. Dr. İlke Evin Gencel'e,

Hem yüksek lisans sırasında hem de bu tezin hazırlanma sürecinde bir arkadaş olarak bana rehberlik eden N. Seda Öztürk'e, tüm bu araştırma sürecinde destekleri ile yanımda olan DeM Deneysimsel Eğitim Merkezi Derneği'ndeki ekip arkadaşlarıma, yaygın eğitim eğitmeni olma yolumda bana eşlik eden Türkiye Ulusal Ajansı'nın değerli personeli ve Gençlik Programı havuzundaki tüm eğitmen meslektaşlarıma,

Deneysimsel öğrenme ile tanışmamı sağlayan, yaygın eğitim alanında eğitmen olmam için bana ilham veren, bugün iş ortağım olmasına rağmen eğitmenlik alanında hep ustam olarak anacağım M. Volkan Müderrisoğlu'na,

Son olarak anlayışını, sevgisini ve desteğini hep yanımda hissettiren sevgili eşim Selcan Erdoğan ve kıymetli oğlum Kemal Erdoğan'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın alana katkı sağlaması dileğiyle.

Mustafa ERDOĞAN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ŞEKİLLER & TABLOLAR.....	viii
ABSTRACT	ix
ÖZET	x
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE	3
1. YAYGIN EĞİTİM	3
1.1 Yaygın Eğitimin Tanımı	3
1.2 Yaygın Eğitimin Kısa Tarihçesi & Temel Özellikleri	4
1.3 Türkiye’de Yaygın Eğitim	6
1.4 AB Gençlik Programlarında Yaygın Eğitim	7
2 DENEYİMSEL ÖĞRENME	10
2.1 Deneysel Öğrenme Teorisi	10
2.2 Deneysel Öğrenme Döngüsü	15
2.3 Kolb Öğrenme Stilleri 4.0	21
2.4 Eğitici Rol Profilleri	35
2.5 Çözümleme (Debrief)	40
2.6 Öğrenme Alanları.....	42
2.6.1 Pozitif Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak	44
2.6.2 Öğrenen Merkezli Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak	45
2.6.3 Oyunbaz Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak.....	45
2.6.4 Konuşmaya Dayalı Öğrenme İçin Alan Oluşturmak	46
2.6.5 Yansımacı Düşünme İçin Bir Alan Oluşturmak	48
2.6.6 Derin Öğrenme için Alanlar Oluşturmak	49

3	TÜRKİYE ULUSAL AJANSI & EĞİTİCİ EĞİTİMLERİ	51
3.1	AB Gençlik Çalışmalarında Deneysel Öğrenme	51
3.2	Türkiye Ulusal Ajansı	53
3.3	Ulusal Ajans Gençlik Programı Eğitici Eğitimleri.....	54
	İKİNCİ BÖLÜM ULUSAL AJANS EĞİTİCİ EĞİTİMİ PROGRAMLARININ DENEYİMSEL ÖĞRENME TEORİSİNE GÖRE İNCELENMESİ İÇİN NİTEL BİR ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ	56
4	ARAŞTIRMANIN AMACI.....	56
5	ARAŞTIRMANIN NEDENSELLİĞİ	56
6	ARAŞTIRMA SORULARI	57
7	ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	57
7.1	Deneysel Öğrenme Teorisinin Güncel Bileşenleri	58
7.2	Eğitici Eğitimi Programlarında Kullanılan Yaygın Metodolojiler	58
7.3	Alice Y. Kolb & David A. Kolb ile Mülakat	59
8	ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI.....	59
8.1	Referans Alınacak Bileşenler & Alt Bileşenleri.....	59
8.2	Değerlendirilecek Kalite Kriterleri	60
8.3	Doğrulanacak Göstergeler & Ölçeklendirme	60
8.4	Değerlendirme Yöntemi.....	61
9	KALİTE KRİTERLERİ.....	61
9.1	Pozitif Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak	61
9.1.1	Tanışma	61
9.1.2	Grup Dinamiği	62
9.1.3	Temel Kurallar	62
9.2	Öğrenen Merkezli Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak.....	62

9.2.1	Beklentiler & Katkılar	62
9.2.2	Metodoloji	62
9.2.3	Katılımcı Değerlendirmesi	62
9.3	Oyunbaz Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak	62
9.3.1	Hareketlendiriciler	62
9.3.2	Öğrenme Oyunları	62
9.3.3	Eğlenmek	63
9.4	Konuşmaya Dayalı Öğrenme İçin Alan Oluşturmak	63
9.4.1	Tartışma	63
9.4.2	Çözümleme	63
9.4.3	Konuşmanın Doğal Gelişimi	63
9.5	Yansımacı Düşünme İçin Bir Alan Oluşturmak	63
9.5.1	Düalizmden Çeşitliliğe	63
9.5.2	Çeşitlilikten Göreceliğe	63
9.5.3	Görecelikten Kararlılığa	64
9.6	Derin Öğrenmeyi Geliştirmek & Sürdürmek İçin Alanlar Oluşturmak	64
9.6.1	Öğrenme Stilleri & Öğrenme Esnekliği	64
9.6.2	Gelişim Aşamaları	64
9.7	Kolaylaştırıcı	64
9.7.1	Konu İlgili Deneyimleme	64
9.7.2	Katılımcıların Kendi Deneyimleri	64
9.7.3	Yansıtma	65
9.8	Konu Uzmanı	65
9.8.1	Bilginin Toplanması ve Analiz Edilmesi	65
9.8.2	Bilginin İlişkilendirilmesi	65
9.8.3	Bilgi Kaynakları	65
9.9	Standart Belirleyici & Değerlendirici	65
9.9.1	Standartların Belirlenmesi	65
9.9.2	Geribildirim	65
9.9.3	Öz Değerlendirme	65
9.10	Koç	66
9.10.1	Koçluk	66
9.10.2	Öğrenme Planı	66
9.10.3	Gerçek Yaşam Uygulamaları	66
10	GÖSTERGELER	68

11	SONUÇ	88
	EK 1. DEM ÇÖZÜMLEME MODELİ	97

ŞEKİLLER & TABLolar

Tablo 1: Öğrenme stilleri ve 5 davranış seviyesi arasındaki ilişkiler

Tablo 2: Nitel Ölçme Tablosu Bileşenleri & Kalite Kriterleri

Şekil 1: Deneyimsel Öğrenme Döngüsü

Şekil 2: Deneyimsel Öğrenme Büyüme ve Gelişim Teorisi

Şekil 3: Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Şekil 4: Yeni 9 Öğrenme Stili

Şekil 5: Eğitici Rol Profilleri

Şekil 6: DeM Çözümleme Modeli

Şekil 7: Öğrenme Alanlarının Boyutları

ABSTRACT

In order to increase the quality of the activities of experiential learning based non-formal education in the field of civil society youth works, it is very important to carry out the training of trainers in this field in accordance with the experiential learning theory.

The aim of this study is to compile the fundamental and the most recent works on experiential learning theory and to develop a qualitative assessment tool for analyzing the content and methodology of Training of Trainers Programs held by Turkish National Agency, who had a locomotive role in spreading experiential learning in Turkey.

Evaluating Turkish National Agency Youth Program's Training of Trainers in the frame of this qualitative assessment tool will provide a ground to design and implement the future training of trainers programs better according to Experiential Learning Theory.

Keywords: Non Formal Education, EU Youth Program, National Agency, Training of Trainers, Experiential Learning

ÖZET

Sivil toplum gençlik çalışmaları alanında deneyimsel öğrenme tabanlı yaygın eğitimin faaliyetlerinin niteliğinin artırılması için bu alanda düzenlenen eğitici eğitimlerinin deneyimsel öğrenme teorisine uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir.

Bu araştırma ile deneyimsel öğrenme teorisindeki temel ve en güncel çalışmaların derlenmesi ve Türkiye’de gençlik çalışmalarında deneyimsel öğrenmenin yaygınlaşmasında lokomotif rolü gören Türkiye Ulusal Ajansı Eğitici Eğitimi Programlarının içerik ve yöntem bakımından deneyimsel öğrenme teorisine göre incelenmesi için nitel bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Türkiye Ulusal Ajansı Gençlik Programı Eğitici Eğitimlerinin geliştirilecek olan ölçme aracı çerçevesinde değerlendirilmesi, gelecek dönemlerde düzenlenecek olan eğitim programlarının deneyimsel öğrenme teorisine çok daha uygun bir şekilde tasarlanmasına ve uygulanmasına zemin hazırlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaygın Eğitim, AB Gençlik Programı, Ulusal Ajans, Eğitici Eğitimi, Deneyimsel Öğrenme

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın ortalarında okur yazarlık çalışmaları ile başlayan yaygın eğitimin, yirmi birinci yüz yıla geldiğimizde hem örgün eğitimi tamamlayıcı hem de örgün eğitimin öncelikli konuları dışında kalan kişisel ve sosyal yetkinliklere odaklanmış çeşitlilikte içeriklere sahip olduğunu görmekteyiz.

Yaygın eğitimdeki bu gelişim süreci yalnızca içerik bakımından değil, eğitimlerde kullanılan metodolojide de kendisini göstermiştir. Örgün eğitimde genelde gördüğümüz geleneksel tek taraflı bilgi aktarımı şeklinde ilerleyen bir yöntemden ziyade yaygın eğitim, öğreneni merkeze alan, deneyime dayalı ve interaktif eğitim yöntemlerinin sıkça kullanıldığı bir alan haline gelmiştir. Yirminci yüzyılın önde gelen bilim insanlarının çalışmalarına dayanan deneyimsel öğrenme metodolojisi ise özellikle Avrupa gençlik çalışmalarındaki yaygın eğitim alanında kullanılan en temel eğitim yaklaşımı olmuştur (Thorpe & Watson, 2014). Avrupa gençlik çalışmaları mirası üzerine kurulmuş olan Avrupa Birliği (AB) Gençlik Programı, deneyimsel öğrenmenin kullanıldığı, geliştirildiği ve yaygınlaştırıldığı bir alan olmuştur. Bu, programın uygulama kalitesini geliştirmek için hazırlanan eğitim manuelllerinde de açıkça görülmektedir (Buldioski, et al., 2014).

Dolayısıyla; Türkiye’de gençlik çalışmaları alanında yürütülen yaygın eğitim faaliyetlerinde deneyimsel öğrenme metodolojisinin kullanımının yaygınlaşmasında, 2000’li yıllarda başlayan Avrupa Birliği Gençlik Programının, bu programı yürüten AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı’nın (Türkiye Ulusal Ajansı) ve Ajansın 2004 yılından buyana gerçekleştirdiği Eğitici Eğitimi Programlarının rolleri yadsınamayacak kadar büyüktür.

2006 yılından beri Türkiye Ulusal Ajansı Eğitimci havuzunda yer alan bir gençlik eğitimci olan, deneyimsel öğrenme metodolojisini geliştirmek ve yaygınlaştırmak üzere DeM Deneyimsel Eğitim Merkezi Derneği’nin kurucuları arasında yer alan

ve bu tez çalışmasının sahibi olan araştırmacı da dahil olmak üzere, Türkiye gençlik çalışmalarındaki yaygın eğitimin gelişimine hep birlikte şahitlik etmekteyiz.

Bugün Türkiye’de gençlik çalışmaları alanında deneyimsel öğrenmenin giderek daha fazla kullanılması; deneyimsel öğrenme tabanlı eğitim programlarına katılan ve bu programlarda gelişim gösteren gençlik çalışanlarına, bu gençlik çalışanlarını eğiten gençlik eğitmenlerine ve bu gençlik eğitmenlerinin yetiştiği Türkiye Ulusal Ajansı eğitici eğitimi programlarına dayanmaktadır.

Deneyimsel öğrenmenin sivil toplum gençlik çalışmaları alanında yaygınlaşması konusunda bu kadar büyük bir role sahip olan Türkiye Ulusal Ajansı Eğitici Eğitimi Programlarının özellikle deneyimsel öğrenme teorisine göre incelenmesi ise büyük bir önem arz etmektedir. Bu programlar, gençlik alanında farklı sivil toplum örgütleri tarafından düzenlenen eğitici eğitimleri için de bir şablon niteliğindedir. Dolayısıyla Ulusal Ajansın eğitici eğitimi programlarında kullanılan içerik ve yöntemlerin deneyimsel öğrenme teorisine göre doğru bir şekilde geliştirilip uygulanıyor olmasının altının çizilmesi; eksik, yanlış veya gelişime açık alanların da tespit edilerek deneyimsel öğrenme kuramı referans alınıp önerilerde bulunulması Türkiye’de özellikle gençlik alanındaki yaygın eğitim çalışmalarının kalitesini gelecek vadede yükseltecek bir katkı niteliği taşıyacaktır.

Bu perspektif ile hazırlanan bu araştırma; öncelikle yaygın eğitim, gençlik çalışmaları ve AB Gençlik Programı konusunda genel bir kavramsal çerçeve çizmekte, ardından deneyimsel öğrenme kuramı konusunda hem temel hem de en güncel çalışmaları detaylı bir şekilde derlemekte, sonrasında ise deneyimsel öğrenme teorisi baz alınarak eğitici eğitimi programlarını incelemek için için nitel göstergelerin üretildiği bir değerlendirme aracı sunmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. YAYGIN EĞİTİM

1.1 Yaygın Eğitimin Tanımı

Yaygın eğitim ya da formel olmayan eğitim kavramları konusunda farklı tanımlamalar olsa da hemen hemen hepsinin yaygın eğitimin örgün eğitimin dışındaki bir alanı kapsadığı konusunda hem fikir olduğunu görmek mümkündür (Rogers, 2005).

Philip Coombs ve Ahmed Manzoor'un (1974), *Attacking Rural Poverty, How Non Formal Education Can Help* isimli kitaplarında yaygın eğitim şöyle tanımlanmaktadır; "Burada kullanıldığı şekliyle yaygın eğitim, nüfus içindeki belirli alt gruplara, yetişkinlere ve çocuklara seçilen öğrenme türlerini sağlamak için örgün eğitim sisteminin dışında yürütülen herhangi bir organize ve sistematik eğitim etkinliğidir."

UNESCO'ya göre ise yaygın eğitimin belirleyici özelliği, bireylerin yaşam boyu öğrenmeleri sürecinde örgün eğitime ek, alternatif ve/veya tamamlayıcı olmasıdır. Yaygın eğitim her yaşta insana hitap eder; süre kısa ve/veya düşük yoğunluklu olabilir ve genelde kısa kurslar, atölye çalışmaları veya seminerler şeklinde sağlanır. Yaygın eğitim, yetişkinlerin ve gençlerin okur yazarlık, yaşam becerileri, iş becerileri ve sosyal veya kültürel gelişimlerine katkıda bulunan programları kapsar. (UNESCO, 2019).

Avrupa Konseyi'ne göre Yaygın eğitim, örgün eğitim müfredatının dışında bir dizi beceri ve yetkinliği geliştirmek üzere tasarlanmış gençler için planlı, yapılandırılmış programlar ve kişisel ve sosyal eğitim süreçlerini ifade eder (Avrupa Konseyi, 2019).

1970'lerden beri devam eden tartışmalar ve gelişmeler ile birlikte yaygın eğitim kavramının günümüze yaklaştıkça özellikle kuzey ülkelerinde yaşam boyu öğrenme kavramı ile iç içe tartışıldığına şahit olmaktadır (Hoppers, 2006).

1.2 Yaygın Eğitimin Kısa Tarihçesi & Temel Özellikleri

16. yüzyıldan itibaren 1950'lere kadar yalnızca "okullaşma" olarak görülen eğitim anlayışına karşı Ivan Illich ve Paulo Freire gibi eğitimcilerin seslerini yükseltmeye başladıklarını görmekteyiz. Illich ve Freire, okulların hükümdarların ve zengin insanların amacına hizmet ettiğini düşünüyorlardı. Okul eğitimi kitaba dayalı ezberci öğrenmeye odaklanıyordu. Okullar verdikleri eğitimin insanların yaşamıyla ilgili olup olmadığını umursamıyordu. Bu yüzden bu eğitimciler eğitimde pratik ve insanları güçlendirmeye yönelik bir yenilik yapılması gerektiğini savundular. Bu savunu aslında bugünkü anlamıyla yaygın eğitimin başlangıcı oldu. Buradan yola çıkarak, yaygın eğitimin aslında eğitim sisteminde bir yenilik hareketi olarak doğduğunu söyleyebiliriz. Bu yeniliği başlatan önemli isimlerden birisi de John Dewey'dir. Önde gelen eğitimcilerden biri olan John Dewey, çiftçilere gelişmiş tarım tekniklerini öğreten enstitülerin kurulması için ilham vermiştir. Daha sonra Ruby Kidds çalışan yetişkinlerin iş durumunu iyileştirmek için yetişkin eğitimini, Malcolm Knowles 'Andragoji' olarak adlandırılan yetişkin öğretme ve öğrenme yöntemini geliştirmiştir. Avrupa'da ise yaygın eğitim çalışmalarının başta fabrikalar için işçileri eğitmek için kullanılan yetişkin eğitimi programları ile başladığını görmekteyiz.

Gelişmekte olan ülkeler tüm çocuklar, gençler ve yetişkinlere okullar aracılığıyla temel eğitim sağlamakta yetersiz kalmaktaydı. Ayrıca yaygın eğitim yoluyla çocuklara ve gençlere temel eğitim sağlamak için de eğitimde yenilik yapma gerekliliği ortaya çıkmıştı. Bu yenilikler kapsamında bazı yaygın eğitim yaklaşımları kendini göstermiştir. Çocuklar, gençler ve yetişkinlere yaygın eğitim vermek için kullanılan temelde iki yaklaşım vardır. Bir tanesi alternatif yöntemlerle temel eğitim sağlamak için uygulanan okuryazarlık programları altındaki **program**

yaklaşımıdır. Bu anlamda alternatif eğitim olarak da adlandırabileceğimiz bu yaklaşım, öğretmen, müfredat, ders kitapları ve bina gibi ihtiyaçları doğurduğundan, kısıtlı yerlerde denenmiş ve yalnızca bu denemeler baz alınarak yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşıma aynı zamanda “kademeli yaklaşım” adı verilmiştir. Aynı zamanda Asya'daki Çin ve Vietnam gibi bazı sosyalist ülkeler, toplumun tüm güçlerini harekete geçirerek kitlelere temel eğitim sağlamak için bir **Kitle Okuryazarlık Kampanyası Yaklaşımı** başlattığı görülmektedir. Kitle okuryazarlık kampanyasında tüm öğretmenler, öğrenciler, hükümet personeli, parti çalışanları, ev hanımları yani toplumun tüm bireylerinin hem öğrenci hem öğretmen rolünde olmaları beklenmiştir. Bu yere bağlı, zamana bağlı ve sonuç odaklı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım kapsamındaki uygulamalar yaygın eğitimdeki en ünlü yenilikleri ortaya çıkarmıştır. Sosyalist olmayan ülkeler de okuma yazma kampanyasının yurttaşlık eğitimi sağlamak için, kısa vadede yararlı bir çözüm olabileceğini görmüş, bu nedenle Güney Kore, Tayland, Myanmar ve Endonezya gibi ülkeler 1950 ve 1960'lı yıllarda okuryazarlık kampanyaları başlatmışlardır. Bir süre sonra, Tayland, Endonezya, Filipinler ve gibi ülkelerden oluşan bir grup, Millî Eğitim Bakanlığı altında ayrı bir Yaygın Eğitim Departmanı oluşturarak yaygın eğitimi kurumsallaştırmıştır (Sakya, et al., January 2001).

Yaygın eğitimin ortaya çıktığı yirminci yüzyılın ortalarında okuryazarlık çalışmalarına odaklanıldığını görmekteyiz. Çünkü o yıllar eğitime görece erişimi daha kısıtlı olan toplumun imkânı kısıtlı kesimlerinin sosyal eşitliğin sağlanması için ihtiyaç duydukları en temel yetkinlik okuryazarlıktı. Bu nedenle bir yandan okul sistemine bir eleştiri olarak doğan yaygın eğitim diğer yandan okula erişimi olmayan kitlelerin toplumsal hayata katılımları için önemli bir misyon üstlenmiştir.

Bu misyon, sonraki bölümlerde de göreceğimiz üzere, (özellikle Avrupa gençlik çalışmalarında) bu sosyal dahil etme ve katılım yaklaşımını korumakla birlikte daha başka yetkinliklere odaklanmış, vatandaşların kişisel ve sosyal gelişimlerini amaçlayan içerik ve programlar üretilmiştir.

1.3 Türkiye’de Yaygın Eğitim

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk milli eğitim sisteminin, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluştuğu belirtilmektedir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını; yaygın eğitim ise örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır ("Milli Eğitim Temel Kanunu", 1973). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki yaygın eğitim çalışmaları Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülür.

Söz konusu kanunun 40. maddesinde yaygın eğitimin amaç, kapsam ve görevleri şöyle açıklanmıştır ("Milli Eğitim Temel Kanunu", 1973):

“Yaygın eğitimin özel amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış vatandaşlara, örgün eğitimin yanında veya dışında:

1. Okuma yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
2. Çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak,
3. Milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
4. Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
5. İktisadi gücün artırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek,
6. Boş zamanları iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak,
7. Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonomimizin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkanlar hazırlamak,

8. Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.”

Yukarıda sayılan maddelerden de anlaşılacağı üzere, yaygın eğitimin bir yandan örgün eğitimi tamamlayıcı bir niteliğe, bir yandan mesleki eğitimi destekleyici bir amaca diğer yandan ise örgün ve mesleki eğitim alanlarında daha az kapsanan kişisel ve sosyal becerilere hizmet eden bir içeriğe sahiptir.

Yaygın eğitim hem yazın alanında hem de sahada sürekli örgün eğitimin dışındaki alanı ifade ediyor olsa da yeri geldiğinde resmi eğitim sistemini tamamlayıcı (ki bu eğitime erişimde eşitliğin sağlanması ile yakından ilgilidir) bir özelliğe sahip, yeri geldiğinde ise resmi eğitim sisteminin öncelikleri arasında girmeyen konuları (insan hakları, demokrasi, toplumsal cinsiyet eşitliği vb.) öncelik haline getirerek resmi eğitim sistemine alternatif bir duruşa sahiptir.

Yaygın eğitimin yukarıda belirttiğimiz alternatif olma niteliğini özellikle AB Gençlik Programlarında görmek mümkündür.

1.4 AB Gençlik Programlarında Yaygın Eğitim

Bugün Erasmus+ Gençlik Programı olarak bilinen AB Gençlik Programının temelleri 1960’larda gerçekleştirilen ilk gençlik değişimleri ile atılmıştır. Bu değişimlerin etkileri Avrupa Parlamentosunun, gençlerin üye ülkeler arasında değişimlerine olanak tanıyacak bir programa özel bir bütçe ayırmasını sağlamıştır. 1989-1991 yılları arasında ilk pilot çalışması uygulanan Avrupa için Gençlik Programının (Youth for Europe I) ikinci fazı 1992-1994 döneminde, üçüncü fazı ise 1995-1999 dönemlerinde hayata geirilmıştir. Gençlik alanında Avrupa iş birliğinin temelleri olan bu uygulamaları 1998 yılında başlayan Avrupa Gönüllü Hizmeti Programı takip etmiş ve en nihayetinde 2000 yılında yedi yıl sürecek olan kapsamlı bir gençlik programı başlatılmıştır (2006).

AB Gençlik Programları tasarlanırken, Avrupa çapında gençlik politikaları alanında yapılan çalışmalar ve düzenlemeler sayesinde gençlerin toplumsal hayata katılımlarını destekleyici çalışmalar yapılmaya başlanmış, aktif yurttaşlık perspektifinde gençlerin kamu yönetimine katılımları amaçlanmıştır (Certel, 2008, s.216). Bu amaçlara yönelik en önemli atıfları Kasım 2001’de Avrupa Komisyonu tarafından kabul edilen “Avrupa gençliği için yeni bir devinim gücü Beyaz Kitap” (A new impetus for European Youth White Paper); politika belgesinde de görmek mümkündür (White Paper, 2002). Bu amaçlardan da anlaşılacağı üzere AB Gençlik Programları çerçevesinde yürütülen yaygın eğitim çalışmaları, örgün eğitimi tamamlama rolünden ziyade, örgün eğitimin öncelikleri arasında pek girmeyen sosyal farkındalık ve becerileri kapsamı altında almaktadır.

Bu programlar merkezde Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, ülkelerde ise Ulusal Ajanslar tarafından yürütülmektedir. AB Gençlik Programları, yıllar içinde farklı fazlarında alt program bileşenleri ve isimleri değişse temelde iki kategoride yaygın eğitim/öğrenme ve gelişim destekleri suna gelmektedir:

- 1) Doğrudan gençleri destekleyen araçlar
- 2) Gençlik çalışanlarını/eğitmenleri destekleyen araçlar

Doğrudan gençleri destekleyen araçlar; gençlik değişimleri, gençlerin farklı ülkelerde ve kendi ülkelerinde gönüllük yapmasını sağlan programlardan oluşmaktadır. Gençlik çalışanlarını/eğitmenleri destekleyen araçlar ise eğitim kursları, seminerler gibi uluslararası hareketlilik projelerinden ve gençlik çalışmaları alanında yenilik ve iş birliğini destekleyen programlardan oluşmaktadır. Bu araçlara Ulusal Ajansların gençlik çalışanlarına yönelik çeşitli tematik alanlarda düzenlediği eğitim programlarını da eklemek gerekir.

Özellikle 2008 yılında SALTO’nun “Advanced Learning and Training Opportunities for Youth” (Gençlik için ileri düzey eğitim ve öğrenme fırsatları) kurulması, gençlik çalışanlarının yaygın eğitim konusundaki kapasitelerinin artırılması hususunda önemli bir dönüm noktası olmuştur. SALTO-GENÇLİK,

gençlik alanındaki Avrupa öncelikli alanlarda çalışan altı Kaynak Merkezinden oluşan bir ağıdır. Avrupa Komisyonunun Eğitim Stratejisinin bir parçası olarak, SALTO, gençlik çalışanları ve gençlik liderleri için yaygın eğitim kaynakları sağlar ve Avrupa Komisyonu Erasmus + Gençlik Programı çerçevesinde kurumları ve Ulusal Ajansları desteklemek için eğitim ve iş birliği faaliyetleri düzenler (Bowyer, 2015).

