



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Doktora Tezi

YETİŞKİN BİREYLERİN ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME YAŞANTILARININ
İNCELENMESİ: BİR ANLATI ARAŞTIRMASI

Aziz TEKE

Danışman
Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

Konya 2020

ÖN SÖZ

Bu araştırmada yetişkin bireylerin özyönetimli öğrenme yaşantıları incelenmiştir. Araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve raporlaştırılması noktasında birçok kişinin değerli katkıları olmuştur. İlk olarak doktora programına başladığım günden bugüne kadar hem akademik hem de diğer konularda, özellikle tez yazma sürecinde görüş, öneri ve eleştirileriyle beni yönlendiren, üzerimde büyük emeği olan çok değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN'a teşekkür eder, kendisine çalışmanın tüm aşamasında gösterdiği özveri, sabır ve anlayışından dolayı en derin saygılarımı ve şükranlarımı sunarım.

Araştırma sürecinde destek ve eleştirileri ile çalışmanın hep daha iyi bir noktaya gelmesini sağlayan tez izleme komitesi üyesi hocalarım sayın Prof. Dr. Ömer BEYHAN ve sayın Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÇETİN'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora eğitimim süresince derslerine katıldığım tüm öğretim üyesi hocalarıma teşekkür ediyorum. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla görüşmeler yaptığım kişilere verdikleri samimi cevaplar ve gösterdikleri içten tavır için teşekkür ediyorum.

Eğitim hayatımın her aşamasında aldığım kararların arkasında duran ve desteklerini hiç eksik etmeyen annem Atike TEKE, babam Ramazan TEKE ve kardeşim Nezir Burak TEKE başta olmak üzere tüm aile fertlerime teşekkür ediyorum.

Kendisini tanıdığım günden bu yana hayatımın her anında benim yanımda olan, çalışmalarımnda bana paha biçilmez bir destek veren, zorlandığım anlarda güler yüzüne bakıp moral bulduğum canım eşim, hayat arkadaşım Merve TEKE'ye teşekkür ediyorum. Ayrıca tez yazma sürecimde zaman zaman benimle klavye ortaklığı yapan canım oğlum Mehmet Ali TEKE'ye de teşekkür ediyorum.

Aziz TEKE
KONYA- 2020

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	II
İÇİNDEKİLER	III
TABLolar LİSTESİ.....	V
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VI
TEZ KABUL	VII
TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU.....	VIII
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	IX
ÖZET	X
ABSTRACT.....	XI
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5 Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.6 Tanımlar.....	7
2 ALAN YAZIN	8
2.1 Özyönetimli Öğrenme.....	8
2.1.1 Özyönetimli öğrenmenin tanımı	8
2.1.2 Özyönetimli öğrenme benzeri kavramlar.....	12
2.1.3 Özyönetimli öğrenmenin tarihsel gelişimi.....	16
2.1.4 Özyönetimli öğrenme modelleri	18
2.1.5 Özyönetimli öğrenme aşamaları	25
2.1.6 Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk	27
2.1.7 Özyönetimli öğrenen bireylerin özellikleri	28
2.2 Yetişkin Kavramı	32
2.3 İlgili Araştırmalar.....	35
3 YÖNTEM	46
3.1 Araştırmanın Deseni	46
3.2 Katılımcılar	49
3.3 Veri Toplama Araçları	51
3.4 Verilerin Toplanması	51
3.5 Verilerin Analizi	52
4 BULGULAR.....	56

4.1 Katılımcıların Bireysel Anlatıları	56
4.1.1 Şerife'nin öğrenme hikâyesi	56
4.1.2 Bilal'in öğrenme hikâyesi	64
4.1.3 Hasan'ın öğrenme hikâyesi	75
4.1.4 Semra'nın öğrenme hikâyesi	80
4.1.5 Sezer'in öğrenme hikâyesi	88
4.1.6 Ezran'ın öğrenme hikâyesi	101
4.2 Anlatı Temaları	110
4.2.1 Özyönetimli öğrenen birey	111
4.2.2 Motivasyon	118
4.2.3 Öğrenme yolculuğu	123
4.2.4 Öz değerlendirme	131
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	136
5.1 Tartışma	136
5.2 Sonuç	149
5.3 Öneriler	150
KAYNAKÇA	152
EKLER	166
Ek-1: Görüşme Formu	166
ÖZGEÇMİŞ	168

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1 Özyönetimli öğrenmede duyuşsal ve bilişsel beceriler.....	32
Tablo 3.1 Katılımcılarla ilgili bilgiler.....	51
Tablo 3.2 Nicel ve nitel araştırmalarda güvenilebilirlik.....	54



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Özyönetimli öğrenme benzeri kavramlar.....	13
Şekil 2.2 Long'un özyönetimli öğrenme modeli.....	19
Şekil 2.3 Kişisel sorumluluk yönetimi (PRO) modeli.....	20
Şekil 2.4 Grow'un aşamalı özyönetimli öğrenme modeli	22
Şekil 2.5 Garrison'un özyönetimli öğrenme modeli.....	24
Şekil 4.1 Özyönetimli öğrenen birey temasının hiyerarşik kod-alt kod modeli.....	111
Şekil 4.2 Motivasyon temasının kod-alt kod bölümler modeli.....	119
Şekil 4.3 Öğrenme yolculuğu temasının hiyerarşik kod-alt kod modeli.....	123
Şekil 4.4 Öz değerlendirme temasının kod-alt kod bölümler modeli.....	131

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Yetişkin Bireylerin Özyönetimli Öğrenme Yaşantılarının İncelenmesi: Bir Anlatı Araştırması başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **153** sayfalık kısmına ilişkin, 26/07/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%10** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

27/07/2020

Aziz TEKE



Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

27/07/2020

Aziz TEKE



ÖZET

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora Tezi

YETİŞKİN BİREYLERİN ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME YAŞANTILARININ İNCELENMESİ: BİR ANLATI ARAŞTIRMASI

Aziz TEKE

Araştırma yetişkin bireylerin özyönetimli öğrenme yaşantılarını konu almaktadır. Araştırmanın amacı kendi kendine öğrenme deneyimi olan bireylerin öğrenme hikâyelerini derinlemesine incelemektir. Bu sebeple araştırmada nitel araştırma desenlerinden anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Anlatı araştırması bir olay veya birbiri ile kronolojik ilişkisi bulunan olaylar hakkında yazılı metinler ve konuşmaların analiz edildiği özel bir nitel araştırma desendir. Katılımcıların öğrenme deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi için anlatı araştırması deseni seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen, özyönetimli öğrenme deneyimi olan 6 yetişkin birey oluşturmuştur. Katılımcıların 4'ü erkek 2'si kadındır. Katılımcıların gerçekleştirdikleri öğrenmeler sırasıyla şu şekildedir: Korece dili, İngilizce dili, farklı enstrümanlar, halı-kilim sanatı, minyatür sanatı ve gitar. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu üç bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde anlatı araştırmasının doğası gereği katılımcının kendi öğrenme deneyimini anlatması istenmiş ve söz tamamen katılımcıya bırakılmıştır. İkinci bölümde araştırmacı özyönetimli öğrenmenin çizgisine göre hazırladığı soruları katılımcıya yönelmiştir. Üçüncü bölümde ise katılımcının söz konusu öğrenme deneyimi bir kenara bırakılmış ve özyönetimli öğrenen bir birey olarak yapısı incelenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen ses kayıtları araştırmacının kendisi tarafından yazıya çevrilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak anlatı araştırması çerçevesinde katılımcıların anlatıları yeniden hikâyelendirilmiştir. Sonrasında anlatılar üzerinde tematik anlatı analizi uygulanmıştır. Verilerin saklanması, düzenlenmesi, kodlanması, temaların elde edilmesi ve görselleştirme işlemleri yapılırken MAXQDA 2020 nitel veri analizi yazılımından yararlanılmıştır. Bu araştırmada bulgular iki ayrı bölümde organize edilmiştir. Bulguların ilk bölümünde katılımcıların anlatıları, anlatı araştırmasının doğasına uygun bir şekilde kronolojik olarak sunulmuş ve ayrı ayrı yeniden hikâyelendirilmiştir. İkinci bölümde ise tematik anlatı analizi sonucu ortaya çıkan ortak temalar sunulmuştur. Yapılan tematik analiz sonucunda 4 ana temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Temalar 'Özyönetimli Öğrenen Birey, Motivasyon, Öğrenme Yolculuğu ve Öz Değerlendirme' şeklinde adlandırılmıştır. Özyönetimli öğrenen birey temasında katılımcıların sahip oldukları özyönetimli öğrenme becerileri üzerinde durulmuştur. Motivasyon olarak adlandırılan ikinci tema bireyleri öğrenme deneyimini yaşamaya iten sebeplerin bir sentezini içermektedir. Öğrenme yolculuğu temasında bireylerin kullandıkları öğrenme stratejileri, eriştikleri çeşitli kaynaklar ve planlı çalışma kavramlarına değinilmiştir. Son olarak öz değerlendirme temasında ise bireylerin öğrenme süreçleri boyunca ve sonunda kendi kendilerini ne şekilde değerlendirdikleri irdelenmiştir. Katılımcıların 'meraklı, motive olabilen, öğrenme sorumluluğunu üstlenen, iletişim becerileri yüksek, öz değerlendirme yapabilen, girişken, nasıl öğrendiğinin farkında olan vb.' özelliklere sahip olduğu; öğrenme ihtiyacını sezme, hedef belirleme, kaynakları belirleme, öğrenme stratejisi belirleme ve uygulama, öz değerlendirme yapma süreçlerini yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu özellik ve süreçlerin alan yazında vurgulanan özellik ve süreçlerle aynı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: özyönetimli öğrenme, kendi kendine öğrenme, yetişkin öğrenmesi, nitel araştırma, anlatı araştırması

ABSTRACT

Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Doctoral Thesis

THE INVESTIGATION OF THE SELF-DIRECTED LEARNING EXPERIENCES OF ADULT INDIVIDUALS: A NARRATIVE RESEARCH

Aziz TEKE

The research focuses on the self-directed learning experiences of adult individuals. The aim of the research is to examine the learning stories of individuals with self-directed learning experience. For this reason, narrative research design, one of the qualitative research designs, was used in the research. Narrative research is a special form of qualitative research design in which written texts and speeches are analyzed about an event or events that have chronological relationships with each other. The narrative research design was chosen in order to analyze the learning experiences of the participants in depth. The participants of the study consist of 6 adult individuals with self-directed learning experience, which are determined by criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. 4 of the participants are men and 2 are women. The learning activities of the participants are as follows: Korean language, English language, different instruments, carpet-rug art, miniature art and guitar. The research data were collected through semi-structured interviews. The interview form is composed of three parts. In the first part, by the nature of the narrative research, the participant was asked to describe his/her learning experience and the word was left to the participant. In the second part, the researcher directed the questions prepared according to the line of self-directed learning to the participant. In the third part, the learning experience of the participant is left aside and the structure of the self-directed learner is studied. The sound recordings obtained as a result of the interviews were turned into text by the researcher himself. In the analysis of the data, the narratives of the participants were re-narrated within the framework of the narrative research. Then, thematic narrative analysis was applied on the narratives. While storing, organizing, coding, obtaining themes and visualization of the data, MAXQDA 2020 qualitative data analysis software was used. In this study, the findings are organized in two separate sections. In the first part of the findings, the narratives of the participants were presented chronologically in accordance with the nature of the narrative research and re-narrated separately. In the second part, common themes emerging as a result of thematic narrative analysis are presented. As a result of the thematic analysis, it was observed that 4 main themes emerged. Themes are named as 'Self-Directed Learner, Motivation, Learning Journey and Self Evaluation'. The theme of the self-directed learning individual focused on the self-directed learning skills of the participants. The second theme, called motivation, contains a synthesis of the reasons that prompt individuals to experience learning. In the theme of learning journey, the learning strategies used by individuals, the various resources they access and the planned work concepts are mentioned. Finally, in the theme of self-evaluation, how individuals evaluate themselves during the learning processes and at the end is examined. It was concluded that the participants have the characteristics of "curious, motivated, taking responsibility for learning, having high communication skills, self-assessment, sociable, aware of how they learn, etc." and that they experienced the processes of perceiving the learning need, setting the goal, determining the resources, determining and implementing the learning strategy, and self-evaluation. It was determined that these characteristics and processes are the same as the characteristics and processes highlighted in the literature.

