

## YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ KURAMI OLARAK BİYOGRAFİK ÖĞRENME

### BIOGRAPHICAL LEARNING AS A LIFELONG LEARNING AND ADULT EDUCATION THEORY

Gülden Akın<sup>1</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı uluslararası yetişkin öğrenmesi ve eğitimi alan yazınında araştırma, geliştirme ve tartışma konusu olan biyografik öğrenme kuramının incelenerek analiz edilmesidir. Nitel araştırma türünde olan bu çalışmanın veri toplama aşamasında doküman analizi, veri işleme ve sunumu aşamasında ise betimsel analiz çözümlenmesi kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanında otuz yıldan fazladır tartışılan kuramlardan biri olan biyografik öğrenme, eğitim sosyoloğu Peter Alheit tarafından geliştirilmiştir. Kuramın sosyolojik alt yapısı oluşturulurken Luhmann'ın otopoez, Bourdieu'nun habitus kavramından etkilenilmiştir. Biyografik öğrenmenin eğitim boyutunda ise Dewey'in deneyimlerin sürekliliği ve Freire'nin öğrenerek bilinçlenme görüşlerinin etkisi vardır. Biyografik öğrenmede öne çıkan en önemli kavram biyografikliklerdir. Boylamsal araştırmaların tercih edildiği biyografik öğrenme kuramında temalar üzerinden anlatılan yaşam öyküleri öğrenmenin kaynağını oluşturur. Öğrenme, bireylerin yaşam öykülerine başka anlamlar yüklemesiyle gerçekleştiğinden bu durum olumlu ya da olumsuz yönde deneyimlenebilir. Ulusal alan yazında makale türünde bir ilk olan bu çalışmanın, Türkiye'de yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme alanında yapılacak olan ilgili çalışmalara öncülük etmesi beklenmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Biyografik öğrenme, biyografiklik, yetişkin eğitimi, yaşam boyu öğrenme

**Bu makaleye atıf vermek için:**

Akın, G. (2023). Yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kuramı olarak biyografik öğrenme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1146-1162.

**Cite this article as:**

Akın, G. (2023). Biographical learning as a lifelong learning and adult education theory. *Trakya Journal of Education*, 13(2), 1146-1162.

**ABSTRACT:** The aim of this study is to analyze biographical learning, which is one of the subject matters of research, development and discussion in the international adult learning and education literature. In this qualitative research, document analysis was used in the data collection stage, and descriptive analysis was applied in the data processing and presentation stage. Biographical learning, one of the theories that has been discussed in the field of lifelong learning and adult education for more than three decades, was developed by educational sociologist Peter Alheit. While creating the sociological infrastructure of the theory, Luhmann's concept of autopoiesis and Bourdieu's habitus played important roles. On the educational side of biographical learning, Dewey's continuity of experiences and Freire's views on raising awareness by learning were effective. The most important concept that comes to the fore in biographical learning is biographicity. In the biographical learning theory, in which longitudinal studies are preferred, life stories told through themes constitute the source of learning. Since learning occurs when individuals attribute different meanings to life stories, the process can take place either positive or negative way. This study, which is the first of its kind in the national literature, is expected to lead the related studies in the field of adult education and lifelong learning in Turkey.

**Keywords:** Biographical learning, biographicity, adult education, lifelong learning

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Since Grundtvig's studies and practices on adult education, which is seen as the pioneer of Western adult education, andragogy with Knowles, transformative learning with Mezirow and critical pedagogy with Freire have been prominent theories in the field of adult learning and education (ALE). Undoubtedly, educators such as Dewey and Lindeman contributed greatly to the emergence of these theories. On the other

<sup>1</sup> Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Ankara/ Türkiye, akingulden@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7875-5898

hand, more than a century has passed since the concept of “lifelong education/learning” was first used in a written source in 1919. The concept, which has evolved from lifelong education to lifelong learning, has become the center of education policies of both international institutions and countries at the national level. In this study, biographical learning, which is an adult education and lifelong learning theory developed by educator Peter Alheit after the 1990s, is discussed. This study is important as it is the first study in its field at the national level in Turkey.

## Method

In this study, in which biographical learning theory was analyzed, document analysis method was used in the data collection phase. After the data were collected, descriptive analysis was used to analyze and present them. The process has been handled in accordance with the following steps (Yıldırım and Şimşek, 2021):

1. Accessing documents,
2. Checking the originality,
3. Understanding documents and
4. Analyzing the data

## Findings

Biographical learning theory emerges through individuals' learning from their own or others' biographies (Tedder & Biesta, 2007). When the etymological origin of the word is examined, it is seen that bio means life and graphy means record (Christensen, 2012). When biography is mentioned, although a genre comes to mind in literature, it has emerged as a learning theory in the field of adult education and lifelong learning after the 1990s. While developing biographical learning, it is seen that John Dewey's idea of progressive education and continuity of experience was used. In addition, the idea of raising awareness by learning, which Paulo Freire put forward in critical pedagogy, forms the basis of biographical learning. Considering that individuals continue to learn in society as social beings, it is necessary to consider the sociological dimension of biographical learning. In this context, Pierre Bourdieu's concept of habitus and Luhmann's autoepoticism, which forms the basis of the concept of biographicity, are among the pillars of biographical learning. In a study conducted by Hallqvist, Ellström, and Hyden (2012), the transition periods in the life course of individuals, what they learned from these transitions and how they coped with them were investigated through the theme of "losing job". They found that -depending on their being strong or weak- the variables of reflexive identity work (awareness) and creative action revealed four different biographical learning processes. These were pronounced, idealistic, agentic, restricted. Alheit (2018a) mentions three basic concepts of biographical learning. These are contextuality, temporality, and reflexivity. Agapova (2007) underlines that biographical learning is based on remembering past experiences and mentions three basic memories: ritual memory, dialogic memory in the context of time and listener, and traumatic memory. Alheit (1994) states that in studies based on biographical learning, participants may have a tendency to use exaggerated language, to gloss over the events they have experienced with clichés, and to tell stories they have not lived through as if they had lived.

## Discussion and Conclusion

The studies on biographical learning have a longitudinal feature and spread over long periods (Hallqvist, Ellström, & Hyden, 2012; Licen & Hocevar-Ciuha, 2012; Tedder & Biesta, 2009). The source of learning in biographical learning is the life story of individuals. Individuals, who are a part of a social environment, reflects the language, culture, value judgments, traditions and customs of the society in which they live in. Biographical learning is not about getting better or feeling better through learning. This approach emphasizes that people can learn in different ways. Therefore, the learning process can develop in a positive or negative way.

## GİRİŞ

Nikolaj Frederik Severin Grundtvig tarafından Danimarka'da 19. yüzyıl ortalarında sadece soyluların devam edebildiği Latin Gramer okullarına alternatif olarak sunduğu halk liselerini (folk high schools) açma girişimi yetişkin eğitimi çalışmalarının oluşmasına zemin hazırlamıştır (Warren, 2011). Grundtvig, yaşı ne olursa olsun eğitimin tüm insanların hakkı olduğunu, sadece seçkin sınıftan olan

bireylerin tekeline olmadığı ve başta Danimarka halkı olmak üzere tüm milletlerin kendi anadilinde eğitim hakkına sahip olduğunu daha o yıllarda savunmuştur (Lawson, 1993). Yaş değişkenine bakılmaksızın her insanın eğitim faaliyetlerine katılabileceği ve öğrenmenin sürekli devam ettiği konusundaki yetişkin eğitimi ile ilgili araştırmalar John Dewey'in ilerlemeci eğitim yaklaşımının ve yaparak öğrenme ilkesinin de etkisiyle hızlanarak devam etmiştir (Christensen, 2012). Eduard C. Lindeman ve Malcolm Knowles'un yetişkin öğrenmesi kuramı olarak andragojiyi tüm dünyada bilinir hale getirmelerinin (Davenport III, Davenport, 1985) ardından Jack D. Mezirow'un (1990, 1997, 2003) dönüştürücü öğrenme kuramıyla beraber yetişkin eğitimi kuramlarının temel yapıtaşları oluşmaya başlamıştır.

Birinci Dünya Savaşı sonrasında İngiltere Kalkınma Bakanlığının ülkeyi yeniden ayağa kaldırmak konusunda yaptığı çalışmalar içinde yer alan "Eğitim Raporu"nda, eğitimin sadece çocuklar ve gençler için belirli yaş gruplarına göre tasarlanmaması, daha ileri yaşlarda mesleki becerilerini geliştirmek isteyen belli meslek gruplarına ve zümrelere ait olmaması gerektiği yönünde kararlar alınmış ve eğitimin herkes için "yaşam boyu" devam eden bir süreç olduğunun altı çizilmiştir (Jarvis, 2004). İlk defa yazılı bir kaynakta geçen yaşam boyu (lifelong) ifadesinin arkasında savaş sırasında erkek nüfusunun azalması ve İngiltere'de etkisini gösteren feminist kadın hareketleri de vardır (Field, 2001). Dünyadaki ekonomik krizler ve ardından gelen İkinci Dünya Savaşıyla yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme, uluslararası kurumlar seviyesinde ve ülke politikaları açısından geri planda tutulsa da (Jarvis, 2004) eğitimciler kuramsal çalışmalarına devam etmişlerdir. 1972 yılında UNESCO tarafından yayınlanan "Olmayı Öğrenmek—Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası" başlıklı raporu hazırlayan Edgar Faure ve komisyon üyeleri "yaşam boyu eğitim" kavramının adeta yeniden anımsanmasına vesile olmuşlardır (Miser, 2020).

Mesleki eğitim süreçlerini yaygınlaştırmak amacıyla öne sürülen yaşam boyu kavramı zaman içinde inişler çıkışlar yaşasa da özellikle 1990'lı yıllardan sonra ülkelerin eğitim programlarına girmeye başlamıştır (Alheit, 2018a). Bu süreçte 1996 yılında Jacques Delors başkanlığında 15 üyeden oluşan UNESCO Komisyonu tarafından "Öğrenme: İçteki Hazine" raporunun etkisi büyüktür. Yine, 1996 yılında Avrupa Komisyonu tarafından "Avrupa Yaşam boyu Öğrenme Yılı" ilan edilmesi de önemli bir etki yaratmıştır (Akın, 2022). Bu durum sadece eğitimle kalmamış ve yaşam boyu öğrenme sosyal, ekonomik ve siyasi alanlarda da etkili şekilde kendine yer bulmuştur. Özellikle Avrupa Komisyonu, OECD ve UNESCO gibi uluslararası kurum ve organizasyonların yaşam boyu öğrenmeye başta rekabetçi iş piyasasıyla mücadele edebilecek nitelikte bireyler yetiştirmek temel motivasyonu ile sahip çıkmaları kavramın daha da popüler hale gelmesini hızlandırmıştır (Merriam, Cafarella& Baumgartner, 2007). Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini bu rekabetçi yaklaşımla ortaya koyan Avrupa Komisyonu Raporunda (2000) şu ifadeler yer alır:

a) Avrupa'da bilgi temelli toplum ve ekonomiye geçilmiştir. Bireyin kendisi ve içinde yaşadığı toplum için sürekli değişen bilgi kaynaklarına ulaşması, işyerlerindeki rekabet düzeni içinde çalışmaya uyum sağlaması gerekir.

b) Sosyal ve politik olarak karmaşık bir dünyada yaşadığımızdan bireyler kendi yaşamlarını kendileri planlamak, topluma katkı sağlamak ve farklılıklarla uyumlu yaşamayı öğrenmek durumundadır.