2 DENEYİMSEL ÖĞRENME

2.1 Deneyimsel Öğrenme Teorisi

Deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenmede deneyimi temele alan Dewey, öğrenme sürecinde bireylerin etkin olmasının önemini vurgulayan Lewin ve zekayı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak görmeyip kişiler ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu biçiminde nitelendiren Piaget gibi 20. Yüzyılın önde gelen bilim insanlarının çalışmalarına dayanmaktadır. Bu bilim insanları yetişkin eğitimi için bütüncül bir deneyimsel öğrenme süreci ve modeli geliştirmeye çalışmışlardır (Kolb 1984). Deneyimsel öğrenme teorisini en genel kabul görmüş şekliyle çerçeveye oturtan ise David A. KOLB'dur. Kolb, öğrenmeyi deneyimin bilgiye dönüştürüldüğü süreç olarak tanımlar.

“David A. Kolb, ABD Cleveland'da bulunan Case Western Reserve Üniversitesi, Weatherhead İşletme Okulu'nda Örgütsel Davranış Profesörüdür. 1976'da okula katılmıştır. 1939 yılında doğan Kolb, Sosyal Bilimler Lisans derecesini 1961'de Knox Koleji'nden, Yüksek Lisansını 1964'de Harvard'dan ve Doktora derecesini 1967'de yine Harvard'dan almıştır. Aynı zamanda, deneyimsel öğrenmeye yaptığı katkılardan dolayı dört kurumdan fahri doktorluk unvanı ile ödüllendirilmiştir (SUNY Empire State College; Franklin Üniversitesi, Birleşik Krallık Buckingham Üniversitesi ve Knox College). 2008'de David A. Kolb, ABD Ulusal Deneyimsel Eğitim Derneği'nden Yılın Eğitim Öncüleri ödülünü (Alice Kolb ile birlikte) almıştır (DeM, 2017).”

Kolb (1984) teorisini altı temel önermeye dayandırmıştır:

1. Öğrenme en iyi şekilde, bir süreç olarak tasarlanır, sonuçlar düşünülerek değil. Öğrenme, bilgi aşamaları ile bölümlere ayrılmış olduğu halde, bir öğrenme kazanımı ile sonuçlanmaz, dahası performans açısından da her zaman kanıtlanamaz. Öğrenme, daha ziyade, bilginin değiştirildiği ve yeniden oluşturulduğu bağlantılı deneyimler süreci boyunca gerçekleşir. Yükseköğretimde

öğrenmeyi iyileştirmek için öncelik, öğrencileri öğrenimlerini en iyi şekilde geliştiren bir sürece – öğrenme çabalarının etkinliği hakkında geribildirim içeren bir sürece yönlendirmek olmalıdır. “...Eğitim, deneyimin sürekli olarak yeniden yapılandırılması olarak planlanmalıdır: ... eğitimin süreci ve amacı bir ve aynıdır.”

2. Tüm öğrenme yeniden öğrenmedir. Öğrenme en iyi şekilde, öğrencilerin bir konuyla ilgili inanç ve düşüncelerini ortaya çıkaran bir süreçle kolaylaştırılır, böylece bu fikirler incelenebilir, test edilebilir ve daha rafine yeni fikirlerle entegre edilebilir. Piaget bu önermeyi yapılandırmacılık (konstrüktivizm, İng. constructivism) olarak nitelendirmiştir — bireyler, deneyimlerini temel alarak dünyadaki bilgilerini oluşturur ve yeni bilginin önceki deneyim ve inançlarıyla nasıl çeliştiğini anlamalarını sağlayan deneyimlerden öğrenirler.

3. Öğrenme, diyalektik olarak zıt olan dünyaya uyum sağlama biçimleri arasındaki çatışmaların çözümünü gerektirir. Çatışma, farklılıklar ve anlaşmazlık öğrenme sürecini yönlendiren unsurlardır. Bu gerilimler, karşılıklı düşünce ve eylem biçimleri ile hissetme ve düşünme arasında ileri ve geri hareketin tekrarlanmasıyla çözülür.

4. Öğrenme, dünyaya uyum sağlamayla ilgili bütüncül bir süreçtir. Öğrenme sadece idrak ile ilgili bir sonuç değildir; kişinin bir bütün olarak — düşünme, hissetme, algılama ve davranma fonksiyonları dahil entegre işleyişini gerektirir. Bilimsel yöntemden problem çözme, karar oluşturma ve yaratıcılık süreçlerine kadar adaptasyonla ilgili özel tasarlanmış diğer modelleri de kapsar.

5. Öğrenme, kişi ve çevre arasındaki sinerjik etkileşimlerden doğar. Piaget'in ifadesine göre; öğrenme, yeni deneyimlerin mevcut kavramlara uydurulması ve mevcut kavramların yeni deneyimle bağdaştırılmasıyla ilgili diyalektik süreçlerin dengelenmesi yoluyla gerçekleşir. Lewin'in, davranışın kişinin ve çevrenin bir fonksiyonu olduğunu belirten ünlü formülünü takip eden deneysel öğrenme

teorisi, öğrenmenin öğrencinin ve öğrenme alanının karakteristik özelliklerinden etkilendiğini kabul eder.

6. Öğrenme, bilgi yaratma sürecidir. Deneyimsel öğrenme teorisinde, bilgi iki tür bilgi arasındaki etkileşim olarak görülür: sosyo-tarihsel bir bağlamda birlikte inşa edilen **toplumsal bilgi** ve öğrenenin kendi öznel deneyimi olan **kişisel bilgi**. Bilginin böyle kavramsallaştırılması, önceden var olan, sabit fikirlerin öğrenciye aktarıldığı "aktarma" eğitim modelinin karşısında durmaktadır.

Deneyimsel öğrenme teorisi yapılandırmacı bir öğrenme teorisi önermektedir ki bu sayede sosyal bilgi öğrenin bireysel bilgileri içerisinde yaratılır ve yeniden yaratılır.

David Kolb ve Alice Kolb son kitaplarında (The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential learning) deneyimsel öğrenme ile tanışmalarını şöyle anlatmaktadırlar; “David için, John Dewey'in Experience and Education kitabı (*Deneyim ve Eğitim*) ona yalnız olmadığını hissettirdi ve bu konuya şüpheyle yaklaşan meslektaşlarını sürece dahil etmek için ona güç ve malzeme verdi. Alice için ise, Paulo Freire'nin Ezilen Pedagojisi ona ilham veren ve rehberlik sağlayan bir kitaptı (Kolb & Kolb, 2017: 5).

İlk bölümde yaygın eğitimin tarihçesinden bahsederken John Dewey'in ve Paulo Freire'nin karşımıza çıkması hiç de tesadüf değildir. Deneyimsel öğrenmenin kurucusu olan bilim insanları bu iki isimle sınırlı değildir. David Kolb ve Alice Kolb deneyimsel öğrenme teorisini şu bilim insanlarının değerli çalışmaları üzerine inşa etmişlerdir.

- William James
- Kurt Lewin
- Carl Rogers
- Carl Jung
- John Dewey
- Jean Piaget

- Lev Vygotsky
- Paulo Freire
- Mary Parker Follett

Bu bilim insanlarından James, Lewin, Dewey ve Piaget'in deneysel öğrenme ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Bu dört ismin seçmesinin nedeni, Kolb'un **deneysel öğrenme döngüsünü** geliştirirken özellikle bu dört ismin çalışmalarını referans almış olmasıdır (Kolb & Kolb 2017: 31).

William James (1841-1910)

James, bilinçli deneyim konseptini incelediği *The Principles of Psychology* (Psikolojinin Prensipleri) isimli eseri ile yirminci yüzyılın ana akımı olan davranışçı psikolojinin dışına çıkmış önemli bir bilim insanıdır (James, 1980). William James, radikal ampirizmi, on dokuzuncu yüzyıl akılcılığı ile ampirizm arasındaki çatışmaları çözerek deneyim ve düşüncüyü deneyimle bütünleştiren yeni bir gerçeklik ve zihin felsefesi olarak önermiştir. James'e göre gerçek olan her şey bir şekilde deneyimlenebilir olmalı ve deneyimlenen her düşünce bir şekilde gerçek olmalıdır. William James'i deneysel öğrenme teorisinin kurucularından birisi yapan şey onun ikili bilgi teorisidir; sezgi yoluyla bilme (somut deneyim) ve akıl yoluyla bilme (soyut kavramsallaştırma). Bu teoriye göre insanlar bu birbirinden bağımsız ama birbirleri ile bağlı mod ile bilgi edinirler. Birisi deneyimlerden edinilen öznel duygular ile diğeri ise soyut kavram ve düşünceler ile ilgilenir (Kolb & Kolb 2017: 9-10).

John Dewey (1859-1952)

John Dewey'in deneysel eğitime katkısı 1896 yılında Chicago Üniversitesinde Laboratuvar Okulu kurması ile başlar. Dewey, zihnin boş bir yazı tahtası olduğunu söyleyen 19. Yüzyıl psikolojisine karşı çıkmış ve insanların anlam ve bilgiyi yaratma konusunda dış dünya ile olan etkileşimlerine işaret etmiştir (Kolb & Kolb 2017). John Dewey'e göre, soyut kavramlar ile somut deneyimler ve gözlemler ile eylemler iç içedir. Öğrenme dört adımdan oluşan bir döngü içerisinde ilerler. Bu

adımlar; güdü, gözlem, bilgi ve karar olarak tanımlanır. Somut deneyimler ile birlikte bireyde içsel tepkiler oluşur, daha sonra çevre gözlemlenir ve bu gözlem sonucunda bilgi edinilir, bu bilgi edinme hali bireyi davranış geliştirme ile ilgili karar aşamasına getiri ve nihayetinde birey aldığı kararı uygular. Bu uygulamalar yeni içsel tepkiler doğurur ve öğrenme döngüsüne süreklilik kazanılır. (Kolb, 1984: 23).

Kurt Lewin (1890 – 1947)

Eğitim ve psikoloji alanının en önemli isimlerinden birisi olan Lewin'in T-grup laboratuvar yöntemi deneyimsel öğrenme döngüsünün yaratılmasına ilham kaynağı olmuştur. Lewin'e göre döngü "şimdi ve burada" deneyimi ile başlar; bilgilerin derlenmesi ve deneyimin gözlemlenmesi ile devam eder. Bilginin analiz edilmesi ve bu analiz sonucu ortaya çıkan çıkarımlar yeni deneyimler için altlık teşkil eder. Lewin'in T-grup deneyleri ve eylem-araştırma teknikleri öğrenenin somut deneyimi ile uzmanın soyut bilgisi arasındaki gerilimin keşfedilmesine ve bu durumun öğrenmenin olduğu her alanda geçerli olduğunun anlaşılmasına yardımcı olmuştur (Kolb & Kolb 2017; s.17). Lewin de Dewey gibi öğrenmenin dört adımda gerçekleşen bir döngü şeklinde ilerlediğini ifade eder. Somut deneyimler gözlemlerin, gözlemler soyut kavramların ve bilgilerin altlığını teşkil eder, öğrenilen bilgilerin yeni durumlarda test edilmesi ve deneyimlenmesi ise bireyin yeni somut deneyimler edinmesini sağlar (Healy ve Jenkins, 2000: 186; Kolb, 1984: 21).

Jean Piaget (1896 – 1980)

Piaget'in çocukluk döneminin bilişsel gelişimi üzerine yaptığı çalışmalar deneyimsel öğrenme teorisinin köşe taşlarından birini oluşturmaktadır (Kolb & Kolb: 19). Piaget'e göre, bireyler bilgiyi edinme süreçlerinde etkin role sahiptir. Gelişimin temelinde kalıtım, deneyimler ve çevre etkileşimi bulunmaktadır (Senemoğlu, 2000:39). Bireyler, yaşamları boyunca yetişkinliğe doğru ilerlerken, somuttan soyuta ve benmerkezcilikten yansıtıcı ve içsel öğrenmeye doğru gelişirler. Piaget, öğrenmenin; bilginin yaşamdaki somut deneyimler içine yerleştirilmesi ve

somut deneyimlerin de soyut kavramlar içerisinde özümsemesi süreçlerinin karşılıklı etkileşimleri olduğunun altını çizmektedir. Buradan hareketler, bireylerin bilişsel gelişim sürecinin somuttan soyuta, aktiften yansıtıcıya, özümseme ve yerleştirmenin sürekli olarak birbirleri ile etkileşimi üzerine inşa edildiğini söyleyebiliriz (Ergür, 1998: 16; Kolb, 1984: 24-25).

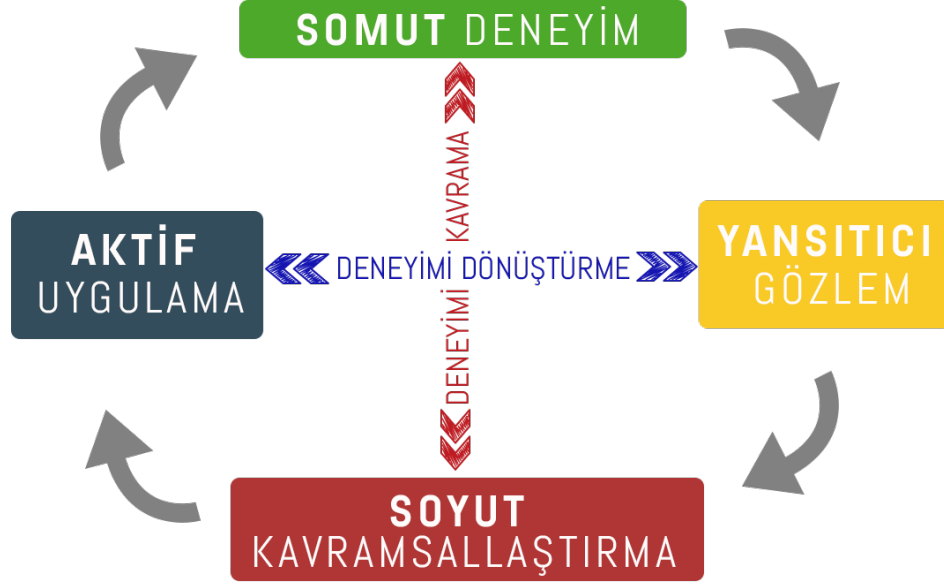
Bu dört bilim insanının görüşlerine bakıldığında öğrenmenin birbirini takip eden dört temel adım şeklinde ilerliyor olduğu, bu adımların birbirleri ile diyalektik ilişki içinde olduğu, soyut ve somut olan ile içe dönük ve dışa dönük olan arasındaki gerilimin öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu söylenebilir.

2.2 Deneyimsel Öğrenme Döngüsü

Deneyimsel Öğrenme Teorisi, Uygulama-Yansıtma ve Deneyimleme-Soyutlama ile ilgili ikili diyalektiğin çözümlenmesi ile ilerleyen bir **öğrenme döngüsüne** dayalıdır. Öğrenme deneyimin dönüştürülmesi yoluyla bilginin yaratılmasını sağlayan süreç" olarak tanımlanır. (Kolb, 1984, s. 41). Deneyimi kavrama, bilgiyi içeri alma süreci anlamına gelirken, deneyimi dönüştürme bireylerin bu bilgileri nasıl yorumladığı ve bunlarla nasıl hareket edeceğiyle ilgilidir. Deneyimsel Öğrenme Teorisi Modeli, diyalektik olarak birbiriyle bağlantılı iki deneyimi kavrama modunu (Somut Deneyim ve Soyut Kavramsallaştırma) ve diyalektik olarak birbiriyle bağlantılı iki deneyimi dönüştürme modunu (Yansıtıcı Gözlem ve Aktif Uygulama) tanımlamaktadır (Kolb & Kolb, 2013).

Öğrenme, bu dört öğrenme modu arasındaki yaratıcı gerginliğin çözümünden meydana gelmektedir. Bu süreç, öğrenenin tüm temel fonksiyonları dâhil ettiği (deneyimleme, yansıtma, düşünme ve yapma) ideal bir öğrenme döngüsü olarak tasvir edilmiştir; bu, öğrenme durumuna ve öğrenilen bilgiye duyarlı ve tekrarlanan bir süreçtir. Somut deneyimler, gözlemler ve yansımalar için zemin oluşturur. Bu yansımalar özümseme ve eylem için yeni uygulamalar yaratılmasını sağlayabilecek

soyut kavramlara ayrıştırılır. Bu kavramlar aktif olarak test edilebilir ve yeni deneyimler yaratmada kılavuz görevi görürler (Kolb & Kolb 2013).



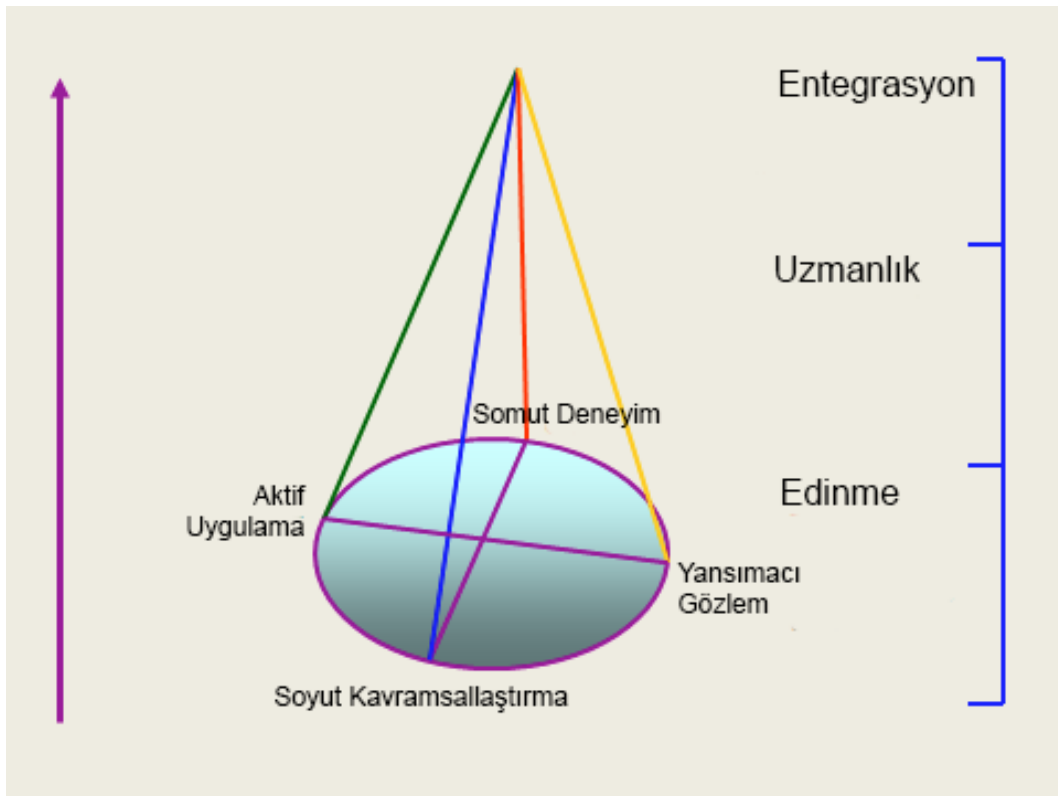
Şekil 1. Deneyimsel Öğrenme Döngüsü

Döngünün birinci adımı olan **Somut Deneyim** kısmı Lewin'in de ifade ettiği “şimdi ve burada” deneyimidir. Bu kısım beş duyumuz ile içinde olduğumuz ve edindiğimiz deneyimler yolu ile içsel tepkimeler yaşadığımız anı ifade eder. Tıpkı yeni bisiklet öğrenmeye çalışan bir çocuğun ilk denemesinde düşmesi gibi. Bu deneme esnasına hissettiği heyecan, korku, merak, endişe duygularının tamamının içinde olduğu ve başına gelen şey somut bir deneyimdir. Bunu döngünün ikinci adımı olan **Yansımacı Gözlem** aşaması takip eder. Bu aşama yaşanan deneyimin analiz edildiği ve çevreye dair yapılan gözlemler ile birleştirildiği aşamadır. Bisikletten düşen çocuğun neden düştüğünü sorgulaması, bisiklet süren diğer çocukları gözlemleyerek durumu anlamaya çalışması buna iyi bir örnek olabilir. Kendi iç dünyasında yaptığı tüm bu analiz ve yansımalar ile birlikte çocuk yeni soyut bilgilere erişir. Bu ise döngünün üçüncü adımı olan **Soyut Kavramsallaştırma** adımını tanımlar. Örneğin “hızlı gidince denge kurmak daha kolay, yavaş gidince denge kurmak daha zordur” soyut bilgisine ulaşır. Bu bilgiyi

kendisi üretebileceği gibi, birisi de ona söyleyebilir. Fakat burada önemli olan çocuğun bu soyut bilgiyi yaşadığı somut deneyim ile ilişkilendirmiş olmasıdır. Bu ilişkilendirme içinde yansımacı gözlem adımı elzemdir. Yeni soyut bilgi ve kavramlara sahip olan çocuk döngünün dördüncü aşamasına gelir. Edinmiş olduğu bu yeni bilgiyi döngünün dördüncü aşaması olan **Aktif Uygulama** adımında test eder. Bu uygulama kişiye doğal olarak yeni bir deneyim sağlar ve döngü hiç durmadan devam eder.

Kolb'a göre, insanlar yaşamları boyunca şu dört temel alanda gelişmektedir:

1. Duygusal (duyarlılık ve hissetme becerileri),
2. Simgesel (bilişsel ve düşünme becerileri),
3. Davranışsal (hareket etme ve davranış kazanma becerileri),
4. Algısal (gözlem becerileri) (Kolb, 1984:104).



Şekil 2. Deneyimsel Öğrenme Büyüme ve Gelişim Teorisi

Gelişim sürecindeki bu dört boyut, Kolb'un ortaya koyduğu deneyimsel öğrenme döngüsü ile ilişkilidir. Bu ilişkide, şekil 2'de görüleceği üzere, koninin tabanı düşük seviyede gelişmeyi, üst noktası ise en yüksek düzeydeki gelişmeyi ifade eder. Ayrıca Kolb, gelişme sürecinin üç aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir. Bunlar edinme (acquisition), uzmanlık (specialization) ve entegrasyon (integration) aşamalarıdır (Gencel, 2006).

Ergenliğe (16 yaş) kadar edinilen temel öğrenme yetkinlikleri edinme aşaması içinde gerçekleşir. Bu aşamada, birey kendini yakından tanımaya başlar ve kendisini diğer insanlardan ayıran özelliklerinin farkına varmasını sağlayıcı içsel yapı kademeli olarak gelişir ve bu gelişim sürecinin sonucunda bireysel öğrenme stilleri oluşmaya başlar. 16-40 yaş arasındaki uzmanlık adı verilen ikinci aşamada örgün eğitim ve mesleki yaşam kaynaklı kavrama ve dönüştürme becerileri en yüksek noktaya ulaşır. Entegrasyon sürecinde ise (40 yaş üzeri) bireyler baskın ve baskın olmayan öğrenme stillerinin farkına varırlar ve bireysel gelişim en üst noktaya ulaşır (Kolb, 1984: 140-142).

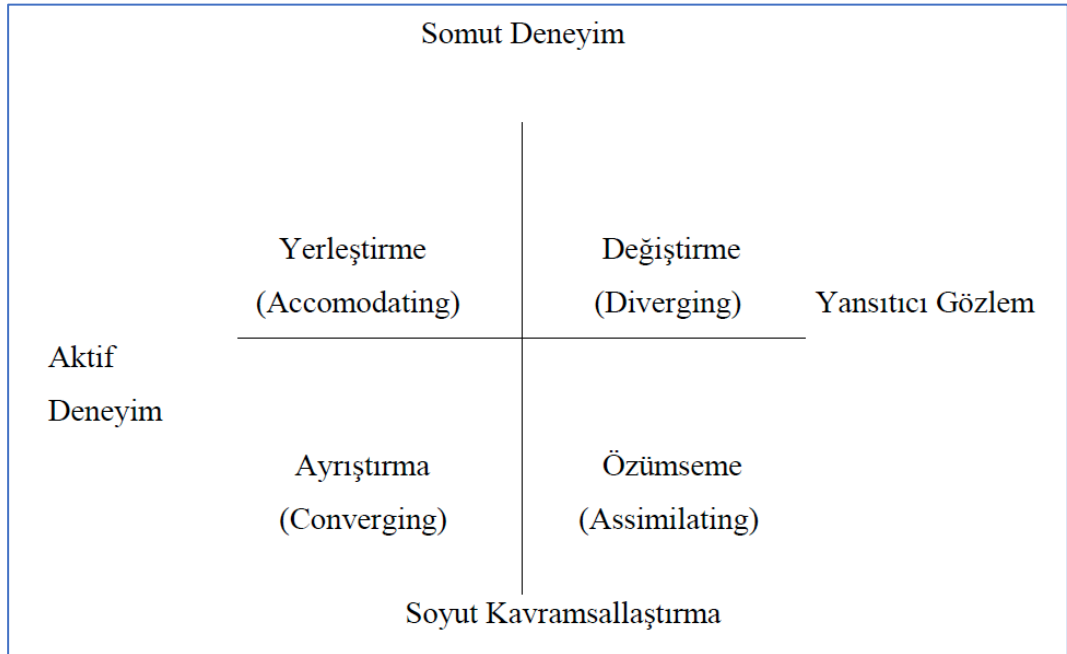
1.1. Kolb Öğrenme Stillerine Genel Bakış

Birey; yukarıda açıkladığımız bu üç aşamada yaş alırken ve deneyimsel öğrenme döngüsünün etrafında dönmeye devam ederken, 4 boyutun bazılarında diğerlerine göre daha fazla gelişim gösterir ki bu 4 boyut (duygusal, algısal, simgesel, davranışsal) deneyimsel öğrenme döngüsünün dört adımına denk gelir (somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma, aktif uygulama).

Bu gelişim farkları, kişilerin **öğrenme stillerini** belirlemektedir. Bu gelişim farkları Tablo 1'de göreceğiniz 5 temel davranış seviyesindeki kişisel nitelikler ve çevresel faktörlerden kaynaklanmaktadır.

Davranış Seviyesi	Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme
Kişilik Türü	İçe dönük hissetme	İçe dönük sezgi	Dışa dönük düşünme	Dışa dönük duygu
Eğitim ve Uzmanlık	Sanat, Dil, Psikoloji, Tarih	Matematik, Fizik, Fen	Mühendislik, Tıp	Eğitim İletişim Hemşirelik
Profesyonel Kariyer	Sosyal hizmetler Sanat	Bilim Araştırma	Mühendislik Tıp Teknoloji	Satıl Sosyal Hizmet Eğitim
Meslek	Kişisel meslekler	Bilgi ile ilgili meslekler	Teknik meslekler	Yönetimsel meslekler
Uyumsal yetkinlikler	Değer verme becerileri	Düşünme becerileri	Karar verme becerileri	Eylem becerileri

Tablo 1. Öğrenme stilleri ve 5 davranış seviyesi arasındaki ilişkiler



Şekil 3. Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması (Gencel, 2006).