Keywords: self-directed learning, self-learning, adult learning, qualitative research, narrative research

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bu bölümde; araştırma ile ilgili problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

İnsan olarak türümüz önlenemez derecede bir merak unsuru taşır, her şeyi sorgular ve cevap arar. Bir şeyi gerçekleştirme olasılığı meydana geldiğinde şartları zorlar ve sonuca ulaşmak için sabırsızlanır (Gibbons, 2013). İhtiyaç duyduğu bilgiye nasıl ulaşabileceğini öğrenebilen yapay zekâya sahip robotların geliştirildiği günümüzde insanların da öğrenmeden yoksun bir hayat sürebilmesi imkânsıza yakındır. Öğrenme ve bilme ihtiyacı, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı olan "kendini gerçekleştirme" basamağında da yer almaktadır. Eğitim anlayışı günümüzde örgün eğitimin getirdiği sınırlardan arınmış, yaşam boyu devam eden bir süreci ifade eder hale gelmiştir (Samancı ve Ocakcı, 2017). İnsanlık tarihinden beri süregelen öğrenme tutkusunu, bilim ve teknolojideki değişimler ile birlikte bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda zirve yapmıştır. Bilginin hazır olarak kişilere sunulması yerine kişilerin bilgiyi yapılandırma sürecinin bizzat içine katılmasının, bireylerin bilgiye ulaşma yollarını geliştirdiğine yönelik ortaya çıkan anlayış gittikçe önem kazanmaktadır. Yakın geçmiş zamanda, bilginin kaynağı çoğunlukla öğretmen, kitaplar ve ansiklopedi tarzında yapılan yayınlarken; son yıllarda bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiye doğrudan ulaşma yolları açılmıştır.

Yetişkinliğe, diğer bir deyişle dünyaya adım atmak tarihte belki de hiç bu kadar zor olmamıştır. Bu çarpıcı ve hızlı değişim, hayatın doğasını sürekli evirip çevirmektedir. Şu anda mevcut olan bilgiler birkaç yılda bir ikiye katlanmaktadır. Teknoloji, insanları ilgilendiren yaşama, çalışma, ulaşım, iletişim, alışveriş gibi çoğu kavramın şeklini değiştirdiği gibi eğitime de pastadan önemli bir pay ayırmıştır. Özyönetimli öğrenme geçtiğimiz 40 yılda eğitim alanında en hızlı gelişen ve en çok araştırılan konulardan biridir ve 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken en önemli özelliklerdendir (Guglielmino, 2013). Bilginin devamlı değiştiği ve yenilendiği bu çağ insanoğluna ihtiyaç duyduğu anda bilgiye ulaşma şansı sunmaktadır. Bununla birlikte, bilginin kendisi de çok hızlı bir değişim geçirmektedir. Bireylerin okulda edindikleri

bilgiler; yetişkinlik, çalışma ve aile hayatına başlayınca geçersiz olabilmekte veya güncelliğini koruyamamaktadır. Öğrenilmek istenen bilgiye anında erişebilme fırsatının kullanılabilmesi için bireylerin kendi kendine öğrenebilen bireyler olması gerekmektedir. Günümüzde çok farklı bilgi kaynaklarının olması beraberinde oldukça ciddi bir bilgi kirliliğini de ortaya çıkarmıştır. Bir konu hakkında araştırma yapan bireyler geçerli geçersiz, işe yarar yaramaz birçok bilgiyle karşılaşmakta ve hangisini seçeceğini, nasıl kullanacağını bilememektedir. Bugün öğrenilen bir bilgi yakın bir zamanda geçersiz hale gelebilmektedir. Bu sebeple, bireylerin kendileri için ömür boyu geçerli olacak öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olmaları gerekir (Lau, 2007).

Zekâ, öğrenme stili ve yetenekler üzerinde yapılan yeni çalışmalar insanların öğrenme biçimlerindeki büyük çeşitliliği ortaya koymaktadır. Bilişsel psikoloji, öğrenmeyi öğrenmenin önemine, yani herhangi bir öğrenim görevinde uygulanabilecek stratejileri geliştirmeye odaklanmıştır. Bu tür taşınabilir beceriler, herhangi bir öğrenciyi yaşam boyu öğrenmenin nihai zorlukları için hazırlamaktadır (Gibbons, 2013). Bütün öğretim yöntemleri, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini, zamanını kendisine göre ayarlamasını, öğrenme kaynağı ile doğrudan etkileşimde bulunmasını sağlayacak şekilde geliştirilmelidir (Fidan, 2012). Özyönetim, öğrenme durumlarına göre her bir bireyde belli bir dereceye kadar zaten var olan ve devam eden bir beceri olarak görülmektedir (Hiemstra, 1999). Knowles (1975), tüm yetişkinlerin özyönetimli öğrenen bireyler olduğunu savunmuştur. Ancak Darbyshire (1993), bazı insanların diğerlerinden daha fazla özyönetimli öğrenme becerisine sahip olduklarını öne sürmüştür.

Özyönetimli öğrenme Knowles (1975) tarafından, öğrenmek için girişimde bulunabilme, başkalarının yardımını alarak veya almadan kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilme, öğrenme hedeflerini oluşturabilme, öğrenme için kaynak (kişi, kitap) belirleyebilme, öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisi seçip uygulayabilme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirebilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Özyönetimli öğrenme süreci; bireyin kendi öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme hedeflerini belirlemesi, hangi öğrenme kaynaklarına ulaşacağına karar vermesi, öğrenme stratejilerini tanımlaması ve süreç sonucunda ortaya çıkan öğrenme ürününün değerlendirilmesi olarak özetlenebilir. Özyönetimli öğrenme becerisine sahip bireylerin bazı özellikleri ise kendi öğrenme sorumluluğunu alabilme, kendi kendisini değerlendirebilme, belirlediği

öğrenme yönteminin ne kadar faydalı ya da etkili bir strateji olduğuna karar verebilme, eleştirel düşünebilme ve meraktır. Özyönetimli öğrenme, hümanist felsefe ve yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte ele alınabilir. Hümanist bir öğrenme yönelimi, öğrencinin ihtiyaçlarına ve kendini gerçekleştirme yönünde kişisel gelişim olasılığına odaklanır (Groen ve Kawalilak, 2014).

Örgün eğitim ve okullar çoğu toplumda halen çok değerli olmaya devam etmektedir ve birçok eğitimci, işveren, politika belirleyici ve ortalama vatandaş, kendi başına veya örgün sistemin dışında öğrenilen öğelere değer vermeyi zor bulmaktadır (Hiemstra, 1999). Ancak gelecekte, belki de yakın gelecekte, işleri bilgiyi sunmak olan öğretmenlerin yerini teknoloji alacaktır. Hatta bu gelişme günümüzde açık öğretim sistemleri, siber okullar ve çevrimiçi kurslar gibi faaliyetlerde kendisini göstermeye çoktan başlamıştır (Gibbons, 2013). Nasıl öğrenileceğini öğreten, herhangi bir zorlukla karşılaşıldığında nasıl başa çıkılabileceğini gösteren, öğrencilerin başarıya ulaşması için onlara çok büyük destek veren öğretmenlerin yerleri kesinlikle dolmayacaktır. Ancak çağın getirdiği yenilikler ve gelişmeler de asla göz ardı edilmemelidir. Örneğin dijital öğrenenler olarak adlandırılan, öğrenme için dijital öğrenme araçlarına ve teknolojilerine dayanan yeni bir öğrenen türü ortaya çıkmıştır (Gallardo-Echenique, Marqués-Molíias, Bullen ve Strijbos, 2015). Bu kapsamda ele alınan öğrenenler sosyal medyayı ara vermeksizin kullanmaktadır ve günlük aktiviteleri için tablet ve cep telefonları gibi mobil cihazların kullanımıyla sürekli meşguldürler (Bates, 2015). Dijital öğrenenler ve yetişkin öğrenenlerin öğrenmeyi öğrenme konusunda eğitilmeleri ve doğru bilgiye ulaşma yolları konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Özyönetimli öğrenme; bireyin, pek çok yönü ile öğrenme sürecine hâkim olmasını, araştırma ve sorgulama becerilerinin gelişmesini ve özgüven kazanmasını sağlamaktadır. Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi, özyönetimli öğrenme yönteminin tanınmasına ve bireyin kendi kendine öğrenmeye hazır olmasına bağlıdır (Yurdal, 2015). Bireylerin bilgiyi etkin şekilde edinebilmesi ve kullanabilmesi için sorgulama, süzme, değerlendirme gibi zihinsel süreç becerilerini kullanması gerekmektedir (Ceylaner, 2016). Birey ne bildiğini ve ne bilmediğini değerlendirmeli ne bilmek istediğine karar vermeli ve bunu nasıl yapabileceğinin yollarını araştırmalıdır.

Özyönetimli öğrenme, yükseköğretimde son birkaç yılda geleneksel öğretmen-yönelimli öğrenmenin yerini almak için popüler bir tema haline gelmiştir (Borg ve Al-

Busaidi, 2012). Özyönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenmenin bir basamağı olarak ele alınabilir. Bireyler özyönetimli öğreniciler olarak yetiştirilmelidir. Özellikle futuristler yakın bir gelecekte okul ve öğretmenlerden ziyade her bireyin kendi kendine öğrenebileceği ortamlar var olacağını öne sürmektedirler. Örgün eğitim bir yana; günümüzde çoğu yetişkin, futuristlerin öne sürdüğü eğitim ortamlarına şimdiden sahiptir. İnternet ağının gün geçtikçe genişlemesi, anlık teknolojilerin durmadan gelişmesi ve bilgi akışının korkunç bir hızda devam etmesi bireyleri birer özyönetimli öğrenen olmaya mecbur kılmaktadır. Birey herhangi bir öğrenme ihtiyacı sezdiğinde zorluk çekmeden istediği bilgiye, kişiye ya da kaynağa ulaşabilmektedir. Yeri geldiğinde kaynağın doğruluğunu teyit edebilmekte ve strateji değişikliği ihtiyacı duyduğunda bunu kolayca gerçekleştirebilmektedir. Örneğin çevrimiçi ders aracılığıyla, herhangi bir konuyu kendi kendine öğrenmek isteyen birey, içsel motivasyonu ile birlikte başarıya ulaşabilir. Eğitim bilimleri alanında son dönemlerde üzerinde durulan kavramlardan bir diğeri olan yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi, öğrenenin kendi öğrenme ürününü kendisinin edinmesi ile özyönetimli öğrenme sürecinde hayata geçirilmiş olmaktadır (Salas, 2010).

Alan yazın incelendiğinde özyönetimli öğrenme konusunda birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu alanda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde özyönetimli öğrenme ve özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluk kavramlarının; eleştirel düşünme, öğretim stilleri, öz-yeterlik, öğretme davranışları, akademik performans, çevrimiçi öğrenme performansı, kaygı, dil öğrenme başarısı gibi değişkenlerle ilişkilerinin ele alındığı görülmektedir (Karataş, 2013; Kreber, 1993; Langshaw, 2017; McCall, 2002; Reiro, 2004; Salas, 2010; Sarmasoğlu, 2009; Şahin, 2010). Özyönetimli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalarda katılımcılar genel olarak ortaokul/lise öğrencisi, üniversitesi öğrencisi, öğretmen adayı, öğretmen, hemşirelik/tıp öğrencileri arasından seçilirken; bu araştırmalarda tarama, ilişkisel araştırma, deneysel araştırma ve karma araştırma yöntemleri kullanılmıştır (Eroğlu ve Özbek, 2017). Çalışmalara genel olarak bakıldığında farklı meslek adaylarının ve meslek gruplarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalarla birlikte, özyönetimli öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenme olan etkisine yönelik araştırmaların yapıldığı gözlenmektedir. Özyönetimli öğrenmenin temelini oluşturan yetişkin eğitiminin de vurgulandığı, özyönetimli öğrenme sürecinin alan yazın ışığında derinlemesine incelendiği, bireylerin kendi özyönetimli öğrenme süreçleriyle ilgili ilgi,

ihtiyaç, merak, kaynak, strateji, sorumluluk, öz değerlendirme vb. kavramların ele alındığı çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar alana katkı sağlamak ve eğitim dünyasına yeni öneriler sunmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla çalışmalarda çoğunlukla teoriler gözlenmektedir. Bu çalışmada ise teoriyi gözlemek yerine gözlem yaparak teoriye katkı sunmak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi ile birlikte özyönetimli öğrenme becerisine sahip olduğu varsayılan bireylerle gerçekleştirilecek görüşmelerden elde edilecek verilerin bu kavramlar ve özyönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi aydınlayacağı düşünülmektedir. Özyönetimli öğrenme sürecinde bireyin hangi aşamalardan geçtiği, ne tür sorunlarla karşılaştığı, bireyi özyönetimli öğrenmeye iten güdünün ne olduğu konusunda da detaylı bilgilerin elde edileceği umulmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; özyönetimli öğrenme bilgi ve becerilerine sahip bireylerin özyönetimli öğrenme yaşantılarını incelemektir. Bu incelemeyle teoriyi gözlemek yerine gözlem yaparak teoriye katkı sunulması, teoriye yeni bilgiler katılması, elde edilen bulgulardan okuldaki öğretme ve öğrenme süreçlerine öneriler sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Özyönetimli öğrenen bireylerin özellikleri nelerdir? Bu özellikler alan yazında vurgulanan özelliklerle aynı mıdır? Alan yazında vurgulanmayan başka özellikler de ön plana çıkmakta mıdır?