Toplumsal ve ekonomik sebeplerle birlikte bireysel nedenlerle yaşam boyu öğrenme, hem günümüzün hem de geleceğin dünyasının kapılarını açan anahtar olarak görülmektedir. Eğitim dünyasının da adeta kutup yıldızı haline gelen "yaşam boyu öğrenme" (Miser, 2020) yetişkin eğitimiyle beraber anılmakta ve birçok araştırmaya ve rapora konu olmaya devam etmektedir. Süreç içinde andragoji ve dönüştürücü öğrenme gibi yetişkin öğrenmesi ile doğrudan ilgili olan kuramlar geliştirildiği gibi Freire'nin öncülük ettiği "eleştirel pedagoji" gibi dolaylı olarak yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olan yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. 1990'lardan itibaren yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin eğitim politikalarında kendine yer bulmasıyla küresel rekabet piyasasındaki etkisi de artmaya başlamıştır. Bu durum, yetişkinlerin rutin yaşam örüntülerinde değişimler deneyimlemelerine yol açmıştır. Peter Alheit tarafından "biyografik öğrenme" tüm bu süreçlerin bir yansıması olarak yeni bir yetişkin öğrenmesi kuramı olarak geliştirilmiştir. Bu çalışmada, bireylerin öznel perspektiflerinden algıladıkları ile içinde buldukları toplumsal koşulların etkileşimi yoluyla yaşam seyirlerinin gelişip dönüşmesi ve değişime uğraması ile ilgili olan biyografik öğrenme yaklaşımı analiz edilmektedir.

## **Amaç**

Bu çalışmada, 1990'ların başında Alman sosyolog ve eğitimci Peter Alheit tarafından yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme alanına kazandırılmış ve o zamandan bu yana üstünde araştırma, geliştirme ve tartışmalar yapılan bir öğrenme teorisi olan biyografik öğrenme incelenerek analiz edilmektedir. Bu

araştırmanın biyografik öğrenmeyle ilgili Türkiye’de makale türünde yapılan ilk araştırma olması nedeniyle ileride yapılacak olası çalışmalara zemin oluşturması da amaçlanmaktadır.

Araştırmanın alt amaçlarını aşağıdaki sorular oluşturmaktadır:

1. Biyografik öğrenme kuramı nasıl ortaya çıkmıştır ve tarihsel süreci nasıldır?
2. Biyografik öğrenmenin geliştirilmesi aşamasında katkısı olan kavram ve kuramlar nelerdir?
3. Biyografik öğrenme kuramı nasıl tanımlanır ve kuramın öne çıkan özellikleri nelerdir?
4. Biyografik öğrenme kuramına göre öğrenme nasıl gerçekleşir?
5. Biyografik öğrenme kuramında bir kolaylaştırıcı olarak yetişkin eğitime düşen görevler nelerdir?
6. Alan yazında biyografik öğrenmeye yönelik eleştiriler nelerdir?

## Önem

Yetişkin öğrenmesi kuramları içinde Türkçe alan yazında öne çıkanlar; Malcolm Knowles ile anılan andragoji kuramı (Bkz.: Akın, 2014; Kaygın, 2020; Malkoç, 1989) ve Jack Mezirow ile anılan dönüştürücü öğrenmedir (Bkz.: Akpınar, 2010; Ural, 2020). Paulo Freire tarafından geliştirilen ve eleştirel pedagoji olarak anılan eğitim kuramı da yetişkin öğrenmesi içerisinde değerlendirilmekte ve yine Türkçe alan yazında konuyla ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Bkz.: İnal, 2018; Kesik ve Bayram, 2015). 1990’lardan günümüze uluslararası alan yazında tartışılan biyografik öğrenme ile ilgili ulusal yayın ise yok denecek kadar azdır. Yazarın yazdığı kitap bölümü, Türkiye’de konuyla ilgili yapılan tek çalışmadır. Türkiye’deki üniversitelerde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi anabilim dallarının sayısının artmasına rağmen biyografik öğrenmeyle ilgili çalışmaların sayısının aynı oranda artmaması düşündürücüdür. Bu bağlamda, Türkiye’de biyografik öğrenme konusundaki araştırmaların yaygınlaşması için alanda çalışmalar yapan araştırmacılar, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile konuya ilgi duyan tüm muhataplar için açık erişimli, güvenilir ve ulusal bir kaynaktan kuramla ilgili temel oluşturacak bilgilerin sunulması önemlidir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli, Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi yaklaşımlarından biyografik öğrenmenin analiz edildiği nitel bir araştırmadır. Çalışmanın veri toplama aşamasında doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri toplanır. Dolayısıyla bu yöntem; tarama, kaynakları bulma, okuma, not alma, anlam çıkarma, deneysel bilgi geliştirme ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman incelemesi dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021:194):

1. Dokümanlara ulaşma,
2. Özgünlüğü (orijinalliği) kontrol etme,
3. Dokümanları anlama ve
4. Veriyi analiz etme

Bu bağlamda, konuyla ilgili alan yazındaki çalışmalar taranarak incelenmiştir. Türkiye’de biyografik öğrenmeyle ilgili çok az sayıda çalışma olması nedeniyle ağırlıklı olarak uluslararası veri tabanları taranmıştır. Çalışmanın veri işleme ve sunumu aşamasında betimsel analiz çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. Betimsel çözümleme, toplanan verilerin araştırma sorularına veya önceden belirlenen temalara göre özetlendiği bir çözümleme yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Son olarak ise, elde edilen veriler karşılaştırmalı bir şekilde tartışma ve sonuç bölümünde yorumlanarak değerlendirilmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırmada kullanılan verilere doküman analizi yöntemi kullanılarak ulaşıldığından herhangi bir etik kurul onay raporuna ihtiyaç duyulmamıştır.

## BULGULAR

### Biyografik Öğrenmenin Ortaya Çıkışı

1900’lerin başında “yaşam boyu eğitim” olarak kullanılan kavramın 1990’lardan sonra “yaşam boyu öğrenmeye” dönüşmesi gerek uluslararası kurumların gerekse ülkelerin ortaya koyduğu eğitim politikalarının yansımasıdır. Bu süreç, yetişkinlerin yaşam seyirlerinin de değişmesine ve bireyselleşmesine neden olmuş ve kendi davranışları, seçimleri ve öncelikleri ile ilgili sürekli “düşünümselliğe” girişmeleri

yönünde bireyler, baskı hissetmeye başlamışlardır (Beck, 1992). 2006 yılında yayımlanan ve 2018 yılında güncellenen “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri”nde de görüldüğü üzere küresel rekabet ortamıyla her koşulda baş edebilecek, kendini sürekli geliştiren ve öğrenen yetişkin profili ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla, bireyler ancak yaşam boyu öğrenme süreçleri içinde oluşturabilecekleri ve geliştirebilecekleri tamamen yeni ve esnek “yeterlik yapılarına” ihtiyaç duymaya başlamıştır (Field, 2000).

“Yaşam boyu öğrenen” profilini destekleyen OECD, Avrupa Komisyonu ve Dünya Bankası gibi uluslararası kurumların yanında ulusal bazda ülke politikaları ile iş dünyasının temsilcileri de benzer şekilde süreci desteklemektedir. Bu fikir birliği, eğitim politikalarında değişikliklere yol açsa da eski eğitim sistemlerinin “iyi olanı seçme ve diğerlerini dışlama” gibi ortadan kaldırılmak istenen eski düşüncelerin yerine yeni adımların atılmasını sağlayamamıştır (Field, 2000). Ancak eğitim sistemlerinde yapılan yenilikler, özellikle yaygın eğitim ve yetişkin eğitimi bağlamında öğrenmelerin bireyselleşmesi ve farklı biyografilerin oluşmasına neden olmuştur (Alheit, 2018a).

Avrupa Birliğinin özellikle 2000 yılından sonra dünyanın en rekabetçi ve bilgiye dayalı dinamik ekonomisi olmak amacı yaşam boyu öğrenmeyi ve yetişkinlerin farklı biyografik özelliklere sahip olmasını tetiklemiştir. Zira bilgiyi akılcıca kullanmak, aktif vatandaşlıkla ilgili bir konudur. Bu nedenle, beşeri sermayeye yatırımı arttırmak konusu gündeme gelmiş ve araç olarak da yaşam boyu öğrenme anahtar kelime olarak belirlenmiştir. Bu yeni yaşam boyu öğrenme politikasında sorumluluk bireye verilirken gündemi ya da bireylerin ne öğrenmesi gerektiği konusu başka yapılara bırakılmıştır (Biesta, 2006). Dolayısıyla kendi biyografileri üzerinde nispeten bağımsız hareket edebilen bireyler olsa da yapısal sabitlikler devam etmektedir. Yetişkinler bu yapısal sabitlikler ve özneliğin arasında kendilerine ait yaşam yapıları üretmeye çabalamaktadır (Alheit, 2021). Yaşam yapıları bireylerin biyografileri hakkında anlattıklarının ötesine uzanmaktadır. Çünkü insanın içinde, kendine sunulan alternatifler dışında daha fazla anlam üreteceği derin bir yapı vardır. Başka bir ifade ile yetişkinler, içinde yaşadıkları sosyal alanı tam olarak doldurabilecekleri ve kullanabilecekleri biyografik arka plan bilgisine sahiptir. Bunlar ise, bireylerin karşısına çıkmayan, seçmedikleri ya da deneyimlemedikleri “yaşanmamış hayatları”dır (Alheit, 2021). Yaşanmamış hayatların potansiyelini keşfedip açığa çıkarmak ve bunlardan öğrenerek yeni bir biyografi oluşturmaya çalışmak ise biyografiklik olarak adlandırılır (Alheit, 1992). Alheit, postmodern dünya düzeni içinde sosyal bir varlık ve yaşam boyu öğrenen bir yetişkin olan bireyin kendi biyografisini de bir öğrenme kaynağı olarak kullanması gerektiği düşüncesinden hareketle biyografik öğrenme kuramını geliştirmiştir.