David Kolb tarafından geliştirilen Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE) ve bu öğrenme stillerini esas alan Kolb'un Deneysel Öğrenme Teorisi, yüksek öğretimde en iyi bilinen öğrenme teorilerinden biridir. Bu teorinin, 1971 yılında ilk kez açıklanmasından itibaren (Kolb, 1984), deneysel öğrenmenin uygulanması ve teorinin geliştirilmesine yönelik pek çok çalışma yapılmıştır (Özdemir, 2015).

Son 40 yılda Öğrenme Stili Envanterinin yayınlanmış altı versiyonu bulunmaktadır. Bu süre zarfında, envanter, puanlama ve teknik özelliklerle ilgili bilgiler ilgilenen diğer araştırmacılarla açıkça paylaşılmıştır. Araştırmalarının sonuçları, envanterin sürekli iyileştirilmesinde de etkili olmuştur.

Öğrenme Stilleri Envanteri 1. (Kolb, 1971 & Kolb, 1976):

Envanterin ilki 1969 yılında MIT'de müfredat geliştirme projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Kolb, Rubin & McIntyre 1971). Başlangıçta, öğrencilerin deneysel öğrenme sürecini ve deneyimlerden elde ettikleri özgün bireysel öğrenme tarzlarını anlamalarına yardımcı olmak için tasarlanmış ve deneysel bir eğitim alıştırmaları olarak geliştirilmiştir. "Öğrenme stili" terimi, insanların nasıl öğrendikleri konusunda bu bireysel farklılıkları tanımlamak için kullanılmıştır.

Öğrenme Stilleri Envanteri 2. (Kolb, 1985):

1985 yılında güncellenen envanter, yalnızca kelimelerden oluşan ilk versiyona göre daha da geliştirilmiş ve puanlanan cümleleri içerir hale getirilmiştir. İkinci versiyon ile yapılan araştırma, envanter için geçerlilik sağlamaya devam etmiş, 1985'ten itibaren üçüncü versiyonun yayınlandığı 1999'a kadar Öğrenme Stilleri II'nin kullanıldığı 630 bilimsel çalışma yayınlanmıştır.

Öğrenme Stilleri Envanteri 3. (Kolb 1999):

1999'da puanlamayı kolaylaştırmak için renk kodlu bir puanlama sayfası içeren bir kişisel puanlama ve yorumlama kitapçığı oluşturulmuştur. Ekip çalışması, çatışma yönetimi, kişisel ve profesyonel iletişim ve kariyer seçimi ve gelişimi hakkında yeni uygulama bilgileri bu kitapçığa eklenmiştir.

Öğrenme Stilleri Envanteri 3.1 (Kolb, 2005):

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE) 3.1, KÖSE 3'ü 6977 kullanıcısı olan yeni bir normatif veri örneği içerecek şekilde değiştirmiştir. Biçim, maddeler, puanlama ve yorumlama kitapçığı KÖSE 3 ile aynı kalmıştır. KÖSE 3.1'deki tek değişiklik ham KÖSE puanlarını dönüştürmek için kullanılan norm çizelgeleri olmuştur.

Öğrenme Stilleri Envanteri 3.2 (Kolb & Kolb, 2013):

KÖSE 3.2, KÖSE 4.0'ın yeni dokuz öğrenme stili tipolojisini bir kâğıt versiyonuna dahil etmek için 2013 yılında oluşturulmuştur. Envanterin kendisi ve normatif örnek, KÖSE 3.1 ile aynıdır. Kişisel puanlama ve yorum kitapçığı, dokuz öğrenme stilini ve bunların problem çözme, ilişkiler vb. konularındaki uygulamalarını açıklayacak şekilde revize edilmiştir.

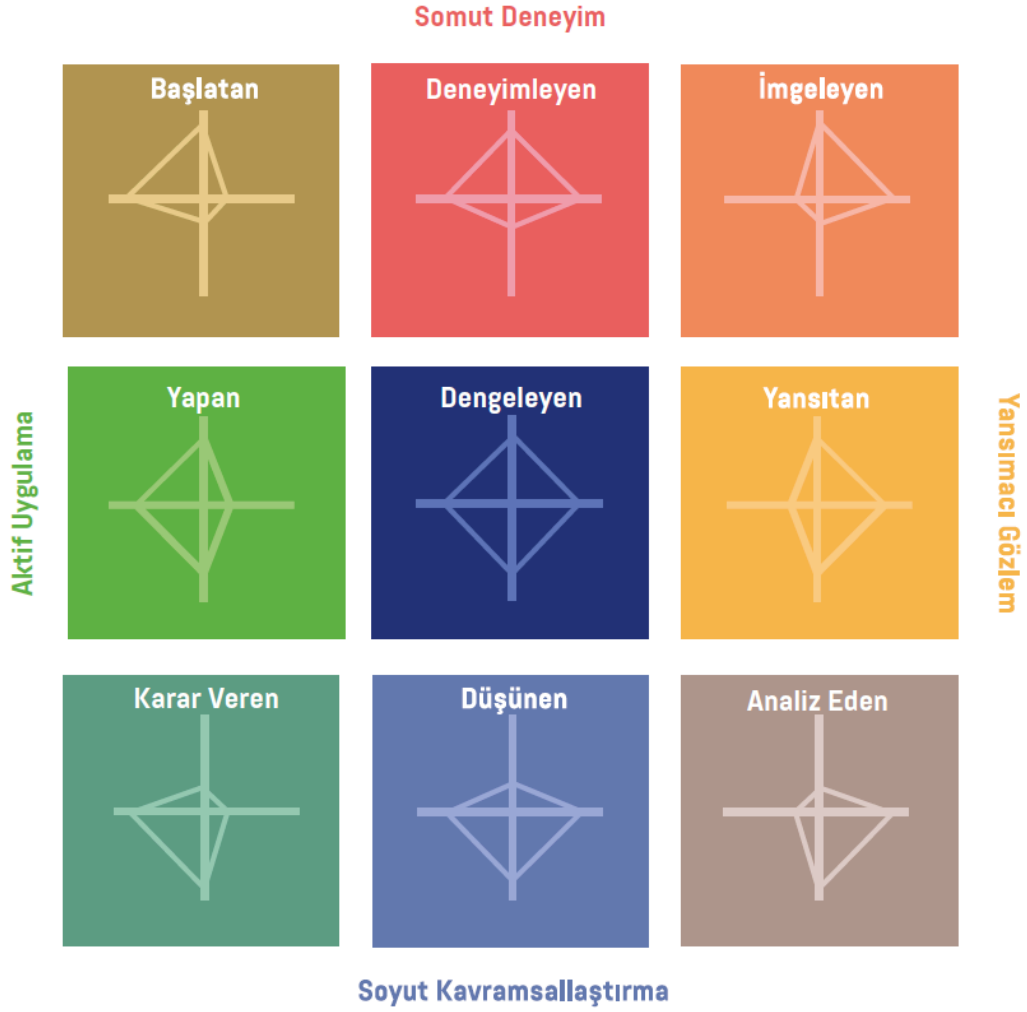
2.3 Kolb Öğrenme Stilleri 4.0

Kolb Öğrenme Stili Envanteri 4.0, 1999'dan beri KÖSE'nin ilk büyük revizyonu ve orijinal öğrenme stilleri envanterinin 1971'de yayınlanmasından bu yana üçüncüsü büyük revizyonu olmuştur. Bu dördüncü versiyon, dünyanın dört bir yanındaki bilim insanlarının ve binlerce katılımcının verilerini içermektedir.

Yeni bir 9 Öğrenme Stili Tipolojisi. Yıllar boyunca yapılan deneysel ve klinik çalışmalardan elde edilen veriler, orijinal 4 öğrenme stili türünün (Yerleştirme, Değiştirme, Özümseme, Ayırıştırma), bireysel öğrenme stillerinin benzersiz modellerini daha iyi tanımlayan ve kafa karışıklıklarını azaltan 9 stil tipolojisine getirilebileceğini göstermiştir.

Yeni dokuz stil, Başlatan, Deneyimleyen, İmgeleyen, Yansıtan, Analiz Eden, Düşünen, Karar Veren, Yapan ve Dengeleyen olarak sınıflandırılmıştır.

Bkz. Şekil 4.



Şekil 4. Yeni 9 Öğrenme Stili

Kolb'un yeni 9 Öğrenme Stilinin isimleri ve açıklamaları 2017 yılında DeM Deneyimsel Eğitim Merkezi'nin (DeM, 2017) yayınladığı editör ve yazarlığını araştırmacının yaptığı *Ezilenlerin Deneyimsel Pedagojisi* isimli kitap ile Türkçeleştirilmiştir. David Kolb ve Alice Kolb KÖSE 4.0 için yayınladıkları rehberde yeni öğrenme stilleri hakkında özetle aşağıdaki bilgileri paylaşmaktadırlar (Kolb & Kolb 2013).

DENEYİMLEYEN STİL

Deneyimleyen stilin karakteristik özelliği, deneyime derin şekilde dâhil olarak anlam bulma kabiliyetidir. Aktif uygulama ve yansıtıcı gözlemi dengelerken somut

deneyimden yararlanır. Deneyimleyen stile sahip insanlar: Etkileşimler yönünden zengin öğrenme alanlarını ve arkadaşları ve iş arkadaşları ile devamlı iletişimi tercih ederler. Gruplar halinde çalışmanın keyfini çıkarabildikleri halde, işleri halletmek için tek başlarına çalışma zamanına da ihtiyaç duyarlar. İşyerindeki ilerlemeleri ve kişisel yaşamları hakkında yapıcı geribildirim almaları önemlidir. Öğretmenleriyle bireysel bir ilişki kurmaları onlar için önemlidir.

Öğrenmede Güçlü Yönler

- Derin kişisel ilişkiler kurma
- Düşünce ve eylemle odaklanan güçlü sezgiler
- Yeni tecrübelerle açık

Öğrenme Zorlukları

- Teoriyi anlama
- Sistematiik planlama
- Değerlendirme

Deneyimleyen Öğrenme Stiline sahip olan kişiler genelde:

- Hayattaki deneyimlerinden ve bağlamlara derin katılımlarından öğrenirler
- Öğrenmek için, insanlara ve olaylara karşı hislerine ve tepkilerine güvenirler
- Diğer insanların hislerine karşı hassastırlar ve anlamlı ilişkiler kurma konusunda ustadırlar
- Açık fikirlidirler ve farklı fikirleri kabul edebilirler, bu da bağımsız olarak yargıda bulunma konusunda zorluk yaşamalarına yol açabilir,
- Problem çözme yaklaşımları yaratıcı ve alışılmışın dışındadır
- Bir soruna mantıksal yaklaşmak yerine sezgisel yaklaşırlar ve daha sonra yansıtma ve eylem üzerinden onaylanma ihtiyacı duyarlar
- Hassas, empati kurabilen, yardımsever ve sezgisel biri olarak görülürler
- Arkadaşları ve iş arkadaşları ile etkileşim ve süregelen iletişim yönünden zengin olan öğrenme ortamlarını tercih ederler

- Grup çalışmasından hoşlanırlar fakat yalnız çalışmaya ve bir şeyleri tamamlamaya da ihtiyaç duyarlar
- İş hayatlarında ve kişisel yaşamlarında yapıcı geribildirim almaya heveslidirler
- Öğretmenleriyle kişisel ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürmek isterler

İMGELEYEN STİL

İmgeleyen stil, deneyimleri gözlemleyerek ve yansıtarak olasılıkları hayal etme yeteneğiyle karakterizedir. Somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme adımlarını birleştirir. İmgeleyen stile sahip insanlar: Açık ve serbestçe akan konuşmalar geçen ve bilgi toplayabilecekleri, açık fikirle dinleyebilecekleri ve kişisel geribildirim alabilecekleri gruplar içinde çalışmayı severler. Beyin fırtınası oturumları gibi geniş bir yelpazede fikir üretmeyi gerektiren durumlardan keyif alabilirler. Kolaylaştırıcı bir rol üstlenen, hassas ve yaratıcı öğretmenlerden hoşlanırlar.

Öğrenmede Güçlü Yönler

- İnsanların duygu ve değerleri konusunda farkındalık
- Açık fikirle dinlemek
- Belirsiz durumların sonuçlarını imgelemek

Öğrenme Zorlukları

- Karar verme
- Liderliği üstlenme
- Zamanında eyleme geçme

İmgeleyen Öğrenme Stiline sahip olan kişiler genelde:

- Gözlemlemek için bir adım geri çekilirler ve deneyimleri ve hislerinin üzerine yansıtırlar
- Olayları farklı bakış açılarından görme becerileri vardır
- İnsanların hislerine duyarlılık gösterirler

- Farklı fikirleri ve bakış açılarını hesaba katabilirler ve farklılıklar arasında köprü görevi görürler
- Belirsizlik durumunda rahat olabilirler ve olayları siyah ve beyaz olarak görmekten kaçınırlar
- Harekete geçmek yerine olaylara gözlemleyerek yaklaşır
- İyi bir dinleyicidirler, olaylardaki, ilişkilerdeki ve grup etkileşimlerindeki kalıpları tespit edebilirler ve bunun ne anlama geldiğini bilirler
- Geniş bir kültürel ilgi alanları vardır ve bilgi edinmekten hoşlanırlar
- Belirli bir hareket tarzının etkilerini ve olanaklarını hayal etmede ve alternatif yollar ve yaklaşımlar yaratmada iyidirler
- İlgili, kabul eden, yaratıcı, hassas ve açık fikirli kişiler olarak görülürler
- Bilgi toplayabilecekleri, açık fikirli bir şekilde dinleyebilecekleri ve kişisel olarak geribildirim alabilecekleri, açık ve serbest akan sohbetlerin olduğu gruplar halinde çalışarak öğrenirler
- Beyin fırtınası oturumları gibi çok çeşitli fikirler üretme imkânı sunan durumlardan hoşlanırlar
- Kolaylaştırıcı rolü üstelenen, hassas ve yaratıcı öğretmenleri tercih ederler

YANSITAN STİL

Yansıtıcı stil, sürekli yansıtma yoluyla deneyim ve fikirler arasında bağlantı kurma yeteneğiyle karakterizedir. Somut deneyim ve soyut kavramsallaştırmayı dengelerken yansıtıcı gözlemden yararlanır. Yansıtıcı stile sahip insanlar: Diyalog ve tartışmalar açısından zengin öğrenme alanlarında başarılı olurlar, fakat aynı zamanda derslerden, bağımsız projelerden ve okumalardan da rahatça öğrenirler. Derin düşünce yönündeki tercihlerinden dolayı, kendi deneyimlerini yansıtıcı ve anlamlandırmaları için zamana ihtiyaç duyabilirler. Bireysel ve grup olarak yansıtıcı fırsatları sunan ve fikirleri keşfetmeye açık öğretmenlere değer verirler.

Öğrenmede Güçlü Yönler

- Başkalarının bakış açısını anlama

- Durumlarda “Neler olduğunu” görme
- Sezgileri net açıklamalara dönüştürme
- Bilgi toplama

Öğrenme Zorlukları

- Eylem başlatma
- Uzun uzadıya düşünme
- Grup içinde sesini yükseltme

Yansıtan Öğrenme Stiline sahip olan kişiler genelde:

- Gözlemlemeyi ve üzerine düşünmeyi öğrenmenin birincil temeli olarak kullanırlar
- Farklı alternatifler ve bakış açıları sağlayan ve problemleri tanımlayan durumlardan hoşlanırlar
- Keskin bir gözlem duygusuna sahiptirler ve olayların, gerçeklerin ve insanların etkileşimlerinin altında yatan derin anlamları anlayabilirler
- Duygu ve düşünceleri ilişkilendirmede denge kurabilme yetisine sahipken, bir şeylerin üzerine derin düşünme konusunda kapasiteleri de vardır
- Olaylar hakkında bilgi almak için diğer insanlarla, onların düşünceleri ve yansımaları hakkında konuşmaya değer verirler
- Bilgiyi, anlamlı ve düzenli hale getirmek için organize eder veya analiz ederler
- Takım içerisinde veya organizasyonlarla çalışırken, sağlıklı iletişim ve etkili çıktılar üreten süreçler yaratma konusunda başarı gösterirler
- Yaratıcı fikirlerle ve sorunlara çözümlerle gelmekte iyidirler fakat bunu uygulamayı başkalarına bırakmayı tercih ederler
- İnsanların hisleri, düşünceleri ve ihtiyaçları konusunda hassastırlar ve farklı fikirleri ve bakış açılarını bir araya getirerek ortak payda bulabilirler
- Sessiz/sakin, anlayışlı, titiz, hassas ve derin biri olarak görülürler
- Zengin diyalog ve tartışma içeren öğrenme ortamlarında gelişirler, fakat derslerde, bağımsız projelerde ve okumalarda da rahat hissederler

- Deneyimlerinin üzerine düşünmek ve anlamlandırmak için kendi başına geçirecekleri zamana ihtiyaçları vardır
- Bireysel yansımalara ve grup yansımalarına fırsat sağlayan ve yeni fikirler keşfetmeye açık olan öğretmenleri tercih ederler

ANALİZ EDEN STİL

Analiz eden stilin karakteristik özelliği, yansıtma yoluyla fikirleri bütünleştirme ve sistematik hale getirme kabiliyetidir. Yansıtıcı gözlem ile soyut kavramsallaştırmayı birleştirir. Analiz Eden stile sahip insanlar: Analitik ve kavramsal becerilerini kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri öğrenme alanlarında başarılı olurlar. Dersleri, okumaları, analitik modelleri keşfetmeyi ve konuları enine boyuna düşünmek için zamanları olmasını tercih edebilirler. Gruplar içinde çalışmaktansa tek başlarına çalışmayı tercih ederler. Derslerinde ve onlarla olan etkileşimlerinde onların düşünme ve analiz süreçlerini model alan öğretmenleri tercih ederler.

Öğrenmede Güçlü Yönler

- Bilgiyi organize etme
- Mantıklı ve akılcı olmak
- Kavramsal modeller oluşturma

Öğrenme Zorlukları

- Risk alma
- Başkalarıyla sosyalleşme
- Yapısal eksiklik ile baş etme

Analiz Eden Öğrenme Stiline sahip olan kişiler genelde:

- Çok çeşitli bilgileri alıp, kısa ve mantıklı bir forma sokmak konusunda iyidirler
- Daha az insan odaklıdır, soyut fikirler ve kavramlarla daha fazla ilgilenirler

- Bir teorinin, pratik değerinden çok kulağa mantıklı gelmesini daha fazla önemserler
- Dikkatlice analiz ederler ve harekete geçmeden önce her adımı belirler ve tartarlar
- İleriye planlarlar, riskleri azaltma ve potansiyel tehlike ve tuzakları önceden tahmin edebilirler
- Diğer insanlarla veya olaylarla ilgilenirken mantıksal ve nesnel anlayışlarına güvenirler
- Duygularının, kararlarının önüne geçmesine izin vermekten kaçınırlar
- Mantıklı, organize, güvenilir, dikkatli ve düşünceli olarak görülürler
- Analitik ve kavramsal yetenekleri kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri öğrenme ortamlarında gelişirler
- Dersleri, okumaları, analitik modelleri ve bir şeyler etrafında etraflıca düşünmeyi tercih ederler
- Grup çalışmalarını yerine yalnız çalışmayı tercih ederler
- Derslerinde, düşünme ve analiz etme sürecini modelleştiren ve etkileşime geçen öğretmenleri tercih ederler

DÜŞÜNEN STİL

Düşünen stil, soyut ve mantıksal akıl yürütme sürecine disiplinli bir şekilde dâhil olma kapasitesi ile karakterizedir. Aktif uygulama ve yansıtıcı gözlemi dengelerken soyut kavramsallaştırmadan yararlanır. Düşünen stile sahip insanlar: En iyi şekilde, açık yönlendirmeler ve öğrenme gündemleri olan iyi yapılandırılmış öğrenme alanlarında öğrenebilirler. Deneyler tasarlayabilecekleri ya da yürütebilecekleri veya verileri işleyebilecekleri ortamlarda da başarılı olabilirler. Yalnız çalışmayı tercih edebilirler ve konuları detaylı olarak düşünmek için zamana ihtiyaç duyabilirler. Bir öğretmenin onların alanında uzman olması onlar için birinci derecede önemlidir.

Öğrenmede Güçlü Yönler

- Mantıksal analiz
- Akılcı karar verme
- Kantitatif verileri analiz etme

Öğrenme Zorlukları

- İnsanlarla çalışmak
- Fikirler hakkında açık görüşlü olma
- “Düşüncede kaybolma”

Düşünen Öğrenme Stiline sahip olan kişiler genelde:

- Öncelikle soyut fikirlere, teorilere ve kavramlara derin katılım sağlayarak öğrenirler
- Düşünsel ürünlere önem verirler, özlü fikir ve modellere geniş bir yelpazede veri ve bilgi eklemekten hoşlanırlar
- Sayılarla çalışmaktan ve soyut muhakeme ve analitik beceriler gerektiren zihinsel faaliyetlerde bulunmaktan hoşlanırlar
- Argümanlarını desteklemek veya sonuçları tahmin etmek için nicel bilgilere dayanırlar
- Nitel bilgidense nicel bilgilerle çalışmayı tercih ederler
- Kendi başlarına çalışırlar ve kişisel meselelerdense daha teknik görevler almayı tercih ederler
- Planlama ve hedef belirleme konusunda iyilerdir, ancak asıl hedeflerini gerçekleştirmekten çok planlarının kalitesine daha fazla odaklanırlar
- Dünya hakkındaki görüşlerinde ve fikirlerinde tutarlılık ve doğruluyu yakalamak için çabalarlar
- Duygularını ifade ederken kontrollüdürler, kısa ve öz konuşurlar
- Çok fazla düşündükten sonra harekete geçerler
- Hatadan kaçınmak için çok çalışırlar
- Kesin, dakik, güvenilir, tutarlı ve iç görülü olarak görülürler

- İyi planlanmış net yönlendirmeler ve öğrenme gündemleriyle en iyi şekilde öğrenirler
- Tasarlayabilecekleri, deney yapabilecekleri veya verileri değiştirebilecekleri öğrenme ortamlarında gelişirler
- Yalnız çalışmayı tercih ederler ve bir şeyleri etraflıca düşünmek için zaman ayırırlar
- Öğretmenlerin kendi alanlarındaki uzmanlığına önem verirler

KARAR VEREN STİL

Karar veren stil, problem çözümleri ve eylem planları hakkında karar vermek için teorileri ve modelleri kullanma becerisi ile karakterize edilir. Soyut kavramsallaştırma ve aktif uygulamayı birleştirir. Karar Veren stile sahip insanlar: Yeni fikirler, simülasyonlar, laboratuvar görevleri ve pratik uygulamalarla deney yapabilecekleri öğrenme alanlarında en iyi şekilde öğrenebilirler. Net standartlar ve hedefler belirleyen ve doğru veya yanlış cevapları olan problemler ve sorularla değerlendirme yapan öğretmenleri tercih ederler.

Öğrenmede Güçlü Yönler

- Problem çözme
- Fikirleri ve çözümleri değerlendirme
- Hedefler belirleme
- Kararlar alma

Öğrenme Zorlukları

- Alışılmışın dışına çıkarak yaratıcı düşünme
- İnsanların duygularına duyarlılık
- Belirsizlikle baş etmek

Karar Veren Öğrenme Stiline sahip kişiler genelde:

- Fikirler ve teoriler için pratik kullanımlar bulmakta iyidirler.

- Soruları veya problemleri rasyonel olarak değerlendirip sorunları çözmeye ve karar verme becerisine sahiplerdir.
- Kavram ve düşüncelerdeki hataları gerçek dünyada test ederek tanımlayabilirler.
- Net hedefler belirleyip, değerlendirir ve hedeflerine ulaşmak için en iyi yola karar verirler.
- Etkili ve odaklıdır ve ayakları yere basmayan durumlar veya bilgiler olarak gördükleri şeylerin dikkatlerini dağıtmasından kaçınırlar, ancak bazen önemli bilgileri atlayabilir veya yanlış sorunu çözüyor olabilirler.
- İnsanların duygularını ve kişilerarası sorunlarından ziyade, problemlerini daha etkin bir şekilde çözmelerine yardımcı olmaya yoğunlaşabilirler.
- Odaklanmış, pragmatik, rasyonel ve belirleyici olarak görülürler.
- En iyi, yeni fikirler, simülasyonlar, laboratuvar görevleri ve pratik uygulamalar ile deney yapabilecekleri durumlarda öğrenirler.
- Değerlendirmeyi doğru ya da yanlış cevapları olan problemlerle ve sorularla yapan net standartlar ve hedefler koyan öğretmenleri tercih ederler.

YAPAN STİL

Yapan stil, insanları ve görevleri entegre eden, hedefe yönelik eylem için güçlü bir motivasyonla karakterize edilir. Somut deneyim ve soyut kavramsallaştırmayı dengelerken aktif uygulamadan yararlanır. Yapan stile sahip insanlar: En iyi şekilde iş başında öğrenme yoluyla, meslektaşları ile tartışmalar yaparak ve ekip halinde çalışarak öğrenirler. Pratik gerçek dünya deneyimine sahip olan ve taklit edebilecekleri öğretmenleri tercih ederler.

Öğrenmede Güçlü Yönler

- Teknik bilgi ve kişisel ilişkileri birleştirmek
- İşlerin yapılmasına odaklanmak
- İş ekiplerine liderlik etmek

Öğrenme Zorlukları

- Düşünmek için zaman ayırmak
- Doğru problemi çözmek
- Bilgi toplama ve analiz etme

Yapan Öğrenme Stiline sahip kişiler genelde:

- İşlerin yapılmasına ve hedeflere odaklılardır.
- Mevcut durumla ilgili deneyimlerini ve bununla başa çıkma fikirlerini konseptleriyle birleştirerek plan uygulamada veya fikirleri test etmede iyilerdir.
- İnsanların ihtiyaçlarına dikkat ederken, teknik analiz yoluyla soru veya sorunları çözme yeteneklerini kullanarak, görev ve insan gereksinimlerini belirleme ve bütünleştirme konusunda üstünlük sağlarlar.
- Hem duygularını ve eylemlerini kullanabilecekleri pratik bir dünyada hem de kavramsal yeteneklerini gerektiren teknik bir dünyada eşit şekilde rahat davranabilirler.
- Mevcut operasyonları & sistemleri iyileştirmek ve sonuç üretmek için çalışırlar.
- Karmaşık operasyonları ve sistemleri koordine eden liderlik pozisyonlarında üstünlerdir.
- Yansıma yerine eylemi tercih ederler. Bazen sonuçlarını, alternatif seçenekleri veya çözümleri göz önünde bulundurmadan bir fikre bağlı kalırlar.
- Dinamik, stratejik, cana yakın ve sorumluluk sahibi olarak görülürler.
- En iyi şekilde, meslektaşlarıyla tartışarak ve takım halinde çalışarak öğrenirler.
- Taklit edebilecekleri, pratik, gerçek dünya deneyimine sahip öğretmenleri tercih ederler.

