



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

YETİŞKİNLERDE DÖNÜŞÜMSSEL ÖĞRENME

Mustafa KESKİN

Danışman
Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ

Konya 2021

ÖN SÖZ

Dönüşümsel öğrenme ya da hayata yeni pencerelerden bakmayı öğrenme yalnızca bir yetişkin öğrenme teorisi değil bir teoriden de ötesi; bir düşünme biçimi, bir yaşam biçimi ya da bir disiplin olduğu söylenebilir.

Yüksek lisans eğitimine başladığınızda kafanızda bambaşka düşünceler ve hayaller var ve bir öğrenme teorisinin bunları baştan sona değiştirdiğini düşününüz. Dönüşümsel öğrenme teorisini araştırdıkça ve sunduğu kavramlar üzerine kafa yordukça düşüncelerinizde ve bakış açılarınızda değişimler olmaya başlıyor. Eleştirel yansıma, söylem, öz-yansıma gibi kavramların derinliğine indikçe olayları, durumları ve fikirleri daha farklı değerlendirdiğinizi fark ediyorsunuz. Sunulan bir bilgiyi olduğu gibi kabul etme ya da daha önceki bilgilerinizle çeliştiğinde üzerine düşünmeden reddetme durumlarının ortadan kalktığını düşünün. Öyle ki bildiğiniz her şeyi sorgulamaya, yeniden değerlendirmeye başlıyor ve insanları dinlemeye, onların düşüncelerinin altında yatan nedenleri anlamaya, onlarla iletişim halindeyken eleştirel söylemi kullanmaya çalışıyorsunuz.

Araştırma sürecinde görüşme yapılan katılımcıların yaşadıkları deneyimleri dinlemek, anlamaya çalışmak ve onların yaşadıklarını yaşadığınızı düşünmek insanda bambaşka bir deneyim oluşturuyor. Bu durum insanlarla ne kadar az diyalog kurduğunuzu ve birbirinizin fikirlerinden ne kadar da habersiz olduğunuz gerçeğini gösteriyor. Onların deneyimlerinden, duygu ve düşüncelerinden edindiklerinizle kendi düşüncelerinizi karşılaştırma ve sonrasında onları sorgulama fırsatı yakalyorsunuz. Düşüncelerinizin ve duygularınızın derinliklerine indikçe onları yeniden değerlendirip kendi değer sisteminizi yeniden tanımlamaya başlıyorsunuz. Aslında kendi eşsiz dünya görüşünüzün temellerini atmış bulunuyorsunuz.

Dönüşümsel öğrenme yetişkin öğrenmesinin var olan ama çoğunlukla fark etmediğiniz yönlerine ışık tutabilecek bir öğrenme teorisidir. Kişilerin daha farkındalık içinde öğrenmelerine yardımcı olabilir ve eleştirel düşünerek bakış açılarını değiştirmelerini sağlayarak özerk düşünen bireyler olmalarına katkı sağlayabilir. Böylece toplumlarda tahribatını her gün daha da hissettiren düşüncelere ve farklılıklara saygısızlık, kabullenmeme, benmerkezci yaklaşım, ırkçılık, aşağılama gibi davranışların

yerini karşılıklı saygı, hoşgörü, merhamet gibi daha insani davranışların alması kolaylaşabilir. Bunu sağlamada dönüşümsel öğrenme iyi bir öğrenme modeli olabilir.

Lisansüstü eğitiminde danışmanlar öğrencisini kendi istediği alana yönlendirmekten ziyade onun kişiliğine, ruhuna ve arzusuna en uygun çalışma alanını bulması için rehberlik eder. Bu noktada yüksek lisans tezimin her aşamasında beni destekleyen ilk tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN'e ve sonrasında tez danışmanlığı devre alan ve desteğini egirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ'e şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca çalışmalarına daha iyi odaklanmam için her türlü desteği ve fedakârlığı gösteren değerli eşim Merve KESKİN'e ve neşeleriyle beni motive eden kızım Hatice Miray ve oğlum Muhammed Mirza'ya şükranlarımı sunarım.

Mustafa KESKİN
KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	İİ
İÇİNDEKİLER	İV
TEZ KABUL	Vİ
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	Vİİ
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	Vİİİ
ÖZET	İX
ABSTRACT.....	X
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	2
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.4 Sayıtlar	8
1.5 Sınırlılıklar	8
1.6 Tanımlar	8
2 ALAN YAZIN	10
2.1 Öğrenme.....	10
2.2 Yetişkin Öğrenmesi	11
2.3 Andragoji	13
2.4 Öz-Yönelimli Öğrenme (Self-Directed Learning).....	17
2.5 Dönüşümsel Öğrenme.....	20
2.5.1 Anlam şeması (Meaning schema).....	23
2.5.2 Anlam perspektifi (Meaning perspective)	26
2.5.3 Referans çerçeveleri (Frame of reference).....	27
2.5.4 Eleştirel yansıma (Critical reflection).....	30
2.5.5 Eleştirel öz-yansıma (Critical self-reflection).....	34
2.5.6 Eleştirel söylem (Critical discourse).....	35
2.6 Dönüşümsel Öğrenme Üzerine Farklı Bakış Açıları	37
3 YÖNTEM	44
3.1 Araştırmanın Modeli.....	44
3.2 Katılımcılar	45
3.3 Araştırmacının Rolü.....	48
3.4 İşlemler	49
3.4.1 Veri toplama araç ve teknikleri.....	49
3.4.2 Araştırma ortamının oluşturulması	51
3.4.3 Verilerin toplanması.....	51
3.4.4 Verilerin analizi	52

3.4.5 Geçerlilik ve güvenilirlik	58
4 BULGULAR.....	62
4.1 Dönüşümün Adı	64
4.2 Dönüşümden Önce Ben	66
4.3 Dönüşüme Zemin Hazırlayan Faktörler ve Dönüşümü Tetikleyen Güç	71
4.4 İkilem	76
4.5 Suçluluk veya Utanç	80
4.6 Bildiklerimin Eleştirel Değerlendirmesi	82
4.7 Paylaşım ve Benzer Dönüşümler	85
4.8 Roller, İlişkiler ve Eylemler.....	89
4.9 Planlama.....	92
4.10 Araştırma, Bilgi ve Beceri Kazanma	95
4.11 Rol Denemesi.....	97
4.12 Başarma ve Özgüven	100
4.13 Hayata Uyum	104
4.14 Yeni ve Farklı Olana Açık Olma	107
4.15 Resmi Okuma-Eleştirel Yansıma ve Eleştirel Söylem	110
4.16 Aynadaki Ben.....	115
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	120
5.1 Tartışma	120
5.2 Sonuç.....	128
5.3 Öneriler	130
KAYNAKÇA.....	132
EKLER.....	142
ÖZGEÇMİŞ	147

ÖZET

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

YETİŞKİNLERDE DÖNÜŞÜMSSEL ÖĞRENME

Mustafa KESKİN

Sanayinin hızlı gelişimi, bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler ve sosyal değişim ile birlikte yetişkin eğitimi oldukça önemli hale gelmiştir. Hızlı değişen şartlara en iyi uyumu sağlamak için sanayinin, bilgi teknolojilerinin ve sosyal hayatın en aktif katılımcıları olan yetişkinlerin bu değişime ayak uydurması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu durum yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yetişkin eğitim programlarının ve yetişkin öğrenme teorilerinin gelişmiş ülkelerde ön plana çıkmasını sağlamıştır. Dönüşümsel öğrenme, yetişkinlerin varsayımları üzerine yaptıkları eleştirel yansıma sonucu referans çerçevelerinin dönüştürülmesini amaçlamaktadır. Yetişkinlerin öğrenmeleriyle ilgili teori ve araştırmalar incelendiğinde yetişkinlerin öğrenme biçimlerinin çocuklardan farklı olduğu görülmektedir. Gelişim kuramlarına bakıldığında da yetişkinlerin çocuklardan çok farklı özelliklere sahip olduğu görülmektedir. O halde yetişkinlere öğretmede kullanılacak yöntemler ve uygulanacak öğretim programları da çocuklarınkinden farklı olmalıdır. Bu amaçla bu araştırmada yetişkin öğrenmesiyle ilgili önde gelen teori ve araştırmalar ışığında yetişkinlerde dönüşümsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenme esnasında yaşanan süreçler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yetişkin eğitimi üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında dönüşümsel öğrenme üzerine çok az sayıda araştırmanın olduğu ve bunların içerisinde dönüşümsel öğrenme esnasında yaşanan süreçleri derinlemesine inceleyen bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu araştırmada yetişkinlerde dönüşümsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve süreçleri gerekçeleri ile birlikte ortaya konulmuştur. Araştırma modeli olarak nitel araştırmalarda derinlemesine anlamları ortaya çıkarmada etkili olan fenomenoloji deseni kullanılmış ve veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Görüşmeler ses kaydı olarak kayıt altına alınmış ve elde edilen ham veriler Miles-Huberman etkileşimli modeli ile analiz edilmiş ve güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman tarafından önerilen veri setinin farklı kodlayıcılar tarafından kodlanması sağlanmıştır. Diğer kodlayıcılarla % 86 oranında görüş birliği sağlanmış ve araştırmanın içsel tutarlılığı ortaya konmuştur. Sonuçların doğrulanmasından sonra oluşturulmuş olan temalara diğer kodlayıcıların da görüşleri dikkate alınarak son hali verilmiştir. Bulgular 16 tema altında betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda dönüşümsel öğrenme deneyimi yaşayan yetişkinlerin yaşadıkları süreçler dönüşümsel öğrenme teorisinde belirlenmiş olan 10 aşamaya çok büyük oranda benzediği görülmüştür. Araştırma dönüşümsel öğrenmenin geleneksel görüşlerinin yanında farklı bakış açılarının da etkisini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonunda, başta dönüşümsel öğrenme olmak üzere yetişkin öğrenmesinin hem akademik çevrelerde hem de milli eğitim politikasını belirleyen siyaset ve bürokraside yeterli öneme sahip olmadığı görülmüştür. Bu sebeple öneriler kısmında görülen eksikliklerle ilgili yüksek öğretim kurumlarına, Milli Eğitim Bakanlığına ve araştırmacılara öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümsel Öğrenme, Eleştirel Yansıma, Bakış Açısı, Referans Çerçeveleri, Öz-Yönelimli Öğrenme, Andragoji

ABSTRACT

Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Master Thesis

TRANSFORMATIONAL LEARNING IN ADULTS

Mustafa KESKİN

With the rapid development of the industry, advances in information technologies and social change, adult education has become very important. In order to ensure the best adaptation to rapidly changing conditions, the necessity of adults, who are the most active participants of the industry, information technologies and social life, to keep up with this change has emerged. This situation has enabled adult education programs and adult learning theories to meet the learning needs of adults to loom large in developed countries. Transformational learning aims to transform frames of reference as a result of critical reflection of adults' on their assumptions. When the theories and researches about adult learning are examined, it is seen that the learning styles of adults are different from children. Looking at developmental theories, it is also seen that adults have very different characteristics from children. Therefore, the methods to be used and the education programs to be applied in teaching adults should be different from those of children. For this purpose, in this research, in the light of leading theories and researches on adult learning, it has been tried to reveal how transformational learning occurs in adults and the processes experienced during learning. Considering the studies on adult education, it is seen that there are very few studies on transformational learning and there is no study that examines the processes experienced during transformational learning in depth. In this study, how transformational learning occurs in adults and its processes are presented with their reasons. As a research model, phenomenology pattern, which is effective in revealing in-depth meanings in qualitative research, has been used and the data have been obtained from semi-structured interview forms. The interviews have been recorded as audio recordings and the raw data obtained have been analyzed with the Miles-Huberman interactive model and to ensure reliability, the data set recommended by Miles and Huberman was encoded by different encoders. A consensus has been reached at a rate of 86% with other coders and the internal consistency of the study has been demonstrated. After the verification of the results, the themes created have been finalized by taking the opinions of other coders into account. Findings have been presented under 16 themes ,in a descriptive narrative and direct quotations have frequently been included. In addition, the findings obtained within the framework of the emerging themes and patterns have been explained and interpreted. At the end of the research, it has been observed that the processes experienced by adults who experience transformational learning are very similar to the 10 stages determined in the transformational learning theory. The research has revealed the effects of different perspectives as well as traditional views of transformational learning. At the end of the research, it has been seen that adult learning, especially transformational learning, is not of sufficient importance both in academic circles and in politics and bureaucracy that determine the national education policy. For this reason, suggestions have been made to higher education institutions, the Ministry of National Education and researchers regarding the deficiencies in the recommendations section.

Keywords: Transformational Learning, Critical Reflection, Perspective, Frame of Reference, Self-Directed Learning, Andragogy.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bilinen tarihten bu yana bakıldığında dünya nüfusu en yüksek orana ulaşmış durumdadır. Bu nüfus belki de tarih boyunca olmadığı kadar çok büyük şehirler ve metropollerde toplanmıştır. Sanayi devrimi, savaşlar, doğal afetler, teknoloji ve eğitim teknolojilerindeki ilerlemeler, nüfus artışı vb. birçok neden son bir buçuk asırda dünyanın nüfus dağılımında önemli değişikliklere yol açmıştır. Dünya nüfusunun büyük bir bölümü çiftçilikten işçiliğe geçmiştir. Bu durum beraberinde şehir ve iş hayatına uyumu gerektirecek becerilerin kazanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Eğitim ve eğitim kurumlarının gerekliliği sanayi toplumu için gereken nitelikli işgücünü yetiştirilmesi için büyük öneme sahip olmuştur. Başta Avrupa ve Amerika'da olmak üzere gelişmiş ülkeler geçen yüzyılda nitelikli iş gücünü yetiştirmek için işçilere yönelik eğitim programları uygulamışlardır. Daha sonra bu programlar nitelikli iş gücünü oluşturan yetişkinlere özgü hazırlanmaya başlanmıştır.

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve nüfus artış hızına bakıldığında ters bir orantı göze çarpmaktadır. İnsanlar şehir ve iş hayatına yöneldikçe geçim sıkıntısı, eğitim masrafları, hayat pahalılığı, günün önemli bir kısmını işte geçirme, işten arta kalan vakitlerini kendilerine ayırma isteği, bireyleşme ve bakış açılarındaki değişimler gibi nedenlerden dolayı daha az çocuk sahibi olmaktadır. Bu durum gelişmiş ülkelerde genç nüfus oranının azalması ve yetişkin nüfus oranının artmasıyla sonuçlanmıştır. Gelişmiş ülkelerdeki nüfus dengesinin yetişkinler lehine değişmesi yetişkin eğitiminin önemini beraberinde getirmektedir. Gelişmiş ülkeler için hızla gelişen teknolojiye ayak uydurmak için genç nüfusun nitelikli iş gücüne dönüşmesini beklemek yerine iş sektörünün hazır elemanları olan yetişkinleri eğitmek teknoloji trenini kaçırmama açısından önemli görünmektedir.

Türkiye'nin nüfus artış hızına bakıldığında 1990 yılından 2019 yılına kadar olan süreçte bir düşüş gözlenmektedir. 1990 yılında yıllık % 1,7 olan nüfus artış hızı 2019 yılına gelindiğinde %1,27'e düşmüştür. 1990 yılında şehirlerde yaşayanların oranı % 58,92 iken 2019 yılında bu oran % 92,8'e çıkmıştır. Yine 1990 yılında yaş ortalaması 22,6 iken 2019 yılında 32,3'tür (Tüik, 2020). Bu istatistiklere bakıldığında Türkiye'de

nüfus artış hızının azaldığı, nüfusunun çok büyük bir bölümünün şehirlerde yoğunlaştığı ve yaş ortalamasının arttığı görülmektedir. Türkiye'nin gelişen ekonomisi, teknolojisi ve artan yaşam standartları da göz önünde bulundurulduğunda gelişmekte olan ülke sınıfından gelişmiş ülkeler sınıfına geçmek üzere olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye'nin de diğer gelişmiş ülkeler gibi yetişkin eğitime daha fazla önem vermesini zorunlu hale getirmiştir. Başta dönüşümsel öğrenme olmak üzere andragoji, öz-yönelimli öğrenme gibi yetişkin öğrenmesinin yapı taşları olan teori ve yaklaşımlar, yetişkinlerin çocuklardan farklı öğrendiklerini ve öğrenme deneyimlerinin de buna göre düzenlenmesi gerektiği görüşündedirler (Knowles, 1950, 1968, 1975; Mezirow, 1978b, 1981, 1985, 1991a).

Dönüşümsel öğrenme teorisi, yetişkin öğrenmesinin bilinçli ve mantıksal bir yönüne ışık tutan bir yapı ve süreç sağlayan bir çerçevedir. Bu teori, referans çerçevelerinin, bireylerin farkında olup olmadıklarına bakılmaksızın, bireyleri etkileyip şekillendirdiğini savunur. Bireylerin önceki varsayımları konusunda nasıl bilinçlendikleri, nasıl bu varsayımları eleştirel olarak yansıttıkları ve kendilerini dönüştürmek için nasıl stratejiler ve eylemler geliştirdiklerine ışık tutar. Böylece kendi referans çerçevelerini oluşturabilir ve kendi eşsiz dünya görüşlerini yaratabilirler (Şahin, Erişen ve Çeliköz, 2016).

1.1 Problem Durumu

Teknolojisinin baş döndürücü bir şekilde gelişmesi, iş hayatına kadınların daha fazla dâhil olması, boşanma olaylarındaki artış, nüfus yoğunluğunun şehirlere geçmesi, yaşam koşullarının değişmesi, küreselleşme, kapitalist ekonomik sistemin sömürsü ve modernitenin beraberinde getirdiği sıkıntılar yetişkinlerin hayata adaptasyonu için yeni bilgi ve beceriler edinmesini zorunlu hale getirmektedir. Yetişkinler genellikle bu bilgi ve becerileri informal eğitimle edinmektedirler. Bazen bir yaygın eğitim kursu, bazen kitaplar, bazen de video içerik sunan web sitelerinden edinmek yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Yetişkinlerin öğrenme esnasında yaşadıkları süreçlerin bilinmesi onlar için daha işlevsel öğretim programlarının hazırlanmasını sağlayacaktır.

Türkiye’de yetişkin eğitimi ve öğrenmesi uzun bir geçmişe sahip değildir. Bu sebeple yetişkin öğrenmesiyle ilgili çalışmalar da yeterince yapılmamıştır. Yetişkin eğitimi ve öğrenmesi ilk olarak 1957 yılında yapılan VI. Milli Eğitim Şurasında halk eğitimi kavramı olarak geçmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020a). 1960 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulan Halk Eğitimi genel müdürlüğü 1977 yılında Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, 1983 yılında ise Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ismini almıştır (Celep, 2003). Türkiye’nin Avrupa Birliğine üyelik süreciyle birlikte hayat boyu öğrenme önem kazanmış ve 2000 yılındaki Avrupa Birliği Komisyonunun düzenlediği hayat boyu öğrenme memorandumunda belirlenen stratejiler benimsenmiştir. Buna bağlı olarak 2009-2013 Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi oluşturulmuş ve 14 Eylül 2011 tarihli kararnameyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020b; T.C. Resmi Gazete, 2011). Daha sonra ise 2014-2018 Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı hazırlanmıştır. Yükseköğretimde ise 1968 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Halk Eğitimi bölümü kurulmuş daha sonra birkaç defa bölüm kapatılmış ya da başka bölümler altında faaliyet göstermiştir. 2007 yılında Yaşam Boyu Öğrenme anabilim dalı ve 2009 da ise Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim dalı olarak yeniden kurulmuştur (Ankara Üniversitesi, 2020). Yükseköğretim kurulunun 15 Haziran 2016 tarihli eğitim fakültelerinin bölüm ve anabilim dallarının yeniden yapılandırılmasıyla ilgili aldığı kararla üniversitelerde Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi anabilim dallarının kurulmasının önü açılmıştır. Buna rağmen Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerde hala yetişkin eğitimi ve öğrenmenin yeterince önemsenmediği ve bilimsel çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir.

Dönüşümsel öğrenme yetişkin eğitiminin özüdür (Mezirow, 1997). Bu önermenin akılda tutulmasıyla birlikte, yetişkin eğitiminin amacının, yetişkin öğrenme ve iletişimin doğasını anlamak olduğu açıktır. Yetişkin eğitimi üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında dönüşümsel öğrenme üzerine az sayıda araştırmanın olduğu ve dönüşümsel öğrenme esnasında yaşanan süreçlerin derinlemesine incelenmediği görülmüştür. Akpınar (2010), Akçay (2012) Uyanık (2016), Şen ve Şahin (2017) dönüşümsel öğrenme üzerine literatüre katkı sağlayacak makaleler yayınlamışlardır. Bununla birlikte dönüşümsel öğrenmeyle ilgili YÖK Tez Merkezinde kayıtlı dört yüksek lisans ve üç

doktora tezi bulunmaktadır. Bu tezlerin hepsi literatüre önemli katkılar fakat biri hariç yetişkinlerin dönüşümleri esnasındaki yaşadıkları süreçleri anlamaya yönelik değildirler. Tablo 1.1’de YÖK Tez Merkezinde kayıtlı dönüşümsel öğrenme ile ilgili tezler verilmiştir (YÖK Tez Merkezi, 2020).

“Tablo 1. 1 YÖK Tez Merkezinde kayıtlı dönüşümsel öğrenmeyle ilgili tezler”

Tez Adı	Yüksek Lisans/ Doktora	Nitel/Nicel	Açıklama
Integrating Sustainability Into Early Childhood Education Through In Service Training: An Effort Towards Transformative Learning Feriver Gezer, 2010). (Sürdürülebilirliğin Hizmetiçi Eğitim ile Okul Öncesi Eğitime Entegre Edilmesi: Dönüştürücü Öğrenmeye Yönelik Bir Caba)	Doktora	Karma Yöntem	Araştırma 24 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiş olup araştırmada erken okul öncesi öğretmenleriyle uygulanacak sürdürülebilirlik için öğrenme ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim hedeflerine yönlendirilmiş dönüştürücü öğrenme çerçevesinde oluşturulmuş bir hizmet içi eğitim örneği ortaya koyma ve oluşturulan dönüştürücü öğrenme örneğinin katılımcıların perspektif dönüşümlerine etkilerini ve bu dönüşüme nelerin katkı sağladığını araştırma amaçlanmaktadır.
Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Dönüştürücü Öğrenme Kuramına Göre Hazırlanmış Bir İçerik Yönetim Sisteminin Değerlendirilmesi (Öncel, 2017).	Yüksek Lisans	Nicel	Araştırma Halk eğitim merkezinde bilgisayar işletmenliği kursu alan 69 kursiyer ile yapılmış ve deney grubuna dönüşümsel öğrenme kuramına göre hazırlanan Moodle Öğretim Yönetim Sistemi destekli eğitim verilmiştir. Verilen eğitimin akademik başarıya etkisi, öğretim materyallerine yönelik motivasyonlarına etkisi ve Öğretim Yönetim Sisteminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ön test-son test ile akademik başarıları ölçülen araştırmada doğrudan dönüşümsel öğrenme ya da dönüşümsel öğrenme süreçleri incelenmemiştir.
Dönüşümsel Öğrenme Modelinin 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine ve Bilişötesi Farkındalıklarına Etkisi (Epcapan, 2018).	Yüksek Lisans	Karma Yöntem	Araştırma bir ortaokulun 6. Sınıf öğrencileriyle yapılmış olup dönüşümsel öğrenme teorisine dayalı uygulamaların bireyin eleştirel düşünme ve bilişötesi farkındalıklarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları itibarıyla dönüşümsel öğrenme teorisinin görüşleriyle uyumaktadır. Fakat bir yetişkin öğrenme teorisi olan dönüşümsel öğrenmenin çocuklar üzerindeki etkisinin literatürde örneklerinin olup olmadığına bakılması teorisinin çocukların eğitiminde etkisini anlamaya yardımcı olabilir.
Kaçkar Dağlarında Dönüşümsel Öğrenmeye Bir bakış: Turistlerin	Yüksek Lisans	Nitel	Araştırma Kaçkar Dağları Milli Parkı’na gezi düzenleyen 16 katılımcıyla yapılmış olup araştırmada gezginlerin Kaçkar

Seyahat Deneyimlerini Anlamaya Yönelik Bir Çalışma (Özçelik, 2019).	Doktora	Karma Yöntem	Dağları Milli Parkı'na seyahat motivasyonlarının, seyahat sürecinde yaşadıkları deneyimlerin ve sonucunda gerçekleştirdikleri seyahatin kendileri üzerindeki dönüştürücü etkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırma turizm alanında yapılmıştır. Araştırma dönüşümsel öğrenme ve süreçlerinden ziyade bir milli parkın gezginler üzerine dönüştürücü etkisi üzerine odaklanmıştır.
Dönüştürücü Öğrenme Kuramı Açısından Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojileri Entegrasyonu Uygulamaları (Şahin İzmirli, 2012).	Doktora	Karma Yöntem	Araştırma Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünden öğretmenlik uygulaması dersi alan 54 öğrenci ve 6 uygulama öğretmeni ile 2 danışmanla yapılmış olup araştırmada öğretmen adaylarının dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı olarak mikro düzeyde bilgi ve iletişim teknolojisi entegrasyonu gerçekleştirme dönüşümlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularında katılımcıların çoğunun dönüşümün ilk basamaklarında yer aldığı belirtilmiştir. Dönüşümsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için 10 aşamanın sırayla olmasa dahi yaşanması gerekir.
Dönüşümsel Öğrenme Modeline Dayalı Çevre Eğitiminin Biyoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Algılarına Etkisi (Çimen, 2013).	Doktora	Karma Yöntem	Araştırma 28 biyoloji öğretmenliği bölümü öğrencisiyle gerçekleşmiş olup araştırmada dönüşümsel öğrenme teorisine dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunları bilgisi, çevre sorunlarına yönelik tutum, çevreye yönelik inanç ve çevreye duyarlı davranışlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.
Dönüştürücü Öğrenme Kuramına Göre İngilizce Dersinde Hazırlanmış Öğrenme Etkinliklerinin Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısı Dönüşümlerine Etkisinin İncelenmesi (Akdağ Kurnaz, 2018).	Doktora	Karma Yöntem	Araştırma Sigortacılık ve Risk Yönetimi ile Bankacılık-Finans bölümlerinde okuyan 72 öğrenciyle yapılmış olup araştırmada dönüştürücü öğrenme yöntemlerinin uygulanması sürecinde İngilizce dersinde kullanılan öğrenme etkinliklerinin, üniversite öğrencilerinin bakış açısı dönüşümlerine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bulgular bölümünde dönüşümsel öğrenme teorisinin 10 aşaması ele alınmıştır. Fakat aşamalar hazırlanan etkinliklere göre değerlendirilmiştir. Dönüşümsel öğrenme aşamaları bireyin yaşadığı dönüşümle alakalı olup kişiye özeldir. Örneğin rol denemesinde kişi belirlenen bir rolü değil kendisinin belirlediği bir rolü dener.

Tablo 1.1'e bakıldığında araştırmaların çoğunda katılımcıların öğretmen ve öğretmen adayları olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmacılar da daha çok bir branşa yönelik perspektif dönüşümlerine odaklandığı ya da bilişim teknolojilerine adaptasyonun incelediği görölmektedir. Ayrıca araştırmalardan biri turizm alanında yapılmışken başka bir araştırma ise bir yetişkin öğrenme teorisi olan dönüşümsel öğrenmenin ilköğretim öğrencilerindeki dönüşümüne yöneliktir. Dönüşümsel öğrenme bir yetişkin öğrenme teorisi olduğundan dolayı dönüşümsel öğrenmeyle ilgili araştırmalarda farklı demografik yapılarıdaki yetişkinlerle araştırma yapma gereği ortadadır. Bu nedenle yetişkinlerin dönüşümsel öğrenme esnasında deneyimledikleri öğrenme süreçlerinin anlaşılacak alan yazına katkı sağlanması ve yetişkin eğitimi öğretim programlarına rehberlik etmesi amacı bu araştırmanın yapılması ihtiyacını doğurmuştur.

1.2 Araştırmanın Amacı

Dünyada ilerlemeler ve gelişmelere bağlı olarak sürekli ve hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Değişimin bu denli hızlı olmasından dolayı bu değişime ayak uyduracak bireylerin eğitimi giderek önem kazanmaktadır. Kişilerin eğitimi ve öğrenme ihtiyaçları belli yaşlarla sınırlı olan örgün eğitim kurumlarının dışına çıkmıştır. Üretimin merkezinde olan yetişkinlerin eğitimi de buna bağlı olarak önemini arttırmaktadır. Ülkemizde son dönemlerde yetişkin eğitimi ile ilgili bazı çalışmalar yapılmaktadır. Bununla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bulunmakta olup buraya bağlı il ve ilçe merkezlerindeki halk eğitim merkezlerinde ihtiyaçlara göre kurslar düzenlenmektedir. Ayrıca özel kuruluşlar, oda ve birlikler, sivil toplum örgütleri, organize sanayi bölgeleri, fabrikalar, belediyeler ve valiliklere bağlı çeşitli sosyal tesis ve kuruluşlarda da bu tarz kurslar düzenlenmektedir. Tüm bu kurslarda başta yetişkinler olmak üzere bireylerin bazı beceri ve öğrenme ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmaktadır. Bu tarz kurslara katılan yetişkinlerin çok büyük bir bölümü yeni arayışlar içinde ya da kendini geliştirmek isteyen yetişkinlerden oluşmaktadır.

Yetişkinlerin öğrenmeleriyle ilgili teori ve araştırmalar incelendiğinde yetişkinlerin öğrenme biçimlerinin çocuklardan farklı olduğu görölmektedir. Gelişim kuramlarına bakıldığında da yetişkinlerin çocuklardan çok farklı özelliklere sahip olduğu

görülmektedir. O halde yetişkinlere öğretmede kullanılacak yöntemler ve uygulanacak öğretim programları da çocuklarınkinden farklı olmalıdır.

Bu araştırmanın amacı yetişkinlerin dönüşümsel öğrenme kapsamında nasıl öğrendiklerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla bu çalışmada yetişkin öğrenmesiyle ilgili önde gelen teori ve araştırmalar ışığında yetişkinlerde dönüşümsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenme esnasında yaşanan süreçler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkiye’de yetişkin öğrenmesi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında araştırma sayısının az olduğu görülmektedir. Yetişkin öğrenmesinin ve dönüşümsel öğrenmenin doğası gereği bu araştırmanın nitel araştırma yaklaşımına dayanan fenomenoloji deseniyle yapılması yetişkinlerin öğrenme deneyimlerini daha iyi yansıtacağı düşünülmüştür. Katılımcıların seçiminde farklı statü, meslek, cinsiyet, yaş ve öğrenim durumları dikkate alınarak farklı deneyimler ve dönüşümler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yetişkinlerde dönüşümsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve öğrenme esnasında yaşanan süreçleri ortaya çıkarılmaya çalışılan bu araştırma ile alan yazına önemli bir katkı sağlanabilir. Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde Türkiye’de yetişkin eğitimi programlarını uygulayan Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, üniversitelerin hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi anabilim dalları, sivil toplum kuruluşları, meslek oda ve birlikleri ile diğer resmi ve özel kurum ve kuruluşlara öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Böylece bu ve benzeri araştırmalar ışığında yetişkin eğitimi programlarının ihtiyaçlara göre revize edilmesi sağlanabilir.

Dönüşüm yaşayan yetişkinlerin deneyimlerinden yararlanılan bu çalışmada elde edilen veriler ışığında yetişkin eğitimi ve öğrenmesiyle ilgili öneriler ortaya konulmuştur. Böylece değişen yaşam şartlarına yetişkinlerin uyumunu kolaylaştıracak öğretim programlarına ve akademik çalışmalara katkı sağlanmış olacaktır.

1.4 Sayıtlar

Ön görüşmelerde yetişkin öğrenmesi ve dönüşümsel öğrenmeyle ilgili verilen bilgiler sonucunda katılımcıların yetişkin öğrenmesi ve dönüşümsel öğrenmeyi anladıkları kabul edilmiştir.

Katılımcıların görüşmeler esnasında dönüşümsel öğrenme deneyimleriyle ilgili verdikleri bilgilerin samimi ve gerçeği yansıttığı kabul edilmiştir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma ön görüşmeler sonunda dönüşüm yaşadığı düşünülen Gaziantep ilinden 6 ve İstanbul ilinden 1 yetişkin katılımcıyla sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Dönüşümsel öğrenme: Farkındalık içinde öğrenmenin rasyonel sürecini, edinilmiş bir referans çerçevesini yani değerleri, inançları, kavramları içeren varsayımları, beklentileri yönlendirme fikrini ve epistemik varsayımları değerlendirerek dönüştüren metabilşsel bir eleştirel düşünmenin metodolojik uygulamasıdır (Mezirow, 2006).

Andragoji: Kökeni Avrupa'dan gelen ve yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimi olarak tanımlanan kavramdır. (Knowles, 1968).

Öz-yönelimli öğrenme: Bireylerin başkalarının yardımı olsun veya olmasın öğrenme ihtiyaçlarını tanılama, öğrenme hedeflerini formüle etme, öğrenme için insan ve maddi kaynakları belirleme, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulama ve öğrenme çıktılarını değerlendirme konularında inisiyatif almaları olarak açıklar. (Knowles, 1975:18)

Referans çerçeveleri: Kişinin eylem çizgisini belirleyen ve beklentilerin, algıların, bilgilerin ve duyguların şekillendiği ve sınırlandığı yapılardır (Mezirow, 1997).

Eleştirel yansıma: Nedenlerin doğasını ve yöntemlerini, mantığını, gerekçesini ve aynı zamanda kökeniyle ilgili koşulları da anlamayı gerektiren eleştirel bir düşünme biçimidir (Mezirow, 1997, 2003)

Söylem: Kanıtların, argümanların, fikirlerin ve alternatif bakış açılarının eleştirel olarak incelenmesi ve birbiriyle çelişen yorumları desteklenmesi için sunulan nedenleri değerlendirmeye yönelik bir diyalog kurma yoludur (Mezirow, 1995, 1997).

Fenomenoloji: Farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan bir nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).



BÖLÜM 2

2 ALAN YAZIN

Yetişkin öğrenme literatüründe en önde gelen teoriler ve yaklaşımların açıldığı bu bölümde sırasıyla öğrenme, yetişkin öğrenmesi ve yetişkin öğrenmesinin yapı taşları olan andragoji, öz-yönelimli öğrenme ve son olarak dönüşümsel öğrenme teorisi detaylandırılmıştır. Araştırmanın ana dayanağı olan dönüşümsel öğrenme teorisine diğer yaklaşımlardan daha fazla değinilmiştir. Dönüşümsel öğrenme teorisi daha çok mimarı olan yetişkin eğitimcisi Jack Mezirow'un görüşleri etrafında sunulmuştur. Son bölümde ise dönüşümsel öğrenmedeki farklı bakış açılarına değinilmiştir.

2.1 Öğrenme

Davranışçılar, bilişselciler, yapısalcılar-yapılandırmacılar ve bağlantıcılar-konnektivistler öğrenme üzerine teoriler, modeller ve perspektifler oluşturmuşlardır. Bu kuramcılarının hepsi öğrenme süreci ve doğası üzerinde odaklanmış ve çeşitli yaklaşımlardan yararlanmışlardır. Pavlov ve Skinner gibi davranışçılar öğrenmeyi, uyaran ve uyarana verilen tepki ilişkisi içerisinde açıklamaya çalışırken Bandura gibi sosyal öğrenmeciler ise öğrenmenin gözlem ve model alma gibi yöntemlerle de gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Bilişselciler ise daha çok algılama, zihinsel süreçler ve bilginin nasıl işlendiği ile ilgilenmiş ve bunun çerçevesinde öğrenmeyi açıklamaya çalışmışlardır. Öğrenmenin doğrudan gözlemlenemediğini ve kişinin, kendisine ulaşan her yeni şeyi bilişsel şemalara yerleştirerek anlamlandırmaya çalıştığı görüşü hâkimdir. (Bringuier ve Piaget, 1989) Yapısalcılar ise önceki deneyimlerin ve bilgilerin, karşılaşılan durumları anlamlandırılarak yeni öğrenmeleri kolaylaştırdığı ve bunları zihinde yapılandırdığını belirtirler. Dewey (1910)'e göre, bilmek için değil, uygulamak için öğrenmek gerekir. George Siemens'in öncülüğünü yaptığı bağlantıcılık ise linear (birinci derece) bilginin yerini linear olmayan bilginin almasıyla dağınık bilgilerin görünür hale getirilmesiyle teknolojinin; kişinin yaşamına, iletişimine ve nasıl öğrendiğine dair etkilerini açıklamaya çalışır. (Downes, 2009; Siemens, 2005)

Öğrenmenin transferi, insan davranışına, öğrenmesine veya performansına bağımlılığın önceki deneyimlere bağlı olduğu başka bir odak noktasıdır. Bu kavram yeni bir şey değildir ve Edward Thorndike ve Robert S. Woodworth tarafından ortaya atılan uygulamanın aktarılması fikrine dayanır. Buradaki vurgu, bireylerin öğrenmeyi bir bağlamdan benzer bir bağlama nasıl aktardığı veya “tek bir zihinsel işlevde iyileşme” nin ilişkili başka bir durumu nasıl etkileyebileceğidir. Buradaki temel nokta, genellikle süreç ve deneyimlerin öğrenme ve performansı yeni bir durumda nasıl etkilediğiyle ilgili olan etkili ölçü olarak tanımlanan önceki öğrenmeler üzerinedir (Şahin ve diğerleri, 2016).

Malcom S. Knowles (1950, 1975), yetişkinlerin çocuklara göre farklı öğrendiklerini ve kişinin olgunlaştıkça artan deneyimlerinin de katkısıyla öğrenmesini yönettiğini belirtir. Yaptığı çalışmalar sayesinde, yetişkin eğitimcileri insanları eğitmekten öğrenmelerine yardım etmeye doğru yönlendirmede önemli bir faktör olmuştur (Knowles, 1950). Yaygın yetişkin öğrenmesi üzerine yaptığı çalışmalarla süreç ve ortamın bazı unsurlarını vurgulamıştır. Mezirow (1991a), öğrenmeyi, gelecekteki eylemlere rehberlik etmek için kişinin deneyimin anlamının yeni ya da gözden geçirilmiş bir yorumunu çözümlmek için önceki bir yorumu kullanma süreci olarak tanımlar. Mezirow’a (1997) göre başkalarının amaçları, inançları, yargıları ve duyguları üzerine hareket etmek yerine kendi yorumlarımızı yapmalıyız. Yetişkin öğrenmesinin temel amacı bu anlayışı kolaylaştırma olmalıdır.

2.2 Yetişkin Öğrenmesi

Yüzlerce yıldan beridir yetişkinlerin günlük hayatlarının bir parçası olarak öğrendikleri bilinmesine rağmen ancak yirminci yüzyılın ilk yarısında itibaren sistematik olarak yetişkin öğrenmesi incelenmeye başlanmıştır. Yetişkinlerin öğrenmeleri üzerine yapılan ilk dönem çalışmalarının büyük bir kısmı yetişkinlerin öğrenip öğrenemeyeceği üzerineydi. Kısacası davranışçı öğrenme yaklaşımlarıyla yapılan klinik-deneysel çalışmalardı. Bu çalışmalardaki insanlar çeşitli öğrenme ve hafıza görevleri üzerinde zamanlanmış koşullar altında test edildi. Yetişkinlerle ilgili araştırma sonuçlarını rapor eden ilk kitap -Adult Learning- yetişkin eğitiminin profesyonel bir uygulama alanı olarak kabul edilmesinden henüz iki yıl geçmeden Thorndike, Bregman, Tilton ve Woodyard

tarafından yayınlandı (Merriam, 2001). Davranışçıların tersine Lorge (1947) zaman baskısı olmadığında yetişkinlerin öğrenme hızı veya oranı yerine öğrenme yetisine odaklanıldığında, yetmiş yaşına kadar olan yetişkinler ve genç yetişkinlerden daha iyi sonuçların alındığını göstermiştir.

1950’li yıllara gelinene kadar yetişkin eğitimcileri, yetişkin öğrenimini açıklamak için psikoloji ve eğitim psikolojisi araştırmalarından faydalandılar. Bu araştırmalar tasarım olarak davranışçıydı ve yetişkin öğrenimi hakkındaki görüşler genellikle çocuklarla yapılan araştırmalardan farksızdı. Yetişkinleri çocuklarla aynı koşullarda inceleyen araştırmalardan çıkarılan sonuçlar tahmin edilebilir derecede yanıltıcı olabilmekteydi. Özellikle yirminci yüzyılın üçüncü çeyreğiyle birlikte yetişkin öğrenmesini pedagojiden ayırma çabasının bir parçası olarak yetişkin eğitimciler, yetişkin öğrenmesinin çocukluktaki öğrenmeden ayırt edilip edilemeyeceği üzerine araştırmalar yapmaya başladılar. Bu soruşturma çabasıyla birlikte yetişkin öğrenmesiyle ilgili yeni odak noktaları ortaya çıktı. Yetişkin eğitime özgü bir bilgi tabanı geliştirme ihtiyacını içeren profesyonelleşme dürtüsü, Knowles, Scott ve Mezirow gibi alanın en önemli isimlerinin çalışmalarını ortaya çıkarttı.

Knowles (1968), yetişkin öğrenimini pedagojiden ayırmak için yeni bir kavram ya da yaklaşım olarak yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimi olarak tanımladığı kökeni Avrupa’dan gelen andragoji kavramını önermiştir. Bu yeni kavram çocukların öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimi olan pedagoji ile tezat oluşturmuştur (Knowles, 1980). Bu bakımdan yetişkin öğrenmesini diğer öğrenmelerden ayırmaya çalışanlar andragoji kavramının etrafında bir süre toplanmışlardır. Ancak Scott’un dönüşümsel öğrenme nitelemesini geliştiren Mezirow (1975, 1978a, 1978b) bireylere kendi yeni öğrenmelerinin yardımıyla değişmelerine-dönüşmelerine yardımcı olan başka bir öğrenme yaklaşımı sunmuştur. Burada sözü edilen değişim kapsamlı bir değişim olup önceki öğrenmeden yeni öğrenmeye doğrudur (Clark, 1993). Dönüşümdeki temel vurgu, insanların deneyimlerini ve dünyayla olan etkileşimlerini yorumlama biçimlerini değiştirmeleri görüşüdür. Bu yaklaşım Mezirow’un çalışmalarıyla “Dönüşümsel Öğrenme Kuramı” olarak adlandırılmıştır (Mezirow, 1981; 1994; 1997).

Mezirow (2003) yetişkinlerin gelişimsel olarak eleştirel öz-yansıma ve yansıtıcı muhakeme becerilerini kazanabilmelerine rağmen yetişkin öğrenmesinin amacının

öğrenenin uygulamaları için gerekli becerileri, iç görüleri, eğilimleri geliştirmesinin sağlanması ve bu becerileri başarması için öğrenene yardımcı olunması görüşündedir. Mezirow (2003, s. 62-63) *“Yetişkinlikte akıl yürütme yeteneğini geliştirmek için yetişkin eğitimci, öğrenenlerin varsayımları eleştirel olarak yansıtmasına ve eleştirel-diyalektik söylemlere daha eksiksiz ve özgürce katılmaları için gerekli becerileri, duyarlılıkları ve anlayışları edinmelerine yardımcı olmalıdır. Her ne kadar eğitimci öğrenenin amacını belirlemesinde ve başarmasında yardımcı olsa da eğitimcinin profesyonel hedefi öğrenenin becerilerini, zihin alışkanlığını, eğilimini ve daha aktif ve rasyonel bir öğrenen haline gelmesini sağlamaktır. Etkili yetişkin akıl yürütmesi için koşulların ve becerilerin oluşturulması ve eleştirel yansıma ve diyalektik söylem dâhil olmak üzere dönüşümsel öğrenme eğilimi yetişkin eğitiminin özüdür ve yetişkin eğitimcinin rolünü hem öğrenme durumunda akıl yürütmenin kolaylaştırıcısı olarak tanımlar ve hem de demokratik bir toplumdaki tüm yetişkinlerin eleştirel düşünmeye ve söylemlere daha fazla katılımı, daha özgür katılımı için gerekli olan sosyal, ekonomik ve politik koşulları teşvik eden kültürel bir aktivisttir.”* şeklinde belirtmektedir.

2.3 Andragoji

Andragoji kavramı hümanizm yaklaşımı ve İbranice dili tarafından temellendirilmiş olup yetişkinleri tam insanlık derecesine getirmeyi, öğrenme ve öğretim ile ilgili her şeyi inceleyen bilimsel bir disiplin olarak tanımlanabilir (Henschke, 1998). Knowles (1977) andragoji kavramını Yunanca andra ve agagus (yetişkin ve yönetme) kelimelerine dayandırmış, andragojinin yetişkinlere öğretme bilimi ve sanatı olduğunu söylemiştir. Andragoji, işçi hareketine uygulanan eğitim programlarının çocuklardan ve okuldan ayırmak istendiği 19. yüzyıl Almanya’ında ortaya çıkmıştır (Savicevic, 1998). Dusan Savicevic (1991, 1998) kökleri yetişkinlerin eğitimi ve öğrenmesinin birincil öneme sahip olduğu yaşam boyu eğitim felsefesine dayanan andragojiyi, öğretmenlerin ve öğrenenlerin nasıl davranması gerektiğine dair kurallı bir model olarak tanımlar. Andragoji terimi bugün Rusya’dan başlayıp Almanya’ya kadar olan doğu ve orta Avrupa hattında İngilizler ve Amerikalıların kullandığı yetişkin öğrenmesi ya da yetişkin eğitimi kavramlarının karşılığı olarak kullanılmaktadır (Draper, 1998).

Savicevic'in Knowles'ı andragoji terimiyle tanıştırmayla 1830'lardan beri ara kullanımda olan andragoji, Knowles sayesinde İngiliz dili okurları için popülerleşmeye başlamıştır (Merriam, 2001; Smith, 2002). Yirminci yüzyılın ikinci yarısında itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde yetişkin öğrenmesinin en önemli ismi haline gelen Knowles, yaygın (informal) yetişkin eğitimi ve ABD'deki yetişkin öğrenmesi tarihinin ilk büyük çalışmalarına imza attı. Bunlardan en önde geleni belki de andragoji kavramıydı. Knowles'ın andragoji kavramı yoluyla yetişkin eğitimi ve öğrenimi için ayırt edici bir kavramsal temel geliştirme girişimleri çok yaygın olarak tartışıldı ve kullanıldı. İnsancıl psikolojiye dayanan Knowles'ın andragoji versiyonu, bireysel öğreneni özerk, özgür ve büyümekte olan bir öğrenen olarak tanımlar (Smith, 2002). Knowles bir yetiştikten beklenen öğrenme sonuçlarını açıklamıştır (Smith, 2002; Tablo 2.1 ve Tablo 2.2).

“Tablo 2. 1 Yetiştikten beklenen öğrenme sonuçları”

Beklenen Sonuç	Açıklama
Yetiştikten kendilerini olgun bir şekilde anlamalıdır.	İhtiyaçlarını, motivasyonlarını, ilgi alanlarını, kapasitelerini ve hedeflerini anlamalıdır. Kendilerine nesnel ve olgun bir şekilde bakabilmelidirler. Kendilerini kabul etmeli ve daha iyi olmak için ciddiyetle çaba göstererek kendilerine saygı göstermelidirler.
Yetiştikten başkalarına karşı bir kabul, sevgi ve saygı tutumunu geliştirmelidir.	Tüm insan ilişkilerinin bağlı olduğu tutum budur. Yetiştikten insanları ve fikirleri ayırt etmeyi ve insanları tehdit etmeden fikirlere meydan okumayı öğrenmelidir. İdeal olarak, bu tutum kabullenmenin, sevginin ve saygının ötesine, empatiye ve başkalarına yardım etme samimi arzusunun ötesine geçecektir.
Yetiştikten hayata karşı dinamik bir tutum geliştirmelidir.	Değişim gerçeğini kabul etmeli ve kendilerini her zaman değişen olarak düşünmelidirler. Her deneyime bir öğrenme fırsatı olarak bakma alışkanlığı edinmeli ve ondan öğrenme becerisi kazanmalıdır.
Yetiştikten, davranışların belirtilerine değil, nedenlerine tepki vermeyi öğrenmelidir.	Sorunların çözümleri belirtilerde değil, nedenlerinde yatmaktadır. Bu ders fiziksel dünyada uygulaması öğrenildi, ancak henüz insan ilişkilerinde uygulaması öğrenilemedi.
Yetiştikten, kişiliklerinin potansiyellerine ulaşmak için gerekli becerileri edinmelidir.	Her insan, fark edilirse, kendisinin ve toplumun refahına katkıda bulunacak kapasitelere sahiptir. Bu potansiyellerin başarılması için mesleki, sosyal, eğlence, sivil, sanatsal ve benzeri birçok türde beceri gereklidir. Her bireye kapasitelerini tam olarak kullanabilmesi için gereken becerileri kazandırmak bir eğitim hedefi olmalıdır.
Yetiştikten insan deneyiminin başkentindeki temel değerleri anlamalıdır.	İçinde yaşadıkları dünyanın bilgi mirasına, harika fikirlerine, büyük geleneklerine aşina olmalıdırlar. İnsanları birbirine bağlayan değerleri anlamalı ve saygı duymalıdırlar.
Yetiştikten toplumlarını anlamalı ve sosyal değişimi yönlendirmede yetenekli olmalıdır.	Demokraside insanlar tüm toplumsal düzeni etkileyen kararlar almaya katılırlar. Bu nedenle, her fabrika işçisinin, her satıcının, her politikacının, her ev hanımının hükümet, ekonomi, uluslararası ilişkiler ve sosyal düzenin diğer yönleri hakkında akıllıca katılabilmesi için yeterli bilgiye sahip olması zorunludur.

“Tablo 2. 2 Pedagoji ve andragojinin karşılaştırılması”

Kıyaslanan Durum	Pedagoji	Andragoji
Öğrenen	Bağımlı. Öğretmen bir konunun ne, ne zaman, nasıl öğrenileceğini yönetir ve öğrendiğini test eder.	Bağımsızlığa yönelir. Kendinden yönelimli. Öğretmen bu hareketi teşvik eder ve besler.
Öğrenenlerin Deneyimi	Biraz önemsiz. Dolayısıyla öğretim yöntemleri didaktiktir (öğreticidir).	Öğrenmek için zengin bir kaynak. Dolayısıyla öğretim yöntemleri tartışma, problem çözme vb.
Öğrenmeye Hazır Olma	İnsanlar toplumun kendilerinden ne beklediğini öğrenir. Bu nedenle öğretim programı standardize edilmiştir.	İnsanlar bilmeleri gerekenleri öğrenirler, böylece öğrenme programları yaşam uygulaması etrafında düzenlenir.
Öğrenmeye Yönelim	Konunun kazanılması. Konular tarafından düzenlenen öğretim programı.	İnsanlar deneyimlerinde performans merkezli oldukları için öğrenme çabaları deneyimlere dayalı olmalıdır.

Smith (2002), yetişkin gruplarının doğası ne olursa olsun, işbirliği içinde yaşamayı ve öğrenme deneyimine sahip olabileceği bir demokrasi laboratuvarı haline getirilmesi gerektiğini önermiştir. Tutumlar ve görüşler öncelikle yetişkinlerin gönüllü olarak bağlı olduğu çalışma gruplarında, iş gruplarında ve oyun gruplarında oluşur. Knowles, yetişkinlerin çocuklara göre farklı öğrendiklerine ve bunun ayırt edici bir araştırma alanına temel oluşturduğunu kabul etmiştir (Smith, 2002). Yaygın yetişkin öğrenimi üzerine daha önce yaptığı çalışmalarda, süreç ve ortamın bazı unsurlarını vurgulamıştır. Benzer şekilde, ABD'deki yetişkin öğrenmesi hareketinin gelişimine dair şeması, yetişkin öğrenmesinin şekli ve yönü hakkında bazı sonuçlara varmasına yardımcı olmuştur. Artık yapılması gereken bu unsurları bir araya getirmektir. Bu nedenle andragoji, geleneksel pedagojinin dayandığı çocuk öğrenenler hakkındaki varsayımlardan farklı olan yetişkin öğrenenlerin özellikleri hakkında benlik kavramı, deneyim, öğrenmeye hazır olma, öğrenmeye yönelim ve öğrenmeye güdülenme şeklinde beş önemli varsayım ortaya koymuştur (Knowles, 1968, 1980, 1989).

Benlik Kavramı: Kişi olgunlaştıkça, benlik kavramı bağımlı bir kişilik olmaktan, kendi kendini yöneten bir insan olmaya doğru hareket eder. **Deneyim:** Kişi olgunlaştıkça öğrenim için giderek artan bir kaynak haline gelen artan bir deneyim haznesi biriktirir. **Öğrenmeye hazır olma:** Bir kişi öğrenmeye hazır olduğunda, giderek artan bir şekilde sosyal rollerinin gelişimsel görevlerine yönelir. **Öğrenmeye yönelim:** Kişi olgunlaştıkça zaman perspektifi, ertelenmiş bilgi uygulamasından uygulamanın aciliyetine değişir ve

buna göre öğrenmeye yönelimi konu merkezli olandan sorun merkezli olana geçer. Öğrenmeye güdülenme: Kişi olgunlaştıkça öğrenme motivasyonu içselleşir (Knowles, 1984).