### **Biyografik Öğrenmenin Oluşmasında Etkili Olan Kuramlar**

Dewey’in eğitimle ilgili görüşlerinin biyografik öğrenmenin ortaya çıkışında önemli katkılar sağladığı görülmektedir (Christensen, 2012). John Dewey, “Deneyim ve Eğitim” kitabında ortaya koyduğu ‘deneyimin sürekliliği’ kavramında; her deneyimin, hem daha önceki yaşantılardan bir şeyler barındırdığı hem de gelecek olanların kalitesini bir şekilde değiştirdiği vurgusunu yapmaktadır. Ayrıca, deneyimlerin düşünümSELLİĞİN (reflexivity) bir nesnesi haline gelmesi durumunda ‘eğitici bir deneyime’ evrildiğini söylemektedir. Alheit’in ortaya attığı biyografik öğrenme, iki yönü ile Dewey’in fikirleriyle paralellik göstermektedir (Christensen, 2012):

a) Yetişkinlerin biyografik öğrenmelerinde şimdiki zamanda yaşadıklarını deneyimlerken hem geçmişteki deneyimlerinden hem de gelecekle ilgili planlarından ve hayallerinden etkilenmesi ve dolayısıyla tüm bunların iç içe geçmiş olması

b) Biyografik yönelimli öğrenmenin (ya da öğrenme süreçlerinin) düzenleniş biçiminin toplumcu, yaşam dünyasına yönelik, proje-ilişkili ve ilgi-ilişkili olması gerektiğine yönelik bakış açısı. Toplumcu bakış açısı, bağlamın dayanışma olmasıyla ilgilidir. Yaşam dünyasına odaklı olma öğrenenin doğrudan kendi sosyal dünyasına odaklandığında öğrenmenin gerçekleşebileceği ile ilgilidir. Proje-ilişkili olma, öğrenmenin uygulanabilir olduğu ve öğrenenin pratik gerçekliğin belirli bir ögesini değiştirebilmesi ile ilgilidir. Son olarak, ilgi-ilişkili olma ise, öğrenenin dünyasını şekillendirebilmesi için kendi fikirlerini değiştirebilmesi ile ilgilidir (Alheit, 1994).

Biyografik öğrenme kuramını geliştirirken Alheit’in etkilendiği diğer iki teorist: Freire ve Bourdieu’dur. Öğrenenlerin eğitim bağlamındaki tüm etkinliklerine, yaşam öyküsünün dahil edilmesinin, eğitimin özgürleştirici yönünü güçlendirdiği ve bunun çoğunlukla eleştirel pedagoji yoluyla yapıldığı gerçeği 1970’lerden sonra, özellikle Freire ile beraber, alan yazında oldukça vurgulanır olmuştur (Elias ve Merriam, 1980). Bireylerin deneyimlerinin aktif, sürekli, eleştirel ve yaratıcı süreçleri içermesi ve aynı zamanda kolektif olması; başka bir ifade ile toplumsal yapıları birleştirici özellikte olması söz konusudur. Yetişkin eğitiminde biyografik yaklaşımla beraber, belirli koşullarda ortaya çıktığı için benzer olan (örneğin, kültürel, toplumsal veya politik bir görünüm olarak ayrımcılık) fakat başka yönlerden de birbirinden ayrılan (örneğin; kişisel bir deneyim olarak ayrımcılık) süreçlerin farklı olduğunun ayırdına

varılmıştır (Christensen, 2012). Bu aşamada, insan davranışlarının toplumsal hayatta ve eğitimsel bağlamdaki ortamlarda etkisi altında bulunduğu Pierre Bourdieu'nun yorumuyla farklı bir anlam kazanan 'habitus' kavramından söz etmek mümkündür. İnsanın içinde yaşadığı kültürün yansımaları olarak zihninde biriktirdiği bilgiyi anlatan habitus kavramı, bireyin somutlaşmış sosyal tarihi ve algısal eğilimlerdir. Bourdieu (1984), kendi habitus kavramını kullanarak bu gerçeğe ikna edici kanıtlar sağlamıştır: bireylerin kendini ifade etme şekli, konuşma, düşünme ve yemek yeme, yürüme ve giyinme şekli vs. Oluşturulan habitus, bir nevi toplumsal kökenlerin sınırlarını da gösterir. Christensen'e (2007) göre, eğitim ve öğretimin temelinde bireyin biyografiklik yeteneği ile toplumun eğitim ortamlarında nasıl bir araya geldiği bulunmaktadır.

Son olarak, biyografik öğrenme kuramının oluşmasına zemin hazırlayan başka bir kuram, Luhmann (1995) tarafından geliştirilen otopoietik sosyal sistemler teorisidir. Luhmann, bireyi ve toplumu, toplumu kavramsallaştırıp ve kategorilere ayırıp tanımlamaya çalışmaktan ziyade bir canlı olarak insanların kendini yeniden üretme, sürdürme ve kendini yenileme yeteneğinden hareketle, modern insanın çok boyutluluğu ve herhangi bir sisteme bağlı olmayışından bahsederek açıklamaya çalışmıştır. Alheit, insanın otopoietik özelliğini "biyografiklik" sözcüğünün temelini oluşturacak şekilde biyografik öğrenme kuramı içinde kullanmıştır (Alheit, 2021).

## **Tanım**

Bireylerin biyografisi ve öğrenme arasında kurulan ilişki ile "biyografik öğrenme" terimi ortaya çıkmıştır. Biyografik öğrenmenin iddiası, insan biyografisinin bir öğrenme biçimi olarak tanımlanmasıdır (Tedder ve Biesta, 2007). Kelimenin etimolojik kökenine inildiğinde, "bio" ve "graphy" sözcüklerinden oluşan bir birleşik isim olduğu görülmektedir. "Bio" kelimesi eski Yunan dilinde, "hayat ya da yaşam" anlamındadır. "Graphy" kelimesinin eski Yunan dilindeki anlamı ise, "grafıa" sözcüğüne karşılık gelen "kayıt ya da not alma"dır (Christensen, 2012). Biyografi denildiğinde, edebiyat biliminde bir yazı türü akla gelse de yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminde 1990'lardan sonra sıkça kullanılan bir öğrenme kuramı olduğunun altı çizilmelidir. Biyografik öğrenmenin en geniş ve kapsamlı tanımı Alheit ve Dausien (2002: 17) tarafından aşağıdaki gibi yapılmıştır:

Etkin bir özne olarak bireyin kendi isteğine dayanan, otopoietik (kendini üreten, sürdüren ve yenileyen) bir kazanımdır. Bu tip eylemsel kazanımlarda bireyler kendi deneyimlerini düşünömsel olarak öyle bir şekilde düzenlerler ki aynı zamanda kişisel tutarlılık, kimlik, yaşam geçmişleri için bir anlam geliştirirken, eylemlerini yönlendirmek için iletilebilir, sosyal olarak uygulanabilir bir yaşam dünyası perspektifi oluştururlar. Yaşamboyu ve yaşam genişliğinde öğrenme, belirli bir biyografinin kendine özel koşullarına veya şartlarına bağlıdır. Buna bağlı olarak, biyografi olmadan öğrenme olmaz, öğrenme olmadan da biyografiden söz etmek mümkün değildir.

Ayrıca biyografik öğrenmeyle ilgili üç temel iddiada bulunurlar (Alheit ve Dausien, 2002): a) Birey biyografik öğrenme süreçlerinde kendi biyografik bilgi stokundan faydalanır. b) Biyografik öğrenme sosyal bir platformda gerçekleşir. Biyografik yapı öğrenme sürecini belirlemez, çünkü başkalarıyla etkileşime girerek kazandığı yeni deneyimi bütünleştirmek zorunda olan açık bir yapıdır. Öte yandan, yeni deneyimin oluşturulma ve biyografik bir öğrenme sürecine dahil edilme şeklini önemli ölçüde etkiler. Biyografik öğrenme, hem bireyin yeni deneyimleri belirli kişisel geçmiş deneyimlerin kendine referanslı "mimarisi" ile bütünleştirdiği inşacı bir başarıdır hem de özneleri yetkin ve aktif olarak kendi sosyal dünyalarını şekillendirip değiştirebilecek hale getiren sosyal bir süreçtir. c) Biyografik öğrenmede bir "öğrenme niyeti" söz konusudur. Ancak "bu amaçsız bir niyet"tir. Çoğu durumda kazara keşfedilmiş öğrenmeler acil durumlarda ve/veya ihtiyaç halinde ortaya çıkar. Bununla birlikte, düşünömsel öğrenme süreçleri yalnızca bireyin içinde gerçekleşmez, başkalarıyla iletişim ve etkileşime ve sosyal bir bağlamla ilişkilere bağlıdır. Biyografik öğrenme, belirli koşullar altında "öğrenme ortamları" olarak analiz edilebilecek yaşam dünyalarına gömülüdür (Lave ve Wenger, 1991). Kişinin yaşam tarihi içinde ve aracılığıyla öğrenme, bu nedenle, bir yandan etkileşimli ve sosyal olarak yapılandırılmıştır, ancak aynı zamanda, belirli, biyografik olarak katmanlı deneyim yapısı tarafından üretilen kendi bireysel mantığını da takip eder.

## **Biyografiklik (Biographicity)**

Biyografiklik kavramı "kişisel gelişimin ve yeniden doğuşun şifresi" şeklindeki tanımla ilk kez Kohli (1988:37) tarafından kullanılmıştır. Bu bağlamda, biyografiklik kavramı bir yapısalıcı düşünce sistemi içinde ele alınmaktadır. Zira, 1980'lerden bu yana biyografik araştırmalarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öne çıkması nedeniyle bireyin maruz kaldığı sosyal iletişim ile biyografik bilinci arasındaki ilişki de yapılandırmacı olarak anlaşılmalıdır (Alheit, 2021).

Biyografik öğrenme kuramını geliştirirken Alheit (1992: 206), biyografikliği "*modern bilgi stoklarını biyografik anlam kaynaklarına bağlama ve bu bilgiyle kendini yeniden ilişkilendirme yeteneği*"

olarak tanımlar. Başka bir tanımında ise (Alheit, 1994: 284) “*biyografiklik, hayata geçirmediğimiz yaşam fırsatları hakkında sezgisel bilgiyi kullanmakla ilgilidir. Bu tür ‘yaşanmamış hayatlar’ güçlü potansiyeller olarak kabul edilir: toplumsal olarak patlayıcı güçtedirler ve sosyal bağlama karşı koyduklarında hem bireylerin biyografileri hem de sosyal yapılar değişebilir.*” diyerek biyografiklik kavramını detaylandırmaya çalışmıştır. Dolayısıyla biyografiklik insanların hayatlarında daha önce kullanma fırsatı bulamadıkları sezgisel bilgileri kullanmakla ilgilidir.