2.Özyönetimli öğrenen bireyler öğrenme yaşantılarında hangi süreçleri gerçekleştirmişlerdir? Bu süreçler alan yazında vurgulanan süreçlerle aynı mıdır? Alan yazında vurgulanmayan başka süreçler de ön plana çıkmakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Araştırmada özyönetimli öğrenme deneyimine sahip olan bireylerin bu deneyimleri ne şekilde yaşadıkları incelenmiştir. Bireyler öğrenme ihtiyacını sezmeleri ile başlayan ve öz değerlendirme ile sona eren öğrenme hikâyelerini ayrıntılarıyla ortaya koymuşlardır. Özyönetimli öğrenmede bireylerin herhangi bir öğrenme birimini öğrenmek için öncelikle gerçek bir ihtiyaç sezdikleri görülmektedir. İhtiyaca cevap bulabilmek için bir arayışa giren bireyler kendilerine bir öğrenme hedefi belirlemektedirler. Sonrasında bazı öğrenme stratejileri ve kaynaklara ulaşmakta ve

öğrenme süreçlerini tamamlamaktadırlar. Son aşamada ise bireyler kendi kendilerini değerlendirmekte ve başta belirledikleri hedefe ne derece yaklaştıklarını gözlemlemektedirler. Bu örnek süreç çerçevesinde araştırmada elde edilen veriler aracılığıyla ulaşılan sonuçlar ışığında okullardaki öğrenme öğretme süreçlerine öneriler sunulması planlanmıştır. Araştırma incelendiğinde bireylerin öğrenme süreçlerinin hangi aşamalarında hangi rolü üstlendiklerinin net bir şekilde anlaşılabilmesi hedeflenmiştir. Rehber niteliği taşıması planlanan bu araştırmanın öğrenme deneyimi yaşamak isteyen her bireye, desteğe ihtiyaç duydukları herhangi bir noktada ışık tutması öngörülmüştür.

Bu araştırmanın ciddi bir özyönetimli öğrenme deneyimi yaşamak isteyen yetişkin bireylere, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları ele alarak farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmak isteyen öğretmenlere ve öğrenme sorumluluğunu tamamen üstlenerek herhangi bir konu, ünite ya da dersin bir aşamasında özyönetimli öğrenen bireylerin deneyimlediği süreçleri başarmak isteyen öğrencilere katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca özyönetimli öğrenme sürecinin mikro bir program geliştirme süreci olduğu varsayıldığında bu araştırmanın öğrenci ve öğretmenlere bir çerçeve sunması ve rehber görevini üstlenmesi öngörülmektedir. Herhangi bir derse ya da konuya motive olmakta zorlanan bir öğrencinin, araştırmaya katılan bireylerin motivasyon aşamasında neleri deneyimlediğini derinlemesine ve net bir şekilde görebilmesi hedeflenmiştir. Farklı kaynaklara ne şekilde ulaşabileceği konusunda soru işaretleri taşıyan öğrenenlerin araştırmadan faydalanabileceği düşünülmüştür. Etkili ve yeni öğrenme yöntemleri arayışında olan öğrenenlerin araştırmayı inceleyerek yeni deneyimler yaşayabileceği ele alınmıştır. Zaman zaman öğrenme öğretme sürecinde umutsuzluğa kapılan öğrenci ve öğretmenlere ışık tutması amaçlanmıştır. Öğrencilerinin farklı değerlendirme yöntemlerini deneyimlemesini isteyen bir öğretmenin araştırmada yer alan öz değerlendirme süreçlerinden faydalanması planlanmıştır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma anlatı araştırması deseninin yapısı gereği belirli sınırlılıklar içermektedir. Araştırma, kendi kendine öğrenme deneyimi bulunan 6 yetişkin bireyin anlatısıyla sınırlıdır. Araştırmada katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılması planlanmıştır. Ancak tüm dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs (COVID-19) salgını nedeniyle tüm görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilememiştir. Bu süreçte Türkiye’de

zaman zaman sokağa çıkma yasakları uygulanmış; örgün öğretim kurumları dahil tüm eğitimler uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülmüştür. Böyle bir ortamda araştırma katılımcıları haklı olarak yüz yüze görüşmek istememişlerdir. Araştırmacı katılımcılardan Şerife ve Bilal ile yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Diğer dört katılımcı (Sezer, Ezran, Semra, Hasan) ile ise Skype görüntülü konuşma programı vasıtasıyla görüşmeler yapılmıştır.

1.5 Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırmada aşağıda belirtilen durumlar varsayılmıştır:

1. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplarda gerçekçi ve içten oldukları varsayılmıştır.
2. Katılımcıların araştırma sürecinde görüşlerini olduğu gibi aktarabildiği ve araştırmacı tarafından sorulan sorularla yönlendirilmedikleri varsayılmıştır.
3. Katılımcıların araştırmaya katılmalarına neden olan öğrenme birimlerini öğrendikleri varsayılmıştır.
4. Katılımcıların özyönetimli öğrenen bireyler oldukları varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Özyönetimli Öğrenme: Planlı ya da planlanmamış bir şekilde gelişen bir motivasyon ile öğrenme ihtiyacını sezen bireyin ulaşabileceğini düşündüğü net hedefleri belirlediği, kaynakları ve stratejilere karar verdiği, öğrenme deneyimini yaşadığı, son aşamada kendi kendisini değerlendirdiği ve baştan sona kadar tüm öğrenme sorumluluğunu üstlendiği döngüsel bir süreçtir.

BÖLÜM 2

2 ALAN YAZIN

Bu bölümde özyönetimli öğrenme ve özyönetimli öğrenme konusunda yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 Özyönetimli Öğrenme

Bu kısımda özyönetimli öğrenme kavramının tanımı, özyönetimli öğrenme benzeri kavramlar, özyönetimli öğrenmenin tarihsel gelişimi, özyönetimli öğrenme modelleri, özyönetimli öğrenme aşamaları, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluk ve özyönetimli öğrenen bireylerin sahip olduğu özellikler ele alınmıştır.

2.1.1 Özyönetimli öğrenmenin tanımı

Özyönetimli öğrenmenin alan yazında çeşitli tanımlamaları bulunmaktadır. Knowles (1975), öğrenmeyi kişisel gelişim ve ilerleme için, eğitim kurumlarının içinde veya dışında her kaynağın kullanılması şeklinde tanımlamıştır. Özyönetimli öğrenme ise Knowles (1975) tarafından öğrenmek için girişimde bulunabilme, başkalarının yardımını alarak veya almadan kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilme, öğrenme hedeflerini oluşturabilme, öğrenme için kaynak (kişi, kitap) belirleyebilme, öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisi seçip uygulayabilme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirebilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımda ise Pintrich (2000), özyönetimli öğrenmeyi öğrenenlerin amaçlarını oluşturduktan sonra biliş, güdü ve davranışlarını gözlemlene, yönetme ve denetleme çabası içinde oldukları; kendi belirledikleri amaçlar ve içinde buldukları öğrenme ortamı tarafından yönlendirildikleri ve kısıtlandıkları etkin ve yapılandırmacı bir süreç olarak ifade etmektedir. Gibbons (2013), özyönetimli öğrenmeyi bireyin herhangi bir zamanda, herhangi bir yöntem kullanarak kendi çabalarıyla seçtiği ve getirdiği bilgi, beceri, başarı veya kişisel gelişimdeki herhangi bir artış olarak tanımlamaktadır. Özyönetimli öğrenme bireylerin öğrenmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmaları planlamada, uygulamada ve değerlendirmede öncelikli sorumluluğu üstlendikleri bir öğrenme şeklidir (Hiemstra, 1999). Benzer bir şekilde Wilcox (1996), özyönetimli öğrenmeyi öğrenenlerin öğrenme çabalarını planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında sorumluluk alması ve özerk bir şekilde davrandığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Özyönetimli öğrenme yetişkinlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları

zaman; özellikle de hedeflerini nasıl belirlediklerine, uygun kaynakları nasıl kullandıklarına, hangi yöntemleri kullanacaklarına nasıl karar verdiklerine ve gelişimlerini nasıl değerlendirdiklerine odaklanmaktadır (Brookfield, 1995). Merriam ve Caffarella (1999) ise özyönetimli öğrenmenin öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını planlamada, yürütmeye ve değerlendirmede öncelikli sorumluluğa sahip oldukları bir öğrenme biçimi olduğunu ifade etmektedir.

Salas (2010) tarafından bireyin kendi öğrenme hedeflerini belirlediği, hedeflere ulaşabilmesini sağlayacak bilgiye ulaşma sürecindeki kararları kendisinin verdiği, bilgiye ulaşma yollarını aktif olarak kullandığı, edindiği bilgilerle kendi öğrenmesinin gerçekleştirdiği ve kendi öğrenmesinin değerlendirmesini kendisinin yaptığı bir süreç olarak tanımlanan özyönetimli öğrenmeyi; Carson (2012), bir bireyin herhangi bir yerden (aile, öğretmen ya da akran gibi) yardım almadan kendi sorumluluğunu üstlenerek öğrenme etkinlikleriyle özerk bir biçimde baş edebilme becerisi şeklinde nitelendirmiştir. Özyönetimli öğrenme, öğrenme sorumluluğunun bir kaynaktan (öğretmen, vb.), bireyin kendisine doğru yön değiştirmesi sürecini içermektedir (Tekkol ve Demirel, 2018). Rogers'a göre özyönetimli öğrenme bireyin öğrenme sürecine nasıl dahil olacağını seçme özgürlüğüdür (Rogers, 1983; akt. Gerstner, 1990). Hollis'e (1991) göre ise bireylerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için kendilerine uygun strateji ve yöntemler seçebilmeleri ve yaşamları boyunca devam ettirebilmeleri özyönetimli öğrenme olarak tanımlanır. Candy (1991), özyönetimli öğrenmeyi bireyin özerk olması, resmi eğitim kurumlarının dışında bağımsız olarak öğrenebilmesi, öğrenme işlevinin kendi denetiminde gerçekleşmesi olarak ele almaktadır. Beitler (2015), özyönetimli öğrenme sürecinin bireye belirlemiş olduğu amaca odaklanabilmesi ve bazı sistematik aşamaları geçebilmesi gibi kazanımları sağlamasına dikkat çekerken, Hammond ve Collins (1991) ise bireyin eleştirel bir görüş geliştirmesine ve topluma uyumunu sağlamasına yardım eden bir süreç olmasına vurgu yapmaktadır. Boyer ve Kelly (2015), özyönetimli öğrenme sürecini yaşam boyu devam eden sosyal bir sistem olarak ele almışlardır. Bu sisteme göre özyönetimli öğrenme; girdiler, süreçler, çıktılar ve dönütlerden oluşan döngüsel bir düzendir. Bu sistemin özellikleri incelendiğinde, bireylerin özyönetimli öğrenmeyi meslek yaşamlarında da sürdürebildikleri anlaşılmaktadır. Bireyler özyönetimleri sayesinde hangi alanlarda eksiklikleri olduğunu belirleyebilirler. Eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenebilirler ve kendilerini geliştirerek alanlarında daha yeterli olabilirler. Bu sistemin girdi öğelerini; kişisel

İlgiler, bireysel öğrenme biçimleri, teknolojik deneyimler, içerik bilgisi ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunluşluk düzeyi oluşturmaktadır. Sistemin süreç öğelerini; yürütücü biliş stratejilerini kullanma, etkileşimde bulunma ve katılım düzeylerini belirleme, özyönetimli öğrenme süreci, otantik öğrenme süreci, yansıtma ve sürekli dönüt meydana getirmektedir. Sistemin çıktı öğelerini ise öğrenme ürünlerinin özellikleri, değerlendirme biçimleri, öğrenmenin etkililik düzeyi ve bilgiyi yaşama transfer edebilme düzeyleri oluşturmaktadır. Bununla birlikte Tekkol ve Demirel (2018), özyönetimli öğrenmeyi öğrenme sürecinin başından itibaren, öğrenenin kendi hedeflerini ortaya koyması, bu doğrultuda kendisine uygun çalışma stratejisini seçerek hedefine uygun olarak çalışması, hedefe ulaşma yolunu kontrol ederek ve düzenleyerek amacını gerçekleştirmesi ve bunun sonucunu değerlendirebilmesi olarak ele almışlardır. Diğer bir tanımda özyönetim, öğrenenlerin öğrenme süreçlerine üst bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin şekilde katılma derecesidir (Zimmerman, 2000). Özyönetimli öğrenme bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı, sürdürdüğü ve değerlendirdiği bir yaklaşımdır. Bunun yanında özyönetimli öğrenme bir yetişkin özelliği olarak da görülmektedir (Mezirow, 1985). Harding, Vanasupa, Savage ve Stolk (2007) ise özyönetimli öğrenmeyi öğrencilerin kendi öğrenmelerini başlattıkları, izledikleri ve değerlendirdikleri bir süreç olarak tanımlamaktadır. Dabbagh ve Kitsantas (2012), özyönetimli öğrenmenin hayatın her aşamasında öğrenme süreci için ana unsur olduğunu ileri sürerek, öğrenen bireyin, bireysel düşünme sürecini kontrol edip denetleme yapabildiği bu süreçte bilgi ve beceri de gerektiğine vurgu yapmaktadır. Özcan (2015), özyönetimli öğrenmeyi bireylerin öğrenme sürecinde aktif olduğu; öğrenme sürecinin planlama, hedefleri belirleme, kaynakları bulma ve kullanma, öğrenme yöntemine karar verme ve ne kadar öğrendiğini değerlendirme gibi bütün öğeleri üzerinde öncelikli sorumluluk sahibi ve karar verici olduğu bir öğrenme şekli olarak tanımlamaktadır.