Knowles (1980), ortaya koyduğu varsayımlarla yetişkinlerle öğrenme deneyimleri tasarlama, uygulama ve değerlendirme yapılabilecek bir program modeli sunmuştur. Knowles (1980, s. 47), yetişkinlerin olgunlaştıkça daha özerk ve öz-yönelimli bireylere dönüştüğü varsayımından hareketle öğrenme ortamının hem fiziksel hem de psikolojik olarak “yetişkin” bir öğrenme ortamı (sınıf) olması gerektiğini önermiştir. Yetişkin bir sınıfta yetişkinler, *“kabul edilmiş, saygı duyulmuş ve desteklenmiş hissediler”*; ayrıca *“ortak sorgulayıcı olarak öğretmenler ve öğrenenler arasında bir karşılıklılık ruhu”* vardır. Yetişkinler hayatlarının diğer yönlerini yönettiği için, kendi öğrenmelerini yönetebilir veya en azından planlamaya yardımcı olabilirler (Knowles, 1980).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısının ortalarında andragoji üzerine çok fazla yazı, müzakere ve tartışma yapılmıştır. Bu tartışma ve müzakerelerin ana noktası andragojinin yetişkin öğreniminin bir “teorisi” olarak kabul edilip edilemeyeceği üzerineydi. Tartışmalar tarihine bakıldığında andragojinin birçok şekilde ifade edildiği görülmektedir. Yetişkin eğitimi teorisi, yetişkin öğrenme teorisi, yetişkin öğrenme teknolojisi teorisi, yetişkin eğitimi yöntemi, yetişkin eğitimi tekniği ya da bir dizi varsayım şeklindeki ifadeler yaygın olarak kullanılmıştır (Davenport ve Davenport, 1985). Hartree (1984), andragojinin bir teori mi olduğu yoksa sadece iyi bir uygulama prensipleri mi olduğu ya da yetişkin öğrenmesinin nasıl olması gerektiğini tanımlayan bir çerçeve mi olduğu konusunda bir eleştiri getirmiştir. Bu varsayımların yalnızca yetişkin öğrenenlerin karakteristiği boyutu mu olduğu sorusu ve gelen eleştiriler Knowles'ın, andragojinin bir *“yetişkin öğrenimi kuramı, öğrenme hakkında bir varsayım modeli ya da ortaya çıkan bir teori için temel teşkil eden kavramsal bir çerçeve”* olmaktan çok daha az olduğu fikrini benimsemesine neden oldu (Knowles, 1989:112; Merriam ve diğerleri, 1996; Hanson, 1996). Knowles'ın bu kabulü, andragojinin öğrenen durumundan daha çok öğrenme durumu tarafına doğru tanımlanmasına neden oldu (Merriam, 2001).

Yetişkin öğrenme teorisinin 1993 güncellemesinde Pratt, andragojinin yetişkin öğrenmesini etkileyen en güçlü faktör olup insan unsuru ve sosyal yapılar arasındaki gerilim ile karakterize olacağını belirtmiştir. Burada andragoji, *“koşulsuz olarak insan*

unsurunun yanında ve bireyin öğrenmenin peşinde olan tarih ve koşul prangalarından sıyrılma gücüdür” (Pratt, 1993:22). Houle (1996) önemli olanın andragojinin, eğitimcileri öğrenenlerin mümkün olduğunca çok sayıda yönüne ve en verimli şekilde öğrenebilecekleri bir iklimin yaratılmasına dâhil etmesi gerektiği konusuna dikkat çekiyor. Andragoji, yetişkin öğrenme programlamasının tüm modellerinde en öğrenen merkezli olmaya devam ediyor (Houle, 1996).

2.4 Öz-Yönelimli Öğrenme (Self-Directed Learning)

Öz-yönelimli öğrenme, öz-yöneten öğrenme, kendi kendini yönlendiren öğrenme ya da kendi kendini yöneten öğrenme; bu araştırmada öz-yönelimli öğrenme kavramı kullanılmıştır. Knowles'ın andragoji görüşünün altında yatan ilk varsayım olan benlik kavramı öğrenenlerin olgunlaştıkça giderek daha fazla öz-yönelimli olacağını söylemekteydi. Knowles (1975), bu kavramı açıklayan ve öğrenme sözleşmeleri yoluyla nasıl uygulanacağını anlatan bir kitap yazarak öz-yönelimli öğrenme literatürüne katkıda bulunmuştur. Öz-yönelimli öğrenme üzerine ilk çalışma yapanlardan biri olan Houle (1961) 'in çalışmalarını temel alan Tough (1967, 1971), bir çalışma biçimi olarak öz-yönelimli öğrenmenin ilk kapsamlı açıklamasını yapmıştır. Tough, bir grup yetişkinin kendi planlı öğrenme projelerini incelemiş ve açıklamıştır. Yetişkinlerin günlük yaşamının bir parçası olarak ortaya çıkan ve sistematik olan ancak bir eğitime veya sınıfa bağlı olmayan bu tür öğrenmenin ortaya çıkarılması ve belgelendirilmesi, yetişkin öğrenme alanındaki önemli araştırmalardan biri olmuştur. Houle, Tough ve Knowles'ın öncü çalışmalarına dayanılarak yetişkinler arasında öz-yönelimli öğrenmenin yaygın varlığı doğrulandı ve gerçekleşen süreç belgelendi (Merriam, 2001).

Knowles (1975, s. 18), öz-yönelimli öğrenmeyi “*Bireylerin başkalarının yardımı olsun veya olmasın öğrenme ihtiyaçlarını tanımlama, öğrenme hedeflerini formüle etme, öğrenme için insan ve maddi kaynakları belirleme, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulama ve öğrenme çıktılarını değerlendirme konularında inisiyatif almaları*” olarak açıklar. Knowles (1975), öz-yönelimli öğrenme için üç doğrudan neden ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki öğrenmede inisiyatif alan proaktif kişilerin pasif olarak öğrenmeyi bekleyen, öğreticiye bağımlı kişilerden daha çok şey öğrendiklerini ve daha

iyi öğrendikleridir. Aktif öğrenenler daha amaçlı ve daha fazla motivasyonla öğrenme girişimine girdiklerinden öğrendiklerini pasif öğrenenlerden daha iyi ve daha uzun süre saklama ve kullanma eğilimindedirler (Knowles, 1975). İkincisi öz-yönelimli öğrenme doğal psikolojik gelişim süreçleriyle daha uyumlu olduğundan olgunlaşmanın temel bir yönü olarak kişilerin kendi yaşamları için artan sorumluluk alma yeteneğini geliştirmeleri yani giderek öz-yönelimli olmalarıdır (Knowles, 1975). Üçüncüsü ise öğrenme alanındaki yeni gelişmelerin çoğunun, öğrenenlere kendi öğrenmelerinde inisiyatif alma konusunda sorumluluk yüklediğinden bu programlara, öz-yönelimli sorgulama becerilerini öğrenmeden giren öğrenenler ve öğreticiler kaygı, hayal kırıklığı ve sıklıkla başarısızlık yaşayacaktır (Knowles, 1975). Smith (2002) bunlara ek bir neden olarak kişilerin anlayışındaki hızlı değişiklikler sebebiyle eğitimin amacını bilinenleri iletme olarak tanımlamaktan ziyade sorgulama becerilerinin gelişmesi şeklinde değiştiğinin gösterilebileceğini belirtmiştir.

Knowles öz-yönelimli öğrenme fikrinin eğitimciler ve öğrenenler tarafından kullanılabilmesi için öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etme, öğrenme ihtiyaçlarını formüle etme, öğrenme için insan kaynaklarını belirleme, uygun öğrenme stratejilerini seçme-uygulama ve öğrenme çıktılarını değerlendirme olmak üzere beş aşamalı bir model önermiştir (Smith, 2002).

Öz-yönelimli öğrenmeyle ilgili çalışmaların artmasıyla birlikte bir dizi model ortaya çıkmıştır. Tough (1971) ve Knowles (1975) tarafından önerilen en eski modeller, teşhis gereksinimlerinden, kaynakların ve öğretim biçimlerinin tanımlanmasından sonuçların değerlendirilmesine kadar geçen en doğrusal modellerdir. 1980'lerin sonu ve 1990'larda geliştirilen modeller daha az doğrusal ve daha etkileşimliydi; bu tür modellerde sadece öğrenen değil, öğrenmenin bağlamı ve öğrenmenin doğası da dikkate alınmaktadır. Danis'in (1992) modelinde örneğin; öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinin aşamaları, içerik, öğrenen ve bağlamdaki çevresel faktörler öz-yönelimli öğrenme sürecinin şematize edilmesinde ön plana çıkmıştır. Diğer bir model olan aşamalı öz-yönelimli öğrenme modeli öğrenenlerin kendilerini yönetmeye hazır olmaları, rahat olmaları açısından kendilerini bulabilecekleri bir matris sunar ve öğretmenler öğrenenin aşamasına uygun öğretim stratejileriyle eşleştirebilir (Grow, 1991). Grow (1991, 1994) bağımlı bir öğrenenin daha fazla tanıtıcı materyale ihtiyacı olduğunu ve ders, tatbikat,

anında düzeltmeyi takdir ederken öz-yönelimli bir öğrenenin bağımsız projelere, öğrenene yönelik tartışmalara ve keşif öğrenimine katılabileceğini söyler. Merriam ve Caffarella (1999) öğretici modeli ise öğretim elemanlarının öz-yönelimi ve öğrenenlerin öğrenme kontrolünü geliştirmek için resmi sınıf ortamında neler yapabileceğine odaklanmaktadır.

Öz-yönelimli öğrenmeyle bazı hedeflere ulaşılması beklenilmektedir (Merriam, 2001). İnsancıl felsefeyi benimseyenler, öz-yönelimli öğrenmenin amacının öğrenenin öz-yönelme kapasitesini ortaya koymasını sağlamak olduğu görüşünü benimsemektedirler. Though ve Knowles gibi bu perspektifi savunan Brockett ve Hiemstra (1991), kişisel sorumluluk yönelimi adını verdikleri öz-yönelimli öğrenme modelinde insan doğasının temelde iyi olduğunu ve kişinin kendi öğrenmesi için sorumluluk olarak proaktif olması görüşündedir.

Öz-yönelimli öğrenmenin hedeflerinden bir diğeri ise dönüşümsel öğrenmenin desteklenmesidir (Brookfield, 1986, Mezirow, 1985). Dönüşümsel öğrenme teorisini ortaya koyan Mezirow (2000) dönüşümsel öğrenmenin, öğrenme esnasında öğrenenin sürecin merkezinde yer aldığını ve eleştirel yansıma yaptığını belirtir. Mezirow bu eleştirel yansıma *“kişinin ihtiyaç, istek ve çıkarlarının tarihsel, kültürel ve biyografik nedenlerini anlamaktır. . . . Böyle bir öz bilgi, öz-yönelimli öğrenmede özerklik için bir önkoşuldur ”* demiştir (Mezirow, 1985:27).

Özgürleştirici öğrenme ve sosyal hareketin teşvik edilmesi öz-yönelimli öğrenmenin diğeri bir hedefidir. Bazı yetişkin eğitimciler öz-yönelimli öğrenmenin bireysel öğrenmeden ziyade sosyal ve politik eylem için daha fazla konumlandığını görmek istediklerinden öz-yönelimli öğrenmenin daha eleştirel ve politik bir analizinin yapılması gerektiği görüşünü paylaşmışlardır (Brookfield, 1993; Collins,1996).

Yöneltilen bazı eleştiri ve söylemlere rağmen yetişkin öğrenme teorisinin ayakları olarak görülen andragoji ve öz-yönelimli öğrenme kavramlarının her ikisinin de üzerinde müzakere, tartışma ve araştırma yapılmaya devam edileceği ve böylece yetişkin öğrenme anlayışını daha da zenginleştireceğidir.

2.5 Dönüşümsel Öğrenme

Dönüşümsel öğrenme “*düşünce, duygu ve eylemlerin temel alanlarında derin ve yapısal bir değişimdir*” (The Transformative Learning Centre, 2004). Dönüşümsel öğrenme sorunlu referans çerçevelerinin, sabit varsayımların ve beklentiler kümesinin-zihin alışkanlıklarının, anlam perspektiflerinin ve bakış açılarının daha kapsayıcı, ayrımcı, açık, yansıtıcı ve duygusal olarak değişebilmeleri için dönüştüren bir yetişkin öğrenme teorisidir (Mezirow 2003). Dönüşümsel öğrenme, Mezirow'un çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Mezirow, 1970'lerin sonlarında ve 1980'lerin başında Scott'un dönüşümsel öğrenme nitelemesini geliştirmiştir (Şahin, Erişen ve Çeliköz, 2016). Mezirow (1975) ortaöğretim sonrası eğitimlerine ara veren ve çalışma hayatına başlayan, 1975'te üniversiteye dönerek iki ve dört yıllık programlara başlayan 83 yetişkin kadının yaşadıkları değişim ve süreçleri konu alan bir araştırma yayınlamıştır. Bu araştırmaya dayanarak bu kadınların deneyimlerinin bir sonucu olarak bakış açılarında bir değişim geçirdikleri sonucuna varmıştır.

Mezirow dönüşümsel öğrenme kuramı üzerine çalışırken bazı kişilerden ve onların düşüncelerinden etkilenmiştir (Kitchenham, 2008). Mezirow'un dönüşümsel öğrenme teorisinin erken dönem çalışmalarında Kuhn'un (1962) paradigması, Freire'nin (1970) vicdanileştirmesi ve Habermas'ın (1971, 1984) öğrenme alanlarının etkisi görülmektedir. Kuhn, Freire ve Habermas'ın Mezirow'un dönüşümsel öğrenme teorisinde kullandığı kavramlara etkisi Tablo 2.3'de gösterilmiştir.

“**Tablo 2. 3** Dönüşümsel öğrenme kavramı ve etkilenen kişi-düşünce karşılaştırması”

Dönüşümsel Öğrenme Kavramı	Etkilenen Kişi-Düşünce
Perspektif dönüşümü	
Referans çerçevesi	Kuhn'un (1962) paradigması
Anlam Perspektifi	
Zihin Alışkanlıkları	
Şaşırtıcı İkilem	
Eleştirel Öz-yansıma	Freire'in (1970) vicdanileştirmesi
Referans Çerçevesi	
Öğrenme Süreçleri	
Perspektif dönüşümü	Habermas'ın (1971, 1984) öğrenme alanları
Anlam şeması	
Anlam Perspektifi	

Kuhn (1962) Davranış Bilimleri İleri Merkezinde görev yaptığı sırada sosyal bilimcilerle doğa bilimciler arasındaki anlaşmazlığı fark ederek bilim tarihi ve doğası üzerine deneme kaleme almıştır. Bu çalışmalar esnasında Kuhn bilimsel başarılar olarak tanımladığı paradigmaları teorileştirmiştir. Paradigmalar anlayışı, Mezirow'un dönüşümsel öğrenme teorisi için bir temel oluşturmasına yardımcı olmuştur. Dönüşümsel öğrenme teorisinde paradigmalar referans çerçevesine dönüştürülmüştür (Mezirow, 1985, 1991a, 2000). Dönüşümsel öğrenme bir perspektif dönüşümünü sağlayabilecek olan zihin alışkanlıkları ve anlam perspektiflerini de kapsayan bir referans çerçevesi içerdiğinden Kuhn'un paradigmasının etkileri Mezirow'un çalışmalarına oldukça yansımıştır (Mezirow, 1981, 1985, 1991b). Dönüşümsel öğrenme teorisi yetişkin öğrenmesiyle ilgili birçok konuya açıklık getirmesi, dönüşümsel öğrenme üzerine araştırma imkanı sağlaması ve teoriyi geliştiren uzmanlar ortaya çıkarması sebebiyle bir paradigma haline dönüşmüştür (Kitchenham, 2008).

Eğitim felsefesi üzerine çalışmaları olan Freire (1970) de dönüşümsel öğrenmenin yapı taşlarını oluşturmasında Mezirow'u etkileyenlerden biri olmuştur (Mezirow, 1975). Geleneksel eğitim sistemine karşı olan ve bunu bankacılık öğrenme sistemi olarak adlandıran Freire (1970)'ye göre öğrenenlerin öğrenmek için bir öğreticiye bağımlı olmaları ve kendileri için düşünmeyi öğrenmemeleri ciddi bir sıkıntı oluşturmaktaydı. Öğretmen öğrenenlerin düşüncelerini memnuniyetle karşılamalı ve tartışma için eleştirel fikirler sunmalarını desteklemedir. Özgür düşünme, vicdanileştirme ve gerçeği dönüştürme gücüne sahip bir bilinç geliştirmeye yardımcı olabilirdi. Freire (1970) vicdanileştirmeyi, eleştirel bir farkındalık geliştiren sosyal, politik, ekonomik çelişkileri algılamayı öğrenme ve böylece bireylerin gerçekliğin baskıcı öğelerine karşı harekete geçebilme olarak tanımlamaktaydı. Bu durumda iyi bir eğitim için öğretmen demokratik olmakla yetinmeyip öğrenenle öğrenen, öğrenenle öğrenenin öğrenmesi ve öğrenenle toplum arasında dönüştürücü bir ilişkinin kurulmasını da sağlamalıdır (Freire, 1970). Freire (1970)'e göre, eğitim sınıfta durmaz, öğrenenin hayatının her alanında devam eder.

Freire (1973) bilinç artışı ya da bilinçlilik durumunu geçişsiz, yarı geçişli ve eleştirel geçişlilik şeklinde üç aşamaya ayırmıştır. Bu aşamaların en altında yer alan ve kişinin yaşamını kontrol edemediğini, değişimin kader ya da ilahi bir dokunuşla

gerçekleşeceğini düşünenler geçişsiz bilinç düzeyindedir. İkinci aşamada bulunanlar ise bazı düşünce ve eylemlere sahip olmalarına rağmen kendilerini bir birey olarak lider ve değişimin aktörü olarak görmek yerine güçlü bir lideri ya da figürü değişimin aracı olarak görürler. En üst aşama olan eleştirel geçişlilik aşamasındaki kişiler küresel ve eleştirel düşünebilen, değişim için kendi başlarına harekete geçebilenleri yansıtır. Bu bireyler eleştirel düşünmeyi eleştirel eylemle entegre ederek yaşamlarında değişimi tetikler ve etkilerler. Eleştirel geçişlilik ya da eleştirel bilinç aşaması şaşırtıcı ikilem, eleştirel yansıma, eleştirel öz-yansıma ve eleştirel söylem gibi dönüşümsel öğrenmenin önemli kavramlarına dayanak oluşturmuştur (Mezirow, 1978a, 1978b, 1981, 1985).

Max Planck Enstitüsü direktörlüğü görevini yürüttüğü dönemde Jürgen Habermas (1971, 1984), iletişimsel eylem teorisi üzerine çalışmalara katılmasıyla eski ideolojisi olan Marksizimi reddetmiştir. Habermas (1984) insanların birbiriyle iletişim kurmasının önemi üzerinde durmaktaydı. Öğrenme alanları üzerine yaptığı çalışmalar Mezirow ve dönüşümsel öğrenmeyi etkisi altında bırakmıştır (Mezirow, 1981; Habermas, 1971). Mezirow (1981), Habermas'ın teknik, pratik ve özgürleştirici diye belirttiği öğrenme alanlarına yoğunlaştı. Teknik öğrenme ezber, görev odaklı kurallarla yönetilen bir öğrenme türüdür. Pratik öğrenme sosyal ölçütleri içerir. Özgürleştirici öğrenme ise öğrenenin kendisi hakkında düşündüğü, kendisini tanıdığı ve düşüncelerini yansıtabildiği bir öğrenmedir. Mezirow (1981, s. 6) perspektif dönüşümünü *“psiko-kültürel varsayımların yapısının kendimizi ve ilişkilerimizi görme şeklimizi nasıl ve neden kısıtladığını eleştirel bir şekilde kavrama süreci, deneyimin daha kapsayıcı ve ayrımcı bir entegrasyonuna izin vermek ve bu yeni anlayışlar üzerinde hareket etmek için bu yapıyı yeniden oluşturmak”* olarak görüyordu.

Mezirow (1978a, 1978b, 1981, 1985) Habermas'ın teknik, pratik ve özgürleştirici öğrenme alanlarını dönüşümsel öğrenme teorisinde araçsal, iletişimsel ve öz-yansıtan ya da kendini yansıtan öğrenme şeklinde geliştirmiştir. Dönüşümsel öğrenme alanlarına bakıldığında öğrenenler araçsal öğrenmeyle bilgiyi nasıl daha iyi öğrenilebileceğini, iletişimsel öğrenmeyle öğrenmenin ne zaman ve nerede gerçekleşebileceğini, öz-yansıtan öğrenmeyle de bilgiyi neden öğrendiklerini sorgulamaktadırlar.

Araçsal öğrenme, bilimsel yöntemden türetilen nesnel deneysel bilgiye odaklanır ve göreve yönelik problem çözmede olduğu gibi çevreyi veya diğer insanları kontrol

etmeyi veya değiştirmeyi öğrenme ile ilgilidir (Kitchenham, 2008). Araçsal öğrenmede, bir iddianın gerçeği ampirik testlerle belirlenebilir. Ancak iletişimsel öğrenme amaçları, değerleri, inançları, duyguları anlamayı içerir ve ampirik testlere daha az uygundur. İletişimsel öğrenmede öğrenenlerin niyetleri, değerleri, inançları ve duyguları altında yatan varsayımları eleştirel olarak yansıtılmaları zorunlu hale gelir.

Kuhn'un paradigmaları, Freire'nin vicdanileştirmesi ve Habermas'ın öğrenme alanlarının etkisi dönüşümsel öğrenmenin ön çalışmalarında fazlasıyla görülebilmektedir. Mezirow (1975, 1978a, 1978b) 83 kadınla yaptığı araştırma sonucunda bakış açılarında yaşadıkları dönüşümü 10 aşama olarak nitelendirmiştir (Tablo 2.4)

“**Tablo 2. 4** Mezirow (1978a, 1978b)'a göre dönüşümün 10 aşaması”

Aşama	Yaşanan Süreç
Aşama 1	Şaşırtıcı bir ikilem
Aşama 2	Suçluluk veya utanç duygusu ile kendi kendini sorgulama-tetkik etme (test etme)
Aşama 3	Epistemik, sosyo-kültürel veya psişik (ruhsal) varsayımların eleştirel bir değerlendirmesi
Aşama 4	Hoşnutsuzluğın ve dönüşüm sürecinin paylaşılması ve başkalarının benzer bir değişimden geçtiğini fark etme
Aşama 5	Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçeneklerin araştırılması
Aşama 6	Bir eylem planının yapılması
Aşama 7	Planların uygulanması için bilgi ve becerilerin kazanılması
Aşama 8	Yeni rollerin geçici olarak denenmesi
Aşama 9	Yeni roller ve ilişkilerde yetkinlik ve özgüven oluşumu
Aşama 10	Kişinin bakış açısındaki dönüşüm temelinde hayatına yeniden uyumu

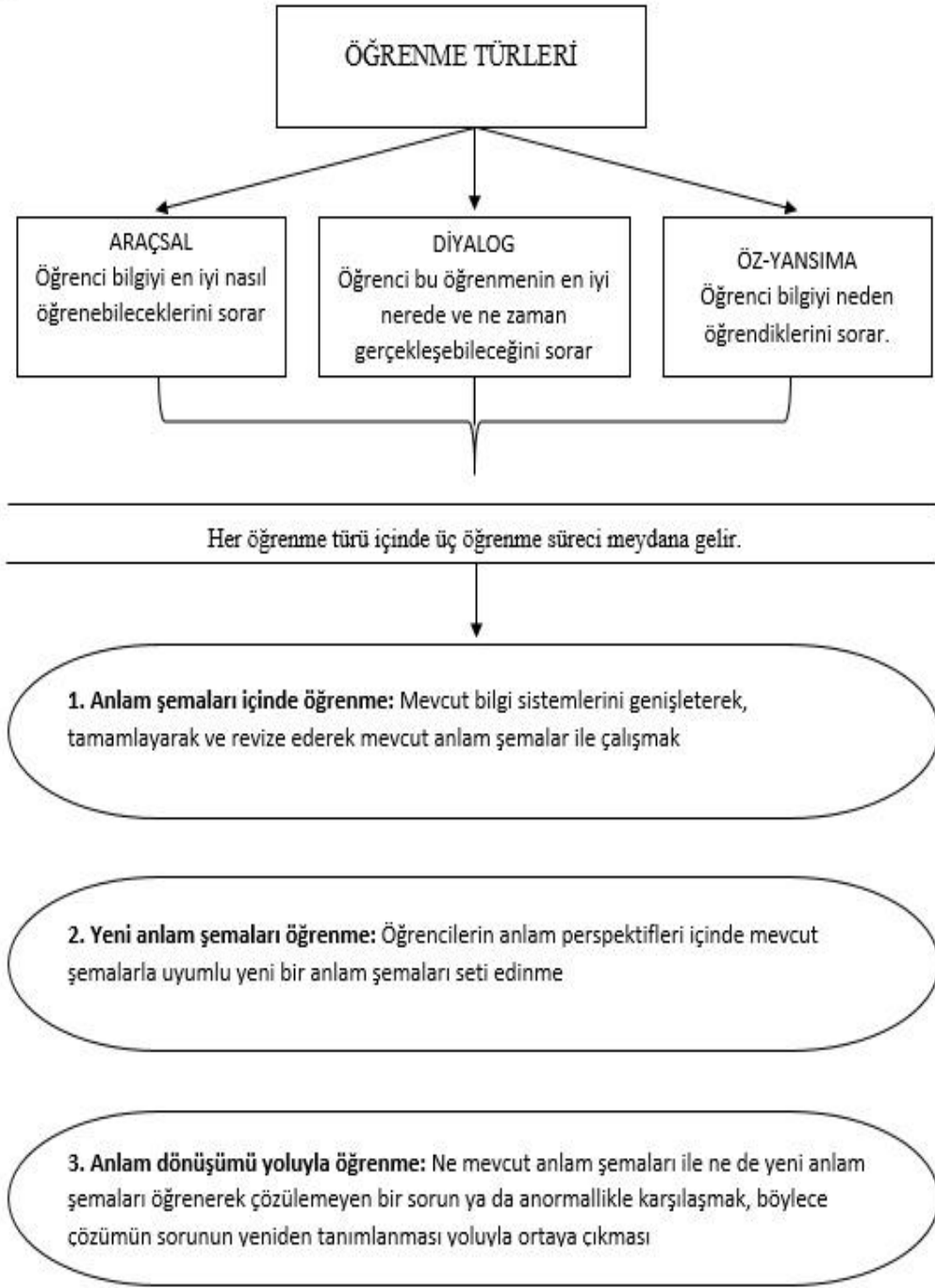
Mezirow (1991a) daha sonra dönüşümsel öğrenmeyle ilgili yaptığı çalışmalar neticesinde yaşanan dönüşümün kişisel boyutundan ziyade perspektifte oluşan dönüşüm yönünün önemini fark ederek 10 aşamaya -8. ve 9. aşamanın arasına- mevcut ilişkileri değiştirme ve yeni ilişkiler kurma şeklindeki 11. maddeyi de eklemiştir. Aslında perspektif dönüşümü yukardaki 10 aşamayı da kapsamaktaydı (Kitchenham,2008). Perspektif dönüşümünün merkezinde anlam şemaları ve anlam perspektifi yer alır.

2.5.1 Anlam şeması (Meaning schema)

Mezirow (1994, s. 223) anlam şemasını “*belirli bir yorumu şekillendiren kavram, inanç, yargı ve duygu takımıyıldızı*” olarak tanımlar. Anlam şemaları farkındalık dışında

faaliyet gösterme eğiliminde olmalarına rağmen kişinin gördüğü ve onu nasıl gördüğü ile tanımlanabilir. Örneğin, neden-sonuç ilişkileri, olay dizileri ve meslektaşlarının veya bireyin karakterizasyonu açısından tanımlanabilirler (Kitchenham, 2008). Cranton ve Roy (2003) anlam şemalarının alışkanlık ve deneyimleri yorumlamak için örtük kurallar olduğunu söylemişlerdir. Kavramları, inançları, yargı ve duyguları barındıran anlam şemaları kısmen Piaget'in şemalarına benzetilebilir (Akpınar, 2010). Öğrenen yeni bir bilgiyle karşılaştığında bu bilgiyi mevcut şema içerisinde öğrenebilir, yeni şema olarak öğrenebilir ya da anlam dönüşümü yoluyla yeniden tanımlayabilir. Dönüşümsel öğrenmede Piaget'den farklı olarak öğrenenin var olan anlam şemaları ya da yeni anlam şemaları öğrenerek çözülemeyen problemle karşılaşması sonucu çözüm; kullanılan anlam şeması veya perspektifi destekleyen varsayımların eleştirel bir yansımasıyla sorunun yeniden tanımlanmasıdır.

Perspektif dönüşümü esnasında üç tür öğrenme süreci vardır. Mezirow (1981, 1985)'un araçsal, iletişimsel ve öz-yansıtıcı öğrenme alanlarının her birinde bu üç süreç çalışır. Bunlar: anlam şemaları içinde öğrenme, yeni anlam şemaları öğrenme ve anlam dönüşümü yoluyla öğrenmedir (Şekil 2.1).



Şekil 2.1 Mezirow'un öğrenme türleri ve öğrenme süreçleri (Kitchenham, 2008)

Anlam şemaları içinde öğrenme, var olan bilgi mekanizmalarını genişleterek, tamamlayarak ve revize ederek hâlihazırda bildikleri şeylerle çalışan öğrenenleri kapsar. Yeni şemalarla öğrenmede öğrenen anlam perspektiflerindeki var olan şemalarla uyumlu yeni şemalar oluşturur. Anlam dönüşümü yoluyla öğrenmede ise çarpık, eksik veya sabit

varsayımları içeren anlam şemalarının fark edilmesi, anlamının yeniden düzenlenmesi ya da tamamen dönüştürülmesini içerir. Dönüşüm, kullanımdaki anlam şemasının veya perspektifi destekleyen varsayımların eleştirel öz-yansıması ile gerçekleşir (Mezirow, 1985).

2.5.2 Anlam perspektifi (Meaning perspective)

Anlam perspektifi, geçmiş deneyimlerin yeni deneyimi özümlediği ve dönüştürdüğü kültürel ve psikolojik varsayımların yapısına karşılık gelen bir dizi kişiye özgü anlam şemasını içeren genel bir referans çerçevesidir (Mezirow, 1985, 1991a, 1994, 2003). Mezirow (1991a) araştırmaları sonucunda önceki çarpıtılmış ve gelişmemiş anlam perspektifi tanımını dâhil olanı keyfi olarak sınırlayan, farklılaşmayı engelleyen, geçirgenlikten ya da görmenin diğer yollarına açıklıktan yoksun deneyimin entegrasyonunu kolaylaştırmayacak bir şekilde iten şekilde derinleştirmiştir. Mezirow (1991a) anlam perspektifi görüşünü revize ederken üç tür anlam perspektifi sunmuştur. Bunlar epistemik, sosyo-dilbilimsel ve psikolojik anlam perspektifleridir.

Epistemik anlam perspektifleri bilgi ve kişinin bilgiyi nasıl kullandığı ile ilgiliyken, sosyo-dilbilimsel anlam perspektifleri sosyal ortamlarda dilin nasıl kullanılması gerektiğiyle ve psikolojik anlam perspektifi ise insanların kendilerini görme biçimiyle ilgilidir. Anlam perspektifleri anlam şemalarına göre dönüşüme daha dirençli yapılardır. Epistemik, sosyo-dilbilimsel ve psikolojik anlam perspektiflerinde çarpıklıkların dönüştürülmesi için eleştirel söylemin ve eleştirel öz-yansımanın kullanılması gerekmektedir (Mezirow, 1991a, 1995).

Mezirow (2000), dönüşümsel öğrenmenin orijinal terminolojisini detaylandırarak ve gözden geçirerek bir dönüşümsel öğrenme revizyonu sunmuştur. Bir anlam perspektifinin bir referans çerçevesi olduğunu ve zihin alışkanlıkları (habit of mind) ile bakış açılarını (point of view) içerdiğini söylemiştir.

2.5.3 Referans çerçeveleri (Frame of reference)

Dönüşümsel öğrenme, deneyimlerin anlamlandırıldığı varsayım yapıları olan referans çerçevelerinde değişimi amaçlar (Mezirow, 1991a, 1995, 1996; Cranton, 1994, 1996). Referans çerçeveleri beklentilerin, algıların, bilgilerin, duyguların şekillendiği ve sınırlandırıldığı yapılardır. Kısacası kişinin eylem çizgisini belirler (Mezirow, 1997). Oluşturulduktan sonra bir eylemden diğerine geçilir. Referans çerçeveleri sabit varsayımlara uymayan fikirleri reddeder ve bunları kabul edilmeyecek kadar kötü, yanlış, abartılı, saçma, garip ya da belki de ahlaksız olarak etiketleme eğilimindedir. Dönüşümsel öğrenme dönüştürücü öğrenenleri yetiştirerek daha geniş, kabullenici, kapsayıcı, öz-yansıtan ve deneyim bütünleştirici referans çerçeveleri edindiklerini savunur (Mezirow, 1997).

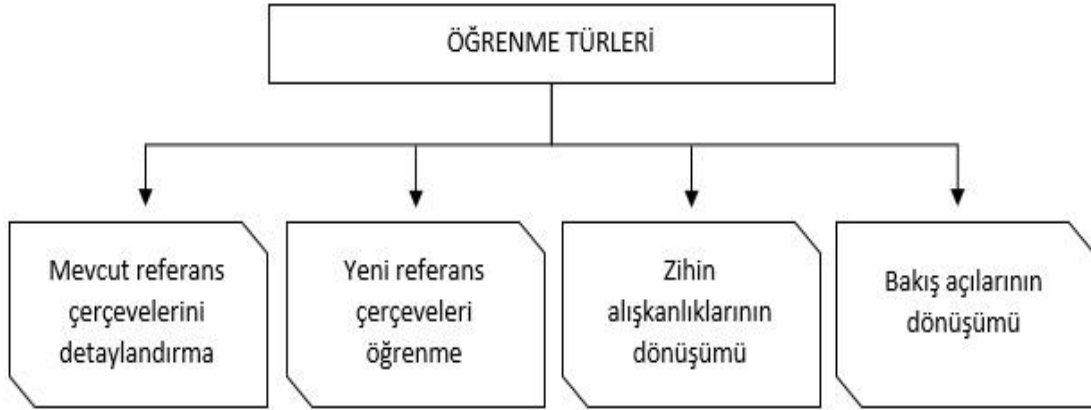
Dönüşümsel öğrenme sorunlu referans çerçevelerinin değişimine daha çok önem verir. Mezirow (1991a, 2000) bu şekilde olan referans çerçevelerinin diğerlerinden daha iyi olduğunu belirtmiştir. Çünkü sorunlu referans çerçevelerinin dönüşümü eyleme rehberlik etmek için daha doğru veya haklı çıkacak olan inanç ve görüşler üretme olasılığını yükseltir (Mezirow, 1991a, 2000).

Mezirow (2003, s. 59) göre referans çerçevelerine sabit kişiler arası ilişkiler, politik yönelimler, kültürel önyargı, ideolojiler, şemalar, basmakalıp tutum ve uygulamalar, zihinsel alışkanlıklar, dini doktrinler, ahlaki etik normlar, psikolojik tercih ve şemalar, bilim ve matematikte paradigmlar, dilbilim ve sosyal bilimlerde çerçeveler, estetik değerler ve standartlar katılabilir.

Mezirow (1991a) teorisinde anlam perspektiflerini referans çerçeveleri olarak revize etmiştir. Bir referans çerçevesi, bilişsel, kavramsal ve duygusal bileşenleri kapsar ve iki boyuttan oluşur: zihin alışkanlıkları ve bir bakış açısı (Mezirow, 1997). Zihin alışkanlıkları, bir dizi kodu oluşturan varsayımlardan etkilenen geniş, soyut, yönelimli, alışılmış düşünme, hissetme ve hareket etme biçimleridir. Bu kodlar kültürel, sosyal, eğitimsel, ekonomik, politik veya psikolojik olabilir. Zihin alışkanlıkları belirli bir bakış açısıyla ifade edilir - inanç, değer yargısı, tutum ve belirli bir yorumu şekillendiren duygu takımıydı- (Mezirow 1997). Buradan da anlaşılabilceği gibi Mezirow (1985, 1991a, 1994, 1997) erken dönem teorisinde anlam şeması olarak tanımladığı kavramı zihin

alışkanlıkları lehine geliştirmiştir. Bir zihin alışkanlığı olarak mültecileri dışlama eğilimi örnek verilebilir. Bunun sonucunda ortaya çıkan bakış açısı ise yabancılar, mülteciler ve farklı kökenden olanlara karşı duygu, inanç, yargı ve tutumlardır. Zihin alışkanlıkları bakış açılarına göre daha dayanıklı yapılardır. Sorunları çözdüğümüz ve varsayımları değiştirme gereğini belirlediğimiz içerik veya süreç üzerinde düşündüğümüz için bakış açıları sürekli değişime tabidir. Bu, tahmin ettiğimiz şekilde çalışmayan eylemleri anlamaya çalıştığımızda olur. Başka bir kişinin bakış açısını deneyebilir ve uygun hale getirebiliriz, ancak bunu bir zihin alışkanlığı ile yapamayız. Bakış açıları farkındalık ve gelen geri bildirimler için daha erişilebilirdir (Mezirow, 1997, 2000, 2003).

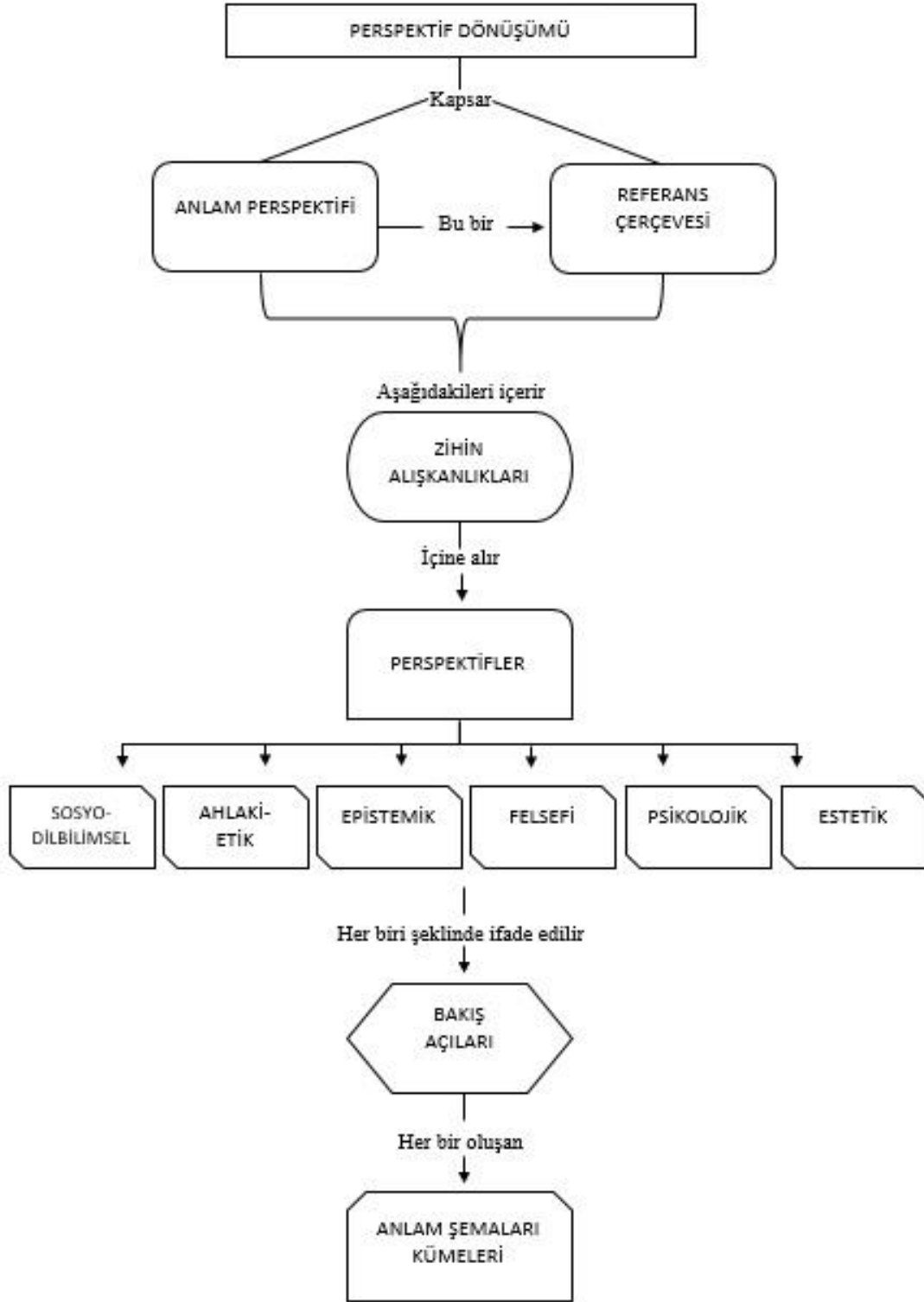
Zihin alışkanlıkları sosyo-dilbilimsel, ahlaki-etik, epistemik, felsefi, psikolojik ve estetik boyutları içerecek şekilde genişletilmiştir (Mezirow, 2000) (Şekil 2.3). Bu perspektifler öğretmenler tarafından, belirli bir yorumu şekillendiren ve nedensellik atayan anlam şemaları kümeleri veya acil spesifik beklentiler, inançlar, duygular, tutumlar ve yargılar içeren bakış açıları olarak ifade edilmiştir (Mezirow, 2000:18).



Şekil 2.2 Mezirow'un revize edilmiş öğrenme türleri (Kitchenham, 2008)

Mezirow (2000) üç öğrenme türünü revize ederek, bakış açılarını dönüştürme konusundaki vurguyu yansıtmak için dördü bir öğrenme türü açıkladı (Şekil 2.2). Mevcut referans çerçevelerini detaylandırmaya, yeni referans çerçeveleri öğrenmeye ve zihin alışkanlıklarını dönüştürmeye ek olarak, öğrenmenin bakış açılarını dönüştürerek de gerçekleşebileceğini gösterdi. Mezirow (2000) başkalarının bakış açılarının da denenerek öğrenmenin olabileceğini fakat başkalarının zihin alışkanlıklarının denenmeyeceğini

söylemiştir. O halde bakış açılarının dış dönük ve gözlemlenebilir, zihin alışkanlıklarının ise içe dönük ve gözlemlenemez yapılar olduğu söylenebilir.



Şekil 2.3 Dönüşümsel öğrenmenin Mezirow tarafından 2000 yılındaki revize edilmiş hali (Kitchenham, 2008)

Eleştirel olarak keşfedilen varsayımlar bir inancın otobiyografik bağlamında olabilir veya sosyal, kültürel, ekonomik, politik, eğitimsel veya psikolojik bir sistemi destekliyor olabilir. Referans çerçevelerindeki dönüşümler, zihinsel bir alışkanlığın eleştirel yansıması ve dönüşümü ile gerçekleşir ya da bakış açılarındaki dönüşümlerin birikmesinden kaynaklanabilir (Mezirow, 1997). Referans çerçeveleri, yorumların, inançların, zihin alışkanlıklarının veya bakış açıların dayandığı varsayımlar üzerinde eleştirel düşünmeyle dönüştürülür (Mezirow, 1997).

2.5.4 Eleştirel yansıma (Critical reflection)

Mezirow dönüşümsel öğrenmenin farkındalık içinde, epistemik varsayımların eleştirel değerlendirmesini içeren temel sürecin açık bir şekilde tanınmasını içermesi gerektiği görüşündedir (Mezirow ve diğerleri, 2006). Dönüşümsel öğrenme, dünya görüşlerinin dönüşümü ve kendiliğın özgöl kapasiteleri yoluyla bilincin genişlemesidir. Dönüşümsel öğrenme, bilincin sembolik içeriğine takdirle ulaşmak, onu almak ve altta yatan oluşumları eleştirel olarak analiz etmek gibi bilinçli yönelimli süreçlerle kolaylaşır (Elias, 1997). Metabilışsel yeterlilikler içeren eleştirel düşünme bireyin bildiklerini ortaya çıkarma, mantıksal muhakeme, fikirleri analiz etme, karşılaştırma, soruşturma ve sorgulama yapmayı öngörür (Chance, 1986; Kuhn, 1999; Fahim ve Pazeshki, 2012). Derinlemesine anlamlandırmada oldukça etkili bir yöntem olan eleştirel düşünme öğrenenlerin düşünmelerine, beceri edinmelerine ve sonuç çıkarmalarına ve eylemlerine rehberlik eder (Kestel ve Şahin, 2018). Mezirow (1997) eleştirel düşünceyi, yaratıcı problem kurmayı ve söylemi teşvik eden eğitimin; öğrenen merkezli, katılımcı ve etkileşimli olduğunu, grupla müzakereyi ve grupla problem çözmeyi içerdiğini söyler. Öğretim materyalleri öğrenenlerin gerçek yaşam deneyimlerini yansıtmalı ve nedenleri değerlendirme, kanıtları inceleme ve yansıtıcı bir karara varma için küçük grup tartışmalarına katılımı teşvik edici şekilde tasarlanmalıdır. Öğrenmede, keşif ve problemleri çözmeye ve yeniden tanımlama için metaforların yaratıcı kullanımından faydalanılmalıdır (Mezirow, 1997).

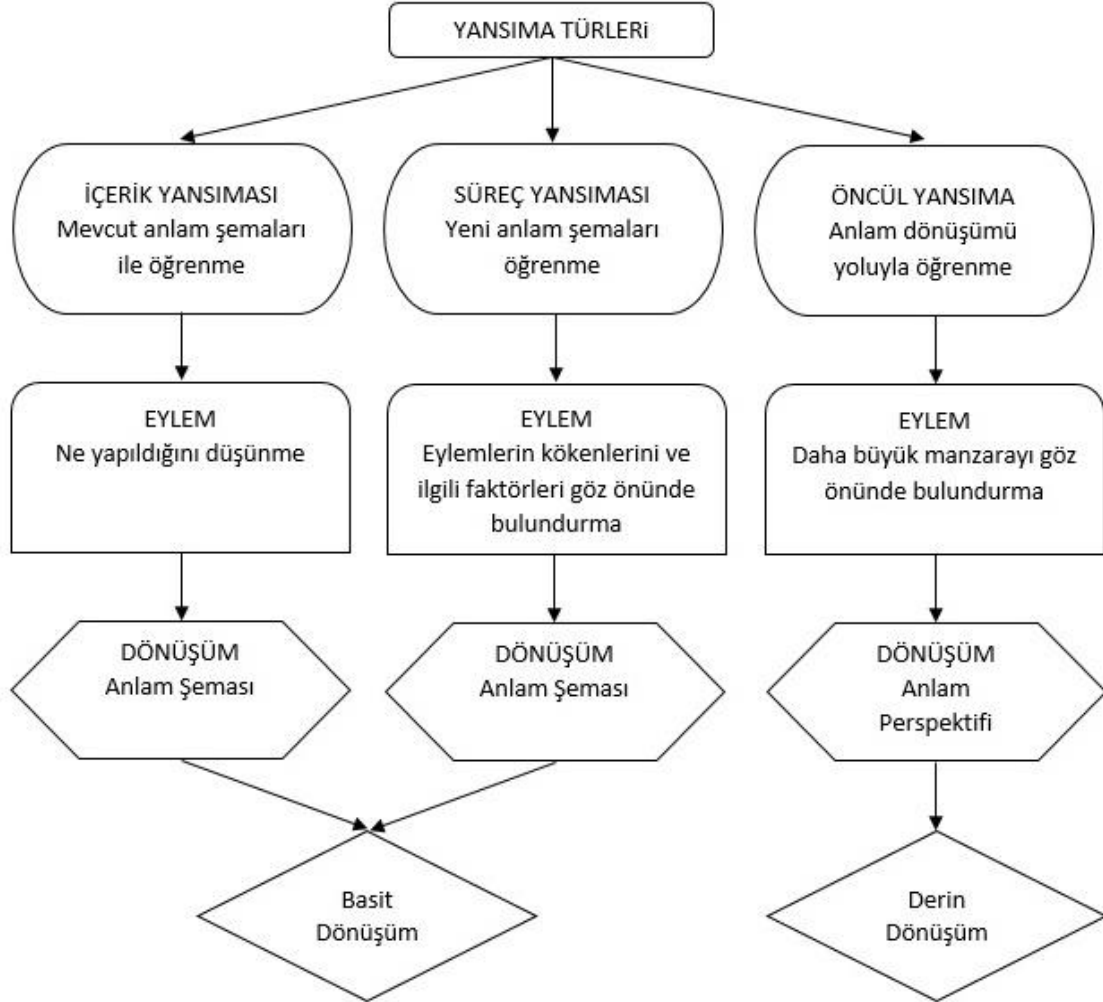
Dönüşümsel öğrenmenin iki ana unsuru vardır. Bunlar öğrenenin en iyi yargıyı veya bireyin sorunların epistemik doğasını ve alternatif çözümlerin gerçek değerini

izlemek için çağrıştığı süreci doğruladığı varsayımlar ve eleştirel söylem üzerinde eleştirel yansıma veya eleştirel öz-yansımadır. (King ve Kitchener, 1994, Mezirow, 2006). Eleştirel yansıma, nedenlerin doğasını ve yöntemlerini, mantığını ve gerekçesini anlamayı gerektirir. Dönüşümsel öğrenme, bu anlayışları içeren metabilşsel bir akıl yürütmedir. Ancak buna ek olarak, bir referans çerçevesinin kaynağı, yapısı ve tarihine ilişkin kavrayışın yanı sıra, onun uygunluğunu, yerindeliliğini ve sonuçlarını da değerlendirir (Mezirow, 2003).

Dönüşümsel öğrenmede eleştirel düşünmenin önemi vurgulayan Mezirow (1995) basit yansımayı kişinin eylemlerinin kasıtlı değerlendirmesi olarak belirtirken eleştirel yansımayı ise yalnızca eylemlerinin doğasını ve sonucunu değil, aynı zamanda kökeniyle ilgili koşulları da içerdiğini söyler. Dönüşümsel öğrenme sürecinde doğal bir mantık, ideal ve amaç vardır. Varsayımların eleştirel yansıması yoluyla referans çerçevelerinin dönüştürülmesini, tartışmalı inançların söylem yoluyla doğrulanmasını, öğrenenin yansıtıcı kavrayışının harekete geçirilmesini ve eleştirel olarak değerlendirilmesini içerir (Mezirow, 1997). Dönüşümsel öğrenme kuramının kavramsallaştırılmasının temelinde eleştirel yansıma süreci vardır. Kişi referans çerçevelerini, kendisinin ve başkalarının varsayımları ve inançları üzerinde eleştirel yansıma yaparak dönüştürür. Yansıma, her zaman dönüşüme yol açmasa da, yapıldığında referans çerçevesini daha açık ve daha haklı hale getirebilir. Yansıma sürecinde, kişinin zihnini bir şeyden diğerine değiştirmesi ya da doğru bakış açısını edinmesinden ziyade daha açık hale getirmesiyle ilgilidir (Cranton ve Roy, 2003).

Mezirow (1991a), dönüşümsel öğrenmeyi, sadece bilgi edinme olarak değil, anlamlandırma kapsamında bir teori olarak tanımlamakta ve anlamı, deneyimlerimize anlam kazandırma ya da anlam verme olduğunu söyler. Anlam verme, yaşam deneyimleri aracılığıyla düşünmeden veya sorgulamadan referans çerçeveleri edinmekten ziyade eleştirel yansıma yoluyla öğrenmeyle ilgilidir. Bu sebeple, Mezirow'a (1991a) göre dönüşümsel öğrenme, kişinin inanç ve duyguları bağlamında gelişmiş bir farkındalık düzeyi ve kişinin varsayımlarının, özellikle önermelerinin ve alternatif bakış açılarının bir eleştirisi olarak görülebilir. Mezirow (1991a), perspektif dönüşümünde üç tür yansıma olduğunu söylemiş ve bu yansımaların anlam şemalarını, bakış açılarını dönüştürmedeki rollerinden bahsetmiştir. Bu yansıma türleri içerik, süreç ve öncül yansımadır (Şekil 2.4).

Bir kişinin varsayımlarındaki eleştirel yansıması (öncül yansıma), içerik veya süreç yansımasıyla gerçekleşene göre çok daha derin bir dönüşümle sonuçlanmaktadır. (Mezirow 1991a).