Biyografiklik insan hayatının ana hatlarını, deneyimlemek zorunda olduğu belirli bağlamlar içinde yeniden ve yeniden tasarlayabilmesi ve bu bağlamları şekillendirilebilir ve tasarlanabilir olarak deneyimlemesi anlamına da gelir. İnsanlar biyografilerinde akla gelebilecek tüm imkanlara sahip değildir, ancak yapısal olarak belirledikleri sınırlar çerçevesinde hala önlerinde önemli ölçüde açık alanları vardır. Asıl mesele, biyografi ile ilgili bilgilerinin yaşamış olduklarından daha fazla anlam taşıdığını bilmek ve bunu açığa çıkararak yaşanmamış hayatların potansiyelini algılamaktır (Alheit, 2021).

Alheit ve Dausien (2002: 18), ‘*biyografik öğrenmeyi analitik bakış açısıyla insanın kendi hayatına ait perspektifinde yaşanan değişim*’ olarak da tanımlamışlardır. Onlara göre, yaşam boyu öğrenmenin ‘araçsal’ ve ‘özgürleştirici’ iki farklı ucu vardır. Öğrenmeye açık biyografisi olan bireyler, deneyimlerin daha fazla dikkate alındığı özgürleştirici tarafı tercih ederler. Bu tercihi açıklarken bireylerin yaşam seyirlerini dayanak olarak sunarlar. Zira, geçmişten günümüze insan hayatlarına bakıldığında, insanların çok fazla travmatik olay yaşadığı görülür. Ortalama seviyede her insan, bu deneyimlere panik halinde, komaya girerek tepki vermek yerine olaylarla baş edebileceği farklı yollar bulmaya, mücadele etmeye ve hayatlarına devam etmeye çalışırlar. Alheit (2018a), kendini yeniden küllerinden doğurmak olarak nitelenebilecek olan özelliğe ‘insanın içindeki gizil güç olan biyografiklik’ tanımını getirir. Biyografiklik yoluyla öğrenmenin toplumsal bir tarafı olduğuna vurgu yapan Alheit (2018a), yaşam boyu öğrenmenin yapı taşlarından biri olan 1996’da UNESCO tarafından yayınlanan “Öğrenme: İçteki Hazine” Raporunun başlığında komisyon başkanı Jacque Delors’un da “İçteki Hazine” derken bireylerin biyografiklik özelliğini kastettiğini savunmaktadır.

### **Biyografik Öğrenmenin Temel Özellikleri**

Biyografik öğrenmede, öğrenmenin temel kaynağı, anlatılan yaşam öyküsüdür. Biyografisine odaklanan kişinin anlattığı yaşam öykülerinin anlatılan zamana, dinleyicilere, bireyin içinde bulunduğu psikolojik duruma göre farklı şekillerde anlatılması ve anlatan kişiye her defasında farklı bir bakış açısı kazandırması beklenir. Alheit, (2018b) biyografik öğrenmenin kendine has 3 temel kavramı olduğunu belirtmiş ve bunları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

*Geçicilik:* Biyografik öğrenme kuramının temelinde öğrenme süreçlerinin geçici olarak nasıl yapılandırıldığı konusunda farklılaşmalar yatar. Biyografiklik, deneyim ve anlamın üst düzey yapılanmalarının nasıl olduğuna odaklanır (çeşitli zaman yapılarının iç içe geçmesiyle; - geçmiş, şimdiki zaman, gelecek, günlük yaşam, ömür, toplumsal zaman; ‘kendine ait zaman’ ve ‘kurumsallaşmış’ zaman yapıları gibi). Bu nedenle biyografik bir analiz, yaşam ve yaşamın geçici yapısı, zamansal sırası ve yaşamın ‘yeniden düzenlenmesi’ hakkında bilgi verir. Ancak, bu tip bir bilgi verme süreci, doğrusal ve sıralı olarak peş peşe devam eden bir öğrenme zinciri ya da ölçülebilir birikmiş bilgi yumağı olarak algılanmamalıdır. Aksine, çeşitli mantıksal yaklaşımların karmaşık bir katmanı olarak görülmelidir. Eğitim yolları genellikle sapmalar, kesintiler, revizyonlar ve tekrarlanan süreçleri kapsar. Bu süreçler, sosyal bağlama göre yapılandırılmış olan gerekli nitelikler ve eğitimler için geçerli olduğu gibi biyografik özneler ve sosyal gruplarla ilgili olarak deneyim ve perspektiflerle oluşmuş ve yeniden şekillenmiş olan bireysel zaman yapıları için de geçerlidir.

*Bağlamsallık:* İkinci husus, sosyal bağlamsallık veya sosyalleşme ile ilgilidir. Biyografik öğrenme süreçleri, bireyin kendisinde bulunan ve kendi kendini referans alan beyin fonksiyonlarının basit bilişsel etkinliği olarak var olmazlar, aksine; sosyal ve iletişimsel özellikleri vardır. Bireyin içinde bulunduğu öğrenme süreçleri, aslında keyfi olarak harekete geçen öğrenmeler değildir. Farklı düzeylerdeki karmaşık ve düzensiz olarak organize edilmiş olan çok katmanlı sosyal bağlamlardır. Öğrenmeler, özneler ve sosyal yaşantıları arasında gerçekleşir. Bu dünyalar değişir ve tarihsel süreç içinde de değişkendir.

*Düşünümsellik (Reflexivity):* Bu kavram, Alheit’e göre (2018b), öğrenmenin bir ‘deneyim kazanma’ süreci olarak anlaşılması, öznenin özyinelemeli olarak kendi deneyimlerini ifade etmesi ve yeni bilgi ve maceralar üretmesi anlamına gelir. Deneyimlerin belirli bir biyografik yapısı, birçok öğrenme süreci ile kendini gösterir. Aslında, bu biyografik yapı, “*bireyin kendisini meydana getirir*” ve somut olan fakat aynı zamanda duyguların da dahil edildiği sosyal deneyimlerden oluşmuş, geçici katmanlı bir yapıya sahiptir ve birey tarafından biçimlenmiş durumdadır. Bu geçici katmanlı biyografik bilgiye sürekli olarak yeni deneyimler ve bilgiler eklenmektedir. Bu şekilde bilginin biyografik toplamı art arda ve tekrar inşa

edilir. Alheit, düşünümSELLİK başlığını anlatırken, “*Hayat bir inşaat sahası gibidir.*” benzetmesinden hareket eder. Bilginin biçimlenmesi ve biyografik duyuların nasıl şekilleneceği, inşaat alanındaki malzemelerin olup olmamasına ve hangi malzemelerin olduğuna ve olan malzemelerin kullanıp kullanılmadığına ve nasıl kullanıldığına bağlı olarak değişir. Bunun dışında, verilen seçeneklerdeki eylem biçimlerinin ne olacağına, ilk denemede ne olacağına, tekrar tekrar yapılıp yapılamayacağına, hatalardaki reaksiyonlara, değişikliklere, yeni tasarımlara ve en son olarak da bireysel ve grup olarak düşünömler için iletişimsel bir alan olup olmamasına göre de değişiklik gösterebilir.

Bir biyografi sadece öğrenme yoluyla oluşmaz ve bireyin sonraki eylemlerini ve yorumlarını yapılandırması ile de şekillenir. Bu konudaki açıklayıcı örneği de inşaat sahası örneğinden vermeye devam eden Alheit (2018b), “Bir şantiyede gerçek ve somut olarak nasıl ve neyin inşa edildiği, öncelikle inşaatçıların önceki bina çalışmalarından getirdiği deneyimlere, yetkinliklerine ve edindikleri rutinlere bağlıdır.” der. Ancak, burada altı çizilmesi gereken konu, şantiyede ortaya çıkacak ürünün sadece geçmişte yaşananlara bağlı olmayıp; geleceğe dair tutum, beklenti ve tasarımların da etkisi altında olduğudur. Dolayısıyla, tüm bu değişkenler bireyin hareket alanını bir ölçüde kısıtlamaktadır ve bireyin kendisinde barındırdığı yaratıcılık potansiyeline bir engel teşkil etmektedir. Bu durum ise, “yaşanmamış hayatlar” sonucuna ulaşılmasına neden olmaktadır. Yaşanmamış bu potansiyellerin ortaya çıkması ve hayata yön vermesi ise, biyografi sahibinin kendisini bile şaşırtabilir.

### **Biyografik Öğrenme ile Anlatısal (Narratif, Öyküsel) Öğrenme Arasındaki Bağlantı Nedir?**

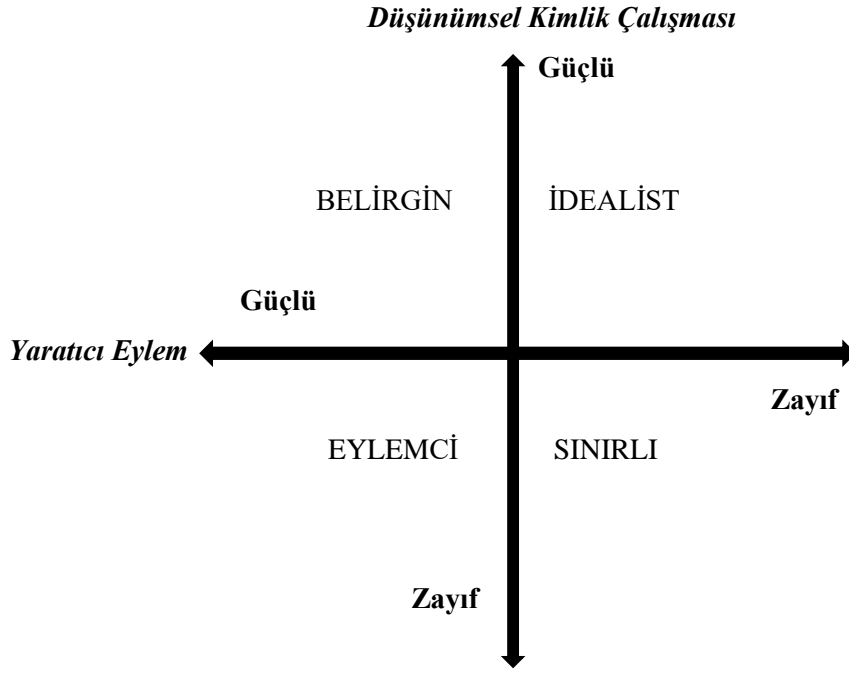
Anlatılar (öyküler), psikoloji, edebiyat, tıp, hukuk, sosyal hizmetler gibi pek çok disiplinde kullanılmaktadır. Son yıllarda yetişkin eğitiminde de kullanılmaya başlanmıştır (Kawalilak ve Groen, 2014; Wright, 2010). Merriam, Caffarella ve Baumgartner (2007) insanların sadece kendi hayatlarını bir anlatılar bütünü olarak algılamadıklarını bunun yanında öykülerden oluşan bir hayat sürdürdüklerini ve hikayelerin hayatı anlamlandırmayı sağladığı için yetişkinlerin öğrenmesinde yeri olduğunu iddia ederler. Bu bağlamda, televizyondan izlenen haberler, filmler, okunan romanlar, sosyal medyada anlatılanlar, günlük yaşamdaki olaylar, okulda veya işyerinde yaşananlar aslında birer anlatıdır. Dolayısıyla bu araştırmacılar anlatısal öğrenmeyi, “*Anlam oluşturmanın benlikle, öğretimin içeriğiyle veya çevremizdeki dünyayla ilgili olup olmadığına bakılmaksızın, anlamın inşasında hikayelerin kullanılmasıdır.*”(sy. 216) şeklinde açıklarlar.