Özyönetimli öğrenmeye ilişkin birçok tanım yapılmasına karşın net bir tanımlama yapabilmeyen güç olduğuna vurgu yapılmaktadır (Slavin ve Lavery, 1991). Alan yazında özyönetimli öğrenme ile ilgili birçok farklı tanımlama olmasına rağmen bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu alması, öğrenmeye ilişkin planlama yapması, öğrenmeyi gerçekleştirmesi ve değerlendirme yapması bu tanımlarda ortak vurgulanan noktalar olarak göze çarpmaktadır (Caffarella, 2000; Merriam ve Caffarella, 1999).

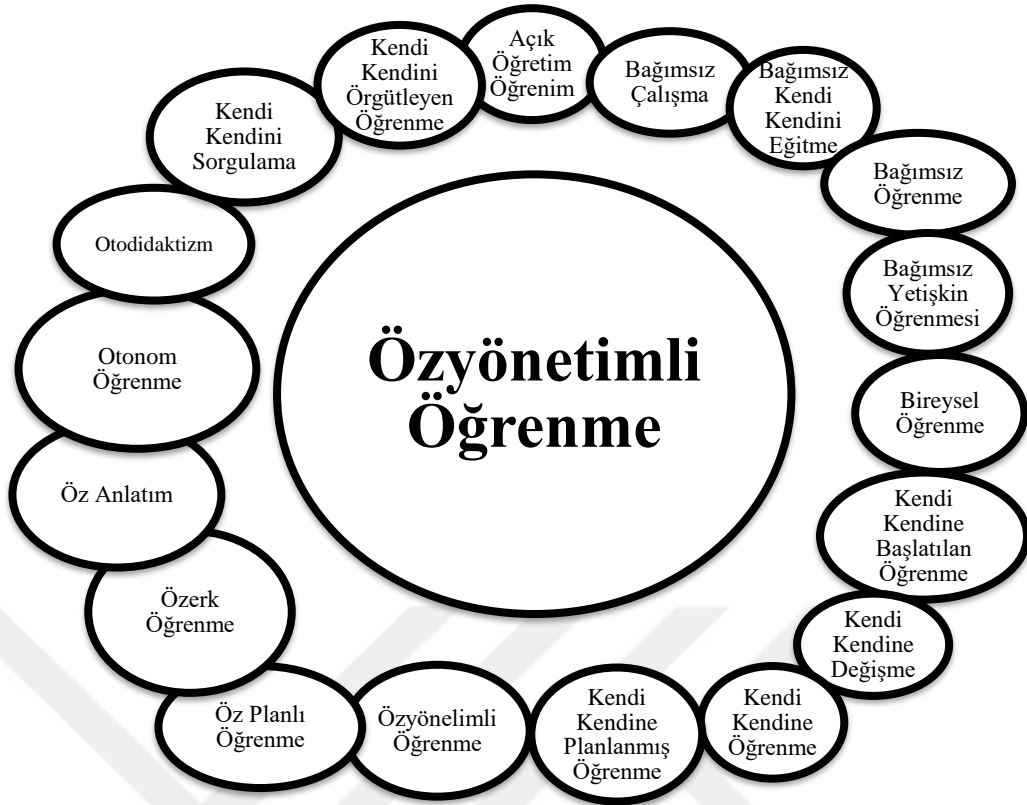
Gibbons'a (2013) göre bilgi her birkaç yılda bir ikiye katlanmaktadır. Öğrenciler her gün nasıl öğreneceklerini, hızla değişen koşullara nasıl uyum göstereceklerini ve fırsat kaybolduğunda bağımsız inisiyatif almayı öğrenmelidirler. Özyönetimli öğrenme öğrencileri aktif öğrenenin en iyi şekilde yaşadığı bu yeni dünyaya hazırlar. Özyönetimli öğrenme, öğrencilerin bilginin sınırları üzerinde düşünmek ve pratik yapmakla meşgul oldukları öğrenmelerdir. Sürekli öğrenmek isteyen öğrenciler risk alarak bilgi edinmek, yeni anlayışı benimsemek, yeni bir bağlamda çalışmak ve bilgi kâşifi olmanın heyecanını yaşamaktadır. Özyönetimli öğrenmenin neden bu denli önemli olduğunu Knowles (1975), şu şekilde açıklar: “Atalarımızın uygarlığında, gençlik yıllarında insanların yaşamlarının geri kalanı için bilmeleri gereken şeylerin çoğunu öğrenmeleri mümkün olabilirdi, ama bu artık doğru değil.” Bunun sebebi sürekli anlık bilgi akışının inanılmaz bir dereceye ulaştığı bilgi ve bilme çağının içinde yaşanıyor olmasıdır. Öğrenmeyi sadece okulda gerçekleşen bir faaliyet olarak algılamak bilim çağı için çok lüks bir düşüncedir. Tam aksine öğrenmenin okul dışında yaşanan tüm deneyimlerin bir öğrenme yaşantısı olarak kullanılması gerekmektedir. İşte bu sebeplerle özyönetimli öğrenen bireyler yetiştirmek eğitim kurumlarımızın en öncelikli hedeflerinden birisi haline gelmelidir. Knowles (1975, s.17), özyönetimli öğrenmenin “temel bir insan yeteneği ve kendi başına öğrenme yeteneği” olduğunu iddia etmiştir. Ancak aynı zamanda, yetişkinlerin otomatik olarak özyönetimli öğrenciler olmak için gerekli becerilere sahip olduğunu varsaymanın bir hata olduğunu belirlemiştir.

Özyönetimli öğrenme kavramı bazı yönleriyle bir eğitim programının geliştirilmesi süreciyle örtüşmektedir. Eğitim programının en önemli öğeleri “hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme” olarak özetlenebilir. Aynı şekilde özyönetimli öğrenmeyi tanımlayan ifadelerin de bu öğeleri sıklıkla içerdiği görülmektedir. Böylelikle her bir özyönetimli öğrenme deneyiminin aslında küçük bir eğitim programı geliştirme süreci olduğu söylenebilir. Özyönetimli öğrenme süreci yeni bir dil öğrenme gibi geniş kapsamlı bir öğrenme birimini içerebileceği gibi, örgü örnek gibi daha dar kapsamlı öğrenme birimlerini de içine alabilir. Alan yazındaki açıklamalar incelendiğinde hangi öğrenmelerin özyönetimli olarak adlandırılacağı konusunda bir fikir birliği olmadığı görülmüştür. Ancak tanımlarda bahsedilen süreçler incelendiğinde özyönetimli öğrenmenin temel bileşenleri olan kavramların “girişim, ihtiyaç tanımlama, hedef belirleme, kaynak belirleme, öğrenme stratejisi seçme, öz değerlendirme, sorumlu ve karar verici olma” olarak sıralanabileceğini düşünülmüştür. Girişim aşaması

özyönetimli öğrenmeye karar verme anı olarak özetlenebilir. Özyönetimli öğrenen bireyleri diğerlerinden ayıran en önemli özellikler öğrenme girişiminde bulunabilme ve bunu devam ettirmede kararlılık gösterme olarak sıralanabilir. İhtiyaç tanımlama süreci, bireyin ihtiyacı sezmesi ile başlar ve ihtiyacın büyüklüğüne göre belirlenen hedef bunu izleyen bir diğer aşama olarak söylenebilir. Hedeflerini belirleyen birey yararlanacağı kaynakları seçme aşamasında da kararlarını kendisi verir. Kendisine en uygun öğrenme stratejisine karar veren birey süreci deneyimlemeye başlar. İhtiyacın sezildiği ilk andan öğrenmenin tamamlandığı son ana kadar birey kendisini dışarıdan bir gözle gözlemler, eleştirir, bazı aşamalarda değişiklikler yapar. Öğrenme sorumluluğu özyönetimli öğrenmenin belki de en önemli bileşenidir. Tüm bu süreçlerin hepsinde ipler öğrenenin elindedir. İsteddiği an öğrenmeye ara verebilir, gerek gördüğü yerde kendisine ağır yükler yükleyebilir. Öğrenmeyle ilgili tüm sorumluluk bireyin üstündedir. Bunun bilincinde olan birey kendi eksik noktalarını ve hatalarını telafi etmekte zamanla ustalaşır. Ayrıca özyönetimli öğrenen birey hangi alanlarda elinin güçlü olduğunun da farkında olan bireydir. Eleştirel düşünen ve özgüven sahibi olan birey zaman zaman kendisiyle çatışır, gerektiğinde ise kendisini ödüllendirir.

2.1.2 Özyönetimli öğrenme benzeri kavramlar

Alan yazında özyönetimli öğrenmeye benzer birçok kavram yer almaktadır. Bu kavramlar arasında kavramsal bir örtüşme olduğu görülmektedir. Öyle ki Hiemstra (1999), bu kavramları “Birbirleri ile yarışan kavramlar” olarak adlandırmıştır. Pek çok yeni fikrin gelişiminde olduğu gibi, özyönetimli öğrenmede de ilgili birçok kavramın genellikle birbirinin yerine veya benzer şekillerde kullanılmasıyla ilgili bir karışıklık meydana gelmiştir. Öğrenmeyi yaşam boyu sürdürebilen, öğrenme gereksinimi devam etmekte olan ve kendi kendilerine başarılı öğrenmeleri gerçekleştirebilen bireylerin özelliklerinin belirlenmesi ile birlikte aynı nitelikleri taşıyan bireyler yetiştirilebileceğini düşünülmüşmüş ve yaşam boyu öğrenen bireylerin niteliklerini bulmak için birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Tüm bu araştırmalar sonucu Şekil 2.1’de gösterilen kavramlar eğitim terminolojisindeki yerini almıştır (Banz, 2008; Brookfield, 2009; Canipe ve Fogerson, 2006; Ceylaner, 2016; Gerstner, 1992; Grover, 2014; Hiemstra, 1999; Knowles, 1975; Küçükler, 2014; Owen, 2002; Saks ve Leijen, 2014; Tarhan ve Biryen Saraç, 2006; Washbourne, 2014;):



Şekil 2.1 Özyönetimli öğrenme benzeri kavramlar

Bu kavramlardan otonom öğrenme genellikle düşüncenin bağımsızlığı, bireyselleştirilmiş karar verme ve eleştirel zekâ ile ilişkilendirilmektedir (Hiemstra, 1999). Otodidaktizm resmi kurumsal ortamların dışında gerçekleşen kendi kendine eğitime atıfta bulunmak için önerilen bir terimdir. Candy (1991), özyönetimli öğrenme konusundaki araştırmaların, son yıllarda tutarlı bir teorik temeli bulunmaması, terimin anlamı üzerinde kafa karışıklığının devam etmesi ve uygunsuz araştırma yaklaşımlarının ele alınmasından dolayı çıkmaza girdiğini ileri sürmektedir. Son yıllarda, özyönetimli öğrenme terimi, araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen terim olarak belirlenmiştir, ancak bu evrensel bir öğrenme tarzından ziyade bağlamsal olarak belirlenmiş bir öğrenme olarak kabul edilmektedir (Brookfield, 2009). Alan yazında bu isimlerden en çok kabul görenleri özyönetimli öğrenme ve kendi kendine öğrenmedir. Bu iki kavram alan yazında birbiriyle örtüşecek şekilde kullanılmaktadır. Bu çalışmada söz konusu kavram özyönetimli öğrenme olarak ele alınacaktır.