BAŞLATAN STİL

Başlatan stil, deneyimler ve durumlarla başa çıkabilmek için harekete geçme kabiliyeti ile karakterizedir. Aktif uygulama ve somut deneyim içerir. Başlatan stile sahip insanlar: İşleri yaptırmak, hedefler belirlemek ve bir projeyi tamamlamak amacıyla farklı yaklaşımlar denemek için diğerleriyle birlikte çalışabildikleri dinamik öğrenme alanlarında başarılı olurlar. Kendi yaşam deneyimlerinden öğrenmeleri için yardım eden, koç veya mentör rolünde olan öğretmenleri tercih ederler.

Öğrenmede Güçlü Yönler

- Kendilerini hedeflerine adanma
- Yeni fırsatlar arama
- Başkalarını etkileme ve yönlendirme

Öğrenme Zorlukları

- Harekete geçme dürtüsünü kontrol etme
- Başkalarının görüşlerini dinleme
- Sabırsızlık

Başlatan Öğrenme Stiline sahip kişiler genelde:

- Yapararak edinilen deneyim ve gerçek hayat hallerinden öğrenmeyi tercih ederler.
- Yeni ve zorlayıcı deneyimler içinde yer almaya heveslidirler.
- Görevlerde liderlik yapmaya gönüllüdürler.
- Değişen ortamlarda aşırı tartışmalara maruz kalmadan hızlıca ve kararlı hareket edebilirler.
- Kendi ayakları üzerinde rahat düşünebilirler.
- İşlerindeki ve hayatlarındaki başarıları için genel olasılıkları ve yeni fırsatları tanımlamayabilirler ve risk almaya heveslidirler.
- Yeni projeler başlatırken, uygulamalara fikirler eklerken ve eylem rotaları tanımlarken inisiyatif alırlar.

- Mevcut koşullara uyum sağlayarak en iyisini öğrenirler ama geçmiş olaylar hakkındaki düşüncelerden veya gelecekteki eylemler için yapılan planlamalardan daha az öğrenirler.
- Mantıksal analizden ziyade içgüdüsel duyguları üzerinde hareket etme eğilimi gösterirler. Bilgi için diğerlerinden çok kendi teknik analizlerine güvenirler.
- Doğal, enerjik, ikna edici ve cesur olarak görülürler.
- Görevlerini tamamlamak, başkaları ile birlikte çalışabilecekleri dinamik öğrenme durumlarında başarılı olmak, hedefleri belirlemek ve bir projeyi tamamlamak için farklı yaklaşımları denerler.
- Yaşam deneyimlerinde öğrenmelerine yardımcı olabilecek koç veya montör rolünü üstlenen öğretmenleri tercih ederler.

DENGELEYEN STİL

Dengeleyen stilin karakteristik özelliği uyum yeteneğidir; eyleme karşı yansıtmanın ve uygulamaya karşı düşünmenin artı ve eksilerini tartar. Somut deneyim, soyut kavramsallaştırma, aktif uygulama ve yansıtıcı gözlemi dengeler. Dengeleyen stile sahip insanlar: Dört öğrenme modunun tümünü kullanabilecekleri öğrenme ortamlarında daha fazla memnun olma eğilimindedirler: derslerden, tartışma gruplarından, beyin fırtınası oturumlarından, laboratuvarlardan ve iş başında öğrenme yöntemlerinden öğrenirler. Farklı öğrenme ortamlarına adapte olabildikleri için, farklı öğretim yaklaşımları olan öğretmenlerden öğrenebilirler.

Öğrenmede Güçlü Yönler

- Öğrenme çevriminde hareket esnekliği
- Farklı türden insan gruplarıyla çalışabilme
- Yaratıcı sezgiler

Öğrenme Zorlukları

- Kararsızlık
- Elinden her iş gelme ama hiçbirinde uzman olmama
- Sürekli bağlılık

Dengeleyen Öğrenme Stiline sahip kişiler genelde:

- Öğrenme yaklaşımlarını, hissetmekten düşünmeye ve yapmaktan yansıtmaya dönüştürebilirler.
- Duruma göre öğrenme yaklaşımlarını değiştirirler.
- Yeni deneyimlere açık ve sorunları tanımlayıp çözme konusunda eşit derecede ustalardır.
- Konularda farklı bakış açıları görürler ve farklı tarzlara sahip insanlar arasındaki farklılıklarda köprü görevi üstlenirler.
- Konularla ilgili kararlar almanın ya da farklı alternatifler arasında seçim yapmanın zor olacağını düşünürler.
- Görevin yerine getirilmesi ve ekibin daha etkili bir şekilde öğrenmesine yardımcı olmak için bir takımdaki eksik öğrenme stilini uyarılama ve doldurma olasılıkları yüksektir.
- Hayatları boyunca birçok kez iş ve kariyer değiştirmelerine neden olabilecek çeşitli çıkarların peşinden gitme ihtimalleri vardır.
- Meraklı, açık, esnek, çok yetenekli ve becerikli olarak görülürler.
- Derslerden öğrenme, tartışma grupları, beyin fırtınası oturumları, laboratuvarlar ve iş başında öğrenme gibi öğrenme döngüsünün dört aşamasında da çalışabilecekleri durumlarda daha çok tatmin olabilirler.
- Uyum sağlama yetenekleri sayesinde farklı yaklaşımlara sahip öğretmenlerden ders alabilirler.”

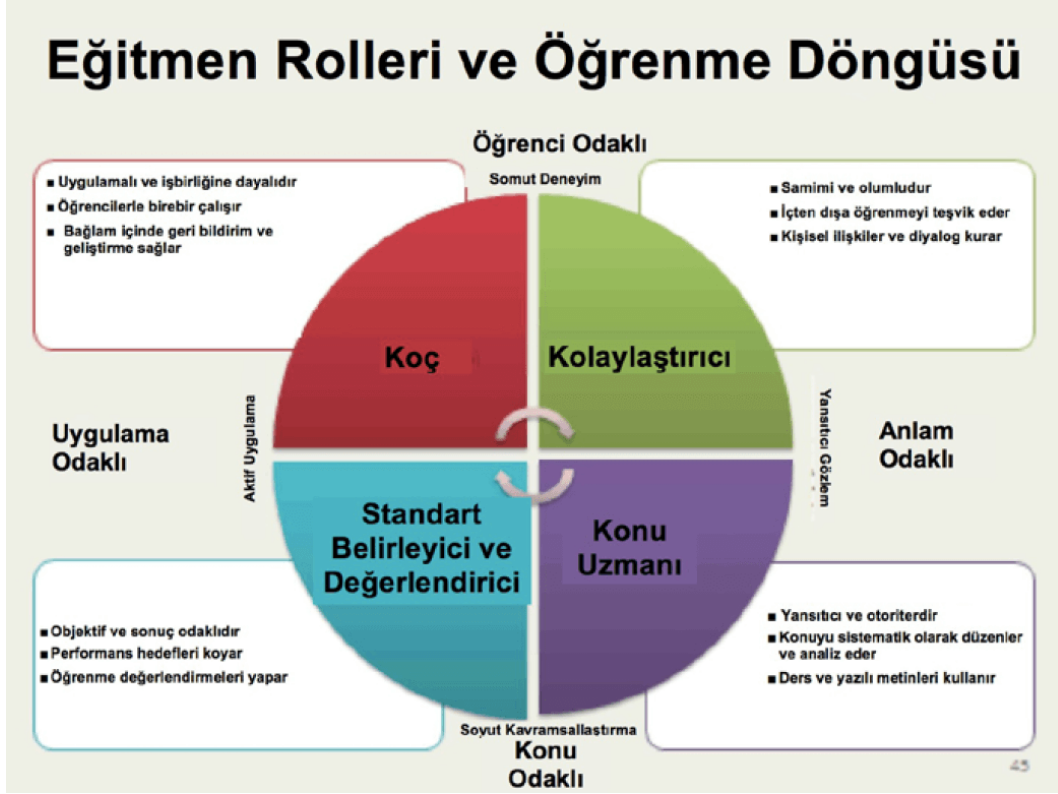
2.4 Eğitici Rol Profilleri

Eğitimci olmak, bir insan için hem en ödüllendirici hem de zorlayıcı şeydir. Bir kişinin öğrenmesini ve gelişmesini teşvik etmek, çok sayıda karmaşık zorluğa (öğrenen kişinin ihtiyaç ve ilgi alanları, konuyla ilgili bilgi birikimi, bilginin daha derin anlamı ve etkileri ve öğrencinin hayatındaki zorluklara pratik olarak uygulanması) dikkat gerektiren karmaşık bir iştir. Öğretmenler, eğitmenler, koçlar, liderler ve ebeveynler olarak; sık sık kendimizi bu eğitim zorluklarıyla karşı karşıya buluruz (Kolb & Kolb, 2017).

Deneyimsel öğrenme teorisinin eğitim için en önemli anlamı, eğitim programlarını öğrenme döngüsünde ilerleyecek şekilde tasarlamaktır; böylece öğrenciler tüm öğrenme stillerini kullanabilecek ve öğrenme döngüsünü tamamlayabileceklerdir.

“Tecrübeli, başarılı eğitimcilerle yapılan görüşmelerimizde ve gözlemlerimizde, “öğrenme döngüsü etrafında öğretme” eğiliminde olduklarını görüyoruz. Eğitim faaliyetlerini dört öğrenme modunda da hitap edecek şekilde düzenlediklerini görüyoruz (deneyimleme, yansıtma, düşünme ve harekete geçme). Bunun yanı sıra, döngünün etrafında öğrencileri yönlendirebiliyor, döngünün hangi aşamasına değindiklerine bağlı olarak eğitici rollerini değiştirebiliyorlar. Aslında benimsemiş oldukları bu rol, bir öğrenme stilinden diğerine geçişi kolaylaştırmak için tasarlanmış bir öğrenme alanı yaratıyor” (Kolb & Kolb, 2013).

Kolb Eğitimci Rolü Profili (KERP Kolb Educator Role Profile), başkalarını eğitmek için tercih ettiğimiz yaklaşımı değerlendirmek ve başkalarının öğrenmelerine ve gelişimlerine yardımcı olma konusundaki etkinliğimizi en üst düzeye çıkarmak için bir çerçeve sunmaktadır. Deneyimsel Öğrenme Teorisinden türetilen eğitimci rollerinin bütünsel bir tipolojisi üzerine kuruludur (Kolb & Kolb, 2017).



Şekil 5: Eğitici Rol Profilleri

Öğrenme döngüsü ve farklı öğrenme stilleri etrafında öğretmek, kişinin öğrencilere karşı takındığı rolü yeniden düzenleme ihtiyacını da beraberinde getirir. Eğitici Rol Profili, Eğitici rollerin tercih ettikleri öğretim rolünü anlamalarına ve öğrenme döngüsü etrafında bir öğretime nasıl adapte olabileceklerini planlamalarına yardım etmek için oluşturulmuştur. Eğitici Rol Profilleri, öğretim rolü tercihlerinin öğretim ve öğrenme ile ilgili inançlar, eğitim sürecine dair hedefler, tercih edilen öğretim tarzı ve eğitici uygulamaların bir kombinasyonu olarak ortaya çıkar. Eğitici rolleri, resmi sınıf içi öğretim görevini üstlenen bireylerle sınırlı değildir. Bu çerçevede; lider, antrenör, ebeveyn, arkadaş gibi hayatın her aşamasında “öğretme rolüne sahip olan” tüm bireyler için kullanılabilir.

Eğitici Rol Profili (ERP); Kolaylaştırıcı, Uzman, Değerlendirici ve Koç olarak dört rol pozisyonu tanımlamaktadır. Eğitici roller, öğrencilerin deneyimsel öğrenmenin

dört aşamasını geçerek öğrenme kapasitelerini en üst düzeye çıkarmaları için bu rolleri benimserler (Kolb & Kolb, 2017).

Öğretim rolü, öğrenciler ve öğrenme talepleri de dahil olmak üzere öğrenme ortamına cevaben oluşan planlı bir davranışlar bütünüdür. Her öğretim rolü, bir deneyim edinme ve bir de deneyim değiştirme biçimini kullanarak öğrencileri benzersiz bir şekilde öğrenmeye teşvik eder. **Kolaylaştırıcı rolünde**, Eğiticiler, öğrencilerin kendi deneyimleriyle temasa geçmelerine ve bunlar üzerinde düşünmelerine yardım etmek için somut deneyim ve yansıtıcı gözlemi kullanırlar. **Konu uzmanları**, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma yöntemlerini kullanarak, öğrencilerin yansımaları düzenleyip konuya dair bilgi tabanına bağlamasına yardımcı olurlar. Öğrencilere, daha sonraki analizlerde kullanılacak model veya kuramları sağlayabilirler. **Standart belirleyici ve değerlendirici rolü**, öğrencilerin, bilgiyi performans hedeflerine yönelik olarak uygulamalarına yardımcı olmak için soyut kavramsallaştırma ve aktif uygulamayı kullanır. Bu rolde, eğiticiler, belirledikleri standartlara göre öğrenci performansını yakından izleyerek düzenli geri bildirim sağlarlar. Son olarak, **koçluk rolünü** benimseyen eğiticiler, öğrencileri bireysel olarak anlamlı hedeflere doğru harekete geçirmek için somut deneyim ve aktif uygulamadan yararlanırlar. Bu roller öğrenci karşısında konu, uygulama karşısında bilgi odakları şeklinde ifade edilebilir (Kolb & Kolb, 2013).

David Kolb ve Alice Kolb, 2011 yılında geliştirmiş oldukları eğitici rol profilleri ile ilgili özetle şu nitelikleri paylaşırlar (Kolb & Kolb, 2013, Kolb & Kolb 2017).

Kolaylaştırıcı Rolü: Kolaylaştırıcı rolünde, eğiticiler, öğrencilerin kişisel deneyimleriyle bağlantı kurma ve bunun üzerinde düşünmelerine yardım ederler. Öğrencilerin ilgi, içsel motivasyon ve kendilerine dair bilgilerini ortaya çıkarmak için samimi ve olumlu bir stil benimserler. Bunu, çoğunlukla küçük gruplar halinde diyalogları teşvik ederek gerçekleştirirler. Öğrencilerle kişisel ilişkiler kurarlar.

Uzman Rolü: Konu uzmanı rolünde ise eğitimciler, bir konunun öğrencilerdeki yansımalarını konunun bilgi tabanına bağlanmasında öğrencilere yardım ederler. Otoriter ve yansıtıcı bir stil benimserler. Konuya dair bilgiyi sistematik olarak düzenleyip analiz ederken, çoğunlukla örneklerle, modellemeyle ve eleştirel düşünceyi teşvik ederek öğretirler. Bu bilgi, çoğunlukla dersler ve yazılı metinler aracılığıyla aktarılır.

Değerlendirici Rolü: Standart belirleyici ve değerlendirici olarak eğitimciler, öğrencilerin performans gereksinimlerini karşılamak için bilgi ve beceri uygulamasında ustalaşmalarına yardımcı olurlar. Nitelikli performans için gereken bilgi gereksinimlerini belirleyen, sonuç odaklı ve objektif bir stil benimserler. Öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri için performans egzersizleri oluştururlar.

Koç Rolü: Koçluk rolünü benimseyen eğitimciler ise, öğrencilere hedeflerini gerçekleştirmek için bilgiyi kullanmayı öğretirler. Kendi yaşamlarına dair deneyimlerden ders çıkarmalarına yardım etmek için çoğunlukla bireylerle birebir çalışıp iş birliğine dayalı, cesaret verici bir stil benimserler. Kişisel gelişim planlarının oluşturulmasına yardımcı olur ve performansla ilgili geri bildirim yolları sağlarlar.

Kolb Eğitici Rol Profilleri çalışması deneyimsel öğrenme alanı için oldukça tamamlayıcı bir çerçeve oluşturmuştur. Çünkü bugüne kadar yapılan çalışmaların neredeyse tamamında öğrenmeye ve öğrenene odaklanılmış, bütüncül bir öğrenme için döngünün dört modunda da ilerlenmesi gerektiği söylenmiş ancak eğitimcilerin programlarında bu bütüncül döngüyü takip etmek için ne tür rollerde bulunmaları gerektiği eksik kalmıştı. Eğitici rol profilleri bu eksikliği tamamlayan çok önemli bir çalışma olarak deneyimsel öğrenme alanında yerini almıştır.

2.5 Çözümleme (Debrief)

Yirminci yüzyılda eğitim teorisi alanında en etkili düşünürlerinden biri olan John Dewey, eğitimin deneyim ve düşüncenin bileşimi olduğunu savunmuştur. Bu teori deneyimsel oyun ve simülasyon kavramlarıyla somut hale gelmiş; bu, deneyimi zihinsel olarak işlemleri için öğrencileri teşvik eden, değerlendirme ya da çözümleme olarak bilinen teknikler yoluyla yapılmıştır. (Nicholson, 2012). Crookall (2010) öğrenmenin oyundan değil, çözümleme sürecinden geldiğini vurgulamaktadır. Çözümleme, deneyimin öğrenmeye dönüştürmesidir (s. 907).

Çözümleme (debrief) deneyimsel öğrenme tabanlı eğitim metodolojisinin olmazsa olmazıdır. Yaşanan deneyim (öğrenme oyunu), üzerine düşünülmedikçe, analiz edilmedikçe ve kavramsallaştırılmadıkça yalnızca bir aktivite olarak kalır. Deneyimin öğrenmeye dönüşebilmesi için iyi planlanmış ve doğru bir şekilde yönetilen bir çözümleme oturumu deneyimsel öğrenme döngüsünün ayrılmaz bir parçasıdır.

Yıllar boyunca sunulmuş ve geliştirilmiş olan birkaç çözümleme (debriefing) modeli bulunmaktadır.

Kolb tarafından çok defalar aktarılmış olan bir model, öğrencileri deneyimden öğrenmeye doğru birkaç aşamadan geçirerek götürür. Birinci aşama, öğrencilerin etkinlik sırasında hissettikleri ve yaşadıklarına odaklanmaktadır. İkinci aşama, bir bireyin deneyimlerini diğerlerinin deneyimleriyle irtibatlandırarak diğer bakış açılarını ortaya koyar. Üçüncü aşama, öğrencilere etkinlikteki kavramlar ile sınıfta önceden öğrenilen kavramlar arasında bağlantı kurdurur ve aktivitenin nasıl genişletilebileceğini düşünmeye yönlendirir. Dördüncü aşama, kullanıcıların etkinlikle gerçek dünya arasında bağlantı kurmalarını sağlamaya odaklanır (Kolb, Rubin, & Osland, 1995).

Greenaway, etkinliği yönetenlerin hatırlamalarını ve uygulamalarını kolaylaştırmak için bu modeli daha da geliştirmiştir. Greenaway'in dört aşamalı etkin inceleme dizisi, öğrencilerin gerçekteşen etkinlikleri yansıttıkları ve tartıştıkları Deneyim (Experience) aşaması ile başlar. Bir sonraki aşama, öğrencilerin süreç boyunca neler hissettiklerini değerlendirdikleri Açıklamadır (Express). Modelde bir sonraki sırada, öğrencilerin neler olduğunu ve her şeyin ne kadar iyi gittiğini daha bütünsel olarak düşünmeleri amacıyla, kendilerini zihinsel olarak deneyimden soyutlamaları için teşvik edildikleri İnceleme (Examine) aşaması gelir. Son olarak, Keşfetme (Explore) aşamasında öğrencilerin gelecek hakkında ve etkinlikle gerçekte dünya arasında yeniden nasıl bağlantı kurulacağı konusunda düşünmeleri sağlanır (Greenaway, 1992).

Kurumsal eğitimin modern öncülerinden biri olan Thiagi, bu modellerin ana fikirlerini bir araya getirir ve genişleterek kendi popüler çözümleme modelini ortaya koyar. Bir simülasyon ya da deneyimsel öğrenme etkinliğinden sonra, Thiagi'nin çözümleme sürecine kadar altı aşama vardır. İlk olarak, öğrenciler etkinlikten sonra nasıl hissettiklerini keşfederler. İkinci olarak, öğrenciler, etkinliğin bir parçası olarak nelerin meydana geldiğini hatırladıklarını kontrol ederler. Üçüncü olarak, öğrenciler etkinlik sırasında neler öğrendiklerini keşfederler. Dördüncüde, öğrenciler öğrendikleri bu bilgiyi gerçekte dünyadan gelen kendi deneyimleri veya daha önce öğrendikleri başka şeylere bağlarlar. Beşincide, öğrenciler neler olduğunu ve öğrendikleri şeylerin farklı bir bağlamda nasıl uygulanabileceğini düşünürler. Altıncı aşamada ise, öğrenciler bir sonraki adımlarını planlarlar (Thiagarajan, 2004).

Deneyimsel Eğitim Merkezi'nin (DeM, 2017) Ezilenlerin Deneyimsel Pedagojisi isimli kitabında özellikle gençlik çalışmalarındaki uygulamalar referans alınarak bir çözümleme modeli geliştirilmiştir.

Çözümlemenin yalnızca deneyimsel öğrenme döngüsünün her aşamasına değil öğrenme stillerinin her birine detaylı bir şekilde dokunuyor olduğundan emin olmak

için önde gelen çözümlene modellerin bir sentezinin yapıldığı ve bu sentezi gençlik çalışmalarında izlenen çözümlene adımlarını ve kullanılan terimleri de referans olarak yeniden adlandırıldığı ve bu sürecin sonunda DeM Çözümlene Modeli adında bir çerçevenin geliştirildiği belirtilmiştir. Bkz. Ek 1.

2.6 Öğrenme Alanları

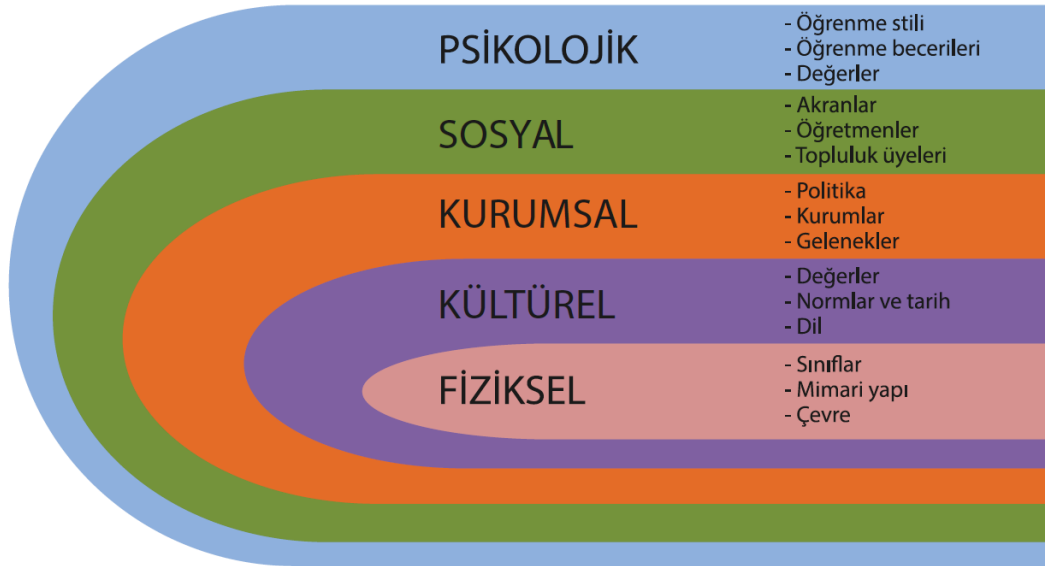
Deneyimsel olarak, öğrenci merkezli eğitim 21. yüzyılda yaygın bir şekilde kabul görmüş, artan sayıda hizmet içi eğitim, probleme dayalı eğitim, aksiyon eğitimi, macera eğitimi, simülasyon ve oyun gibi deneyimsel öğrenme uygulamalarında kendini göstermiştir. Genel olarak deneyimsel eğitim ile ilişkilendirilen bu yaklaşımların ötesinde, deneyimsel öğrenme teorisi, deneyimsel eğitimciler tarafından en az 30 alanda ve akademik disiplinlerde uygulama rehberi olarak yaygın şekilde kullanılmaktadır. Deneyimsel öğrenme teorisinin ilkeleri ve kavramlarının, orta öğretim ve lise eğitimi, lisans eğitimi ve mesleki eğitim programları geliştirmek ve sunmak için de yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Kolb, Kolb, Passarelli, & Sharma, 2014).

Deneyimsel öğrenme programları hem içerisinde kullanılan metotlarda hem de bütününde deneyimsel öğrenme döngüsünün takip edildiği programlardır. Bu nedenle eğitim programı tasarlanırken yalnızca her bir atölyenin veya atölyedeki metodun deneyimsel öğrenme ile olan uyumuna değil, aynı zamanda programın genel akışının da deneyimsel öğrenme döngüsü ile uyumuna dikkat etmek gerekir (DeM, 2017).

Eğer öğrenme gerçekleşecekse, bunun için bir alan gereklidir. Bir öğrencinin öğrenme döngüsüne tam olarak katılması için, döngünün dört moduna (hissetme, yansıtma, düşünme ve eylem) dahil olacak bir alan sağlanmalıdır. Herkese saygı ile karakterize edilen misafirperver bir alan. Bu öğrenme alanı güvenli ve destekleyici ama aynı zamanda zorlayıcı da olmalıdır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmalarına izin vermeli ve uzmanlığı geliştirmek için

tekrarlanan uygulamalara zaman ayırmalıdır (Kolb & Kolb, 2013). Öğrenmenin en verimli şekilde gerçekleşeceği bir öğrenme habitatının eğitimciler tarafından özenle inşa edilmesi gerekmektedir.

Kolb'lar (Alice Kolb & David Kolb) işte bu habitatın önemini işaret etmek için Öğrenme Alanı konseptini geliştirmişlerdir. Öğrenme alanı, öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel alanın çok ötesinde bir anlam taşımaktadır. Öğrenmenin fiziksel, kültürel, kurumsal, sosyal ve psikolojik boyutlarının tamamını kapsayan çok yönlü bir konsepttir. Bu boyutların tamamı öğrencinin deneyiminde bir araya gelirler. Öğrenme alanı konsepti; Lewin, Bronfenbrenner, Vygotsky, Nonaka ve Konno'nun insan gelişiminin çevre ile ilişkisini inceleyen çalışmalarına dayanmaktadır (Kolb & Kolb, 2017).