Clark ve Rossiter (2008: 67-68) anlatısal öğrenme modelinin yetişkin eğitiminde üç farklı kullanım alanı olduğunu ortaya koyar. Bunlar; öğrenme günlükleri, kavram odaklı otobiyografik yazım, eğitimsel vaka çalışmalarıdır. Öğrenme günlükleri, yetişkinlerin bir eğitim programına katıldıklarında günlük öğrenmeleri ile ilgili yazdıkları anlatılardır. Kavram odaklı otobiyografik yazılarda yetişkinler katıldıkları kurslarda öğrendikleri belirli bir konu üzerinde yazmaya teşvik edilir. Konuyu kendi anlayışları üzerinden düşünömsel bir yöntemle yazdıklarından konuyu nasıl anladıkları ve farklı bir bakış açısı geliştirip geliştirmedikleri öğrenilmiş olur. Eğitimsel vaka çalışması ise, örgün eğitim süreçlerinde de kullanılan örnek bir olay ya da öykü üstünden öğrenme tekniğidir. Biyografik öğrenme, anlatısal tekniği Clark ve Rossiter’in (2008) ortaya koyduğu pratiklerdeki gibi olmasa da bir teknik olarak kullanır. Zaten insan öyküleri otobiyografik kimlik inşasının temelini oluşturmaktadır (Alheit, Bron-Wojciechowska, Brugger ve Dominice, 1995).

### **Biyografik Öğrenme Kuramına Göre Öğrenme Süreci Nasıl Gerçekleşir?**

Yetişkinler biyografik öğrenme süreçlerinde sadece düşünömsel bir kimlik çalışması içine girmez aynı zamanda yaratıcı eylem ile buldukları durumu değiştirmeye çalışırlar. Hallqvist, Ellström ve Hyden (2012) bunu John Dewey’in deneyimsel öğrenme teorisi ile bağdaştırmıştır. Buna göre; insanlar çevreleriyle sürekli etkileşim ve yeniden uyum sürecinde öğrendiklerini sadece zihinsel dünyalarında oluşan düşünömsel bir kimlik inşasından değil olaylar karşısında ortaya koydukları eylemler ile de öğrenmeye devam ederler. Yetişkinlerin yaşadıkları olaylara yaratıcı eylemlerle cevap vermeleri, insanın eylemler bütünüünün temelini oluşturmakta olup olağanüstü bir özellik değildir ( Joas, 1996). Goodson, Biesta, Tedder ve Adair’e (2010) göre bu eylemler “uyarlanabilir olandan daha faal, yaratıcı veya üretken olana doğru” geniş bir aralıkta değerlendirilebilir. Öğrenme potansiyeli insanların hayat hikayelerinden öğrenmeleriyle gerçekleşirken eylem potansiyeli öğrenmelerin eyleme dönüştüğü kapsamları içerir. Hallqvist, Ellström ve Hyden (2012) bu fikrin insanların yaşam seyirlerinde kronolojik bir sırayla gerçekleşmeyebileceğinin altını çizerek, aynı anda da ortaya çıkabileceğinin üstünde durur. Ayrıca bazı durumlarda biri öne çıkarken diğeri geride kalabilir veya bireyde hayata ve deneyimlere karşı yeterince farkındalık oluşmadıysa herhangi bir biyografik öğrenme gerçekleşmeyebilir. Yetişkinlerin biyografik öğrenme yoluyla gerçekleşen veya gerçekleşmeyen öğrenme süreçleri Şekil 1’deki gibi ortaya konabilir:





**Şekil 1. Biyografik Öğrenme Süreçlerinde Yaratıcı Eylem ve Düşünümsel Kimlik Çalışmasının İkili Sürekliliği**

Kaynak: Hallqvist, A., Ellström, P., & Hydén, L. (2012). The many faces of biographical learning. *Studies in the Education of Adults*, 44(1): 75.

Şekil 1'e göre, biyografik öğrenme iki şekilde ortaya çıkar. Dikey ok, düşünümsel kimlik çalışmasını; yatay ok, yaratıcı eylemi temsil etmektedir. Bu süreçte, şekilde görüldüğü gibi "güçlü" ve "zayıf" betimleyicileri kullanılmıştır. Yetişkinlerin biyografik öğrenme süreçlerinde kimlik çalışmaları ve yaratıcı eylem biçimleri güçlü ise bu yetişkinler "Belirgin" olarak tanımlanır. Düşünümsel kimlik çalışması güçlü fakat yaratıcı eylem biçimi zayıf olan bireyler "İdealist" kategorisindedir. Bu tip yetişkinlerin öğrenmelerini ortaya çıkarmak veya toplum içinde onların görünür hale gelmeleri yaşam öykülerini anlatmalarıyla ortaya çıkabilir. Çünkü herhangi bir eylemle harekete geçmek eğiliminde değildirler. "Eylemci" olarak tanımlanan biyografik öğrenenler ise, biyografilerini minimum varoluşsal düşünme ve çok fazla aktif eylemle şekillendirip değiştiren bireyler olarak açıklanabilir. Son gruptaki "Sınırlı" olarak ifade edilen yetişkinler, biyografileri ile ilgili herhangi bir kaygı ve farkındalık taşımayanlardır. Bu tip öğrenenler hayatlarını çoğu zaman kabullenmiş ve özümseme ile devam ettirirler.

Licen ve Ciuha'ya (2012: 60) göre biyografik araştırmalar yapılandırılmamış görüşmelerle başlar. İlk görüşmelerde alınan notlara çalışıldıktan sonra ana görüşmelerin yapısı oluşmaya başlar. Zira ilk görüşmelerdeki bilgilere göre temalar ortaya çıkar. Temalar oluşturulduktan sonraki aşamalarda temalarla ilgili olarak başka dokümanlardan ve kanıtlardan faydalanılırsa biyografik bir hayat hikayesinden ziyade "hayat tarihine" dönüşüm yaşanır. Günlük hayattaki öğrenmeler, sosyal pratikler olarak gerçekleştiriklerinden öğrenmelerin nasıl bir bağlamda meydana geldiğini bilmek önemlidir. Dolayısıyla anlatılan biyografiler mutlaka tarihsel ve sosyal olaylar ile ilgili bilgi içermelidir. Bir hayat hikayesini hayat tarihine dönüştürüp anlatan kişinin öğrenerek bu süreci bitirmesi genellikle üç aşamalı olarak gerçekleşir:

*Anlatı (Öyküleştirme):* İlk kez aktarılan ve müdahale edilmeyen biyografi anlatımı aşamasıdır.

*İşbirliği:* Daha sonraki görüşmelerdir. Bu aşama, önceki görüşmelerden elde edilen temalara göre şekillenir. Temaları oluştururken eklektik bir yol izlenmesi (gözlem, tartışma ve biyografiden kesitler gibi) faydalı olabilir. Araştırmacı ve anlatıcı arasında bir işbirliği ile ilerleme kaydedilir.

*Bağlamlama:* Hayat hikayesi bir bağlama oturtularak farklı ve çeşitli verilerle desteklenir. Seçilen tema kullanılarak yorumlamalar yapılır. Bağlamlama yoluyla araştırmacı, anlatıyı okuyarak ve/veya dinleyerek hikaye ve öznelğin harmanlanmış halinin görüldüğünden daha fazlası olduğunu ortaya koymaya çalışır.

Biyografik öğrenme süreci deneyimlenirken bireyin yaşam öyküsü temel kaynağına yardımcı olan veya destek olabilecek diğer materyaller şu şekilde sıralanabilir (Alheit, 1994):

Anlatılan olayın zamanının koşulları: Örneğin; kişi 2000'lerin başında geçen bir olayı anlatıyorsa o yıllarda tüm dünyada etkili olan ekonomik krizler ve kişinin o dönemde yaşadığı bölgeye olan etkileri göz önüne alınır.

Kültürel, sosyal ve tarihi süreçlerin bireyin algılarına olan etkisi: Bir terör saldırısının Ortadoğu'da yaşayan bireyler ile Kuzey Avrupa'da yaşayan bireyler tarafından algılanma, yorumlanma ve aktarılma süreçlerinde farklılık göstermesi buna örnek olarak verilebilir.

Bireyin çevresel faktörlerden ne kadar etkilendiği: İnsanın beslenme alışkanlıkları, yaşam tarzı, günlük alışkanlıkları gibi özellikleri çevresel faktörlerin etkisi altındadır. Dolayısıyla, yaşam öyküleri de bu etkinin altındadır.

Bireyin karar verme süreçlerine çevresindeki insanların etkisi: Bireyin hayatını etkileyen kararlarda kendi özgür iradesinin ne kadar etkili olmaktadır? Örneğin; bireylerin yaşam öyküsünün temel taşlarından biri olan evlilik kararı, evlenen iki kişinin kararı sonucu mu gerçekleşmiştir; yoksa aileler veya başka sosyal çevrelerin etkisi var mıdır?

Dolayısıyla, biyografik öğrenme; yaşam boyu öğrenmenin (bireyin kendi yaşamı boyunca etkin olan öğrenmeleri) yanında yaşam genişliğinde öğrenme (birey ve bireyin içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve tarihsel değişkenleri de kapsayan öğrenmeleri) faaliyetlerini de içine alan bütüncül bir bakış açısı ortaya koymaktadır (Alheit, 1994).

Agapova'ya (2007) göre biyografik öğrenme önceden yaşanmış olayların insan belleğinde kalan izlerini aktarmakla ilgili bir süreçtir ve yetişkinler bu süreçte temelde üç çeşit bellekten faydalanır:

*Ritüel bellek:* İstikrarlı kalma ve var olanın orijinal halini sürdürülebilir kılma, ritüel belleğin en temel özelliğidir. Bir bakıma statükocudur ve özellikle yazılı olmayan geleneklerin devam etmesi, bireylerin toplumsal kimlik oluşturması ve sosyal normlara göre yetiştirilmeleri konusunda işlevseldir.