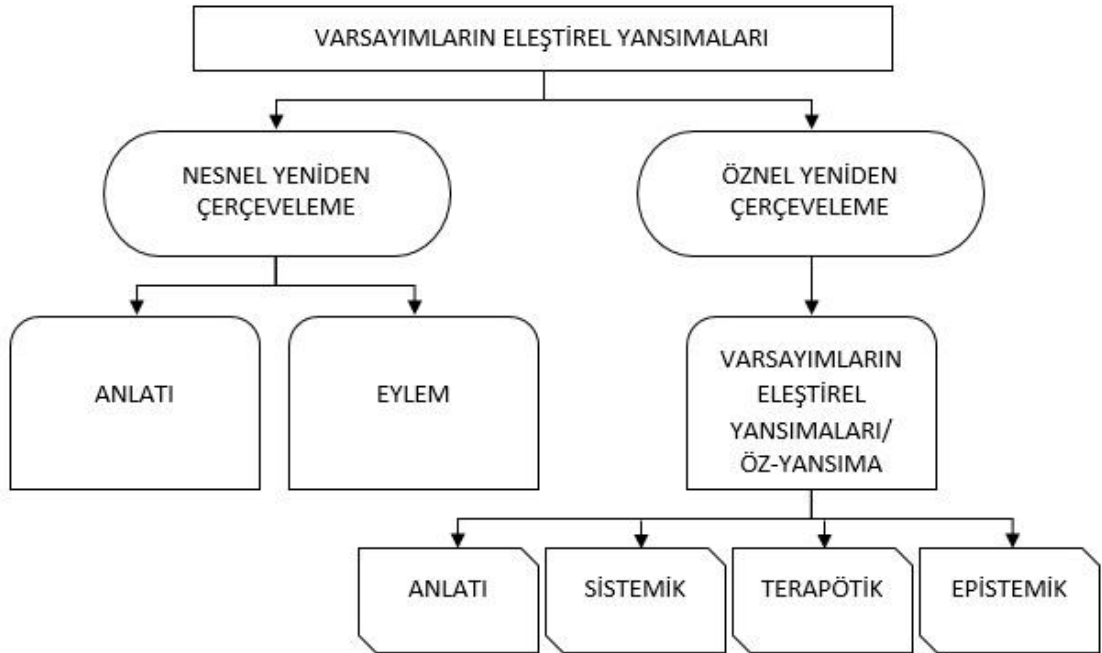


Şekil 2.4 Mezirow göre yansıma türleri (Kitchenham, 2008)

İçerik yansıması anlam şemalarının dönüştürülmesini içerebilir; ne yapılması gerektiği düşünüldüğünde bu yansıma devreye girer. Süreç yansıması anlam şemalarının dönüştürülmesi ya da önceki şemaların etkisiyle yeni şemaların oluşturulmasını içerebilir; eylemlerin nelerin ve henüz tanımlanmamış başkaca etkenlerin olup olmadığı düşünüldüğünde devreye girer. Öncül yansıma ise anlam şemasından daha öteye bir anlam perspektifi dönüşümü içerebilir. Öncül yansıma değer sisteminde işleyen kısımlara daha geniş bakıldığında kişinin kendi görüşünü ve bu görüşün anlamını daha derinden görmesiyle devreye girer (Kitchenham, 2008). Bilgilerin altında yatan varsayımların eleştirel olarak sorgulanması öncül yansımayla gerçekleşir (Kreber, 2004). Bir öğretmenin

bilgi ve geçmiş deneyimlerinden yararlanarak dersinde eleştirel düşünmeyle ne yapabileceğini düşünmesi içerik yansımaya, eleştirel düşünmenin dersinde oluşturacağı olumlu ve olumsuz yönlerin neler olduğunu düşünmesi süreç yansımaya ve alışlagelmiş yöntemler kullanmak yerine eleştirel düşünmeyi kullanmasının kendisi için neden önemli olduğu üzerine eleştirel düşünmesi ise öncül yansımaya örnek olarak verilebilir. Öncül yansımaya gerçekleşen dönüşümler daha derin dönüşümler olabilmektedir. Şekil 2.4'te üç tür yansımaya, her yansımaya için gerçekleştirilecek eylem ve sonucunda oluşan dönüşüm verilmiştir (Kitchenham, 2008).

Eleştirel yansımaya dönüşümsel öğrenmenin merkezinde gören Mezirow (2003), yaptığı çalışmalarla eleştirel yansımaya iki yeni boyut kazandırmıştır (Mezirow, 1998) (Şekil 2.5). Bu boyutlardan ilki yalnızca gerçekleşen duruma odaklanmayıp yansımaya sürecine dâhil olan varsayımları, tahminleri başka bir deyişle içerik ve süreç yansımalarının eleştirel yansımalarıdır. Mezirow (1998) buna nesnel yeniden çerçeveleme demektedir. Diğer boyut ise varsayımların eleştirel öz-yansımaları yani öncül bir yansımaları denilebilir. Mezirow (1998) buna da öznel yeniden çerçeveleme demektedir. Bundan dolayı bir varsayımın öz-yansımaları öncül yansımaya benzemektedir (Mezirow, 1995). Öznel yeniden çerçeveleme genellikle başkalarının desteğini, olumlu bir benlik kavramı ve yoğun kaygıdan kurtulmayı gerektirir (Mezirow ve diğerleri, 2006).



Şekil 2.5 Varsayımların eleştirel yansımaları türleri (Kitchenham, 2008)

Nesnel yeniden çerçeveleme varsayımı dikkate alırken, öznel yeniden çerçeveleme ise varsayımın ortaya çıkış nedenini dikkate alır. Nesnel yeniden çerçeveleme iletilen bir şeyin anlatsal bir eleştirel yansıması ya da bir sorunun tanımlanması, çözülmesi için kişinin kendi varsayımları üzerine eylemsel bir eleştirel yansıması iki farklı şekilde olabilmektedir. Öznel yeniden çerçeveleme ise varsayımların eleştirilmesinden ziyade öz-yansıma olup anlatı, sistemik, terapötik ve epistemik olmak üzere dört farklı şekilde olabilir.

2.5.5 Eleştirel öz-yansıma (Critical self-reflection)

Kişinin varsayımlarını eleştirel olarak yansıtması, değişime uyum sağlamak için öğrenmenin vazgeçilmez bir boyutu olan, kabul görmüş bir referans çerçevesini dönüştürmenin anahtarıdır (Mezirow, 1997). “Öz-yansıma önemli kişisel dönüşümlere yol açabilir” (Mezirow, 1997:7). Kegan (2000) yetişkinlerin gelişimsel kapasitelerinin sınırını zorlayabilmeleri için eleştirel öz-yansıma yapabilmeleri gerektiğini vurgular. Eleştirel öz-yansıma bireyin kendi düşünceleri ve yaşamı üzerinde bir sorgulama ve bir söylem geliştirmesini gerektirmektedir. Bu yönüyle bir düşünüş biçimi ya da tefekkürü içerdiği söylenebilir. Mezirow (1995, 1998) öznel yeniden çerçevelemeyi ya da eleştirel öz-yansımayı anlatı, sistemik, terapötik ve epistemik olarak şekilde sınıflamıştır (Şekil 2.5).

Anlatsal eleştirel öz-yansıma kişinin kendisine iletilen bir şeyi eleştirel olarak incelemesi, sorunu kendisine uygulaması ve bir çözüme ulaşmak için varsayımları üzerinde eleştirel öz-yansıma yapmasını içerir (Kitchenham, 2008). Bir öğretmen başka bir öğretmene dersinde demokrasi bilincini oluşturmak için eleştirel düşünmeyi kullandığını söylediğinde diğer öğretmenin bunu dersinde uyguladığında işe yarayıp yaramayacağı konusunda varsayımları üzerine eleştirel bir yansıma yaparak karar vermesi örnek olarak gösterilebilir.

Sistemik eleştirel öz-yansıma örgütsel, kültürel, ahlaki ya da sosyal normallar üzerine eleştirel öz-yansımayı içerir. Düşük eğitim seviyesinden dolayı internet ve sosyal medya kullanmadığını düşünen birinin bu durumun düşük eğitim seviyesiyle alakalı

olmadığını eleştirel öz-yansıma yaparak öğrenmesi sistemik eleştirel öz-yansıma örnek olarak verilebilir.

Terapötik eleştirel öz-yansıma kişinin sorunlu inanışlarını, duygularını ve bunların sonuçlarını içerir (Kitchenham, 2008). Bir kişinin ben asla İngilizce öğrenemeyeceğim inancı üzerine eleştirel öz-yansıma yaparak ve bunun nedeninin çabuk vazgeçerek kendisinde hayal kırıklığına neden olduğunu kabul etmesi terapötik eleştirel öz-yansıma örnek verilebilir.

Epistemik eleştirel öz-yansıma ise kişinin yalnızca varsayımları değil, aynı zamanda kişinin neden belirli bir şekilde öğrenmeye yatkın olduğunu tahmin etmek için referans çerçevesinin nedenlerini, doğasını ve sonuçlarını araştırmayı içerir (Mezirow, 1998; Kitchenham 2008). Bir yüksek lisans öğrencisinin danışman öğretim üyesinin nicel yaklaşımı benimsemesinin ve bu konudaki baskıcı tutumunun öğrencinin nitel yaklaşıma eğilimini engellediğini eleştirel olarak yansıtması epistemik eleştirel öz-yansıma örnek verilebilir.

Mezirow (1998, s. 197) kendini düşünmeyi öğrenmenin, varsayımları eleştirel olarak yansıtmayı ve inançları, niyetleri, değerleri ve duyguları doğrulamak için söylemlere katılmayı içerdiğini söyler.

2.5.6 Eleştirel söylem (Critical discourse)

Söylem, kanıtların, argümanların, fikirlerin ve alternatif bakış açılarının eleştirel olarak incelenmesi ve birbiriyle çelişen yorumları desteklenmesi için sunulan nedenleri değerlendirmeye yönelik bir diyalog kurma yoludur. Söylem, varsayımları rasyonel olarak inceleyerek inançların haklı çıkarmaya çalışıldığı bir süreç ya da farklı bakış açılarına sahip başkalarıyla söylem yoluyla geçerliliğini sorgulama ve en iyi kararlara varmadır (Mezirow, 1995, 1997). İnançlar, düşünceler ne kadar çok yorumlanır ve eleştirel olarak yansıtılırsa, güvenilir bir yorum ya da sentezlenmiş bir düşünce bulma olasılığı da o kadar artar. Başkalarına ait deneyimleri ve bakış açılarını analiz ederek ortak bir anlayış edinebiliriz (Mezirow, 1997). Dönüşümsel öğrenme özerkliği savunur. Mezirow (1997)'e göre eğitimciler, özerk düşüncüyü açıkça içeren hedefler ortaya

koyabilmeli, eleştirel yansıma ve eleştirel söylemdeki deneyimi geliştirmek için tasarlanmış deneyimler gerektirdiğini kabul etmelidir. Buradaki özerklik, kişinin varsayımları üzerinde eleştirel öz-yansıma yapması, evrensel değerleri paylaşan başkalarının deneyimleri yoluyla inançlarını doğrulamak ve etkili bir söylemde bulunmak için gerekli olan anlayış, beceri ve eğilim anlamına gelir (Mezirow, 1997).

Söylem kişinin bir şeyi nasıl anladığını doğrulaması ve bir inanç, fikir ya da bakış açısı ile ilgili en iyi karara varmasıdır. Öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu söyleyen Mezirow (1997), söylemin anlam kazandırmanın merkezinde olduğunu ve öğrenenlerin söylemlere etkili bir şekilde katılmaları için yardım edilmesi gerektiğini savunmuştur.

Varsayımların eleştirel yansımasını içeren dönüşümsel öğrenmede dönüştürülmüş bir referans çerçevesinin geçerliliğini test etmek eleştirel diyalektik söylem gereklidir. Eleştirel diyalektik söylem sürecinin merkezinde başkalarına ait en iyi inanç, düşünce ve kararlarının değerlendirilmesi vardır. Açık fikirli olma, empatik dinleme, ön yargısız olma, ortak yol bulma gibi beceri, hassasiyet ve iç görüler eleştirel diyalektik söyleme katılmayla edinilir. Bilgiler, inançlar, değerler ve yargılar eleştirel söylem yoluyla yeniden inşa edildiğinde veya mevcut kanıtlar ya da bilgiler eleştirel söylem yoluyla göz önünde bulundurulduğunda bazı kararların ve yorumların diğerlerinden daha geçerli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte eleştirel söylem yoluyla yeni bir bakış açısı, kanıt veya argümanla karşılaşılan kadar önceki bir yargının kabul edilebilir geçici bir yargı olduğu da iddia edilebilir (Mezirow, 2003).

Eleştirel diyalektik söylemde özgürce ve tam olarak katılmayı öğrenmek, iki farklı yetişkin öğrenme yeteneğini içerir. Biri yetişkin kapasitesinin gelişimi, diğeri ise yansıtıcı muhakeme ya da eleştirel söylemle meşgul olma kapasitesidir (King ve Kitchener, 1994; Kegan, 2000; Mezirow, 2003). Bu yetişkin yetenekleri, deneyimin anlamını ve eleştirel söylemi ve iletişimsel öğrenmede etkili rasyonel yetişkin muhakemesini tam olarak anlamak için vazgeçilmez koşullardır (Mezirow, 2003).

Cranton ve Roy (2003), insanın toplumsal bir varlık olarak başkalarından gelen fikirler, kanıtlar üzerinde eleştirel söylem ve yansıma yoluyla kendi görüşlerini yeni bir ışıktaki değerlendirme fırsatı bulacağını söyler. Eleştirel yansıma ve eleştirel söyleminin bu kombinasyonu sayesinde kişi dünya görüşünde daha kapsayıcı değişimler yapabilir

(Şahin, 2016). Kitchenham (2008) ise anlamın bireyselliğine değinerek yazılı metinler ve konuşmalar gibi dış etkenler öngörölmek yerine anlamın kişinin içinde bulunduğunu ve başkalarıyla eleştirel söylem yoluyla kazanılacağını belirtir.

Mezirow (2003) aç, yoksul, evsiz, hasta, korkutulmuş, ezilmiş ve çaresiz olan insanların eleştirel söylem geliştirmelere tam ve özgürce katılamayacaklarını ve bu durumun yetişkin eğitimciler için epistemolojik engel oluşturduğu görüşündedir. Sosyal adaleti teşvik eden ekonomik, sosyal ve psikolojik koşullar eleştirel söylemi kolaylaştırırken inançları değerlendirme ve seçme için eleştirel söylemin tek alternatifi - dönüşümsel öğrenme için engel- geleneksellik, otorite figürü veya güçtür (Mezirow, 2003).

2.6 Dönüşümsel Öğrenme Üzerine Farklı Bakış Açıları

Dönüşümsel öğrenme devam eden bir teoridir (Mezirow, 2000; Küçükaydın ve Cranton, 2013). Dönüşümsel öğrenme teorisi Mezirow (1975)'un çalışmalarıyla ortaya çıkmış ve teorik, pratik ve etik yönden birçok yetişkin eğitimcisini araştırmaya yönlendirmiştir (Dirkx, 1998). Mezirow (1991a) teorisinin geniş bir tanımını yaptıktan sonra yetişkin eğitimciler teoriyi eleştirip detaylandırarak teorinin çeşitli yönlerde gelişmesini sağlamışlardır. Clark (1991, 1993), Cranton (1994, 1996, 2000), King (1998, 2002), Taylor (1993, 1998, 2007, 2008) ve Kitchenham (2006, 2008) gibi yetişkin eğitimciler dönüşümsel öğrenmede Mezirow (1991a)'un rasyonel yaklaşımına yakın görüşlere sahipken, Daloz (1999) dönüşümsel öğrenmeye gelişimsel bir yaklaşım, Boyd (1989), Boyd ve Myers (1998) ekstra rasyonel (dışa dönük) bir yaklaşım ve John M. Dirkx (1998, 2000, 2006, 2008) ise dışa dönük yaklaşımla birlikte duyguları ve hisleri ön plana alan imgesel bir yaklaşım izlemişlerdir.

Clark (1993) dönüşümsel öğrenmeyi geniş kapsamlı değişikliklere yol açan ve öğreneni şekillendiren, gelecekteki deneyimlerine yön veren, öğrenende önemli bir paradigma kaymasına sebep olan bir öğrenme olarak tanımlar. Bir referans çerçevesinde değişime vurgu yapan Cranto (1994, 1996), dönüşümsel öğrenmenin insanların deneyimlerini ve dünyayla etkileşimlerini yorumlama biçimlerini değiştirme fikrini içerdiğini belirtir. Bir birey, sınırlayıcı ya da çarpık bir görüşe sahip olduğunun farkına

varır (Cranto ve Roy, 2003). Eğer birey bu görüşü eleştirel olarak incelerse, kendini alternatiflere açar ve bunun sonucunda olay ve olgulara karşı bakış açısını değiştirirse, dünyayı nasıl anlamlandırdığını da kısmen değiştirmiş olur. King (2002) ise dönüşümsel öğrenmenin merkezinde yer alan bakış açılarında ve referans çerçevesinde temel bir değişim fikrini savunur. Kişi böyle bir değişim geçirdiğinde, özünde, kendisi hakkındaki görüşünü, dünya görüşünü, başkalarıyla ve çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu dönüştürmüş olur. Eğitim teknolojisi üzerine yaptığı çalışmasında King (2002), Mezirow (1978a, 1978b)'un dönüşümsel öğrenmede yaşanan 10 aşamasını 5 aşamaya sadeleştirmiştir (Tablo 2.5).

“**Tablo 2. 5** King ve Mezirow göre dönüşüm aşamalarının karşılaştırılması”

King	Mezirow
Korku ve belirsizlik	şaşırtıcı bir ikilem Suçluluk veya utanç duygusu ile kendi kendini sorgulama-tetik etme (test etme)
Test etme ve keşfetme	Epistemik, sosyo-kültürel veya psişik (ruhsal) varsayımların eleştirel bir değerlendirmesi Hoşnutsuzluğun ve dönüşüm sürecinin paylaşılması ve başkalarının benzer bir değişimden geçtiğini fark etme
	Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçeneklerin araştırılması
Doğrulama ve bağlanma	Bir eylem planının yapılması Planların uygulanması için bilgi ve becerilerin kazanılması Yeni rollerin geçici olarak denenmesi
	Yeni roller ve ilişkilerde yetkinlik ve zgven oluşumu
Yeni bakış açıları	Kişinin bakış açısındaki dönüşüm temelinde hayatına yeniden uyumu

King (2002) Mezirow tarafından özetlenen aşamaları hesaba katarken, yeni modelde yinelemeli, gevşekçe birbirine geçmiş bir döngü dinamiği olduğunu söyler. Modeline Dönüşüm Yolculuğu diyen King, bu modelin dönüşümsel öğrenme teorisi ile bütünleştiğini ve yansıma, sorgulama, analiz, geliştirme, güçlendirme gibi etkilerinden söz eder. (King, 2002).

Taylor (2008) sabit gerçeklerin olmadığını, değişimin sürekli olduğunu ve buna bağlı olarak kişinin bilgilerinden, inançlarından emin olmasının zor olduğunu belirtir. Bu sebeple yetişkinlerin kendi dünyalarını anlamının yollarını ararken eleştirel bir yaklaşım kullanmalarının zorunluluğunu savunur. Taylor (2008)'a göre dönüşümsel öğrenme

dünyadaki bir deneyimin anlamının yeni ve gözden geçirilmiş yorumlarını inşa etme ve benimseme sürecini açıklar.

Dönüşümsel öğrenmede dışa dönük bir yaklaşımın önemini vurgulayan Boyd (1989, 1991) ve Boyd ve Myers (1988) küçük gruplardaki bireylerin dönüşümünü Jung psikanalitik bakış açısıyla incelememişlerdir. Jung'ın derinlik psikolojisi Boyd'un görüşünün bel kemiğini oluşturur. Kişinin deneyimleri ve algıları nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmek için gölge, anima ve animus gibi bilinçsiz yapılardan faydalanır. İnsanlar ruhsal yapıları ve unsurları ile doğal bir diyalog sürecine girerler (Boyd, 1989,1991). Dışa dönük yaklaşım Jung psikanalitiğinin görüş ve varsayımlarına dayanır ve doğal bir duygusal ve hayali süreç önerir. Dışa dönük yaklaşımı benimseyenler bireyleşmeye önem verirler. Onlara göre bireyleşme, yetişkinlerin benlik hislerini insanlığın kolektifinden ayırt ettiği ve aynı zamanda benlik hislerini kolektifle topluluk içindeki konumlarının daha bilinçli bir şekilde ifade edildiği şekilde bütünleştirdiği, devam eden ve yaşam boyu bir süreç olarak tanımlanır (Kucukaydın ve Cranton, 2013).

Boyd ve Myers (1988) göre dönüşümsel öğrenmenin amacı bireyi kişisel bilinçsiz içerikten, kültürel norm ve örüntülerin yeniden birleşmesinden kurtarmaktır. Toplumsallaşma kalıplarının bilinçaltında bulunduğunu ve egonun bu kalıpları kontrol altında tuttuğunu söyleyen Boyd ve Myers (1988)'e göre bilinçaltı dönüşümün merkezindedir. Dirkx (1987) dönüşüm için iç dünyadaki duygu, his ve rüyaların bilinç düzeyine getirilerek bilincin geliştirilmesi gerektiği görüşündedir. Bilinçdışı dinamikler, hayallerde, fantezilerde ve ruhsal enerjide kelimenin tam anlamıyla değil, sembolik olarak ifade edilir (Jung, 1965; aktaran Dirkx, 2006). Jung psikanalitiği açısından, bu bilinçdışı enerjiler ruhun farklılaşma ve bireyselleşme ihtiyacını yansıtır. Başka bir deyişle benliğin dilini ve bütünlüğe doğru yolculuğunu temsil eder. Bunlar, kişinin yaşamındaki temel dönüşümün kaynağı ve itici gücüdür (Dirkx, 2006). Dirkx (1997) dönüşümsel öğrenmeye ruh işi veya içsel çalışma olarak değinmeye başlamıştır. Dirkx (2006), ruhun kişinin dünyasında ve yaşamında kendisine bir ifade aradığını ve kişinin bu sürece katılıp katılmamasının ne kadar dönüşümcü olduğunu yansıtacağını söyler. Dirkx (2006) göre ego ve bilinçli farkındalık, bilinçaltında ortaya çıkan mesajların anlamını anlama yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında kritik rollere sahiptir. Bu yüzden

Dirkx (2006) bilinçli ego farkındalığının dönüşümsel öğrenme için gerekli bir koşul olduğunu kabul eder.

Dirkx (2006)'in çalışmaları yetişkin eğitiminde, ruhu eğitim dünyasına geri kazandırmayı ve ruhun eğitimini savunmayı amaçlamaktadır. Bu görüş, kişinin dünyadaki varlığının entelektüel, duygusal, ahlaki ve manevi boyutlarını yansıtan, daha bütüncül ve bütünsel bir öznellik anlayışı olduğunu düşündürmektedir. Bu entegre görüş, aynı zamanda dönüşümsel öğrenme sürecinde potansiyel olarak kabul gören sosyal, kültürel ve somutlaşmış etkenlerin yanı sıra derin kişisel ve kişilerarası yönlerini de hesaba katmayı amaçlamaktadır. Dirkx dönüşümsel öğrenme teorisinin büyük ölçüde biliş ve akla bağlı olduğunu; bununla birlikte, dönüşümsel öğrenmeye duyguların, hislerin ve hayal gücünün aktif katılımının rolünü vurgular (Kovan ve Dirkx, 2003). Buna ek olarak, Dirkx (2000), dönüşümsel öğrenmenin gerçekleşmesi için olağanüstü olayların veya anların gerekliliğini savunan dönüşümsel öğrenmenin ortak söylemine tamamen katılmamaktadır. Dönüşümsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bu tür büyük anlar, olaylar ya da travmalar gerekmemektedir, aksine dönüşümsel öğrenme sıradan ve günlük deneyimlerin ürünü olarak karşımıza daha çok çıkmaktadır (Dirkx, 2000, 2006).

Dirkx (1998, 2000, 2001, 2003, 2006, 2008)'in dönüşümsel öğrenme üzerine yaptığı çalışmalar dönüşümsel öğrenmeye farklı bir boyut kazandırmıştır. Onun çalışmaları, kavramları yetişkin eğitimcilerin dönüşümsel öğrenmeye farklı açıdan bakmalarına ve teoriyi geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Dirkx (2001)'in dönüşümsel öğrenmede kullandığı benlik kavramı kişinin iç dünyasının önemini vurgular. Dirkx (2001, 2006) iç dünyanın karışık ve çelişkili mesajları kişiye daha bilinçli olarak ileten, dış dünyayla aracılık eden çoklu sesler ve kimlikler olduğunu belirtir (Clark ve Dirkx, 2000). Dirkx göre bu sesler kişiye hayatının, işinin, ilişkilerinin anlamını sorgular; kişinin kim olduğu üzerine düşünmesini, dünyadaki varlığı ve tanrı hakkındaki sorularını içerir.

Dönüşüm için epokal (çığır açan) olayların gerekmediğini belirten Dirkx (2001, 2006), kişinin anlamlı bulduğu günlük deneyimlerinin mevcut düşünce, inanç, duygu ve hislerine derin ve temelden bir meydan okuma gerçekleştirebileceğini söyler. Bu tür olağan deneyimler kişinin önceki anlam şemalarını sorunlu kılabilir ve daha önceki bildiklerinin alakasız ve hatta yanlış olduğu kanısı oluşturabilir. Böylece kişi varlığında

radikal dönüşümleri teşvik edebilir (Dirkx ve diğerleri 2006). Varsayımlarda ve inançlarda sorguyu sağlayan bu tarz öğrenme deneyimleri duygusal olmakla beraber bazen korku, keder, kaygı, pişmanlık ve öfke gibi duyguları uyandırırken bazen de sevinç, merak, mutluluk, huşu gibi duyguları uyandırır (Dirkx, 2001; Dirkx ve diğerleri, 2006). Bu durum Mezirow (1978a,1978b)'un on aşamasının ilk ikisi olan şaşırtıcı ikilem ile suçluluk ve utanç ile kendini test etme aşamalarına benzemekle birlikte sevinç, merak, mutluluk ve huşu gibi duyguları uyandırması bakımından farklıdır. Dirkx (2006) dönüşümsel öğrenme esnasında herkesin epokal bir dönüşüm ya da şaşırtıcı bir ikilem yaşamayabileceğini belirtiyor. Dirkx (2006) günlük öğrenme deneyimlerinin kişinin dileklerini, arzularını, hayallerini, özlemlerini, korku ve endişelerini yansıtan bir aynaya benzetir ve bu sıradan öğrenme deneyimlerinin entelektüel ve duygusal güçlü deneyimlere yönelteceğini söyler. Dirkx (2006) derinde ve kişisel anlamlı öğrenme deneyimlerinin özünü oluşturduğunu ve dönüşümsel öğrenmenin yöneliminin de bu yöne olduğunu söylemektedir.

Dünya algısının yönlerini canlandıran bilinçsiz duygusal enerjilere odaklanan Dirkx (2001, 2006), bilinçli olmayan ve günlük farkındalığa ulaşamayan deneyimin duygusal olarak yüklü yönleri ile bilinçli bir ilişki kurmaya ve geliştirmeye imgesel bir yaklaşım önerir. Bu yaklaşım güçlü duygu ve hislerin varlığında, anlamlarına aracılık etmek ve inşa etmek için imgelerden yararlanır. İmgesel yaklaşımda metinler bu dünyadaki hayatın anlamını derinleştirmeye yardımcı olur. Bir metinde okunan, duyulan, görülen veya deneyimlenen sözler kişinin kim olduğunu, hayatının anlamı, derin ve gizemli yönlerini açığa çıkarmasında yardımcı olur. İmgesel yaklaşım sözcüğün varlığın ayrılmaz bir parçası olduğunu iddia eder (Dirkx 2001; Dirkx ve diğerleri, 2006). Dirkx (2006) metnin kişinin dünyadaki varlığı hakkındaki anlayışını derinleştirmesine yardımcı olduğunu belirtir. İmgesel yaklaşımda metin derin ve sıklıkla duygusal deneyimlerle ortaya çıkan görüntülerin daha iyi anlaşılmasına, adlandırılmasına ve daha derin bir anlayışa sahip olmayı sağlar (Hilman, 1975; aktaran Dirkx, 2001).

Dirkx (2001) imgesel yaklaşım ve ruhsal süreçlerin amacının duygu ve hisleri analiz etmek olmadığını, hayatın anlamını yaratıcı bir şekilde detaylandırma olduğunu söyler. Geleneksel dönüşümsel öğrenme görüşünde duygu ve hisler hakkında sorulan “nasıl ve neden” sorularının aksine “ne” sorusu da sorulmalıdır. Böylece duygular

detaylandırılırken arkasındaki imgenin doğası ortaya çıkmaya başlar (Dirkx, 2001). Böylece sıradan bir varoluş, hayal gücü ile metin ve yaşam deneyimleri arasında anlamlı bir bağlantı kuran ruh doyumlarına dönüşür. (Moore, 1992; aktaran Dirkx, 2001). Bu duygusal imgeler ruha erişim, ruhun yolculuğuna davet ve daha bireyselleştirilmiş bir varlık olarak kendini tanımaya davet eder ve bilinç içinde şekillendikçe anlamları derinleşir (Dirkx, 2001). Böylece hayal gücünün çalışması ruhun doğasının anımsanmasına izin verebilir. (Hillman, 1989; aktaran Dirkx, 2001).

İmgesel yaklaşım, yetişkin öğrenmede derinden anlamlı deneyimlerle ilişkili olan duygusal, hissi ve manevi boyutların daha derin bir anlayışını arar. Dergi yazımı, edebiyat, şiir, sanat, filmler, hikâye anlatma, dans ve ritüeller yetişkin öğrenenlerle olan ilişkilerde imgelerin yaşamı geliştirmeye yardımcı olduğu özel yöntemlerdir. Duygusal deneyimler sadece kavramsal olarak değil, yaratıcı bir şekilde yaklaşarak, yetişkin öğrenenler metin ve kendi yaşam deneyimleri arasındaki ilişkiyi mitolojik motifler, temalar ve imgeler, derin anlamlar, değer ve kaliteye dayandırarak bulur ve inşa ederler (Dirkx, 2001).

Dirkx (2001, 2006) duyguları, hisleri, ruhu, hayal gücü, iç dünya, imgeleri ve günlük sıradan deneyimleri ön plana çıkarırken ani ve epokal deneyimlerin de olabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte varlığımızın derinliklerine inerken günlük deneyimlerin gücü ve büyüünün daha geçerli olduğunu ve sıradan deneyimlerin daha yaratıcı katılımı teşvik edeceğini belirtir.

Küçükaydın ve Cranton (2013) dışa dönük yaklaşımın ruhsal yapı, efsanevi, sembolik ve dogmatik kavramları ve varsayımları teorisinin merkezine yerleştirmesi ve mantığının aksiyomatik olduğu için kapalı bir bilgi sistemi yarattığını ve eleştirel yansıma veya eleştirel sorgulama içermediğinden sunduğu bilgilerinde şüpheli olabileceğini belirtirler.

2006 yılına gelindiğinde dönüşümsel öğrenmede ortaya çıkan bu yeni yaklaşımların da katkısıyla Mezirow (2006) dönüşümsel öğrenme teorisi tanımını güncelledi. Mezirow (2006, s. 124)'a göre dönüşümsel öğrenme: farkındalık içinde öğrenmenin rasyonel sürecini, edinilmiş bir referans çerçevesini yani değerleri, inançları, kavramları içeren varsayımları, beklentileri yönlendirme fikrini ve epistemik

varsayımları değerlendirerek dönüştüren metabilşsel bir eleştirel düşünmenin metodolojik uygulamasıdır. Bu süreç referans çerçevelerini daha kapsayıcı, ayrımcı, açık, yansıtıcı ve duygusal olarak değişebilir hale getirir. Bu niteliklere sahip çerçeveler, eylemi yönlendirmek için daha doğru veya haklı olacak inançlar ve görüşler üretir.

Mezirow Ekim 2005'te Altıncı Uluslararası Dönüşümsel öğrenme Konferansı'nda Dirkx ile yapılan tartışma sonucunda bazı yeni düşüncelere destek vermiştir. Mezirow (2006) öğrenme sürecinin genellikle farkındalık dışı gerçekleşse de duygusal, sezgisel, sembolik, yaratıcı ve tefekkür öğrenmeyi içerebileceğini söyler. Mezirow (2006, s. 124) farkındalık içindeki dönüşümsel öğrenme sürecinin alternatif bir anlayış yolunun bir probleme yeni bakış açıları sağlayabileceğinin kabul edilmesi, yerleşik bir inancın kaynakları, doğası ve sonuçları hakkında bağlam farkındalığı, yerleşik inancın destekleyici epistemik varsayımlarının eleştirel yansımaları, yeni bir inancın, mümkün olduğunda, iddialarının gerçeğinin ampirik bir testiyle ya da geçici en iyi karara varma gerekçesinin geniş tabanlı, sürekli, sölemsel bir değerlendirmesiyle doğrulanması, harekete geçmenin sonuçları konusunda endişeyle başa çıkma ve onaylanmış inanç üzerinde yansıtıcı eylemlerde bulunma aşamalarını içermesi gerektiği kanısındadır.

Mezirow (2006) öğrenme boyutu farkındalığa getirildikten sonra dönüştürücü eylemin, bir referans çerçevesinin dönüştürülmesi için bir temel olarak epistemik varsayımların eleştirel yansımalarını içeren rasyonel bir süreci içerdiği anlaşılabilirliğini belirtmiş ve yetişkin eğitimindeki herhangi bir dönüşümsel öğrenme teorisinin öğrenme sürecinin her iki boyutunu da içermesi gerektiğini söylemiştir.

Duyguları, hisleri, sezgileri ve hayal gücünü birleştirmek, dönüşümsel öğrenmenin daha bütüncül bir anlayışına yol açmıştır (Dirkx, 2008; Dirkx, Mezirow ve Cranton, 2006).

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan bu çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmış olup veriler yüz yüze görüşme, ses ve görüntü kaydı ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler Miles-Huberman etkileşimli modeliyle analiz edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan veri analizinde verinin kavramsallaştırılması ve fenomeni tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Elde edilen bulgular betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Yetişkinlerde dönüşümsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve süreçlerini gerekçeleri ile birlikte ortaya koymayı amaçlayan bu nitel araştırma fenomenoloji (olgu bilim) deseninde tasarlanmıştır. Fenomenoloji farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgu (fenomen)'lara odaklanır. Fenomenler yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilir. Bu nedenle bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda anlamını tam olarak kavrayamadığımız fenomenleri araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırma zemini oluşturur. (Yıldırım ve Şimşek, 2016:69). Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:71).

Fenomenoloji Yunanca “phainomenon” ve “graphein” kelimelerinden türetilmiştir. Edmund Husserl tarafından felsefi temelleri oluşturulan fenomenoloji, metafiziği sona erdirerek somut yaşantıya dönmek ve böylece tıkanmış olan felsefeye yeni bir başlangıç yapmak iddiasındır (Fenomenoloji, t.y.). Fenomenolojik araştırmalar iyi-kötü ya da doğru-yanlış gibi yargılarda bulunmaktan ziyade deneyimlerin özüne

inmeyi amaçlar. Deneyimlere verilen bu önem fenomenolojiyi diğer nitel araştırma desenlerinden ayıran önemli bir özelliktir (Selvi, 2014; Ersoy, 2016).

Fenomenoloji yaşanan deneyimlerin sonucunu, davranışların ve algıların sebeplerini anlamamızı sağlar. Bu yönüyle uygulamalı teoriye sağladığı katkının yanında bilgilenmeye, farklı politika ve eylemlerin desteklenmesine ya da bunlarla mücadele edilmesine de olanak sağlar (Lester, 1999; Aktaran Ersoy, 2016). Ersoy (2016:104) fenomenolojinin bireylerin deneyimleri sonrası geliştirdiği algı ve anlamları sorgulayan bir nitel araştırma deseni olduğunu ve sıradan günlük deneyimlerin önemli olduğundan hareketle var olan durumu geliştirici politikalar ve uygulamalar gerçekleştirilmesine katkıda bulunduğunu belirtir. Tüm bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda yetişkinlerde dönüşümsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve dönüşüm esnasında yaşanan süreçleri anlamaya çalışan bu araştırmanın deneyimlere, algılara odaklanan fenomenolojik desene göre tasarlanmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

3.2 Katılımcılar

Fenomenolojik araştırmalarda katılımcılar belirlenirken fenomenle ilgili deneyim yaşayan kişiler arasından istekli olanların araştırmaya dâhil edilmesi önemlidir (Moustakas, 1994; Creswell, 2007). Katılımcıların yaşamış oldukları dönüşümleri derinlemesine incelemeye çalışılan bu araştırmada zengin bilgi edilmesine olanak sağlayan amaçlı örneklemin alt basamaklarından biri olan ve deneyim çeşitliği sağlayan maksimum çeşitlilik örneklemeyle katılımcılar belirlenmiştir (Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada seçilen katılımcıların dönüşümsel öğrenmeyle ilgili deneyimleri birbirinden farklı olup farklı yaş grubundaki yetişkinlerden seçilerek maksimum çeşitliliğe katkı sağlanmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, meslek ve öğrenim durumu gibi demografik özelliklerde de çeşitlilik sağlanarak daha zengin veri elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma verileri yüz yüze görüşmelerle elde edileceğinden katılımcılar kolay ulaşılabilen kişilerden seçilmeye çalışılmıştır. Bu yüzden aday katılımcıların çoğunluğu araştırmacının yaşadığı Gaziantep ilinde yaşayan kişiler oluşturmaktadır. Ayrıca ikişer aday katılımcı İstanbul ve Niğde illerinden, biri ise Konya ilinden belirlenmiştir. Farklı

illerden adaylar belirlenerek maksimum çeşitliğe katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Adayların tamamıyla ön görüşmeler yüz yüze yapılmış ve görüşmeler sonunda Gaziantep'ten 5, İstanbul'dan 1 katılımcı araştırmaya dâhil olmuştur.

Fenomenolojik araştırmalarda katılımcıyla ilgili net bir sayı olmamakla birlikte araştırma konusu, deseni, veri toplama araçları ve araştırmacı sayısına bağlı olarak sayı değişmektedir (Vagle, 2014; aktaran Ersoy, 2016; Ersoy 2016). Bu konudaki genel kanı katılımcı sayısının az olmasından yanadır. Polkinghorne (1989: aktaran Creswell, 2007) fenomenolojik bir araştırmada katılımcı sayısının 5 ile 25 arasında yeterli olacağı kanısındayken Dukes (1984; aktaran Creswell, 2007) ve Rimen (1986; aktaran Creswell, 2007) 10 kişiden az olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yıldırım ve Şimşek (2016) ise birden fazla görüşme yapılması gereken durumlarda ya da görüşme süresinin uzun olduğu araştırmalarda sayının 10 kişiden az olması gerektiği kanaatindedir. Smith ve arkadaşları (2009) derinlemesine araştırma yapılan bir fenomenolojik araştırmada deneyimin tam anlaşılmasının gözden kaçırılmaması gerektiğini ve aşırı bir veri kalabalığı oluşturmamak için 3 ile 6 kişiyle görüşme yapılmasını önermektedirler. Tüm bu bilgiler ışığında katılımcıların belirlenmesi için yakın çevreden başlanarak bir araştırma süreci başlatılmıştır. Hayatlarında dönüm noktası denilebilecek olaylar yaşamış olanları tespit etmek için esnaf ve sanatkârlarla iletişime geçilmiş iş, akraba ve arkadaş çevresinde araştırmalar yapılmıştır. Bu süreçte onlarca kişiyle görüşülmüş ve yaşadıkları deneyimlerin dönüşümsel öğrenmeyle ilgisi belirlenmeye çalışılmıştır. 6 aylık bir araştırmadan sonra hayatında önemli değişiklikler yaşamış 16 kişiden oluşan aday katılımcı grubu belirlenerek ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeler neticesinden 16 adaydan 5 tanesi yaşadıkları dönüşümlerin kendilerine özel olduğunu ve görüşmelerin kayıt altına alınmasını istemediklerini belirtmiş ve bu yüzden katılımcı olmaktan vazgeçmişlerdir. 2 aday ise ön görüşmeler sonucunda adayların konuyu sürekli dönüşümsel öğrenme bağlamının dışına çekmeleri ve daha çok kişisel özelliklerine değinmek istemeleri üzerine katılımcı grubuna alınmamıştır. Kalan 8 aday ile görüşmeler kayıt altına alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı da yaşadığı dönüşümsel öğrenme deneyimini bir katılımcı gibi araştırmaya dâhil olarak bulgular kısmında sunmuştur. DÖE-33 katılımcısı aynı zamanda bu tez çalışmasının araştırmacısıdır.

“Tablo 3. 1 Ön görüşme yapılan aday katılımcı bilgileri”

Katılımcı Kodu	Meslek	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Ön Görüşme Sonrası katılım Durumu
DHE-38	Öğretmen	E	38	Lisans	Araştırmadan Çekildi
YMK-38	Mali Müşavir	K	38	Yüksek Lisans	Araştırmaya Katıldı
MYE-22	Mobil Uygulama Yazılımcısı-Direktörü	E	22	Lise	Araştırmaya Katıldı
HFE-51	Memur-Filografi Sanatçısı	E	51	Lise	Araştırmaya Alınmadı
DCK-25	Öğretmen	K	26	Lisans	Araştırmadan Çekildi
GYK-50	Güzellik Uzmanı	K	50	Ortaokul	Araştırmaya Katıldı
KÖE-43	Öğretmen	E	42	Lisans	Araştırmaya Katıldı
RNK-44	Ressam-Usta Öğretici	K	44	Lise	Araştırmadan Çekildi
FKK-54	Usta Öğretici	K	54	Ortaokul	Araştırmaya Katıldı
ŞBE-46	Yönetici	E	46	Doktora	Araştırmadan Çekildi
TCE-29	Tekstilci	E	29	Lisans	Araştırmaya Katıldı
İSK-38	Usta Öğretici	K	38	Ön Lisans	Araştırmaya Katıldı
MME-44	Öğretmen	E	44	Lisans	Araştırmadan Çekildi
BKK-37	Ev Tekstili	K	37	Ortaokul	Araştırmaya Alınmadı
MÖE-34	Yönetici-Öğretmen	E	34	Doktora	Araştırmaya Katıldı
DÖE-33	Yönetici-Öğretmen	E	33	Lisans	Araştırmacı

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonrasında kayıtların tekrar tekrar dinlenmesi sonucu 2 katılımcının görüşmeyi fenomenin dışına çektiği ve elde edilen verilerin bu sebeple araştırma açısından sağlıklı olmayacağı düşünülerek bu katılımcılardan elde edilen verilere bulgular kısmında yer verilmemesine karar verilmiştir. Yapılan bu eleme işleminden sonra araştırmacı dâhil 7 katılımcının deneyimlerine bulgular kısmında ver verilmiştir.

“Tablo 3. 2 Katılımcı bilgileri”

Katılımcı Kodu	Meslek	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu
YMK-38	Mali Müşavir	K	38	Yüksek Lisans
MYE-22	Mobil Uygulama Yazılımcısı Direktörü	E	22	Lise
GYK-50	Güzellik Uzmanı	K	50	Ortaokul
KÖE-43	Öğretmen	E	42	Lisans
TCE-29	Tekstilci	E	29	Lisans
MÖE-34	Yönetici-Öğretmen	E	34	Doktora
DÖE-33	Yönetici-Öğretmen	E	33	Lisans

3.3 Araştırmacının Rolü

Creswell (2007) fenomenolojik araştırmalarda soyut konular üzerinde çalışıldığından araştırmacının fenomenin felsefi yönüne ve buna bağlı olarak felsefi görüşlere hâkim olması gerektiğini söyler. Katılımcıların yaşadığı deneyimleri anlamlandırma süreci olan fenomenolojik araştırmalarda araştırmacı, araştırma sürecinde felsefi boyutun yanı sıra psikoloji bilgisi, sosyoloji ve kültür bilgisini de kullanabilmelidir (Ersoy, 2016). Bu sebeple araştırmacının daha önce eğitim felsefesi üzerine yapmış olduğu çalışmalardan edinilen bilgi ve deneyimler araştırmanın felsefi yönüne katkı sağlaması açısından süreç içerisinde işe koşulmuştur (Keskin ve şahin, 2018; Keskin ve şahin 2018).

Fenomene yüklenen anlamların ortaya çıkarılmasında araştırmacının nitel araştırma deneyimi büyük bir öneme sahiptir. Araştırmacının daha önce bir nitel araştırma ve görüşme süreci içerinde bulunması araştırma verilerinin anlamlandırılmasında çok fazla yarar sağlayacaktır. ÜYEK 2018 (V. International congress of gifted and talented children and education)'de sunulan “Üstün yetenekli çocukların gözünden teknolojinin gelecekteki yeri” bildirisi, ICONTE 2018 (IX. International congress on new trends in education)'de sunulan “Bir eğitim felsefesi olarak ilerlemecilik ve eğitime yansımaları” bildirisi ile fenomenoloji deseninde hazırlanmış ve yayınlanmış “Eğitimde ilerlemecilik” ve mecazlar yoluyla bir veri toplama tekniği olan metaforların kullanıldığı ve henüz yayınlanmamış olan “Üstün yetenekli çocukların teknoloji algıları: Metaforlarla 2053 teknolojisi” araştırmalarında edinilen deneyimlerden bu araştırmada yararlanılmıştır (Saban, 2004, 2008; Saban ve diğerleri, 2014; Keskin ve şahin 2018; Keskin ve şahin, 2018; Keskin ve diğerleri, 2018).

Araştırmacının sürece katılması, meraklı olması, katılımcıları anlamaya çalışması, onların dünyasına girmesi ve yakın ilişkiler kurması araştırma sürecinde önemlidir (Smith ve diğerleri, 2009; Finlay, 2006, 2012). Katılımcılarla araştırmanın dışında da görüşülüp yakın ilişkiler kurularak araştırmacıya olan güven duygusu artırılmıştır. Ersoy (2016:67) araştırmacıyı bir araştırma sürecine yöneltenin merak duygusunun yanında bilgisi, deneyimleri ve içinde bulunduğu ortamın etkili olduğunu söyler. Ona göre fenomenolojik araştırmalar araştırmacının bizzat ya da gözlemlediği deneyimler üzerine gelişir. Bu nedenle daha önce bir örneği olup olmadığı bilinmemekle birlikte araştırmacının,

fenomenle tanışma evresinden başlayarak araştırma sürecinde yaşadığı deneyimler, dönüşümsel öğrenmenin araştırmacının bakış açılarında meydana getirdiği değişiklikler ve kendi dönüşümünün eleştirel yansımaları bir katılımcı olarak bulgular kısmında yapılan yorumlarla araştırmaya dâhil etmiştir.

Araştırma sürecinde yaşanan zorluklara bakıldığında üzerinde çalışılan fenomenin insanlar tarafından çok bilinmediği ve birçoğunun yaşadığı bu değişimin bir dönüşüm olduğunun farkında olmamalarıdır. Bir başka zorluk ise ön görüşmelerden sonra birçok katılımcının yaşadıkları bu dönüşümleri kendileri için özel olduğunu belirtmeleri ve bu yüzden de görüşmeden çekilmek istemeleridir. Her ne kadar kişisel verilerin gizliliğinden bahsedilse de kişiler bu deneyimlerinin kayıt altına alınmasını istememişlerdir. Örneğin; görüşme yapılmak istenen DHE-38 ile her biri ortalama iki saatlik olmak üzere üç defa yüz yüze ön görüşme yapılmış fakat üçüncü görüşmede DHE-38 *“Kardeş kusura bakma ama bu konuda sana yardımcı olamam. Bunlar benim için özel olan şeyler ve bu şekilde paylaşamam.”* diyerek görüşme yapmaktan vazgeçmiştir. RNK-44 ise ilk iki görüşmede görüşme yapabileceğini belirtmiş olmasına rağmen daha sonra telefonlara dahi cevap vermeyerek görüşme yapmaktan vazgeçmiştir. Araştırma sürecinde yaşanan bu tür aksaklıklar zaman kaybı yaşandığı hissi uyandırsa da bunlar sürecin doğal zorluklarındandır.

3.4 İşlemler

Bu bölümde nitel araştırma sürecinde verilerin toplanmasından analiz edilerek çözümlenmesine kadar geçen aşamalar açıklanmıştır. Her bir aşama alt başlıklar altında verilmiştir.

3.4.1 Veri toplama araç ve teknikleri

Nitel araştırmalarının tamamında olduğu gibi fenomenolojik araştırmalarda da en temel veri toplama aracı görüşmedir. Görüşme karşılıklı etkileşimin ön planda olduğu, önceden planlanmış sorular ve yanıtlar üzerine kurulu bir iletişim sürecidir (Stewart ve

Cash, 1985). Nitel araştırmalarda yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olmak üzere iki tür görüşmeden söz edilmekle birlikte fenomenolojik araştırmalarda bunun ortası denilebilecek yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ön plana çıkmaktadır (Ersoy, 2016; Yıldırım ve şimşek 2016). Yarı-yapılandırılmış görüşmede, form halinde bir takım sorular hazırlanır. Katılımcının sorulara istediği genişlikte cevap verdiği bu görüşme formatında araştırmacının cevapların ötesine geçmesi ve derine inmesini beklenir (Karasar, 2016). Yapılandırılmış görüşmede önceden hazırlanmış sorular ve yanıtlara yer verilirken yapılandırılmamış görüşmede ise açık uçlu, yoruma dayalı sorular bulunmaktadır (Chadwick ve diğerleri, 1984). Yarı-yapılandırılmış görüşmede ise önceden hazırlanmış 6-10 soru ve bunların alt sorularından oluşan görüşme formu kullanılır (Smith ve diğerleri, 2009).

Patton (1987) görüşmelerde kullanılmak üzere üç tür yaklaşım belirlemiştir. Bunlar; sohbet şeklinde görüşme yaklaşımı, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı ve görüşme formu yaklaşımıdır. Sohbet şeklinde yaklaşımda araştırmacı ortama genellikle görüşme için girdiğini belirtmez ve sorular sohbetin doğal akışı içinde kendiliğinden gelişir. Standartlaştırılmış açık uçlu yaklaşımda önceden özenle hazırlanmış, belli bir sıraya dizilmış ve her katılımcıya aynı tarz ve sırada sorulan sorular vardır. Bu yaklaşımda süreç araştırmacının tam kontrolü altındadır. Görüşme formu yaklaşımında ise önceden belirlenmiş sorular veya konular listesi bulunur. Bu yaklaşımda görüşmeci önceden belirlediği konuya bağlı kalarak hem hazırladığı soruları sorar hem de ek sorularla derinlemesine bilgi edinebilir. Soruları belli bir sıraya göre sorma zorunluğu olmayan bu yaklaşımda araştırmacı cevaplarını almış olduğu soruları atlayabilir, bazı konularda ayrıntıya inebilir ya da sohbet tarzı bir hava oluşturabilir (Patton, 1987). Belli konulara bağlı olarak sorular sorulmasından dolayı bu yaklaşım verilerin çözümlenmesi ve kavramsallaştırılmasında da kolaylık sağlar.

Fenomenoloji desenine göre tasarlanan bu araştırmada veriler yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler için Patton (1987)'in görüşme formu yaklaşımı benimsenmiş olup veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (EK-1). Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. MYE-22 katılımcısıyla yapılan görüşme katılımcının İstanbul'da bulunmasından ve

yoğunluğundan dolayı video konferans yöntemiyle yapılmış, ses ve görüntü kaydı özel bir yazılımla alınmıştır.

Katılımcılarla görüşme formu eşliğinde görüşme yapılmadan önce 3-4 kez ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmelerde adaylara bilgilendirmeler yapılmış ve fenomen hakkında farkındalık kazandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca ön görüşmelerle katılımcıların fenomen üzerinde düşünceleri, görüşmeye hazırlanmaları ve araştırmacı açısından da gözlem yapılmasına olanak sağlamıştır. Görüşme öncesinde ve sonrasında yapılan gözlemler katılımcıların günlük yaşam döngülerinin içerisinde olup herhangi bir form kullanılmamıştır. Yapılan gözlemlerden elde edilen veriler katılımcılara sezdirilmeden ya da daha sonrasında not alınmıştır. Kontrolsüz gözlem şeklinde yapılan bu gözlemlerle görüşmelerden elde edilen verilerin desteklenmesi ve gerçeği yansıtıp yansıtmadığının anlaşılması amaçlanmıştır.

3.4.2 Araştırma ortamının oluşturulması

Fenomenolojik araştırmalarda en iyi anlamı çıkarmak için katılımcılarla bir şeylerin kendiliğinden oluşabileceği, karşılık ve rahat bir şekilde konuşulabilecek bir ortam seçilmelidir. (Van Manen, 2014; Smith ve diğerleri, 2009) Katılımcıların günlük hayatlarını devam ettirdikleri ortamlarda daha rahat oldukları gözlemlenmiştir. Bu nedenle özel bir görüşme yeri belirlemektense görüşme ortamları olarak katılımcıların belirlediği ve zamanlarının çoğunu geçirdikleri iş yeri, dernek ve ofisleri tercih edilmiştir. MYE-22 katılımcısıyla ön görüşmeler yüz yüze yapıldıktan sonra katılımcının İstanbul'da olması, iş ve eğitim faaliyetlerinin yoğunluğu sebebiyle görüşme video konferans şeklinde yapıp kaydedilmiştir.