Şekil 7: Öğrenme Alanlarının Boyutları

Öğrenme alanının önemini vurgulayan bir diğer kavram ise Dewey'in eğitim felsefesindeki temel kavramlardan birisi olan deneyimin devamlılığıdır. Bu devamlılık öğrenmeyi teşvik eden ya da engelleyen deneyimleri düzenler. "Tüm gerçek öğrenmenin deneyimle ortaya çıkıyor olması, tüm deneyimlerin gerçekten eğitici olduğu anlamına gelmez... Bazı deneyimler yanlış eğiticidir. Herhangi bir

deneyim, daha ileri deneyimlerin büyümesini durdurma veya çarpıtma etkisine haiz yanlış eğitici... Bu nedenle, deneyime dayalı bir eğitimin temel sorunu, sonraki deneyimlerde verimli ve yaratıcı bir şekilde yaşayacak mevcut deneyimlerin türünü seçmektir (Dewey 1938: 25-28).” Bu nedenle deneyimsel öğrenimin artırılması, öğrenciler için ‘gelişim üreten’ deneyimleri teşvik eden öğrenme alanlarının yaratılmasıyla sağlanabilir. Kolb’lar bu öğrenme alanlarının altı temel niteliğini aşağıdaki şekilde açıklamışlardır.

2.6.1 Pozitif Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak

Öğrenme sürecine, umut ve korku duyguları kaçınılmaz bir şekilde eşlik ederler. Umut, uzmanlaşma, anlama ve beraberinde gelecek olan güçlenmeye dairdir. Korkunun ise pek çok tarafı vardır; hata yapmak, başarısızlığa uğramak, aptalca görünmek, başkalarının önünde utanmak ve aşağılanmış hissetmek hatta kendi kimliğimizi ve öz-değerimizi sorgulamaktan korkarız. Dolayısı ile eğitimciler olarak zorlu görevimiz, öğrenenlerin umut, beklenti ve korkularını anlamak ve onların korkularının üstesinden gelebilmeleri ve uzmanlaşmaları için onlara saygı ve desteğin sağlandığı bir öğrenme alanı oluşturmaktır. Pozitif bir öğrenme alanı; öğrencilerin kendilerini psikolojik olarak güvende hissettikleri, öğrenenlere ve geçmiş deneyimlerine saygının duyulduğu, koşulsuz bir pozitif yaklaşımın sergilendiği, zorluğun ve desteğin dengeli bir şekilde sağlandığı bir alandan oluşur. Öğrencilerin isimlerinin eğitici ve diğerleri tarafından bilinmesi saygı duyulma halinin ilk adımıdır. Öğrencilerin aralarındaki buzların kırılması, kendi deneyim, ilgi ve fikirleri ile ilgilenilmesi ve bir öğrenme topluluğuna kendilerini ait hissetmeleri bu pozitif öğrenme alanının temel karakteristik özellikleridir (Kolb & Kolb, 2017: 178-188). Bu güvende hissetme duygusunun bir diğer önemli yanı ise deneyimsel öğrenme metodolojisinin ortaya çıkardığı bir gereklilik olmasıdır. Deneyimsel öğrenme döngüsünde ilerlerken öğrencilerin, kendi deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşabiliyor olması gerekir; bunun içinse grubun kendilerini yargılamayacağına ve duygularına saygı duyacağına dair bir güven duygusuna ihtiyaç duyarlar.

2.6.2 Öğrenen Merkezli Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak

Deneyimsel öğrenmenin teorisi öğrenen merkezli bir yaklaşıma sahiptir. Öğrenme sürecinin tamamı öğrenenin deneyimini bütüncül bir şekilde merkeze alan bir şekilde ilerler. Eğitimci ve konu merkezli olan geleneksel eğitim yaklaşımını açık bir şekilde eleştiren deneyimsel öğrenme teorisi eğiticinin oynadığı rolün de bu yaklaşıma göre şekillenmesi gerektiğini savunur. Bunun yanı sıra bir eğitim programının deneyime dayalı olması öğrenen merkezli olması için yeterli değildir. Kolb'lara göre deneyimsel öğrenme veya yapılandırmacı metodolojileri uygulayan eğitimcilerin sıkça yaptığı temel hatalardan birisi de ders planını, egzersizi, simülasyonu öğrenciler ile birlikte değil, yalnızca bir teknik olarak öğrencilere uygulamalarıdır. Burada işaret edilen önemli detay, tüm metodoloji ve içeriğin öğrencilerin aktif katılımı ile şekillenmesi gerektiğidir. Öğrenen merkezli bir öğrenme alanı; eğiticinin öğrenenin deneyimine eşlik ettiği, eğitimin başlangıç noktasını öğrenenin yaşam deneyimlerinin ve bu deneyimleri nasıl anladıklarının oluşturduğu bir alandır. Bu alan öğrencilerin dikkatleri, ilgileri ve inançlarının ortaya çıkarıldığı ve bunların üzerinden öğrenme sürecinin başlatıldığı bir alandır. Öğrenen merkezli öğrenme alanının öne çıkan bir diğer özelliği de eğiticinin öğrenciler ile işbirliği içinde olmasıdır. Eğitimci tabii ki eğitim konusunun uzmanı ve öğrenme sürecinin aktif uygulayıcısıdır fakat eğiticinin de öğrenciler gibi öğrenen konumunda olduğu alanlar öğrencilerin güçlendirildiği alanlardır (Kolb & Kolb, 2017: 237-264). Tüm bu özelliklerin titizlikle inşa edilmesi için öğrencilerin yakından tanınması, eğitim programından ne beklediklerinin, ilgilerini nelerin çektiğinin keşfedilmesi ve eğitim programına 'öğreten' olarak katkıda bulunacakları alanların açılması oldukça önemlidir.

2.6.3 Oyunbaz Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak

Piaget, Dewey, Vygotsky başta olmak üzere deneyimsel öğrenmenin temel bilim insanları, öğrenme gelişimin bütüncül sürecinde oyunun ne denli önemli olduğunun altını çizmektedir. Deneyimsel öğrenme teorisinde oyun ve

öğrenme insan gelişimi için birbirinden ayrılmaz iki unsurdur. Oyun; çocuktan-yetişkinliğe sağlıklı gelişim için sürekli yeni-düşünce yapılarını hayatımızda uygulamamızı sağlayan, bu sayede aşırı uzmanlaşmadan kaçınmak için kapasitemizi artıran, kritik bir yapı iskeleti görevi görür. “Huizinga’ya göre insan, *Homo Sapiens* bilen kişi olarak değil, *Homo Ludens* oynayan kişi olarak tarih sahnesine çıkar” (Kolb & Kolb, 2017: 284). Yani oyun yalnızca çocuk gelişiminde değil, yetişkin gelişiminde de önemli bir rol oynar. Fakat yetişkinlerin oyun ile ilişkisi çocuklardan farklıdır. Oyun; irrasyonel ile rasyonel, oyuncu olmak ile ciddi olmak, hayali ile gerçek, keyfe keder olmak ile kurallar ile sınırlı olmak arasındaki diyalektikte gerçekleşir. Bu nedenle; buldukları her şeyi anında oyuna çevirebilen çocukların aksine yetişkinlerin, oyun oynamak için farklı bir gerçeklik düzlemine adım atmaları gerekir. Dolayısı ile oyunbaz bir öğrenme alanı oluşturabilmek için yetişkinlerin bu farklı gerçeklik düzlemine geçebilecekleri pozitif ve yargılanmadıkları bir ekosisteme ihtiyaç duyulur. Bu ekosistemin temel prensiplerinin başında oyun oynamanın gönüllü olması gerekliliği gelir. Yetişkinler özgür ve gönüllü bir şekilde bu alanda oyun oynarlar. Diğer bir prensip ise oyun kurallarının bu alanın hem sınırlarını belirleyen hem de bu alanın devamlılığını sağlayan en önemli unsurlar olmasıdır. Oyun sürecinde iki tip davranış modu bulunmaktadır; epistemik (gerçeklikle ilgili olmak) ve oyunbaz davranış modları. Örneğin epistemik davranış sürecinde çocuklar ciddi ve odaklıdır, bir oyuncakı tüm boyutları ile ele alır ve incelerler; ancak bu inceleme tamamlandığında oyuncakla tamamen oyunbaz bir moda oynamaya başlarlar. Yetişkinler de çocuklarınkine benzer bir şekilde oyuna yaklaşırlar; epistemik süreci atlatıp oyunbaz moda geçebilmeleri için hazırlanmaları gerekir. Oyun deneyimsel öğrenme döngüsünde derin bir ‘somut deneyim’ oluşturmak için mükemmel bir araçtır (Kolb & Kolb, 2017: 283-296).

2.6.4 Konuşmaya Dayalı Öğrenme İçin Alan Oluşturmak

Karşılıklı konuşmanın temel amacı aslında öğrenmektir. Karşılıklı konuşma sırasında birey, konuşma ve dinlemenin birleştirildiği bir öğrenme döngüsünde

ilerler. İnsanlar sırasıyla “okuma” ve “esneme” denen adımları takip ederek birbirleri ile etkileşime girerler. Kişilerden birisi okuma adımında geribildirim alır (Somut Deneyim) ve anlayışları formüle eder (Yansımacı Gözlem), diğer kişi ise esneme adımında bu anlayışlar üzerine anlamlar oluşturur (Soyut Kavramsallaştırma) ve bu anlamlar üzerine eylemde bulunur (Somut Deneyim). Kişiler arasında bu değişim devam ettikçe her iki taraf da sırasıyla okuma ve esneme adımları arasında geçiş yaparlar. Karşılıklı konuşmaya dayalı bir öğrenme alanı oluşturmanın pek çok formu vardır; eğitimcinin öğrencilerin önünde bir masada oturmaktansa onlar ile birlikte bir çemberde oturması gibi fiziksel bir alan veya bu fiziksel alan tarafından beslenen dinlemeye açık bir duygusal alan. Konuşmaya dayalı bir öğrenme alanının iki ayrı yönü bulunmaktadır; birincisi bu alanı tanımlayan ve koruyan sınırlar, ikincisi ise karşılıklı konuşmayı şekillendiren iç süreçtir. Konuşma devam ettikçe sınırlar iç süreçleri, iç süreçler ise sınırları yeniden şekillendirir. Kolb’lar konuşmaya dayalı öğrenme alanını beş diyalektik boyut ile tanımlarlar. Bunlar; deneyim ve düşünme diyalektiği, eylem ve yansıtma diyalektiği, söylev ve başvuru diyalektiği, bireysellik ve ilişkisellik diyalektiği ve statü ve beraberlik diyalektiğidir. Bu diyalektik boyutlardan herhangi biri diğerini domine ettiğinde öğrenme azalır. Deneyim ve düşünme diyalektiğinin dengeli olabilmesi için konuşma sırasında duyguların ve soyut rasyonel konuların dengeli bir şekilde ele alınması gerekir. Söylev ve başvuru diyalektiğinin dengeli olması için kişilerin konuyu nasıl anladıklarını açıkladıkları süreç ile konuşma sonucunda konuyu nasıl yeniden yorumladıklarını paylaştıkları sürece dengeli bir vakit ayrılması gerekir. Bireysellik ve ilişkisellik diyalektiğini dengeli bir şekilde yürütmek için birey hem kendi düşüncelerini dışa vurmali hem de bu düşüncelerin ilişkili olduğu geçmiş deneyimleri paylaşabilmelidir. Statü ve beraberlik arasında denge kurabilmek için ise öğrencilere hem kendi argümanlarını savunacak bir alan açılmalı hem de başkalarının argümanları ile bağ kuracak bir alan sağlanmalıdır. Konuşmaya dayalı öğrenme alanının karakteristik özelliklerini yukarıdaki gibi özetleyen Kolb’lar son olarak bu alanın çok önemli bir prensibinin de altını çizerler; konuşmanın doğal gelişimi.

Öğrenme alanında öğrenciler arasında devam eden konuşma zamanla evrilir ve bir yöne doğru gider. Bu gelişim sürecinin yalnızca konu merkezli değil aynı zamanda öğrenen merkezli olması gerekir. Dolayısı ile eğitimci konuşma sürecini bir bütün olarak ele almalı, farklı zaman dilimindeki konuşmalar arasında bağ kurmalı ve öğrencilerin dikkat ve ilgilerine göre organik bir şekilde gelişen konuşma alanına olanak sağlamalıdır (Kolb & Kolb, 2017: 189-236).

2.6.5 Yansımacı Düşünme İçin Bir Alan Oluşturmak

Yansımacı düşünme alanında öğrenciler daha eleştirel bir düşünme aşamasına geçebiliyor olmalıdırlar. Düşünme, kafamızın içindeki veya aklımızdan o anda geçen her şeyi ifade ederken yansımacı düşünme ise bu düşünceler arasında kıyas yapmayı, bunları irdelemeyi ve anlamlandırmayı içerir. Kolb'lar düşünme halinden yansımacı düşünme haline geçiş sürecini düalizmden çeşitliliğe, çeşitlilikten göreceliğe ve görecelikten kararlılığa doğru ilerleyen üç temel aşama ile tanımlarlar. Düalizm aşamasında dünya öğrencilere sadece doğrular ve yanlışlardan oluşan bir kesinlik halinde görünür. Tüm sorular için doğru yanıtlar vardır, eğitimciler bu yanıtlara sahiptir ve doğruları öğrencilere öğretmekle sorumludurlar. Çeşitlilik aşamasında bilgi yalnızca bazı alanlarda mutlak, çoğu alanda hiçbir şeyden kesin bir şekilde emin olunamaz. Bu aşamada belirsizlik geçici olarak görülür, herkesin görüşü herkesinki kadar geçerlidir. Öğrenciler her yanıtın eğitimci tarafından gelmeyeceğini anlarlar ve konuya farklı boyutlardan yaklaşıma başkalarının görüşlerini incelemeye başlarlar. Görecelik aşamasında öğrenciler bilginin bağlamsal ve göreceli olduğunun farkındadırlar. Tek bir doğru veya tek bir yanlış yoktur. Kendi ve başkalarının argümanlarının zayıf ve güçlü yanlarını analiz etmeye başlarlar. Son olarak kararlılık aşamasında öğrenciler tüm bu farklı bakış açıları arasında kendilerine en uygununu test ederek ve değerlendirerek seçerler. Kendi sentezlerini oluştururlar ve bu sentez aynı zamanda kendi kişiselleştirilmiş değerleri, yaşam biçimini ve kimliklerini şekillendirir (Kolb & Kolb, 2017: 265-282).

2.6.6 Derin Öğrenme için Alanlar Oluşturmak

Derin öğrenme konsepti, deneyimsel öğrenmenin dört moduna (deneyimleme, yansıtma, düşünme ve eylem) bütüncül bir şekilde entegre olan bir gelişim süreci anlamına gelir. Derin öğrenmeyi geliştiren ve sürdüren alanlar oluşturmak için öncelikle öğrencilere deneyimlerini tekrar ettikleri zamana yayılan bir alan sağlanmalıdır. Bu alan eğitimciler tarafından desteklenen, öğrencilerin deneyimsel öğrenme döngüsünün etrafında döndükleri, performans gösterip geribildirim aldıkları bir süreci gerektirir. Derin öğrenme alanında öğrenciler ileri düzey uzmanlığa ulaşabilmek için eğitimciler tarafından sağlanan devamlı pratiğe, uzun dönem bir kararlılık içinse yine eğitimciler tarafından verilen destek ve ödüllendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Derin öğrenme sürecindeki ilerleme, deneyimsel öğrenme teorisinin edinme, uzmanlaşma ve entegrasyon adları verilen üç seviyeden oluşan gelişim aşamaları modelinde gerçekleşir. Bkz. Şekil 2. İlk seviyede öğrenme kaydedilen ve performans odaklıdır. Bu aşamada yalnızca öğrenme stiline vurguladığı iki öğrenme modu kullanılır. İkinci seviyede öğrenme yorumlanan ve öğrenme odaklıdır. Bu aşamada öğrenci döngünün üç öğrenme modunu dahil eden bir süreçtedir. Üçüncü seviyede ise öğrenme entegre edilen ve gelişim odaklıdır. Bu aşamada öğrenci döngünün dört öğrenme modunu da tam-döngüde öğrenme denilen bütüncül bir öğrenme sürecine dahil edebilmektedir. Derin öğrenmeyi geliştiren ve sürdüren alanlar oluşturmak bu alanda eğitimci olarak farklı rollerde bulunmamızı da gerektirmektedir. Her şeyden önce eğitimcinin öğrencilerin konu ile ilgili hangi gelişim alanında olduklarını anlaması oldukça önemlidir. Edinme aşamasındaki öğrenciler için kolaylaştırıcı rolü, uzmanlaşma aşamasındaki öğrenciler için standart belirleyici ve değerlendirici rolü ve entegrasyon aşamasındaki öğrenciler içinse koçluk rolü en uygun eğitici rolleridir. Derin öğrenmeyi destekleyecek diğer bir temel unsur ise eğitim programının döngünün tamamında ilerleyecek bir metodolojiye sahip olmasıdır. Böylelikle öğrenciler, döngünün dört moduna da temas eden bir gelişim sürecinde ilerleyebileceklerdir. Bu ilerleme öğrenme esnekliğini beraberinde getirecek ve tam-döngüde öğrenme denilen en üst düzey gelişim

noktasına doğru ilerlemelerine yardımcı olacaktır (Kolb & Kolb, 2017: 297-327).

3 TÜRKİYE ULUSAL AJANSI & EĞİTİCİ EĞİTİMLERİ

3.1 AB Gençlik Çalışmalarında Deneyimsel Öğrenme

Gençlik çalışmalarında deneyimsel öğrenmenin kullanımı Avrupa’da AB Gençlik Programlarının öncesine dayanmaktadır. Örneğin CISV International (Children’s International Summer Villages – Çocuklara Yönelik Uluslararası Yaz Köyleri) 1951’den beri 11 yaşından büyük çocuklara ve gençlere uluslararası hareketlilik programları sunuyor. Bu kamplarda deneyimsel öğrenmenin temel eğitim metodolojisi olduğu görülmektedir (Thorpe ve Watson, 2014, ss. 195,196). Thrope ve Watson bu programlarda deneyimsel öğrenmenin nasıl geliştirileceği ile ilgili araştırma projelerinin de uygulandığından bahsetmektedir. Etkinlikleri yürüten kolaylaştırıcıların deneyimsel öğrenme döngüsünü programa nasıl daha iyi adapte etmek üzere çalıştıklarını görmekteyiz.

CISV International örneğinden de anlamak mümkün ki deneyimsel öğrenme yaklaşımının AB Gençlik Programında önerilen bir metodoloji olması aslında bu yaklaşımın programdan önce Avrupa’da gençlik çalışmalarında kullanılıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bunu AB Gençlik Programlarının politik temelini oluşturan Beyaz Kitabın deneyimsel öğrenmeye olan atfından da anlamak mümkündür. Beyaz Kitap 4 anahtar mesajı ortaya koymuştur (Oktay, 2003).

1. Kendilerini sorumlu birer yurttaş olarak gören gençlerin aktif vatandaşlık için karar verme sürecine dahil edilmeleri;
2. Gençler arasında özerkliğin geliştirilmesi;
3. Gençlerin çoğunluğunun, Avrupa bütünleşmesini destekleyen değerlerle aynı değerleri savunmaları;
4. Geleneksel yöntemlerle sınırlı kalınmaksızın, eğitim ve yetiştirme (training) bir bütün olarak ele alınarak deneyimleme alanlarının tanınması ve genişletilmesi.

Politika belgesi özellikle dördüncü anahtar mesajda şu detaylara yer vermektedir: “Tamamen başarılı olmak için, öğrenmenin örgün ve örgün olmayan boyutları

arasındaki bu bağlantı; bireysel gelişim kavramını göz önünde bulundurmalı ve gençlere uygun olan, akranlar arası öğrenmeyi teşvik eden ayrıca sonuçtan ziyade sürecin önemine odaklanan eğitim araç ve yöntemlerini kullanmalıdır.”

Gençlik çalışmalarındaki yaygın eğitim faaliyetlerinin nasıl bir metodolojide olması gerektiğinin altını çizen adeta bir manifesto niteliğinde olan bu metin; Avrupa gençlik çalışmalarında aktif yer alan eğitimler ve gençlik çalışanlarının **deneyime dayalı interaktif eğitim metotlarını** daha fazla kullanmalarını ve geliştirmelerini teşvik etmiştir.

Gençlik çalışmalarında deneyimsel öğrenme tabanlı yaygın eğitim metodolojisinin gelişmesi ve yaygınlaşmasını sağlayan en önemli unsurlardan birisi de Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu’nun Gençlik Alanındaki İşbirliğidir. Bu iş birliği sonucunda gençlik çalışanları ve eğitimlerin kullanımı için pek çok eğitim manüeli üretilmiştir. Bu kaynakların başında ise “Eğitimin Temelleri” isimli kılavuz kitap gelir. Kılavuzun öğrenme ve eğitim metodolojisine yer veren üçüncü bölümünde Kolb’un deneyimsel öğrenme döngüsünden ve yaygın eğitim çalışmalarında nasıl kullanılacağından ayrıntıları ile bahseder (Buldioski, et al., 2014).

Özetlemek gerekirse, AB Gençlik Programlarının arka bahçesini temsil eden ikinci dünya savaşı sonrası yaygınlaşmaya başlayan gençlik değişimleri ve gönüllülük çalışmalarında kullanılmaya başlayan, daha sonra Beyaz Kitapta bir politika belgesinde açıkça işaret edilen deneyimsel öğrenme metodolojisi, AB Gençlik Programları kapsamında gençlik eğitimleri için oluşturulan kaynaklarda metodolojik detayları ile paylaşılmış ve Avrupa Gençlik çalışmalarında kullanılan en temel eğitim yaklaşımı haline gelmiştir.

Aşağıdaki bölümde inceleyeceğimiz üzere; Türkiye Ulusal Ajansının (AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı) kuruluşundan ve AB Gençlik Programlarının ülkemizde başlamasından sonra deneyimsel öğrenme

metodolojisinin Türkiye'deki gençlik çalışmaları alanında hızla yaygınlaşmış olması hiç de şaşırtıcı değildir.

3.2 Türkiye Ulusal Ajansı

AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı'nın (Türkiye Ulusal Ajansı) kuruluş süreci kendi web sayfalarında şöyle anlatılmaktadır (Ulusal Ajans, 2019). "Türkiye 1999 Helsinki Zirvesi'nde Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinin başlaması ile topluluk programlarından yararlanmaya başlamıştır. Türkiye'nin AB programlarından yararlanmasını sağlayacak olan ve taraflarca 26 Şubat 2002 tarihinde imzalanmış bulunan Çerçeve Anlaşmayı onaylayan 4763 sayılı Kanun da TBMM tarafından görüşülerek uygun bulunmuş ve 28 Haziran 2002 tarihli Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Anlaşmanın içeriği ve dayandığı Bakanlar Kurulu Kararı ise imzaların tamamlanmasından sonra 1 Eylül 2002 tarihli Resmî Gazetede yayınlanmıştır.

Türkiye'de "Ulusal Ajans" görevini üstlenmek üzere Ocak 2002 tarihinde Bakanlar Kurulu Kararı ile Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi kurulmuştur.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı), 6 Ağustos 2003 tarihli, 25191 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 540 sayılı Devlet Planlama Teşkilatı Kuruluş ve Görevleri Hakkında KHK'da Değişiklik Yapılması Hakkında 4968 sayılı Kanunla kurulmuş olup tüzel kişiliği haiz, idarî ve malî özerkliğe sahip bir kuruluştur. Başkanlık 2011 yılında 634 sayılı KHK ile Avrupa Birliği Bakanlığının ilgili kuruluşu olmuştur.

Başkanlık 2018 yılında 4 nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Dışişleri Bakanlığı'nın bağlı kuruluşu olan Avrupa Birliği Başkanlığı'nın ilgili kuruluşu olmuştur.

2003 yılında pilot uygulamalara başlayan Ulusal Ajans 1 Nisan 2004 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyesi haline geldi ve 2006 yılına kadar süren Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik adlarıyla bilinen topluluk programlarını yürütmeye başladı. 2007-2013 dönemi içerisinde Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programları da Türkiye Ulusal Ajansı tarafından başarıyla yürütülmüştür. 2014-2020 yıllarını kapsayan yeni program, Erasmus+ Programı da yine Türkiye Ulusal Ajans ünvanıyla, AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından yürütülmektedir.”

Ulusal Ajans, temel olarak Avrupa Birliği'nin eğitim ve gençlik programlarını ülke içinde duyurma, bu programlara katılım çalışmalarını koordine etme, yürütme ve izleme, Avrupa Komisyonuna rapor halinde sunma, program uygulamaları hakkında Avrupa Komisyonu ile gerekli görüşmeleri yapma ve uygulama sözleşmelerini imzalama görevlerini üstlenmiştir.

3.3 Ulusal Ajans Gençlik Programı Eğitici Eğitimleri

AB Gençlik Programları 2003 yılında ülkemizde başladığında bu programları yurt dışında yaygınlaştırmak ve tanıtmak gerekiyordu. Bunun için gençlik çalışmaları alanından gelen ama aynı zamanda AB Gençlik Programını da iyi bilen eğitici ve rehberlere ihtiyaç duyulmaktaydı. Bu ihtiyacın tek sebebi programları yaygınlaştırmak değildi. AB Gençlik Programları hali hazırda Avrupa Gençlik Çalışmaları geleneğinin üzerine inşa edilmiş, program kapsamındaki gençlik değişimi, seminer ve eğitim kursu gibi faaliyetlerin klasik eğitim yöntemleri ile değil, deneyimsel öğrenme tabanlı, katılımcı merkezli interaktif bir metodoloji ile yapılması beklenmekteydi. Dolayısı ile ülke dışında bu programları tanıtacak olan eğitmen/rehber kadroları aynı zamanda Türkiye'deki sivil toplum, kamu, akademi ve informal gruplar gibi gençlik kuruluşlarına deneyimsel öğrenme tabanlı eğitimler de vereceklerdi.

Daha sonraları ÷lkemizde önemli sayıda gençlik eğitmeninin yetişmesini sağlayacak olan s÷reç 2004 yılında Ulusal Ajansın d÷zenlediği ilk Rehber Eğitimi ile başladı. Bunu 2006 yılında d÷zenlenen Rehber Eğitimi ve Eğitici Eğitimi takip etti. 2009 yılında ve ÷ç yıl sonra 2012 yılında Eğitici Eğitimleri d÷zenleyen Ulusal Ajans son Eğitici Eğitimini 2018 yılında d÷zenlemiş, uzun d÷nem yapılan bu eğitici eğitiminin an itibari ile (Eyl÷l 2019) hen÷z tamamlanmamıştır.