Özyönetimli öğrenmenin en sık karıştırıldığı kavramlardan birisi özdüzenlemeli öğrenmedir. İki kavramın tanımlarını okuyan ve karşılaştıran bir araştırmacı iki örtüşen olguyu ele aldığı hissine kapılabilir (Saks ve Leijen, 2014). Özyönetimli öğrenme ve

özdüzenlemeli öğrenme kavramlarının bazı akademik çalışmalarda birbirlerinin yerine kullanıldığı da görülmüştür. Bolhuis de (2003), özyönetimli öğrenme ile öz düzenlemeli öğrenme kavramlarının çoğunlukla birbirlerinin yerine kullanıldığını, ancak özyönetimli öğrenmenin daha çok hedef olarak ele alınırken, öz düzenlemeli öğrenmenin hedefe ulaşmak için gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili olduğunu belirtmektedir. Kavram kargaşası öylesine büyümüştür ki Knowles'ın (1975) özyönetimli öğrenme tanımı öz-düzenlemeli öğrenmeyi tanımlarken kullanılmıştır.

Pilling-Cormick ve Garrison (2007), özyönetimli öğrenme ve öz-düzenlemeli öğrenme arasında kavramsal bir örtüşme olduğunu belirtmektedir. Öz-düzenleme, öğrencilerin bilişleri ve davranışları ile öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda sistematik bir şekilde etkin olmaları ve bunları sürdürmeleridir (Schunk, 1990). İkisi de dışsal yönerge uygulamaları ve içsel izleme süreçleriyle ilgili aynı kavramları içermektedir. Ancak, bilişsel ve yapıcı öğrenme süreçlerinin öz-düzenlemeli öğrenmede daha fazla vurgulandığı da belirtilmiştir. Saks ve Leijen (2014), bu kavramların ortak yönlerinin şu şekilde ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir: Hem özyönetimli öğrenme hem de öz-düzenlemeli öğrenme içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarından yararlanmaktadır. Çok sık karıştırılmalarının en önemli sebeplerinden birisi budur. İki kavram da dört temel basamak üzerine inşa edilmiştir: Öğrenme görevi tanımlamak, hedefleri belirlemek ve plan yapmak, stratejileri uygulamak, gözlem ve yansıtma. Ayrıca iki kavramda da aktif katılım, hedef odaklı davranış, üst biliş ve içsel motivasyon vardır. Loyens, Magda ve Rikers'a (2008) göre, özyönetimli öğrenme ve öz-düzenlemeli öğrenmenin ikisi de etkin katılımı ve hedefe odaklı davranışı içermektedir. İkisinde de hedeflerin ortaya konması ve görev analizi söz konusudur ve öğrenme sürecinde öz değerlendirme yer almaktadır. İkisi de üst bilişsel becerilerdir. Çalışma etkinliklerinin her adımında (hedefleri ortaya koyma ve bunları başarmak için plan yapma) üst bilişsel farkındalık bulunmaktadır. Öğrencilerin kendilerine belli noktalarda neyi anlayıp anlamadıklarını sormayı gerektirmektedir. Dahası, ikisi de içsel güdülenmeyi çok önemli görmektedir.

Özyönetimli öğrenme ve öz-düzenlemeli öğrenmenin birbirilerinden ayrıldığı noktalar da vardır. Smith (2002), özyönetimli öğrenmenin her türlü öğrenmeyle ilgilendiğini ve örgün yetişkin eğitimi dışında gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Öte yandan, özdüzenleme örgün eğitimde öğrenme ile ilgilenir ve örgün eğitim sırasında ve

sonrasında kullanılacak özyönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde eğitimcilerle rehberlik etmek için kullanılır. Peters ve Gray (2005), özyönetimli öğrenmenin örgün eğitim ortamı ve ilgili öğrenme faaliyetleri ile sınırlı olmadığı sonucuna varmıştır. Özyönetimli öğrenmenin kökleri yetişkin eğitime dayanırken, öz-düzenlemeli öğrenmenin kökleri bilişsel psikolojiden gelmektedir (Saks ve Leijen, 2014). Özyönetimli öğrenme çoğunlukla geleneksel okul ortamı dışında ele alınırken, öz-düzenlemeli öğrenme okul ortamında kullanılmaktadır. Özyönetimli öğrenme, öğrenme ortamının tasarımı ve öğrenmenin gidişatının planlanmasını içerirken, öz-düzenlemeli öğrenmede görev genellikle öğretmen tarafından verilir. Özyönetimli öğrenmede kişisel sorumluluk en önemli detaydır (Brockett ve Hiemstra, 1991). Özyönetimli öğrenmede ve öz-düzenlemede öğrenme süreci öğrencinin kontrolündedir. Ancak, özyönetimli öğrenmede ve öz-düzenlemede öğrenen kontrolünün düzeyleri başlangıçta farklılık göstermektedir. Özyönetimli öğrenmede öğrenme konusu daima öğrenci tarafından belirlenmektedir (Aşkın, 2015). Özyönetimli öğrenenler neyi öğrenmeleri gerektiğini belirlemelidirler. Öz-düzenlemede ise öğrenme konusu öğretmenler tarafından belirlenmektedir. Özyönetimli öğrenmede birey ne öğrenilmesi gerektiğinden, nasıl daha iyi öğrenebileceğine kadar makro seviyede bir sorumluluğa sahiptir. Öz-düzenlemeli öğrenmede ise tek bir görevin yerine getirilmesinin yeterli olduğu mikro seviyede bir sorumluluk söz konusudur. Buradan yola çıkarak özyönetimli öğrenmenin öz-düzenlemeli öğrenmeyi kapsadığı söylenebilir, ancak tersi söz konusu değildir (Jossberger, Brand-Gruwel, Boshuizen ve Van de Wiel, 2010). Özyönetim kavramı, öz-düzenlemeden daha geniş kapsamlıdır. Özyönetimli öğrenme, öğrencilerin özgür bir şekilde öğrenmelerini izlediği öğrenme çevresinin tasarlanmasıdır. Öz-düzenleme de benzer şekilde ele alınmakla birlikte, daha kontrollüdür. Özyönetimli öğrenmede öğrenenler ne öğreneceklerini seçerken ve seçtikleri öğrenme materyallerini değerlendirirken daha geniş bir role sahiptirler (Loyens vd., 2008). Bir diğer deyişle özyönetimli öğrenme becerilerine sahip bir bireyin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olması gerekir. Loyens vd. (2008), öz-düzenlemeli öğrenmenin daha çok öğrenme sürecinde öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öğrenme amaçlarının belirlenmesi gibi alt aşamaları içerdiğini belirtmişlerdir. Özyönetimli öğrenmede öğrenme stratejilerinin kullanımı yanında öz-düzenleyici öğrenmeye göre öğrencinin öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarında ve duyuşsal özelliklerinde daha fazla süreklilik olması gerekmektedir. Carpenter (2011) özyönetimli

öğrenmenin kişiliğin bir yönü olduğunu, öz-düzenlemeli öğrenmenin ise üst biliş stratejilerini kullanmakla ilgili olduğunu belirtmektedir.

Araştırmacılar tarafından her iki öğrenme türünün benzerlikleri ve farklılıklarına yönelik açıklamalar dikkate alındığında özyönetimli öğrenmede öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenme ihtiyaçlarının daha fazla ön plana çıktığı ve öğrenme sorumluluğunun daha fazla olduğu, kendi ilgi ve yeteneklerine yönelik daha özgür seçimler yaparak bağımsız öğrenen bireyler olmalarına daha fazla vurgu yapıldığı söylenebilir (Küçük, 2014). Yine alan yazın incelendiğinde özyönetimli öğrenmeyi, öz-düzenlemeli öğrenmeden ayıran en önemli noktaların: kökeninin yetişkin eğitimi olması, genellikle geleneksel okul ortamı dışında deneyimlenmesi, bireyin kendi öğrenme ortamını tasarlamasını ve öğrenme sürecini planlanmasını gerektirmesi ve daha geniş kapsamlı öğrenme birimleri içermesi olduğu söylenebilir. İki kavram arasındaki en önemli ayırt edici nokta öğrenme sorumluluğudur. Özyönetimli öğrenen birey öğrenme sorumluluğunu her aşamada üzerine alırken, öz-düzenlemeli öğrenmede görev odaklı bir öğrenme söz konusu olduğu için yönerge genellikle bir öğretmenden gelmektedir. Bir başka deyişle özyönetimli öğrenme özgür bir ortamda gerçekleşirken, öz-düzenlemeli öğrenmede kuralları ve sınırları belirlenmiş bir özgürlükten söz edilebilir.

2.1.3 Özyönetimli öğrenmenin tarihsel gelişimi

Özyönetimli öğrenmenin, klasik antik çağa kadar dayandığı yönünde alan yazında bazı görüşler bulunmaktadır. Bu öğrenme biçimi önce Sokrates, Platon ve Aristo gibi Yunan filozoflarını ve ilerleyen tarih boyunca da Sezar, Erasmus, Descartes gibi önemli kişileri etkilemiştir. Long'a göre özyönetim, Amerikan kolonilerindeki yetişkin öğrenme süreçlerinde de kullanılmıştır (Long, 1983; akt. Şahin, 2010). Kulich'e göre Sokrates kendisini, kendi kendine öğrenen olarak tanımlarken; Plato ise gençlerin eğitiminin esas amacının yetişkinlikte kendi kendine öğrenenler olmalarını sağlama ve bu konuda onları geliştirmek olduğunu ifade etmektedir (Kulich, 1970; akt. Aşkın, 2015). Newsom özyönetimli yaşam boyu öğrenmenin Londra'da 1558-1640 yılları arasında üzerinde durulan bir başlık olduğunu ve bu dönemde özel dersler, konferanslar, kitaplar, kütüphaneler ve okullar yardımıyla bireylerin özyönetimli öğrenenler olmaları konusunda uygulamaların olduğunu belirtmektedir (Newsom, 1977; akt: Brockett ve Hiemstra, 1991). Özyönetimli öğrenme ile ilgili ilk çalışmalar Craik ve

Smiles tarafından 1800'lü yıllarda gerçekleştirilmiş ve 1960'lı yıllarda bu kavram önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir (Hiemstra, 1999). 1840'lı yıllarda Craik, bazı insanların bireysel öğrenme çabaları içinde yer aldıklarını yazılarında belirtmiştir. İlerleyen yıllarda ise Smiles (1859) yayımladığı “Bireysel-Yardım (Self Help)” adlı eserinde kişisel gelişimin değerini açıklamıştır (Şahin, 2010). Bu dönemdeki incelemeler ile özyönetimli öğrenmenin bireysel temelleri ortaya çıkmıştır. Özyönetimli öğrenme kavramının, bireysel özgürlük, sorumluluk ve kişisel görüşleri esas alan varoluşçu yaklaşıma kadar uzandığı ileri sürülmektedir (Savin-Baden ve Major, 2004).

Özyönetime dayalı öğrenme içeriğinin ilk kez tartışılması ve bu konuya ilk kez eğitim literatüründe yer verilmesi 1926'lara kadar uzandığı belirtilmiştir (Şahin, 2010). Bu yıllarda Lindeman, yetişkinlerin ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde deneyimleriyle öğrenmeye motive olduklarında gerçek öğrenmeyi sağlayabileceklerini açıklamıştır (Lindeman, 1926; akt. Şahin, 2010). İlerleyen yıllarda, bireylerin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleri, bireysel öğrenme biçimleri, bireysel öğrenmeyi gerçekleştirmedeki çevresel özellikler ve faktörler üzerinde araştırmalar yapılmıştır (Hiemstra ve Brockett, 1994). Özyönetimli öğrenme araştırmaları Houle'ın (1961) “The Inquiring Mind” adlı eserini yayınlamasıyla ilgi çekmeye başlamış, daha sonra öğrencileri olan Allen Tough (1971) ve Malcolm Knowles (1975) yaptıkları çalışmalarla bu kavramın popülerliğini genişletmişlerdir. Öğrenme odaklı bireyleri daha iyi anlamaya yönelik ilk girişim, Kanadalı araştırmacı Tough tarafından yapılmıştır. Özyönetimli öğrenme etkinliklerini ve sonraki konulardaki araştırmaları incelemek için yaptığı tez çalışması, *The Adult's Learning Projects* (1979) adlı bir kitapla sonuçlanmıştır. Bu çalışma, çeşitli yerlerde benzer birçok çalışmayı teşvik etmiştir. Aynı dönemlerde Malcolm Knowles, Kuzey Amerika'da, yetişkin eğitim süreçleriyle, andragoji terimini popülerleştirmiştir. 1975'te yayımlanan *Özyönetimli Öğrenme*, daha sonraki araştırmalara rehberlik eden temel tanım ve varsayımlar sunmuştur:

- Özyönetimli öğrenme, insanların kapasitelerini arttırdığı ve kendi kendini yönetme ihtiyacı duyduğunu varsayar.
- Öğrenenlerin deneyimleri öğrenme için zengin kaynaklardır.
- Bireyler, gelişen yaşam görevlerini gerçekleştirmek için neyin gerekli olduğunu öğrenirler.
- Bir yetişkinin doğal yönelimi görev veya problem merkezli öğrenmedir.