*Zaman ve dinleyici bağlamında diyalog bellek:* Aynı kişi yaşadığı bir olayı farklı insanlara çok farklı yönleri ile aktarabilir. Örneğin; 20'li yaşlarında bir yetişkinin gün içinde yaşadığı belirli bir olayı babasına anlattığı hali ile arkadaşına anlattığı hali farklılık gösterebilir. Ayrıca bireylerin deneyimlediği olaylar zaman içinde dönüşüme uğrar. Dolayısıyla, yetişkinin bir olayı deneyimledikten iki gün sonra anlattığı hali ile beş yıl sonra anlattığı hali arasında farklılıklar olabilir. Diyalog olarak hafıza süreci oluşturulduğunda; anlatıcı ve dinleyici, geçmiş ve şimdiki zaman, yaşanan olay ve onunla ilgili olan dinamik ilişkilerin hepsi eşit derecede aktif rol oynar. Bu hafıza sürecini harekete geçirmede, anlatıcının dürüst olması, kendilerine karşı açık olmaları ve dinleyen(ler)le diyaloga geçmede istekli olmaları gerekir.

*Travmatik bellek:* Geçmişte yaşanan olaylar bireylerde derin acı ve korkular bırakmış olabilir. Biyografik eğitim süreçleri psikoterapi seansları değildir. Bu nedenle, "Ne oldu?", "Nasıl oldu?" gibi sorular yerine "Bu deneyim sana ne öğretti?", "Üstesinden gelmeyi nasıl öğrendin?" gibi sorularla öğrenmeye odaklanılmalıdır.

### **Biyografik Öğrenmede Yetişkin Eğitiminin Rolü ve Dikkat Etmesi Gereken Hususlar**

Alheit (1994), bireylerin biyografisi oluşurken sosyo-ekonomik sınıflar, cinsiyet ve benzeri genellenebilir özelliklerin etkili olduğunu savunurken modern toplumlarda biyografilerin bireyselleştiğini ve öznellediğini de iddia etmektedir. Dolayısıyla, özellikle Sanayi Devrimi ile beraber deneyimlenmeye başlayan "okul, iş, emeklilik" döngüsünün modern toplumları oluşturan bireylerde daha karmaşık hale dönüştüğüne vurgu yapar. Örneğin, üniversitede lisans eğitimi almaya karar veren genç yetişkinlerin yanında dışarıdan "3. Çağ Eğitimi" gibi projelerle üniversiteden dersler alan yetişkinler de vardır. Mesleki ve teknik eğitim kurslarına devam edenler, yıllarca benzer işlerde çalışan fakat ardından kariyerini tamamıyla farklı bir uzmanlık alanıyla değiştiren yetişkinler gibi daha bireysel, daha renkli ve özerk biyografiler oluşmaya devam etmektedir. Bununla birlikte, gerek uluslararası kurumların gerekse ülkelerin yaşam boyu öğrenme politikalarının temelinde küresel rekabet ortamı ile baş edebilen, sürekli olarak öğrenen ve yenilenmeye açık olan vatandaş figürü üzerine inşa edildiği de bir gerçektir (Alheit, 2018b). O halde, her şeyin dönüştüğü ve değiştiği bir çağda yetişkin eğitimcilerin aynı kalması beklenemez. Alheit'a (1994) göre, ortalama bir yetişkin eğitimcinin normal bir yetişkine nazaran bu yeni döngüye uyumlanmaya çok daha fazla ihtiyacı vardır. Dolayısıyla, bir yetişkin eğitmeni ilk olarak kendinin eğitimcisi olmayı başarmak durumundadır.

Yetişkinlerin kendi biyografilerindeki sorunlarla ve travmalarla ilgilenirken çoğu zaman herhangi bir profesyonelden yardım almadığı ve yaşamlarını tekrar başarıyla inşa etmeye çalıştıkları gözlemlendiğinde, biyografik öğrenme kuramında "Yetişkin eğitimcilerin rolü ne olmalıdır?" ya da "Yetişkin eğitimcinin bu süreçte üstleneceği bir rolü var mıdır?" gibi soruların cevabı yetişkin eğitimcilerin

birer terapist olmamasında ve biyografik öğrenmenin de öğrenme yoluyla gerçekleşen bir iyileşme süreci olmamasında saklıdır (Alheit, 1994). Biyografilerden temalar yoluyla öğrenmeye odaklanan uygun sorular sorabilme, bireysel görüşmeler ve/veya vızıltı grupları ile yetişkinlerin hem kendi biyografilerinden hem de başkalarının biyografilerinden öğrenebileceği ortamlar oluşturabilme biyografik öğrenme kuramında yetişkin eğitimcilerin temel görev alanını oluşturur. Bunların dışında, her yetişkin eğitimi ortamında olduğu gibi demokratik, öğrenen odaklı, katılımcıların güvende hissedeceği ve tüm katılımcılara olabildiğince eşit söz hakkı tanınan bir atmosfer oluşturmaya çalışmak yetişkin eğitimcilerin başta gelen rollerindedir. Bunların yanında, gerek bireysel eğitimlerde gerekse grup çalışmalarında katılımcıların başvurabileceği ve dolayısıyla yetişkin eğitimcilerin dikkat etmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Aşağıdaki her bir hususun kendine ait özel sebepleri olsa da hepsinin altında yatan temel neden bireylerin “sosyal kabul” ihtiyacıdır (Alheit, 1994: 293):

*Abartılı Dil:* Anlatan kişi, eğitimcinin ya da varsa diğer katılımcıların ilgisini çekmek, yaşadığı olayları abartılı bir dille anlatarak güçlü olduğunu göstermek gibi birçok sebeple biyografisini abartılı bir dil kullanarak anlatabilir. Yetişkin eğitmeni farklı açılardan soracağı sorularla bu durumun üstesinden gelebilecek liyakatte olmalıdır.

*Geçişirme:* Anlatıcı diğer katılımcıların anlatımlarından etkilenerek klişe cümleler kullanıp kendi hikayesini geçiştirebilir. Gönüllülük esasına dayanan araştırmalar olsa da katılımcıların bulunduğu ortamda kendilerini yeterince güvende hissetmemeleri veya geçmişte yaşadıkları olaylar ve/veya aldıkları kararlar konusunda diğer katılımcıların kendilerine önyargı ile yaklaşacaklarını hissetmeleri gibi sebeplerle biyografik öğrenme ortamında bu tip sorunlar ortaya çıkabilir. Yetişkin eğitimcilerin görevi, öğrenme ortamındaki katılımcıların güven duygusunu arttırmaktır. Ayrıca, anlatımlar başlamadan önce, kimsenin kimseyi yargılamayacağı, demokratik ve özgür bir ortam olacağı konusunda ön görüşmeler veya konuşmalar yapılmalıdır.

*Yeni Bir Öykü Oluşturma:* Anlatıcılar, diğer katılımcıların anlattığı olaylara göre kendilerine yeni bir pozisyon oluşturmaya çalışabilirler. Özellikle tematik biyografik öğrenme ortamlarında ortaya çıkma ihtimali olan bu tip sorunlar, geçmişte yaşanan olayların yanlış aktarılmasına veya kişinin yaşarken neler hissettiği konusunda yanlış bilgiler paylaşmasına sebep olabilir. Aynı tema ile ilgili farklı hikayeleri ve duyguları olan bireyler, diğer anlatıcıların tepkisini çekmemek amacıyla yaşadıkları olayları saklayabilir veya farklı bir hikaye üretebilirler. Örneğin; ‘göç’ temalı biyografik öğrenme ortamında bir Afgan ile bir Ukraynalının anlatımları, deneyimleri ve duyguları farklılık gösterebilir. Bu tip vakalarda yetişkin eğitimcinin görevi, olabildiğince özgür ve eşitlikçi şekilde ortamı yönetebilmek olmalıdır. Ayrıca, anlatılan olaylara veya temaya ilişkin tüm süreçlerin her yönüyle ortaya çıkarılabileceği veya anlatılabileceği bir ortam hazırlanması da gerekir. Bu da, “anlatan” ve “dinleyen” gibi ikilikler oluşturmaktan ziyade beraberce olayın içine girmek, bazen rolleri değiştirmek ve araştırmayı “ben ve diğerleri” durumundan kurtarmakla mümkündür.

### **Biyografik öğrenmeye yönelik eleştiriler**

Glastra, Hake ve Schedler (2004), Alheit’in öne sürdüğü ve insanın içinde var olan gizil güç olarak nitelediği biyografiklik kavramına eleştiri getirmişlerdir. Biyografiklikte tanımı geçen bireyin hayatındaki yapısal gerçekleri ve sosyal ilişkileri değiştirme gücüne çok fazla iyi niyetli şekilde anlam yüklenildiğini iddia ederler. “İnsanların yaşam öykülerinin gerçekten toplumsal yapıları değiştirme potansiyeli var mıdır?” sorusuna şüpheyile yaklaştıklarını dile getirerek Alheit’in biyografiklikle ilgili yaptığı açıklamalarının dayanak noktalarının daha fazla geliştirilmesi gerektiği üstünde dururlar.

Biesta ve Tedder (2007), biyografik öğrenmenin tanımının bile yeniden bir açıklamaya muhtaç olduğu eleştirisini getirmişlerdir. Çünkü biyografik öğrenme bireyin kendi hayatından öğrenme sürecine girmesi şeklinde açılacağı gibi başkasının hayatından öğrenme süreci olarak da açıklanabilir. Ayrıca biyografik öğrenme süreci bir anlatı veya öyküleştirme şeklinde gerçekleştiği için anlatısal (narratif) öğrenme ile birlikte uygulanması gerektiğinin altını çizerler.