İKİNCİ BÖLÜM
ULUSAL AJANS EĞİTİCİ EĞİTİMİ PROGRAMLARININ
DENEYİMSEL ÖĞRENME TEORİSİNE GÖRE İNCELENMESİ İÇİN
NİTEL BİR ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

4 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı Türkiye Ulusal Ajansı Gençlik Programı kapsamında düzenlenecek olan eğitici eğitimi programının içerik ve yöntem bakımından deneyimsel öğrenme teorisine göre değerlendirilmesi için nitel bir ölçme aracının geliştirilmesidir.

5 ARAŞTIRMANIN NEDENSELLİĞİ

Türkiye’de gençlik çalışmaları özellikle son 15 yılda büyük bir gelişme göstermiştir. Şüphesiz, bu gelişmenin en önemli lokomotiflerinden birisi AB Gençlik Programlarıdır. Bugün ülkemizde gençlik çalışmaları alanında yürütülen yaygın eğitim faaliyetlerinde – özellikle AB Gençlik Programları ile temas etmiş gençlik organizasyonlarının çalışmalarında – deneyimsel öğrenme metodolojisi kendisini göstermektedir. Bu deneyimsel öğrenme uygulamalarının deneyimsel öğrenme teorisine tam anlamıyla uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığı konusunda soru işaretleri bulunmaktadır. Uygulanan yaygın eğitim programlarının deneyimsel öğrenme döngüsünün dört adımını da takip edip etmediği, deneyimsel öğrenme döngüsünün doğru bir şekilde tanıtılıp tanıtılmadığı, öğrenme stilleri konusunda eğitimcilerin bilgi seviyesi gibi pek çok konu incelenmeye muhtaçtır.

Bu tez çalışmasında Ulusal Ajans Eğitici Eğitimlerinin incelenmesini önermemizin temel sebebi; bugün Türkiye’deki gençlik çalışmaları alanındaki deneyimsel öğrenme uygulamalarının gelişim ve yaygınlaşma izlerini geriye doğru takip ettiğimizde suyun kaynağının bu eğitici eğitimleri olduğu gerçeğidir. Eğer eğitici eğitimleri programlarının içerik ve yöntemlerinde deneyimsel öğrenmenin doğru

ve eksik kullanımını tespit edersek, hem bugün gençlik çalışmalarındaki yaygın eğitim uygulamalarının güçlü ve zayıf yanlarını daha iyi anlayabiliriz hem de gelecekte düzenlenecek eğitici eğitimi programları için zayıf yanların güçlendirilmesi adına somut önerilerde bulunabiliriz. Bu değerlendirmeyi yapabilmek içinse deneysel öğrenme teorisinin temel prensiplerini ve metodolojisini referans olan nitel bir ölçme aracının geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

6 ARAŞTIRMA SORULARI

Bu tez çalışmasının geliştirmeyi amaçladığı nitel ölçme aracının oluşturulması için üç temel araştırma sorusu bulunmaktadır.

1. Bir yaygın eğitim programının deneysel öğrenme teorisine tam uyumunu doğrulamak için teorisinin hangi bileşenlerini referans almak gerekir?
2. Bu bileşenlerin ve alt bileşenlerinin bir yaygın eğitim programında tam bir şekilde bulunduğunu doğrulamak için hangi kalite kriterlerini değerlendirmek gerekir?
3. Bu kalite kriterlerini değerlendirmek için hangi kalite göstergelerini doğrulamak gerekir?

7 ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu araştırma sorularına yanıt bulmak ve bu yanıtlar ışığında hedeflenen nitel ölçme aracını geliştirmek için betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Birinci aşamada, literatür taraması sonucu temel referans olarak belirlenen kaynaklar karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiş, bu inceleme sonucunda nitel ölçme aracı (rubrik) oluşturulmuş, oluşturulan ölçme aracı eğitim bilimleri alanında uzman bir akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda rubrik üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu işlemlerin ardından nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla teorisinin kurucuları olan Alice

Kolb ve David Kolb bir saat süren online görüşme yapılmış, teorisyenlerden rubrik hakkında geribildirim alınmıştır.

7.1 Deneyimsel Öğrenme Teorisinin Güncel Bileşenleri

Yaygın eğitim alanında düzenlenecek olan eğitici eğitimi programlarının deneyimsel öğrenme teorisine uygunluğunu ölçmek için bir değerlendirme aracının geliştirildiği bu tez çalışması öncelikle deneyimsel öğrenme teorisindeki güncel gelişmeler ile ilgili literatür taraması ile başlamıştır. Deneyimsel öğrenme ile ilgili en güncel kavramsal çerçeve tezin ikinci bölümünde bir araya getirilmiştir. Bu derleme çalışması yapılırken, yurt içinde ve yurtdışında deneyimsel öğrenme alanında yapılan bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Alice Kolb ve David Kolb'un 2017 yılında yayınladıkları *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning* (Deneyimsel Eğitimi: Deneyimsel Öğrenmenin Prensipleri ve Uygulamaları) isimli kitap en temel referans kaynağı olarak incelenmiş çünkü bu kitap Kolb'ların deneyimsel öğrenme alanında bugüne kadar yaptıkları tüm çalışmaları en güncel hali ile derleyen bir çalışma niteliğindedir (Kolb & Kolb, 2017). Bu inceleme sırasında deneyimsel öğrenme teorisinin henüz Türkçe literatürde yerini almamış olan; güncellenmiş öğrenme stilleri (yeni 9 stil), eğitici rol profilleri ve öğrenme alanları gibi bileşenleri de böylelikle Türkçe literatüre yansıtılmıştır.

7.2 Eğitici Eğitimi Programlarında Kullanılan Yaygın Metodolojiler

Deneyimsel öğrenme teorisinin en güncel temel bileşenleri derlendikten sonra, bu bileşenleri pratik uygulamalarda hangi metodolojilerin karşılayacağını belirlemek içinse yaygın eğitim programlarında sıkça kullanılan temel eğitim yöntemleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken Avrupa gençlik çalışmaları yaygın eğitim programları için temel referans kaynakların başında gelen *Eğitimin Temelleri: Eğitim Kılavuzu* isimli eğitim manüeli üzerine detaylı bir çalışma yürütülerek, eğitim programları için önerilen temel eğitim yöntemleri derlenmiştir (Buldioski, et al., 2014). Bunun yanı sıra, AB gençlik çalışmalarında on üç yıldır

aktif çalışan bir eğitimci olduğu için araştırmacının sıkça kullandığı eğitim yöntemleri de bu derlemeye dahil edilmiştir.

7.3 Alice Y. Kolb & David A. Kolb ile Mülakat

Deneyimsel öğrenme teorisinin temel bileşenleri ve AB gençlik çalışmaları yaygın eğitim programlarında sıkça kullanılan eğitim yöntemleri birbirleri ile ilişkilendirilerek geliştirilen nitel ölçme aracı için geribildirim almak üzere teorisinin kurucuları olan Alice Y. Kolb & David A. Kolb ile yarı yapılandırılmış çevrimiçi bir mülakat yapılmıştır. Tez üzerine ilk ön görüşme, 06-07 Haziran 2019 tarihlerinde Amerika Birleşik Devletleri Ohio Eyaleti, Cleveland şehrinde araştırmacının da katıldığı VII. Deneyimsel Öğrenme Konferansı'nda yapılmış; daha sonra geçen süre zarfında rubrik geliştirilmiş, 21 Eylül 2019 tarihinde Kolb'lar ile e-posta yoluyla mülakat için ilk temas kurulmuştur. Mülakat için 09 Eylül 2019 tarihi belirlenmiş; 04 Eylül 2019 tarihinde nitel ölçme aracı, bu aracın nasıl yapılandırıldığı ve mülakat soruları kendileri ile paylaşılmıştır. 09 Eylül 2019 tarihinde Türkiye saatiyle 23:50'de başlayan ve bir saat süren mülakat sırasında nitel ölçme aracı ile ilgili detaylı bir geribildirim alınmış, bu ölçme aracının, yaygın eğitim programlarının deneyimsel öğrenme teorisine uygunluğunu ölçmek için yeterli bir araç olduğu geribildirimi alınmıştır, bu tez çalışması takdirle karşılanmış, deneyimsel öğrenme alanına önemli bir katkı sunacağı ifade edilmiştir.

8 ARAŞTIRMANIN SONUÇLARI

8.1 Referans Alınacak Bileşenler & Alt Bileşenleri

Bir yaygın eğitim programının deneyimsel öğrenme teorisine uygunluğunu ölçmek için teorisinin içinde yer alan iki temel bileşen seçilmiştir. Bu bileşenlerden birisi Öğrenme Alanları konsepti, diğeri ise Eğitici Rol Profilleri konseptidir. Öğrenme alanları, aslında deneyimsel öğrenme tabanlı bir eğitim programı için geliştirilmesi gereken öğrenme habitatını işaret etmektedir. Bu habitat bütüncül bir şekilde inşa edilmedikçe içindeki öğrenme süreci de tam olarak deneyimsel değildir. Eğitici rol

profilleri ise aslında bir eğiticinin, eğitim programında deneyimsel öğrenme döngüsünün etrafında dönen çeşitlendirilmiş bir metodoloji izlemesi gerekliliği ile ilgili bir kavramsam çerçeve sunmaktadır. Deneyimsel öğrenme teorisinde öğrenme ancak döngünün dört moduna da temas edildiğinde bütüncül sayıldığı için, bir eğitim programının deneyimsel öğrenme döngüsünün tamamını kapsayıp kapsamadığını, eğiticilerin bu öğrenme alanlarında hangi rolleri oynadıklarına bakarak anlamak mümkündür. Bu nedenle, öğrenme alanları eğitim programlarının ekosistemini tanımlarken rol profilleri ise eğiticilerin bu ekosistem içerisinde oynadıkları rolleri vurgular. Öğrenme alanı konsepti kendi içerisinde altı ayrı öğrenme alanını, eğitici rol profilleri konsepti ise kendi içinde dört farklı eğitici rollerini tanımlar. Dolayısı ile nitel öğrenme aracı bu iki temel bileşenin alt bileşenlerini (6+4=10 alt bileşen) doğrudan referans olarak almıştır.

8.2 Değerlendirilecek Kalite Kriterleri

On adet alt bileşen belirlendikten sonra her bir alt bileşenin bir eğitim programında tam bir şekilde bulunmasını sağlayacak kalite kriterleri geliştirilmiştir. Bu geliştirme sırasında hem teorinin ilgili bölümlerinde vurgulanan nitel özellikler dikkate alınmış hem de AB gençlik programı yaygın eğitim çalışmalarında kullanılan eğitim yöntemleri bu nitel özellikler ile ilişkilendirilmiştir. Bu geliştirme süreci sonunda toplamda 29 kalite kriteri ortaya çıkmıştır.

8.3 Doğrulanacak Göstergeler & Ölçeklendirme

Her bir kalite kriterinin bir eğitim programında ne kadar sağlandığının ölçülebilmesi içinse dörtlü skalaya sahip kalite göstergeleri belirlenmiştir (toplamda 116 gösterge). Bu kalite göstergeleri yine hem teorinin ilgili bölümlerinde vurgulanan nitel özellikler dikkate alınarak hem de AB gençlik programı yaygın eğitim çalışmalarında kullanılan somut eğitim metotları ilişkilendirilerek geliştirilmiştir. Göstergeler on numaralı başlıkta detaylı bir şekilde paylaşılmıştır. Dörtlü skalaya sahip göstergeler aşağıdaki temel seviyelere ayrılmıştır.

Kabul Edilemez: Bu seviye, ilgili kalite kriterini sağlayacak hiçbir donenin programda bulunmadığını ifade eder.

Yetersiz: Bu seviye, ilgili kalite kriterinin programa eklenmeye çalışıldığını, oldukça eksik veya yanlış uygulandığını ve büyük bir gelişim ihtiyacı olduğunu ifade eder.

Gelişime Açık: Bu seviye, ilgili kalite kriterinin programda belirgin bir şekilde yer aldığını ancak teorisinin altını çizdiği bazı niteliklerin halen eksik olduğunu ve küçük bir gelişim ihtiyacı bulunduğunu ifade eder.

Yeterli: Bu seviye, ilgili kalite kriterinin teoride belirtilen tüm temel nitelikleri barındıracak bir şekilde programda bulunduğunu ifade eder.

8.4 Değerlendirme Yöntemi

Bu nitel ölçme aracının 180 derece değerlendirme yöntemi ile kullanılması önerilmektedir. Eğitim programı sonunda hem eğitici(ler)in hem de katılımcıların ayrı ayrı puanlama yapması ve katılımcı puan ortalaması ile eğitimci puan ortalamasının ortalamalarının alınarak programın değerlendirilmesi çok daha anlamlı sonuçlar üretecektir. Bunun yanı sıra bu araç yalnızca eğitimcilerin geçmiş programlarını değerlendirdikleri bir öz-yansıtma aracı olarak da kullanılabilir. Son olarak bu araç yalnızca eğitim programı sona erdikten sonra değerlendirme amacıyla değil eğitim programı tasarlanırken hazırlık amacıyla bir kontrol listesi olarak da kullanılabileceğinin altını çizmek gerekir.

9 KALİTE KRİTERLERİ

9.1 Pozitif Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak

9.1.1 Tanışma

Eğitimciler ve öğrencilerin tamamının birbirlerinin isimlerini öğrenmeleri ve birbirlerini kişisel olarak yakından tanımaları.

9.1.2 Grup Dinamiği

Eğitimciler ve öğrencilerin tamamı arasındaki buzların kırılması, grup dinamiğinin yükseltilmesi ve grup içinde bir takım ruhunun oluşturulması.

9.1.3 Temel Kurallar

Etkin grup öğrenme sürecini ve grup içindeki saygıyı güvence altına alacak grup kurallarının eğitimci ve grubun tamamının aktif katılımı ile oluşturulması.

9.2 Öğrenen Merkezli Bir ğrenme Alanı Oluşturmak

9.2.1 Beklentiler & Katkılar

Öğrencilerin beklentilerini ve katkılarını ifade etmeleri, bu beklenti ve katkıların hep birlikte analiz edilmesi ve programın bu beklentileri karşılamak ve katkılara yer açmak üzere hep birlikte revize edilmesi.

9.2.2 Metodoloji

Çok çeşitli eğitim yöntemlerinin eğitimci tarafından yapılan analiz işığında öğrencilerin öğrenme tercihleri/öğrenme zorlukları dikkate alınarak seçilmesi. Öğrencilerin eğitim yöntemleri konusunda yansıtma yapacak/geribildirim verecek alanlara sahip olmaları. Eğitimcinin bu geribildirimleri dikkate alarak eğitim yöntemlerini tekrar adapte etmesi.

9.2.3 Katılımcı Değerlendirmesi

Programın ğrenciler tarafından hem program sonunda hem de program sırasında değerlendirilmesi. Program sırasında alınan geribildirimlerin dikkate alınması ve programın revize edilmesi.

9.3 Oyunbaz Bir ğrenme Alanı Oluşturmak

9.3.1 Hareketlendiriciler

Hareketlendirici oyunların uygulanması ve hareketlendiriciler seçilirken hem öğrencilerin profillerinin hem de grup dinamiğinin dikkate alınması.

9.3.2 ğrenme Oyunları

ğrenme oyunlarının, ısındırıcılar sayesinde öğrencilerin birlikte oynamaya hazırlandıktan sonra uygulanması ve oyun sonrasında gerçek hayata geri dönmeleri için soğuma uygulamalarının yapılması.

9.3.3 Eğlenmek

Öğrencilerin birlikte oynayıp eğlenecekleri informal sosyal aktivitelerin olması, bu aktivitelerde eğitimcinin de yer alması ve bu aktiviteler eğitimcinin desteği ile öğrencilerin kendisi tarafından organize edilmesi.

9.4 Konuşmaya Dayalı Öğrenme İçin Alan Oluşturmak

9.4.1 Tartışma

Öğrencilerin konular üzerinde tartıştıkları uygulamaların olması, bu tartışmaların hem eğitimci ve öğrenciler arasında hem de öğrencilerin kendi aralarında gerçekleşmesi ve tartışmalarda uygun moderasyon sayesinde konuşma ve dinlemenin dengeli olmasının sağlanması.

9.4.2 Çözümleme

Çözümlemelerin (debrief), öğrenme döngüsünün; deneyim, yansıtma, düşünme ve eylemden oluşan dört adımının tamamı dikkate alınarak yapılandırılması.

9.4.3 Konuşmanın Doğal Gelişimi

Eğitimcinin program sırasında yapılan konuşmalar arasında bağlantı kurması ve konuşmaların doğal gelişim sürecinin hem eğitimin konusu hem de öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak kolaylaştırılması.

9.5 Yansımacı Düşünme İçin Bir Alan Oluşturmak

9.5.1 Düalizmden Çeşitliliğe

Öğrencilerin konu ile ilgili kendi ve başkaları hakkındaki kalıp düşüncelerini ortaya çıkartacak paylaşım aktivitelerinin yapılması ve aynı zamanda öğrencilerin başkalarının farklı görüşlerini de dinleme-keşfetme fırsatı bulabilmeleri. Öğrencilerin bu farklı görüşler hakkında yansıtma yapma ve eleştirel bir şekilde düşünmek için gerekli alana sahip olmaları.

9.5.2 Çeşitlilikten Göreceliğe

Tartışma aktivitelerinin öğrencilerin kendi argümanlarını savundukları ve anlaşmazlıkları detaylıca inceledikleri bir şekilde yapılması. Ayrıca öğrencilerin kendi varsayımları hakkında tekrar eleştirel bir şekilde düşünmek için gerekli alana sahip olmaları.

9.5.3 Görecelikten Kararlılığa

Öğrencilerin farklı alternatif yaklaşımları denedikleri ve kullandıkları aktivitelerin yapılması. Öğrencilerin belirsizlik ve görecelilikle ile baş etme deneyimlerini yansıttıkları alanlara ve hangi konularda daha fazla araştırma yapacakları ile ilgili kendi öğrenme süreçlerini yapılandırdıkları fırsatlara sahip olmaları.

9.6 Derin Öğrenmeyi Geliştirmek & Sürdürmek İçin Alanlar Oluşturmak

9.6.1 Öğrenme Stilleri & Öğrenme Esnekliği

Kolb Öğrenme Stillерinin tanıtılması ve Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri veya başka bir araç yoluyla öğrencilerin kendi öğrenme stillerini keşfettikleri uygulamaların yapılması ayrıca öğrencilerin, döngünün-tamamında-öğrenme adına gerekli olan öğrenme esnekliklerini nasıl geliştirecekleri konusunda plan yapmak için desteklenmeleri.

9.6.2 Gelişim Aşamaları

Deneyimsel öğrenme gelişim teorisi konseptinin katılımcılara tanıtılması ve öğrencilerin eğitim konuları ile ilgili hangi gelişim süreçlerinde olduklarını keşfettikleri uygulamaların yapılması. Ayrıca eğitiminin, her bir öğrenci için gelişim sürecine uygun bir eğitimci rolünü oynaması.

9.7 Kolaylaştırıcı

9.7.1 Konu İlgili Deneyimleme

Öğrencilerin eğitim konularının tamamını oyun/hissetme/gerçek yaşam deneyimleri yoluyla deneyimlemeleri ve öğrencilerin bu deneyimler ile ilgili ne hissettiklerini konuştukları bir alana sahip olmaları.

9.7.2 Katılımcıların Kendi Deneyimleri

Öğrencilerin, eğitim konularının tamamı ile ilgili geçmiş deneyimlerini paylaştıkları fırsatlara ve bu konular ile ilgili ne hissettiklerini paylaştıkları bir alana sahip olmaları.

9.7.3 Yansıtma

Öğrencilerin, devam eden gelişimleri üzerine yansıtma yapacakları alanlara sürekli bir şekilde sahip olmaları ve onlar için en uygun yansıtma için çok çeşitli yöntemlerin uygulanması.

9.8 Konu Uzmanı

9.8.1 Bilginin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Öğrencilerin eğitim konularının tamamı hakkında bilgiyi araştırdıkları/topladıkları/aldıkları ve bu bilgileri karşılaştırıp eleştirel bir şekilde inceledikleri fırsatlara sahip olmaları.

9.8.2 Bilginin İlişkilendirilmesi

Öğrencilerin yeni soyut bilgilerin tamamını geçmiş somut deneyimler ve kavramlar ile ilişkilendirdikleri alanların olması ve öğrencilerin kendi öz bilgilerini geliştirecekleri fırsatlara sahip olmaları.

9.8.3 Bilgi Kaynakları

Eğitimci tarafından öğrencilerle eğitim konularının tamamı ile ilgili bilgi kaynaklarının paylaşılması ve öğrencilerin kendi kaynaklarını da paylaşma fırsatı bulmaları.

9.9 Standart Belirleyici & Değerlendirici

9.9.1 Standartların Belirlenmesi

Performans standartları/öğrenme hedeflerinin eğitimci tarafından hem eğitim konusuna hem de öğrencilerin gerçek yaşam zorluklarına göre öğrencilerin aktif katılımı ile belirlenmesi. Ayrıca gelişim hedeflerinin her bir öğrenci için öğrenci ile birlikte kişiselleştirilmesi.

9.9.2 Geribildirim

Öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgiyi deneme/pratik etme şansına sahip olmaları ve eğitimci tarafından öğrenciler ile birlikte belirlenmiş performans standartlarına göre yapıcı geribildirim almaları.

9.9.3 Öz Değerlendirme

Öğrencilerin öz değerlendirme yapma şansa sahip olmaları, bu değerlendirmenin performans standartlarına göre yapılması ve eğitimcinin

desteği ile bu değerlendirme temel alınarak yeni gelişim hedefleri belirledikleri alanlara sahip olmaları.

9.10 Koç

9.10.1 Koçluk

Öğrencilerin planlı ve zamanlanmış koçluk desteği almaları ve koçluğun deneyimsel öğrenme döngüsüne göre yapılandırılması.

9.10.2 Öğrenme Planı

Öğrencilerin kurs sonunda daha fazla neleri öğrenmeleri gerektiğini belirlemeleri ve zamanlanmış somut adımları içeren bireysel öğrenme planları yapmaları. Bu planın, gelişim sürecinin eğitimci ile birlikte değerlendirileceği bir toplantıyı da içeriyor olması.

9.10.3 Gerçek Yaşam Uygulamaları

Öğrencilerin yeni bilgiyi gerçek yaşam bağlamında uygulamaları ardından bu yeni deneyimlerin eğitimci ve öğrenciler tarafından yansıtılması ve değerlendirilmesi ve öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını temel alarak yeni gelişim hedefleri ve eylem planları oluşturmaları.

BİLEŞEN	ALT BİLEŞEN	KALİTE KRİTERİ
ÖĞRENME ALANLARI	Pozitif Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak	Tanışma
		Grup Dinamiği
		Temel Kurallar
	Öğrenen Merkezli Öğrenme Alanı Oluşturmak	Beklentiler & Katkılar
		Metodoloji
		Katılımcı Değerlendirmesi
	Oyunbaz Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak	Hareketlendiriciler
		Öğrenme Oyunları
		Eğlenmek
	Konuşmaya Dayalı Öğrenme İçin Alan Oluşturmak	Tartışma
		Çözümleme
		Konuşmanın Doğal Gelişimi
	Yansımacı Düşünme İçin Bir Alan Oluşturmak	Düalizmden Çeşitliliğe
		Çeşitlilikten Göreceliğe
		Görecelikten Kararlılığa
Derin Öğrenmeyi Geliştirmek Ve Sürdürmek İçin Alanlar Oluşturmak	Öğrenme Stilleri & Öğrenme Esnekliği	
	Gelişim Aşamaları	
EĞİTİCİ ROLLERİ	Kolaylaştırıcı	Konu İlgili Deneyimleme
		Katılımcıların Kendi Deneyimleri
		Yansıtma
	Konu Uzmanı	Bilginin Toplanması ve Analiz Edilmesi
		Bilginin İlişkilendirilmesi
		Bilgi Kaynakları
	Standart Belirleyici & Değerlendirici	Standartların Belirlenmesi
		Geribildirim
		Öz Değerlendirme
	Koç	Koçluk
		Öğrenme Planı
		Gerçek Yaşam Uygulamaları

Tablo 2: Nitel Ölçme Tablosu Bileşenleri & Kalite Kriterleri

10 GÖSTERGELER

1. ÖĞRENME ALANLARI				
1.1. Pozitif Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak	Kabul Edilemez	Yetersiz	Gelişime Açık	Yeterli
1.1.1 Tanışma	Öğrencilerin birbirini tanıyacakları hiç bir uygulama yapılmadı.	Eğitimciler ve öğrencilerden yalnızca bazıları birbirlerinin isimlerini öğrendiler.	Eğitimciler ve öğrencilerin tamamı birbirlerinin isimlerini öğrendiler.	Eğitimciler ve öğrencilerin tamamı birbirlerinin isimlerini öğrendiler ve birbirlerini kişisel olarak yakından tanıdılar.
1.1.2 Grup Dinamiği	Grup içinde buzların kırılmasını ve güven duygusunun oluşturulmasını sağlayacak hiçbir uygulama yapılmadı.	Eğitimciler ve öğrencilerden yalnızca bazıları arasındaki buzlar kırıldı.	Eğitimciler ve öğrencilerin tamamı arasındaki buzlar kırıldı ve grup dinamiği yükseltildi.	Eğitimciler ve öğrencilerin tamamı arasındaki buzlar kırıldı, grup dinamiği yükseltildi ve grup içinde bir takım ruhu oluşturuldu.