- Özyönetimli öğrenenler, benlik saygısı, merak, elde etme arzusu ve başarıdan memnun olma gibi çeşitli içsel teşviklerle motive olurlar.

Bu araştırmalar çerçevesinde Guglielmino (1977) tarafından özyönetimli öğrenme türlerinin özelliklerini ve özyönetimli öğrenme için hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyen bir ölçek geliştirmiştir. Spear ve Mocker (1984), örgütlenme koşulları üzerindeki çalışmalarıyla, özyönetimli öğrenmeyi teşvik etmede bir öğrencinin çevresel koşullarını anlamak için ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Long ve meslektaşları tarafından 1987 yılında Özyönetimli Öğrenme Sempozyumu'nun kurulması, bu tarihi resmi tamamlayıcı nitelikte olmuştur. Sempozyumlar, dünya çapında araştırmacılar tarafından birçok yayın, araştırma projesi ve teori oluşturma çabalarını ortaya çıkarmıştır. Gelecekte teknoloji, ana rolü içerik sunmak olan öğretmenlerin yerini alacaktır. Ancak öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğreten, onları ergenlik sorunlarıyla ilgilenen ve onları kendilerine meydan okuma konusunda cesaretlendiren öğretmen daima vazgeçilmez olacaktır (Gibbons, 2013).

2.1.4 Özyönetimli öğrenme modelleri

Özyönetimli öğrenme üzerinde çalışmalar yapan araştırmacılar bu kavramı ele aldıkları bazı modeller geliştirmişlerdir. Bu modeller incelendiğinde bazı araştırmacıların özyönetim üzerine, bazılarının öğrenme ve psikoloji üzerine, bazılarının ise bütün olarak özyönetimli öğrenme üzerine odaklandıkları görülmektedir. Bu bölümde;

-Long'un (1990) Özyönetimli Öğrenme Modeli,

-Brockett ve Hiemstra'nın (1991) Kişisel Sorumluluk Özyönetimli Öğrenme Modeli (PRO),

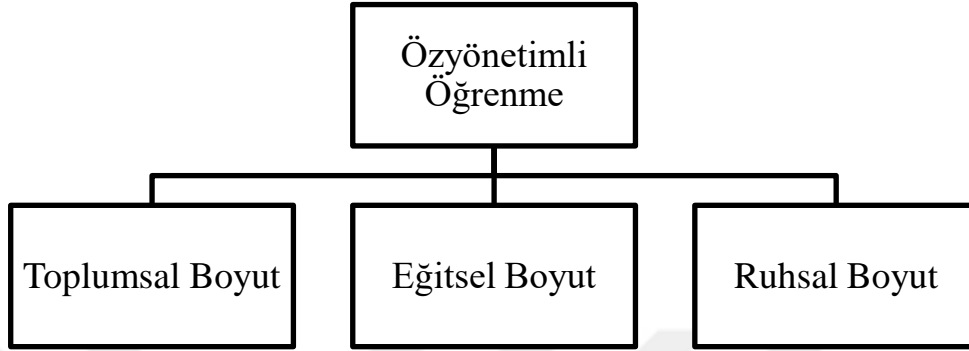
-Candy'nin (1991) Dört Boyutlu Modeli,

-Grow'un (1991) Aşamalı Özyönetimli Öğrenme Modeli,

-Garrison'un (1997) Özyönetimli Öğrenme Modeli ele alınacaktır.

Long ruhsal ya da bilişsel boyutu olmadan özyönetimli öğrenmenin öğrenme odaklı değil öğretme odaklı olacağını söylemekte, özyönetimli öğrenmenin en önemli boyutunun toplumsal değişken ya da eğitsel etken değil ruhsal değişken olduğunu ileri sürmektedir (Canipe, 2001; Garrison, 1997). Long'un özyönetimli öğrenme modelinde yer alan toplumsal boyut öğrenenin yalıtılmışlığına, yani öğrenenin öğrenme görevlerini bağımsız olarak yürütmesine; eğitsel boyut eğitimsel bağlamdaki uygulamalara, yani

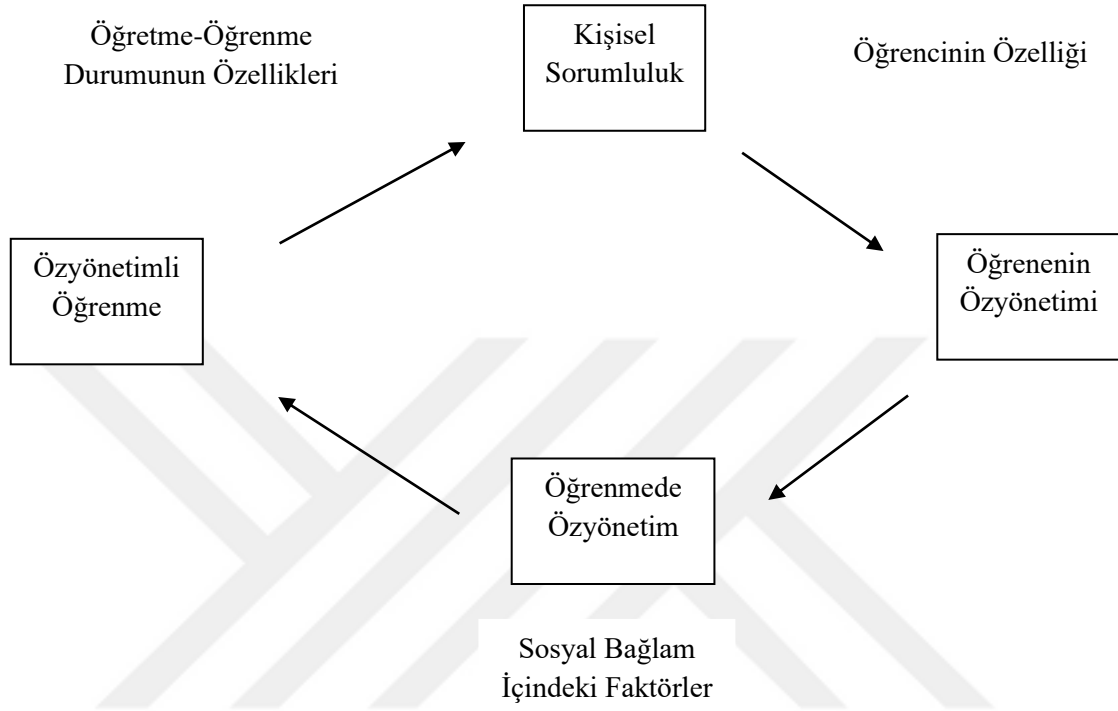
öğrenenin öğrenme sürecinde yaptığı etkinliklere; ruhsal boyut ise öğrenenin zihinsel durumuna işaret etmektedir. Özyönetimli öğrenmenin süreç boyutu, Long'un modelindeki toplumsal ve eğitsel boyutların her ikisini de içermektedir (Garrison, 1997; Ponton, 1999). Long'un özyönetimli öğrenme modeli Şekil 2.2'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2 Long'un özyönetimli öğrenme modeli

Brockett ve Hiemstra (1991) psikolojik değişkenin önemini farkına varmış ve 1991 yılında bu boyutu da ekledikleri "Kişisel Sorumluluk Yönetimi - Personal Responsibility Orientation (PRO)" ismini verdikleri bir özyönetimli öğrenme modeli geliştirmişlerdir. Brockett ve Hiemstra, modellerinin bölümlerini oluştururken Long'un (1990) özyönetimli öğrenmenin toplumsal, eğitsel ve ruhsal yönleri üzerindeki çözümlenmelerinden yararlanmışlardır (Canipe, 2001). Brockett ve Hiemstra'nın modeli, özyönetimin tüm boyutlarının anlaşılmasında psikolojik bir yaklaşım sunmakta olup özyönetimli öğrenmenin yapı taşı olarak nitelendirilmektedir. Model, öğrenenin kendi öğrenmesi üzerindeki sorumluluğunu "özyönetimli öğrenme (self-directed learning)" ve "öğrenenin özyönetimi (learner self-direction)" olmak üzere iki boyuta ayırmaktadır. Özyönetimli öğrenme boyutu öğrenen ve öğretim sürecine dikkat çekmektedir. Bu kısımda öğrenen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alırken öğretmenin veya gercin görevi, öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırmaktır. Öğrenenin özyönetimi ise, kişinin bireysel özelliklerinin önemini vurgulamaktadır. Özyönetimli öğrenme, öğrenenin dışında düşünülürken öğrenenin özyönetimi, bir öğrenen özelliği olarak düşünülmektedir. Brockett ve Hiemstra (1991), bireyin sahip olduğu yeteneğini ve istekliliğini, öğrenen özyönetimi boyutunda ele almaktadırlar. Yetenek ve isteklilik, öğrenenin kendi öğrenmesini denetleyebilmesi için gerekli olarak görülmektedir (Brockett ve Hiemstra, 1991). Özyönetimli öğrenmede bireyin kişisel sorumluluğunun rolü alan yazında defalarca işlenmiştir ve PRO modelinin de en önemli ögesi

konumundadır (Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Garrison, 1997, Guglielmino, 1977; Knowles, 1980). PRO Model, insanların kendi öğrenmeleri için kişisel sorumluluk alabileceklerini savunmaktadır. Kişisel sorumluluk yönetimi modeli Şekil 2.3’de gösterilmiştir.



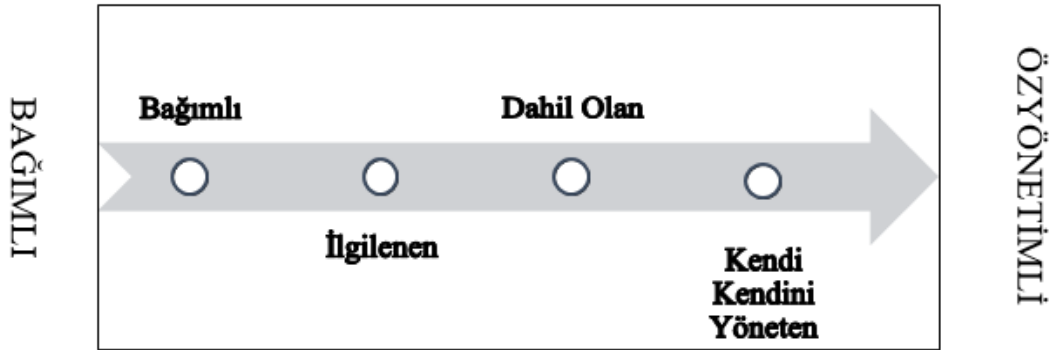
Şekil 2.3 Kişisel sorumluluk yönetimi (PRO) modeli

Abraham Maslow ve Carl Rogers gibi hümanist bilim insanlarına atıfta bulunan Brockett ve Hiemstra (1991), kalıtımın, bireysel yaşantıların ve çevrenin kısıtlamaları göz önüne alındığında, insanların önemli kişisel seçimler yapma kapasitesine vurgu yapmaktadırlar. Öğrenme bağlamında kişisel sorumluluk, bireylerin kendi kendilerini yönlendirme potansiyellerini belirleyen kendi öğrenmelerini kontrol altına alma yetisi veya isteği olarak tanımlanmaktadır (Brockett ve Hiemstra, 1991, s.26). Öğrenen birey, öğrenmede özyönetime ulaşmak için öğrenme-öğrenme sürecinin çeşitli özelliklerini, bir öğrenci olarak kendi özellikleri ile birlikte seçebilme kapasitesine sahiptir (Brockett ve Hiemstra, 1991). PRO Modeldeki sosyal çevre etmeni, öğrenmenin daha büyük bir sosyal çevrede gerçekleştiğini kabul etmekte ve kurumların ve politikaların özyönetimli öğrenmenin gelişimindeki rolünü ele almaktadır. Sosyal bağlam hem öğretme-öğrenme işlemi hem de öğrencinin özelliklerini içine almaktadır. Ancak kişisel sorumluluk, bireyin içinde kalmaya devam eder. Sosyal çevre hem politik hem de sosyal unsurları ve

öğrencinin duygusal yönlerini içine alan fiziksel ortamı barındırmaktadır (Hiemstra ve Brockett, 1994). Hiemstra'ya (1999) göre, sosyal bağlam kısıtlayıcı bir ortam ise özgürlüğü sınırlayabilir ve öğrenmeyi kısıtlayabilir. Bu kısıtlamalara rağmen, bireylerin hâlâ kişisel sorumluluk derecelerine sahip oldukları ve en azından herhangi bir durum meydana geldiğinde nasıl cevap vereceklerini kontrol edebilecekleri varsayılmaktadır (Hiemstra, 1999). PRO Model ile ilgili ortaya konan eleştirilerden birisi kişisel sorumluluk bileşeniyle ilgili belirsizlikler üzerinedir. Kohns ve Ponton (2006) kişisel sorumluluğu özyönetimli öğrenmenin en önemli ögesi olarak göstermesine rağmen, “öğretme-öğrenme işlemini” kişiden ayırmanın kişisel sorumluluğun aynı zamanda “öğrenenin özelliklerinden” ayrılması gerektiğini gösterdiğini belirtmiştir. PRO Model'e bir diğer eleştiri Garrison (1997) tarafından getirilmiştir. Garrison (1997), özyönetimli öğrenmenin psikolojik boyutunun daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerektiğini savunmuştur. Özyönetimli çalışmasının dış kontrol ve öğrenme görevlerinin yönetimine aşırı vurgu yaptığını belirtmiştir. PRO Model kendisine yöneltilen eleştirilere rağmen özyönetimli öğrenmeyi anlamak için uygulanabilir bir kavramsal çerçeve olmaya devam etmektedir.