3.4.3 Verilerin toplanması

Bu araştırmada veriler fenomenolojik araştırmalarda temel veri toplama aracı olan görüşme ile toplanmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmadan önce adaylarla farklı zamanlarda ön görüşmeler yapılmıştır. Patton (1987)'in görüşme formu yaklaşımı esas

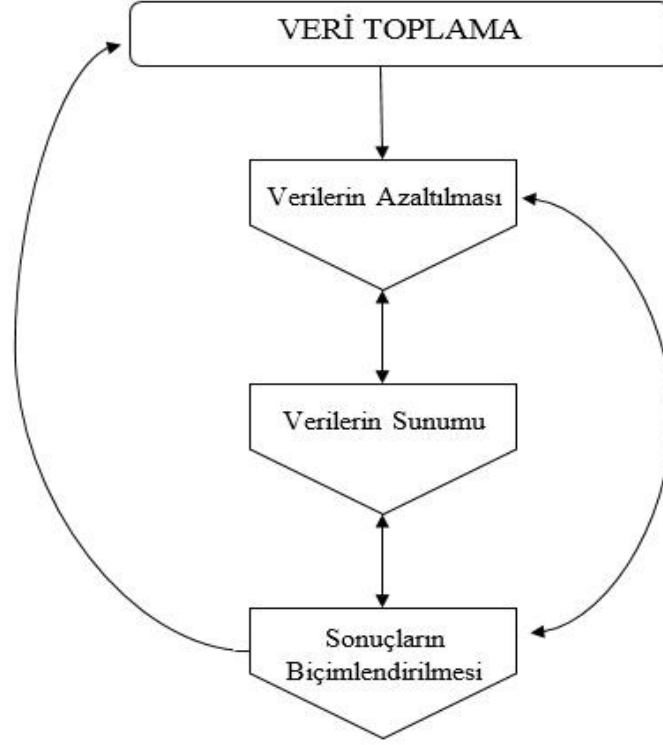
alınarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış formdaki sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Dönüşümsel öğrenme bağlamında her katılımcının yaşadığı dönüşüm ve deneyim farklı olduğundan verdikleri cevaplar da farklılık göstermiştir. Bu sebeple katılımcılara sorular yöneltilirken katılımcının yaşadığı deneyim de göz önüne alınarak bazı sorularda ufak değişiklikler yapılmıştır (Ersoy, 2016). Ayrıca derinlemesine veri elde etmek için “*Mesela senin göreve ilk başladığın? Bunu nasıl fark ettin? Mesela nelerdi bunlar? Peki bu süreçte oldu mu? Neler hissettin?*” şeklinde ara sorular da sorulmuştur. Görüşmeler sonunda toplam 6 saate yakın ses ve görüntü kaydı yapılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek ve bu verilerin gerçeği yansıtır yansıtmadığını kontrol etmek için katılımcıların günlük yaşamlarına dâhil olunup gözlemler yapılmıştır. Gözlemlerde herhangi bir form, çetele kullanmamış olup kontrolsüz şekilde gözlem yapılmıştır. Bu şekilde yapılmasındaki amaç hem katılımcıların rahat olmasının sağlanarak onlarla daha yakın ilişki kurmak hem de ön görüşmelerle dönüşümsel öğrenme konusunda farkındalık oluşturulmak istenmiştir. Gözlemlerden sonra küçük notlar alınarak yapılan görüşmelerle karşılaştırılmıştır. Verilerin çözümlenmesinden sonra elde edilen bilgilerle gözlem sonucu edinilen izlenimlerin genel olarak uyduğu görülmüştür.

3.4.4 Verilerin analizi

Nitel araştırma yaklaşımında önemli olan deneyimin kaç kişi tarafından yaşandığından ziyade bunun kişi tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve bundan nasıl etkilendiğidir. Bir nitel araştırma deseni olan fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Ersoy, 2016). Bu nedenle bu araştırmada toplanan verilerin açıklanabilmesi, kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmesi için nitel araştırmalarda kabul görmüş ve bir analizci tümevarım modeli olan Miles-Huberman etkileşimli modeli kullanılmıştır. Bu model Miles ve Huberman (1994) tarafından sosyal olguların nedenlerini ortaya koymak için geliştirilmiş bir modeldir. Miles-Huberman modelinde veri analizi; verilerin azaltılması, verilerin sunulması ve sonuçların biçimlendirilmesi şeklinde birbirini izleyen ve eş zamanlı aşamalardan oluşmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Maxwell, 1992; Roberts ve Priest;

2006). Bu modelde veri analizinin ilk aşaması verilerin azaltılması gibi görünse de sürekli olarak veri setine dönülerek gözden geçirmeler ve veri azaltma işlemi yapılabilmektedir. Böylece araştırma daha derinlemesine incelenmiş olur. Aşağıda Miles-Huberman modeli şematize edilmiştir.



Şekil 3.1 Miles-Huberman Etkileşimli Modeli (Miles ve Huberman, 1994)

Jupp (1996) ses kayıtları üzerinde etkili çalışma yapmanın zorluğuna dikkat çekmiş ve araştırmacının ham veriler üzerinde daha derinlemesine ve etkili çalışabilmesi için yazıya dönüştürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle görüşmeler sonucu elde edilen 6 saate yakın ses ve görüntü kaydı ham veriler şeklinde metin belgesi olarak yazıya aktarılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğini sağlamak için her birine GYK-50 şeklinde kod isimler verilmiştir. Kodlamada kullanılan harflerden ilk ikisi araştırmacının katılımcıları tanımlamak için kullandığı kelimelerin ilk harfini, üçüncü harf cinsiyeti ve sayılar ise yaşlarını göstermektedir.

Verilerin azaltılması (kodlama ve not alma):

Miles-Huberman modelinde verilerin azaltılması verilerin ayrıştırılması, düzenlenmesi ve ilişkilendirilmesi açısından önemlidir (Baltacı, 2017). Böylece kalabalık veri yığınları sistematik bir şekilde düzenlenip biçimlendirilebilir (Strauss ve Corbin, 1987). Bu modelde verilerin azaltılması analizin her aşamasında devrede olduğundan veri düzenlemesi veya biçimlendirilmesinden sonra verilere dönülerek yeniden veri azaltılması yapılabilmektedir (Appelton, 1995; Corbin ve Strauss, 1998; Poggenpoel ve Myburgh, 2003; Baltacı, 2017). Verilerin azaltılmasında araştırmacının kavramsal çerçevesi de göz önünde bulundurularak ham veriler birkaç defa taranarak tekrarlar ve araştırmayla ilgisi olmayan veriler çıkarılmıştır. Her veri azaltmadan sonra oluşan veri seti numaralandırılarak kaydedilmiş ve veri setlerine tekrar dönülme ihtiyacı doğduğunda çıkarılan verilerin kolayca bulunması için küçük notlar eklenmiştir.

Miles-Huberman modelinde verilerin azaltılması kodlama ve not alma olarak iki şekilde sürdürülür. Bu, veri analizinde modelin temelini oluşturur (Baltacı, 2017). Kodlama veri setini ilişkileri bakımından parçalara ayırma veya analiz etme; not alma ise veri setine ilişkin yeni sentezler oluşturacak şekilde verileri detaylandırma, anlamlandırma işlemidir (Baltacı, 2017:5). Verilerin analizinde kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturulan ifadeler kodlanmıştır. İlk etapta oluşturulan kodlar veri seti için sınırlı bir çıkarım sağlayan betimleyici kodlar şeklinde kodlanmıştır. Betimleyici kodlar araştırmacıyı kalabalık veri setleri içerisinde kaybolmaktan alı koyar ve araştırmacıyı motive eder (Maxwell,1992). Analiz sürecinde betimsel kodların veri setine dönüşlerde verilerin kolayca gözden geçirilmesinde etkisi çok fazla olmuştur. Oluşturulan kodlardan benzer olanlar gruplandırılarak daha geniş kapsamlı kodlar oluşturulmuştur. Kodlar tekrar tekrar incelenerek aradaki ilişkiler belirlenip yorumlar ve çıkarımlar yapılarak meta kodlar oluşturulmuştur (Wiersma ve Jurs, 2005). Meta kodlar daha anlamlı yapılar ve ilişkiler içermektedir. Bu süreç içerisinde oluşturulan kodlarla alakalı notlar tutulmuştur. Not alma işlemi kodlamayla birlikte başlar ve veri analizinin her aşamasında devam eder (Kvale, 1996). Nitel veri analizinde sabit bir kural olmamakla birlikte geçerli denilebilecek tek kural not almaktır (Balcı, 2015; Glaser, 1978). Analiz süresince sürekli notlar alınmış ve bu notlar veri analizinde tıkanılan noktalarda düğümü açmada çok işe yaramıştır. Alınan bu notlar oluşturulan kodlar arasındaki ilişkiyi görmeyi kolaylaştırmış ve rapor yazımında çok işe yaramıştır. Veri analizinde akla gelen her yeni fikir, çıkarım

ya da yorum daha sonra kullanılmak üzere not alınmış ve notlar dizinler haline dönüştürülmüştür (Morse ve diğerleri, 2002).

Verilerin sunulması:

Verilerin sunumu aşaması azaltılan verilerin düzenlendiği, belirgin özelliklerinin ortaya çıkarıldığı ve birleştirildiği aşamadır. Verileri sunmak için grafikler, çizelgeler ve şemalar kullanılabilir ve veri kümeleri, kavram haritaları, kategoriler ve temalar bu aşamada oluşturulabilir (Miles-Huberman, 1994; Eysenbach ve Köhler, 2002). Bu aşamada veriler sınıflandırılmış ve ortaya çıkacak temaların ön hazırlığı yapılmıştır. Oluşturulan kodlar göz önüne alınarak farklı katılımcılardan elde edilen benzer veriler gruplandırılmıştır ve veriler kategorize edilmiştir. Verilerin sunumu aşamasında sık sık veri azaltma aşamasına dönülerek veriler tekrar tekrar incelenmiş ve azaltılmıştır (Marvasti, 2004). Kodlar her dönüşte yeniden gözden geçirilmiştir. Burada Von Restorff etkisi olarak bilinen yöntem devreye sokulmuş ve vurgulanmak istenen veri belirginleştirilmiştir yani diğerlerinden farklı olarak yazılmıştır (Ragin ve Amoroso, 2011; Baltacı, 2017).

Bir nitel araştırmada veri analizi genel olarak verilerin toplanması, verilerin azaltılması, verilerin kodlara ayrılması, kodların gruplandırılarak kategorilere dönüştürülmesi ve son olarak kategorilerden temaların oluşturulması şeklinde gerçekleşir (Read ve diğerleri, 2016; Patton, 2018). Kategorize edilen verilerin ortak yönleri bulunup 21 taslak tema oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Moustakas, 1994).

Sonuçların biçimlendirilmesi:

Miles-Huberman modelinin son aşaması olan bu aşama sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulanmasını içerir ve temalar arasındaki ilişkilerin belirlendiği, karşılaştırmaların yapıldığı, temaların sınıflandırıldığı ve kesin temaların oluşturulduğu aşamadır (Miles ve Huberman, 1994; Read ve diğerleri, 2016; Baltacı, 2017; Patton, 2018). Taslak halinde belirlenen 21 tema içerisinde çakışan ya da kesişen faktörler tespit edilerek yeniden sınıflandırılarak 16 temaya indirgenmiştir. Bu aşamada parçadan bütüne gidilerek tümevarım yöntemiyle faktörler tespit edilmiştir ve temalar arasında mantıksal bir bağ oluşturularak kavramsal tutarlılık sağlanmıştır (Jupp, 1996; Merriam, 1998; Shenton, 2004) .

Miles-Huberman modelinin en önemli yönlerinden biri de sonuçların biçimlendirilmesinden sonra doğrulanmasıdır. Araştırmacı veri setini ve kodları tekrar kontrol etmeli ve elde edilen bulguların verileri temsil düzeyi belirlenmelidir (Miles-Huberman, 1994; Poggenpoel ve Myburgh, 2003). Bu noktada araştırmacının verilere dönüp objektif bir yeniden kodlama yapması pek olası görünmediğinden farklı kodlayıcıların veri setini kodlaması sonuçların doğrulanması açısından daha güvenilir sonuçlar verecektir (Miles-Huberman, 1994; Baltacı, 2017). Farklı kodlayıcılar arasında arasındaki görüş birliği oranının yüksek olması güvenilirliği artırmakta ve bu oran en az % 80 olmalıdır (Miles-Huberman, 1994; Fidan ve Öztürk, 2015). Miles ve Huberman (1994)'ın içsel tutarlılık dedikleri ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini gösteren bu oran $\Delta = C \div (C + \delta) \times 100$ ile formüle edilmektedir. Δ : Güvenirlik katsayısını, C: üzerinde görüş birliği sağlanmış konu/terim sayısını ve δ : üzerinde görüş birliği sağlanamamış konu/terim sayısını göstermektedir (Baltacı, 2017:8).

Araştırma verileri katılımcıların özel bilgileri gizlenerek 3 doktora öğrencisi tarafından yeniden kodlanması istenmiştir. Kodlayıcılardan ikisi eğitim programları ve öğretim bilim dalında öğrenciyken bir tanesi ise matematik öğretmenliği bilim dalı öğrencisidir. Kodlayıcılarda araştırma konusunun kavramsal alt yapısının oluşması için kodlayıcılara öncelikle araştırmanın alan yazın kısmı gönderilmiş ve sonrasında hazır olduklarında kodlayıcılardan kodlama yapmaları istenmiştir. Böylece araştırma konusunun kavramsal çerçevesinden uzaklaşmadan kodlama yapmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Eğitim programları ve öğretimi bilim dalında doktora öğrencisi olan kodlayıcılar sırasıyla % 88 ve % 92 oranında görüş birliği sağlarken matematik öğretmenliği bilim dalında doktora öğrencisi olan kodlayıcıyla ise %78 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Her üç kodlayıcının ortalaması alındığında % 86 oranında bir görüş birliği sağlanmıştır. Bu da Miles-Huberman modeline göre araştırmanın iç tutarlılığının yüksek ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Temalar diğer kodlayıcıların da görüşleri dikkate alınarak verilerin okuyucuya daha iyi aktarılabilmesi için gözden geçirilmiş ve araştırma verileri temalara göre ayrıştırılarak her temada yer alacak bulgular belirlenmiştir. Sonuçlar betimsel bir anlatımla ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular kısmında sunulmuştur.

Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular da açıklanmış ve yorumlanmıştır.

“Tablo 3. 4 Temalar”

Temalar	Açıklama
Dönüşümün Adı	Katılımcıların yaşadığı dönüşüme verdiği isim ve neden bu ismi verdiğini içeren ve yaşanan dönüşümün katılımcılar için önemini ve anlamının ortaya çıkarılmaya çalışıldığı temadır.
Dönüşümden Önce Ben	Katılımcıların dönüşümü yaşamadan önceki çevresi, dönüşümle ilgili düşünceleri veya varsa sabit düşüncelerini içeren ve katılımcıların dönüşümden önce sahip olduğu referans çerçevelerinin ve bakış açılarının ortaya çıkarılmaya çalışıldığı temadır.
Dönüşüme Zemin Hazırlayan Faktörler ve Dönüşümü Tetikleyen Güç	Katılımcıların dönüşümüne zemin hazırlayan ve dönüşümü tetikleyen faktörlerin neler olduğu bu tema altında ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.
İkilem	Katılımcıların ikilem yaşayıp yaşamadıklarına, yaşadysalar perspektif dönüşümlerinin ilk aşaması olup olmadığına ve ikilem sürecinde yaşanan deneyimlerin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı temadır.
Suçluluk ve Utanç	Katılımcıların dönüşümsel öğrenme sırasında suçluluk veya utanç duygusu hissedip hissetmediği ve bu hissini onlarda bıraktığı etkilerin ortaya konulmaya çalışıldığı temadır.
Bildiklerimin Eleştirel Değerlendirmesi	Katılımcıların epistemik, sosyo-kültürel ve ruhsal varsayımlarını eleştirel olarak değerlendirip değerlendirmediklerini ve bu aşamadaki eleştirel yansımaları içeren temadır.
Paylaşım ve Benzer Dönüşümler	Katılımcıların dönüşümlerinin farkındalık içinde olup olmadığına ve sürecin paylaşılıp paylaşılmadığının ortaya konulmaya çalışıldığı temadır.
Roller, İlişkiler ve Eylemler	Katılımcıların dönüşümleriyle ilgili kendilerine roller belirlemeleri, bu roller ile ilgili yeni kişilerle tanışmaları ve eylemler keşfetmeleriyle ilgili temadır.
Planlama	Katılımcıların dönüşümleriyle ilgili eylem planı hazırlayıp hazırlamadıkları ve planlama sürecinin ortaya konulmaya çalışıldığı temadır.
Araştırma, Bilgi ve Beceri Kazanma	Katılımcıların eylem planını uygulamak için araştırma, bilgi ve beceri kazanma çabalarına girip girmedikleri ve bu süreçteki deneyimlerinin ortaya konulmaya çalışıldığı temadır.
Rol Denemesi	Katılımcıların yeni rolleri deneyip denemedikleri ve bu süreçteki deneyimlerinin ortaya konulmaya çalışıldığı temadır.
Başarma ve Özgüven	Katılımcıların yeni rollerinde yetkinlik kazanıp kazanamadıkları ve özgüven oluşma durumları ve süreç sonundaki hislerinin ortaya konulmaya çalışıldığı temadır.
Hayata Uyum	Katılımcıların dönüşümle birlikte yeni hayatlarına uyumlarının ve bu konudaki düşüncelerinin ortaya konulmaya çalışıldığı temadır.
Yeni ve Farklı Olana Açık Olma	Katılımcıların yaşadığı perspektif dönüşümlerinin başkalarının duygu, düşünce, yaşam biçimlerini ve bakış açılarını anlamada etkisinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı temadır.

Resmi Okuma-Eleştirel Yansıma ve Eleştirel Söylem	Katılımcıların söylemlerinden eleştirel yansıma ve eleştirel söylemi kullanıp kullanmadıklarının ve eleştirel yansıma ve eleştirel söylemin yaşamış oldukları dönüşüm sürecindeki etkisinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı temadır.
Aynadaki Ben	Katılımcıların söylemlerinden eleştirel öz-yansımayı kullanıp kullanmadıklarının ve eleştirel öz-yansımanın yaşamış oldukları dönüşüm sürecindeki etkisinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı temadır.

3.4.5 Geçerlilik ve güvenilirlik

Nicel araştırmadaki iç ve dış geçerlilik ile iç ve dış güvenilirlik yerine Nitel araştırmaların doğasına uygun olarak inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılır. Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993; Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016)'den uyarlanan bu kavramların, nicel araştırmadaki kavramlarla karşılaştırılması aşağıda tablo 3. 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 3 Geçerlilik ve güvenilirlik konusunda nicel ve nitel araştırmalarda kabul gören kavramların karşılaştırılması”

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntem
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlilik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış Geçerlilik	Aktarılabirlik	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlılığı sağlama	İç Güvenirlik	Tutarlılık	Tutarlılık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış Güvenirlik	Teyit Edilebilirlik	Teyit İncelemesi

Bir araştırma alan yazına katkısı ve insanların sorunlarına çözüm ürettiği sürece değerlidir. Bu iki amacın dışında bilimsel bir araştırma açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından da teyit edilebilir olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek 2016). Nitel araştırmada gerçeği yansıtabildiğiniz kadar inandırıcı olabilirsiniz. Bunun yoluysa araştırma süresince nesnel davranılarak gerçeği yansıtacak verilerin elde edilmesini sağlamaktır.

Van Manen (2014) araştırmacının fenomeni iyi tanınması, fenomene karşı açık ve duyarlı olması gerektiğine değinmiştir. Bu nedenle daha önce yüksek lisansta alınan

yetişkin eğitimi dersinin içerisinde görülen dönüşümsel öğrenme teorisi üzerine araştırma yapılmaya karar verilmiştir. Bununla birlikte dönüşümsel öğrenmeyle ilgili alan yazın taraması için aynı zamanda seminer çalışması olarak dönüşümsel öğrenme sunulmuştur.

Lincoln ve Guba (1985) araştırmanın inandırıcılığını artırmak için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi şeklinde stratejiler önermişlerdir. Patton (2018) ise nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için katılımcılarla yakın ilişki kurulması ve çalışma alanlarına girilebileceğini belirtir. Bu nedenle uzun süreli etkileşim içerisinde olunan, yakın ilişki kurulan ve çalışma alanlarına rahatça girilebilecek katılımcılar seçilmiştir. Böylece katılımcıların araştırmacıya güvenmeleri ve elde edilecek verilerin gerçeği yansıtması sağlanmaya çalışılmıştır. Farklı yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve meslek grubundan kişiler katılımcı olarak belirlenerek çeşitleme sağlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler Miles-Huberman modeline göre analiz edilmiş ve farklı kodlayıcılar tarafından da kodlanarak %86 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Ayrıca katılımcı teyidinin sağlanması için her katılımcıdan elde edilen veriler çözümlendikten sonra ortaya çıkan bulgular araştırmaya konulmadan önce katılımcıya sunulmuş ve katılımcı teyit formu imzalatıldıktan sonra araştırma raporunda kullanılmıştır.

Silverman, (2018) da özellikle nitel araştırmalarda yer alan katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulmasının ve araştırmaya katılmayı tam olarak istemelerinin inandırıcılık açısından katkı sağlayacağı görüşündedir. Bu bilgiler ışığında görüşme yapılan bütün katılımcılara bu araştırma içinde sahip oldukları haklar ve bu araştırma sürecinde onlardan elde edilecek verilerin gizliliğinden bahsedildi. Görüşmelerde elde edilen verilerin üçüncü kişilere dinletilmeyeceği ve araştırmada veriler kullanırken kodlar kullanarak katılımcıların kimlikleri ve diğer özel bilgilerinin gizli tutacağı katılımcılara söylendi. Daha sonra katılımcıların araştırmadan çekilmeleri halinde tezin kabulünden önce ne zaman isterlerse görüşme kayıtlarının onlara iade edilip araştırmadan onlara ait verilerin çıkarılacağı beyan edildi. Böylece katılımcılar rahatlatılarak kendileri için özel anlamlar ifade eden bu deneyimleri paylaşmaları sağlanmış ve elde edilen verilerin gerçeği yansıtmasına daha fazla katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçların benzer durumlara uygulanabilirliği aktarılabirlik olarak ifade edilir. Bu şekilde okuyucular benzer ortamlara ve süreçlere

ilişkin anlayışa sahip olabilir ve kendi çalışmalarında daha deneyimli ve bilinçli olabilirler (Erlandson ve diğerleri, 1993; Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmaların tamamında olduğu gibi fenomenolojik araştırmalarda da araştırma yapılan alanların, katılımcıların, verilerin toplanması ve çözümlenme süreçlerinin ayrıntılı olarak aktarılması aktarılabilirlik açısından önemlidir (Guba ve Lincoln, 1982; aktaran Çilesiz, 2011). Bununla ilgili olarak yöntem kısmında alt başlıklar altında gerekli bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlilik için güvenilirlik ya da başka bir ifadeyle tekrar edilebilirlik ön koşuldur. Olay ve olguların sürekli değişkenlik göstermesinden dolayı nitel araştırma yaklaşımında tekrar edilebilirlik mümkün görülmemektedir. Nitel araştırmalarda bu yüzden güvenilirlik yerine tutarlılık kavramını kullanılmaktadır. Tutarlılık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçlerinde kendini göstermelidir. Soruların benzer şekilde sorulması ve kayıt altına alınması, verilerin kodlanması sürecinde kavramsallaştırmada tutarlılık tespit edilirken verilerin sonuçlarla ilişkilerinin kurulmasına bakılarak tutarlılık tespit edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dönüşümsel öğrenmede yaşanan dönüşümün kişiye özel olmasına rağmen temel kavramların ortak olmasından dolayı sorular benzer olup deneyimi derinlemesine anlamak için sorulan sonda sorularında farklılıklar oluşmuştur. Verilerin kaydı, çözümlenmesi ve kodlanarak kavramsallaştırılmasında bütün katılımcılar için aynı yol uygulanmıştır. Yalnızca MYE-22 katılımcısıyla fiziksel olarak aynı mekânda bulunma imkânına sahip olunamadığından görüşme video konferans şeklinde yapıp özel bir yazılımla ses ve görüntü kaydı alınarak veriler elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi ve kodlanarak kavramsallaştırılmasında diğer adaylarla aynı yol izlenmiştir. Tutarlığın sağlanması için farklı kodlayıcılara veriler kodlandırılmış ve % 86 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Miles-Huberman modelinde içsel tutarlık denilen bu oran araştırmanın güvenilir (tutarlı) olduğunu göstermektedir.

Nitel araştırmalarda araştırmacının araştırma sürecinde etkin olmasından kaynaklanan nesnellik probleminden dolayı Lincoln ve Guba (1985) teyit edilebilirlik kavramını önermişlerdir. Teyit edilebilirlik araştırmacının ulaştığı sonuçları elde ettiği verilerle desteklemesi ve bunu okuyucuya mantık çerçevesinde sunabilmesidir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ham veriler, veri çözümlenmesi aşamasında

kullanılan kodlamalar ve raporlamada oluşturulan notlar, yazılar, çıkarımlar saklanarak gerektiğinde teyit incelemesine sunulması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcı teyit formu ekler bölümünde sunulmuş ve birer kopyası saklanmıştır. Araştırma raporunun sonuç bölümünde araştırmadan çıkarılan sonuçlar, katılımcılardan elde edilen verilerle desteklenmiş ve araştırma sürecinde elde edilen bütün ham veriler, veri toplama araçları, görüşme formları, ses ve görüntü kayıtları ve görüşmeler esnasında katılımcılarla görüşme ortamlarında çekilen fotoğraflar gerektiğinde daha sonra teyit ettirmek üzere asılları birer kopyasıyla birlikte saklanmıştır.



BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Bu bölümde verilerin Miles-Huberman etkileşimli modeliyle analizi sonucu oluşturulan 16 adet tema açıklanmıştır. İlk üç tema daha çok dönüşüm öncesi süreçlerle alakalı olup katılımcıların dönüşümden önceki referans çerçevelerini ve bakış açılarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Sonraki on tema ise Mezirow (1978a, 1978b)'un dönüşümsel öğrenmedeki on aşamasının gerçekleşip gerçekleşmediğini ya da burada ne gibi süreçler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Son 3 tema ise dönüşümsel öğrenmenin temel kavramlarından eleştirel yansıma, eleştirel söylem ve eleştirel öz-yansımanın katılımcıların dönüşümlerine, perspektif dönüşümü sonucu katılımcıların dünya görüşlerindeki ve başkalarının görüşlerine karşı olan tutumlarındaki değişikliklerle etkisini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Mezirow tarafından açıklanan dönüşümsel öğrenmenin on aşaması ve temel kavramları göz önüne alınarak katılımcıların görüşleri doğrultusunda Miles-Huberman modeliyle elde edilen veriler ışığında temalar isimlendirilmiştir. Daha sonra her tema altında katılımcıların deneyimlerine ve görüşlerine doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir. Her bir katılımcının her temayla ilgili deneyim ve görüşüne ayrı ayrı verilmiştir. Tekrarlanan ya da temalarla alakalı olmayan ifadeler (...) konularak atlanılmıştır. Katılımcıların ve araştırmacının dönüşümsel öğrenme deneyimleri betimsel bir anlatımla aktarılmış ve yorumlarla desteklenmiştir.

Katılımcı görüşleri temalar altında verilmeden önce her bir katılımcının yaşadığı dönüşüm hikâyeleri aşağıda kısaca özetlenmiştir. Böylece temalarda katılımcı görüşleri bütünün farkında olunarak okunabilecektir.

YMK-38: Mali müşavir olan katılımcı küçük yaşta evlenmiş olup lise eğitimine ara vermek zorunda kalmıştır. Zengin bir ailesi olmasına rağmen bu hayatın tadını çıkarmak yerine statü sahibi olmak için giriştiği öğrenme süreci sonunda makam, mevki, zenginlik gibi maddi şeylerin değeri kendisi için önemini yitirmiş ve insani değerler önem kazanmıştır. Katılımcının önceki referans çerçevelerini oluşturan dini bazı değerler üzerine yaptığı eleştirel yansıma dinle ilgili varsayımlarında da değişimler meydana getirmiştir. Din kurallarını bilmesine ve tasavvufa ilgisine rağmen hümanistlik bir bakış

açısı da geliştirmiştir. Mesleki gelişimini devam ettirmekle birlikte koyduğu hedeflere ulaştıkça aslında bunların hiç de önemli olmadığını fark ederek perspektif dönüşümü yaşamıştır.

KÖE-43: Öğretmen olan katılımcı dış dünyanın gerçekleriyle çok ilgilenmemekte ve daha çok kendini ve yakın çevresini düşünen kabuğunda bir yaşama sahiptir. Çevresinin değişmesiyle birlikte arkadaşlarının da ısrarıyla yönetiminde yer almaya başladığı Kızılay Derneğindeki yardım faaliyetlerinin verdiği haz ve yaşadığı trafik kazasının ardında yattığı zamanlarda düşünmeye fırsatının olması, bakış açılarında dönüşümlere yol açmıştır. Bu faaliyetlerden edindiği deneyimler ve düşünme sürecinde yaptığı eleştirel öz-yansımalar katılımcıya perspektif dönüşümü yaşatmıştır.

GYK-50: Güzellik uzmanı ve güzellik okulu sahibi olan katılımcı yıllarca hukuk bürosunda kâtip olarak çalışmış ve insanların sürekli mutsuz olduklarını keşfetmiştir. Henüz 16 yaşındayken evlenmiş olan katılımcı özel hayatında yaşadığı sıkıntılar üzerine boşanması sonucu ve sonrasında çocuklarının üniversiteye başlaması maddi sıkıntılarının daha da artmasına sebep olmuştur. Bu her iki durumun etkisiyle güzellik hizmetleri üzerine küçük çaplı başlattığı çalışmalar hayatında yeni bir dönüm noktası açmış ve yurt dışında eğitim verebilecek düzeyde bir güzellik uzmanı olmasını sağlayacak bir dönüşümle sonuçlanmıştır. Yaşadığı süreçlerden edindiği deneyimler, öğrenme çabası ve merakı katılımcıya perspektif dönüşümü yaşatmıştır.

MÖE-34: Okul yöneticisi olan katılımcı alan ve mesleki yeterliliğine güvenmekte ve kullandığı yöntemlerin etkili olduğunu düşünmektedir. Dışardan gelen önerilere de kapalıdır. Lisansüstü eğitimine başlamasıyla birlikte bu durumun hiç de öyle olmadığını görmüş ve özellikle epistemik varsayımlarını eleştirel olarak yansıtması katılımcıya perspektif dönüşümü yaşatmıştır. Katılımcının bu dönüşümü yaşaması sınıf içerisinde olumlu iklim oluşturmanın önemini, öğrencilerin matematiksel kuralların öğrenilmesinden ziyade ne amaçla öğrenilmesi gerektiğini anlamasının önemini ve matematik öğreniminde iletişimsel becerilerin önemini anlamasını sağlamıştır.

TCE-29: Tekstil işi yapan katılımcı zengin bir aileye sahipken -kendi tabiriyle hovarda bir yaşam sürerken- yaşadığı bazı olaylar ve deneyimler hayatında önemli değişikliklerin kapısını aralamıştır. Dönüşümden önce insanların ekonomik düzeyleriyle

zekâsı ve yetenekleri arasında bir bağlantı olduğu varsayımına sahip olan katılımcının, kazancını nasıl elde ettiğini sorgulaması ve bu kazancından rahatsız olması üzerine kendisine ait yeni bir yaşam ve değerler sistemi oluşturmaya çalışması perspektif dönüşümü yaşatmasını sağlamıştır.

MYE-22: Mobil uygulama yazılımcısı ve hukuk fakültesi öğrencisi olan katılımcı üniversiteye giriş sınavından sonraki birkaç aylık boş zamanında yazılım alanına merak sarması ve bu alana olan ilgisini keşfetmesi sonucu hayatında yeni bir döneme geçmiştir. Yaşadığı gelgitli süreçler ve düşünme dönemleri sonrasında her iki alanı da devam ettirebileceğine karar vermiştir. Bu süreçte edindiği deneyimler ve varsayımları üzerine yaptığı eleştirel yansımalar katılımcıya perspektif dönüşümü yaşatmıştır.

DÖE-33: Katılımcı aynı zamanda araştırmacıdır. Yüksek lisans eğitimi boyunca yetişkin öğrenmesi üzerine edindiği bilgiler katılımcıda epistemik varsayımlarını eleştirme ihtiyacı doğurmuştur. Araştırma süreci boyunca katılımcıların yaşadıkları deneyimler üzerine düşünmesi ve özellikle de dönüşümsel öğrenmeyle ilgili okuduğu makalelerin de etkisiyle araştırmacıda var olan referans çerçeveleri değişmeye başlamıştır. Araştırmacı deneyimlerini ve varsayımlarının eleştirel yansıması sonucu yaşadığı bu perspektif dönüşümünü bir katılımcı gibi araştırma içerisinde sunmuştur.

4.1 Dönüşümün Adı

Bu tema katılımcının “*Yaşamış olduğunuz bu dönüşüme bir isim verseydiniz hangi ismi verirdiniz? Neden bu ismi verdiğinizi açıklayabilir misiniz?*” şeklinde yöneltilen sorulara verilen cevaplardan alıntılar içermektedir. Böylece temadan elde edilen bulgular ışığında yaşanan dönüşümün katılımcı için önemi ortaya çıkarılmaya ve onun için ne anlam ifade ettiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Her katılımcının görüşleri sırasıyla verilmiş olup katılımcının kodu parantez içerisinde belirtilmiştir. Her bir katılımcının dönüşümüne verdiği isimden sonra neden bu ismi verdiğine dair görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“İnsan olmayı anlamak” (YMK-38). “Ya belki bu dönüşüm sürecinin tamamını irdelediğimizde tasavvufi açıdan da değerlendirebiliriz. ... Hani insanın dönüşümü esnasında hiçlik makamını idrak etmesi belki de insan olmayı, insan olmayı özümsemeyi

anlaması, insan olmanın da ötesinde o duyguların tümünü özümsemeyi anlaması. Bu sürecin bana en çok hissettirdiği bu oldu. Bir şeyler öğrendikçe daha insani duygularımın çıktığını fark ettim. Belki bu şekilde adlandırılabilir bu süreç.” (YMK-38).

“Kabuğundan çıkmak” (KÖE-43). “... Çalışırken farkına varmadan aslında bu koca şehirlerde dünyanın gerçeklerinden bi haber yaşıyormuşuz. Kendi dünyamızda dışarda ne olup bittiğini çok da umursamadan yaşıyormuşuz. ... Varsa yoksa okuldu, dersti, kurstu egzersizdi. Nasıl diyeyim, dünya telaşesine düşmekten bizim dışımızda ne olduğunun bile farkında değilmışiz. Sanki bütün dünya nimetleri sadece bizim için. ... Varsa yoksa biz biz. Hâlbuki bizim dışımızda da insanlar var ve acaba onlar yani ne şartlarda yaşıyor, ne hissediyorlar, açlar mı, toklar mı? ... Hani bunun farkına varabilmek. İşte bunun farkına vardığım için “kabuğundan çıkmak” dedim. Dışarıyı görmek için, gerçek hayatı görmek için kabuğunu kırıp çıkman gerekiyor. İnsanların farkına varman gerekiyor, hayatın farkında olman gerekiyor. Mesela Antep’i düşünüyorum, o kadar çok ihtiyaç sahibi var ki. Bunun birçoğumuz farkında bile değiliz.” (KÖE-43).

“Güzelliğe giden yol” (GYK-50). “Çünkü... Bir hayatı hep güzelleştirmek istiyorum. İnsan olarak güzelleştirmek istiyorum. İnsanların yüzünün gülümsemesi bana mutluluk veriyor. Bunu yaparken benim hayatımda güzelleşiyor. ... Emeklilik sürecinin üstüne döndüğüm bir yol. Tabi çok ciddi projelerle dönülen bir yol. Hani bugün de hadi kalkayım da bir güzellik uzmanı olayım dediğim bir şey değil ama. ... İnsanları mutlu ettiği için belki, güzel olduğu için belki, insanları güzelleştirdiği için benim hayatımı güzelleştirdiği için ve daha da güzelleştirmesini umut ettiği için. Öyle diyelim.” (GYK-50).

“Her yeni öğrenme bir cehalet farkındalığı yaratır” (MÖE-34). “Her yeni öğrenmem cehaletimi fark ettirdiği için -her yeni öğrenme bir cehalet farkındalığı yaratır- diyebilirim. İstanbul’da doktora yaptığım süreç için söylemek gerekirse haftanın 3 gününü ben İstanbul’da geçirdim. ... Beni çok zorladı. Ama her gittiğimde orda küçük bir şey öğrendiğimde diyordum ki artık, ben bir şeyleri bilmiyormuşum. Bilmediğimi bilmek bana farklı bir mutluluk verdi. Buradan şunu hissettim; demek ki öğrenmenin gerçekten sonu yok. Yani matematik öğretmeni olarak ortalıkta dolaşıyorduk ama -kendimizi tanıtırken o şekilde tanıtıyoruz ama- biz matematik manasında bir deryadaki bir damla sudan farksızız. Hatta buna da şöyle hitap edebiliriz. Zerrecik olarak görüyorum kendimi bu noktada. Bunun için böyle bir isim vermeyi uygun buldum.” (MÖE-34).

“Alın terine dönüş” (TCE-29). “Aslında başımdan geçenlerle de alakalı olmasından dolayı bu isim daha doğru olur diye düşünüyorum sanki. ... Eğer helal olanın yani alın terimin peşinde koşmasaydım şuanda başka bir hayatım olacaktı. Aslında babam kuyumcu tabi... Bu dönüşümden önce aslında öyle çok rahat bir hayatım vardı. ... Ama babamın kazancı biraz benim açımdan sıkıntılıydı. Nasıl diyeyim, aslında biraz haksız bir kazançtı. Ben ondan ayrıldığımda resmen diyebilirim ki ceketimi aldım çıktım. Öyle ki sıfırı bile tükettim. İşte arkadaşın yanında sığıntı gibi yaşadım. Niye? Ben helal yolla kazancımı elde etmek istiyordum. Babam gibi başkasının sırtından aslında başkasını emeğini-hakkını yiyerek para kazanmak istemiyordum.” (TCE-29).

“Gerçeklik yoluyla hayal yolunu birlikte yürümek” (MYE-22). “Şimdi hukuk fakültesini kazandığım zaman bu gerçek olan bir kısımdı; hani çok hayal ettiğim bir şey değildi. Sınava girdim en yüksek puanı aldım, en yüksek puanlı okula giriş yaptım. İstanbul Üniversitesine. Ama bu hayalim değildi yani. Okula girdikten sonra hayalim yazılımcı olmaktı. Bu hayalimi de gerçekleştirmek için çok çaba sarf ettim ama ikisinden birini tercih edip devam etmedim. İkisini birlikte götürmeye çalıştım. İkisini de birlikte götürebiliyorum şuan. ... yani hem hayalimdeki işte hem de mevcut gerçeklikteki okul durumunu birlikte yürütmek istedim. O yüzden böyle bir isim geldi aklıma.” (MYE-22).

“Çığ düşmesi” (DÖE-33). “Yüksek lisans eğitiminde aldığım derslerden edindiğim bilgiler, okuduğum kitaplar ve makalelerle birlikte eğitim felsefemde ve eğitime bakış açımda değişiklikler oldu. Özellikle yetişkin eğitimi dersinde yetişkinlerin öğrenmesi üzerine yaklaşımlar ve teoriler yalnızca eğitimle ilgili görüşlerimi sorgulamamı sağlamadı dünya görüşümü de yeniden değerlendirmemi sağladı. Araştırma sürecinde insanların dönüşümlerinden, düşüncelerinden yararlanarak kendi düşüncelerimi yeniden oluşturmaya çalıştım. Bu yeni durum öncekilerin üzerine bir çığ gibi düştü. Eski düşüncelerim çığın altında duruyor. Öldüler mi kaldılar mı zaman gösterecek. Ama şuanda çığın üstündekilerle ilgileniyorum.” (DÖE-33).

4.2 Dönüşümden Önce Ben

Bu tema ile katılımcıların dönüşümlerinden önce sahip oldukları referans çerçevelerinin ve bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Elde edilen veriler kendi içinde iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde katılımcının dönüşümü yaşamadan önceki çevresi, ikinci bölümde ise dönüşümle ilgili düşünceleri veya varsa sabit düşünceleri ortaya konulmuştur. Bu durum katılımcının dönüşümü gerçekleşmeden önceki yaşamı ve referans çerçeveleri hakkında bilgi edinilmesini sağlayacaktır. Böylece yaşanan dönüşümün ne derece derin ya da başka bir deyişle epokal (çığır açıcı) olduğu hakkında bilgi edinilebilir. Bu tema altındaki veriler katılımcıya sorulan “ ... Dönüşümden önce nasıl bir çevreniz vardı, bu dönüşümü yaşamadan önce bu konudaki düşünceleriniz nelerdi? Sabit düşünceleriniz var mıydı? Dönüşümden önceki düşüncelerinizi ya da yaşam biçiminizi neler yönlendiriyordu?” sorularına verilen cevaplardan elde edilmiştir.

“ ... Ben çok küçük yaşta evlendim. Lise çağında evlendim. Evlendikten sonra çok hızlı bir şekilde çocuklarım oldu. Arka arkaya 2 tane çocuk oldu. ... Antep'in belli bir kesiminin genel standardı bu. Hani o beklenti içinde benimle alakalı çok beklenti içerisinde olan insan oldu. Ne alakası var, ne işin var. İşte şu saatten sonra ne yapacaksın rahat etsene evinde, gez, keyfine bak, araban altında. ... Mutaassıp bir

çevrem var. Arkadaş çevrem de öyle, kendi içerisinde çok az insanı barındırırım. O zaman da öyleydi, şimdide öyle. Ama o zaman biraz daha genişti. İnsanın yaşıyla da alakalıdır belki bu döngü. Daha çabuk insanı hayatına alabiliyorsun, daha insanlara çabuk güvenebiliyorsun. ... Zaten ben imam hatip kökenli biriyim, dinsel temaların hayatım da çok çok yeri var. Din büyük bir faktör.” (YMK-38).

“Belli makamların belli durumların, insanları özel kıldığını düşünürdüm. Belki de eğitim hayatım kesilmesiyle alakalı böyle bir inanış da oluşmuş olabilir.” ... “O dönem evet çok fazla din yönlendiriyordu. Belki benim tamamen sosyal çevremle de alakalı olabilir. İmam hatipli ve ilahiyatçı çok fazla arkadaşım var. Onların yönlendirmesi olabilir ama şimdi olayı rengi tamamen değişti. İnsan olan insana her zaman baş tacı modunda bakıyoruz.” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısının cevaplarına bakıldığında dönüşümden önce dini temaların hayatında önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Ayrıca zengin bir aile ortamında olmasına rağmen yüksek statü ve kabul görme isteği taşıdığı ve bunu da genç yaşta evliliği ve eğitiminin yarıda kesilmesine bağlamaktadır. Bu durumlardaki değişimler katılımcının perspektif dönüşümü hakkında bilgi vermesi açısından öneme sahip olacaktır.

“Ben Halfeti'nin Aşağı Göklü kasabasında büyüdüm. Bizim kasaba büyük bir kasaba diyebilirim ki Halfeti'den daha çok imkânımız vardı bizim Göklü'de. Maddi durumumuz ne çok iyi ne de çok kötüydü. Orta halli. Babamın bakkal dükkânı vardı. ... Durumumuz Allah'a şükür iyi. Hanım da ben de ikimizde öğretmeniz. ... Öğretmenlik hayatım boyunca geniş bir çevrem oldu. Arkadaşlarla sürekli faaliyetlerimiz olurdu. Aktif bir insanım.” (KÖE-43).

“Aslında benim dışımdaki hayatta neler olduğuyla ilgili bir fikrim vardı ama yani insan kendi kabuğuna çekilince bir şeyinde farkında değilsin. ... Farkında olmadığın bir durumla ilgili de bir fikrinin olması gibi bir şey de söz konusu değil. ... Kendi halimizde çok da dışarıdan haberdar değildik. Yani yakın çevreden akraba komşu yardım ediyorduk ama duyabildiklerimizi, tanıdıklarımıza yardım ediyorduk. O da ramazanda zekâtı, fitreydi; kurbanda kurban eti. Nasıl diyeyim, bu şekilde işte.” ... “Birçok kişi gibi Allah yardımcıları olsun diyordum. Aslında bunu hep duyuyorum Kızılay için yardım topladığımızda. Her şeyi Allah'tan bekliyoruz. ... Şu lafi da çok kullandığım oldu; hele şuna bak yavv eli ayağı yerinde, git çalış, kendinize huy edinmişsiniz bunu da. İşte öyle.” ... “Arkadaşlarla sürekli faaliyetlerimiz olurdu. Aktif bir insanım. Önceleri piyasayı da iyi takip ederdim. Mesela bir bölgede yatırım değeri artan bi şeyler varsa yönelirdim. Ev, arsa, tarla, altın, gümüş vs. Öyle elimizde büyük paralar da yoktu ama bundan genelde de karlı çıkmışımıdır. Bir ara sürekli bunları takip ediyorduk bir arkadaşla. Hal böyle olunca çevremden bu işlerle ilgilenenlerle doluydu. Hani TRT'de bir dizi vardı “Teo bu kez yırttık abi” diyen bir karakter vardı. Biz de hep bu kez yırtacağız ümidiyle bu işlerin peşinde dolanıyorduk. Filmlerdeki gibi zengin olabilir miyiz ümidi o zamanlar hep tazeydi.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısının cevaplarından da anlaşılacağı üzere orta halli bir aileden gelmekte olup kendi çevresiyle sıkı ilişkileri olmasına rağmen diğer insanların çok farkında değildir. İhtiyaç sahiplerine karşı bir ön yargısının ya da zihin alışkanlığının olduğunu dahi belirtmiştir. Yasal çerçevede gerçekleştirdiği yatırım faaliyetleriyle maddi olarak statü atlama isteği de göze çarpmaktadır. Bu durumlardaki değişimler katılımcının perspektif dönüşümü hakkında bilgi vermesi açısından öneme sahip olacaktır.

“İzmir’liyim. Boşanmış bir ailenin çocuğuyum. ... Çok dayak yiyen çocuk ya psikopat olur ya asla kötü laf söylemez. Ben biraz olumlu kısmını aldım belki hayata bağlanma konusunda o çekmişliği. ... 16 yaşında evlendim. Biraz zorunlu bir evlilikti. Kalacak yer problemiyle alakalı falan böyle basit bir sebepten zorunlu bir evlilikti. Gaziantep’te evlendim. Haritada yerini bilmediğim bir yerdi Gaziantep. ... Aslında olması gereken bir evlilik 17 yıl sürdü. ... Evlendikten sonra da biraz eş tarafının sorumsuzluğuyla alakalı, çocukların geçinmesiyle alakalı... Hani bir şeyler yapmak zorunluluğu oldu. ... İzmir tarafında ya da Boşnaklarda diyeyim üretmeyen insana kötü bakarlar. Yani gördüğümüz görgü odur. ... Özel sektörde çalıştığınızda kâtipseniz de kâtip olarak kalmıyorsunuz. Hangi işi alırsanız o üzerinize kalıyor. Yani çay, temizlik, bulaşık, dava dosyaları, Yargıtay takibi... İnanılmaz yorucu, inanılmaz beyin yakıcı bir durumdu. ... Dava ne olursa olsun sonundaki gelen kişi mutlu değildi. Mutlu olamıyor bir şekilde.” (GYK-50).

“Açıkkası çok tasvip etmiyordum. ... Maalesef eğitilmiş eğitimsiz herkesin yaptığı, kolay para kazanılan, kazanıldığı düşünülen.” ... “Ön yargılarım vardı diyelim. Maalesef bulunduğumuz yöreyle alakalı ya da bilmiyorum tüm Türkiye genelinde öyledir seviyesiz insanların yaptığı bir meslek. Basit olduklarını düşünüyordum. Yani sektöre girdikten sonra tanıştığım meslektaşlarım yani basitler. Yani çok yanıldığımı düşünmüyorum.” ... “Destekten yoksun büyüdüm. Dolayısıyla çocuklar benim için çok kıymetli oldu. Hayatımın bir numaralı şeyi haline geldi.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısı zorunlu sebeplerden dolayı küçük yaşta evlenmek zorunda kalmış ve biraz eşinin sorumsuzluğu biraz da üretmeden duramayan bir geleneğe sahip olduğundan çalışma hayatına girmiştir. İşlerin yoğunluğu ve davalar sonunda insanların bir kısmının hep mutsuz olduğunu görmek onu üzmüştür. Bu durum onun insanları mutlu etmek için bir şeyler düşünmeye yöneltmiştir ve güzellik hizmetleri sektörüne yönelmiştir. Fakat bu sektör ve sektördeki insanlarla ilgili sahip olduğu referans çerçeveleri bu konuyla ilgili olumsuz zihin alışkanlıkları barındırmaktadır. Bu durumu kendince bir yol izleyerek değiştirmeye çalışması katılımcının perspektif dönüşümü hakkında bilgi vermesi açısından öneme sahip olacaktır.

“Matematik öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aktif olarak bilfiil matematik eğitiminin içerisindeyiz. ... Lise eğitiminde çok başarılı bir öğrencilik hayatım vardı. Üniversiteye gittiğimde de keza aynı şekilde öyle güzel bir öğrencilik geçirdim. Başarılı. Bunun yanı sıra açıktan üniversite okudum. Özelde öğrencilerle ilgilenmeden tutunda bir sene bilim sanat merkezinde çalıştım. Çeşitli projelerde yer aldım, görev aldım. Askerdeyken de hakikaten o noktada çok güzel böyle matematiksel manada güzel işler yaptığımı söyleyebilirim.” (MÖE-34).

“Biliyorum zannediyordum yani. Matematik öğretmeniyiz. Evet, matematiği biz biliyoruz zannediyorduk ama şunu gördüm matematiği biz bilmiyormuşuz.” ... “Bir öğretim tekniğimiz vardı ve bu doğruydı. Buna dışardan müdahale ettirmezdik. Ben biliyorum. Evet, ben bilirim. En iyi ben bilirim havasına kapıldığımız anlar oluyordu tabi ki de.” ... “Bilgimin yeterli olduğunu düşünürdüm. Sınıfa girdiğim zaman işte lise öğretmenimizden ne öğrendiysek aynısını yapıyorduk. Yani üniversite bize ne kattıysa aynısını yapıyorduk. Ama özünde şunu söyleyeyim ortaokuldaki ve lisedeki öğretmenim bana ne öğrettiyse. Dershanesiydi, şusuydu busuydu. Onları öğrenciye aktarıyorduk. Aktarımcıydık aslında.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısının öğrencilik hayatındaki başarısı ve öğretmenlik döneminde yaptığı çalışmalar onun bildikleri konusunda kendisini yetkin ve otorite sahibi olarak görmesine sebep olmuştur. Öğretmenlik ve matematik bilgisi üzerine oluşturduğu referans çerçevelerinde mesleğinde çok yetkin olduğuna dair zihin alışkanlıkları barındırmaktadır. Bu durumlardaki değişimler katılımcının perspektif dönüşümü hakkında bilgi vermesi açısından öneme sahip olacaktır.

“Yani ilköğretimden sonra liseyi de özel okulda okudum. ... Yerdik, içerdik, gezerdik, sürekli arkadaş ortamındaydık. Tabi öyle olunca, haliyle lise bitince de üniversiteyi kazanamadım. ... İki yıllık dış ticareti kazandım. Onu da 3 yılda zor bitirdim. Anlayacağın üniversite dönemi de epey hızlı geçiyordu. Araba da vardı altımda. Tabi öyle olunca da canımız nereye isterse oraya gidiyoruz. O mekân bu mekân dolaşıp duruyorduk. Bir kaç arkadaş da vardı benim kafada. Aslında bildiğin hovardalık. ... Üniversiteden sonra kuyumcu dükkânına bakmaya başladım.” (TCE-29).

“Şimdi zengin bir ortamda büyümüşsün. Öyle olunca tabi benim için alın teri nedir bilmiyordum önceleri. Düşün yani ilköğretimi bile özel okulda okuyorsun, baba parası yiyorsun yani. Hani bir elin yağda bir elin balda misali maddi açıdan hiçbir sıkıntın yok. ... Öyle çalışayım da kendi paramı kazanayım diye bir derdim olmadı o dönemler. Yani o dönemler şöyle bile bakıyordum biz zenginiz, akıllıyız diye düşünüyordum. Ya da akıllı olduğumuz için zenginiz diye belki de, çevremiz de öyleydi. Diğer insanlar çok da umurumda değildi aslında. Sanki onlar sadece çalışmak için varlar gibi geliyordu.” ... “Evet. Aslında tam da öyle diyebilirim. Çünkü çevremde hep bu şekilde görmüştüm. Akıllı insanlar patron diğerleri ise işçi gibi bir algı vardı sanki.” ... “Neredeyse her gece dışarı çıkıyordum. Üniversitenin etrafındaki o kafelerde takılırdık. Gündüz dükkân, akşamları arkadaşlarla takılıyordum o şekilde devam ediyordu. Para ve eğlence diyebilirim. Hayat bizim için vardı sanki; aslında hiç bitmeyecekmiş gibi. Öyle ki dışarda ne oluyor ne bitiyor umurumda değildi. Yani

kendimce bir eksiğim yoktu ki. Param var, arabam var, sevgilim var. Kralım benim ya. ... İmkânlar dâhilinde hayatın her türlü keyfinin tadına bakmaktı belki de tek derdimiz o zaman.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısı maddi olarak yüksek bir statüye sahip olmasını akıllı olmaya bağlayan bir zihin alışkanlığına sahiptir. Ona göre akıllılar zengin, akıllı olmayanlar ise çalışandır. Kazancın kaynağını sorgulamayan katılımcı için yaşayacağı dönüşüme temel oluşturacak olan helal kazanç etkeninin farkında dahi değildir. Bu durumlardaki değişimler katılımcının perspektif dönüşümünün epokal bir dönüşüm yaşadığı konusunda bilgi vermesi açısından öneme sahip olacaktır.

“Standart bir çevrem vardı. Aile çevresi, akraba çevresi, bir arkadaş çevresi vardı. Eski okulumdan işte üniversiteye hazırlanırken edindiğim arkadaşlıklarım devam ediyordu. Standart ama çok ekstra bir durum yoktu. Ama hiç çevremde yazılımcı yoktu. Bir kuzenim bir de abim mühendislik okuyordu o zamanlar. Hani onlar da tam yazılımcı değildi. Mekatronik mühendisi kuzenim, abimde elektrik elektronik mühendisi. Çevremde başka tanıdık bir yazılımcı yoktu. Yazılımla ilgili onlardan çok bilgi alamadım hani, onlar yazılımcı değildi. Çevremde yazılımcı olan hiç kimse yoktu. Arkadaşlarım da yazılımcı değildi. Hukukçuydu arkadaşlarımın çoğu. O şekilde bir çevrem vardı başlamadan önce.” (MYE-22).