1.1.3 Temel Kurallar	Hiç bir öğrenme kuralı oluşturulmadı.	Etkin grup öğrenme sürecini ve grup içindeki saygıyı güvence altına alacak grup kuralları yalnızca eğitimci tarafından oluşturuldu.	Etkin grup öğrenme sürecini ve grup içindeki saygıyı güvence altına alacak grup kuralları eğitimci tarafından ve yalnızca grubun bir kısmının katılımı ile oluşturuldu.	Etkin grup öğrenme sürecini ve grup içindeki saygıyı güvence altına alacak grup kuralları eğitimci ve grubun tamamının aktif katılımı ile oluşturuldu.
1.2. Öğrenen Merkezli Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak	Kabul Edilemez	Yetersiz	Gelişime Açık	Yeterli
1.2.1 Beklentiler & Katkılar	Öğrencilere programdan beklentileri ve programa olası katkıları hiç sorulmadı.	Öğrenciler beklentilerini ve katkılarını ifade ettiler.	Öğrenciler beklentilerini ve katkılarını ifade ettiler ve program bu beklentileri karşılamak ve katkılara yer açmak	Öğrenciler beklentilerini ve katkılarını ifade ettiler, bu beklenti ve katkılar hep birlikte analiz edildi ve program bu beklentileri

			üzere eğitici tarafından revize edildi.	karşlamak ve katkılara yer açmak üzere hep birlikte revize edildi.
1.2.2 Metodoloji	Eğitim yöntemleri öğrencilerin öğrenme tercihleri/öğrenme zorlukları dikkate alınarak seçilmedi. Tek düze bir yöntem izlendi.	Bazı farklı eğitim yöntemleri eğitimci tarafından yapılan varsayım ışığında öğrencilerin öğrenme tercihleri/öğrenme zorlukları dikkate alınarak seçildi.	Çok çeşitli eğitim yöntemleri eğitimci tarafından yapılan analiz ışığında öğrencilerin öğrenme tercihleri/öğrenme zorlukları dikkate alınarak seçildi.	Çok çeşitli eğitim yöntemleri eğitimci tarafından yapılan analiz ışığında öğrencilerin öğrenme tercihleri/öğrenme zorlukları dikkate alınarak seçildi. Öğrenciler eğitim yöntemleri konusunda yansıtma yapacak/geribildirim verecek alanlara sahip

				oldular. Eğitimci bu geribildirimleri dikkate alarak eğitim yöntemlerini tekrar adapte etti.
1.2.3 Katılımcı Değerlendirmesi	Program öğrenciler tarafından değerlendirilmedi.	Program öğrenciler tarafından yalnızca programın sonunda değerlendirildi.	Program öğrenciler tarafından hem program sonunda hem de program sırasında değerlendirildi.	Program öğrenciler tarafından hem program sonunda hem de program sırasında değerlendirildi. Program sırasında alınan geribildirimler dikkate alındı ve program revize edildi.
1.3. Oyunbaz Bir Öğrenme Alanı Oluşturmak	Kabul Edilemez	Yetersiz	Gelişime Açık	Yeterli

1.3.1 Hareketlendiriciler	Hiçbir hareketlendirici oyun uygulanmadı.	Hareketlendirici oyunlar uygulandı fakat hareketlendiriciler seçilirken öğrencilerin profilleri ve grup dinamiği hiç dikkate alınmadı.	Hareketlendirici oyunlar uygulandı fakat hareketlendiriciler seçilirken yalnızca öğrencilerin profilleri dikkate alındı.	Hareketlendirici oyunlar uygulandı ve hareketlendiriciler seçilirken hem öğrencilerin profilleri hem de grup dinamiği dikkate alındı.
1.3.2 Öğrenme Oyunları	Hiçbir öğrenme oyunu uygulanmadı.	Öğrenme oyunları uygulandı fakat grup, birlikte oynamaya hazırlanmadı.	Öğrenme oyunları, ısındırıcılar sayesinde öğrenciler birlikte oynamaya hazırlandıktan sonra uygulandı fakat oyun sonrasında gerçek hayata geri dönmeleri için hiçbir soğuma uygulaması yapılmadı.	Öğrenme oyunları, ısındırıcılar sayesinde öğrenciler birlikte oynamaya hazırlandıktan sonra uygulandı ve oyun sonrasında gerçek hayata geri dönmeleri için soğuma uygulamaları yapıldı.

1.3.3 Eğlenmek	Öğrencilerin birlikte oynayıp eğlenecekleri hiçbir informal sosyal aktivite olmadı.	Öğrencilerin birlikte oynayıp eğlenecekleri informal sosyal aktiviteler oldu ancak bu aktivitelere eğitimci dahil olmadı.	Öğrencilerin birlikte oynayıp eğlenecekleri informal sosyal aktiviteler oldu, bu aktivitelere eğitimci de yer aldı fakat bu aktiviteler yalnızca eğitimci tarafından organize edildi.	Öğrencilerin birlikte oynayıp eğlenecekleri informal sosyal aktiviteler oldu, bu aktivitelere eğitimci de yer aldı ve bu aktiviteler eğitiminin desteği ile öğrencilerin kendisi tarafından organize edildi.
1.4. Konuşmaya Dayalı Öğrenme İçin Alan Oluşturmak	Kabul Edilemez	Yetersiz	Gelişime Açık	Yeterli

1.4.1	Tartışma	Öğrencilerin eğitim konuları üzerine tartıştıkları hiçbir uygulama yapılmadı.	Öğrencilerin konular üzerinde tartıştıkları uygulamalar vardı ancak bu tartışmalar yalnızca eğitimci ve öğrenciler arasında oldu, öğrenciler kendi aralarında tartışma fırsatı bulmadılar.	Öğrencilerin konular üzerinde tartıştıkları uygulamalar vardı, bu hem eğitimci ve öğrenciler arasında hem de öğrencilerin kendi aralarında gerçekleşti ancak tartışmalar bir kişi veya birkaç öğrenci tarafından domine edildi.	Öğrencilerin konular üzerinde tartıştıkları uygulamalar vardı, bu hem eğitimci ve öğrenciler arasında hem de öğrencilerin kendi aralarında gerçekleşti ve tartışmalarda uygun moderasyon sayesinde konuşma ve dinleme dengeliydi.
1.4.2	Çözümleme (Debrief)	Deneyimleme sonrasında herhangi bir çözümleme yapılmadı.	Deneyimleme/aktivite sonrasında yalnızca aktivitenin değerlendirilmesi yapıldı.	Çözümlemeler yapıldı fakat çözümlemeler öğrenme döngüsünün dört adımını dikkate alınarak yapılandırılmadı.	Çözümlemeler, öğrenme döngüsünün; deneyim, yansıtma, düşünme ve eylemden oluşan dört adımının tamamını dikkate alınarak yapılandırıldı.

1.4.3 Konuşmanın Doğal Gelişimi	Program sırasında yapılan karşılıklı konuşmalar arasında hiçbir bağlantı kurulmadı.	Eğitimci program sırasında yapılan konuşmalar arasında bazen bağlantı kurdu.	Eğitimci program sırasında yapılan konuşmalar arasında bağlantı kurdu fakat konuşmaların gelişim sürecini yalnızca eğitimin konusunu dikkate alarak kolaylaştırdı.	Eğitimci program sırasında yapılan konuşmalar arasında bağlantı kurdu ve konuşmaların doğal gelişim sürecini hem eğitimin konusunu hem de öğrencilerin ilgilerini dikkate alarak kolaylaştırdı.
1.5. Yansımacı Düşünme İçin Bir Alan Oluşturmak	Kabul Edilemez	Yetersiz	Gelişime Açık	Yeterli

<p>1.5.1 D�alizmde n çeşitliliğe</p>	<p>ğrencilerin konu ile ilgili kendi ve başkaları hakkındaki kalıp düşüncelerini ortaya çıkartacak hiçbir paylaşım aktivitesi yapılmadı.</p>	<p>ğrencilerin konu ile ilgili kendi ve başkaları hakkındaki kalıp düşüncelerini ortaya çıkartacak paylaşım aktiviteleri yapıldı ancak öğrenciler başkalarının farklı görüşlerini dinleme-keşfetme fırsatı bulamadılar.</p>	<p>ğrencilerin konu ile ilgili kendi ve başkaları hakkındaki kalıp düşüncelerini ortaya çıkartacak paylaşım aktiviteleri yapıldı ve aynı zamanda öğrenciler başkalarının farklı görüşlerini de dinleme-keşfetme fırsatı bulabildiler.</p>	<p>ğrencilerin konu ile ilgili kendi ve başkaları hakkındaki kalıp düşüncelerini ortaya çıkartacak paylaşım aktiviteleri yapıldı ve aynı zamanda öğrenciler başkalarının farklı görüşlerini de dinleme-keşfetme fırsatı bulabildiler. Öğrenciler bu farklı görüşler hakkında yansıtma yapma ve eleştirel bir şekilde düşünmek için gerekli alana sahip oldular.</p>
--	---	--	--	--

1.5.2 Çeşitlilikte n Göreceliğe	Öğrencilerin kendi argümanlarını savundukları herhangi bir tartışma aktivitesi yapılmadı.	Tartışma aktiviteleri yalnızca öğrencilerin kendi argümanlarını savundukları bir şekilde yapıldı.	Tartışma aktiviteleri öğrencilerin kendi argümanlarını savundukları ve anlaşmazlıkları detaylıca inceledikleri bir şekilde yapıldı.	Tartışma aktiviteleri öğrencilerin kendi argümanlarını savundukları ve anlaşmazlıkları detaylıca inceledikleri bir şekilde yapıldı. Ayrıca öğrenciler kendi varsayımları hakkında tekrar eleştirel bir şekilde düşünmek için gerekli alana sahip oldular.
1.5.3 Görecelikte n Kararlılığa	Öğrencilerin farklı alternatif yaklaşımları denedikleri ve kullandıkları hiçbir aktivite yapılmadı.	Öğrencilerin farklı alternatif yaklaşımları denedikleri ve kullandıkları aktiviteler yapıldı fakat öğrenciler belirsizlik ve görecelilikle ile baş etme	Öğrencilerin farklı alternatif yaklaşımları denedikleri ve kullandıkları aktiviteler yapıldı ve öğrenciler belirsizlik ve görecelilikle ile baş etme	Öğrencilerin farklı alternatif yaklaşımları denedikleri ve kullandıkları aktiviteler yapıldı. Öğrenciler belirsizlik ve görecelilikle ile baş etme

		deneyimlerini yansıtacak hiçbir alana sahip olmadılar.	deneyimlerini yansıttıkları alanlara sahip oldular.	deneyimlerini yansıttıkları alanlara ve hangi konularda daha fazla araştırma yapacakları ile ilgili kendi öğrenme süreçlerini yapılandıkları fırsatlara sahip oldular.
1.6. Derin Öğrenmeyi Geliştirmek & Sürdürmek İçin Alanlar Oluşturmak	Kabul Edilemez	Yetersiz	Gelişime Açık	Yeterli

1.6.1 Öğrenme Stilleri & Öğrenme Esnekliği	Kolb Öğrenme Stillerini tanınan hiçbir uygulama yapılmadı.	Kolb Öğrenme Stilleri tanıtıldı ancak öğrencilerin kendi öğrenme stillerini keşfedecekleri hiçbir uygulama yapılmadı.	Kolb Öğrenme Stilleri tanıtıldı ve Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri veya başka bir araç yoluyla öğrencilerin kendi öğrenme stillerini keşfettikleri uygulamalar yapıldı.	Kolb Öğrenme Stilleri tanıtıldı ve Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri veya başka bir araç yoluyla öğrencilerin kendi öğrenme stillerini keşfettikleri uygulamalar yapıldı ayrıca öğrenciler, döngünün tamamında-öğrenme adına gerekli olan öğrenme esnekliklerini nasıl geliştirecekleri konusunda plan yapmak için desteklendiler.
--	--	---	---	--

1.6.2 Gelişim Aşamaları	Deneysel öğrenme gelişim teorisi konsepti katılımcılara tanıtılmadı.	Deneysel öğrenme gelişim teorisi konsepti katılımcılara tanıtıldı fakat öğrencilerin eğitim konuları ile ilgili hangi gelişim süreçlerinde olduklarını keşfedecekleri hiçbir uygulama yapılmadı.	Deneysel öğrenme gelişim teorisi konsepti katılımcılara tanıtıldı ve öğrencilerin eğitim konuları ile ilgili hangi gelişim süreçlerinde olduklarını keşfettikleri uygulamalar yapıldı.	Deneysel öğrenme gelişim teorisi konsepti katılımcılara tanıtıldı ve öğrencilerin eğitim konuları ile ilgili hangi gelişim süreçlerinde olduklarını keşfettikleri uygulamalar yapıldı. Ayrıca eğitimci, her bir öğrenci için gelişim sürecine uygun bir eğitimci rolü oynadı.
2. EĞİTİCİ ROLLERİ				
2.1. Kolaylaştırıcı	Kabul Edilemez	Yetersiz	Gelişime Açık	Yeterli
2.1.1 Konu İlgili Deneyimleme	Öğrencilere eğitim konuları ile ilgili hiçbir deneyimleme sunulmadı.	Öğrenciler eğitim konularından bazılarını oyun/hissetme/gerçek	Öğrenciler eğitim konularının tamamını oyun/hissetme/gerçek yaşam deneyimleri	Öğrenciler eğitim konularının tamamını oyun/hissetme/gerçek yaşam deneyimleri

		yaşam deneyimleri yoluyla deneyimlediler.	yoluyla deneyimlediler fakat öğrenciler bu deneyimler ile ilgili ne hissettiklerini konuşacak bir alana sahip olmadılar.	yoluyla deneyimlediler ve öğrenciler bu deneyimler ile ilgili ne hissettiklerini konuştukları bir alana sahip oldular.
2.1.2 Katılımcıların Kendi Deneyimleri	Öğrenciler, eğitim konuları ile ilgili geçmiş deneyimlerini paylaştıkları hiçbir fırsata sahip olmadılar.	Öğrenciler, eğitim konularından yalnızca bazıları ile ilgili geçmiş deneyimlerini paylaştıkları fırsatlara sahip oldular.	Öğrenciler, eğitim konularının tamamı ile ilgili geçmiş deneyimlerini paylaştıkları fırsatlara sahip oldular fakat bu konular ile ilgili ne hissettiklerini paylaştıkları bir alana sahip olmadılar.	Öğrenciler, eğitim konularının tamamı ile ilgili geçmiş deneyimlerini paylaştıkları fırsatlara ve bu konular ile ilgili ne hissettiklerini paylaştıkları bir alana sahip oldular.

2.1.3 Yansıtma	Öğrenciler, devam eden gelişimleri üzerine yansıtma yapacakları hiçbir alana sahip olmadılar.	Öğrenciler, devam eden gelişimleri üzerine yansıtma yapacakları alanlara bazen sahip oldular.	Öğrenciler, devam eden gelişimleri üzerine yansıtma yapacakları alanlara sürekli bir şekilde sahip oldular.	Öğrenciler, devam eden gelişimleri üzerine yansıtma yapacakları alanlara sürekli bir şekilde sahip oldular ve onlar için en uygun yansıtma için çok çeşitli yöntemler uygulandı.
2.2. Konu Uzmanı	Kabul Edilemez	Yetersiz	Gelişime Açık	Yeterli
2.2.1. Bilginin Toplanması ve Analiz Edilmesi	Öğrenciler eğitim konuları hakkında bilgiyi araştırdıkları/topladıkları /aldıkları hiçbir fırsata sahip olmadılar.	Öğrenciler eğitim konularının yalnızca bazıları hakkında bilgiyi araştırdıkları/topladıkları /aldıkları fırsatlara sahip oldular.	Öğrenciler eğitim konularının tamamı hakkında bilgiyi araştırdıkları/topladıkları /aldıkları fırsatlara sahip oldular.	Öğrenciler eğitim konularının tamamı hakkında bilgiyi araştırdıkları/topladıkları /aldıkları ve bu bilgileri karşılaştırıp eleştirel bir şekilde inceledikleri fırsatlara sahip oldular.

2.2.2. Bilginin İlişkilendirilmesi	Öğrencilerin yeni soyut bilgileri geçmiş somut deneyimler ve kavramlar ile ilişkilendirdikleri hiçbir alan yoktu.	Öğrencilerin yeni soyut bilgilerden yalnızca bazılarını geçmiş somut deneyimler ve kavramlar ile ilişkilendirdikleri alanlar vardı.	Öğrencilerin yeni soyut bilgilerin tamamını geçmiş somut deneyimler ve kavramlar ile ilişkilendirdikleri alanlar vardı.	Öğrencilerin yeni soyut bilgilerin tamamını geçmiş somut deneyimler ve kavramlar ile ilişkilendirdikleri alanlar vardı ve öğrenciler kendi öz bilgilerini geliştirecekleri fırsatlara sahip oldular.
2.2.3. Bilgi Kaynakları	Öğrenciler ile hiçbir bilgi kaynağı paylaşılmadı.	Eğitimci tarafından öğrencilerle yalnızca eğitim konularından bazıları ile ilgili bilgi kaynakları paylaşıldı	Eğitimci tarafından öğrencilerle eğitim konularının tamamı ile ilgili bilgi kaynakları paylaşıldı	Eğitimci tarafından öğrencilerle eğitim konularının tamamı ile ilgili bilgi kaynakları paylaşıldı ve öğrenciler kendi kaynaklarını da paylaşma fırsatı buldular.
2.3. Değerlendirici	Kabul Edilemez	Yetersiz	Gelişime Açık	Yeterli

2.3.1. Standartların Belirlenmesi	Hiçbir performans standardı/öğrenme hedefi belirlenmedi.	Performans standartları/öğrenme hedefleri eğitimci tarafından yalnızca eğitim konusuna göre belirlendi.	Performans standartları/öğrenme hedefleri eğitimci tarafından hem eğitim konusuna hem de öğrencilerin gerçek yaşam zorluklarına göre öğrencilerin aktif katılımı ile belirlendi.	Performans standartları/öğrenme hedefleri eğitimci tarafından hem eğitim konusuna hem de öğrencilerin gerçek yaşam zorluklarına göre öğrencilerin aktif katılımı ile belirlendi. Ayrıca gelişim hedefleri her bir öğrenci için öğrenci ile birlikte kişiselleştirildi.
2.3.2. Geribildirim	Öğrenciler öğrendikleri yeni bilgiyi pratik etmedi ve geribildirim almadılar.	Öğrenciler öğrendikleri yeni bilgiyi deneme/pratik etme şansına sahip oldular ancak eğitimci tarafından	Öğrenciler öğrendikleri yeni bilgiyi deneme/pratik etme şansına sahip oldular ve eğitimci tarafından	Öğrenciler öğrendikleri yeni bilgiyi deneme/pratik etme şansına sahip oldular ve eğitimci tarafından öğrenciler ile birlikte

		yapıcı geribildirim almadılar.	yapıcı geribildirim aldılar.	belirlenmiş performans standartlarına göre yapıcı geribildirim aldılar.
2.3.3. Öz Değerlendirme	Öğrenciler öz değerlendirme yaptıkları hiçbir şansa sahip olmadılar.	Öğrenciler öz değerlendirme yapma şansa sahip oldular ancak bu değerlendirme performans standartlarına göre yapılmadı.	Öğrenciler öz değerlendirme yapma şansa sahip oldular ve bu değerlendirme performans standartlarına göre yapıldı.	Öğrenciler öz değerlendirme yapma şansa sahip oldular, bu değerlendirme performans standartlarına göre yapıldı ve eğitimcinin desteği ile bu değerlendirme temel alınarak yeni gelişim hedefleri belirledikleri alanlara sahip oldular.
2.4. Koç	Kabul Edilemez	Yetersiz	Gelişime Açık	Yeterli

2.4.1. Koçluk	Öğrenciler için hiçbir koçluk desteği yoktu.	Öğrenciler için kısmen koçluk desteği vardı fakat bu destek tamamen planlı değildi.	Öğrenciler planlı ve zamanlanmış koçluk desteği aldılar.	Öğrenciler planlı ve zamanlanmış koçluk desteği aldılar ve koçluk deneyimsel öğrenme döngüsüne göre yapılandırıldı.
2.4.2. Öğrenme Planı	Öğrenciler gelecek için hiçbir öğrenme planı yapmadılar.	Öğrenciler kurs sonunda daha fazla neleri öğrenmeleri gerektiğini belirlediler ancak zamanlanmış somut adımları içeren bireysel öğrenme planları yapmadılar.	Öğrenciler kurs sonunda daha fazla neleri öğrenmeleri gerektiğini belirlediler ve zamanlanmış somut adımları içeren bireysel öğrenme planları yaptılar.	Öğrenciler kurs sonunda daha fazla neleri öğrenmeleri gerektiğini belirlediler ve zamanlanmış somut adımları içeren bireysel öğrenme planları yaptılar. Bu plan, gelişim sürecinin eğitimci ile birlikte değerlendirileceği bir toplantıyı da içeriyordu.

2.4.3. Gerçek Yaşam Uygulamaları	Gerçek hayat bağlamında yeni bilginin hiçbir uygulaması yoktu.	Öğrenciler yeni bilgiyi gerçek yaşam bağlamında uyguladılar ancak sonrasında hiçbir değerlendirme yapılmadı.	Öğrenciler yeni bilgiyi gerçek yaşam bağlamında uyguladılar ve bu yeni deneyimler eğitmen ve öğrenciler tarafından yansıtıldı ve değerlendirildi.	Öğrenciler yeni bilgiyi gerçek yaşam bağlamında uyguladılar ardından bu yeni deneyimler eğitmen ve öğrenciler tarafından yansıtıldı ve değerlendirildi ve öğrenciler değerlendirme sonuçlarını temel alarak yeni gelişim hedefleri ve eylem planları oluşturdular.
----------------------------------	--	--	---	--

11 SONUÇ

Ülkemizde gençlik çalışmaları alanında yürütülen deneyimsel öğrenme tabanlı yaygın eğitim faaliyetlerinin gelişimini doğrudan etkileyen Türkiye Ulusal Ajansı Gençlik Programı Eğitici Eğitici Programlarının deneyimsel öğrenme teorisine göre incelenmesi için nitel bir ölçme aracının geliştirildiği bu araştırma sürecinde ortaya çıkan birkaç önemli sonucun altını çizmek gerekir.

Deneyimsel Öğrenme Teorisi Türkçe Literatüründeki Eksikler

Araştırma sırasında deneyimsel öğrenme teorisi alanındaki güncel gelişmelerin henüz Türkçe literatüre yansımadağı görülmüştür. Yeni öğrenme stilleri (9 stil) 2013 yılında güncellenmiş olmasına rağmen, 2019 yılına ait akademik çalışmalarda dahi halen eski dört stilin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Deneyimsel öğrenme alanına oldukça önemli bir katkı olarak üretilen Kolb Eğitici Rol Profilleri ile ilgili Türkçe literatürde tek bir araştırma dahi bulunamamıştır. Bunun yanı sıra deneyimsel öğrenme için gerekli öğrenme habitatının karakteristik özelliklerini tanımlayan Öğrenme Alanları konsepti ile ilgili de Türkçe literatürde hiçbir çalışma bulunamamıştır. Bu anlamda bu araştırmanın Türkçe alanda deneyimsel öğrenme ile ilgili yapılacak araştırmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

AB Gençlik Çalışmalarında Deneyimsel Öğrenmenin Yanlış Kullanımları

Bu araştırmanın çıkış noktasını, gençlik çalışmalarında, özellikle de AB gençlik çalışmalarında deneyimsel öğrenmenin doğru bir şekilde kullanımının desteklenmesi amacı oluşturmuştur. Bu amacın arkasında yatan temel gerekçe ise araştırmacının sivil toplum yaygın eğitim alanında eğitimci olarak çalışırken, deneyimsel öğrenmenin yanlış/eksik kullanımlarına dair olan gözlemleri olmuştur. Araştırma sırasında da bu geçmiş gözlemleri doğrulayacak pek çok unsur ortaya çıkmıştır. Bu unsurların en başında, deneyimsel öğrenme döngüsünün yanlış tanıtılıyor olması gelmektedir. İnternette Google görsellerde deneyimsel öğrenme döngüsü arandığında beş adımlı veya altı adımlı pek çok döngü modeli karşımıza

çıkılmaktadır. Araştırmacı da AB gençlik çalışmaları alanında başka eğitimler ile çalışırken döngünün benzer bir şekilde yanlış modellerle aktarıldığına şahit olmuştur. Deneysel öğrenme döngüsü öğrenmenin dört temel diyalektiği üzerine kurulduğundan ve teorinin geri kalan tüm bileşenlerinin bu dört adımlı model üzerine şekillendirilmesinden dolayı döngü yanlış kullanıldığında teorinin geri kalan unsurlarını doğru anlamlandırmak da zorlaşmaktadır. Bu birbirini tetikleyen yanlış kullanımlara en açık örnek deneysel öğrenmeyi merkeze alan yaygın eğitim programlarında sıkça kullanılan teori ile uyumlu olmayan öğrenme stilleridir. AB gençlik çalışmalarında öğrenme stilleri dendiğinde karşımıza çıkan en yaygın envanter Peter Honey ve Alan Mumford'ın (1982) geliştirdikleri öğrenme stilleri envanteridir. Envanter pek çok eğitimde ve kaynakta deneysel öğrenme döngüsünü temel alan öğrenme stilleri olarak tanıtılmaktadır. Halbuki Kolb'lar bu envanterin deneysel öğrenme teorisi ile tamamen uyumsuz olduğunu detaylı bir şekilde açıklamışlardır, Öğrenme Stilleri 4.0 Rehberinde Kolb'lar (Kolb & Kolb, 2013 ss. 68-69) şöyle söylemektedir; “Öğrenme stillerini öğrenme döngüsüne dayandırırken, dört öğrenme modunu da farklı şekilde tanımlamaktadırlar. Modlardan üçü deneysel öğrenme döngüsüne benzerlik göstermektedir; Yansıtan ve Yansımacı Gözlem, Teorisyen ve Soyut Kavramsallaştırma ve Pragmatist ve Aktif Uygulama; fakat dördüncü mod olan Aktivist ve Somut Deneyim değildir, bu mod döngüdeki somut deneyim ve aktif uygulama arasında karışıklık yaratmaktadır.” Daha sonra Mumford da geliştirdikleri envanterin Kolb döngüsünü temel almadığını ifade etmiştir (Swales & Senior, 2001, s. 215). Ne var ki araştırma sırasında Mumford ve Honey'nin envanterinin deneysel öğrenme stilleri adıyla kullanıldığına sıkça rastlanmıştır. Deneysel öğrenme bütüncül bir öğrenme teorisi olduğundan içinde kullanılan kavram ve araçlar da bir bütünün parçalarıdır. Bu anlamda döngünün doğru tanıtılması ve öğrenme stilleri konusunda da Kolb öğrenme stilleri envanterinin kullanılması oldukça önemlidir. Son olarak AB gençlik çalışmaları yaygın eğitim alanındaki diğer bir eksik ve eğitimcilerin önemli bir ihtiyacı çözümlemenin (debrief) nasıl yapılacağı konusunda teoriye uygun bir modelin kullanılmıyor oluşudur. Çözümleme, somut deneyim aşamasına denk düşen öğrenme oyununu

veya gerçek yaşam deneyimini öğrenmeye dönüştürmek için olmazsa olmazdır. Öğretmenler ise çözümlenmeyi nasıl yapacaklarını diğer öğretmenleri gözlemleyerek öğrenmektedirler. Halbuki çözümlenme öğrencilerin deneyimsel öğrenme döngüsünün etrafında dönmelerine eşlik eden yapılandırılmış bir karşılıklı konuşma aracıdır dolayısı ile çözümlenmeler için en temel referans deneyimsel öğrenme döngüsünün dört adımıdır. Gençlik çalışmaları yaygın eğitim alanındaki bu eksiği gidermek için 2016-2017 yıllarında araştırmacının da içinde bulunduğu bir çalışma neticesinde DeM Deneyimsel Eğitim Merkezi Derneği tarafından bir çözümlenme modeli geliştirilmiştir Bkz. Ek 1 (DeM, 2017, ss. 30-41). Bu model 09 Eylül 2019 tarihinde Alice Kolb ve David Kolb ile yapılan mülakatta onlara sunulmuş ve olumlu bir geribildirim alınmıştır. Bu tez çalışmasının aynı zamanda AB gençlik çalışmaları alanında deneyimsel öğrenmenin eksik/yanlış kullanımlarını giderecek güncel bir referans kaynağı olacağına inanılmaktadır.