Özyönetimli öğrenmeyi yapılandırmacı bir bakış açısıyla ele alan Candy (1991), özyönetimli öğrenmeyi yeterlik (competence), kaynaklar (resources) ve haklar (rights) olmak üzere üç boyutlu bir kavram olarak modellemiştir (Canipe, 2001). Bu modelde belirleme, zaman yönetimi, merak, eleştirel düşünme, öz değerlendirmeyi kapsayan yeterlik boyutu ile bireyin özyönetimli öğrenmede sahip olduğu özgüveni anlamına gelen haklar boyutu, özyönetimli öğrenmenin ruhsal boyutunu oluşturur. Özyönetim yetilerinin gelişmesine yardımcı olmak için var olan kütüphaneler, kaynak merkezleri, deneylikler, bilgisayarlar, belgeler, bilgisayar donanımı, zaman, para, iş bulma gibi öğeleri içeren kaynaklar boyutu ise özyönetimli öğrenmenin süreç boyutuna işaret etmektedir (Tarhan, 2005, s.22). Candy'nin özyönetimli öğrenme tartışmasına katkısı, yetişkinlerin özyönetimli öğrenmeyi, örgün olmayan ortamların aksine, biçimsel olarak farklı şekillerde kullandıkları fikridir. Candy (1991), Brockett ve Hiemstra'nın (1991) özyönetimli öğrenme anlayışı ile paralel olarak, özyönetimin yalnızca bir amaç değil, aynı zamanda bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca hem Candy (1991) hem de Brockett ve Hiemstra (1991), özyönetimli öğrenmenin bir süreklilik üzerinde gerçekleştiğini savunmuşlardır.

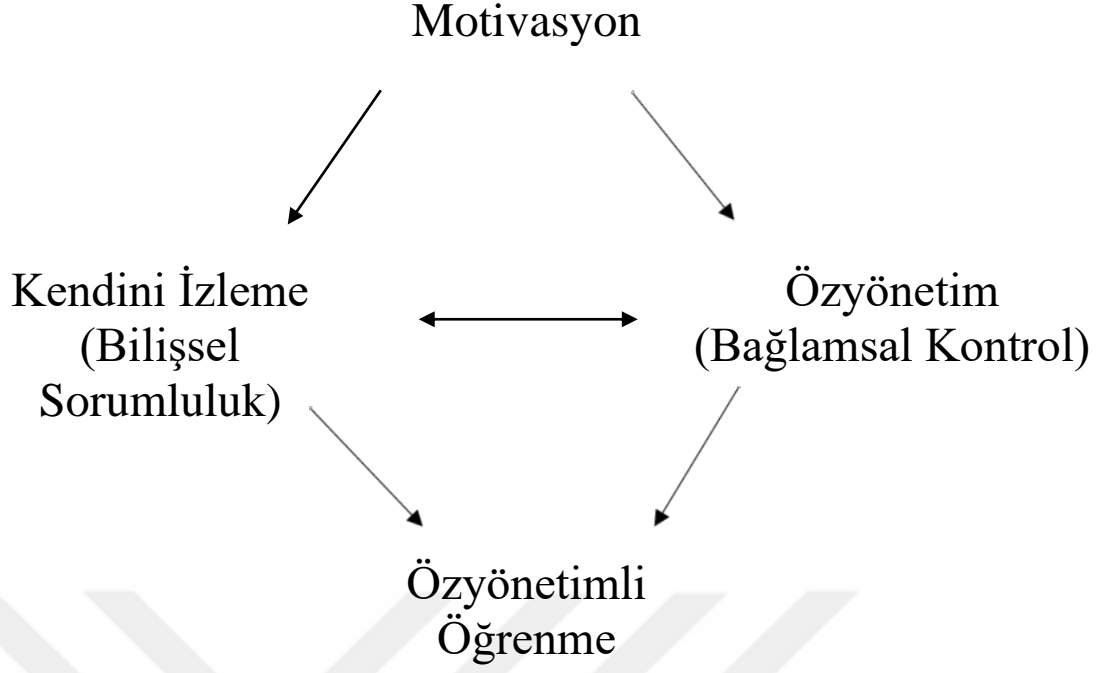
Grow'un (1991) Aşamalı Özyönetimli Öğrenme Modeli, öğrenenin kendi kendine yönlendirme aşamalarıyla büyümesine ilişkin faydalı bir bakış açısı sunmaktadır. Grow, kendi çalışmasında hedefinin özyönetimli öğrenme teorisine değinmek yerine PRO Model'in de ana bileşeni olan öğretme-öğrenme işlemine odaklanmak olduğunu belirtmiştir. Grow'a göre öğrenciler özyönetimi artırma aşamalarında ilerlerler ve öğretmenler bu gelişime yardımcı olabilir veya engelleyebilir. Grow tarafından belirtilen dört aşama şunlardır: bağımlı, ilgilenen, dahil olan ve kendi kendini yöneten (Grow, 1991, s.125). Grow'un modelinin bağımlı aşamasında, öğrencilerin öğrenmelerini açıkça yönlendirmek için uzman bir otorite figürüne ihtiyacı vardır. İkinci aşamaya geçildiğinde, öğrenciler daha fazla ilgi gösterir ve ilgili ödevleri ve görevleri tamamlamak isterler. Üçüncü aşamada, öğrenciler kendi öğrenmelerine aktif olarak katılmak için hem bilgi hem de beceriye sahiplerdir, ancak yine de eğitmenlerden rehberlik almaları gerekmektedir. Son aşamada ise öğrenciler sorumluluk alabilir, kendi hedeflerini ve başarı standartlarını belirleyebilirler. Grow'un aşamalı özyönetimli öğrenme modeli Şekil 2.4'te gösterilmiştir.



Şekil 2.4 Grow'un (1991) aşamalı özyönetimli öğrenme modeli

Dördüncü aşama, öğrencinin zaman ve proje yönetimi, öz değerlendirme ve izleme, kaynakların etkin bir şekilde tanımlanması ve kullanılması konularında becerilerine sahip olduğunu gösterir (Grow, 1991). Grow'un teorisine yöneltilen temel eleştiri, modeldeki bir öğrencinin hangi aşamada olduğunu nasıl teşhis edildiğine odaklanmaktadır (Tennant, 1992). Grow (1994), öğretmenin bir öğrencinin öğrenme aşamasını sınıf davranışı ve sunulan çalışmalardan doğru bir şekilde tahmin edebileceği konusunda çalışma inancına sahip olduğunu belirtmiştir. Grow (1994), öğretimin, özyönetimli öğrenme modellerini öğretim sürecine entegre etmek için çeşitli teknikler gerektiren kesin olmayan bir girişim olduğunu kabul etmiştir.

PRO model ve diğer modellerdeki eksiklikleri gidermek için Garrison (1997), kendi Özyönetimli Öğrenme Modelini geliştirmiştir. Garrison (1997), özyönetimli öğrenmenin özyönetim ve öğrenme olmak üzere iki boyutunun bulunduğunu öne sürmüş ve alanda yapılmış olan çalışmaların sadece özyönetim yani öğrenme görevlerinin öğrenen tarafından yönetilmesi boyutuna odaklanmış olmasını eleştirmiştir. Öğrenme boyutunun göz ardı edilmiş olmasından duyduğu rahatsızlığı dile getirerek kapsamlı bir özyönetimli öğrenme modeli oluşturmuştur. Garrison (1997), modelini geliştirirken Long'un (1989) modelinin toplumsal, eğitsel ve ruhsal ayrımından yola çıkmış ve toplumsal ve eğitsel boyutlardan oluşan süreç boyutu ile ruhsal boyut arasında arabuluculuk etkisine sahip olduğunu ileri sürdüğü güdüyü de özyönetimli öğrenmenin bir boyutu olarak ele almıştır. Garrison, öğrenmenin bilişsel ve motivasyonel boyutlarına büyük önem vermiştir ve üç farklı, ancak birbiriyle bağlantılı ve örtüşen boyutları olan bir özyönetimli öğrenme modeli geliştirmiştir: özyönetim, öz-izleme ve motivasyon (Garrison, 1997). Garrison'un modelinin özyönetim boyutu, dışarıdan gelen bir görev kontrolü ile ilgili konularla ilgilidir. Bu konular öğrenme hedeflerinin harekete geçmesi ve öğrenme kaynaklarının kullanımına odaklanmaktadır. Garrison, özyönetimli öğrenme deneyimlerinin destek ve yönlendirme için kolaylaştırıcıların kullanımını içerdiğini ve böylece işbirlikçi bir öğrenme deneyimi yaratabileceğini belirtmiştir (Garrison, 1997). Garrison'un özyönetimli öğrenme modeli Şekil 2.5'te gösterilmiştir.



Şekil 2.5 Garrison'un özyönetimli öğrenme modeli

Garrison'un bir sonraki boyutu olan kendini izleme, anlam oluşturma sorumluluğu ile eş anlamlıdır (Garrison, 1997, s.24). Kendini izleme sırasında hem bilişsel hem de biliş ötesi stratejiler devreye girer. Bilişsel stratejiler doğrudan öğrencinin öğrenmesiyle ilgilidir. Biliş ötesi stratejiler ise bilginin alınmasından, uzun süreli belleğe depolanması ve gerektiğinde geri getirilmesi ve performans olarak sergilenmesine kadar tüm süreçleri kontrol eder ve düzenler. Biliş ötesi stratejilerin kullanılması bilişsel stratejilerin kullanımıyla gerçekleşir (Çalışkan, 2010, s.22). Son zamanlarda gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları özyönetimli öğrenmenin, yaratıcılık, problem çözümü ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri ile bağlantılı olduğunu göstermiştir (Tekkol ve Demirel, 2018). Garrison'un modelinde en önemli ve en kapsayıcı boyut motivasyon olarak belirtilmiştir. Motivasyon iki bölüme ayrılmıştır: Motivasyona giriş ve görev motivasyonu. Garrison, motivasyona girme aşamasını öğrenmeye katılmaya karar vermek olarak ele almıştır ve öğrenciler öğrenme hedeflerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını ve ulaşılabilir olduklarını algıladıklarında motivasyonun daha yüksek olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Motivasyonun ikinci yönü, görev motivasyonu, görevde kalmayı ve devam etmeyi içermektedir ve doğrudan görev kontrolüne, özyönetim ve irade kavramına bağlıdır. İrade kasıtlı çaba veya çalışkanlığın sürmesini sağlamaktadır ve özyönetimli öğrenme için önemli bir özellik olarak görülmektedir.