“Mobil yazılımın bile ne olduğunu bilmiyordum ilk başladığım zamanlar. Hani yazılımdı, biraz böyle hacker’lık alanıydı. Nasıl bir şey hiçbir fikrim yoktu açıkçası. Yani filmlerde, dizilerde görünenler genelde insanın aklında yer ediniyor. Aklımdakiler aslında filmlerde olanlardı. Aslında filmlerdeki gerçeğin olmadığını işin içine girince anladım. Yani bu sürecin öncesinde filmlerde ne varsa o vardı aklımda öyle diyeyim yazılım deyince.” ... “Yani sabit fikirler vardı ama benim hani çok kabul ettiğim fikirler değildi. Asosyal olurlar, bilgisayarın başından kalkmazlar. Bu tarz fikirler vardı ama onları çok doğru bulmuyordum açıkçası.” ... “Yani aslında ortam yönlendiriyordu. Herkes üniversite sınavına hazırlanıyordu ben de üniversiteye hazırlandım. Herkes tercih yaptı, ben de yaptım. Kendi öz fikirlerim çok yer bulmuyordu bu ortamda. Yönlendiren ortamdı yani çevre koşulları. Standarttı yani. Aile, ailemin istekleri, gittiğim okuldaki öğretmenlerin fikirleri; onlar yönlendiriyordu yani.” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısı standart bir aile hayatı içerisinde olduğunu ve yazılım adına özellikle de mobil yazılım adına bir bilgisinin, çevresinin olmadığını belirtmiştir. Bu durumda yazılıma olan ilgisini nelerin belirlediği sorusu önem kazanmaktadır. Katılımcı yazılımcılar hakkında asosyal olduklarına dair sabit bir görüşe sahip olmasına rağmen bunları muhtemelen kendi yaşamında bulamadığından bu görüşü kabul etmemektedir. Bu durum katılımcının filmlerden edindiği izlenimin etkisi olabileceği gibi toplumsal bakış açısının yansımaları da olabilir. Bu durumlardaki değişimler katılımcının perspektif

dönüşümünün epokal bir dönüşüm yaşadığı konusunda bilgi vermesi açısından öneme sahip olacaktır.

“Hem eğitimle ilgili hem de günlük yaşamımı yönlendiren durumlarla ilgili geleneksel ve kısmen radikal görüşlere sahiptim. Gelenekçi zihniyet düşüncelerimin önünü bir set gibi örtmekteydi. Doğru olduğunu düşündüğüm şeyleri sorgulama ihtiyacı duymuyordum. Nedenlerden çok belirtiler ve sonuçlarla ilgileniyordum. Bana ters olan düşünceleri anlamak yerine yermeyi tercih ediyordum. Bu durum aslında var olan zihin alışkanlıklarına uymadığındandı. Şuanda da bazı düşüncelerim başkalarına gelenekçi gelebilir ama bu düşünceler öncekiler gibi doğrudan bir kabule dayalı olmamakla birlikte uzun bir düşünme sürecinden geçtikten sonra oluşturulmuştur. Bu düşünceler gelenekçi görünse de esnek ve asla değişime kapalı değildir.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısı gelenekçi bir düşünce yapısından daha esnek ve değiştirilebilir bir düşünce yapısına geçmiştir. Bunda lisansüstü eğitim ve dönüşümsel öğrenme teorisi etkili olmuştur. Bazı düşünceleri hala başkalarına göre gelenekçi gelse de değişime açık olması varsayımlarının değişimine işaret olarak değerlendirilebilir. Ayrıca dönüşümün epokal olmaması ve bir birikimin sonucu olması Dirkx (2001, 2006)'in dönüşümsel öğrenmenin her zaman epokal olmayabileceği görüşüyle uyusmaktadır.

4.3 Dönüşüme Zemin Hazırlayan Faktörler ve Dönüşümü Tetikleyen Güç

Bu tema ile katılımcıların dönüşümlerine zemin hazırlayan faktörlerin belirlenmesi ve dönüşümlerini tetikleyen faktörlerin neler olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Dirkx (2001, 2006) dönüşümsel öğrenmede rasyonel süreçlerden ziyade içsel (ruhsal) etkenlerin, duyguların ve hislerin önemli olduğuna değinmektedir. Dirkx (2000), dönüşümsel öğrenmede olağanüstü olayların veya anların gerekliliğini ima eden dönüşümsel öğrenmenin ortak söylemini eleştirmektedir. Dirkx, dönüşümsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bu tür büyük anların, olayların ve sarsıntıların gerekli olmadığını, aksine dönüşümsel öğrenmenin sıradan, günlük deneyimlerin ürünü olabileceğini iddia ediyor. Bu temada katılımcıya sorulan “*Dönüşümü yaşamadan hemen önce çevrenizde neler oldu ya da neler değişti de bu dönüşümün gerçekleşmesine zemin hazırladı? ... dönüşümünü nasıl fark ettiniz? Değişimi tetikleyen faktörler nelerdi?*” sorularından elde edilen veriler sunulmuştur. Bu veriler ışığında dönüşümsel öğrenmenin gerçekleşmesinde olağanüstü bir durumun mu yoksa sıradan günlük olayların mı etkili olduğu ve çevresel faktörlerin mi yoksa içsel faktörlerin mi etkili olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Yani aslında dönüşümün yanı sıra bu bir gelişim süreciydi belki de. Hani ben zaten hep böyle bir alt yapısında -zihin olarak eğitim- yani şuanadaki bulunduğum pozisyona çok hazır bir ruh halim vardı. Sadece belli planlar, belli periyodlar içerisinde çalıştım. O zamandan bu zamana neler değişmiş diye bakarsak. O dönemde öğrendiğim her bir bilgiyle, o bilgileri öğrenirken yeni insanlar geldi hayatıma ve gelen her insan yeni bilgiler, yeni öğretilerle geldi. Onun bir etkisi oldu belki.” ... “En büyük faktör aslında içgüdüsel. Yani şu oldu da benim öyle bir oldu diyeceğim bir durumum yok ama şu oldu da şunu yapayım diye bir şey olmadı. Tamamen içgüdüsel. Bahsettiğim gibi benimki tamamen eğitim üzerine bir şey. Yani Gaziantep sınırları içerisinde bakıldığında bir kadının erkenden evlendikten ... hele de belli bir sosyal statüye sahipse şıkır şıkır topuklu ayakkabılarını giyip ... Çocuklarını işte özel okula götürüp, tenis dersinden bilmem ne dersinden alıp falan böyle bir hayat beklenir aslında. ... Ben tamamen içgüdüsel olarak bu eğitim süreci olduğu için, benim eğitimim tamamen benim hayatımı dönüştürdüğü için eğitimle beraber. Önce liseyi bitirdim. Ondan sonra üniversiteye başladım. Zaten ben mali müşavir olmaya 17 yaşında karar vermiştim. Dediğim gibi...” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısı öğrendiği her bilginin, hayatına giren her yeni kişinin etkisini belirtmekle birlikte kendisinin de söylediği gibi dönüşümünü tetikleyen faktör tamamen içsel güdülenmedir. Katılımcının görüşme süresince verdiği bilgilere bakıldığında dönüşümün gerçekleşmesinde olağanüstü bir durum ya da anın etkili olmadığı görülmüştür. Katılımcının bu yansıtıcı söylemi Dirkx (2001,2006)’in savunduğu görüş ile uyumludur.

“Buraya geldikten sonra gerek çalıştığım okullardaki arkadaşlarım, gerek komşularım ve dışarda tanıştığım insanlarla çevrem eskisine oranla değişti tabi. Antep’de çok fazla hemşerimiz var. Onlarında etkisiyle çok çevre edindim. ... İşte o zaman onun yürüttüğü bazı yardım faaliyetleri vardı bana yardımcı olur musun dedi, bende boş vaktimiz var olurum dedim. Öyle bir iki defa bu yardım çalışmalarında buldum. Sonra Şahinbey Kızılay Derneği falan kurulacak oldu. Benim de bu derneğin yönetiminde yer almamı istediler. Ben ilk etapta çok da sıcak bakmadım. Ben de H. abi var, hem onun hem de S. Bey’in hatırı için kabul ettim. Dedim ama ben sizin gibi çok aktif olamam da dedim. Tabi işin içine girdikten sonra işin rengi değişti.” ... “Nasıl diyeyim belki o faaliyetlerin verdiği manevi haz belki de zamanı bu şekilde işe yarar bir şeylerle değerlendirmek hoşuma gitmeye başladı. Yani bu şekilde başladık. ... Bir de tam da o zamanlarda şu geçirdiğim kaza da bende bazı etkiler bıraktı. ... Arabayla uçuruma uçtuk. Çocukların üçü de arabadaydı. Çok şükür onlara bir şey olmadı ama ben ölümden döndüm. Belimde hala platinler duruyor. Araba hurdaya döndü. Kaskosu vs. yoktu. ... Bu süreçte gerek arkadaşlarımın gerekse de eşim dostumun desteğini fazlasıyla gördüm. Ameliyat sırasında kan gerekti. Kan grubum A (-) Türkiye’de en az bulunan kan. O zaman dernek arkadaşlarım devreye girip yardımcı olmuşlar. ... Biz çocukken anam arada bir sabahları ekmek dağıtırdı ya da biz ev ekmeği deriz -bizim hanım Konyalı onlar yufka ekmek derler, sacda yapılır- ondan dağıtırdı. KÖE-43 götür bunu filan kişiye ver -az sadaka çok belayı defeder- derdi. Hani kazadan sonra evde uzun bir süre yatınca insanın da düşünecek çok zamanı oluyor. O zaman dedim beni ve

çocukları o kazada son dönem içinde bulunduğum bu yardım çalışmaları korudu. İyileşince de dernek faaliyetlerine daha fazla zaman ayıracağım dedim.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısının çevresinin değişmesiyle birlikte ilişkileri ve gündelik faaliyetleri de değiştiğinden bu durum onun yardım faaliyetlerine -biraz da arkadaşlarının ısrarı üzerine- katılmasına vesile olmuştur. Yaşadığı kaza onda yardım faaliyetlerinin önemi üzerine düşünme fırsatı vermiş ve ihtiyaç sahipleriyle ilgili bakış açısının dönüşümünü tetiklemiştir. Sürece bakıldığında dönüşümün gerçekleşmesinde çevresel faktörlerin ve yaşanan travmatik trafik kazasının etkisinin son derece büyük olduğu görülmektedir. Bu durum Dirkx (2001, 2006)’in aksine dönüşümsel öğrenmenin genel bakış açısını destekler durumdadır.

“Şimdi hocam dediğim gibi iş mutsuzdu, çok yorucuydu. Artık bir müddet sonra şey düşünmeye başladım. Ben bu kadar emeği nerde versem çok daha fazlasını kazanırım. Hani o zaten bir tetikledi. İş arayışına geçtim beyinsel olarak. ... Kozmetik satıcılığı ya da doğal sabunla başladım olaya. Mardin’de bir fabrikada doğal sabun yapılıyor, yaptırılıyor. İstanbul’a koliyle gönderip, o bir koli para olarak bana dönüyordu. Ve inanılmaz faydasını görüyorlardı. Doğal ürünlere başladım. İzmir’liyim dedim Alaçatı’da üç metre karelik bir dükkân gördüm. O beni çok heyecanlandırmıştı. Sadece Zeytin dükkânının adı. Sadece zeytin yağıdan üretilen kozmetik malzemelerini satıyor. ... Hani sabunla girdiğim süreç bu sefer sabunların ne işe yaradığını öğrenmek zorunda bıraktı. 36 çeşit sabun var. Eğitime döndü iş. Sonra sonuçları gördüğümde heyecan vermeye başladı. Eğilim güzellik olduğu için hep güzellik ve kozmetik ürünleri üzerine oldu. Onun üzerine eğitim ve satışlar başladı. Bu satışlardan gelen -artık oradan aldığım sabit gelir sabit giderimi karşılıyorsa- çocukların okuma masraflarını benim şahsi giderlerimi bu ekstra satışlar yönlendirmeye başladı. Böylelikle girilmiş oldu bu dönüşüme.” ... “Çocukların zaten üniversiteyi kazanması maddi açığın daha da fazlalaşması daha da tetikledi. Mecbur bıraktı diyelim. ... Kozmetikteki kar marjı çok yüksek. Dedim ki yani güzel para. 1 liraya yaptır 50 liraya sat. Böyle bir kar neyde var.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısının dönüşümünde olağanüstü üstü bir durumun olmamasıyla birlikte çocukları eğitim masrafı, geçim sıkıntısı ve çalıştığı işin yoruculuğu gibi çevresel faktörler dönüşümün gerçekleşmesini tetiklemiştir. Bu durum sıradan günlük olayların etkisi bakımında Dirkx (2001,2006)’in görüşüyle uyumlu iken çevresel faktörlerin etkisi bakımından dönüşümsel öğrenmenin genel görüşleriyle uyumludur.

“Özellikle son dönemlerde, kendi çapımda acaba eğitim söylemi mi olsa böyle mi olsa diyordum. Şu şekilde olsa nasıl olur. Çünkü artık kendimi beğenmiyordum. Bende bir şeyler sıkıntılı gidiyordu ama neyin sıkıntılı gittiğini bilmiyordum. Bir şeylerin bende değişmesi gerektiğini hissediyordum sadece. Mutlu değildim en azından. Yani mesleğimi yaparken anlatıyorduk. Aktarıyorduk aslında ama mutlu değildim.

Çünkü ulaşabileceğin aslında çok daha farklı yerler olabilir diye düşünüyordum. ... Düşünsenize bir çocuğun en güzel zamanları, koşturup oynayabileceği, gerçekten hayatın tadını çıkarabileceği zamanlarda siz napıyorsunuz çocuğa bir şeyler öğretmek için karşısında duruyorsunuz ve devlet sizi görevlendirmiş ama sen aslında çok bi şey yapmıyorsun onlara ve onların zamanını alıyorsun. Sen hırsızın aslında o zaman demeye başladım. Onların hakkına giriyordum. Dedim yani yanlış.” ... “İki günlük sürede bir tane hocamız derse girdiğinde bize -öğrencilere yaklaşımsal teorilerden bahsettiğinde veya bir ispat üzerine konuştuğumuzda ya da muhakeme- yani bu kavramları duyduğumuzda ve yaşanan gerçekten o süreçleri dinlediğimizde, okuduğumuzda. Ya diyorsun ki bu kadar çektiğimiz sıkıntı senin boşa değilmiş. Yani bendeki zaten dönüşümü sağlayan şeyde oradaki yeni yeni beynime veri girişleri diyebilirim. ... Sınıf içerisinde ders anlatıyorum ama tepkisiz kitleyle karşı karşıyasın. Ama o çocukları tepkisiz kılan şey aslında senin anlatım şeklin. Bir insana parasını iade edebilirsin, malını iade edebilirsin, geri kazanabilir ama o çocukların vaktini aldığı zaman o çocukların vaktini geri veremeyeceğimi düşündüm ben.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısının lisansüstü eğitimleri esnasında yeni öğrendikleri şeyler ve kendi içindeki sorgulamaları onda ve kullandığı yöntemlerde bir terslik olduğunun farkına varmasını sağlamıştır. Bu durumlar üzerine geliştirdiği öz-yansıma onun dönüşümüne zemin hazırlamıştır. Burada her ne kadar lisansüstü eğitiminde edindiği bilgiler çevresel gibi görünse de katılımcının bunları içsel süreçlerden geçirerek değerlendirmesi ve diğer lisansüstü öğrencilerdeki etkisi bilinmediğinden Dirckx (2001, 2006)'in görüşleriyle daha uyumlu görünmektedir. Ayrıca olağanüstü bir durumun etkisinin olmaması ve sıradan günlük olayların dönüşüme etkisinin olması da Dirckx (2001, 2006)'in görüşlerini desteklemektedir.

“Hani demiştim ya önceden zeki insan oldukları için insanların zengin olduğunu düşünüyordum ya. İşte bu fikir bende giderek değişti. ... Ne zaman gitsem adamla oturur muhabbet ederdik. E. abi orada bir işçi tabi. Yani konuştu mu dersin sanki bir üniversite de profesör konuşuyor ve bir de öyle yetenekli ki ne kadar zor bir iş olursa olsun yapar yani hiç affı yok. Sonra kendi kendime ben üniversite okudum ama bu adam kadar bilgili değilim, yetenekli de değilim yani bu adam benden daha zeki. Aslında o zaman zenginliğin bununla çok da bir alakası olmadığını farkına vardım. Adam bu güne kadar o kadar altının içinde olmasına rağmen hiç tenezzül edip bir gramını dahi almamış. ... Aslında milletin yaptığı işe, becerisine bakıyorum benim bunları yapmam mümkün değil. Onca ince ayrıntıları olan, zekâ isteyen işler var ki ve bunları yapan adamların çoğu da işçi. Mesela bunlar da benim etkileyen şeylerdendi.” ... “Aslında mesele de burada zaten. ... Açık havada kahvaltı yapıyorduk. ... Bir baktım ki kadının biri yanındaki çocuğa kızıyor. -Oğlum biz hırsız mıyız? Başkasının olan bir şeyi almanın günah olduğunu bilmiyor musun? Çalışmadan kazanılan para nasıl haramsa bu da öyle. Bir daha yapma oğlum.- Sonra bir baktım kadın geldi masaya bir poğaçaya bıraktı. Meğer çocuk geçerken bizim masadan bir poğaçaya almış. Kadının bütün kızması bundanmış. Ben de bir şey olmaz abla çocuktur almış. Helali hoş olsun dedim. Ben öyle deyince kadın daha da bir hiddetlendi. -Mesele senin helal etmen değil bizim helali

haramı ayırt etmemiz.- Yavv abla çocuk bu demek ki canı çekmiş ne var demeye kalmadan. -Ben bu çocuğumun boğazından haram lokma geçirirsem yarın ahiret gününde Allah'ın karşısında nasıl hesap vereceğim. Bizim için yalnız alnımızın teriyle kazandıklarımız bize helaldir.- dedi gitti. ... Ne biçim bir ana falan diyorum. Bir poğaça için çocuğuna nasıl kızdı. Neymiş de alın teriyle kazanmadıkları helal değilmiş. Sanki biz hırsızlık yaparak kazanıyoruz dedim. Dedim ama bir yandan da içimi rahatsız eden bir şeyler vardı. Böyle de bir rahatsız oldum yani.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısının bir kadınla olan anlık diyalogu dönüşümünü tetikleyen olağanüstü bir an olarak kabul edilebilir. Ayrıca işinden dolayı birlikte çalışmak zorunda kaldığı bazı kişilerin özellikleri de katılımcının bakış açılarının değişmesine zemin hazırlamıştır. Bunlar göz önüne alındığında katılımcının dönüşümü üzerinde çevresel faktörlerin etkisinin olması ve olağanüstü bir an yaşanması dönüşümsel öğrenmenin genel görüşleriyle uyushmaktadır.

“Üniversite sınavına hazırlanırken çok yoğun bir dönem olmuştu bir sene. Sınav dönemini bitirdik, tercih yaptık. Bi 3-4 ay boş bi süre oldu. Yani alışılmışın dışında bi süreç var 3-4 ay. Ne yapacağımı şaşırđım yani. Boştu. Düşünecek çok vaktim oldu yani. Tercih yaptıktan sonra düşünemedim neyi istediğimi. Aslında bu etkili oldu boş kalmak, insanın kendisiyle yalnız kalması. Yapacak hiçbir şey olmayınca düşünüyor yani hayallerini gerçekleştirmek istiyor. O boş dönemde yani yazılıma olan ilgim artı. ... Belki direkt okula başlamış olsaydım ya da başka bir uğraşım olsaydı bu hiç aklıma gelmeyecekti hiç.” ... “Evde canım sıkılınca bir şeylerle uğraşmak istedim. Bu tetikledi aslında. Sonra fark ettim yazılıma sevdiğimi ilk başta hobi olarak başladım. Hani boş zamanımda öğreneyim bu neymiş. Bu şekilde başladım. Beni tetikleyen biraz bu oldu aslında ilk başlarda.” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısının geçirdiğı yoğun sınava hazırlık sürecinden sonra okullar açılıncaya kadar olan boş vaktinde merakının ve belki de bilincinin derinliklerinde bir yerde olan yazılımcı olma hayalinin düşünmeyle gün yüzüne çıkmasının da etkisiyle yazılım alanını araştırmaya yönelmesi onun için yeni bir ilgi alanı oluşturmuştur. Katılımcının dönüşümünü başlatan şeylerin sıradan günlük durumları içermesi ve bilincinin derinliklerindeki hayallerini gün yüzüne çıkarmasının sonucu olması Dirks (2001, 2006)'in görüşleriyle uyushmaktadır.

“Yüksek lisans eğitimi bakış açılarımda önemli değişikliklere sebep oldu diyebilirim. Yetişkin öğrenme yaklaşımları ve dönüşümsel öğrenme teorisi yeni görüşler edinmemi sağladı. Muhtemelen itici güç eğitim felsefesi ve program geliştirme dersinde yaşadığım bir deneyim olmuştur. Bu derste ilerlemecilik felsefesi üzerine hazırladığım bir ödevin hocam tarafından beğenilmemesi beni biraz etkilemişti. Ödevi muhtemelen kendi bildiklerim çerçevesinde hazırlamıştım. Hocam bana birkaç defa ilerici misin gelenekçi misin diye sormuştu. Aslında o anda cevabı biliyordum ama cevap

vermemiştim. Ödevin beğenilmemesi konusu kafama takılmıştı ve belki de ilk defa epistemik varsayımlarımı eleştirmeme sebep oldu. Sonraki hafta için ödevi yeniden hazırladım ve derste sunmak için hocam izin verdi. Bu kez olmuştu. Soruyu yeniden sorduğunda -sanırım ilerliyorum- cevabını verdim. Belki basit bir öğrenme deneyimi gibi görünse de üzerine günlerce yaptığım düşünme ve eleştirel yansıma felsefi bakış açımında bir dönüşümün fitilini ateşlemişti.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısının lisansüstü eğitimde yaşadığı dersle ilgili durum varsayımlarını gözden geçirmesine sebep olmuş ve bu olay dönüşümünü tetikleyen faktör olmuştur. Çevresel faktörlerin etkisi ve katılımcının derste yaşadığı deneyim göz önüne alındığında bu durum dönüşümsel öğrenmenin genel görüşüyle uyumlu görünmektedir.

4.4 İkilem

Mezirow (1978a, 1978b, 1991a)’un üniversite öğrenimine yıllar sonra dönen kadınlarla yaptığı araştırmanın sonucunda ortaya koyduğu on düzenli aşamanın ilki şaşırtıcı bir ikilem yaşanmasıdır. Bu temada katılımcıların “*Dönüşümü yaşarken ya da fark ettiğinizde ikilem yaşadınız mı?*” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ışığında bir ikilem yaşayıp yaşamadıklarına, yaşadysalar perspektif dönüşümlerinin ilk aşaması olup olmadığına ve ikilem sürecine bakılacaktır.

“Ne istediğimi çok iyi bilen bir insanımdır. Ama eşim çok müdahaleci bir insan olduğu için o konuda ikilemler yaşadım. ... Kıskanan bir insan acaba iş konusunda hangi işe ses çıkarmaz gibi bir şey düşünmüştüm o zaman. Ki kuaförlük kısmında güzellik kısmının dışında kuaförlük kısmına inanılmaz yeteneğim vardır. ... Orada mevcut işimin, mevcut yönümün kaydığını görüyorum. Mesela orda bir ikilem yaşadım. O da benim kararsızlığımla alakalı değil sadece çok müdahaleci bir ortam içerisinde olduğum için ben de bir çıkış kapısıydı. Güzel oldu, güzel şeyler öğrendim.” (YMK-38).

Bu seçimleri yaparken eşinin etkisinin olup olmadığını yani dış faktörlerin etkisini öğrenmek için YMK-38 katılımcısına sorulan eşinin güzellik uzmanlığına tamam ama mali müşavir olmanıza hayır mı dedi ek sorusuna katılımcının cevabı;

“Hayır. O benim sadece bakış açımdı. Yani mali müşavir olursam, çok ütopyik bir şeydi. ” (YMK-38).

“O dönem sınıf öğretmenliğini kazandım. Ya yüksek lisans yapacaktım ya da sınıf öğretmenliğine gidecektim. Yani dedim ki benim zaten belli bir işle alakalı hedeflerim var. Bu hedeflerim doğrultusunda önce yüksek lisansımı yapmam lazım. ... Bir de sınıf öğretmenliği ay ne bilim. Gidip de bir sınıfta öğrencilere akşama kadar ders

vermeye benim ruhum belki buna müsait değildi. Hani o çocuklar çok naifler, hani onlara çok güzel şeyler öğretmek lazım. O bana çok yakın gelmedi. O herhalde eşimin empozesi sonucu ben o tercihi yaptım.” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısı meslek seçimi yaparken çevresel faktörleri göz önünde bulundurmuş fakat yine de kendi istediği mesleğe yönelmiştir. Araştırma sürecindeki gözlemler ve görüşmelerdeki söylemleri de bu mesleği isteyerek yaptığını göstermektedir. Görüşme esnasında dikkat çeken bir nokta ise katılımcının yüksek lisansa başladığı yıl aynı zamanda sınıf öğretmenliği bölümünü kazanmış olması ve orada özellikle eşinin istemesinden dolayı bir daha ikileme düşmesidir. Katılımcının bu durumu ikilem aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Kızılay derneğinin yönetimine girmem için ısrar ettiklerinde o zaman şöyle bir şey oldu. Kendi kendime dedim ki; “Yav KÖE-43 sen öğretmensin bu işler seni aşar, gel bir yolunu bulda bu işten sıyrıl.” Tabi bunu içimden diyorum ama bir yandan da hem H. abi hem de S. Bey’in ısrarlı tavrı beni ikilemde bırakmadı diyemem. ... Hanım da pek istemiyordu. Çocuklar da büyümeye başladı. Üçü de okula gidiyor. Böyle bir ikilemimiz oldu düşününce.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısının henüz dönüşümün başında bir ikilem yaşaması Mezirow (197a, 1978b)’un ilk aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Oldu. Ya tabi ki hep destekten yoksun olduğum için yaşadım. Çünkü ben dükkânı tuttum projem KOSGEB’teydi darbe girişimi oldu. Bütün her şeyim durduruldu. İşten de ayrıldığım bir dönemdi. Sıkıntılı bir dönemdi. Ben emekli ikramiyesiyle -işte 40 bin lira gibi bir parayla- girdim. Tabi KOSGEB’e güveniyorsunuz. KOSGEB’de ödemeler durunca size güvenen insanlar var, burada çalışanlar var. Belli bir tadilat süreci var ki o 40 bin eridi zaten. ... Hani dik durmanız lazım, çalışmanız lazım. Şükür. O dönem, evet cidden çok kötüydü.” (GYK-50).

“Orda bana hayatımın dersini verdi. Dedi ki hayatımın üçte ikisini yatakta geçirdim. Bedensel engelinden dolayı, doğuştan olan bir şeymiş. Yürüyemezsin dediler yürüdüm. Değneksiz yürüyemezsin dediler yürüdüm. Evlenemezsin dediler kocam deli gibi âşık, evlendim. Çocuğun olmaz dediler 8 yaşında oğlum var. Sen dedi Zuhal; hayatının 3 yılını tuvalete gitmek için tek başına tuvalete gidebilmek için dua ederek geçirdin mi? ... Yani güzelliğe giden yolda bir adım attın. Tıkandı yol. Hani bir hayalin vardı bir adım attın. Ne kaybedersin dükkânın var mıydı? Yoktu. İşçiler var mıydı? Yoktu. Kaybettiğin bir emekli ikramiyen almadın say çık. Yani ne alabilirler ekstra bir durum. O biraz benim hayatımı çok ferahlattı.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısının işletme açtığı dönemde kendisinden bağımsız yaşanan olaylardan dolayı KOSGEB desteğini alamaması bütün planlarının altüst etmiştir. Buna rağmen içine girdiği ikilemi engelli bir müşterisinin hayata tutunma isteğiyle hedefleri

doğrultusunda atlatmayı başarmıştır. Katılımcının yaşadığı ikilem iş yeri açtıktan sonra yaşanmıştır. İkilem aşaması yaşanmadan yedinci aşama olan bilgi ve beceri kazanma aşamalarına kadar olan aşamalar yaşanmıştı. Bu durum aşamaların bu katılımcıda sırayla gerçekleşmediğini göstermektedir.

“Ya tabi yaşadık yani. Yaşamaz olur muyuz? Bezen şunu diyorsun. Sana ne diyorsun en basitinden. Sen otur evinde, çocuğunla oyun oyna, işine git-gel, pazara git-gel yani sana ne. Ama bir şeylerin de böyle olmadığını hissediyorsun. İçinden o şeyi de istiyorsun artık. ... Diyorsun ki bu ikilemden bir şekilde kurtulmam lazım. Aklının ve gördüklerinin, yaşadıklarının, tecrübelerinin seni yönlendirdiği bir yer var. O yönlendirdiği yere doğru ne yapıp o ikilemden çıkıyorsun.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısı ikilem yaşamış ve sözlerinden bu ikilemi yaşarken aynı zamanda eleştirel öz-yansıma da yaptığı anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcının “Ben çok şükür o ikilemi doktorayla taçlandırıdım diyebilirim.” demesi katılımcının bu ikilemden biraz geç kurtulduğunu da göstermektedir. Bu durum bazı aşamaların sonlanmadan diğer aşamaların gerçekleşebileceğini göstermektedir.

“Sen ne diyorsun hocam, ikilem ney ki. Kafayı yiyecektim nerdeyse. ... Mesela sürekli -lan oğlum sen manyak mısın? Ne edeceksin beş parasız? Bir daha bu hayatı bulamayacaksın belki de- gibi şeyler işte. Sonra durup durup yine aklıma kazandığımızın alın teri olmadığı, emek vermeden kazanılan bir para olduğu geliyordu. -Bunu bırakacaksın çocuklarına ha öyle mi?- diyordum. İşte böyle şeyler diyordum.” (TCE-29).

“Babama gidip yanından ayrılacağımı ve artık kendi ayaklarım üzerinde duracağımı söylemeye karar verdim. Aslında alın teri dökmeden kazanılan parayı istemediğimi söyleyeceğim dedim. ... O zaman dedi ki eğer istersen bizim kiradaki dairelerden birine taşın. Oralardaki dairelerin kira ve diğer işleriyle ilgilen kiralaları da sen al dedi. O hala beni anlamıyor. Yani aslında ben kendisinden bir lira dahi istemediğimi söyledim.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısı bunaltıcı bir ikilem yaşamıştır. Bu ikilemi ise evini ve babasının yanındaki işini bırakarak çözmeye çalışmıştır. Çünkü içindeki bulunduğu ortamdan rahatsız ve dönüştürmek istediği şey yaşam biçimidir. Bu durum dönüşümsel öğrenme teorisindeki şaşırtıcı ikilem aşamasıyla uyusmaktadır.

“Ben okula başladım birinci sınıfa. Yani okula devam edemediğimi fark ettim. ... Öyle olunca da tekrardan eve çekildim. Süreç evde yani uzun bir süre evde geçti benim. Bilgisayar başında geçti. Aaa, bu sürece başladığım zaman ikilem yaşadım. Çünkü sınavlar yaklaştı ilk dönem. Vizeler geldi, vizelere çok çalışmadım. Yine bilgisayar başındaydım çünkü. Bu ikilem devam etti uzun bir süre. Ama eğitim falan aldım acaba

bu işi başarabilir miyim, buradan devam edebilir miyim? Yoksa sınavlara devam mı etmeliyim? Bu ikisi arasında kaldım.” (MYE-22).

“Tabi canım gidip gelme oldu ama ben ikisini de tercih ettim. İkisinden de devam edebilirim dedim, vaktim çok. Hem yazılımcı olup hem de hukuk fakültesini devam ettirebilirim diye düşünüyordum. İkilem yaşadım ama tercih yapmadım ikisinin arasında.” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısı yaşadığı ikilemi hem hukuk hem de yazılım alanını aynı anda devam ettirerek çözmüştür. Katılımcının bir tercih yapmaması ise farklı bir durum olarak görülmektedir.

“Bu aslında süreçte bir kere ikilem yaşamadım. ... İlk iş görüşmesine gittiğim zaman bir başarısız tablo karşıma çıktı. ... Oradaki insan kaynaklarındaki kişi iyi davranmadı yani biraz dalga geçti. Hani okul okumadan bu işi başaracağını sana kim söyledi falan. O gün ilk defa ağladığım gün oydu aslında. Ağladım sinirden. Hani ne yapacağım bu kadar uğraşmışken olmayacak mı? En büyük ikilemi o zaman yaşadım. Orada yine ikisine birden devam ettim, tercih ettim.” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısı aynı ikilemi iş bulma aşamasında da yaşamıştır. Katılımcının iki alan arasında ikilem yaşaması ve bunlar arasında tercih yapmaması ikilem aşamasında bir tercih yapmamanın da bir seçenek olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Katılımcının ilk iş görüşmesinden sonra da benzer bir ikilem yaşaması ve bu aşamanın diğer bazı aşamaların yaşanmasından sonra gerçekleşmesi YMK-38'nin iki kez ikilem yaşamasına ve GYK-50'nin de ikilem aşamasının bazı aşamalardan sonra gerçekleşmesi durumuyla uyumaktadır. Katılımcının yaşadığı ikilem dönüşümsel öğrenme teorisindeki şaşırtıcı ikilem aşamasıyla uyumaktadır.

“Eğitim felsefesi ve program geliştirme dersinde yaşadığım olumsuz deneyim ben de rahatsız edici bir durum ortaya çıkarttı. Bir ikileme düşmüştüm. Ya yüksek lisansı bırakıp bildiklerim çerçevesinde yaşayacaktım ya da bildiklerimi yeniden değerlendirecektim. İkincisini seçtim ve bu doğrultuda çalıştım. Ama öğrendiklerim var olanlarla çelişiyordu. Bu durum ikilemi daha da derinleştirmeye başlamıştı. Bu çıkmazdan kurtulmam da okuduğum makaleler ve bunlar üzerine yaptığım eleştirel yansımaların etkisi çok büyük oldu. İkilemi ilerlemeci varsayımlar kazanmıştı.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcının yaşadığı ikilem ve bu ikilemi çözmesi Mezirow (197a, 1978b)'un ilk aşamasıyla uyumaktadır.

4.5 Suçluluk veya Utanç

Mezirow (1978a, 1978b, 1991a) bu aşamada kişinin suçluk veya utanç ile kendini test ettiğini belirtir. Bu temada katılımcıların “*Bu süreçte suçluluk veya utanç duyguları hissettiniz mi? Nasıl bir duyguydu hissettikleriniz, anlatır mısınız?*” sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ışığında suçluluk veya utanç duygusu hissetmişler midir? Bu hissin onlarda bıraktığı etkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Asla hissetmedim. Hiç hissetmedim. Hatta bu soru bana çok ilginç geldi. Sohbetimizin öncesinde de neden suçlu hisseder ki insan. ... Ben asla insanları mutlu etme üzerine yaşamadım. Hani kadınların genelde vardır birilerini mutlu etmek için yemek yaparlar, ne bilim süslenirler, birilerinin hoşuna gitsin diye. Hiç öyle bir insan olmadım. ... Valla kendimi çok tatmin olmuş hissettim. Yani her yaptığım hamlede o kadar keyif aldım ki -çok iyi ya, aferin bana- oldu.” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısının bu cevabı suçluluk ve utanç ile kendini test etme aşamasının onda gerçekleşmediğini göstermektedir. Bu durum kişisel farklılıkların, içsel faktörlerin ve insanların duygu ve hislerinin farklı çalışıyor olmasıyla alakalı olabilir.

“Yani yaptığımız işte utanılacak bir şey yok ki Mustafa Hocam. Aksine gurur duyulacak şeyler. İnsan yardım ediyor diye niye suçluluk hissetsin ya da ne bilim utansın ki.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısına yöneltilen eşinizin istememesinden dolayı bir suçluluk hissine de mi kapılamadınız ve birini üzdüğümüzden dolayı rahatsız olmak suçluluk hissi değil midir ek sorularına katılımcının cevapları;

“Hanım çocuklardan dolayı istemiyordu. ... Suçluluktan ziyade onun da gönülsüz olmasını istemiyordum, bundan dolayı kalbi kırılсын istemiyordum. Yoksa hanımın istememesinden dolayı suçluluk falan hissetmedim.” (KÖE-43).

“Biz yaptığımız bazı şeylerden dolayı başkalarının üzülmesine neden olsak da yaptığımız şey yanlış değilse neden suçluluk hissi oluşsun ki bizde. Hele ki yaptığımız şey yanlış bir şey değilse. ... Bence üzülmek farklı bir şey suçluluk hissetmek farklı bir şeydir. Ben bu ikisinin birbirinden ayrı görüyorum.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısı suçluluk veya utanç duyulacak bir durum olmadığını ve yalnızca eşinin istememesinden dolayı biraz üzüldüğünü belirtmiştir. Bu duygunun da suçlulukla karıştırılmaması gerektiğini belirtmiştir. Mezirow’un ikinci aşaması olan suçluluk veya utanç ile kendini test etme aşamasının katılımcıda görülmediği söylenebilir.

“Hiç sıkıntı duymadım o konuyla alakalı. ... Allah bildikten sonra siz sizi bildikten sonra çok bir şey yapmaya da gerek yok. Yürüdük gittik çok şey değil.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısının yaşadığı dönüşümle ilgili herhangi bir suçluluk ya da utanç duygusu hissetmediği anlaşılmaktadır. Mezirow’un ikinci aşaması olan suçluluk veya utanç ile kendini test etme aşamasının katılımcıda görülmediği söylenebilir.

“Evet evet. O bak mesela nerde oldu şöyle söyleyeyim? Ben 3 sene hayata geriden devam ettiğimi düşündüm mesela. Üniversitede de hocalarımız söylüyorlardı hep. Makaleden falan bahsediyorlardı. Onu neden yapmadık hep kızardım kendime. Çok geç başladık. Geç başladık. ... Aptal mısın sen diyen çok oldu mesela. Ya düşünün haftanın 2-3 günü yoksun ve bu olmamanın sonucunda sana böyle somut olarak bir şey vermeyecekler. Ya tamam hadi bir yüksek lisans diploması verecekler, bir doktor ünvanı verecekler. Tamam, sonra devamında. Zaten benim aldığım maaş bana yetiyor. İki gün sonra bu doktorluk bana ekstra bir şey getirmeyecek ve ben bunu çokça duydum. Toplumda şu cümleyi çokça duydum. -Ya derdin ne senin.- Evet benim derdim şuydu: - Bi yerlere dokunmak istedik ve dokunurken de hakkıyla dokunmak istedik.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısı iki türlü suçluluk hissetmiştir. Bunlardan ilki lisansüstü eğitim olsun, akademik dokümanlar olsun bu konudaki geç kalmışlığından ötürü kendini suçluluk ile test etmesi, diğeri ise akademik kariyerin kendisine maddi bir katkısının olmayacağı üzerine yaptığı eleştirel söylemdir. Her iki duruma da bakıldığında suçluluk veya utanç ile kendini test etme aşamasının katılımcıda görüldüğü söylenebilir.

“Yani çok da bir suçluluk hissetmedim. Yani biraz annem üzülüyor diye içim acımadı değil. Ama kesinlikle bu hayatı tercih ettim diye ne o zaman ne de sonrasında bir suçluluk hissetmedim. Hele ki utanma yani utanılacak bir şey değil tam tersine gurur duyulacak bir şeydi. Zaten ben önceki hayatımdan utandığım için bunu yapmadım mı?” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısı yaşadığı dönüşümden dolayı herhangi bir suçluluk ya da utanç duygusu hissetmediğini, tam tersine dönüşümden önceki hayatından utandığını belirtmiştir. Bu durumda katılımcı aslında önceki hayatıyla ilgili bir suçluluk veya utanç ile kendini test etme aşaması yaşamış denilebilir. O halde bu aşama dönüşümle ilgili olabileceği gibi dönüşümden önceki varsayımlar ve yaşam biçimleri üzerine de olabilir.

“Yok, bu ikisini yaşamadım. Daha farklı duygular vardı aslında. Yaa çevrenin etkisi vardı. Hani insanların insana bakış açısı vardır ya bu suçluluk değil de biraz kaybetme korkusu mu vardı diyeyim ya da hani insanlar senden bekler bir şeyler yapmaya başladığın zaman. Ya başarırısın, sevinenler olur, ya da başaramazsın üzülenler olur. Bu duyguyu yaşamıştım. Çevrendeki insanların tepkisi ne olacak diye. Çünkü bir yerden sonra herkes öğrenmişti yazılımla uğraştığımı. Arkadaşlarım, çevrem,

ailem. Bir baskı vardı diyebilirim. Çünkü bir yerden kısmıştım, sınavlarım kötü gidiyordu. Yazılıma devam ediyordum. Bunun bir sonucu olacaktı. Bunun bir baskısı vardı üzerimde. Bir baskı duygusu olduğunu söyleyebilirim. Suçluluk veya utanma duygusu yoktu.” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısı yaşadığı duyguyu baskı olarak tarif etmektedir. Katılımcının “*Ya başarırısın, sevinenler olur, ya da başaramazsın üzülenler olur. ... Çevrendeki insanların tepkisi ne olacak diye. Çünkü bir yerden sonra herkes öğrenmişti yazılımla uğraştığımı. Arkadaşlarım, çevrem, ailem. Bir baskı vardı diyebilirim.*” şeklindeki sözlerine bakıldığında başarılı olamaması halinde bunun aslında ailesi ve yakınlarına karşı suçlu hissetmesine yol açacağı görülmektedir. Fakat katılımcı bunu “*Yok. Suçluluk duygusu hiç hissetmedim.*” sözleriyle ısrarla yaşadığı durumu suçluluk olarak değerlendirmemektedir. Katılımcının durumu kişinin suçluluk veya utanç ile kendini test etmesi aşamasıyla uyuşmamaktadır.

“Görüşme yaptığım birçok katılımcı gibi ben de yaşamaya başladığım bu dönüşümden dolayı utanç ile kendimi test etmedim. Ama bendeki bu değişikliğin nereye varacağını bilmediğimden belki de beni tanıyanların bendeki bu dönüşüme göstereceği olumsuz tepkiler olması ihtimalini düşündüm. Ama ben önceden de düşüncelerimin katı bir savunucusu olduğumdan bu durumu çok da önemsemedim. Kişinin suçluk veya utanç ile kendini test etmesi aşamasının bende çok da teorideki gibi yaşandığını söyleyemem.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısının durumu kişinin suçluk veya utanç ile kendini test etmesi aşamasıyla uyuşmamaktadır.

4.6 Bildiklerimin Eleştirel Değerlendirmesi

Mezirow (1978a, 1978b, 1991a) bu aşamada kişinin epistemik, sosyo-kültürel ve ruhsal varsayımlarının eleştirel bir değerlendirmesini yaptığını belirtir. Bu temada katılımcıların “*Bu süreçte bilgilerinizi, sosyo-kültürel yapınızı ve ruhen kendinizi eleştirel olarak değerlendirdiniz mi?*” sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ışığında epistemik, sosyo-kültürel ve ruhsal varsayımlarını eleştirel olarak değerlendirip değerlendirmediklerini ve bu aşamadaki eleştirel yansımaları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Bu dönüşüm sürecine girdiğimde, mali müşavirlik ruhsatını aldıktan sonra ... Aslında hayatta hiçbir şeyin çok da değerli olmadığını fark ettim. O dönem işte babamın da hasta olduğu bir süreç de geçirdik. Onun da etkisi var tabii. Hiçbir öğrenimin hiçbir öğretinin sana insani olarak bir şey katıyor olması lazım. Yani ruhsatı aldım ben mali müşavir oldum. ... Çalışmak değil de o süreç içerisinde öğrendiklerinle insan olmak olduğunu öğrendim. ... Çok da önemli olmadığını gördüm insanın titrinin (unvanının). Bu belki bir kendi ruhumda bir dönüşümdü. İnsana verilmiş sıfatların hiçbir değerinin hiçbir ehemmiyetinin olmadığını. ... Biz bu arda iflasa yakın bir süreç yaşadık. Sonra ne oldu işte aile şirketiymi, geniş bir şirketti. Bölündü. Biz tamamen o şirketin içerisinde ayrıldık. O dönem itibariyle insanların TL bazında kendilerini değerli gördüklerini de gördüm. ... Hani paranın insanlara ne kadar şey kattığını, kendine verilen bir değer oluşturduğunu görmüş oldum. O da bir şey. Aslında insanın kendi özüne dönmesini sağlıyor.” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısının bu süreçte edindiği bilgiler ve yaşanan olayların da etkisiyle bilgilerini, sosyo-kültürel yapısını, değerlerini sorgulaması bakış açısında değişikliklere neden olmuştur. Unvan ve statü katılımcının değer sistemindeki önemini yitirmiştir.

“Şimdi bizim kültürümüze baktığımızda yardımlaşma çok fazla görülen bir şeydir. Bizim oralarda biri dara düştü mü akrabalar toplanır imece usulü bir şeyler toplanır illa ki yardımcı olurlar. Nitekim ben kaza geçirdiğimde de bana eş dost yardımcı oldu. Hal böyle olunca biz de bu kültürün pek de dışında duramıyoruz. İyi ki de duramıyoruz. ... O kazadan sonra evde 2-3 boyunca insan yatınca düşünecek bol bol zamanı oluyor. ... Aslından kültürüme olan uzaklaşmamı sorguladım diye bilirim. Yani beni tabii olduğum o güzel çevreden, özümde uzaklaştıran şeyleri sorguladım. Kendimi de sorguladım. Hayatımı sorguladım. Hayatımın amacını sorguladım. Nasıl diyeyim, mesela ben yaşadığım bu hayattan gerçekten zevk alıyor muyum, bu hayatta mutlu muyum? Bunlar üzerinde düşünecek bol bol vaktim oldu.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısı yaşadığı kazadan dolayı sosyo-kültürel varsayımlarını sorgulamış ve daha önce sahip olduğu bazı değerlerin önemini yeniden fark etmiştir. Kazadan dolayı yattığı süreçte kendi eleştirel yansımalarını da yapmıştır. Bu durum katılımcının dönüşüm yaşamasında önemli bir yer ediniyor gibi görünmektedir.

“Çok eleştiririm. Genel olarak olumlu olumsuz her türlü eleştiririm. Sizin de fark ettiğiniz gibi başörtüsü durumu vardı toplumsal baskıyla alakalı. Çok isteyerek severek kapattığım bir dönemden kendi kişisel sebeplerimden belki bir travmadan dolayı inanmadığım bir döneme girdim. Yani başörtüsüne ya da Allah’a inanmamazlık değil de ben bunu niye taşıyorum. Ben bunu taşıyamıyorum. Taşıyana ayıp ediyorum gibi bir öz-eleştiriyle. ... Ben bunu yapamıyorum deyip açamıyorsunuz. Neden? Toplum sana ne münasebet diyor. Bunu koca diyor, bunu anne diyor, bunu bilmem ne diyor. Herkes bir şekilde diyor. ... Duruşunla yaptığın iş tezat ki senin içinde de yok. Yani İslam sana diyor ki kapan, saklan, gizlen. Sen diyorsun ki güzelleş ve bunu başörtüsüyle diyorsun. ... En sonunda oğlum beni yüreklendirdi. Ben arkandayım. ... Yapma

mutsuzsun deyince. Böyle ciddi bir dönüş oldu. ... Ama daha huzurluyum. En azından benim.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısı güzellik uzmanlığı ya da kendi ifadesiyle güzellik koçu olmak istiyor. Fakat sosyo-kültürel yapısı, yaşayışı ve buna bağlı olarak giyimi bu durumla tezat oluşturuyor. Aslında katılımcı başörtüsünü çıkartmak istemesine rağmen toplum baskısına bir süre yenik düşüyor. Sonrasında oğlunun da desteği ve yaptığı öz-eleştiriyle bu durumun üstesinden gelmiş ve taşıyamadığını düşündüğü tesettürü çıkarmıştır. Bu durum basit bir bakış açısı değişiminden ziyade katılımcının eleştirel öz-yansıma yapmasının sonucu olarak bir referans çerçevesinde dönüşümün gerçekleşmesidir.

“Tabi. Önceki dönemlerde yapmış olduğumuz, anlatmış olduğumuz derslerin pişmanlığını yaşadık. ... Gerçekten hayatın tadını çıkarabileceği zamanlarda siz napıyorsunuz çocuğa bir şeyler öğretmek için karşısında duruyorsunuz ve devlet sizi görevlendirmiş ama sen aslında çok bi şey yapmıyorsun onlara ve onların zamanını alıyorsun. Sen hırsız aslında o zaman demeye başladım. Onların hakkına giriyordum. ... Biliyorum zannediyordum yani. Matematik öğretmeniyiz. Evet, matematiği biz biliyoruz zannediyorduk ama şunu gördüm matematiği biz bilmiyormuşuz. Biz gerçekten hiçbir şey bilmiyormuşuz.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısının matematik bilgisi ve anlatım yöntemi üzerine yaptığı eleştirel öz-yansıma ve kendisini bir öğretmen olarak sorgulaması, kişinin epistemik, sosyo-kültürel ve ruhsal varsayımlarının eleştirel bir değerlendirmesini yapması aşamasıyla uyusmaktadır.

“Eleştirdim tabi. Hele ki yaşadığım hayata bakınca boş boş yaşıyormuşum diyordum. Bütün arkadaşlıklarım çıkar üzerineymiş. Cuma beş parasız kalınca etrafımda kimse kalmadı o eski dostlardan. S. bile ayrıldı benden(eski nişanlısı). ... Yani o zamanda epey bir düşünürdüm aslında. Biz bu kadar rahat yaşarken millet bir lokma yiyecek için nasıl da koşturuyor. Tabi bir de ticaret yapıyoruz diye milleti kandırıyoruz. Sonra o parayı da rahat rahat yiyoruz. Mesela bunlar üzerine çok düşünürdüm.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısı diğer insanlar üzerine yaptığı eleştirel yansıması sonucu kendi bilgi ve becerilerinin aslında o kadar da üstün olmadığını anlamıştır. Bu durumu katılımcının “O kendini zeki sanan adam gitti yerine kendini işe yaramaz bir olarak gören biri geldi.” şeklindeki sözleri doğrular niteliktedir. Katılımcı kendisini ve çevresini yeniden değerlendirmiş ve ilişkilerinin aslında samimi olmadığını ve çıkar üzerine kurul olduğunu fark etmiştir. Nitekim evden ayrılması sonucu bunu yaşayarak görmüştür.

Katılımcının yaşadığı bu deneyimler ve eleştirel değerlendirmeleri kişinin epistemik, sosyo-kültürel ve ruhsal varsayımlarının eleştirel bir değerlendirmesini yapması aşamasıyla uyusmaktadır.

“Yani aslında çok değerlendirmiyordum kendimi akışına bırakıp bir an önce öğrenmek istiyordum bu işi. Kendimle ilgili bir değerlendirmeye girdiysem de şuan çok hatırlamıyorum açıkçası.” (MYE-22).

“Yani aslında ortam yönlendiriyordu. Herkes üniversite sınavına hazırlanıyordu ben de üniversiteye hazırlandım. Herkes tercih yaptı, ben de yaptım. Kendi öz fikirlerim çok yer bulmuyordu bu ortamda.” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısı bu süreçte eleştirel bir değerlendirme yapmadığını belirtmesine rağmen dönüşümden önceki hayatı üzerine söylediği sözler kendisiyle ilgili değerlendirme yaptığını göstermektedir. Bu durum kişinin epistemik, sosyo-kültürel ve ruhsal varsayımlarının eleştirel bir değerlendirmesini yapması aşamasıyla uyusmaktadır.

“Yetişkin öğrenmesi ve dönüşümsel öğrenmeyle tanışmamla birlikte bilgilerimi, özellikle dini ve ideolojik bilgilerimi, sosyal statümü ve değerlerimi yeniden gözden geçirmeye başladım. Bunlardan bazılarını yeniden oluştururken, bazılarını güncelleme ya da kısmen değiştirme gereği duydum. Görüşmeler esnasında katılımcıların deneyimlerinden hareketle bazı değerlendirmeler yapma fırsatı buldum. Örneğin GYK-50 katılımcının yaptığı işle uyusmayan görüntüsünü değiştirmesi ve bana ya olduğun gibi görün ya da görüldüğün gibi ol sözü üzerine düşünme fırsatı verdi. Bu da artık aklımdan geçenleri daha rahat söyleme dönüştürmemde yararlı oldu.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısının bu durumu kişinin epistemik, sosyo-kültürel ve ruhsal varsayımlarının eleştirel bir değerlendirmesini yapması aşamasıyla uyusmaktadır.