Hallqvist, Ellström ve Hyden’a (2012) göre, biyografik öğrenme soyut ve değişmez bir süreç olarak problemleri bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla, daha somut ve değişebilir olmalıdır. Bu bağlamda, Alheit’in (2005) çalışmasında yer alan on sekizinci yüzyıldan günümüze farklı biyografilere yer verilmesi örneğini eleştirirler. Zira insanların biyografileri eş zamanlı olarak da farklılık gösterebilir ve Alheit sadece farklı zamanlarda şekillenen farklı biyografilere odaklanmıştır. Bu da kişi ve bağlam değişkenlerine göre farklı biyografiler ve öğrenme çeşitliliği olabileceği anlamına geldiğinden kuramda bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiği anlamına gelmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

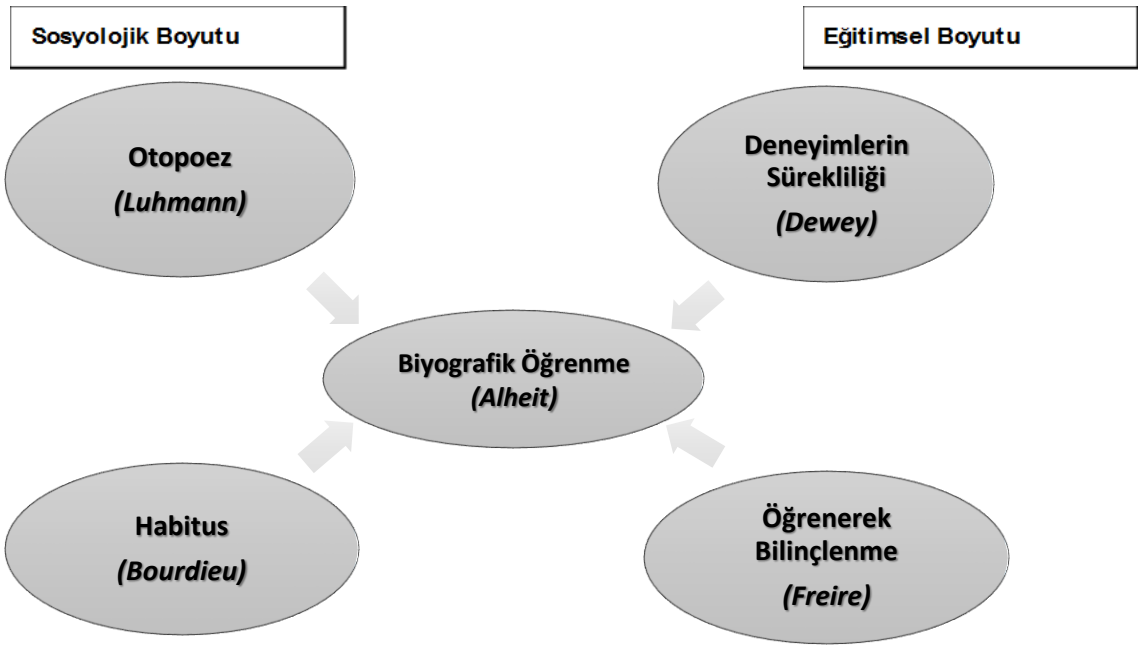
Biyografik öğrenme kuramını mimarı Alman eğitimci Peter Alheit'tir. Dünyanın çeşitli yerlerinde bir yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımı olarak farklı araştırmacılar tarafından ele alınıp incelenen biyografik öğrenme, ilk olarak Avrupa'da bir araştırma kuramı olarak ortaya çıksa da zamanla Doğu Asya ve Güney Amerika ülkeleri gibi geçiş toplumlarında etkili olmaya başlamıştır (İlleris, 2018). Türkiye'de yetişkin eğitimi kuramı olarak biyografik öğrenme ile ilgili çalışma yok denecek kadar az sayıdadır. Kuramı oluşturmadan önce eğitim ve sosyoloji alanında araştırmalar yapan Alheit, eğitim bilimlerinde John Dewey'in deneyimin sürekliliği kavramından etkilenmiştir. "Deneyim ve Eğitim" kitabında Dewey, şimdiki zamanda yaşananların ve onlara verilen tepkilerin geçmişte deneyimlenen yaşantılardan izler taşıdığını dile getirir. Ayrıca, insanın geleceğe dair planları, umutları, hayalleri de şimdiki zamana etki etmektedir. Bu bağlamda, deneyimlenen yaşantılar birbirinden bağımsız değildir ve süreklilik arz eder. Dolayısıyla, biyografik öğrenmedeki deneyimlerin dinamikliği ve insanın kendinin ve başkalarının deneyimlerinden öğrenebilmesi fikri bir nevi Dewey'in düşüncelerinin yansımasıdır.

Alheit'in biyografik öğrenmeyi kuramsallaştırırken etkilendiği diğer bir eğitimci ise Paulo Freire'dir. Eleştirel pedagojinin babası olarak bilinen Freire, eğitimin insanı bilinçlendirmesi ve bu bilincin bilinçli eyleme dönüşmesiyle insanı özgürleştirilmesi gerektiği üstünde durur. Biyografik öğrenmede bireyin deneyimlerinden öğrenecek bilince erişmesi, geçmişte yaşadığı deneyimlere farklı bir bakış açısı geliştirerek gelecekle ilgili öğrenmelerine yön vermeye çalışması Freire'nin eğitimin bireyi özgürleştirme gücünün biyografik öğrenmeye yansıması şeklinde açıklanabilir.

Biyografik öğrenme kuramının dayandığı temellerden biri de insan davranışlarının toplumsal hayatta ve eğitimsel bağlamdaki ortamlarda etkisi altında bulunduğu Pierre Bourdieu'nun yorumuyla farklı bir anlam kazanan 'habitus' kavramıdır. İnsanın içinde yaşadığı kültürün yansıması olarak zihninde biriktirdiği bilgiyi anlatan habitus kavramı, bireyin somutlaşmış sosyal tarihi ve algısal eğilimleridir. Christensen (2007) bu kavramı biyografik öğrenme bağlamında açıklarken, eğitim ve öğretimin temelinde bireyin biyografiklik yeteneği ile toplumun eğitim ortamlarında nasıl bir araya geldiği üstünde durur. Bireylerin kullandığı anadilleri, iletişim dilleri, içinde yetiştikleri coğrafyalar ve kültürler gibi etmenler onların biyografilerini oluşturmada etkilidir. Dolayısıyla, habitus kavramının biyografik öğrenmelerdeki etkisi oldukça yüksektir. Örneğin; farklı kültür ve toplumlardan gelen yetişkinlerin aynı ortamda aynı deneyimleri yaşarken verecekleri tepkilerin farklı olma ihtimali yüksektir. Çünkü yukarıda sıralanan deneyimlerin sürekliliği, bilinç düzeyindeki farklar, farklı habitus ve biyografiklik özellikleri gibi etmenler insanların biyografilerini de farklılaştırmaktadır.

Biyografik öğrenmenin temelini oluşturan biyografikliğin otopoetik özellik taşıması ise yine kuramın dayandığı temellerden biridir. Otopoez kavramı, ilk olarak Şilili biyologlar Francisco Vanela ve Humberto Maturana tarafından "Hayat nedir?", "Canlıları cansızlardan ayıran özellikler nelerdir?" gibi sorulara yanıt aranırken kullanılmıştır. Ancak kavram daha sonra biliş, sistem teorisi ve sosyoloji gibi alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Alheit ve Dausien (2002) biyografik öğrenmeyi tanımlarken "otopoetik" kavramını Luhmann'ın sosyoloji bağlamında kullandığı şekliyle ele alırlar. Luhmann'ın (1995) teorisi, canlı sistemlerinin kendi kendini üretme, sürdürme ve kendini yenileme yeteneğine sahip olduğu önermesine dayanmaktadır (Alheit, 2021).

Noam Chomsky'nin (1965) psikodilbilim kuramına göre, dil edinimi ve gelişimi biyolojik ve psikolojik temellere dayanır. Bu bir yetenektir ve insanda doğuştan itibaren kodlanmıştır. Konuşmak ve dili kullanmak insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Önceden hiç duymadıkları cümleleri önceden duydukları kelimeleri kullanarak kurabilmeleri ve sınırlı sayıda sözcükle sınırsız tümce oluşturabilmeleri de bunun bir kanıtıdır. Alheit (2021), Chomsky'nin bu açıklamalarını biyografik öğrenmeyi temellendirdiği otopoetik kavramının bir göstergesi olarak yorumlamıştır. Buna göre, biyografiklik bireyin benzersiz bir sosyal dilbilgisi yeteneğidir. Ancak bu yetenek, bireyin biyografik sürecinde deneyimledikleri ile ortaya çıkabilmektedir. Alheit, biyografik öğrenmenin sadece dilbilim ve otopoetiklik ile açıklanırsa eksik kalacağını altını çizerek sosyolog Pierre Bourdieu'nun tekrar yorumladığı "habitus" kavramından yararlanmıştır. Aslında, Bourdieu (1984) da habitus kavramını açıklarken Chomsky'nin dilbilim teorisinden faydalandığını dile getirmiştir. Peter Alheit'in Biyografik Öğrenme kuramını geliştirirken etkilendiği başlıca görüş ve kavramlar Şekil 2'deki gibi görselleştirilebilir:



Şekil 2. Alheit'in Biyografik Öğrenme Kuramına Etkide Bulunan Başlıca Görüş ve Kavramlar

Şekil 2'de görüldüğü üzere, biyografik öğrenme, bireylerin otopoez özelliğinden hareketle ortaya çıkan biyografiklik becerisi, Dewey'in deneyimlerin sürekliliği, Bourdie'nun habitus kavramı ve Freire'nin öğrenerek bilinçlenme yaklaşımlarının bir bütünü olarak ortaya çıkmıştır. Alheit'in (1992; 2021) yaşanmamış hayatlar (unlived lives) tümcesinden kastettiği bir bakıma henüz yaşanmamış (not-yet-lived lives) hayatlar da olabilir. Çünkü bireylerin biyografisi niyetler, tutkular, belirsiz fikirler gibi etmenlerle doludur. Ölüm, ayrılık, boşanma, işten ayrılma gibi insan hayatını derinden etkileyen deneyimlerin yaşanması bu yaşanmamış biyografilerin açığa çıkmasına vesile olabilir. Alheit (1994), düşünümsel benlik inşası ile toplumsal eylem arasında karşılıklı bir ilişki olduğuna inanır. Biyografik öğrenme yaşam öyküleri ve yapılar arasındaki bu bağlantıyı kurmayı olası hale getirir.

Hallqvist, Ellström ve Hyden (2012), biyografik öğrenmenin çok farklı formlarda oluşabileceğini ve kişi ile duruma göre değişiklik gösterebileceğini iddia etmişlerdir. Bu bağlamda, yaratıcı eylemin düşünümsel benlik inşasının bir sonucu değil, sürecin bir parçası da olabileceği fikriyle Alheit'in öne sürdüğü önermelerden farklı bir yerde dururlar.

Biyografik öğrenme kuramı yaşam boyu öğrenme bağlamında değerlendirildiğinde üç temel faydası öne çıkmaktadır. İlk olarak, biyografik öğrenme otopoetiklik ve habitus kavramlarını öne çıkararak toplumsal yapıları dikkate alırken bireysel özneliliği de göz önünde bulundurmaktadır (West, Alheit, Anderson ve Merrill, 2007). Biyografik öğrenmenin başka bir faydası ise, kapsamının yetişkin öğrenmelerini belirlemede basat konumunda olan yaşam boyu öğrenme politikalarından daha geniş olmasıdır. Çünkü amacı, araçsal becerilerin ve istihdam edilebilirliğin ötesindedir (Biesta, 2006). Son olarak, biyografik öğrenme sadece formal ve kurumsal öğrenmeleri içermemekte, bunun yanında bilişsel, duygusal ve günlük öğrenmeleri de kapsamaktadır (Tedder ve Biesta, 2009).