Türkiye Ulusal Ajansı Eğitici Eğitimi Programının ve Diğer Yaygın Eğitim Programlarının İncelenmesi

Geliştirilen nitel ölçme aracı, programın bittikten sonra eğitimciler ve katılımcılar tarafından birlikte değerlendirilmesini öngördüğü için geçmiş dönem eğitici eğitimi programları incelenmemiştir. Ulusal Ajans'ın 2018 yılında başlattığı uzun dönem eğitici eğitimi programı ise bu tezin yayınlanma tarihinde (Eylül 2019) henüz tamamlanmamış durumdadır. Bu nedenle geliştirilen ölçme aracı Ulusal Ajans Eğitici Eğitimi Programı için uygulanamamıştır. Ancak Ulusal Ajansın 2018 yılında başlattığı program tamamlandığında nitel ölçme aracının uygulanması planlanmaktadır. Bunun yanı sıra şunu da belirtmek gerekir ki ilk başta eğitici eğitimi programını değerlendirmek amacı ile geliştirilmeye başlanan bu araç aslında tüm yaygın eğitim programlarının deneyimsel öğrenmeye uygunluğunu ölçmek için de kullanılabilir bir forma kavuşmuştur. Bu anlamda üretilen bu ölçme aracının, her tür yaygın eğitim programının deneyimsel öğrenmeyi kullanma kapasitesini geliştirmesine katkıda bulunması umulmaktadır.

KAYNAKÇA

A new impetus for European youth: White paper. (2002). Luxembourg: OOPEC.

Avrupa Konseyi: <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/definitions> Erişim Tarihi: 10 Nisan 2019

Bowyer, J. (Ed.). (2015). Looking Forward, Looking Back - SALTO Network turned 15! (Publication). SALTO-Youth Network.

Buldioski, G., Grimaldi, C., Mitter, S., Titley, G., Wagner, G., Akay, H., . . . Bahçeci, D. (2014). Eğitimin Temelleri: Eğitim Kılavuzu. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Certel, E. (2008) Avrupa Çapında Gençlik Politikaları. Yentürk, Kurtaran ve Nemutlu (Ed.) Türkiye'de Gençlik Çalışması ve Politikaları (ss.197-220). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Coombs P. H., & Ahmed M. (1974). Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. Simulation & Gaming, 41, 898-920.

DeM, M.E. (Ed.). (2017). Ezilenlerin Deneyimsel Pedagojisi. İstanbul: DeM Deneyimsel Eğitim Merkezi.

Dewey, J. (1938) Education and experience. N.Y.: Simon and Schuster.

Ergür, D.O. (1998). Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış

Doktora Tezi, H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gencel, İ E. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Greenaway, R. (1992). Reviewing by Doing. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 9(2), 21-25.

Healy, M. ve A. Jenkins (2000). Kolb's experimental learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, Sept/Oct; 99,5:185-195.

Honey, P. & Mumford, A. (1982). *The manual of learning styles*. Maidenhead, Berkshire: Peter Honey

Hoppers, W. (2006). *Non-Formal Education and Basic Education Reform A Conceptual Review*. Place of publication not identified: Distributed by ERIC Clearinghouse.

James, W. (1980). *The principles of psychology (Vols. I and II)*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory- Version 4.0 A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Experience Based Learning Systems.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning*. Kaunakakai, HI: EBLIS Press.

Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On Becoming an Experiential Educator. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204-234.

doi:10.1177/1046878114534383

Kolb, D.A. (1971). Individual learning styles and the learning process. Working Paper #535-71, Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology.

Kolb, D. A. (1976a). *Learning Style Inventory*. Boston, MA: McBer & Company.

Kolb, D. A. (1976b). *Learning Style Inventory: Technical Manual* Boston, MA: McBer & Company

Kolb, D. A. (1976c). On management and the learning process. *California Management Review*, 18(3), 21-31.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.

Kolb, D. A. (1985a). *Learning Style Inventory, Revised Edition*. Boston, MA: McBer & Company

Kolb, D. A. (1985b). *Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, MA: McBer & Co.

Kolb, D. A. (1999a). *Learning Style Inventory, Version 3*. Boston, MA: Hay Resources Direct. 116 Huntington Avenue, Boston, MA 02116, trg_mcber@haygroup.com.

Kolb, D. A. (1999b). Learning style inventory-version 3: Technical specifications. Boston, MA: Hay Resources Direct. 116 Huntington Avenue, Boston, MA 02116, trg_mcber@haygroup.com.

Kolb, D. A. (2005). Learning Style Inventory Version 3.1 Hay Resources Direct. 116 Huntington Avenue, Boston, MA 02116,

Kolb, D.A., Rubin, I.M., & McIntyre, J. (Eds., 1971). Organizational psychology: An experiential approach. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Kolb, D. A., Rubin, I. M., & Osland, J. S. (1995). The Organizational behavior reader. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.

Milli Eğitim Temel Kanunu, § 1739 (1973).

Nicholson, S. (2012). Completing the Experience: Debriefing in Experiential Educational Games. Proceedings of The 3rd International Conference on Society and Information Technologies, 117-121.

Non-formal education. (2018, Eylül 26). <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/non-formal-education> Erişim Tarihi: 08 Şubat 2019

Oktay F. (2003) Yaygın Eğitim ve Gençlik Sivil Toplum Örgütleri. Ankara Üniversitesi Avrupa Toplulukları Araştırma Uygulama Merkezi. 6

Özdemir, N. (2015). Kolb'ün Öğrenme Döngüsü'nün Coğrafya Derslerinde Uygulanmasıyla İlgili Deneysel Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), Nisan, 81-89.

Pradhan, A. L., Shrestha, D. B., Karmacharya, U., Shrestha, K., & Bajracharya, R. (January 2001). Innovation in Literacy and Non Formal Education (T. M. Sakya, Ed.). Literacy Watch Bulletin, 17.

Rogers, A. (2005). Non-Formal education: Flexible schooling or participatory education?. New York: Springer.

Senemoğlu, N. (2000). Gelişim öğrenme ve öğretme kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Swales, S. and Senior, B. (2001). The Learning Style Questionnaire: Closing comments? International Journal of Selection and Assessment. 9(3): 215-217.

Thatcher, D. C. (1990). Promoting learning through games and simulations. Simulation & Gaming, 21, 262-273.

The history of European cooperation in education and training: Europe in the making - an example. (2006). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Thiagarajan, S. (2004). Thiagarajan, S. Six Phases of Debriefing. Play for Performance.

<http://thiagi.net/archive/www/pfp/IE4H/february2004.html#Debriefing> Erişim

Tarihi: 10 Mart 2018

Thorpe T. ve Watson J. (2014) Gençlik hareketliliği programlarında deneysel öğrenme: planlama, izleme ve değerlendirme için bir araç. Friesenhahn, Schild, Wicke, Balogh, Plantz (Ed.) Politikalar, Yaklaşımlar ve Örnekler: Avrupa Bağlamında Öğrenim Hareketliliği ve Formel Olmayan Öğrenme. (ss. 195-196) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Ulusal Ajans: <http://www.ua.gov.tr/kurumsal/baskanlik> Erişim Tarihi: 09 Mayıs 2019

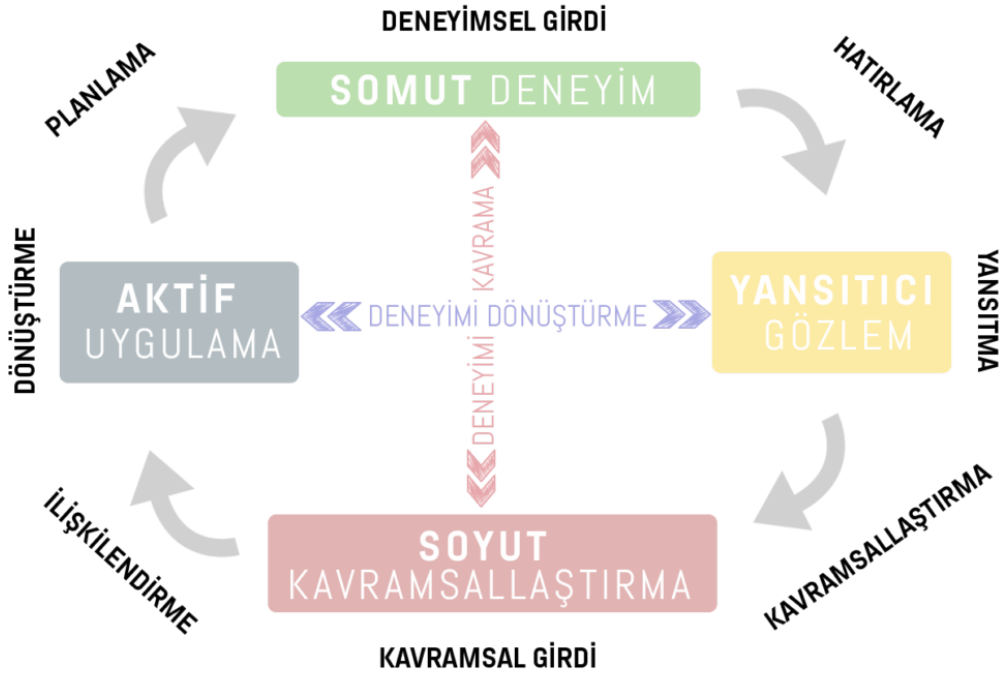
UNESCO: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/non-formal-education> Erişim Tarihi: 08 Mart 2019

EK 1. DeM ÇÖZÜMLEME MODELİ

DeM Çözümleme Modeli iki kısımdan oluşur (DeM, 2017).

Deneyimsel Girdi -> Hatırlama + Yansıtma = Kavramsallaştırma

Kavramsal Girdi -> İlişkilendirme + Dönüştürme = Planlama



Şekil 6: DeM Çözümleme Modeli

DENEYİMSEL GİRDİ

Her ne kadar deneyimsel öğrenme oyunlarını döngünün içerisinde “deneyimsel girdi” olarak kullanıyor olsak da gerçek deneyimlerin de bu bölümde yer alabileceğini düşünmeliyiz. Unutmamalıyız ki oyunun amacı katılımcıya deneyim yaşatmaktır. Bu anlamda eğer çözümlenebilecek gerçek bir deneyim varsa yine bu çözümleme adımları ile deneyimsel öğrenme döngüsü işletilebilir. Örneğin katılımcıların yakın zamanda grup olarak yaşadıkları bir deneyim varsa yine çemberde bir araya gelip yaşanan deneyim çözümlenebilir.

1. Hatırlama – Deneyimi Hatırlama

Çözümlemeye genelde duygulardan başlamakta fayda vardır. Deneyim sürecinde katılımcılar çok farklı duygu durumlarını yaşamış ve farkında olmasalar da hissettiklerini karar ve davranışlarına yansıtmışlardır. Katılımcıların biriken duygularını ifade edip rahatlamaları gerekir. Damasio, LeDoux, Zull ve diğerleri aklın ve duyguların öğrenme ve hafıza üzerindeki etkileri açısından birbirleriyle ayrılmaz şekilde ilişkili olduğuna dair ikna edici araştırma kanıtları sunmuşlardır (Aktaran Kolb & Koln, 2013). Bu nedenle daha sonra duygular üzerine analiz yapabilmek ve duygular ile nedenler arasında bağ kurabilmek için önce hissedilenlerin dillendirilmesi oldukça önemlidir. Oyun sırasında yaşananlar analiz edilmeden önce neler yaşandığının hatırlanmasında fayda vardır. Bu noktada oyunun en başından sonuna kadar adım adım neler yaşandığı sorulur. Deneyim ortak olmasına rağmen neler yaşandığı ile ilgili farklı yorumlar gelir ki bu, katılımcıların yaşananlara farklı pencerelerden de bakabilmelerine yardımcı olur. Deneyim sırasında katılımcılar hem iç hem de dış gözlemde bulunurlar. Bu nedenle neler yaşandığı sorulurken, katılımcının neler yaptığı ve başkalarının yaptıklarına dair gözlemleri birlikte sorulur. Bu aşamada deneyim sırasında yaşananlar adeta parçalara ayrılır ve analiz edilmeye hazır hale getirilir. Bu adımda temel soru “Ne?” sorusudur.

Çözümleme Soruları:

- Şu an ne hissediyorsunuz?
- Oyunun yönergesini dinledikten sonra her şey sizin için açık mıydı?
- Oyuna başlamadan önce neler olacağını beklediniz?
- Oyun sırasında neler hissettiniz?
- Neler yaşandı?
- Siz ne yaptınız?
- Başkaları ne yapıyordu? Neler gözlemlediniz?
- Neler hissettiniz?
- Neler düşündünüz?

Öneriler:

- Katılımcılar doğrudan yaşadıkları deneyim üzerine konuşmak ve hatta sahip oldukları çıkarımları paylaşmak eğiliminde olabilirler. Böyle durumlarda adım adım ilerleyeceğinizi, önce duyguları dinlemek istediğinizi söyleyebilirsiniz.
- Çemberde direkt neler hissettiklerini paylaşmaları her katılımcı için kolay olmayabilir. Bu nedenle önce herkesten “şu an ne hissettiğinizi bir kelimeyle duyabilir miyim?” diyerek duygularını alabilirsiniz.
- Yoğun duyguların yaşandığı deneyimlerden sonra katılımcıların duygularını ifade etme ihtiyacında olabileceğini dikkate alarak bu bölümün süresini planlamalısınız.
- Duygu paylaşımı sırasında paylaşılan hislerin başkaları tarafından yargılanmamasına veya saygısızlık edilmemesine büyük dikkat göstermeniz gerekir.
- Oyunun kendi içinde aşamaları vardır. Neler yaşandığını bu aşamalara göre kronolojik olarak sormak faydalı olacaktır.

Bu Aşamayı Derinleştirecek Yöntemler:

- Drama
- Resim
- Müzik
- Yansıma Grupları
- Yeniden Oynama (Playback)
- Küçük Grup Çalışmaları

2. Yansıtma – Deneyimi Yansıtma

Bu aşama deneyimsel öğrenme döngüsündeki soyut kavramsallaştırma bölümünün hazırlandığı aşamadır. Bu aşamada yaşanan deneyim uygun sorularla analiz edilir. Dolayısıyla ilk aşamada hisler ve gözlemler ne kadar detaylı bir şekilde alınırsa sorgulama da o kadar kolay olur. Bu noktada önemli olan katılımcının artık deneyime karşı tamamen yabancılaşmış olması ve dışardan objektif bir gözle sorguluyor olmasıdır. Katılımcıların yaşananların neden ve sonuçlarına karşı kendi düşüncelerini ifade etmeleri beklenir. Bu adımda temel soru “Neden?” sorusudur?

Çözümleme Soruları:

- Neden böyle hissettiniz?
- Sizce neden bunlar yaşandı?
- Siz neden öyle davrandınız?
- Başkaları sizce neden böyle davrandı?
- Sonucun böyle olmasının nedenleri nedir?

Öneriler:

- Katılımcılar doğrudan kavramsallaştırma aşamasına geçme eğiliminde olabilirler böyle durumlarda biraz daha sabırlı olmalarını rica edebilirsiniz.
- Oyun içinde yaşanan herhangi bir tartışma veya çatışma bu bölümde tekrar açılabilir. Bu noktada mutlaka müdahale edip, yaşanan deneyimin bir araç olduğunu hatırlatmalı ve katılımcıları tekrar üst-bilişsel bir noktaya çekmelisiniz. Bu tür durumların oluşmaması için oyun sonrası yıkama yapmak bu nedenle oldukça önemlidir.

Bu Aşamayı Derinleştirecek Yöntemler:

- Problem Ağacı Analizi
- Nerede Duruyorsun Egzersizi
- Tartışma Oyunları
- Beyin Fırtınası
- Haritalandırma

3. Kavramsallaştırma – Deneyimden Yeni Kavramlara

Bu aşamada katılımcılardan; deneyimlerinden ve deneyim üzerine yapılan analizden neler öğrendiklerini, hani sonuçlara vardıkları düşünceleri istenir. Bu nokta deneyim, gözlem ve kavramların harmanlanarak yeni bilgilere, yeni farkındalıklara ve yeni kavramlara ulaşıldığı noktadır. Katılımcıların çıkarımlarını grup ile paylaşmaları oldukça önemlidir çünkü her bireyin farklı çıkarımları olabilir ve bunlar paylaşıldıkça grup daha fazla çıkarıma sahip olmuş olur.

Çözümleme Soruları:

- Bu deneyim bize ne anlatıyor?

- Tüm bu deneyim ve tartışmalarımızdan hangi çıkarımlara varıyorsunuz?
- Bu konuştuklarımızın gerçek hayatta sizce ne gibi karşılıkları var?
- Bu oyunu bir kez daha oynasanız neleri farklı yapardınız?

Öneriler:

- Öğrenme kelimesi herkes için aynı anlama gelmeyebiliyor. Bazı katılımcılar öğrenmeyi yalnızca bilgi edinmek olarak görebiliyor.
- Bu nedenle ya programda daha önceden yada bu aşamada Yetkinlik Üçgeninden bahsedebilirsiniz. (Bilgi, Beceri, Tutum)
- Katılımcıların çıkarımlarını (eğitim konunuza bağlı olarak) insan davranışları, sosyal ilişkiler, ekonomi, politika, felsefe gibi kategorilerde de sorabilirsiniz.

Bu Aşamayı Derinleştirecek Yöntemler:

- Bireysel Yansıtma Çalışmaları
- Öz-değerlendirme
- Yansıtma Grupları
- Drama
- Resim

KAVRAMSAL GİRDİ

Bu bölüm, deneyimsel öğrenme döngüsü içerisinde oldukça önemli bir yer tutar. Hedef grubunuzun profiline, yaşına ve oturum sürenize göre değişmekle birlikte her durumda yaşanan deneyimin var olan konseptler ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Yalnızca duyguların yansıtılması ve sınırlı çıkarımların paylaşılması deneyimsel öğrenme döngüsünün tamamlanmasını eksik bırakabilir.

Bu kavramsal girdiler kapsamlı teoriler, kuramlar, modeller olabileceği gibi hedef grup ve konuya göre değişebilen; katılımcıların sahip oldukları kavramsal bilgiler de olabilir. Örneğin yetişkinlerle yapılan demokrasi konulu bir deneyimlemenin çözümlenmesinde demokrasi kuramları ile ilgili bilgi paylaşmak

kavramsallaştırmayı derinleştirecektir. Bunun yanı sıra çocuklarla yapılan hijyen konulu bir oyun etkinliğinde çocuklara sağlık ve hastalıklar konusunda bildikleri diğer bilgiler sorulabilir ve yine hijyen konusu ile ilişkilendirilebilir.

Kavramsal bilgiler illa oyun ve ardından yapılan yansıtmadan sonra paylaşılmak zorunda değildir. Daha önce katılımcıların okumalarını yaptıkları, derste işledikleri veya araştırdıkları bir konunun hatırlanması da pekâlâ bu bölümde değerlendirilebilir. Örneğin eğitim programına gelmeden önce okunan bir kitap, oyunun çözümleme aşamasında hatırlatılarak oradaki kavramsal bilgiler oyun ve gerçek hayatla ilişkilendirilebilir.

Deneyimsel öğrenme uygulaması yapan her eğitmenin aynı zamanda kavramsal bilgi aktaracak uzmanlığa sahip olması gerektiğini söyleyemeyiz ancak deneyimsel öğrenme tabanlı bir programın içinde kavramsal bilgilerin araştırıldığı/paylaşıldığı bir bölüm mutlaka olmalıdır.

4. İlişkilendirme – Kavramların İlişkilendirilmesi

Bu bölümde oturumunun ve programın konusu ile ilgili teoriler ve konseptler ve modeller paylaşılır. Örneğin takım çalışması ile ilgili bir oyundan sonra çözümlemenin bu aşamasında “Tuckman’ın Takımların Oluşum Süreci Modeli” paylaşılabilir. Veya çatışma yönetimi ile ilgili bir oyun oynandı ise bu aşamada “Thomas-Kilmann Çatışma Çözümleme Modeli” paylaşılabilir. Bu bölüm kavramsallaştırmanın en üst düzeye ulaştığı aşamadır. Bu noktada katılımcılar oyun sırasındaki deneyimlerini ve yansıtma aşamasındaki ifadelerini paylaşıyor olduğunuz konseptler ile ilişkilendirmelidirler.

Çözümleme Soruları:

- Bu teorinin/konseptin/bilginin söyledikleri ile yaşadığımız deneyim arasında ne bağ görüyorsunuz?
- Davranışlarınız bu kavramsal önermelerin hangisine uyuyor?
- Hangisine uymuyor?

- Bu kavramsal bilgilerin söylediği hangi şeyi yapsaydınız oyun daha farklı olabilirdi?
- Bu konsept, bu konuda daha yetkin olabilmeniz için size yardımcı olur mu?

Öneriler:

- Konseptlerden bahsederken şematik modellemeleri kullanabilirsiniz.
- Kısa bir oturumda fazla uzun teori anlatmaktan kaçınmaya çalışın.
- Konu ile ilgili mümkünse en az 2 konsept paylaşın.
- Mutlaka paylaştığınız orijinal konseptlerin sahiplerini belirtin ve referans gösterin.
- Bu konuda daha fazla bilgi sahibi olmak isteyenler için kaynaklar ve yöntemler önerin.

Bu Aşamayı Derinleştirecek Yöntemler:

- Sunumlar
- Okumalar
- Uzman Konuşmacılar
- Makale İncelemeleri
- Bireysel veya Grup Araştırmaları

5. Dönüştürme – Gerçeği Dönüştürme

Deneyimsel öğrenmenin felsefesinde gelişme üreten bir deneyim, sadece çalışması yapılan bir konuyla doğrudan ilgili bir deneyimi değil, fakat öğrencinin toplam deneyimsel yaşam alanını ifade etmektedir. Buna fiziksel ve sosyal çevresi ile ilişkilerinin kalitesi de dâhildir (Kolb & Kolb 2013). Bu nedenle eğitimin konusunun yalnızca öğrenme oyunundaki deneyimle değil aynı zamanda katılımcının kendi deneyimleri ile de ilişkilendirilmesi gerekir. Katılımcılar edindikleri bilgi ve becerileri pratikte nasıl kullanacaklarını düşünme ve planlama ihtiyacında olurlar.

Çözümleme Soruları:

- Tüm bu çıkarımlarımız sizce gerçek hayatta başka konuları da kapsıyor mu?
- Gerçek hayatınızda benzer zorluklar yaşıyor musunuz?
- Bu öğrendiklerimizi hayatınızda nerelerde kullanabiliriz?

- Öğrendiklerinizi uygulamanız veya uygulayabiliyor hale gelmeniz durumunda ne tür faydalar ortaya çıkabilir?
- Bir öğrenme planı yapabilecek motivasyonu hissediyor musunuz?

Öneriler:

- Kolb'un "Öğrenme Alanı Modeli"nde yer alan boyutları dikkate alarak katılımcılarınızın kendi gerçeklikleri ile ilişki kumasını kolaylaştırabilirsiniz. (Fiziksel, kültürel, kurumsal, sosyal, psikolojik alanlar)
- Deneyimsel öğrenme döngüsü durmadan devam eden bir spiral gibidir. Doğal olarak katılımcıların önceki deneyimleri, bugün öğrendikleri ve yarınki yeni deneyimleri arasında bağ kurmaları gerekir.

Bu Aşamayı Derinleştirecek Yöntemler:

- Bireysel Yansıtma Çalışmaları
- Yansıtma Grupları
- Küçük Grup Çalışmaları
- Beyin Fırtınası
- Gerçek Yaşam Öyküleri
- Örnek Vaka İncelemeleri

6. Planlama – Kavramlardan Yeni Deneyimlere

Deneyimsel öğrenme döngüsünün tekrar yeni bir deneyimle daha gelişmiş bir şekilde devam edebilmesi için katılımcılarınızın öğrendikleri/farkına vardıkları konularda kendilerini nasıl geliştirecekleri ile ilgili planlama yapmalarına yardımcı olmalısınız.

Bu plan yapma sürecini kolaylaştırmak için aşağıdaki (Kolb & Kolb, 2013) şablonunu kullanabilirsiniz.

Öğrenme Hedef Planı

Başlatan	Deneyimleyen	İmgeleyen
<p>Şimdi hangi adımı atmalıyım? Nasıl başlayabilirim? Fırsatlar nerededir? Buna bir şans tanıyabilir miyim?</p>	<p>Bu sorunu şu anda mı yaşıyorum? Sezgilerim bana ne söylüyor? Diğerleri bunun hakkında ne hissediyor? Şu anda dikkatim nerede?</p>	<p>Olasılıklar nelerdir? Vizyonum nedir? Bu durum hakkında nasıl hissediyorum? Başkaları ne düşünüyor? Ne olacağını hayal etmeliyim?</p>
Yapan	Dengeleyen	Yansıtan
<p>Bu planı nasıl uygulayabilirim? Ne kadar zamanım var? Hangi kaynaklara ihtiyacım var? Sonraki adımlar nelerdir? Kim bu konuda yol almama yardımcı olabilir?</p>	<p>Kör bir nokta var mı? Bütün olasılıkları düşündüm mü ve tüm seçenekleri tarttım mı? Yaklaşımımı değiştirmem gerekiyor mu?</p>	<p>Buna bakmanın başka bir yolu nedir? Varsayımlarım nelerdir? En anlamlı bilgiler hangileridir? Başka neleri düşünmem lazım?</p>
Karar Veren	Düşünen	Analiz Eden

<p>Hedefim nedir? Maliyet / fayda analizi nedir? Bu sorunu nasıl çözebilirim? Kararım nedir? Ne işe yarıyor ne yaramıyor? Asıl önemli olan nedir?</p>	<p>Objektif davranıyor muyum? Rakamlar bana ne anlatıyor? Doğru muyum? Ve düşünceli miyim? Duygularımı bir kenara koydum mu? Bu mantıklı bir yaklaşım mı?</p>	<p>Ne olacağına dair bir senaryo oluşturabilir miyim? Hangi stratejilere ihtiyacım var? Planım nedir? Kavramsal olarak mantıklı düşünüyör muyum?</p>
---	---	--