4.7 Paylaşım ve Benzer Dönüşümler

Mezirow (1978a, 1978b, 1991a) bu aşamada kişinin hoşnutsuzluğunu ya da dönüşüm sürecini paylaştığını ve başkalarının da benzer değişiklikler geçirdiğini müzakere ettiğini belirtir. Bu temada katılımcıların *“Bşkalarının da sizinle benzer değişimlerden geçtiğini fark ettiniz mi? Bunu araştırdınız mı? Bu dönüşüm sürecini birileriyle paylaştınız mı?”* sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ışığında dönüşümün farkındalık içinde olup olmadığına ve sürecin paylaşılıp paylaşılmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Yani çok az insanda gördüm bunu. Neden? Yani şöyle. Ütopik değişiklikler için konu oysa, ütopik değişiklikler için çok fazla dış etkene ihtiyaç var ya da iç motivasyona ihtiyaç var. ... Evet öyle birkaç tane örneğim oldu, gördüğüm oldu ki siz de gördüğünüz bir örnek ablamdır. Mesela orada dış faktörler çok etkendi, hayatın getirisi, dış faktörler çok etkendi ki...” ... “Benim en ketum tarafım bu herhalde. Ben genelde bu konularda susmayı tercih ediyorum. ... İlk etapta şunu fark ettim. İnsanlar ya hasetle ya da yapamazsın diye bakıyorlar. ... İlk ablamlarla paylaştım. . İşte şunu yapacağım, şöyle hedeflerim var, şöyle planlarım var dediğim noktalar oldu.” (MYK-38).

YMK-38 katılımcısı dönüşümü ilk kendisine yakın gördüğü biriyle paylaşmış ve dışardan gelecek tepkileri de düşünerek genelde düşüncelerini gizlemiştir. Katılımcının kendisiyle benzer dönüşümlerden geçenleri fark etmesi ve az sayıda da olsa dönüşümü birileriyle paylaşması kişinin hoşnutsuzluğunu ya da dönüşüm sürecini paylaştığını ve başkalarının da benzer değişiklikler geçirdiğini müzakere etmesi aşamasıyla uyusmaktadır.

“Valla ne bileyim daha önce aklıma gelmedi yani. Bak deyince düşünüyorum da... hiç dikkat etmedim o dönem. ... Açıkçası Mustafa Hocam senle daha önce bu dönüşümsel öğrenmeyi konuşuncaya kadar ben bu durumun farkında bile değildim. Yani insan tabii değiştiğinin farkında ama böyle nasıl diyeyim, bunun bir dönüşüm olduğunun farkında değildim. Kendi kendime çok değiştim diyordum sadece. ” ... “İlk P. Hanıma (eşi) söyledim. Sonra bir kaç kişiyle daha da konuştum.” (KÖE-33).

KÖE-43 katılımcısı başkalarının da benzer değişimlerden geçmiş olabileceğine dikkat etmemiş ve bu durumu araştırmamıştır. Katılımcı dönüşümsel öğrenmeyi bilmediğinde kendindeki dönüşümü daha önceleri çok değiştim diyerek ifade etmiştir. Bu durumu ilk önce eşi sonrasında ise birkaç arkadaşıyla paylaşma gereği duyması dönüşüm sürecinin paylaşılması aşamasıyla uyurken benzer değişim geçirenlerin farkında olmaması ise başkalarının da benzer değişiklikler geçirdiğini müzakere etmesi aşamasıyla uyusmamaktadır. Katılımcı için bu aşamanın tam olarak gerçekleşmediği görülmektedir.

“Çok oluyor. Kendi akrabalarımın İzmir’de gördüğüm, mesela tezgâhtarlıktan emekli olmuştur, sektör kıyafettir. Ama gider kafe açar. Yengem yaptı mesela.” ... “Yakın çevremle ailemle paylaştım. Yüreklandirdiler. Çünkü bana inanırlar. Ne yaparsan en

iyisini yaparsın derler. Daha doğrusu pozitif karşılayacak insanlarla, biraz seçerek paylaştım. ... Hani gerçekten seven beni her şekilde destekleyen, iyi ya da kötü destekleyen 2-3 arkadaşım, yakın aileyle paylaştım.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısının neredeyse aynı denilebilecek bir değişim yaşayan yengesi onu cesaretlendirmiştir. Bu durumu ortaya çıkarmak için sorulan bu dönüşümler, değişimler sizi cesaretlendirdi mi sorusuna “ *Tabi ki, tabi ki*” cevabını vermiştir. Katılımcının yalnızca olumlu görüş belirteceklerle durumunu paylaşması ise toplumsal baskıdan çekinmesiyle alakalı olabilir. Olumsuz da bakabilecek biriyle paylaşmadınız mı, olumlu bakacakların içerisinde sen bunu yapamazsın diyenler oldu mu sorusuna ise “*Yok. Paylaşmadım. Olmayanı seçtim zaten. Ama sonradan duyup da sen yapamazsın diyenler oldu tabi.*” cevabını vermiştir. Bu durum genel olarak kişinin hoşnutsuzluğunu ya da dönüşüm sürecini paylaştığını ve başkalarının da benzer değişiklikler geçirdiğini müzakere etmesi aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Tabi. O da kendi değişim sürecindeki o arkadaşlar oldu açıkçası. Yalnız değildim yani. Hiç unutmam bir arkadaşım boşanmıştı. Cuma günü boşandığını duymuştum, pazartesi derse geldi. Düşündüğün zaman aslında hayatında çok ciddi bir sıkıntı bu aslında psikolojik olarak ama sorduğumuzda şu cümleyi kuruyordu. -Ya ben burada mutlu oluyorum hani farklı yer burası bizim için benim için- cümlesini duymuştum kendisinden. Evet dedim ben de yani.” ... “Eşimle. Ona da şundan sürekli bahsederdim -ya eskiden ben şöyleydim- Benim şimdi biraz daha farklı bakıyoruz cümlesiyle başlayan çokça cümlem vardır. ... Okulumuza gelen stajyerlerle. Stajyer öğrencilerle. Şöyle benim keşkelerimi kendileri yaşamaları diye.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısı lisansüstü eğitime gelen başka bir arkadaşında da kendisindeki benzer bir değişim fark etmiştir. Ayrıca yaşadığı dönüşümü eşi dışında stajyer öğrencilerle de paylaşması bu konudaki deneyimlerini aktarma isteğini göstermektedir. Bu durum kişinin hoşnutsuzluğunu ya da dönüşüm sürecini paylaştığını ve başkalarının da benzer değişiklikler geçirdiğini müzakere etmesi aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Aslında yakın çevremde böyle bir şey görmedim ya da duymadım. Yok yani. Böyle bir şey fark etmedim. ... Öyle bir şey hiç aklıma gelmedi mesela. Zaten insan o

dönem kendi derdine düştüğünden çıkıp da benim gibi biri var mı diye bakmaz diye düşünüyorum. Ama bak geçen bir şeyler gördüm internette. G. var ya mesela o da çok büyük bir dönüşüm yaşamış bence. Geçen bir haber programında gördüm. Kadın bildiğin kapanmış. Bir de dernek miydi, vakıf mıydı kurmuş galiba. Yardım falan topluyor fakirler için. Öyle Suriye'ye, Yemen'e, Afrika'ya falan gidiyor. ... Yani insan düşünüyor da o şaşalı hayatı bırakıp kendini hayır işlerine vermiş mesela. Yani benim ki onun ki gibi olmasa da ben de lüksü bıraktım helal lokmamın peşine düştüm, o da lüksü bırakıp fakirlerin derdine düştü." ... "Birkaç arkadaşım ve nişanlımla." (TCE-29).

TCE-29 katılımcısı benzer dönüşümler yaşayanları dönüşüm sürecinde fark etmemiş ve araştırmamıştır. Dönüşümden sonraki bir zamanda internetten ünlü birinin yaşadığı dönüşümü okuması ve kendisiyle özdeşleştirmesi aşamanın bu kısmının geç yaşandığı şeklinde değerlendirilebilir. Katılımcının yakın gördüğü kişilerle dönüşümü paylaşmış olması dönüşümün bu aşamadaki dönüşümün paylaşılması kısmıyla uyurken, benzer değişimler geçirenlerin farkında olmaması ise başkalarının da benzer değişiklikler geçirdiğini müzakere etmesi aşamasıyla uyuşmamaktadır.

"Bunu düşündüm ama böyle bir değişim yaşayan birini çevrem de görmedim. Yok, yoktu yani. ... Ya bu süreçte aynen onu düşündüm ama yani böyle standardın dışına çıkıp bir şey yapmaya çıkan arkadaşlarımı da düşünüyorum yok da ... Ailemde, çevrem de bu şekilde bir süreç görmedim yani." ... "Yani. Ailemdeki herkes biliyordu. Arkadaşlarıma da gittiğimde anlatıyordum. İlla ki öğreniyorlardı yani. Kuzenim gibi." (MYE-22).

MYE-22 katılımcısının benzer ya da farklı da olsa dönüşüm yaşayanları fark etmediğini söylemesi bunu araştırmadığını göstermektedir. Katılımcı dönüşümünü ailesi, akrabaları ve arkadaşları ile paylaşmıştır. Katılımcının dönüşümü paylaşması bu aşamadaki kişinin hoşnutsuzluğunu ya da dönüşüm sürecini paylaşması kısmıyla uyurken benzer dönüşümleri fark etmemesi ise başkalarının da benzer değişiklikler geçirdiğini müzakere etmesi kısmıyla uyuşmamaktadır. Bu durum katılımcı KÖE-43'in durumuyla benzerlik göstermektedir.

"Dönüşümsel öğrenme üzerine tez hazırlamaya karar verince dönüşüm yaşamış insanları araştırıp bulmaya karar verdim. Mesleki eğitim merkezinde çalışmam bana bu konuda avantaj sağladı. Onlarca kişiyle bu konuda görüşme yaptım ve onların yaşadığı

dönüşümleri dinleme fırsatım da oldu. Ayrıca arkadaş çevrem, iş arkadaşlarım, meslektaşlarım ve yakınlarım arasında da dönüşüm yaşayanları araştırdım. Birçok kişi gibi bende bana en yakın gördüklerimle paylaşımda bulunmayı tercih edenlerdenim. Yaşamaya başladığım dönüşümü ve özellikle dönüşümsel öğrenme teorisini eşim başta olmak üzere yakın gördüğüm birkaç arkadaşım ile konuştum. Her şeyi rahatça konuştuğum ve beni iyi tanıdığım bir arkadaşım ile bu durumu paylaşmadım ve onun bendeki değişimi fark edip etmeyeceğini görmek istedim. Nitekim uzun bir süre sonra - dostum sen de bir şeyler değişmiş- sözünü ondan duyarak aslında bendeki dönüşümü de teyit etmiş oldum. Bu durum tezde katılımcı olarak da yer alma fikrini bende doğurdu.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısının durumu kişinin hoşnutsuzluğunu ya da dönüşüm sürecini paylaştığını ve başkalarının da benzer değişiklikler geçirdiğini müzakere etmesi aşamasıyla uyusmaktadır.

4.8 Roller, İlişkiler ve Eylemler

Mezirow (1978a, 1978b, 1991a) bu aşamada kişinin dönüşüm için kendisine roller belirlediğini, yeni ilişkiler kurduğunu ve eylemler keşfettiğini belirtir. Bu temada katılımcıların “*Bu dönüşüm için kendinize bir rol ya da roller belirlediniz mi? Dönüşümle ilgili yeni ilişkiler ve eylemler keşfettiniz mi?*” sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ışığında dönüşümle ilgili kendilerine roller belirleyip belirlemedikleri, bu roller ile ilgili yeni kişilerle tanışıp tanışmadıkları ve eylemler araştırıp araştırmadıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Ben mali müşavir olacağım dediğim yaş 17 yaşı. Kesin %100 karar verdiğim. ... Yani o rolse yani eğer mali müşavirlik. Mali müşavirlikle alakalı ise öncelikle ofis açmayı düşünüyordum.” ... “Tabi ki yani. Bu dönüşümün içerisinde çok fazla insanla karşılaştım. Çünkü dediğim gibi tamamen eğitim süreciyle alakalı bir dönüşüm olduğu için bu her eğitimin her kademesinde bu yabancı dil öğrenirken, bu işte yüksek lisans esnasında...” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısı rolünü henüz 17 yaşındayken belirlemiş ve o dönem henüz bir dönüşüm süreci içerisinde olmadığı bir dönem olarak göze çarpıyor. Meslek seçimiyle ilgili ikileme düştüğü dönemler bundan sonrasına denk gelmektedir. Ama katılımcı 17

yaşında yüzde yüz olarak mali müşavir olma kararı aldığını söylemektedir. Kendisine belirlediği roller için yeni kişilerle tanışması ve eylemler keşfetmesi ise rolüne karar verdikten ancak yıllar sonra gerçekleşiyor. Bu durum katılımcı için bu iki sürecin birbirinden ayrı işlemiş olduğunu göstermektedir.

“Rol derken bu işte rolümüz zaten belliydi. ... Dernek yönetimi seçildiğinde belirlenen şeylerdi. Benim buradaki görevim yönetimle ve evrakla alakalı işlerdi fakat ben sonradan kendimi yardım faaliyetlerinin yapılmasında da gösterdim. Çünkü sadece derneğin yönetsel ve bürokratik işleri benim o düşüncelerimdeki değişime yeterli gelmiyordu.” ... “Ben şimdi dernekte çok da görev ayrımı yapmadan her türlü işine yardım ediyorum. Ama sahada olup insanlara ulaşmak daha çok hoşuma gidiyor.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısı kendisine dernek tarafından verilen yönetsel görevle yetinmeyerek sahada ihtiyaç sahiplerine ulaştırmayı da rol olarak belirlemiştir. Bu durum kişinin dönüşüm için kendisine roller belirlemesi, yeni ilişkiler kurması ve eylemler keşfetmesi aşamasıyla uyumaktadır.

“Ben güzellik koçu olmak istiyorum. Hani bir bayan kapıdan girdiğinde -eski Türk filmlerinde Türkan Şoray’da olur böyle bir dağdan iner, işte güzellik okulu, zarafet okulu şöyle yiyeceksin, şöyle oturacaksın, şu olacak- onun gibi. Onun için belki biraz kapsamlı açıldı burası. İşte fitness var, diyetisyen var, güzellik var, okul var. Hepsini ben yapamam ama baştan sona öyle bir hedefim var. ... Yaşam koçluğu gibi.” ... “Kozmetik satıcılığı ya da doğal sabunla başladım olaya. Mardin’de bir fabrikada doğal sabun yapılıyor, yaptırılıyor. ... İzmir’liyim dedim Alaçatı’da üç metre karelik bir dükkân gördüm -Sadece Zeytin- dükkânın adı. Sadece zeytin yağıdan üretilen kozmetik malzemelerini satıyor. Sabunu, kremi, şampuanı böyle. ... Bu işe hocam işletmeci olarak girdim eğitimler eksik olduğu için.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısı rolünü güzellik koçu olarak belirlemiştir. Bu role doğrudan başlayamayacağı için öncelikle bazı ön aşamalar yaşamak zorunda kalmıştır. Buna bağlı olarak da işyerini açarken ilk etapta işletmeci olarak başlaması kaçınılmaz olmuştur. Fakat rolüyle ilgili çalışmalara da devam etmiştir. Katılımcının bu durumu kişinin dönüşüm için kendisine roller belirlemesi, yeni ilişkiler kurması ve eylemler keşfetmesi aşamasıyla uyumaktadır.

“Tabi. En basitinden her bireyin farklı bir birey olduğunun farkındayım. Tek düze bir anlatımın başarılı olmayacağını biliyorum. Her öğrencinin farklı şekillerde bir şeyle öğrenebileceğini ve gerçekten hepsinin ayrı ayrı değerli olduğunu daha çok hissediyorum ve mesela onlara ders anlatırken de ilk önceliğim şudur: -Beni sevmek zorundasınız.- Çünkü ön yargıyla yaklaştıkları hiçbir şeyde başarılı olamayacaklar. ... Artık evindeki problemi, dışardaki sıkıntılarını bırakıp çocukla gerçekten o noktada

çocuk olabilmeyi, onun derdiyle dertlenebilmeyi, efendime söyleyeyim onun mutluluklarını paylaşabilmeyi ve bunu öyle enteresan bir şey ki bıçak sırtında dengede tutmayı bileceksin.” ... “Sempozyuma gidiyorsun gıptayla baktığın hani okurken hayranlık duyduğun o yazarları hocaları orda görebiliyorsun, onlarla tanışyorsun, onlardan bir şeyler dinliyorsun. Bu mesela. Üniversiteye gittiğinde bu kendi içinde olan değişimleri, dönüşümleri hocalarımla paylaştım ve biliyordum ki onlarda aynı süreçlerden geçmiştir. Onlardan da dinleyince -aaa evet- diyorsun.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısının kendisine belirlediği rolü bir isimle ifade edilmese de bir öğretmen olarak yapmak istediklerini açıklamaktadır. Katılımcı rolü sevilen ve iletişim kurabilen bir öğretmen olmaktır. Katılımcının sempozyumlara katılması, buralarda yeni ilişkiler kurması, yaşadıklarını hocalarla paylaşması kişinin dönüşüm için kendisine roller belirlemesi, yeni ilişkiler kurması ve eylemler keşfetmesi aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Yani, aslında ne yapacağımı başta çok belirlememiş olsam da nasıl biri olacağım belliydi. Hayattaki yeni rolüm başrol değildi. Ben de artık yevmiye çalışan bir figürandım. Amacım artık alnımın teriyle kazandığım helal lokmayı yemek diyordum. Yani herkes gibi normal bir yaşam sürmek istiyordum. Vicdanen rahat olmak istiyordum, kafam rahat olsun istiyordum.” ... “Aslında ilk etapta bir iş bulamayı planladım ve önüme ne iş gelse yapacaktım. Nitekim öyle de oldu zaten. Bir AVM’de giyim mağazasında partime işe başladım. Boş vakitlerimde de iş aramaya devam ettim. Sonra bir başka mağazada full time işe başladım. ... Bu arada yeni insanlarla da tanıştım tabi. Aslında bunların çoğu da üniversiteli çocuklar, hep gariban ailelerin çocukları. Bir yandan okuyup bir yandan çalışıyorlar işte. ... Özellikle de AVM’den çarşıya geçtikten sonra hem maaş konusunda artış oldu hem de R. olsun, S. olsun özellikle onlarla tanıştıktan sonra hayatım daha kolay oldu.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısı hayata helal kazanç çerçevesinde bakmakta ve buna bağlı olarak kendisine rol belirlemiştir. Bu rolü gerçekleştirmek için de evden ve işten ayrılmış ve kendi başına bir şeyler yapmaya çalışmıştır. Bu durum yeni insanlarla ilişkiler kurmasına ve yeni eylemler keşfetmesine olanak sağlamıştır. Katılımcının bu durumu kişinin dönüşüm için kendisine roller belirlemesi, yeni ilişkiler kurması ve eylemler keşfetmesi aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Yazılımcı. ... İlk başta amacım yazılım öğrenmekti. Direkt bir işe girmek değildi. İkinci süreçte amacım çizdiğim profil dâhilinde bir yerde işe girmekti. ... Yani çok iyi bir yazılımcı olmaktı aslında hedefim. Bir okul okumazsam bile girdiğim şirkette, yaptığım işte en iyi bir şekilde bu işi başarabilmeliydim yani. Hedefim çok iyi bir yazılımcı profiline ulaşmaktı.” ... “Eğitim aldığım bir yerden; ilk başta bir hocayla tanışmıştım. Hani nasıl yapabiliriz. İlk yazılım alanında tanıştığım kişi oydu. Çok iyi bir tecrübe olmadı diyebilirim aslında. ... İyi bir yönlendirme almadım. ... Onun sonrasında bu işle alakalı biriyle tanışmadım, birinden de yardım almadım öyle söyleyebilirim. Bu kişiden sonra tek başıma devam ettim sonra.” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısı kendisine bir rol belirlemiş ve bu rol üzerine yeni ilişkiler kurmuştur. Olumsuz yönlendirmeye sonuçlanan ilk ilişki sonrası eylemlerini gerçekleştiremeye tek başına karar vermiştir. Katılımcının rolü belirlemesi, rolüyle ilgili ilişkiler kurmaya çalışması ve eyleme geçmesi kişinin dönüşüm için kendisine roller belirlemesi, yeni ilişkiler kurması ve eylemler keşfetmesi aşamasıyla uyumaktadır.

“Dönüşümsel öğrenmenin özerk düşünürler yetiştirme fikri benim rolümü belirlememde etkili oldu. Hayata kendi pencereden bakmak istiyordum. Düşünmeyi, sorgulamayı, eleştirmeyi ve anlamayı istiyordum. Benim gibi düşünmeyenlerin neden benim gibi düşünmediğini öğrenmek istiyordum. Olayların altında yatan nedenleri öğrenmek istiyordum. Rolüm bunları gerektiriyordu. Bu amaçla dönüşümsel öğrenmeyle ilgili okumalar yaptım. Dönüşümsel öğrenmeyle ilgili farklı bakış açılarını da araştırdım. Özellikle dünya görüşleri benden farklı olan insanlarla daha fazla iletişim kurmaya başladım.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısının kendisine bir rol belirlemesi, rolüyle ilgili ilişkiler kurmaya çalışması ve eyleme geçmesi kişinin dönüşüm için kendisine roller belirlemesi, yeni ilişkiler kurması ve eylemler keşfetmesi aşamasıyla uyumaktadır.

4.9 Planlama

Mezirow (1978a, 1978b, 1991a) bu aşamada kişinin dönüşüm için bir eylem planı hazırladığını belirtir. Bu temada katılımcıların *“Dönüşümünüz ile ilgili bir plan hazırladınız mı?”* sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ışığında dönüşümle ilgili eylem planı hazırlayıp hazırlamadıkları ve planlama süreci ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Ben normalde günlük tutarım. Günlüklerimin içerisinde de bu plan silsilesini yazarım. En alt noktasına mali müşavirliği koyup on senelik aşağı doğru planlamayı yapıp ondan sonra da kendi içerisinde bir senelik plan yapıp onu da aylara ve haftalara bölerim. Onda da öyle yapmıştım. Yani ben bunu olacağım. Şu süreçler olacak...” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısı dönüşümle ilgili süreci bütün ayrıntılarıyla planlamış ve bunu uzun, orta ve kısa vadeli olarak bölmüş ve planlarını gerçekleştirmiştir. Bu durum dönüşümsel öğrenme sürecindeki bir eylem planının hazırlanması aşamasına uygun şekilde gerçekleşmiştir. Ayrıca katılımcı dönüşümünün yeni boyutlar kazandığını ve bununla birlikte yeni on yıllık bir planının daha olduğunu söylemektedir.

“Kafamda tasarladığım şeyler vardı ama öyle planlı programlı şeyler değildi. İşte iyileşirsem neler yapabilirim diye düşündüm. Dernekteki görevimin dışında sahada da çalışacağım dedim. Amacım zaten insanlara ulaşmak, ihtiyaç sahiplerini belirleyip onlara en kısa zamanda ulaşmak olduğu için bütün plan buna yönelikti diyebilirim. Velhasıl bunları yaparken de hep televizyonda olsun, sosyal medyada olsun insanların iyi niyetini suiistimal eden dernek ve vakıfların oluşturduğu o güvensiz havayı da yıkmak istedim. ... Diyeceğim o ki öyle kâğıtta yazılı bir planım olmadı. Sadece yapmak istediklerimi, üzerine düşündüklerimi gerçekleştirmeye çalışıyorum.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısı kâğıt üzerinde olmasa da ne yapacağına dair düşüncelerinin, planının olması kişinin dönüşüm için bir eylem planı hazırlama aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Dedim ki işte benim bir güzellik merkezim olacak. Aynı zamanda kapsamlı bir güzellik merkezi olacak. Bu aynı zamanda okul olacak. O şikâyet ettiğim kalitesi düşük insanlardan kalitesi yüksek insanlar yetiştirilecek. Hani benim her dersim -artık rahatça söyleyeyim- arkadaşlar dürüstlük kazandırır söyleyerek başlar. ... Aslında marka tesciliyle başladım. Logo hazırlığıyla başladım hedefe. İş yerini açmadan iki yıl önce marka tescili yapılmıştı. ... İşte logosunu yaptırmayı, logo tescili. Dediğim gibi bir şey yapmak, çevre araştırması yapmak, bütçe araştırması yapmak. Neyden ne kazanırım, ne kadar beni götürür, KOSGEP’den ne alabilirim. O beni ne kadar götürür, ne zaman geriye ödeyebilirim. Her şeyi muhasebe olarak da, sosyo-ekonomik olarak da hepsi bir plan ve proje içerisinde ve bundan sonrası da bir plan proje içerisinde.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısının güzellik merkezini açmadan önce logo ve marka tescili yaptırmayı, çevre araştırması yaptırmayı, yapacağı işin ekonomik boyutlarını araştırması ve bunları planlaması kişinin dönüşüm için bir eylem planı hazırlama aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Matematik öğretim programının temelinde yatan şey iletişim becerilerinin sağlanabilmesi. Mesela bizim temel becerilerimizdendir. İşte kendine güveni olan öğrenciler yetiştirmek. Buydu yani planım. ... Bunu bazen yazılı da yaparsınız. ... Ya da zihinsel olarak belirlersiniz.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısı kendi dönüşümünden ziyade dönüşümle birlikte nasıl bir öğretim yöntemi uygulayacağını planlamıştır. Katılımcının planları kâğıt üzerinde olduğu gibi bazen zihinsel de olabilmekle beraber doğrudan dönüşüm sürecini etkileyecek bir plan olmasa da bir planının olması kişinin dönüşüm için bir eylem planı hazırlama aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Yani aslında oturup da bir plan falan hazırlamadım. ... Aslında bir amacım vardı. Helal para kazanmak, o parayla helal bir yaşam sürmek ve Allah nasip ederse çocuklarıma da helal lokma yedirmek. Yani bunu amaçlıyordum. ... Hocam aslında öyle oturup da bir plan yapmadım diyebilirim. Bir amacım var onu yapmaya çalışıyorum. Ha sonradan açık üniversiteden uluslararası ticaret ve lojistik yönetimini

bitirdim. Bunu da R. 'le birlikte çalışıyoruz ve o ilköğretim mezunu şirkette birinin bu işlerden eğitimi olması için -aslında resmîyette üniversite mezunu bir müdür görünsün diye- okudum.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısı dönüşüm sürecinde bir amaç belirlemiş ve bunu gerçekleştirmek için çabalamıştır ve bunu yaparken de plan yapmadığını belirtmiştir. Katılımcının sürecinin genellikle çevresel faktörlere göre ilerlediği söylenebilir. Bu durum kişinin dönüşüm için bir eylem planı hazırlama aşamasıyla uyuşmamaktadır.

“Aslında bu ilk iş görüşmesinde önce bir planım yoktu. Çok dağınık gidiyordum aslında. ... Bu iş görüşmesi sonucunda mobil alanına yoğunlaştım. ... Aslında dağınıktı sonra plan yaptım bu iş görüşmesinden. Mobil uygulamalar yapacağım, işte marketlerde yayınlayacağım, kendi WEB sitemi açacağım, bu WEB sitesinde kendi mobil uygulamalarımı yayınlayacağım. Daha doğrusu mobil uygulamaların nasıl yapıldığını anlattım kendi WEB sitemde. Planlarım bu şekildeydi yani. Bi dört aylık plan yaptım iş görüşmesinden sonra. Benim için en önemli süreç buydu. Hem mobil yazılım alanında derinleştim, hem de bir eğitim seti çıkardım. Bu süreç planlıydı ama iş görüşmesinden önceki süreç çok plansızdı.” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısının kendisinde büyük bir hayal kırıklığı yaratan ilk iş görüşmesi deneyiminden sonra planlı bir çalışma yapmış olması ve bu plan doğrultusunda mobil yazılım alanında uzmanlaşması dönüşümde plan yapmanın önemine vurgu olarak kabul edilebilir. Bu durum kişinin dönüşüm için bir eylem planı hazırlama aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Dönüşümsel öğrenmeyle ilgili yaptığım araştırmalar ve edindiğim bilgiler düşüncelerimin değişmesini sağladı. Dönüşümsel öğrenmenin aşamalarını biliyor olmam artık çalışmalarımı bir plan dâhilinde yapma ihtiyacı doğurdu. Bu amaçla öncelikle kendi düşünce yapımı oluşturan varsayımları değerlendirip yapacağım okumalar, tartışmalar ve gözlemlerle dünya görüşümü yeniden oluşturmayı planladım. Bunlar amaçlar çerçevesinde oluşturulmuş yazılı olmayan planlardı. Yaptığım bu zihinsel planlar kişinin dönüşüm için bir eylem planı hazırlama aşamasıyla uyuşmaktadır.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısının bu durumu kişinin dönüşüm için bir eylem planı hazırlama aşamasıyla uyuşmaktadır.

4.10 Araştırma, Bilgi ve Beceri Kazanma

Mezirow (1978a, 1978b, 1991a) bu aşamada kişinin hazırladığı planı uygulamak için bilgi ve beceri kazanma çabasına girdiğini belirtir. Bu temada katılımcıların “*Bu planı uygulamak için araştırma, bilgi ve beceri kazanmaya çalıştınız mı?*” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ışığında eylem planı uygulamak için araştırma, bilgi ve beceri kazanma çabalarına girip girmedikleri ve bu süreçteki deneyimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Hızla liseyi bitirdim fark derslerimi alarak. Ondan sonra üniversite sınavına hazırlandım ve hepsi zaten mesleki olardı. Hepsi zaten mesleki zihin yapısıyla hareket eden şeylerdi. Ondan sonra yüksek lisansım da aynı şekilde sadece mali müşavirlik için yaptım. ... Ankara’da belli bir süre eğitim aldım. Orada bir KDV iade raporörlüğü eğitimi gibi bir eğitim vardı. Şuanda burada bulunduğum pozisyonda yaptığım iş onunla alakalı da bir eğitim aldım. Artı birkaç farklı yerden yabancı dil eğitimi de aldım. Ankara’da başlamıştım mesela son süreci tamamlama adına İngilizce ile alakalı Ankara’da başladım. ... Bir kaç yıl önce Arapça eğitimi almıştım. Bu şekilde süreç kısım kısım ama hep aynı hedef doğrultusunda hareketlerle devam etti.” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısı eylem planını uygulamak için uzun bir süreç geçirmiş olup mali müşavirlikte özellikle dil öğrenmenin önemini göz önünde alarak birkaç dil öğrenmiştir. Bu durum eylem planını uygulamak için bilgi ve beceri kazanma aşamasıyla uyumlu şekilde gerçekleşmiştir.

“Valla bu yaptığımız iş için öyle ekstradan bir bilgi beceri edinmeye gerek yok. ... Sadece derneği kurduktan sonra ne gibi faaliyetler yürüteceğiz, yöntemimiz ne olacak gibi toplantılarımızda gündemlerimiz oldu. Ben mesela diğer gönüllü yardım kuruluşlarının faaliyetlerini araştırdım. Neler yapıyorlar, biz ne yapabiliriz gibi. Bunu araştırma kabul edersek yaptığım buydu.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısının derneklerin işleyişi ve faaliyetleri hakkında araştırma yapması ve kendilerinin neler yapabileceklerine bakması kişinin hazırladığı planı uygulamak için bilgi ve beceri kazanma çabasına girmesi aşamasıyla uyumaktadır.

“Hani sabunla girdiğim süreç bu sefer sabunların ne işe yaradığını öğrenmek zorunda bıraktı. ... Eğilim güzellik olduğu için hep güzellik ve kozmetik ürünleri üzerine oldu. Onun üzerine eğitim ve satışlar başladı. ... Öyle bir hayal kuruyorsunuz ve 5 liranız yok. Belki işte A.’ten, yurt dışında ufak bir ağda makinesi getirtirip 30 liralık 40 liralık. Ufak ufak almaya başladım. Bu arada eğitim işlerimi el verdiği sürece -e tabi bedavasına bakıyorsunuz olabildiği sürece- eğitimimi almaya çalıştım. ... İşte KOSGEB eğitimlerine gittim.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısının sabunlar üzerine başlayan araştırmaları sonrasında güzellik ve kozmetik ürünlerine de yönelmesi ve küçük cihazlar olarak bir Şeyler ğrenmeye çalışması, rolü çerçevesinde eğitimlere gitmesi kişinin hazırladığı planı uygulamak için bilgi ve beceri kazanma çabasına girmesi aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Artık bir Şeylerin farkına vardık ve biz dedik yani bir Şeyler değişecek hayatımızda. Değişsin diye uğraşmaya başladık. Yüksek lisanstan itibaren alıp geleceğim Şöyle. İlk gittiğimizde makalelerden bize bahsettiler. -Makale nedir yani nasıl bir Şey bu, literatür nedir, alan yazın nedir- bunları konuşmaya başladık. Oralarda bir Şeyle okutmaya başladılar. Dediler ki böyle böyle bir Şey var bir bakın sizde. İlgimizi eken. Onu okurken, onunla alakalı başka bir Şey, onunla alakalı başka bir Şey. Her yeni okuma -aaa dedim bunu sonu yok- bu bir derya.” (ME-34).

ME-34 katılımcısının yüksek lisanstan başlayarak okuduğu akademik makaleler, katıldığı sempozyumlar ve dersler kişinin hazırladığı planı uygulamak için bilgi ve beceri kazanma çabasına girmesi aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Yeni alıştığım yerin iki dükkân yandaki mağazada da R. alışıyor işte. Onunla da aramız böyle iyiydi. Şimdi o böyle dini konulara da meraklı biri de. İşte arada onla konuşurduk. Neyin helal neyin haram olduğundan işte bahsederdi. Mesela benim çok etkilendiği Şeylerden biri de Medyen kavmi. Tartıda hile yapıyorlarmış. O zaman R. anlattı, onların sırf bu yüzden helak olduğunu öğrenince mesela bu beni çok etkiledi. Sonra ben bunla ilgili Şeyler araştırmaya başladıkça yeni yeni Şeyler ğrendim. ... Mesela çok fazla kitap okuyan biri değildim ama Şimdi arada okurum. ... Nasıl diyeyim romandan tut da dini kitaplara, siyasi, sosyolojik. Okurum yani.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısının bir eylem planı dâhilinde hareket etmemesi sonucu bu aşamanın da yine Mezirow’un dönüşümsel öğrenme aşamalarında belirtildiği Şekilde geçmediğini göstermektedir. Katılımcı dönüşümüne temel oluşturan helal kazanç üzerine araştırma ve bilgi edinmesi bu aşamanın plan dhinde olmasa da yerine getirildiğini göstermektedir.

“Aslında en yoğun olan kısım burası. İlk başlarda youtube’dan bu yazılım nedir, nasıl yazılımcı olunur, hacker nedir aslında, bu sızma işleri gerçekten var mı; bunları araştırdım. İşte youtube’dan eğitimler aldım. Yazılım alanın birçok dalında aslında eğitim aldım. Bunun daha sonradan yanlış olduğunu fark ettim. Her alanla uğraşıyordum ama bir alanda uzmanlaşamıyordum. UDEMY platformu vardı oradan eğitim seti aldım. Birçok eğitim bitirdim. ... Bu ilk iş görüşmesi sonucunda mobil alanına yoğunlaştım. ... Bu planı uygularken zaten mobil yazılım alanında bir uygulama yapmak istiyorsanız içinde birçok yapmanız gereken yapı var, kurmanız gereken yapılar var. Bu yapılarda araştırıyorsunuz yaparken sürekli. ... Şuan bile o Şekilde bir mobil uygulama yaparken bile bir yandan araştırmanız gerekiyor sürekli.” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısı belki de dönüşümü fark etmeden önce bir merak üzerine araştırma, bilgi ve beceri kazanmaya başlamıştır. Yazılımcı olmaya karar verdikten sonra çeşitli yollarla eğitimler alarak bu alanda beceri sahibi olmaya çalışmıştır. Buraya kadar olan kısım planlama aşamasından önce gerçekleşmiştir. İlk iş görüşmesinden sonra planlama yaparak bilgi ve becerilerini artırması kişinin hazırladığı planı uygulamak için bilgi ve beceri kazanma çabasına girmesi aşamasıyla uyusmaktadır.

“Kafamda oluşan plan çerçevesinde başta dönüşümsel öğrenme üzerine olmak üzere çeşitli makaleler okudum. Bu işin felsefi boyutunu da anlamak için Friere, Dewey, Illich, Kant ve Topçu'ya ait bazı kitapları okudum. Görüşme yapmak istediğim kişilere dönüşümsel öğrenmeyle ilgili anlatımlar yaptım. Dini ve ideolojik inançları ile sosyo-kültürel olarak benden farklı olan kişilerle ayaküstü denilebilecek eleştirel tartışmalara girdim. Bu noktada bu tartışmaların varsayımlarım üzerinde eleştirel bir yansıma yapmama çok büyük katkısı oldu. Yaşadığım bu deneyimler hem metinlerin hem de iletişimin dönüşümsel öğrenme üzerine etkisini göstermektedir. O halde dönüşümsel öğrenmede hem Dirkx'in belirttiği şekilde metinde okunan, duyulan, görülen veya deneyimlenen sözler kişinin kim olduğunu, hayatının anlamı, derin ve gizemli yönlerini açığa çıkarmasında yardımcı olurken hem de Mezirow'un belirttiği şekilde iletişimsel öğrenme niyetlerin, değerlerin, inançların ve duyguların altında yatan varsayımları eleştirel olarak yansıtılmasına katkı sağlar.” (DÖE-43).

DÖE-33 katılımcısının bu durumu kişinin hazırladığı planı uygulamak için bilgi ve beceri kazanma çabasına girmesi aşamasıyla uyusmaktadır.

4.11 Rol Denemesi

Mezirow (1978a, 1978b, 1991a) bu aşamada kişinin yeni rollerini geçici olarak deneme girişiminde bulunduğunu belirtir. Bu temada katılımcıların *“Kendinize bir rol belirlemiştiniz. Bu rolü denediniz mi? Denediyseniz neler yaptığınızı anlatır mısınız?”* sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ışığında yeni rolleri deneyip denemedikleri ve bu süreçteki deneyimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Evet. Yani mali müşavirlikle alakalı aslında bir dönem büroculuk denedim. Gittim sevdiğimiz bir mali müşavir vardı, yanında ne yaptık işte beraber çalıştık. Dediğim gibi şuan ki yaptığım işle o birazcık farklı. O biraz vergilendirmeye alakalı bu da vergilendirme sonrası verginin tekrar mükellefe ulaşmasıyla alakalı bir iş. Hani güzeldi, keyifliydi.” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısının ilk rol denemesi bir tanıdığına ait büroda gerçekleştirmiştir. Bu durum rollerin geçici olarak denenmesi aşamasıyla uyumlu şekilde gerçekleşmiştir.

“Derneğin faaliyete geçmesiyle birlikte ben de derslerden arta kalan vakitlerde ve hafta sonlarında saha çalışmalarına destek olmaya başladım. Arkadaşlarla birlikte bir yandan gıda ve giyim firmalarıyla iletişime geçip yardım topluyoruz bir yandan da tespit ettiğimiz ihtiyaç sahiplerine ulaştırıyoruz. Zaman geçtikçe insan kendini daha da vermeye başlıyor bu işe.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısının derneğin saha faaliyetlerinde yer alması kişinin yeni rollerini geçici olarak deneme girişiminde bulunma aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Burada (kendi güzellik merkezi) yaptım ilk rol denememi, işletmeyi açtıktan sonra. Farklı bir taleple gelen, farklı bir müşteriyi bambaşka bir şeye yönlendirdim. Çok çok çok memnun kaldı. Hani bu herkese yapılmaz belki cilt bakıma gelene ya da bir işleme gelene, benim için ne yaparsın diyene hani başlangıcını, sonucunu işte şeylerini anlatıp...” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısı güzellik koçu rolünün ilk denemesini kendi işletmesinde yapmıştır. Katılımcı eğitimleri tam olmadığına rol denemesi için uzun bir süre beklemek zorunda kalmıştır. Bu durum yeni rollerini geçici olarak deneme girişiminde bulunma aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Ya denedik. Denemez olur muyuz hiç. O da okul değişikliğiyle özellikle oluyor çünkü seni tanıyanların da ön yargısı var sana onu kırmak sıkıntı. Okul değişikliği yaptığımda ... Bizi sevmelerini sağladık. Onun ürünlerini de çok da güzel aldık mesela. ... Yani onlara... Çok basit saçlarını okşadım. Bazen onların yediği tostı paylaştım. ... İşte sınıf içinde o sınıf kültürünü oluşturmaya çalıştık. ... Onun dışında onlara soru sormanın gerekliliğini öğrettim ve hiçbir şekilde yanlış cevaplayan öğrenciye ne kendim ne de başkasına müdahale etmedim ettirmedim. Bu onlar için çok önemliydi. Kendileri konuşmaya başladılar. Benim yaptığım hareketler olumlu ya da olumsuz eleştirilebiliyor şuanda.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısı rol denemesini okul değişikliği yaptıktan sonra gerçekleştirmiştir. Bunun sebebi ise önceki kurumunda bıraktığı izlenimi değiştirmesinin zor görünmesidir. Araştırmacının katılımcıyla olan 9 yıllık arkadaşlığı ve önceki kurumunda birlikte çalışmış olmasından dolayı ders esnasında kullandığı yöntemlerin öğrencileri son derece pasivize ettiği bilinmektedir. Yeni okulunda dersine girdiği tanıdık öğrencilerden edinilen bilgiler ve yapılan gözlemler derslerinde katılımcının bahsettiği

yönde değişimleri olduğunu doğrulamıştır. Bu durum yeni rollerini geçici olarak deneme girişiminde bulunma aşamasıyla uyumaktadır.

“Rolü denedim tabi. Biraz zor oldu haliyle önce. Çünkü alıştığın bir yaşam standardı var ve sen şimdi çok zor şartlara giriyorsun. Bocalıyorsun başlarda. Kazandığın paranın ne kadar az olduğunu fark ediyorsun. Tüm bunlara rağmen ilk aylığımlı aldığım o para bana o kadar değerli gelmişti ki ve beni o kadar mutlu etmişti ki. Yani sanki cebimde 700 lira değil de koca bir hazine gibi gelmişti.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısı dönüşüm çerçevesinde kendisine belirlediği helal yoldan kazanç elde etme rolünü ilk olarak bir AVM’de çalışarak denemiştir. Kazandığı para kendisine az gelmesine rağmen anlamının onun için büyük olması yoluna devam etmesini sağlamıştır. Bu durum yeni rollerini geçici olarak deneme girişiminde bulunma aşamasıyla uyumaktadır.

“Yani aslında şöyle. Bu ilk deneyim benim işe giriş sürecinde... İlk iş görüşmesini yaptıktan sonra bir başarısız süreç oldu. Beni en çok tetikleyen süreç buydu. Başarısız olduğumu gördüm ama eksiklerimi de görmüştüm yani. O adamın her söylediği şeyi aklıma kazıdım yani. Nelerin eksik olduğunu fark ettim. Mobil uygulamalarımı yayınlatabilmek için marketlere mobil uygulama geliştirdim bu süreçte.” şeklinde cevaplamıştır. Katılımcı iş görüşmesinden önce rol denemesi ya da çalışma yaptın mı sorusuna *“Yani not defteri vardı, hava durumu vardı, bitcoin ile ilgili uygulama vardı, yemek uygulaması vardı. Mesela bu içine en iyi olduğunu düşündüğüm uygulamaydı. Malzemelerini siz söylüyorsunuz o size hangi yemeği yapabileceğinizi söylüyor. Bu tarz bir mobil uygulama geliştirmiştik. Kendi fikrimdi bu.” (MYE-22).*

“Eğitim setine devam ederken aynı zaman da bir mobil uygulama çıkarmaya çalışıyordum. Yani bir taraftan öğrenirken bir taraftan iş yapıyordum. Bu iki süreç birlikte ilerliyor sürekli. Şuan bile o şekilde bir mobil uygulama yaparken bile bir yandan araştırmanız gerekiyor sürekli.” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısının yaşadığı başarısız rol denemesinin ardından yılmayarak eksiklerini görmesi ve bu doğrultuda çalışmalarını sürdürmesi katılımcının hem eleştirel öz-yansıma yaptığını göstermekte hem de dönüşüm isteğinin oluştuktan sonra geri dönmenin yaşanmadığını göstermektedir. Ayrıca katılımcının rol denemesi için yaptığı çalışmaları için sarf ettiği sözlerden yazılım alanı ve belki de birçok alanda eğitim ve işi birlikte yürüttüğü görülmektedir. Katılımcının araştırma, bilgi ve beceri edinme ile rol denemesi aşamalarının birlikte gerçekleştiği görülmektedir. O halde aşamaların bazen sıralı olmayabileceği söylenebilir. Bu durum yeni rollerini geçici olarak deneme girişiminde bulunma aşamasıyla uyumaktadır.

“Yaşadığım dönüşümde rol denemesi aşamasının diğer aşamalarla içi içe olduğunu düşünüyorum. Örneğin kişinin epistemik, sosyo-kültürel ve ruhsal varsayımlarının eleştirel bir değerlendirmesi aşamasında aynı zamanda ben bir rol denemesi de yapmaktayım. Çünkü rolüm daha özerk düşünen biri olmaydı ve varsayımlarımı eleştirel olarak yansıtırken bu rolü denemiş oluyordum. Aynı şekilde kişinin hazırladığı planı uygulamak için bilgi ve beceri kazanma çabasına girmesi aşamasında da girdiğim tartışmalarda geliştirdiğim eleştirel söylemler ve metinler üzerine yaptığım eleştirel yansıma da özerk bir düşünür olma rolünün bir denemesi olarak düşünülebilir. Bu sebeple aşamanın benim dönüşümümde belli bir sırada gerçekleştiğini söyleyemeyeceğim.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısı rol denemesi aşamasını yaşamış olmasına rağmen bu aşamanın bazı aşamalarla iç içe olması dönüşümsel öğrenmenin aşamalarının sırayla gerçekleşmediğini göstermektedir. Buna rağmen aşamanın gerçekleşmiş olması ve teoriden farklı olmaması sebebiyle yeni rollerini geçici olarak deneme girişiminde bulunma aşamasıyla uyumaktadır.

4.12 Başarma ve Özgüven

Mezirow (1978a, 1978b, 1991a) bu aşamada kişinin yeni rollerini başararak bu rolde yetkinlik kazandığını ve yeni ilişkiler geliştirdiğini ve bu şekilde de özgüven kazandığını belirtir. Bu temada katılımcıların *“Bu yeni rolü başarabildiğinizi fark ettiniz mi? Kendinize karşı özgüveniz oluştu mu? Nasıl hissettiniz?”* sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ışığında yeni rolde yetkinlik kazanıp kazanamadığı ve özgüven oluşma durumu ve süreç sonundaki hisleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Evet başarabildiğimi fark ettim. ... Yani biraz zor bir sürecin üzerine başarı olduğu için, zor senenin üzerine olduğu için, vayyy güzel oldu iyi oldu diyemedim. Sadece dünyevi meşgalelerden dolayı...” ... “Yani işte. Aslında bu sürecin sonunda öyle çok da özgüvene ... yani ben zaten çok da özgüvene ihtiyacı olan bir insan değildim. Ama şöyle bir şey var. Aslında özgüveninde bir yere kadar önemli olduğunu ... çok farklı duygular hissediyorsun yani bilmiyorum ben wow, mükemmelim, harikayım UP’ını geçelim çok oldu. ... Bu işi yapmış olmak, özgüvenimi geliştirmesi haricinde sadece biraz daha dinginleştirdi daha böyle, daha rahat, daha soğukkanlı bir insan dönüştüm.” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısı özgüvenden ziyade başarmanın kendisinde bir dinginliğe sebep olduğunu ve başarıdan sonra genelde yaşanan kişinin kendisini yüksek görme hissiyatını aştığını söylüyor. Bu durum katılımcının perspektifindeki dönüşümün bir yansıması olarak görülebilir. Statünün, unvanın kendisi için önemli olduğu bir düşünce yapısından daha sakin-durağan bir karakter dönüşümüne doğru bir geçiş görülmektedir. Katılımcının özgüvene ihtiyacı olmadığını söylemesi bu işte kendisine güvendiğini göstermektedir. Bu durum özgüven oluşumu aşamasıyla uyumlu görülmektedir.

“Yani bu rolün zor bir tarafı yok ki başaramayasın. Rolün kendisi değil de belki bir zorluk olarak hani hem okul hem aile hem de bu dernek faaliyetleri biraz zorlayabilir diye düşünüyordum. Çok şükür hepsine yetişiyorum. Allah bir kapı açıyor. ... Tabi bunların hepsini de yapabilince insan kendini de bir güçlü hissediyor. Buna bir de insanların yüzünde oluşan o sevinçle birlikte Allah sizden razı olsun ifadesi işte hepsinden de güzel o. Arada sen de benimle gel ne demek istediğimi daha iyi anlarsın.” ... “Hani dedim ya bu kadar işi birlikte yürütebilir miyim diye? Yürüyormuş demek ki. Demek ki özgüven de oluşmuş.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısı rolü başarmanın bir zor yanının olmadığını, mesleki ve ailevi işleriyle birlikte zor olabileceğini düşünmesine rağmen rolü başarmış ve katılımcıya özgüven kazandırmıştır. Bu durum kişinin yeni rollerini başararak bu rolde yetkinlik kazanma ve yeni ilişkiler geliştirerek özgüven kazanma aşamasıyla uyumaktadır.

“Ya ben inanılmaz keyif alıyordum. Şey olarak baktığımızda işlem olarak baktığımızda sürekli bir canlı yayın açıyorum ki insanlar resimle bir oynama oldu zannetmesinler. Canlı yayında güzelleşen-değişen, insanlar görüyor. ... O insanın gözündeki mutluluk, o yüzündeki değişim, bi ışıldı inanılmaz haz veriyor. Ya bi hayatında güzel bir insan, bir prenses gibi hissetmesi bana inanılmaz güzel haz veriyor. ... Eğitim kısmında da hoca olduğum için hani şimdi değişik yerlerden eğitim almak için geliyorlar. Öğrencilerin gelip de hocam çok keyif alıyoruz dersten. Her anlattığınız aklımıza giriyor. Yani bu sefer evet başarabiliyorumu hissettiriyor. ... ” ... “Evet, iyiyim özgüvenim var. Ama bununla da tatmin olmamak lazım diye düşünüyorum. ... Çoğu insandan çok daha iyiyim. Ama sürekli de bir gelişmek istiyorum.” (GYK-50).

“Şimdi Paris’e eğitimine çağırılıyorum. Yurt dışında eğitim vermiş, Gaziantep’ten gitmiş herhangi bir güzellik uzman eğiticisiyim ki siz biliyorsunuz. Kore ürünlerinin distribütörü aradı yüzümüz olur musunuz, eğitimlerimizi siz verir misiniz? Bu şu demektir ki dünya markası bir ürünü ya da ürünler yelpazesini Türkiye’de ilk siz tanıtacaksınız. Bu sefer GYK-50 olarak, eğitici olarak öne çıkmak.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısı rolünü başarmış olmanın hazzını yaşamakta ve kendine özgüveni tam olmasına rağmen gelişmeye de devam etmek istemektedir. Katılımcının ayrıca bu roldeki yetkinliği kendisinin yeni ilişkiler geliştirmesini sağlamış ve yeni eylemlere yöneltmiştir. Bu durum katılımcıda kişinin yeni rollerini başararak bu rolde yetkinlik kazanması, yeni ilişkiler geliştirmesi ve özgüven kazanması aşamasının tam olarak yaşandığını göstermektedir.

“Fark ediyorum çünkü o içsel hazzı yaşıyorum. ... Çocuk bir soruyu çözüyor kalem tutuşu senin gibi soruya yaklaşımı senin gibi ama benim istediğim şey bu değil. Rolü denedikten sonra bakıyorsun aynı çocuk senin karşına geçiyor diyor ki -hocam şurada şöyle yaptınız ama ben bunun böyle olduğunu düşünmüyorum. Şöyle olsa daha iyi değil mi?- Bakıyorsun ve çocuk artık farklı düşüncelere dalmaya başlamış ve bu çocuğa dokunmuşsun sen artık. Ve gece yatağa yattığımda gerçekten mutlu huzurlu yatıyorum artık.” ... “Tabi ki. Bir özgüvenimiz var.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısının rolü denedikten sonra öğrencilerindeki değişimi görmesi, bundan mutlu olması, haz duyması ve sonrasında özgüveninin farkında olması kişinin yeni rollerini başararak bu rolde yetkinlik kazanma ve yeni ilişkiler geliştirerek özgüven kazanma aşamasıyla uyumaktadır.

“Yani az önce de dediğim gibi zor oldu ilk etapta ama başardım. Özellikle de AVM’den çarşıya geçtikten sonra hem maaş konusunda artış oldu hem de R. olsun, S. olsun özellikle onlarla tanıştıktan sonra hayatım daha kolay oldu. O zaman aslında bu rolü tam anlamıyla başarmışım hissine ulaştım.” ... “Aslında bu bende özgüven de oluşturdu ama her şeyden önce kendime olan saygımı arttırdı. Kendime olan inancımı arttırdı. Beni ben yaptım diyebilirim.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısının kazancının artması ve yeni tanıştığı insanlarla kurduğu ilişki, rolü başarmasına ve özgüveninin oluşmasına katkı sağlamıştır. Bu durum kişinin

yeni rollerini başararak bu rolde yetkinlik kazanma ve yeni ilişkiler geliştirerek özgüven kazanma aşamasıyla uyumaktadır.