Biyografik öğrenme kuramının merkeze konulduğu yetişkin eğitimi çalışmaları genellikle boylamsal araştırma niteliği taşımaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yoluyla ilerleyen uzun vadeli çalışmalar olduğu görülmektedir (Hallqvist, Ellström ve Hyden, 2012; Licen ve Hocevar-Ciuha, 2012; Tedder ve Biesta, 2009). Bu çalışmalarda "iş, evlilik, ayrılık" gibi temel temalar belirlenerek anlatılar oluşturulmaya çalışılır. Dolayısıyla, bir nevi "tematik biyografik öğrenme" süreçleri uygulanmaktadır.

Biyografik öğrenmenin tanımlarından ve alan yazında ortaya konan teorik ve pratiğe dayalı araştırmalardan hareketle biyografik öğrenmenin temel özellikleri maddeler halinde şu şekilde sıralanabilir (Agapova 2007; Alheit, 1992; 1994; 2018a; 2018b, 2021; Alheit ve Dausien, 2002; Hallqvist, Ellström ve Hyden, 2012; Tedder ve Biesta, 2007):

a) Biyografik öğrenmenin boyutlarını üç şekilde değerlendirmek mümkündür:

Dolaylı boyutu: İnsan hayatındaki çoğu öğrenme süreci informal olarak, "adı konulmadan" ve "gizli" şekilde oluşur. Çoğu zaman birey kendini sorgulamadığı sürece neleri bilip bilmediği konusunda kesin bir

yargıya sahip olmayabilir. Bilgileri kullanma konusunda kendini zorlayacağı zorunlu haller olduğunda bu gizli bilgiler açığa çıkar. Dolayısıyla, biyografik öğrenme ortamında kişinin kendi bildiklerini keşfetmesi imkanı da yaratılır.

Sosyal boyutu: Öğrenme bireyin sadece kendi başına gerçekleştiği bir deneyim değildir. Başka bireylerle gerçekleşen etkileşimlere ve iletişime de bağlıdır ve bu durum insan doğduğu andan itibaren bu şekilde ilerlemektedir.

Benlikçi boyutu: Her ne kadar birey farkında olarak veya olmayarak sosyal bir yapıda öğrenme sürecine dahil olsa da bireyin yeni öğrenmelerini etkileyen onun geçmişi ve alt yapısıdır.

- b) Biyografik öğrenme yaklaşımında genel olarak boylamsal araştırmalar tercih edilmektedir.
- c) Öğrenmenin kaynağı bireyin yaşam hikayesidir. Biyografik öğrenme, anlatan kişiye kendi hikayesini araştırma, analiz etme ve değerlendirme fırsatı verir. Öğrenme, anlatanın kendi hikayesini anlatırken ona başka anlamlar yüklemesi ile gerçekleşir.
- d) Biyografik öğrenmede, doğrusallık prensibi benimsenmez. Dairesel bir anlatım vardır. Çünkü geçmişte yaşanan olaylar ve parçaları bir deneyimi oluşturur ve birbiriyle bağlantılıdır.
- e) Biyografik öğrenme, yorumsal bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırılan olayın içine derinlemesine nüfuz etmeyi önemser. Dolayısıyla, özneliği ve öznel hikâyenin anlamını benimser.
- f) Tüm araştırma ve çalışmalardan sonra, birey yaşadığı olaylara yeni bir anlam verip, hayatı boyunca yaptığı seçimlerin ve aldığı kararların nedenini anlamlandırmış olur. Biyografik öğrenmenin özellikle yaşlı yetişkinler için faydalı bir yaklaşım olmasının nedeni de buradan gelmektedir. Bu bağlamda, birey kendi içinde var olan kendi başına öğrenme potansiyelini keşfeder ve bu potansiyelin farkında olarak geriye kalan hayatının “yaşanmamış” kısmını keşfederek değerlendirir.
- g) Biyografik öğrenme, öğrenme yoluyla daha iyi olma veya daha iyi hissetme değildir. Bu yaklaşım, insanların farklı yollarla öğrenebileceği konusuna vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla, öğrenme süreci olumlu ya da olumsuz yönde gelişebilir.
- h) Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında, yetişkinlerin çoğu herhangi bir yapılandırılmış yetişkin eğitimi ortamına dahil olmadan veya profesyonel bir yetişkin eğitimci ile karşılaşmadan başarılı bir şekilde, yaşam seyrinde karşılaştığı krizlerin üstesinden gelebilmektedir. Çünkü bireyler, kendilerinde zaten var olan biyografiklik yetenekleri sayesinde; hayatları istedikleri veya bekledikleri gibi gitmeyince kendi kişisel özerklik ve karar verebilme alanlarında ileriye dönük planlarını tekrar düzenleme kapasitesine sahiptirler. Dolayısıyla, biyografik öğrenme, yapılandırılmış bir öğrenme ortamında, yetişkin bireylere yeni şeyler öğretme çabası taşımaz. Yetişkinlerin kendilerini ve gizlenmiş olan kapasitelerini keşfedip açığa çıkarıp paylaşmalarına aracılık eder. Bu keşif, yaşamöyküsü yoluyla geçmişteki anıların canlandırılıp hatırlanması ve geçmişte yaşanmamış hayatların gelecekte yaşanabilmesidir.

## KAYNAKÇA

- Agapova, O. (2007). Biographical learning in adult education. *Adult Education and Development*, 68/2007.
- Akın, G. (2014). Andragoji kavramı ve andragoji ile pedagoji arasındaki fark. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 279-300.
- Akın, G. (2022). Yaşam seyrindeki öğrenme yolları: yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 567-599.
- Akpınar, B. (2010). Transformatif öğrenme kuramı: Dönüşerek ve değişerek öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 185-198.
- Alheit, P. (1992). The biographical approach to adult education. *Adult Education in the Federal Republic of Germany. Scholarly Approaches And Professional Practice*, 186-221.
- Alheit, P. (1994). The “biographical question” as a challenge to adult education. *International Review of Education*, 40(3-5), 283-298.
- Alheit, P. (2005). Stories and structures: An essay on historical times, narratives and their bidden impact on adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 37(2), 201-212.
- Alheit, P. (2018a). Biographical learning-within the new lifelong learning discourse. In Illeris, K. (Ed.). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... in Their Own Words*. Routledge.
- Alheit, P. (2018b). The concept of “biographicity” as background theory of lifelong learning?. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 19, 9-22.
- Alheit, P. (2021). Biographicity as 'mental grammar' of postmodern life. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12(1), 81-94.
- Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E., & Dominicé, P. (Eds.). (1995). *The biographical approach in European adult education*. Vienna: Verband Wiener Volksbildung.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2002). The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a ‘silent revolution’. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3-22.
- Avrupa Komisyonu [European Commission]. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussels: European Community. <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>
- Avrupa Komisyonu [European Commission]. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- Beck, U. (1992). From industrial society to the risk society: Questions of survival, social structure and ecological enlightenment. *Theory, Culture & Society*, 9(1), 97-123.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Bourdieu, P. (1984). *A social critique of the judgement of taste*. Traducido del francés por R. Nice. Londres, Routledge.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Christensen, M. K. (2007). Biographical learning as health promotion in physical education. A Danish case study. *European Physical Education Review*, 13(1), 5-24.
- Christensen, M.K. (2012). Biographical Learning. In: Seel N.M. (Eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA.
- Clark, M. C., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(119), 61-70.
- Corbin, J. S., and Strauss, A. A. (2008). Strategies for qualitative data analysis. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 3.
- Davenport III, J., & Davenport, J. A. (1985). Knowles or Lindeman: Would the real father of American andragogy please stand up. *Lifelong Learning*, 9(3), 4-5.

- Elias, J. L., & Merriam, S. B. (1980). *Philosophical foundations of adult education*. Huntington: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books, Ltd., Westview House, 734 London Road, Stoke on Trent, ST4 5NP, United Kingdom UK.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 3-15.
- Glastra, F. J., Hake, B. J., & Schedler, P. E. (2004). Lifelong learning as transitional learning. *Adult Education Quarterly*, 54(4), 291-307.
- Goodson, I. F., Biesta, G., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. Routledge.
- Hallqvist, A. (2014). Biographical learning: two decades of research and discussion. *Educational Review*, 66(4), 497-513.
- Hallqvist, A., Ellström, P., & Hyden, L. (2012). The many faces of biographical learning. *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 70-84.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
- Joas, H. (1996). *The creativity of action*. University of Chicago Press.
- Illeris, K. (Ed.). (2018). *Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words*. Routledge: 153.
- İnal, K. (2018). Eleştirel pedagojinin eleştirisi. *Eleştirel Pedagoji*, 17-38.
- Kaygın, H. (2020). Kavram ve bağlam. (H. Kaygın, İ. Ç. Ulus, B. Çukurbaşı, Eds.). *Hayat Boyu Öğrenme*. PegemAkademi, (1-15).
- Kawalilak, C., & Groen, J. (2014). *Pathways of adult learning: Professional and education narratives*. Canadian Scholars' Press.
- Kesik, F., & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Kohli, M. (1988). Normalbiographie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In H.-G. Brose & B. Hildenbrandt (Eds.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende* (pp. 33-53). Opladen: Leske + Budrich.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lawson, M. (1993). NFS Grundtvig. Education. *Paris, UNESCO: International Bureau of Education*, 23(3/4), 613-23.
- Licen, N., & Hocevar-Ciuha, S. (2012). Learning in everyday life: Towards a new method of researching the field. *Facta universitatis-series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 11(1), 55-66.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. (J. Bednarz, Jr., & D. Baecker, Trans.) Stanford University Press.
- Malkoç, G. (1989). Andragoji. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 88-95.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., ve Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons, Inc.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, 1(20), 1-6.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Miser, R. (2020). Yaşamboyu ve yaşamgenişliğinde öğrenme. (R. Miser, Ed.). *Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık, (3-16).
- Tedder, M., & Biesta, G. (2007, March). Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults. In *ESREA Conference on Life History and Biography*, Roskilde University, Denmark (pp. 1-4).
- Tedder, M., & Biesta, G. (2009). Biography, transition and learning in the lifecourse: the role of narrative. In *Researching Transitions in Lifelong Learning* (pp. 86-100). Routledge.



- Ural, O. (2020). Dönüştürücü öğrenme. (R. Miser, Ed.). *Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık, (3-16).
- Warren, C. (2011). The international reception of NFS Grundtvig's educational ideas. *The school for Life: NFS Grundtvig on Education for the People*, 352-369.
- West, L., Alheit, P., Anderson, A. S., & Merrill, B. (Eds.). (2007). *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives* (Vol. 2). Frankfurt: Peter Lang.
- Wright, R. R. (2010). Narratives from popular culture: Critical implications for adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(126), 49-62.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Basım, Seçkin Yayınları, Ankara, Türkiye: 194.