“Artık bütün mobil uygulamalara bakıyorsunuz, şu kısmı bende yaptım diyorsunuz. Böyle bir mobil uygulama var burayı ben de yaptım. Yeni bir mobil uygulama gördüğüm zaman bunu ben de yapabilirim. Bunları öğrendim diyordum kendime. ... Yani insan mutlu hissediyor tabi yaptığı zaman bir sonuç çıktığında ortaya. Mutlu hissediyordum. Daha fazla bu işi geliştirme arzum artıyordu. Hani bu uygulamayı geliştirebilirim. Başka bir mobil uygulama daha çıkarda bilirim. Belki bu platformdan para kazanabilirim. İnsanın aklına yeni fikirler geliyor başardıkça.” ... “Yani illa ki. Bir özgüven geldi. Öyle bir özgüvenim vardı kendime. ... Bu eğitim setinin bana daha sonra çok faydası da oldu. Kitap teklifi falan da geldi. Birçok yerden aslında değişik teklifler geldi bu eğitim seti sonucunda.” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısının rolü başarabildiğinin farkında olması ve yaptıklarının sonucunu gördüğünde bundan mutlu olması, yeni fikirler ortaya koyma ve farkı şeyler üretme isteği ve kitap çıkarma teklifi alması yetkinliğe ulaştığını, özgüven kazandığını göstermektedir. Bu durum kişinin yeni rollerini başararak bu rolde yetkinlik kazanma ve yeni ilişkiler geliştirerek özgüven kazanma aşamasıyla uyumaktadır.

“Yaklaşık 3 yıllık bu sürecin içerisinde bendeki dönüşümü çevremdekilerin de fark ettiğini ve bu rolü başarabildiğimi fark ettim. Farklı yaşam biçimine ve inançlara sahip insanların benimle görüşlerini paylaşması ve sohbet etmek istemesi bu durumu kanıtladığını düşündürmektedir. Özellikle odama gelip benimle sohbet etmeyen farklı inanç ve değerlere sahip birçok meslektaşımın son bir yıl içerisinde odama sık şekilde uğraması benim de onlara karşı bakış açımı değiştirdi. Arkadaş olabilmek için aynı şekilde düşünmemiz gerekmediğini fark ettim.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısının bu durumu kişinin yeni rollerini başararak bu rolde yetkinlik kazanma ve yeni ilişkiler geliştirerek özgüven kazanma aşamasıyla uyumaktadır.

4.13 Hayata Uyum

Mezirow (1978a, 1978b, 1991a) bu aşamada kişinin bakış açısının belirlediği koşullar temelinde hayata yeniden uyum sağladığını belirtir. Bu temada katılımcıların “*Bu dönüşüm temelinde hayata yeniden uyumunuzu anlatır mısınız? Dönüşüm hayatınızda nasıl bir yere sahip oldu?*” sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ışığında yeni hayatlarına uyumları ve bu konudaki düşünceleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Yani uyum konusunda sıkıntı yaşamadım. Dönüşüm başından sonuna kadar hep böyle belirli bir çerçevede ve sistemde gittiği için zaten hayat da onun içerisinde evirildi. Yani hayatım tamamen kendi dönüşümüne göre evirildiği için uyum süreci sorunu yaşamadım.” ... “Hayatımın tam ortasında. Tam ortasında bir yerde. Direkt hayatımın bütünü oluverdi. Her aşamasında da öyle oldu yani. ... Hayatımı artık dönüşüm çerçevesinde yaşıyorum diyebilirim. Aynen öyle...” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısı için yaşadığı dönüşüm hayatının ta kendisi olmuş durumdadır. Dönüşüm sonrasında edindikleri onun hayatını yönlendirmektedir. Katılımcı bu süreçte öğrendiklerini yaşam biçimine uygulamaktadır. Bu durum dönüşüm temelinde hayata yeniden uyum aşamasıyla uyumaktadır.

“Eskiden yalnızca kendimizi ve yakın çevremizi düşünüyorduk. Artık bu yeni düzenimde bir de başka insanları da ekledim. Onların dertleriyle dertlenip onların sevinçleriyle sevinir oldum. ... Haftada birkaç gün birkaç saat artık derneğin faaliyetlerine vakit ayırıyorum. Benim açımdan da iyi oluyor. Ferahladığımı hissediyorum.” ... “Hayatımın bir parçası oldu diyebilirim. Rutinim oldu diyebilirim. Kulağım hep bir yerlerde artık bazen arkadaşlarlayken diyorum işte bizim derneğin şöyle faaliyetleri ve bildiğiniz duyduğunuz ihtiyaç sahibi varsa söyleyin gidip görelim kendilerine de yardım edelim diye. Hayatımın bir parçası artık.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısı yaşadığı dönüşümü hayatının bir parçası haline getirmiş ve bu dönüşüm çerçevesinde yeni bir düzen kurmuştur. Bu durum kişinin bakış açısının belirlediği koşullar temelinde hayatına yeniden uyum sağlaması aşamasıyla uyumaktadır.

“Yani insan olarak hep şey düşünürüm kendi işinin işçisi olmayan zaten patron olamaz. Sabahları dükkânı ben açıyorum. ... Burada ne pişiyorsa arkadaşlarla onu yiyorum. ... Hani biraz daha şey bakıyorum, o sizin çalışanınız mı denildiğinde yol arkadaşım derim. Şunum bunum demem.” ... “E tabi daha çok makyaj yapmak zorundayım. Bakkala bile eyelinersiz gidemez oluyorsunuz. İnsanların sizden beklentileri çok fazla oluyor. Hani bir sivilceniz çıksa o sizin için eksi puan. Hani

sürekli bir bakımlı olacaksınız, güzel olacaksınız, temiz kokacaksınız. Yani evet pijamalı dolaştığım günleri özleyorum ama çok güzel tarafları da var tabii.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısı yaşadığı dönüşüm sonucu bir iş yeri sahibi olmasına rağmen çalışanlarını sahiplenmekte ve onları yol arkadaşları olarak görmektedir. Bu durum katılımcının yaşadığı süreçlerin de bir yansıması gibi görünmektedir. Katılımcının güzellik koçu rolünü benimsemesi sonucu sürekli olarak bakımlı olma ihtiyacı rolün ve dönüşümün katılımcı üzerinde bıraktığı bir etkidir. Katılımcının hayatını dönüşüm çerçevesinde yaşamaya başladığı söylenebilir. Bu durum kişinin bakış açısının belirlediği koşullar temelinde hayatına yeniden uyum sağlaması aşamasıyla uyum sağlamaktadır.

“O cehaletin farkına varıyor olmak bile emin edin sizi çok mutlu ediyor. Uyum sağlama noktasında çok da sıkıntı yaşamadık.” ... “Kendimizi daha net anlatabiliyoruz. Bir şeylerin oluşabileceğini, bir şeylere etki edebileceğimizi biliyoruz. Uyum olarak bunu söyleyebilirim ve şunu da söyleyeyim gerçekten toplum nezdinde de matematiksel manada değil sadece bu diğer şeylerde de bir saygınlığınız artıyor. Ama emin olun her bir bilgiyle o dıştan gelen saygınlık sizi tatmin etmiyor ama yeni öğrenmeler sizi tatmin ediyor.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısının yaşadığı epistemik dönüşümün hayatının diğer alanlarına da yansıdığı anlaşılmaktadır. Katılımcı artan saygınlığından ziyade yeni öğrenmelerin onu tatmin ettiğini söyleyerek dönüşüme uyumunu ifade etmektedir. Bu durum kişinin bakış açısının belirlediği koşullar temelinde hayatına yeniden uyum sağlaması aşamasıyla uyum sağlamaktadır.

“Yani artık hayat benim hayatım. Kendi ideallerim, inançlarım ve düşüncelerim çerçevesinde yaşıyorum. Bu yaşam biçimime tam uyum gösterdiğime inanıyorum. Beklentim kesinlikle Allah’tan. Çok şükür. Maddi açıdan tepeden dibe indim ama inandıklarımın vazgeçemedim ve bugün yine maddi açıdan iyi durumdayım. ... Hayatımda benim açımdan olumlu oldu. Yani yeni halimden memnunum.” ... “Aslında hayatımın kendisi oldu diyebilirim. Yani dedim ya bu dönüşüm beni ben yaptı. Bir yerlerde savrulmuş olan beni derleyip topladı ve özgürleştirdi diye düşünüyorum. Evimde, işimde, arkadaşlar arasında hep bu dönüşümün ben de bıraktığı izleri görebilirsiniz. Güzel oldu yani.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısı dönüşümü sonucu kendisini bulduğunu, özgürleştiğini ve kendi idealleri, inançları ve düşünceleri çerçevesinde yaşamaya başladığını söylemektedir. Bu durum dönüşümsel öğrenmenin amaçlarına uymakla beraber dönüşümsel öğrenmedeki özerk düşünme atfıyla da uyum sağlamaktadır. Katılımcının yaşadığı dönüşüm hayatının merkezi haline gelmiştir ve hayatında bizler bırakmıştır. Bu durum

kişinin bakış açısının belirlediği koşullar temelinde hayatına yeniden uyum sağlaması aşamasıyla uyuşmaktadır.

“En çok derslerden geçtiğim süreç işe girdiğim süreçti. Hem işte çalışıyordum hem de akşamları ders çalışıyordum düzenli bir şekilde. Daha geçemediğim dersleri isteyken geçtim. Öyle söyleyeyim. Böyle bir düzen geldi hayatıma. Tekrardan biraz zaman ayırdım, arkadaşlarıma sosyal ilişkilerime.” ... “Hayatım da bayağı büyük bir alanda meşguliyeti var artık yazılımın. Büyük bir yer edindi hayatımda artık. En büyük yeri yazılım edindi şuan. ... Yani. İlla ki insan hayal edip başardığı bir şeyi gördüğü zaman işte buydu yapmam gereken, hayal edip ulaşmam gereken şey buydu diyor.”
(MYE-22).

MYE-22 katılımcısının yaşadığı dönüşüm yalnızca yazılımcı olmasını sağlamamış aynı zamanda onu iç disipline etmesiyle de hayatı düzene girmiştir. Sosyal ilişkilerinden derslerine kadar her yerde etkisini göstermektedir. Ayrıca yazılım katılımcısının hayatında önemli bir yer edinmiş ve hayallerine ulaşmanın verdiği mutluluğu yaşamasını sağlamıştır. Bu durum kişinin bakış açısının belirlediği koşullar temelinde hayatına yeniden uyum sağlaması aşamasıyla uyuşmaktadır.

“Görüşme yaptığım birçok kişiden duyduğum gibi sanırım yaşadığım dönüşüm benim de hayatımda önemli bir yere sahip olmuş durumda. Öncelikle eğitim üzerine olan düşüncelerimin tamamen değişmesi buna örnek gösterilebilir. Önceleri zorunlu eğitime ve özellikle öğrenemeyen öğrenci yoktur öğretemeyen öğretmen vardır şeklindeki basit inancım tamamen değişti. Bence çocukları zorla okutarak ve şekillendirmeye çalışarak onların gerçek potansiyellerini görmemezlikten geliyoruz. Özellikle her şeyi sınavla değerlendirme sevdamız öğrencilerin kendi yeteneklerini ve ilgilerini ortaya çıkarmasına engel oluyor. Tez konumla ilgili katılımcı araştırırken hiç okula gitmemiş ve şuan bile ancak heceleyerek okuyabilen bir ustayla tanıştım. Bu ustanın yetenekleri ve bilgisi beni inanılmaz şaşırtmıştı. Onunla sohbet etmek en az tatlıları kadar güzeldi. Bu kişinin tatlıcı potansiyeli keşfedilmeden yüksek öğrenimi bitirdiğini düşündüğümüzde sanırım o da birçok üniversite mezunu gibi mutlu olmadığı bir işi yapacaktı. Bundan dolayı insanların daha özerk düşünmelerini sağlayacak tartışmalara çekmeye çalışıyorum. Başkalarının düşünceleriyle değil de kendi düşüncelerimizle hareket etmemiz gerekiyor. Dönüşümsel öğrenme de bunu amaçlamaktadır. Mezirow’un dediği gibi başkalarının varsayımları üzerine hareket etmek yerine kendi yorumlarımızı yapmalıyız.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısı yaşadığı dönüşüm sonucu özerk düşünmenin önemi kavramış ve hayatına adapte etmiştir. Katılımcının kendisine ait yeni dünya görüşü hayata bakış açısında önemli değişikliklere yol açmıştır. Bu durum kişinin bakış açısının belirlediği koşullar temelinde hayatına yeniden uyum sağlaması aşamasıyla uyuşmaktadır.

4.14 Yeni ve Farklı Olana Açık Olma

Mezirow (2006) dönüşümsel öğrenmeyi, dünya görüşlerinin dönüşümü ve kendiliğın özgöl kapasiteleri yoluyla bilincin genişlemesi olarak görmektedir. Bu temada katılımcıların yaşadığı perspektif dönüşümünün sonunda başkalarının duygu, düşünce, yaşam biçimlerini ve bakış açılarını anlamada etkisinin olup olmadığına bakılmıştır. Bu durum katılımcıların “*Bu dönüşümden sonra size uzak olan duygu, düşünce, yaşam biçimlerini anlamaya çalışıyor musunuz?*” sorusuna verdiği cevaplar ve görüşme esnasındaki söylemlerinden hareketle bakış açıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Çok ön yargılı bir insan değilim. Daha böyle herkes her şeyi yapabilir, herkes her şeyi düşünebilir kafasında olduğum için. Evet bu belki yaşadığım dönüşümün, belki yaşımın getirisi. Birazcık daha olgunlaştırdı bu konuyla alakalı.” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısı daha önceleri “*İnsanların fikirlerini çok ciddiye almam. Ciddiye almış gibi görünür... Hani o zaman din yönlendiriyordu şimdi daha hümanist bakıyorum, daha insancıl bakıyorum her şeye.*” şeklinde bir düşünceye sahipken dönüşüm sonrası insanların düşüncelerine daha değer verir hale gelmiş ve dinsel bakış açısı yerine hümanist bir bakış açısına yönelmiştir. Bu durum bakış açısındaki dönüşümün etkisi gibi görünmektedir. Daha önceleri unvana önem verirken şimdilerde “*Çok da önemli olmadığını gördüm insanın titrinin (unvanının)*” demesi bu durumu desteklemektedir.

“Ben eskiden beri zaten farklı düşünenlere karşı hep saygı gösteririm. Herkesi düşüncesi kendisine derim, herkesin yaşadıkları kendisine derim. Yeter ki bu düşünceleri bu yaşadıkları insanlara zarar vermesin, insanların yaşayışlarını kısıtlamasın.” ... “Aslında o kazadan sonra öyle düşünme vakti çok olunca bir tek kendin hakkında düşünmüyorsun tabi. Mesela kardeşim var H. Bir ara ona takmıştım. Kendisine ... belediyesinde temizlik işleri müdürlüğünde iyi bir iş ayarladım yok dedi. Yine böyle başka işler ayarladım yok dedi. Onun yerine gidip bir özel öğretim kursunda düşük ücretle ders veriyor. Düşündüğünde benim kendisine bulduğum işler hem statü olarak hem de maaş olarak çok iyi işler fakat o istemiyor. Halit niye istemiyorsun ben işimden memnunum. Halit niye istemiyorsun ben dershanecilikten memnunum. Dershaneler kapandı gel sana iş ayarlayayım yok. Bu seferde aynı dershanenin devamı olan özel okulda çalışmaya başladı. Sonra dedim ki bu adam işinden memnun ve severek yapıyor ben niye karışıyorum ki adamın işine. Nasıl seviyorsa o şekilde hayatını devam ettirsin. Ben sevdiğim şeyleri yaparken başkalarının da sevdiği şeyler olduğunu niye dikkat etmiyoruz ki? Yani artık H. 'e karışmıyorum hatta anlıyorum da. İsteddiği işi yapsın. Onun hayatı, onun kararı.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısının kardeşiyle yaşadıkları üzerine eleştirel yansıma yapması başkalarının tercihlerine saygı duymasını sağlamıştır. Bu durum katılımcının bakış açılarında meydana gelen dönüşümün yansıması olarak görülebilir.

“Benim bir dönüşümüm var. İşçiydim, patron oldum şeklinde bakalım. Yani olayı biraz daha basitleştirelim. Hukuku, güzelliği olarak değil de. ... Aynı yoldan geçmişim. Yani şunu yap dediğimdeki o on saniyelik yüz ifadesinden yapacak mı, yapmayacak mı? Neden yapmak istemediğini, doğru düzgün yapacak mı hemen anlıyorsun. ... Toleransım zaten yüksek insanlara karşı. Oldukları şekilde kabul etmeye çalışıyorum. ... Belki size sokakta merhaba demeyecek insanlara hizmet veriyorsunuz belki ama onu da çok severek yapıyorum. ... Dün Emira'nın arkadaşları geldi. Suriyeliler. İşte bir tanesi diyor ki ben plexr yapacağım, bir tanesi diyemiyor tabi ya da diyebiliyor ben anlamıyorum. Hani onlara da hizmet vermekten gurur duyuyorum. Birebir elle hizmet vermekten. Çünkü olaya -dedik ya güzelliğe giden yol- olaya ben külfet olarak bakmıyorum. Bir nimet olarak bakıyorum.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısı insanları olduğu şekilde kabul etmeye çalışmakta ve onları anlamaya çalışmaktadır. Son dönemdeki mülteci sorunu ve onlara karşı bakış açılarındaki değişime rağmen onlara da hizmet verirken aynı duyguları hissetmesinden katılımcının farklı olana karşı da olumlu bir bakış açısı geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bu durum dönüşümsel öğrenmeyi, dünya görüşlerinin dönüşümü ve kendiliğın özgül kapasiteleri yoluyla bilincin genişlemesi görüşüyle de uyumaktadır.

“Dinlemeyi öğrendim. Eskiden galiba çok konuşuyordum. ... Kendi hocalarımın bir örnek vermek gerekirse şey artıkça -askerde de görmüştüm ben bunu, rütbe artıkça- bilgi birikimi artıkça dinleme özelliği de artıyor. ... Onu hissediyoruz yani onu yaptık diyebilirim”... “Yoo. Eskisi gibi değildir ama bu sefer şu cümleyi söylerim. Hayır, yanlış biliyorsun. Şöyle böyle demem. Bunu bana gösterebileceğin bir şey, somut bir örneğin var mı? ...” (MÖE-34).

Araştırmacı tarafından görüşmeden çok önce tanınan MÖE-34 katılımcısının bu sözleri yapılan gözlemlerle de doğrulanmıştır. Katılımcı önceleri kendi görüşlerini çoğu zaman sorgulamadan doğru kabul etmekte ve başka düşüncelere kapalıyken bu durum başkalarını dinleme, görüşlerini anlamaya çalışma ve daha yapıcı tartışmaya dönüşmüştür. Bu durum katılımcının yaşadığı perspektif dönüşümünün sonucudur denilebilir.

“Tabi ki özellikle bendeki bu değişim etkisi de oldu tabi ki diye düşünüyorum o yüzden anlayışla karşılarım tabi. Ama önemli olan buradaki düşünce, yaşam biçimi ya da söylemlerin insanların düşüncelerine, inançlarına ve yaşam biçimlerine hakaret etmemesi, hor görmemesi olmalıdır tabi ki. Hani bir söz vardır ya senin özgürlüğün başkasının özgürlüğünün başladığı yerde biter. Zaten kabullenmek farklı bir şey, kabul

etmek farklı bir şeydir bence. Kabul etmek onaylamaktır. Kabullenmek ise saygı göstermektir.” ... “Yani bu sürecin bana kazandırdığı önemli şeylerden birinin de tepkilerimi daha kontrol edebiliyorum. Mesela iş yerinde bir sorun oluyor, ya bir hata oluyor ya da ne bileyim yeni bir durum diyeyim ortaya çıkıyor öyle paniğe falan kapılmam. Yani durur düşünürüm ne yapabilirim diye, hemen kafamda olayı kritik ederim. Bu işi nasıl çözerim diye bir köşeye çekilir düşünürüm. Bazen çalışanlara, bazen işi bilen başka birilerine danışırım.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısının söylemlerinden yeni ve farklı fikirlere açık olmayı yaşadığı dönüşümle ilişkilendirmekle birlikte yaşadığı dönüşümün onun bakış açılarında etkisini ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Bu durum dönüşümsel öğrenmenin amaçlarıyla uyuşmakta ve katılımcının dünya görüşünün de genişlediğini göstermektedir.

“Başka insanları illa ki daha rahat anlarım artık. Öncesinde mesela biri vardı hukuku fakültesini bitirmiş ama bir müzik grubunda müzisyen. Aslında hukuk fakültesini bitirmiş. Baktığın zaman insanlar bunu yadırgıyor; insan niye yapsın ki böyle bir şey diye. Ama ben bu insanı daha iyi anlıyorum şuan yani. Çünkü insan istediği şeyi yaptığında mutlu olduğunu fark ediyor. Mutlu olduğu zaman da o işi yapıyor. İsterse yüksek lisans bile yapmış olsun bir bölümden o işi yapmıyor insanlar yani. Bu tarz insanlar genelde yadırganıyor niye böyle bir şey yaptı diye insanlar sorguluyor ama hani ben o insanları anlıyorum açıkçası. Hak veriyorum. Asında destekliyorum bile.” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısı kendi yaşadığı dönüşümden hareketle başka insanların tercihlerine saygı duymakta ve yeri geldiğinde onları desteklemektedir. Sonuç olarak katılımcının yaşadığı perspektif dönüşümü sonucu daha geniş bir dünya görüşüne de kavuştuğunu göstermektedir. Bu durum dönüşümsel öğrenmenin amaçlarıyla uyuşmaktadır.

“Dönüşümsel öğrenme sürecine girdikten sonra sözler benim için daha anlamlı hale geldi. Bir film sahnesinde duyduğum şu replik her zaman aklımın bir köşesinde yer ediniyor. -Bu dünya, senden olmayanlarla hoştur. Onların sana verdiği ilimlerle, kıymetlerle, gönüllerle hoştur. Sadece senin gibiler değil, senden olmayan da çok yaşasın ki, sen de yaşa. Hele bir de onun gözüyle gör şu fani dünyayı. Herkes beyaz olsa, o zaman beyazı fark edemezsin ki, değil mi veyahut da siyah. Beyaz en güzel siyahta belli eder kendini. Beni ben yapan yegâne şey, benden olmayandır. O yoksa sen de yoksun. Ne anlamın kalır, ne rengin belli olur, ne de tadın.- Bu replik üzerine düşünmem benden farklı düşünenleri de anlamaya çalışmamı sağlamıştır. Belki onların fikirleri aklıma yatmayacaktır ama en azından onların bakış açıları nedir bunu görmüş oluyorum. Onların bakış açılarını gördüğümde onlara kendi düşüncelerimi anlatmam da daha kolay olacaktır.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısının bir film sahnesinden çıkardığı sonuçlar metinlerin, görsellerin ve videoların öğrenme açısından ne kadar önemli olduğunu da göstermektedir.

Doğru örnekler doğru mesajı verebilir. Katılımcının başka görüşleri değerli bulması ve anlamaya çalışması dönüşümsel öğrenmenin amaçlarıyla uyuşmaktadır.

4.15 Resmi Okuma-Eleştirel Yansıma ve Eleştirel Söylem

Mezirow (1997) eleştirel yansımanın yalnızca eylemlerinin doğasını ve sonucunu değil, aynı zamanda kökeniyle ilgili koşulları da içerdini söyler. Varsayımların eleştirel yansıması yoluyla referans çerçevelerinin dönüştürülmesi için tartışmalı inançların söylem yoluyla doğrulanması, öğrenenin yansıtıcı kavrayışında harekete geçilmesi ve eleştirel olarak değerlendirilmesi gerekir. Bu temada katılımcıların görüşmeler esnasındaki söylemlerinden dönüşümsel öğrenmenin en önemli kavramlarından olan eleştirel yansıma ve eleştirel söylemin yaşamış oldukları dönüşüm sürecindeki etkisine bakılacaktır. Katılımcıların eleştirel yansıma ve eleştirel söylemi kullanıp kullanmadıkları görüşmelerden alıntılarla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Baktım mali müşavirlik bunla alakalı güzel. Bu bir etken. Ayrıca titri (unvanı) de güzel bir meslek.” (YMK-38).

“Aslında hayatta hiçbir şeyin çok da değerli olmadığını fark ettim. ... Hiçbir öğrenimin hiçbir öğretinin sana insani olarak bir katkısını olması lazım. ... Ruhsatı aldım ben mali müşavir oldum. Çalışmak için değil de o süreç içerisinde öğrendiklerinle insan olmak olduğunu öğrendim. İkinci on yıllık planımda böyle bir titre ulaşmak değil niyetim.” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısı daha önce ünvanın önemli olduğuna dair sahip olduğu varsayım daha sonra yaşadığı durumlar üzerine yaptığı eleştirel yansımayla değişmiştir.

“Bazen çok şaşırıyorum. Çok farklı hedefler koyup ya aman deyip geçtiğimiz hedefleri bakıyorum yapmış. Asla bir şeyin peşini bırakmaz ve bir insanın kendisini kalkındırmasını beklemez. İşimi yapsın, aman şu işimi yapsın kendisi işini sonuna kadar kendi takip eder ve güzel işler yaptı. Bu zamana kadar yaptığı işler takdire şayandır.” (YMK-38).

“Bakıldığında bir kadının erkenden evlendikten ... yapması beklenen şey, hele de belli bir sosyal statüye sahipse şıkır şıkır topuklu ayakkabılarını giyip kabul günü gezmesidir, fönünü çektirip. Çocuklarını işte özel okula götürüp, tenis dersinden bilmem ne dersinden alıp falan. Böyle bir hayat beklenir aslında. Kadınların genel standardı bu. Antep'in belli bir kesiminin genel standardı bu.” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısının ablasını anlatırken ki söylemi duygusal bir yaklaşımdan ziyade bu konuda görüşlerinin eleştirel bir yansıması olarak dikkat çekmektedir. Buradaki görüşlerine bakıldığında katılımcının söyleminin eleştirel bir söylem olduğunu belirtebiliriz. Katılımcı başkaları tarafından çok da inandırıcı bulunmayan hedefler koyup, bu hedefleri başaran ve bunun için kimseden yardım da beklemeyen ablasında kendi yaptıklarını da dile getirmektedir. Ayrıca katılımcı kendisinin de dâhil olduğu çevrenin kadına bakış açısı üzerine sözleriyle de eleştirel bir söylem geliştirmiştir.

“Birçok kişi gibi Allah yardımcıları olsun diyordum. Hele şuna bak yavv, eli ayağı yerinde, git çalış, kendinize huy edinmişsiniz bunu da.” (KÖE-43).

“Her şeyi Allah’tan bekliyoruz. Bize gelince niye Allah’tan beklemiyoruz da kula el açıyoruz. ... İnsanların tembelliğinden ya da çaba sarf etmemesinden dolayı böyle düşün olduklarını düşünürdüm. Bir şeyi de gözden kaçıyoruz aslında herkes okursa, herkes patron olursa, herkes zengin olursa kim üretecek. Bence bu aslında bir yandan da adaletin ta kendisidir. Eğer herkes eşit olursa herkes aynı haklara sahip olursa bence üretim durur. Herkes kendi kendisinin patronu ve işçisi olur ki hepimiz her işi yapamayız. O yüzden bu dünyanın zengine de fakire de âlime de cahile de ihtiyacı var. Bize düşen bunun farkında olup üstümüze düşeni yapmak.” (KÖE-43).

“Eskiden bazı şeylere körü körüne inanıyordum. Ama artık üzerine düşünüyorum. Bu işin gerçeklik payı nedir. Ne amaçla söylenmiş ya da yapılmış bunlar üzerine düşünüyorum. Eskiden televizyonda ya da sosyal medya da bir şey duydum mu - aaa demek öyle- diyordum ama şimdi araştırıyorum, öyle her söylenene körü körüne inanmıyorum.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısı birçok ihtiyaç sahibinin gücü yetmesine rağmen çalışmamayı huy edindiklerini düşünmesi üzerine yaptığı eleştirel yansıma, bu görüşünün değişmesine sebep olmuştur. Katılımcının artık belirtilere değil de nedenlere odaklanması eleştirel yansımayı kullandığını göstermektedir.

“Allah yardımcıları olsun yetmez Mustafa Hocam bizde yardım edeceğiz. Dedim ya haşa Allah gökten inip gelip yardım edecek değil ya biz aracı olacağız. ... Rahmetli ninem derdi -bi sabah kalksak kapının önüne gökten bi kese altın düşse.- Allah’ın işine bak sen. Bizim ki de o meseleye benziyor.” (KÖE-43).

“Hani Malcom X’in bir sözü var -Medya zalimi mazlum, mazlumu ise zalim yapabilir- diye. Yani o yüzden artık araştırıyorum, sorguluyorum.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısının sözleri eleştirel yansımayı ve eleştirel söylemi kullandığını gösteriyor.

“Seviyesiz insanların yaptığı bir meslek. Maalesef. Eğitimli eğitimsiz herkesin yaptığı, kolay para kazanılan, kazanıldığı düşünülen... Neden girdiniz böyle bir tasvip etmediğiniz meslek dalına dersiniz. Belki kalite katmak istedim. İçindeki okulu açarken de kalite katan insanlar yetiştirmek istedim. Hani biraz sektörün kalitesi artsın şey olsun dedim. O şikâyet ettiğim kalitesi düşük insanlardan kalitesi yüksek insanlar yetiştirilecek.” (GYK-50).

“Seviyesiz insanların yaptığı bir meslek, hala da öyle görüyorum. İşin içindeyken de halen öyle görüyorum. ... Hani benim her dersim -artık rahatça söyleyeyim- arkadaşlar dürüstlük kazandırır söyleyerek başlar. Bütün derslerim böyle başlar.” (GYK-50).

“O insanların uyumu, biraz da gözlemciyim -belki de bana kattıkları, benim onlara kattıklarım- onlar benim hayatıma çok şey katıyorlar. Biraz daha bakış açım genişliyor. Hayata bakış açım, pencerem genişliyor. Farklı baktığımı düşünüyordum, daha da farklı bakmaya başladım. Herkesin gözünden görmeye çalışıyorum.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısı güzellik hizmetlerinde çalışanlarla ilgili olumsuz bakış açılarına sahip ve bu bakış açıları birikerek onlar hakkında sabit bir düşünceye (zihin alışkanlığı) dönüşmüştür. Katılımcının bu kişiler üzerine genel fikri değişme de kendisi ve yetiştirdiği kişilerle bu durumun değişmesine katkıda bulunmaya çalışmaktadır. Katılımcının eleştirel yansıması ve eleştirel söylemi kullandığı görülmektedir.

“Çok mutlu kadının ben güzellik merkezine gideceğini düşünmüyorum. Kendisiyle sorunu olmaz. ” ve “Mutsuz bir kadını mutlu etmek zordur. Yani zaten kaprise geliyor ya da şımarmaya geliyor. Ben de bir kadın olarak ne hissettiğini anladığım için toleransım yüksek, şımartabilirim de, kaprisini de çekebilirim.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısının güzellik merkezini tercih eden kadınlarla ilgili tespiti ve söylemi eleştirel söylem geliştirdiğini göstermektedir.

“Bir öğretim tecrügemiz vardı ve bu doğrudu. Buna dışardan müdahale ettirmezdik. Ben biliyorum. ...” (MÖE-34).

“Bilgimin yeterli olduğunu düşünürdüm. Sınıfa girdiğim zaman işte lise öğretmenimizden ne öğrendiysek aynısını yapıyorduk. Yani üniversite bize ne kattıysa aynısını yapıyorduk. Ama özünde şunu söyleyeyim ortaokuldaki ve lisedeki öğretmenim bana ne öğrettiyse. Dershanesiydi, şusuydu busuydu. Onları öğrenciye aktarıyorduk. Aktarımcıydık aslında. Kendimi o an için öyle görüyorum. Aktarıyorduk sadece. Yeniden oluşturan bir kimliğimiz yoktu veya şekillendirme yoktu yani. Bir neslin devamı gibi düşünüyorum yani.” (MÖE-34).

“Hayır yanlış biliyorsun. Şöyle böyle demem. Bunu bana gösterebileceğin bir şey, somut bir örneğin var mı? Ve yahut bunu neye dayanarak söylüyorsun. Bununla

alakalı daha önce yapılmış gerçekten böyle çok sağlam bir çalışma, kabul görmüş, bir teorem haline gelmiş bir olay var mı?” (MÖE-34).

“Öyle at gözlüğüyle bakmayı bence bıraktım diye düşünüyorum. Bunu söyleyebilirim. Tamam derim. Evet olabilir. Mantıklı. Bir düşünülür üstünde yani.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısı dönüşümden önce eleştirel yansıma ve eleştirel söylemi kullanmazken yaşadığı deneyimlerle birlikte özellikle epistemik varsayımları üzerine yaptığı eleştirel yansımalar sonucu durumun aslında çok da zannettiği gibi olmadığını farkına varmasını sağlamıştır. Katılımcının eleştirel yansıma ve eleştirel söylemi kullandığı görülmektedir.

“Evden ayrılmadan önce bunu hep düşünüyordum ama ne yapacağımı da açıkçası pek bilmiyordum yani. Rasim’in yanına geçtikten sonra işte bazen böyle bu meseleyi konuşurduk. İşte o derdi neyin doğru yanlış olduğunu vicdanına soracaksın. Vicdanın rahatsa sıkıntı yok derdi. Bu benim kafama yatmıyor derdim. Mesela hırsız hırsızlık yapınca bundan rahatsız olmuyor ki o zaman vicdanı da rahat bunun demek ki.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısının helal kazanç üzerine arkadaşıyla yaptığı konuşma varsayımların eleştirel yansıması ve eleştirel söylem içermektedir.

“Yani beni çok etkiledi desem yalan olmaz. ... kitabın adı. İnsanların nasıl da baskı altına alındığını ve tek tip, düşünmeyen insanlar yetiştirdiğini anlatıyor. Aslında baktığında bizim ki de farklı değil bundan. Televizyonuydu, medyasıydı, ailesiydi, işte akrabasıydı, arkadaşıydı ne bileyim mahallesiydi bizi hep bir baskı altına alıyor aslında. Yani onların bizi şekillendirdiği gibi yaşıyoruz baksana. Araştırmıyoruz, düşünmüyoruz, sorgulamıyoruz. Ne veriliyorsa ona razıyız. Mesela yine benzer bir şey de ... çok ilgimi çekmişti. Bir arkadaşımдан almıştım Mesela orda da adam cennetle, güzel kadınlarla, haşhaşla katiller yetiştiriyor. Adamların beyinlerini yıkıyor. İşte hocam düşünmediğimizden hep olmuş bunlar. Oldu ya bizde de” (TCE-29).

Dirkx (2001, 2006) metinlerin bu dünyadaki hayatın anlamını derinleştirmeye yardımcı olduğunu söylemekte ve bir metinde okunan, duyulan, görülen veya deneyimlenen sözler kişinin kim olduğunu, hayatının anlamı, derin ve gizemli yönlerini açığa çıkarmasında yardımcı olacağını belirtmektedir. Katılımcının okuduğu kitaplarla ilgili söylediği sözleri eleştirel yansımayı ve söylemi örnekleme açısından olduğu kadar Dirkx’in görüşlerini de desteklemesi açısından da önemlidir. Metinlerin katılımcının eleştirel yansıma yoluyla anlamlar çıkarmasında ve bunları eleştirel söylem yoluyla yorumlayarak kendi düşüncelerini oluşturmasında etkili olduğu görülmektedir.

“Yani aslında ortam yönlendiriyordu. Herkes üniversite sınavına hazırlanıyordu ben de üniversiteye hazırlandım. Herkes tercih yaptı, ben de yaptım. Kendi öz fikirlerim çok yer bulmuyordu bu ortamda. Yönlendiren ortamdı yani çevre koşulları. Standardı yani. Aile, ailemin istekleri, gittiğim okuldaki öğretmenin fikirleri; onlar yönlendiriyordu yani.” (MYE-22).

“Aslında şöyle söyleyebiliriz genel çevrenin çizdiği standartların dışına çıkılması gerektiğini öğrendim. İnsanlara bir kalıp sunuluyor aslında hem okurken - eğitim öğretim hayatında- hem iş bulurken. Aslında bu standartların çok da doğru olmadığını gördüm yani. Madalyonun diğer yüzünü gördüm diyebilirim. ... Bir insan bir şey söylediği zaman acaba doğru mu? Bu insana güvenmeli miyim?” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısı dönüşümü yaşamadan önce çevresinin genel standartlarına göre yaşamakta ve bu şekilde düşünmektedir. Dönüşümle birlikte eleştirel yansıma ve eleştirel söylem geliştirmeye başlaması bakış açılarında önemli değişikliklere yol açmıştır.

“Hani 4 senede aldığı eğitimi karşılığı bir tane hocanın çektiği 50 saatlik eğitim setine denk yani. Belki hocanın çektiği eğitim seti daha kapsamlı ve daha öğretici. Ve bu 50 saat yani otursanız bir haftada bitecek eğitim seti sizin üniversitede öğrendiğiniz, 4 senede aldığınız yazılım eğitimine bedel nerdeyse.”

MYE-22 katılımcısının eğitime yönelik yaptığı eleştirel yansıma ve bunu doğrulayıcı eleştirel söylemi yeni bakış açılarının oluşmasını sağlamıştır. Bu durum katılımcının dönüşümünde eleştirel yansımanın ve söylemin etkisini ortaya koymaktadır.

“Yaşadığım dönüşüm üzerine düşündüğümde dönüşümün başında itibaren sahip olduğum referans çerçeveleri üzerine eleştirel yansıma yaptığımı fark ettim. İlk olarak daha idealist bir felsefeye göre hareket ederken okuduklarım üzerine düşünerek bütün felsefelerden bir karışım diyebileceğim bir felsefi bakış açısına kavuştum. Ama felsefemin bel kemiğini sanırım ilerlemecilik oluşturuyor. Yeni bilgilere çok açık olmama rağmen bilginin işe yararlılığını çoğu zaman kabullenme kriteri olarak görüyorum. Özellikle inanç, değer ve ideolojiler üzerine yaptığım düşünme seansları ve sonrasında arkadaşlarımla tartışırken bunları eleştirel olarak yansıtmam bazı arkadaşlarımdan dikkatinden kaçmamış. Siyasal tercihler üzerine yaptığımız konuşmalarda çoğu zaman arkadaşlarımdan -eskiden hepimizden daha koyu savunurken şimdi sanki muhalefet ediyor gibisin- demelerini duymaktayım. Aslında bu durum siyasi bir tercih değişikliği değil tam tersine siyasi tercihim üzerine eleştirel yansıma ve söylem geliştirdiğimi göstermektedir. Her şeyi olduğu gibi kabul etmek yerine üzerine derin derin düşünmeyi eleştirel söylemi tercih etmemle alakalı. Bu dönüşüm sürecinde olaylar üzerine yaptığım değerlendirme kriterleri de artık daha farklı olmaktadır. Daha önce yaptığım, geleneksel ve daha çok inanç ve değer sistemime göre değerlendirmelerimin yerini artık başkalarının gözünden değerlendirme yani empatik düşünerek değerlendirme aldı. Çalıştığım kurumda genellikle esnaf ile muhatap olmamızdan dolayı onların konuşma ve üslubuna alışmak biraz zor oldu. Bu sebeple birçok kişiyle tartıştığım olmuştur. Fakat yetişkin öğrenmesini ve dönüşümsel

öğrenmeyi daha derinlemesine araştırdıkça yetişkinleri daha iyi tanımaya ve anlamaya başladım. Aslında birçoğu yaşadıkları sıkıntılardan dolayı bu tarz söylemlere ve üsluba başvurmak zorunda kalıyorlar. Oturup dinlediğimde ve onları anlamaya çalıştığımda aslında diyalogumuzda artmaktadır. Öyle ki son zamanlarda o kadar çok esnaf arkadaşım oldu ki saymak dahi zor olacaktır. Bu durum tamamen eleştirel yansımanın ve söylemin sonucunda değişen referans çerçevelerimin sonucudur. Beni eskiye nazaran çok daha sakin ve anlayışlı biri haline dönüştürdüğünü düşünüyorum.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısı eleştirel yansımanın, eleştirel söylemin anlayışı ve davranışları üzerinde de etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcının aktardığı deneyimlerden eleştirel yansımanın ve eleştirel söylemin olayları, durumları iyi anlamamıza yardımcı olduğu ve daha doğru tepkiler vermemize olanak sağladığı anlaşılmaktadır.

4.16 Aynadaki Ben

Mezirow (1997) kişinin kendi varsayımlarını eleştirel olarak yansıtması, değişime uyum sağlamak için öğrenmenin vazgeçilmez bir boyutu olan, kabul görmüş bir referans çerçevesini dönüştürmenin anahtarı olduğunu söyler. Eleştirel öz-yansıma bireyin kendi düşünceleri ve yaşamı üzerinde bir sorgulama ve bir söylem geliştirmesini gerektirmektedir. *“Öz-yansıma önemli kişisel dönüşümlere yol açabilir”* (Mezirow, 1997:7). Bu temada katılımcıların görüşmeler esnasındaki söylemlerinden dönüşümsel öğrenmenin en önemli kavramlarından olan öz-yansımanın yaşamış oldukları dönüşüm sürecindeki etkisine bakılacaktır. Katılımcıların öz-yansımayı ne derecede kullandıkları görüşmelerden alıntılarla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

“Çok da önemli olmadığını gördüm insanın titrinin. Bu belki bir kendi ruhumda bir dönüşümdü. İnsana verilmiş sıfatların hiçbir değerinin hiçbir ehemmiyetinin olmadığını.” (YMK-38).

“... Hani paranın insanlara ne kadar şey kattığını, kendine verilen bir değer oluşturduğunu görmüş oldum. O da bir şey. Aslında insanın kendi özüne dönmesini sağlıyor. Benim dönüşümümün en güzel tarafı belki de bu oldu. Yani ne olursan ol insan ol mantığına geldim.” (YMK-38).

“Sadece artık otuz beşi gördüğümde dedim ki acaba dedim haddimi mi aşıyorum. Bu kadar planlı yaşamak Allah'ın beni sarsmasına sebep olur mu?” (YMK-38).

YMK-38 katılımcısı kendisiyle ilgili değişimleri dile getiren sözlerine bakıldığında eleştirel öz-yansıma yaptığı görülmektedir. Katılımcı unvana verdiği değeri eleştirmiş ve bu bakış açısını dönüştürmüştür. Bunu ruhunda bir dönüşüm olarak ifade etmesi de eleştirel söyleme örnek verilebilir. Katılımcı yaşadıkları maddi bazı süreçler üzerinden yaptığı değerlendirmelerle kendi dünya görüşünü yeniden inşa etmiştir. Ayrıca katılımcının detaylı planlar yapma konusundaki sözleri de öz-yansımaya örnek gösterilebilir.

“O güzel çevreden, özümden uzaklaştırın şeyleri sorguladım. Kendimi de sorguladım. Hayatımı sorguladım. Hayatımın amacını sorguladım. Nasıl diyeyim, mesela ben yaşadığım bu hayattan gerçekten zevk alıyorum, bu hayatta mutlu muyum? (KÖE-43).

“Tabi artık normal hayatıma dönünce de bu düşünme seanslarını arada bir yapıyorum. Ne yaptım, ne ettim. Ne yapacağım, ne edeceğim. Aslında bunlar normal şeyler.” (KÖE-43).

KÖE-43 katılımcısının geçirdiği kazadan sonra evde geçirdiği zaman kendisi hakkında düşünmesine imkân sağlamıştır. Katılımcının kendisiyle ilgili sorgulamalar yapması eleştirel olarak kendisini yansıttığını gösterir. Bu eleştirel öz-yansıma katılımcının dönüşümünde en önemli etkenlerden olmuştur. Dönüşüm sonrası katılımcının artık öz-yansımayı günlük hayatında sürekli hale getirmesi öz-yansımanın bilinçli yönünü ön plana çıkarıyor. Öz-yansıma ancak bilinçli ve eleştirel olduğunda dönüşümsel öğrenmeyi tetikleyebilir.

“Hani herkesin mutlu olduğu bir dava çeşidi yok. Hepsi ayrı üzücü, hepsi de ayrı ruhumu ezen şeyler. Hani mutlu değildim. ... Hani insanların mutlu olmasını istiyorum. ... Bir hayatı hep güzelleştirmek istiyorum. İnsan olarak güzelleştirmek istiyorum. İnsanların yüzünün gülümsemesi bana mutluluk veriyor. Bunu yaparken benim hayatımda güzelleşiyor.” (GYK-50).

“Duruşunla yaptığın iş tezat ki senin içinde de yok. Yani İslam sana diyor ki kapan, saklan, gizlen. Sen diyorsun ki güzelleş ve bunu başörtüsüyle diyorsun.” (GYK-50).

GYK-50 katılımcısı iş çevresinde muhatap olduğu insanların mutsuz olmasından dolayı kendisi de mutsuz olmaktadır. Bu mutsuzluğunu ve bunu değiştirme isteği üzerine söylediği sözlerinden kendisine yönelik eleştirel bir yansıma yaparak bu durumu değiştirmek için eyleme geçtiği sonucuna varılabilir. Katılımcının giyim tarzı ve yaptığı

iş arasında tezat ve bunun üzerine eleştirel öz-yansıma yaparak bu durumu çözmesi dönüşümsel öğrenmede eleştirel öz-yansımanın etkililiğini göstermektedir.

“Artık kendimi beğenmiyordum. Bende bir şeyler sıkıntılı gidiyordu ama neyin sıkıntılı gittiğini bilmiyordum. Bir şeylerin bende değişmesi gerektiğini hissediyordum sadece. Mutlu değildim en azından. Yani mesleğimi yaparken anlatıyorduk, aktarıyorduk aslında ama mutlu değildim. Çünkü ulaşabileceğin aslında çok daha farklı yerler olabilir diye düşünüyordum.” (MÖE-34).

“Bilmediğimi bilmek bana farklı bir mutluluk verdi. Buradan şunu hissettim demek ki öğrenmenin gerçekten sonu yok. Yani matematik öğretmeni olarak ortalıkta dolaşıyorduk ama kendimizi tanıtırken o şekilde tanıtıyoruz ama biz matematik manasında bir deryadaki bir damla sudan farksızız. Hatta buna da şöyle hitap edebiliriz. Zerrecik olarak görüyorum kendimi bu noktada. ... Bilgimin yeterli olduğunu düşünürdüm. Sınıfa girdiğim zaman işte lise öğretmenimizden ne öğrendiysek aynısını yapıyorduk. ... Aktarımcıydık aslında. ... Yeniden oluşturan bir kimliğimiz yoktu veya şekillendirme yoktu yani. Bir neslin devamı gibi düşünüyorum yani. ... Önceki dönemlerde yapmış olduğumuz, anlatmış olduğumuz derslerin pişmanlığını yaşadık.” (MÖE-34).

MÖE-34 katılımcısı dönüşümden önce bazı şeylerden rahatsız olmaya başlamıştır. Katılımcının bu çıkmazı çözmek için yöneldiği lisansüstü eğitim faaliyetleri sonrası edindiği yeni bilgiler varsayımları üzerine eleştirel yansıma yapmasına olanak sağlamıştır. Katılımcının kendisi, bilgileri, değerleri üzerine söylediği sözleri eleştirel öz-yansıma yaptığını göstermektedir. Katılımcının öz-yansıma yapması dönüşümünü kolaylaştırıcı bir etki yaratmıştır.

“Yani o zamanda epey bir düşünürdüm aslında. Biz bu kadar rahat yaşarken millet bir lokma yiyecek için nasıl da koşturuyor. Tabi bir de ticaret yapıyoruz diye milleti kandırıyoruz. Sonra o parayı da rahat rahat yiyoruz. Mesela bunlar üzerine çok düşünürdüm. Aslında son zamanlarda hep düşünürdüm. Hayatıma bakıyordum varsa yoksa gez dolaş eğlen. Yani dünya umurumda değilmiş. Bir süre sonra Artık öyle bir noktaya geldim ki -bu tam da evden ayrılmadan öncesiydi- kendimi işe yaramaz biri olarak görüyordum. Hatta beceriksiz biri olarak görüyordum. O kendini zeki sanan adam gitti yerine kendini işe yaramaz bir olarak gören biri geldi.” (TCE-29).

“Hani demiştim ya önceden zeki insan oldukları için insanların zengin olduğunu düşünüyordum ya. İşte bu fikir bende giderek değişti. ... Sonra kendi kendime ben üniversite okudum ama bu adam kadar bilgili değilim, yetenekli de değilim yani bu adam benden daha zeki. Aslında o zaman zenginliğin bununla çok da bir alakası olmadığını farkına vardım. Adam bu güne kadar o kadar altının içinde olmasına rağmen hiç tenezzül edip bir gramını dahi almamış. Tabi sonra bende git gide bu tarz düşünceler çoğalmaya başladı. Aslında milletin yaptığı işe, becerisine bakıyorum benim bunları yapmam mümkün değil. Onca ince ayrıntıları olan, zekâ isteyen işler var ki ve bunları yapan adamların çoğu da işçi.” (TCE-29).

TCE-29 katılımcısının dönüşümünde çevresel faktörlerin etkisi azımsanmayacak kadar önemli fakat katılımcının kendisiyle ilgili yaptığı eleştirel yansılar onun dönüşümün temelini oluşturmaktadır. Katılımcının sözlerinden yaptığı öz-yansımının onun referans çerçevelerini nasıl da değiştirdiğini göstermektedir. Katılımcı yaptığı öz-yansımaya kendi bilgi, değer ve inançlarını kökünden sarsarak değiştirmiştir.

“Bu alanda açık olduğunu duyuyorum. Ama benim şu anda yapabileceğim bir şey yok. Bu durumla ilgili net somut bir bilgim yok. İlla ki 2-3 sene sonra fikirlerim yaşanan olaylar karşısında, imkânlar karşısında değişebilir.” (MYE-22).

“Aslında insan bir şeyin ilkin doğru olduğunu düşünüyor sonra yanlış olduğunu düşünüyor. Aynı şeyin tekrardan doğru olabileceğini de hiçbir zaman unutmaması lazım bir insanın. ... Ben ilk yazılım alanına başladığım zaman hukuk fakültesini bırakacağım, mühendislikte okumayacağım, alaylı olarak, direkt bir şekilde yazılım alanına girip iş bulacağım diyordum. ... İşte üniversite ikinci sınıfa geçtiğim zaman yine hala bırakacağım falan. Bu süreçten ikinci sınıfın sonuna doğru -ikinci bir üniversiteye yazıldım dedim- hani bu şekilde olmayacak en azından bilgisayarla alakalı bir bölüm okuyayım dedim. ... Bu süreçte yine hukuk fakültesini bitireceğim. Dört yıllık mezunu olacağım ama hani bu alandan ilerlemeyeceğimi düşünüyordum. O yüzden hukuka çok ağırlık vermedim. Bu ne zamana kadar şu son altı ayda fikrim değişti. İyi ki dedim okulu bırakmamışım. Şuan bu şekilde düşünüyorum. ... İnsanın fikri sürekli değişiyor. Eee, Sürekli değişmiyor aslında yaşanan olaylar karşısından insan yeni fikirler üretiyor kendine. ... Okulu bitirdikten sonra hani dava alabilirim. İşte senede 3-4 tane dava alırım. Davaların takibini yaparım. Hem hukuk alanında kendimi geliştirmeye başlarım, hem de bu süreçte uzaktan mobil uygulamaları geliştirmeye devam edebilirim...” (MYE-22).

MYE-22 katılımcısının yeni bir çalışma alanı üzerine söylediği sözleri bilgilerini gözden geçirme ve bu konudaki eksikliğini yansıtmasına yani öz-yansımaya örnek olabilir. Katılımcının kendisi ve geleceği üzerine sürekli düşünmesi, bunun sonucunda önceki verdiği kararları yeniden sorgulaması ve kararlarında değişikliğe gitmesi varsayımları üzerinde eleştirel öz-yansıma yaptığını göstermektedir. Katılımcı başta hukuku bırakıp yazılımcı olmak isterken sonrasında yazılım alanında çok ciddi bir başarı elde etmesine rağmen hem hukuk hem yazılım alanında ilerlemek istemesi eleştirel öz-yansımının etkisini göstermektedir.

“Bir kişinin dönüşüm yaşamasının en önemli etkeninin kendisiyle ilgili varsayımları üzerine eleştirel yansıma yapmasıdır. Kendinizi tanımiyorsanız dönüştürmeniz de imkânsız gibi görünmektedir. Belki çevresel faktörler referans çerçevelerinizde ters giden bir şeyleri fark etmenizi sağlayabilir fakat bu referans çerçevelerini dönüştürmek için eleştirel yansıma kaçınılmaz gibi görünmektedir. Burada da bence içsel faktörler devreye girmektedir. Eğitim felsefesi ve öğretim

programları dersinde yaşadığım deneyim referans çerçevelerimde ters giden bir şeyler olduğunu fark etmemi sağlasa da beni gelenekçi yapan bilgilerim, sosyo-kültürel yapım, inançlarım, değerlerim ve ideolojim üzerine öz-yansıma yapmasaydım eğitim felsefemi ve eğitime bakış açımı değiştiremezdim. Benzer şekilde sahip olduğum varsayımlar üzerine yaptığım eleştirel yansıma olmasaydı özerk düşünmek yerine olaylara ve insanlara değer, inanç ve ideolojik varsayımlarım üzerinden yaklaşılmaya devam edecektim.” (DÖE-33).

DÖE-33 katılımcısının dönüşümünde eleştirel öz-yansımanın etkili olduğu görülmektedir. Mezirow (1997:7)'un da belirttiği gibi öz-yansıma önemli kişisel dönüşümlere yol açabilir.



5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yetişkinlerde dönüşümsel öğrenme üzerine yapılan araştırmada elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılarak ortaya çıkan sonuçlar açıklanmış ve bu sonuçlar çerçevesinde alan yazın ve eğitim-öğretimle ilgili kurum ve kuruluşlara öneriler getirilmiştir.

5.1 Tartışma

Mezirow (2006)'a göre dönüşümsel öğrenme, farkındalık içinde öğrenmenin rasyonel süreci, edinilmiş bir referans çerçevesini yani değerleri, inançları ve kavramları içeren varsayımları ve beklentileri yönlendirme fikrini veya zihnini, epistemik varsayımlarını değerlendirerek dönüştüren metabilşsel bir eleştirel düşünmenin metodolojik uygulamasıdır. Dirkx ise dönüşümsel öğrenme teorisinin büyük ölçüde biliş ve akla bağlı olduğunu; bununla birlikte, dönüşümsel öğrenmeye duyguların, hislerin ve hayal gücünün aktif katılımının rolünü vurgulamıştır (Kovan ve Dirkx, 2003). Buna ek olarak Dirkx (2000), dönüşümsel öğrenmenin gerçekleşmesi için olağanüstü olayların veya anların gerekliliğini savunan dönüşümsel öğrenmenin ortak söylemine tamamen katılmamaktadır. Dönüşümsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bu tür büyük anlar, olaylar ya da travmalar gerekmemektedir. Aksine dönüşümsel öğrenme sıradan ve günlük deneyimlerin ürünü olarak karşımıza daha çok çıkmaktadır (Dirkx, 2000, 2006).

Görüşme yapılan KÖE-43 ve TCE-29 katılımcıları hariç diğer katılımcıların dönüşümlerini tetikleyen ya da gerçekleşmesini sağlayan faktörlerin olağanüstü bir olaya ya da ana bağlı olmadığı ve günlük sıradan deneyimlerin ve etkenlerin sonucu olduğu anlaşılmıştır. KÖE-43'ün yaşadığı trafik kazası ve TCE-29'un yaşadığı sıra dışı deneyim dönüşümlerinin gerçekleşmesini sağlayan ana itici güç denilebilir. Mezirow (2006) dönüşümsel öğrenmenin epokal (çığır açan) veya artırımı (bakış açılarının birikimi) olabileceği gibi nesnel ve öznel yeniden çerçevelemeyi de içerebildiğini belirtmiştir. Bu durum dönüşümsel öğrenme üzerinde hem büyük anlar, olaylar ve travmaların etkili olduğunu hem de günlük sıradan deneyimlerin etkili olduğunu göstermektedir. Olağanüstü olaylar ve anların sürekli karşılaşılmadığı düşünüldüğünde sıradan günlük deneyimlerin dönüşümsel öğrenmedeki yerinin daha büyük döneme sahip olduğu

düşünülebilir. Bu durum hem Mezirow'un dönüşümsel öğrenmenin bakış açılarının birikimi şeklinde gerçekleşebileceği görüşü hem de Dirkx'in sıradan ve günlük deneyimlerin dönüşümsel öğrenmedeki etkisinin daha önemli olduğu görüşüyle uyumludur. YMK-38, GYK-50, MÖE-34, MYE-22 ve DÖE-33 katılımcılarının dönüşümsel öğrenme deneyimleri daha çok bakış açılarının birikimi şeklinde gerçekleştiği görülmektedir.

Dönüşümsel öğrenmenin rasyonel bir süreci içerdiğini savunan Mezirow (2006) öğrenme sürecinin genellikle farkındalık dışı gerçekleşse de duygusal, sezgisel, sembolik, yaratıcı ve tefekkür öğrenmeyi içerebileceğini söyler. Mezirow (2006) öğrenme boyutu farkındalığa getirildikten sonra dönüştürücü eylem, bir referans çerçevesinin dönüştürülmesi için bir temel olarak epistemik varsayımların eleştirel yansımaları içeren rasyonel bir süreci içerdiğini belirtir. Dirkx (1987) dönüşüm için iç dünyadaki duygu, his ve rüyaların bilinç düzeyine getirilerek bilincin geliştirilmesi gerektiği görüşündedir. Dirkx (2006), ruhun kişinin dünyasında ve yaşamında kendisine bir ifade aradığını ve kişinin bu sürece katılıp katılmamasının ne kadar dönüşümcü olduğunu yansıtacağını söyler. Dirkx (2006)'e göre ego ve bilinçli farkındalık, bilinçaltında ortaya çıkan mesajların anlamını anlama yeteneklerin ortaya çıkarılmasında kritik rollere sahiptir. Dirkx (2006) bütünle bağlantı kurmak için kişinin kendisini, kim olduğunu ve neyle ilgili olduğunu bilmesi gerekir. Başkalarıyla olan ilişkileri sadece kişinin kendisiyle olan ilişkisi kadar güçlü ve derindir. Ancak bu tür iç çalışmalar, kişinin kendi bilgisine ulaşana kadar dış dünyayı görmezden geldiğini veya en aza indirdiğini göstermez. İç dünyaya anlayış yolu dış dünyaya götürür. Ruhun çalışması, تنها ve onun dışında değil, bu dünyada ve bu dünyadaki varlığıyla yakından bağlantılıdır. Bu, tefekkür ve ayırt etme ile karıştırılmış aktif bir yaşamdır. (Dirkx, 2006:129)

Katılımcıların tamamında dönüşümsel öğrenmenin farkındalık içinde gerçekleştiği söylenebilir. Katılımcıların çoğunda çevresel faktörler etkili iken bazı katılımcılarda içsel faktörlerin etkisi daha belirgindir. YMK-38 katılımcısının dönüşümünü tetikleyen ya da ortaya çıkaran faktörü "*En büyük faktör aslında içgüdüsel. ... Tamamen içgüdüsel*" şeklinde belirtmesi bilinçdışının bilinçli farkındalığa getirildiğini göstermektedir. Bu durum dışsal faktörler kadar içsel faktörlerinde önemini yansıtmaktadır. TCE-29 katılımcısının "*Aslında zaman geçtikçe*

kendimi, ailemi, kazancımızı, yaşayışımı sorgulamaya başladım.” şeklindeki sözleri Dirx (2006)’in bahsettiği bütünle bağlantı kurmak için kişinin kendisini, kim olduğunu ve neyle ilgili olduğunu bilmesi gerekir görüşünü desteklemektedir. Katılımcı kendisi ve yaşamı hakkında yaptığı tefekkür ile iç dünyasında kendisi hakkındaki anlayışını yeniden oluşturmuş ve bunun sonucunda dış dünyaya karşı yeni bir anlayış geliştirmiştir.

İngesel yaklaşım sözcüğün varlığın ayrılmaz bir parçası olduğunu iddia eder (Dirx 2001; Dirx ve diğerleri, 2006). Dirx (2006) metnin kişinin dünyadaki varlığı hakkındaki anlayışını derinleştirmesine yardımcı olduğunu belirtir. İngesel yaklaşımda metin derin ve sıklıkla duygusal deneyimlerle ortaya çıkan görüntülerin daha iyi anlaşılmasına, adlandırılmasına ve daha derin bir anlayışa sahip olmayı sağlar (Hilman, 1975; aktaran Dirx, 2001). Bir metinde okunan, duyulan, görülen veya deneyimlenen sözler kişinin kim olduğunu, hayatının anlamı, derin ve gizemli yönlerini açığa çıkarmasında yardımcı olur (Dirx ve diğerleri, 2006).

Dönüşümsel öğrenmenin gerçekleşmesinde yaşanan deneyimlerin, çevresel faktörlerin ve bunlar üzerine yapılan eleştirel yansıma ve öz-yansımanın yanı sıra metinler üzerine yapılan derinlemesine düşüncelerin de önemli yer edindiği söylenebilir. TCE-29 katılımcısının *“Yani beni çok etkiledi desem yalan olmaz. ... kitabın adı. ... Mesela yine benzer bir şey de ... çok ilgimi çekmişti. ”*, MÖE-34 katılımcısının *“Onu okurken, onunla alakalı başka bir şey, onunla alakalı başka bir şey. Her yeni okuma -aaa dedim bunu sonu yok- bu bir derya. Mesela çok farklı düşüncelere girdim.”* ve DÖE-33 katılımcısının *“Yüksek lisans eğitiminde aldığım derslerden edindiğim bilgiler, okuduğum kitaplar ve makalelerle birlikte eğitim felsefemde ve eğitime bakış açımında değişiklikler oldu.”* şeklinde metinler üzerinden çıkarımlarda bulunmaları ve bu metinlerin dönüşümlerinde yer edinmesi Dirx’in metnin kişinin dünyadaki varlığı hakkındaki anlayışını derinleştirmesine yardımcı olduğu görüşüyle uyumaktadır.

Dirx (2006) dinin dönüşümsel öğrenmeye olan etkisi üzerine de durmuştur. Bu konuda Dirx şöyle der: *“Öğrenmenin kutsal olanı ve dolayısıyla ruhsal olanı içerdiğine inanıyorum. Manevi bir tür fonu, bir matrisi veya neredeyse tüm hayatımızın oynadığı bir bağlamı temsil eder. Öğrenme eyleminin, en azından potansiyel olarak, doğası gereği manevi bir eylem olduğunu düşünüyorum. Kutsalla sınırlar, onunla flört eder, izin verirsek kutsalı da davet eder.”* (Dirx ve diğerleri, 2006:130). Bazı katılımcılarla yapılan

görüşmelerde dönüşümlerinde dinin etkisinin olduğu görülmektedir. YMK-38 katılımcısının “*Ya belki bu dönüşüm sürecinin tamamını irdelediğimizde tasavvufi açıdan da değerlendirebiliriz.*” şeklindeki sözleri, KÖE-43 katılımcısının “*Her şeyin bu dünyada bir görevi var. Allah’u Teâlâ her şeyi kararında yaratmış. Fakirin imtihanı farklı zengininki farklı. Bize düşen bunun farkında olup üstümüze düşeni yapmak.*” şeklindeki sözleri ve TCE-29 katılımcısının ise “*Kazandığımın helal mi haram mı olduğunu düşünmeyeyim istiyordum. Açıkçası insanların emeğini gasp eden değil de alınının teriyle kazanan biri olmak istiyordum. ... Kendi ideallerim, inançlarım ve düşüncelerim çerçevesinde yaşıyorum. Beklentim kesinlikle Allah’tan.*” şeklindeki sözleri kutsal olanın dönüşümsel öğrenmedeki etkisini gösterdiği söylenebilir.

Eleştirel yansıma, nedenlerin doğasını ve yöntemlerini, mantığını ve gerekçesini anlamayı gerektirir. Dönüşümsel öğrenme, bu anlayışları içeren metabilşsel bir akıl yürütmedir. Ancak buna ek olarak, bir referans çerçevesinin kaynağı, yapısı ve tarihine ilişkin kavrayışın yanı sıra, onun uygunluğunu, yerindeliğini ve sonuçlarını da değerlendirir (Mezirow, 2003).

Dönüşümsel öğrenme deneyimi yaşayan bütün katılımcıların sahip oldukları referans çerçeveleri üzerine eleştirel yansıma, eleştirel öz-yansıma ve eleştirel söylem yaptıkları bulgulardan anlaşılmaktadır. Dönüşümsel öğrenmenin önemli yapı taşları olan bu kavramların bu araştırmanın bulgularında öne çıkması Mezirow (1991a, 1995, 1997, 2003, 2006), King ve Kitchener (1994), Cranton (1996, 2000), Cranton ve Roy (2003) ve Kitchenham (2006) ile uyumaktadır. Ayrıca Akpınar (2010)’ın, Feriver Gezer (2010)’in, Akçay (2012)’in, Uyanık (2016)’in, Şahin ve diğerleri (2016)’in, Şen ve Şahin (2017)’nin ve Akdağ Kurnaz (2018)’in çalışmaları bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Fakülteler sıklıkla profesyonel gelişime hayal kırıklığı yaratan önceki deneyimlerle ve bazen de büyük ihtiyaçlarla yaklaşır. Fakülteler, aktif öğrenim deneyimlerine ihtiyaç duydukları, geçmiş deneyimlere dayanan, saygı ve güven ortamını geliştiren yetişkin öğrenenleri yetiştirme yerleri olarak görüldüğünde diğer mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilir (Brookfield, 1986; Lawler & King, 2000). MYE-22 katılımcısı yükseköğrenimin kişilerin öğrenme ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığını ve yazılım alanıyla ilgili yüksek okul okumasına rağmen online şekilde aldığı derslerin

daha etkili olduğunu belirtmiştir. Mühendislik fakültesinden mezun olan bir yazılım mühendisinin dahi bu alanda örgün eğitim almamış olan MYE-22 katılımcısının altında bir pozisyonda görev alması ve mesleki bilgisinin daha az olması mühendislerin aldıkları eğitimin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamadığını göstermektedir. Bu durum MYE-22 katılımcısının “*İnsanlarda bir bakış açısı, algı oluyor. Mesela ben işe girmeden önce dedim yani mühendislerin bu işi çok iyi bildiğini düşünüyordum açıkçası. İlk işe girdim, 7-8 tane mühendis vardı. ... İlk hafta şey diyordum, bunlara nasıl adapte olacağım, nasıl bunların seviyesine yetişeceğim. ... Sonra bir baktım iş aslında öyle değil. Yani mühendislikten mezun olmuşlar ama işi bilmeyerek gelmişler. Bu işi bulmuşlar bir şekilde girmişler. Onlardan aslında çok daha fazla bildiğimi fark ettim. Yani mühendislerin yapamadığı kısımları yaptığımı fark ettim. İlk işimde de aslında mobil uygulama sorumlusu bendim. Mühendis geliyordu CV'lerini ben inceliyordum. İşe alsak mı almasak mı ben karar veriyordum. ... Yani insanlar aslında kafasında bazı şeyleri çok büyütüyor. ... Yani mühendisler de o kadar çok da iyi bilmiyor sektörde. Çok fazla çalışmadan da o insanların seviyesine çok rahat ulaşılabilir. Biraz daha çalışırsanız da onların üstüne de çıkabiliyorsunuz. ... Bunu söylemek istiyorum özet olarak.*” şeklindeki sözleriyle örneklendirilebilir.

Mezirow (1978a, 1978b) dönüşümsel öğrenmenin 10 aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. King (2002) ise eğitim teknolojilerinde eğitimcilerin öğrenme deneyimlerini incelediği araştırmasında Mezirow'un modelinin ayrıntılı aşamalarının iç içe geçtiğini belirtmiştir. Buna rağmen önerilen aşamalar, aynı zamanda yetişkin öğrenenlerin gereksinimleriyle tutarlıdır (Lawler & King, 2000; King, 2002). Bu çalışmada dönüşümsel öğrenmenin aşamaları derinlemesine incelenmiş ve çalışmadan elde edilen bulgular ışığında aşamaların çok büyük bir kısmının Mezirow (1978a, 1978b)'un belirttiği şekilde gerçekleşmesine rağmen bazı aşamaların katılımcıların bir kısmında farklı ya da hiç yaşanmadığı görülmüştür. Bununla birlikte aşamaların sırayla gerçekleşmediği ve bazı aşamaların ise ardışık olarak değil aynı anda gerçekleştiği görülmüştür. Bu durumda her katılımcıda aşamaların aynı şekilde gerçekleşmediği ve kesin bir sıraya bağlı olmadığı söylenebilir.

Şaşırtıcı bir ikilem aşaması tüm katılımcılarda yaşandığı halde YMK-38 ve MYE-22, dönüşüm süreçleri esnasında yaşadıkları bazı olaylar ve deneyimlerden dolayı daha

önce çözmüş oldukları ikilemi ilerde bir kez daha yaşamışlardır. Ayrıca MYE-22'in yaşadığı her iki ikilemde de seçenekler arasında tercih yapmadan çözüme ulaşması ikilemin sonucunda bir tercih yapma gereğinin olmadığını da göstermektedir. Bu durum özellikle yetişkin eğitim programlarından edinilen bilgi ve becerilerin hobi, ek iş vb. seçenekler için değerlendirilmesi açısından önemli bir çıkarım olarak görülebilir. Bu aşamada yaşanan diğer bir farklı durum ise ikilem aşamasının bazı aşamalardan sonra yaşanması ya da ikilem aşamasının çözülmeden diğer aşamalara geçilmesi ve bu aşamaların ikilem aşamasından önce çözülmesidir. GYK-50 katılımcısının dönüşümün başında bir ikilem yaşamaması ve 7. aşama olan planların uygulanması için bilgi ve becerilerin kazanılması aşamasında sonra ikilemin gerçekleşmesi ve MÖE-34 katılımcısının ise dönüşümün bir ikilemle başlamasına rağmen ikilemin farkında olmasına rağmen ancak planların uygulanması için bilgi ve becerilerin kazanılması aşamasından sonra ikilemin çözülmesi bu durumlara örnek olarak gösterilebilir.

Suçluluk veya utanç duygusu ile kendi kendini sorgulama-tetkik etme aşaması katılımcıların nerdeyse tamamında aşamada belirtildiği şekilde bir suçluluk veya utanç ile kendini test etme şeklinde yaşanmamıştır. KÖE-43 katılımcısı suçluluk veya utanç duyulacak bir durum olmadığını ve yalnızca eşinin istememesinden dolayı biraz üzülüğünü ve bu duygunun da suçlulukla karıştırılmaması gerektiğini belirtirken MYE-22 katılımcısı ise ailesine karşı olan sorumluluktan dolayı başarılı olamama baskısı altında kaldığını söylemiştir. TCE-29 katılımcısı ise dönüşümden önceki yaşamından dolayı suçluluk ve utanç duyduğunu ama dönüşüm için böyle bir hisse kapılmadığını belirtmiştir. MÖE-34 katılımcısı da geç kalmışlığından dolayı kendisini suçlu hissetmiştir. TCE-29 ve MÖE-34 katılımcılarının bu durumu suçluluk ve utanç ile kendini test etme aşamasının yalnızca dönüşüm esnasında oluşan düşünceler üzerine değil de öncesinde sahip olduğumuz varsayımlar üzerine de olabileceğini göstermektedir. Bu da eleştirel yansımanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. MYK-38 ve GYK-50 katılımcıları ise herhangi bir suçluluk ya da utanç ile kendini test etme aşaması yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu aşamanın katılımcılarda farklı şekilde gerçekleşmesi deneyimlerinin farklı olmasının yanı sıra katılımcıların yaşadıkları dönüşüme uyum sağlamış olmalarından dolayı bunu yanlış bir şeymiş gibi algılamaları olabilir. KÖE-43 katılımcısının *“Yani yaptığımız işte utanılacak bir şey yok ki ... Aksine gurur duyulacak şeyler.”* ve TCE-29 katılımcısının *“Hele ki utanma, yani utanılacak bir şey değil tam*

tersine gurur duyulacak bir şeydi.” şeklindeki sözleri bu durumu örneklendirmektedir. Bu aşamada katılımcıların yaşadıkları duygular utançtan ziyade suçluluk ile kendini test etme kısmına daha yakın görünmektedir.

Epistemik, sosyo-kültürel veya psikik varsayımların eleştirel bir değerlendirmesi aşaması katılımcıların tamamında dönüşümsel öğrenme yapı taşları olan eleştirel yansıma, eleştirel öz-yansıma ve eleştirel söylem çerçevesinde yaşanmıştır. Katılımcıların bu aşamada perspektif dönüşümlerinin temelini attıkları söylenilebilir.

Hoşnutsuzluğun ve dönüşüm sürecinin paylaşılması ve başkalarının benzer bir değişimden geçtiğini fark etme aşaması bütün katılımcılarda gerçekleşmiştir. Bazı katılımcılar benzer değişimler geçirenlerin farkında olmamış ya da bunu araştırma girişimde bulunmamışlardır. KÖE-43 katılımcısının *“Ne bileyim daha önce aklıma gelmedi yani.”*, TCE-22 katılımcısının *“Yok yani. Böyle bir şey fark etmedim.”* ve MYE-22 katılımcısının *“Bunu düşündüm ama böyle bir değişim yaşayan birini çevrem de görmedim. Yok, yoktu yani.”* şeklindeki sözleri bu durumu örnekleemektedir. Katılımcıların yaşadıkları bu değişimi fark etmeleri ya da birileriyle paylaşmaları bu dönüşümün farkındalık içine gerçekleştiğini göstermektedir.

Yeni roller, ilişkiler ve eylemler için seçeneklerin araştırılması aşaması katılımcıların tamamında gerçekleşmiştir. Katılımcıların bazıları rolleriyle ilgili ilişkiler ve eylemler keşfetme aşamasına hızlı bir şekilde geçerken bazılarının ise bu süreci yılları bulmuştur. Bu durum onların dönüşüm süreçlerinin uzunluğu ve içinde buldukları koşulların etkisiyle gerçekleşmiştir. YMK-38 katılımcısı kendisine belirlediği rol için eyleme yıllar sonra geçebilirken, GYK-50 katılımcısı ise emekliliğini beklemek zorunda kalmıştır. Bu durum bazı aşamaların uzun süreli ve iç içe geçebildiğini göstermektedir.

Bir eylem planının yapılması aşaması katılımcıların büyük bir kısmında detaylı planlanırken bazı katılımcılarda zihinsel bir plan olarak ve bazı katılımcılar da ise eylem planından ziyade bir amaç doğrultusunda gerçekleştiği görülmektedir. YMK-38, GYK-50 ve MYE-22 katılımcıları detaylı bir eylem planı hazırlarken, KÖE-43 ve DÖE-33 zihinsel eylem planları oluşturmuşlardır. MÖE-34 ve TCE-29 katılımcıları ise dönüşüme yönelik doğrudan bir eylem planı hazırlamamış olup bir amaç doğrultusunda hareket etmişlerdir. Bir eylem planı hazırlama aşamasının her katılımcıda farklılık göstermesi

bireysel farklılıklardan kaynaklı olabilir. Bu durum eylem planının her zaman yazılı olmayabileceğini ve bu aşamanın bireye göre farklılık gösterebileceğini göstermektedir.

Planların uygulanması için bilgi ve becerilerin kazanılması aşaması bütün katılımcılarda gerçekleşmiştir. Bu aşama bazı katılımcılarda kısa süreli olurken bazı katılımcılarda sonraki aşamalar esnasında da devam etmektedir. GYK-50, MÖE-34 ve MYE-22 katılımcıları sonraki aşamalarda da bilgi ve beceriler kazanmaya devam etmektedirler. MYE-22 katılımcısının *“Yani bir taraftan öğrenirken bir taraftan iş yapıyordum. Bu iki süreç birlikte ilerliyor sürekli. Şuan bile o şekilde bir mobil uygulama yaparken bile bir yandan araştırmanız gerekiyor sürekli.”* şeklindeki sözleri bunu örneklemektedir.

Yeni rollerin geçici olarak denenmesi katılımcıların tamamında gerçekleşmiş olup ilk rol denemesi yalnızca MYE-22 katılımcısında başarısızlıkla sonuçlanmıştır. MYE-22 katılımcısı mobil yazılım alanında öğrendiklerini uygulamak için iş başvurusu yapmış ve yaşadığı olumsuz deneyim rolü başaramayacağı hissi uyandırmıştır. Katılımcının eleştirel yansıma ile planlama aşamasına dönerek detaylı bir planlama yaparak devam etmesi sonucu bir sonraki rol denemesi başarılı olmuştur. MYE-22 katılımcısı dönüşümü esnasında birkaç defa rolünde güncelleme yapmıştır. Katılımcı bu durumu *“Hedefim çok iyi bir yazılımcı profiline ulaşmaktı. ... İyi ki dedim okulu bırakmamışım. Şuan fikirlerim değişti. İnsanın fikri sürekli değişiyor. Hem hukuk alanında kendimi geliştirmeye başladım, hem de bu süreçte uzaktan mobil uygulamaları geliştirmeye devam edebilirim.”* şeklindeki sözlerle açıklamıştır. MYE-22 katılımcısının kendisine belirlediği rolü değiştirmesi dönüşümsel öğrenmenin yaşanıp biten bir şey olmadığını ve süreklilik arz ettiğini göstermektedir. Kişi dönüşse bile bu bir daha dönüşmeyeceği ya da önceki varsayımlarını tekrardan kabul edilebilir olarak görmeyeceği anlamına gelmemektedir.

Yeni roller ve ilişkilerde yetkinlik ve özgüven oluşumu aşaması katılımcıların tamamında gerçekleşmiştir. Katılımcılar yeni rollerini benimsemiş ve uygulamaya devam etmektedirler.

Kişinin bakış açısındaki dönüşüm temelinde hayatına yeniden uyumu aşaması katılımcıların tamamında gerçekleşmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu yaşadıkları dönüşümü sonrasında yaşam biçimlerinin yönlendiricisi olarak görmektedirler. YMK-38

katılımcısının “*Hayatımın tam ortasında. Direk hayatımın bütünü oluverdi.*”, KÖE-43 katılımcısının “*Hayatımın bir parçası oldu diyebilirim. Rutinim oldu diyebilirim.*” ve TCE-29 katılımcısının “*Aslında hayatımın kendisi oldu diyebilirim.*” şeklindeki sözleri yaşanan dönüşümün katılımcıların hayatlarında ne kadar büyük öneme sahip olduğunu ve hayata yeniden uyumlarının dönüşümleri çerçevesinde gerçekleştiğini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların tamamında dönüşümsel öğrenmeden sonra yeni fikirlere açıklık, başkalarına saygı ve hoşgörü gibi erdemli davranışların arttığı söylenebilir. Bu durum dönüşümsel öğrenmenin daha geniş bir dünya görüşü oluşturma hedefiyle tutarlıdır.

Dönüşümsel öğrenmenin 10 aşaması bazı ufak farklılıklar dışında Mezirow (1978a, 1978b, 1991a)’un tanımladığı şekilde yaşandığı görülmektedir. Ayrıca Akpınar (2010)’ın, Feriver Gezer (2010)’ın, Akçay (2012)’ın, Uyanık (2016)’ın, Şahin ve diğerleri (2016)’ın, Şen ve Şahin (2017)’nin ve Akdağ Kurnaz (2018)’in çalışmalarındaki dönüşümsel öğrenmenin önemli kavramları ve aşamaları ilgili sonuçlar bu araştırma bulgularını önemli oranda uyuşmaktadır. Yetişkinlerde dönüşümsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve süreçlerini gerekçeleri ile birlikte ortaya koymayı amaçlayan bu nitel araştırmadan elde edilen bulgular büyük oranda alan yazınla uyuşmaktadır.

5.2 Sonuç

Yetişkinlerde dönüşümsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve süreçlerini gerekçeleri ile birlikte ortaya koymayı amaçlayan bu nitel araştırmadan çıkarılan sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

– Dönüşümsel öğrenme yetişkinlerin özerk düşünürler olmasını sağlamak ve daha geniş bir dünya görüşüne sahip olmak için sunduğu yöntemler ve süreçlerle yetişkin öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir. Görüşme yapılan katılımcıların yaşadıkları dönüşümsel öğrenme deneyimleri sonucu daha bağımsız düşüncelere sahip olması ve dönüşümü yaşamadan öncesine kıyasla farklı görüş ve inançlara daha saygılı olmaları bu durumun göstergesidir.

– Dönüşümsel öğrenme eleştirel yansıma, eleştirel öz-yansıma ve eleştirel söylem gibi kavramları yetişkin öğrenmesinin yapı taşı olarak görerek bu kavramlarla

yetişkinlerin kendilerini ve çevrelerini tanımasını sağlamaktadır. Öz-yansıma yapan yetişkin kendisini, inançlarını ve değerlerini yeniden tanımlamakla birlikte potansiyelinin de farkına vararak daha verimli hale gelmektedir. Kendi eşsiz dünya görüşlerini oluşturan katılımcılar kazandıkları yetkinlikle özgüvenleri yüksek bireylere dönüşmüştürler. Bu özgüven kendini üstün görmekten ziyade dönüşümün onlara kazandırdığı cesaret olarak görülebilir. Zira katılımcılar gelişmeye ve değişmeye açık olduklarını belirtmektedirler. Bu da dönüşümün yaşanıp biten bir şey olmadığını ve sürekliliğini göstermektedir. Yetişkin eleştirel yansıma ve eleştirel söylemle çevreleriyle daha iyi bir iletişim kurmakta ve kendi dünya görüşünü özgürce yansıtarak toplumun demokratikleşmesine de katkı sağlamaktadır. Birçok katılımcının artık kendilerine sunulan bilgi, söylem ve düşünceleri oldukları gibi kabul etmemeleri ve eleştirel düşünme süzgecinden geçirmeleri bu durumun sonucu olarak görülebilir.

– Dönüşümsel öğrenme sürecinde bazı aşamaların farklılıklar göstermesi, bazı aşamaların yaşanmaması ya da yer değiştirmesi ve bazı aşamaların da uzun süreli olması dönüşümsel öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların etkisini de göstermektedir. Bu durum farklı toplumlar arasında da farklı sonuçların çıkabildiğine yorumlanabilir.

– Katılımcıların günlük öğrenme deneyimleri onların dileklerini, arzularını, hayallerini, özlemlerini, korkularını ve endişelerini yansıttığından bu sıradan öğrenme deneyimleri yetişkini entelektüel ve duygusal deneyimlere yöneltilmektedir. Günlük deneyimlerin yetişkinin varlığını derinlemesine sorgulamasında daha geçerli olduğu ve sıradan deneyimlerin daha yaratıcı katılımı teşvik ettiği söylenebilir. Katılımcıların birçoğunun hayallerinin peşinden giderek yaşadıkları deneyimler, onların dönüşümsel öğrenmelerinde etkili olmuştur. Bu durum yetişkinlere yönelik kişisel gelişimi sağlayan öğretim programlarının ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin önemini göstermektedir. İnfomal yollardan edinilen öğrenme deneyimlerinin örgün eğitim kurumlarından daha hızlı ve daha etkili olduğu görülmektedir. Değişimin ve gelişimin sürekli olduğu ve zamanın bu kadar değerli olduğu bir yüzyılda bilgiye daha hızlı ulaşmanın önemi de artmıştır. Zira katılımcıların yarısından fazlası öğrenme deneyimlerini infomal yollardan gerçekleştirmişlerdir.

– Doğrudan dönüşümsel öğrenmeyle alakalı olmamakla birlikte yükseköğrenim kurumlarının mezuniyet sonrası mesleki ihtiyaçları karşılamaya yönelik eğitimler veremediği ve mezunların bu ihtiyaçlarını alternatif öğrenme yollarıyla karşılamaya

çalıştıkları anlaşılmıştır. Özellikle mühendislik ve teknoloji fakültelerinden mezun olanların karşılaşma ihtimali yüksek olan bu durumla başa çıkabilmeleri eğitim programlarının sürekli güncellenmesinden ziyade dönüşümsel öğrenmenin de üzerinde durduğu özerk düşünen öğrenenler ve öğrenmede inisiyatif sahibi olan bireylerin yetiştirilmesini sağlayan programların hazırlanması gerekliliği sonucunu çıkarmaktadır.

– Araştırma bulgularından dönüşümsel öğrenmenin geleneksel yaklaşımlarının dışında ruhsal faktörler, duygu ve hislerin önemine vurgu yapan Dirks'in dışsal yaklaşıma dayalı imgesel yaklaşımıyla uyuşan sonuçların elde edilmesi alternatif dönüşümsel öğrenme yaklaşımlarının daha dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bazı katılımcıların metinler üzerine yaptıkları düşünceler ve bunun onların bakış açılarına etkisi alternatif görüşler üzerine daha çok araştırma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

5.3 Öneriler

Yetişkinlerde dönüşümsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve süreçlerini gerekçeleri ile birlikte ortaya koymayı amaçlayan bu nitel araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, yetişkinlere yönelik öğrenme faaliyetleri düzenleyen kurum ve kuruluşlara ve alan yazında dönüşümsel öğrenmeyle ilgili çalışma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler bu bölümde verilmiştir.

– Dönüşümsel öğrenmenin eleştirel yansıma, eleştirel öz-yansıma ve eleştirel söylem gibi dönüşümün önünü açan üst düzey öğrenme becerileri önermesi ve özerk düşünme, inisiyatif alma, değişime açıklık ve bakış açılarının dönüşümü gibi yetişkinlere özgü sonuçlarının olması dönüşümsel öğrenmenin yetişkin öğrenmesindeki önemini ortaya koymaktadır. Baş döndürücü bir hızla gelişen ve ilerleyen dünyanın nitelikli iş gücünü yetiştiren üniversitelerin bu değişime ayak uydurabilecek kişiler yetiştirebilmesi için ön lisans ve lisans programlarından başlayarak yükseköğretimde dönüşümsel öğrenmenin bir ders olarak verilmesi önerilir.

– Gelişmiş ülkelerin yetişkin eğitime önem verdiği göz önüne alındığında yükseköğretim kurumlarında hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi anabilim dalının yaygınlaştırılması ve dönüşümsel öğrenme üzerine yapılan akademik araştırmaların desteklenmesi önerilir.

– Türkiye’de nüfus yaş ortalaması giderek artmakta ve toplumun önemli bir kesimini artık yetişkinler oluşturmaktadır. Bu durum değişen şartlara en hızlı uyumu sağlayacak olan yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılanmasını daha önemli hale getirmektedir. Yeni çıkan teknolojiler, bilgiler, sosyal akımlar, trendler vb. durumların örgün eğitim kurumlarında yürütülecek programlarla aktarılması uzun zaman alacaktır. O halde yetkili kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özellikle yetişkinlere yönelik hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin, dönüşümsel öğrenme teorisine dayalı öğretim programlarıyla hazırlanarak uygulanması önerilir. Bu hazırlanacak programların hayat boyu öğrenme kursları açan resmi ve özel kuruluşlar, oda ve birlikler, sivil toplum örgütleri, organize sanayi bölgeleri, fabrikalar, belediyeler ve valiliklere bağlı çeşitli sosyal tesis ve kuruluşlarda da uygulanması önerilir.

Alan yazınla ilgili ilerde yapılacak çalışmalarda:

- Türkiye’de başta dönüşümsel öğrenme olmak üzere yetişkin öğrenmesi ve öneminin yükseköğrenim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitimciler tarafından tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığı,
- İnfomal eğitim programlarında başta dönüşümsel öğrenme olmak üzere yetişkin öğrenmesiyle alakalı teori ve yaklaşımlardan ne kadar yararlanıldığı ve
- Dönüşümsel öğrenmeyle ilgili alternatif görüşler üzerine araştırmaların yapılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, C. (2012). Dönüşümsel öğrenme kuramı ve yetişkin eğitiminde dönüşüm. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(196), 5-19.
- Akdağ Kurnaz, E. (2018). Dönüştürücü öğrenme kuramına göre İngilizce dersinde hazırlanmış öğrenme etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin bakış açısı dönüşümlerine etkisinin incelenmesi (Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi).
- Akpınar, B. (2010). Transformatif öğrenme kuramı: Dönüşerek ve değişerek öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 185-198.
- Ankara Üniversitesi. (2020). Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı. 20 Şubat 2020 tarihinde <http://yboye.education.ankara.edu.tr/tarihce/> adresinden erişildi.
- Appleton, J. V. (1995). Analysing qualitative interview data: addressing issues of validity and reliability. *Journal of advanced nursing*, 22(5), 993-997.
- Balcı, A. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma (12. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of chemical education*, 63(10), 873.
- Boyd, R. D. (1989). Facilitating personal transformation in small groups. *Small Group Behavior*, 20, 459-474.
- Boyd, R. D., & Myers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7, 261-284.
- Bringuier, J. C., & Piaget, J. (1989). *Conversations with jean piaget*. University of Chicago Press.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning. *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*, 18-33.
- Brookfield, S. (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning. *San Francisco: Jossey-Bass*.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult education quarterly*, 43(4), 227-242.
- Celep, C. (2003). Halk Eğitimi (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Chance, P. (1986). *Thinking in the Classroom: A Survey of Programs*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.
- Chadwick, B. A., bahr, H. M. & Albrecht, S. L. (1984). *Social science research methods*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Clark, M. C., & Wilson, A. L. (1991). Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult education quarterly*, 41(2), 75-91.
- Clark, M. C. (1993). Transformational learning. *New directions for adult and continuing education*, 1993(57), 47-56.
- Clark, M. C., & Dirks, J. M. (2000). Moving beyond a unitary self: A reflective dialogue. *Handbook of adult and continuing education*, 101-116.
- Collins, M. (1996). On contemporary practice and research: Self-directed learning to critical theory. *Boundaries of Adult Learners, Education and Training*. New York: Routledge.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2000). Individual differences and transformative learning. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, 181-204.
- Cranton, P., & Roy, M. (2003). When the bottom falls out of the bucket: Toward a holistic perspective on transformative learning. *Journal of transformative education*, 1(2), 86-98.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage.
- Cilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 487-510.
- Çimen, O. (2013). Dönüşümsel öğrenme modeline dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi).
- Danis, C. (1992). A unifying framework for data-based research into adult self-directed learning. *Self-directed learning: Application and research*, 47-72.

- Davenport, J., & Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult education quarterly*, 35(3), 152-159.
- Dirkx, J. M. (1987). Matriarchal consciousness and the transformative adult learning group. In S.J. Levine, R.J. Smith, & J.E. Snoddy (Eds.). *Proceedings of the Midwest Research to Practice Conference in Adult and Continuing Education*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Dirkx, J. M. (1997). Nurturing soul in adult learning. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 79-88.
- Dirkx, J. M. (1998). Knowing the self through fantasy: Toward a mytho-poetic view of transformative learning. Paper presented at the 39th Annual Adult Education Research Conference. adulterc içinde. 5 Ocak tarihinde <http://www.adulterc.org/Proceedings/1998/98dirkx.html> adresinden erişildi.
- Dirkx, J. (2000). After the burning bush: Transformative learning as imaginative engagement with everyday experience. *Challenges of practice: Transformative learning in action*, 247-252.
- Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 63-72.
- Dirkx, J. M. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. *New directions for adult and continuing education*, 2006(109), 15-26.
- Dirkx, J. M., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of transformative education*, 4(2), 123-139.
- Dirkx, J. M. (2008). *Adult learning and the emotional self*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1997/1910). *How we think*. New York: Dover Publications, Inc.
- Downes, S. (2009). Connectivist dynamics in communities. *Blog Half an Hour*.
- Draper, J. (1998). The metamorphoses of andragogy. *Canadian journal for the study of adult education*, 12(1), 3-26.
- Elias, D. (1997). It's time to change our minds: An introduction to transformative learning. *ReVision*, 20(1), 2-7.
- Epcapan, E. (2018). Dönüşümsel öğrenme modelinin 6. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve bilişötesi farkındalıklarına etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi).

- Ersoy, A. F. (2016). *Fenomenoloji. Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, Ankara: Anı Yayıncılık.*
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Fahim, M., & Pezeshki, M. (2012). Manipulating critical thinking skills in test taking. *International Journal of Education*, 4(1), 153.
- Fenomenoloji. (t.y.). wiki içinde. 30 Aralık 2019 tarihinde <https://tr.wikipedia.org/wiki/Fenomenoloji> adresinden erişildi.
- Feriver Gezer, Ş. (2010). Integrating Sustainability into Early Childhood Education Through In-service Training: An Effort Towards Transformative Learning (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Fidan, T., & Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non-union member teachers on teacher unions. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 191-220.
- Finlay, L. (2006). Dancing between embodied empathy and phenomenological reflection. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6(sup1), 1-11.
- Finlay, L. (2012). Debating phenomenological methods. In *Hermeneutic phenomenology in education* (pp. 15-37). Brill Sense.
- Freire, P. (2003). Ezilenlerin pedagojisi (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek). (10. baskı). *İstanbul: Ayrıntı Yayınları.* (1970).
- Glaser, B. (1978). Theoretical sensitivity. *Advances in the methodology of grounded theory.*
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult education quarterly*, 41(3), 125-149.
- Grow, G. (1994). In defense of the staged self-directed learning model. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 109-114.
- Habermas, J. (1971). Knowledge and human interests (trans. J. Shapiro). *Boston: Beacon Press*, 310.
- Habermas, J. (1984). The theory of communicative action, vol. 1: Reason and the rationalization of society (trans. Thomas McCarthy). *Boston: Beacon.*
- Hanson, A. (1996). The search for a separate theory of adult learning: Does anyone really need andragogy. *Adult learners, education and training*, 1, 99-108.
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique. *International journal of lifelong education*, 3(3), 203-210.

- Henschke, J. A. (1998). Historical antecedents shaping concepts of andragogy: A comparison of sources and roots. In *Proceedings of the Third International Conference on Research in Comparative Andragogy*. Bled, Radlovjica, Slovenia.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI. *University of Wisconsin Press*.
Hoyt, DP, & Rhatigan, JJ (1968). *Professional preparation of junior and senior college student personnel administrators*. *Personnel and Guidance Journal*, 47(3), 263-270.
- Houle, C. O. (1996). *The Design of Education*. *Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Jupp, V. (1996). "Documents and Critical Research". Sapsford, R., & Jupp, V. (Eds.). *Data collection and analysis*. Sage.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kegan, R. (2000). What form transforms? In J.Mezirow (Ed.), *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Keskin, M. & Şahin, M. (2018). Bir eğitim felsefesi olarak ilerlemecilik ve eğitime yansımaları. IX. Uluslar Arası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi Bildirileri, Antalya. Iconte 2018, s.65
- Keskin, M., & Şahin, M. (2018). Eğitimde ilerlemecilik. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 50-74.
- Keskin, M., Yılmaz, Y. E., Sulak, S. A. & Özkan, M. (2018). Üstün yetenekli çocukların gözünden teknolojinin gelecekteki yeri. V. Uluslar Arası Üstün Yetenekliler ve Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Gaziantep. Üyek 2018, s.26.
- Kestel, M., & Şahin, M. (2018). Eğitimde eleştirel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 40-49.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, K. P. (1998). *A guide to perspective transformation and learning activities: The Learning Activities Survey*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- King K. P. (2002). *A Journey of Transformation: A Model of Educators' Learning Experiences in Educational Technology*. Eds. J. M. Pettit & R. P. Francis. Raleigh 2002.
- Kitchenham, A. (2006). Teachers and technology: A transformative journey. *Journal of Transformative Education*, 4(3), 202-225.

- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of transformative education*, 6(2), 104-123.
- Knowles, M. S. (1950) *Informal Adult Education*, New York: Association Press
- Knowles, M. S. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult leadership*, 16(10), 350-352.
- Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning. A guide for learners and teachers, *Englewood Cliffs: Prentice Hall*.
- Knowles, M. (1977). *The Adult Education Movement in the United States (Revised Edition)*. Malabar, FL: Krieger.
- Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy. *New York: Cambridge Books*.
- Knowles, M. S. et al (1984) *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*, *San Francisco: Jossey Bass*.
- Knowles, M. S. (1989). The making of an adult educator: An autobiographical journey. *San Francisco: Jossey Bass*.
- Kovan, J. T., & Dirks, J. M. (2003). "Being called awake": The role of transformative learning in the lives of environmental activists. *Adult education quarterly*, 53(2), 99-118.
- Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29-49.
- Kucukaydin, I., & Cranton, P. (2013). Critically questioning the discourse of transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 63(1), 43-56.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2), 16-46.
- Kuhn, T. S. (2019). Bilimsel devrimlerin yapısı (Çev. N. Kuyuş). (10. baskı). *İstanbul: Kırmızı Yayınları*.(1962).
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. *Beverly Hills, CA: Sage*.
- Lorge, I. (1947). Chapter III: Intellectual changes during maturity and old age. *Review of Educational Research*, 17(5), 326-332.
- Marvasti, A. (2004). *Qualitative research in sociology*. Sage.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.

- Merriam, S. B., WMott, V., & Lee, M. Y. (1996). Learning that comes from the negative interpretation of life experience. *Studies in Continuing Education, 18*(1), 1-23.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood* (2nd ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New directions for adult and continuing education, 2001*(89), 3-14.
- Mezirow, J. (1975). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Centre for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1978a). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1978b). Perspective transformation. *Adult Education, 28*, 100-110.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult education, 32*(1), 3-24.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *New directions for continuing education, 25*, 17-30.
- Mezirow J. (1991a). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco.: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1991b). Transformation theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly, 41*(3), 188-192.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult education quarterly, 44*(4), 222-232.
- Mezirow, J. (1995) *Transformative Theory of Adult Learning*. In Defense of the Lifeworld. In M. Welton (ed.), Albany: State University of New York Press.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult education quarterly, 46*(3), 158-172.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education, 1997*(74), 5-12.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult education quarterly, 48*(3), 185-198.

- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020a). VI. Milli Eğitim Şurası. 27 Şubat 2020 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164847_6_sura.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020b). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı. 27 Şubat 2020 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf adresinden erişildi.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13-22.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.
- Öncel, M. (2017). Yaşam boyu öğrenme bağlamında dönüştürücü öğrenme kuramına göre hazırlanmış bir içerik yönetim sisteminin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi).
- Özçelik, Ö. M. (2019). Kaçkar Dağlarında dönüşümsel öğrenmeye bir bakış: Turistlerin seyahat deneyimlerini anlamaya yönelik bir çalışma (Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi).
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & SB Demir, Trans.). *Ankara: Pegem Akademi*.
- Poggenpoel, M., & Myburgh, C. (2003). The researcher as research instrument in educational research: A possible threat to trustworthiness?(A: research_instrument). *Education*, 124(2), 418-423.
- Pratt, D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. *New directions for adult and continuing education*, 57(57), 15-23.
- Ragin, C. C., & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing social research: The unity and diversity of method*. Pine Forge Press.
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing standard*, 20(44), 41-46.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A., Koçbeker Eid, B. N. & Saban, A. (2014). Maratonda yarışmak ya da gizemli bir yolculuk yapmak: Sınıf öğretmeni adaylarının tecrübe ettikleri ve ideallerindeki öğretmen algıları. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 14(3), 995-1030.
- Savicevic, D. M. (1991). Modern conceptions of andragogy: A European framework. *Studies in the Education of Adults*, 23(2), 179-201.
- Savicevic, D. (1998). Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting. *Comparative adult education*, 97119.
- Selvi, K. (2014)Phenomenological approach in education. In A.T.Tymienececka (Ed), *Analecta Husserliana: The yearbook of phenomenological research*. USA: Springer.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1), 1-28.
- Smith, M. K. (2002). *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy*. Infed, the Encyclopedia of informal education.
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, methods and research*. London: Sage.
- Stewart, C. J. & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th ed.). Dubuqu, 10.Wm. C.Brown Pub.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Şen, E., & Şahin, H. (2017). Dönüşümsel Öğrenme Kuramı: Baskın Paradigmayı Yıkma. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 16(49), 39-48.
- Şahin İzmirli, Ö. (2012). Dönüştürücü öğrenme kuramı açısından öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu uygulamaları (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi).
- Şahin, M. (2016). The Two and a Half Learning Model: A Consequence of Academic Dishonesty. *Journal of Education and Practice*, 7(18), 20-25.
- Şahin, M., Erisen, Y., & Çeliköz, N. (2016). The Transformational Learning of Three Adult Academicians. *Online Submission*, 6(1), 299-307.
- T.C. Resmi Gazete. (2020). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilatı ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 27 Şubat 2020 tarihinde

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden erişildi.

- Taylor, E. W. (1993). *A learning model of becoming interculturally competent: A transformative process* (Doctoral dissertation, University of Georgia).
- Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review* (p. 8). Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International journal of lifelong education*, 26(2), 173-191.
- Taylor, E. (2008). Transformative Learning Theory: New Directions for Adult and Continuing Education. *Special Issue: Third update on Adult Learning Theory*, (119).
- Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Tilton, J., & Woodyard, E. (1928). *Adult learning*. Macmillan.
- Tough, A. M. (1967). *Learning without a teacher* (No. 3). Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. M. (1971). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Transformative Learning. (2004). The Transformative Learning Centre içinde. 4 Kasım 2019 tarihinde https://www.oise.utoronto.ca/tlcca/About_The_TLC.html adresinden erişildi.
- Türk. (2020). Nüfus ve Demografi. 4 Mart 2020 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1027 adresinden erişildi.
- UYANIK, G. (2016). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin çevre sorunlarına yönelik tutum ve duyarlılığa etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 760-784.
- Van Manen, M (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Wiersma, W. & Jurs, S.G (2005). *Research methods in education: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK Ulusal Tez Merkezi. (2020). Ulusal Tez Merkezi Tarama. 30 Ocak 202 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> adresinden erişildi.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK-1	Görüşme Formu	142
EK-2	Katılımcı Onam Formu	144
EK-3	Görüşme Anlarına Ait Fotoğraflar	145



EK-1
GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Yeri: Tarih:/...../20.....
Görüşmeci:

Merhaba. Daha önce sizinle dönüşümsel öğrenme üzerine sohbet etmiştik. Öncelikle bu görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bugün burada hayatınızda önemli bir yer edinen bir dönüşüm ile ilgili konuşacağız. Görüşmemizi ses kaydına alacağım. Bu görüşmede elde ettiğimiz verileri üçüncü kişilere dinlettirmeyeceğim ve araştırmamda elde ettiğim verileri kullanırken kodlar kullanarak kimliğinizi ve diğer özel bilgilerinizi gizli tutacağım. Eğer vazgeçmeniz halinde araştırma yayınlanmadan önce görüşme kayıtlarını size iade edip araştırmamdan size ait verileri çıkarabilirim. Şimdi dilerseniz görüşmemize geçebiliriz.

Bana kendinden biraz bahseder misin?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yaşamış olduğunuz bu dönüşüme bir isim verseydiniz hangi ismi verirdiniz?
*(Bu isim kısa bir isim olabilir ya da uzun bir isim olabilir.)
2. Neden bu ismi verdiğinizi açıklayabilir misiniz?
3. Dönüşümden önce nasıl bir çevreniz vardı, bu dönüşümü yaşamadan önce bu konudaki düşünceleriniz nelerdi?
4. Sabit düşünceleriniz var mıydı?
*(Ön yargılarınız var mıydı?)
*(Bu düşünce ya da yaşam biçimi yanlış, makul olmayan, tuhaf, saçma belki de sapkın gibi geliyor muydu?)
5. Dönüşümü yaşamadan hemen önce çevrenizde neler oldu ya da neler değişti de bu dönüşümün gerçekleşmesine zemin hazırladı?
6. dönüşümünü nasıl fark ettiniz?
7. Değişimi tetikleyen faktörler nelerdi?
8. Dönüşümü yaşarken ya da fark ettiğinizde ikilem yaşadınız mı?

- *(Yaşadığımız ikilem düşünceleriniz ya da yaşam biçiminizle alakalı olabilir)
- *(O anda neler hissettiniz?)
9. Bu süreçte suçluluk veya utanç duyguları hissettiniz mi?
10. Nasıl bir duyguydu hissettikleriniz anlatır mısınız?
11. Bu süreçte bilgilerinizi, sosyo-kültürel yapınızı ve ruhen kendinizi eleştirel olarak değerlendirdiniz mi?
- *(Yeni durum ve eski durumu karşılaştırdınız mı? Olumlu olumsuz yönlerini değerlendirdiniz mi?)
- *(Bu esnada kendinizi, duygularınızı, düşüncelerinizi, bilgilerinizi sorgulayıp gözden geçirdiniz mi?)
12. Başkalarının da sizinle benzer değişimlerden geçtiğini fark ettiniz mi?
- *(Bunu araştırdınız mı?)
13. Bu dönüşüm sürecini birileriyle paylaştınız mı?
- *(Kimlerle paylaştınız?)
14. Bu dönüşüm için kendinize bir rol ya da roller belirlediniz mi?
- *(Bu rol ya da roller zihnen de olabilir)
15. Dönüşümle ilgili yeni ilişkiler ve eylemler keşfettiniz mi?
- *(Neler yaptınız bununla ilgili?)
16. Dönüşümünüz ile ilgili bir plan hazırladınız mı?
- *(Yazılı olmayan, zihninizde oluşturduğunuz bir plan da olabilir.)
17. Bu planı uygulamak için araştırma, bilgi ve beceri kazanmaya çalıştınız mı?
- *(Neler yaptınız?)
18. Kendinize bir rol belirlemiştiniz. Bu rolü denediniz mi? Denediyseniz neler yaptığınızı anlatır mısınız?
19. Bu yeni rolü başarabildiğinizi fark ettiniz mi?
20. Kendinize karşı özgüveniz oluştu mu? Nasıl hissettiniz?
21. Bu dönüşüm temelinde hayata yeniden uyumunuzu anlatır mısınız?
22. Dönüşüm hayatınızda nasıl bir yere sahip oldu?
- *(Sizin için bu dönüşüm ne anlam ifade ediyor?)
23. Bu dönüşümden sonra size uzak olan duygu, düşünce, yaşam biçimlerini anlamaya çalışıyor musunuz?
- *(Yeni bir şeyle karşılaştığınızda o konu, durum hakkında düşünme, değerlendirme, yansıtıcı bir eleştiri yapma gibi bir yaklaşımınız oluşuyor mu?)

EK-2

KATILIMCI ONAM FORMU

Katılımcı Kodu:

“Soruların karşısına kendi yazınızla cevabınızı yazınız”

Soru	Cevabınız
Araştırmada kimlik ve özel bilgilerinizin gizliliği ilkesine uyulmuş mu?	
Katılımcı tarafından çözümlenen bulgular size okutuldu mu?	
Bulgularda yer alan bilgiler size ait gerçekleri yansıtıyor mu?	
Size ait bulgulara araştırmacı tarafından gerçek dışı eklemeler yapılmış mı?	
Araştırmacının bulgulardan yaptığı çıkarımlar ve yorumlar gerçek düşüncelerinizi destekliyor mu?	
Bunlar dışında belirtmek istediğiniz bir şey var mı?	

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri anabilim dalı, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans yapan Mustafa KESKİN tarafından hazırlanan “Yetişkinlerde Dönüşümsel Öğrenme” başlıklı tez raporunda verilen bulgular tarafımla yapılan görüşmelerle uyuşmakta olup görüşlerimi yansıttığımı teyit ederim.

İmza

Katılımcı

EK-3