2.1.5 Özyönetimli öğrenme aşamaları

Özyönetimli öğrenme çoğu araştırmacı tarafından bir süreç olarak ele alınmış ve bu sürecin aşamaları araştırmacıların özyönetimli öğrenmeyi ele alış şekilleri bakımından sıralanmıştır. İlk olarak Tough (1971), özyönetimli öğrenmeyi 13 basamakla açıklamıştır. Ardışık model olarak adlandırılan modelde, bireylerin planlama yapmaları ve özyönetimli öğrenmeyi uygulamaları için yol gösterici olması amaçlanmıştır. Modeldeki adımlar, özyönetimli öğrenmenin “ne olduğuna, nerede ve nasıl kullanılacağına” ışık tutmaktadır. Örneğin; Tough’un adımları ne öğrenileceği, nerede öğrenileceği ve öğrenme sürecinin ne zaman başlayacağına karar vermeyi içermektedir. Bunun yanı sıra, Tough önemli tarihleri ayarlamayı, uygun kaynaklara ulaşmayı, öğrenme zamanını bulmayı ve gerekli olduğunda öğrenmek için güdülenme düzeyini arttırmayı önermektedir. Tough’un (1979), özyönetimli öğrenme sürecinin planlanması için gerekli olan tanımlanmış olduğu 13 temel adım ise şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrenilecek bilgi ve beceriyi tüm ayrıntılarıyla belirlemek,
- Öğrenme için özel etkinliklere, yöntemlere, kaynaklara veya donanıma karar vermek,
- Öğrenilecek konuya ilişkin ne düzeyde olduğunu bilmek,
- Öğrenme için belirli bir süre belirlemek,
- Öğrenmeye başlanacak zamana karar vermek,
- Öğrenme süreci için hızını ayarlayıp aynı şekilde devam etmek,
- İstenilen bilgi ve beceriyi kazanma ve ilerlemeyi tahmin etmek,
- Öğrenmeye engel olan etkenleri belirlemek,
- İstenen bilgiye ulaşmak için yer, kaynak ve donanım sağlamak,
- Öğrenme için gerekli olan fiziksel düzenlemeleri yapmak,
- Kaynaklara ulaşabilmek için para temin etmek,
- Zamanı ayarlamak,
- Öğrenmeye ilişkin motivasyonu artırmak.

Hiemstra’ya (1999) göre, özyönetimli öğrenme 6 basamaktan oluşmaktadır:

- Hazırlık yapmak,
- Olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak,
- Öğrenme planları geliştirmek,

- Uygun öğrenme etkinliklerini belirlemek,
- Öğrenme ve izleme faaliyetlerini yürütmek,
- Bireysel öğrenme çıktılarını değerlendirmek.

Iwasiw (1987) ise özyönetimli öğrenme sürecinin beş aşamasını şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi
- Öğrenme hedeflerini belirlemesi
- Öğrenme kaynaklarını tanımlaması
- Öğrenme stratejilerini tanımlaması
- Öğrenme ürününün değerlendirilmesi

Patterson, Crooks ve Lunyk-Child (2002) ise özyönetimli öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için, bireylerin şu aşamaları gerçekleştirmesini beklemektedir:

- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının farkında olması,
- Öğrencilerin öğrenme süreci için hazırbulunuşluğa sahip olması,
- Öğrenme sürecine ilişkin bilginin alınması ve yönetimi,
- Öğrencilerin eleştirel düşünebilmesi,
- Öğrencilerin eleştirel değerlendirme yapabilmesi.

Araştırmacıların sıraladığı basamaklar ele alındığında özyönetimli öğrenmenin ilk basamağının kesinlikle öğrenme ihtiyacını hissetmek, sezme ya da belirlemek olduğu görülmektedir. Özyönetimli öğrenmenin en önemli unsurunun da kişisel sorumluluk olduğu bilinmektedir. Birey bu aşamada öncelikle hangi alanda eksik olduğunun kararını vermektedir. Bu eksiklik bir ihtiyaç sonrası ortaya çıkabileceği gibi bireyin herhangi bir ilgi alanında bilgi edinmek, deneyim yaşamak istemesi sonucunda da doğabilmektedir. Eksikliği ya da ihtiyacı belirlemiş olan birey özyönetimli öğrenmenin tanımlarında da sıkça söz edilen hedef belirleme aşamasına geçmektedir. Hedef belirlendikten sonra birey belirlediği çizgiye kendisini ulaştırabilecek bir kaynak arayışına girmektedir. Bu kaynak; bir kitap, bir kişi, bir öğretici, bir internet sitesi, bir gezi, bir deneyim vs. olabilir. Kaynak belirleme aşamasından sonra kişi belirlediği kaynağa ulaşma yollarını aramakta ve arzu ettiği öğrenme birimini elde etmek için tabiri caizse bir yolculuğa çıkmaktadır. Öğrenme tam da bu aşama gerçekleşmektedir. Daha sonraki aşamada ise her öğrenmede olduğu gibi birey öz değerlendirme yapmaktadır.

Yaşadığı deneyimin ona neler kattığını, hangi noktalarda doğru ya da yanlış yaptığını, yan öğrenmeleri bu aşamada önüne sermektedir. Öz değerlendirme ne kadar doğru ve yerinde yapılırsa birey bundan sonraki öğrenmeler için daha fazla hazırbulunuşluğa sahip olacak ve motivasyon konusunda problem yaşamayacaktır. Öz değerlendirmenin bir diğer önemi ise öğrenene bundan sonraki öğrenmeler için ışık tutacak olmasıdır.

2.1.6 Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk

Özyönetimli öğrenme için bireyin sahip olduğu yetenek, ilgi, eğilim, tutum, güdülenme ve kişilik özelliklerinin önemli olduğu bilinmektedir. Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk; bireyin özyönetimli öğrenme becerileri edinebilmesi için gerekli olan eğilimlere, yeteneklere ve kişisel özelliklere sahip olma derecesidir (Fisher, King ve Tague, 2001). Özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu kavramı, bireyin özyönetimli öğrenme sürecinin başlangıcında sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterlilikleri, katılmaya isteklilik düzeyini ve süreçten verim alabilmesi için gereken özelliklere sahip olma durumunu göstermektedir (Salas, 2010). Ayrıca, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk için, bireyin öğrenmeye istekli olması ve iç güdülenmeyi sağlayarak dış koşullarda ve çevrede öğrenmeye yönelik düzenlemeler yapabilecek yetkinlikte olması gerekir (Ceylaner, 2016).

Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu etkileyen birçok faktör vardır. Bireyin karakteristik özellikleri, yetenekleri, öğrenmeye yönelik sahip olduğu tutumları, bilişsel ve duyuşsal yeterliği gibi faktörler bu öğrenme becerisini edinmede önemli rol oynamaktadır (Fisher vd., 2001). Guglielmino da (1977) özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu etkileyen ve hazırbulunuşluğun ilişkili olduğu durumları ve değişkenleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrenme fırsatlarının geniş olması
2. Bireyin kendine ilişkin benlik kavramı
3. Öğrenmeye girişimde bulunma
4. Öğrenmeye ilişkin sorumluluğunu bilinçli olarak kabul etmesi
5. Öğrenmeye olan sevgi
6. Üretkenlik özelliği
7. Geleceğe ilişkin yönelim
8. Problem çözme becerisi

2.1.7 Özyönetimli öğrenen bireylerin özellikleri

Özyönetimli öğrenmeye sahip olan bireyler öncelikli olarak neyi öğreneceğine karar verme, bu karar doğrultusunda araştırma yapma, ihtiyacı olan bilgiyi ayırt edebilme ve bilgiyi kullanabilme yeterliklerini kendinde bulundurur (Alkan, 2012). Patterson vd. (2002), özyönetimli öğrenme için bireyin; öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilme, kendisini ve başkalarını değerlendirebilme, yansıtabilme, bilgiyi doğru yönetebilme, eleştirel düşünme ve değerlendirme yapabilme bilgi ve becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenenlerin yansıtıcı, esnek, empatik, iletişime açık ve yorumlayıcı olmalarının öğrenmelerini yönetme süreçlerinde yararlı olacağını belirtmişlerdir. Savin-Baden ve Major'a (2004, s.85) göre özyönetimli öğrenenler; açık hedefler koyan, bir plan doğrultusunda ilerleyen, görevlerini takip eden ve normal sınırlarını yüksek standartlara ulaşmak için zorlayan bağımsız, öz güdülenmeye sahip bireylerdir. Özyönetimli öğrenenlerin, öğrenmeye açık, meraklı, düzenli, güdülenmiş ve hevesli bireyler olduğu; öğrenmeye değer verdikleri ve öz-kontrollü oldukları; buna ek olarak herhangi bir belirsizlik ve değişiklik olması durumunda stres yaşamadıkları ifade edilmektedir (Jennett, 1992). Morrow, Sharkey ve Firestone (1993), özyönetimli öğrenen bireylerin sahip oldukları bazı özellikleri; sürekli olarak yeni şeyler denemeye çalışmak, zorlayıcı problemleri çözmeye uğraşmak, değişimi kontrol etme eğiliminde olmak ve eğlenerek öğrenmeye meraklı olmak biçiminde ifade etmiştir. G. Confessore ve S. Confessore (1992), kendi kendine öğrenmenin bir şeyi öğrenmek için kendi ihtiyacını hisseden bireylerde kendini gösterdiğini ifade etmiş ve özyönetimli öğrenen bireyin istek, girişim, beceri ve devamlılık olarak dört karakteristik özelliği olduğunu belirtmiştir.

Özyönetimli öğrenenler Candy (1991) tarafından yaşam boyu ve özerk öğrenen, bağımsız çalışabilen, öz-düzenleme ve özyönetim becerilerine sahip, kendi öğrenmeleri üzerinde denetim sahibi olan bireyler şeklinde tanımlanmışlardır. Hiemstra'ya (1996) göre, özyönetimli öğrenenler öğrenme sürecinde aldıkları kararlarla öğrenme sorumluluğunu alırlar. Çeşitli öğrenme stratejileri kullanarak öğrenme için gerekli bilgi ve beceri transferini yaparlar. Kendi kendilerini güdüleyerek okuma ve araştırma, öğretici programlara katılım, iletişim araçlarının kullanımı gibi çeşitli kaynaklardan bilgi edinirler. Özyönetimli öğrenen kişiler sorunlardan uzaklaşmak yerine onları çözmek için çaba sarf eden ve problemlere olumlu yaklaşan kişilerdir. Onlar problemleri kendilerine güvenerek nasıl karşılayacaklarını bilirler ve gerçekçi ve açık

hedefler koyarlar. Sürekli olarak problem çözme stratejilerini gözden geçirirler ve işe yaramadığı durumlarda alternatifleri kullanırlar. Kendi davranışlarının farkındadırlar ve bunların diğer olaylara ve kişilere olan etkilerini bilirler. Önceki tecrübelerinden yararlanarak yeni durumlarla karşılaştıklarında davranışlarını doğru bir şekilde değiştirip, önceki öğrenmelerini yeni duruma transfer ederler (Costa ve Kallick, 2003, s.20). Azer'e (2007, s.53) göre özyönetimli öğrenenlerin özellikleri şu şekildedir: Yeni bir kavramla ilgili çeşitli yönleri dikkate almaya eğilimlidirler. Bilgiye ulaşmak için farklı kaynaklardan yararlanırlar. Mezuniyet sonrasında yaşantılarını hatırlayabilirler. Sadece tek kaynakla sınırlandırılmak zorunda değildirler. Önceki bilgilerini hatırlayabilirler. Düşünceleriyle ilgili mantıklı gerekçeler ortaya koyabilir ve belirsizlik durumunda çareler üretebilirler. Kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü alabilirler. Öğrenmede başarıya ulaşmaya isteklidirler. Öğrenme hedeflerini belirlemek için çeşitli teknikler kullanırlar. Öğrenirken hipoteze dayalı bir yaklaşım kullanırlar. Farklı fikirleri tartışabilirler. Başka yaşantılarla ilgili aldıkları dönütlerden faydalanabilirler. Öğrenme materyallerini seçerler. Özyönetimli öğrenen bireyler, öğrenmede kendi öğrenme sorumluluğunu alan, bağımsız olan, istikrarlı davranan, zorluklara ve problemlere mücadele olarak bakan, iç disipline sahip, ileri düzeyde merak eden, öğrenmeye ve değişmeye istekli, kendine güveni olan bireylerdir (Yurdal, 2015, s.23). Özyönetime sahip bir öğrenen, sürekli olarak planlama, organizasyon, gözlemlenme ve değerlendirme yapar (Butler ve Winne, 1995). Özyönetimli öğrenen bireylerin bağımsız çalışma özelliğine sahip olmaları onların en önemli ve ayrıcalıklı özelliklerinden biridir (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Bharathi (2014), özyönetimli öğrenmenin bazı temel prensiplerini şu şekilde sıralamıştır: Öğrenenler kendi öğrenme süreçlerinden sorumludur. Öğrenenler kendilerini yönetirler ve izlerlerken; öğretmen ve arkadaşlarıyla iş birliği yaparlar. Öğrenenler bazı bilgilere ve bu bilgileri başka alanlara transfer etme becerisine sahip olurlar. Motivasyon ve istek öğrenme olayının başlamasında ve devam etmesinde oldukça önemlidir.

Knowles (1975), özyönetimli öğrenenlerin diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabildiğini, böylece kendi öğrenme süreçlerini yönetirken, onlardan yararlanabildiğini belirtir. Knowles'a (1975) göre özyönetimli öğrenme becerisine sahip olan birey; öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli kavramlarını ayırt eder. Kendisi için özyönetimli öğrenme olgusunu belirleyebilir, akranları ile öğrenme kaynaklarını ilişkilendirebilir, öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilir, öğrenme amaçlarını somut şekilde

ifade edebilir, diğer kaynakları belirleyebilir ve başarısını değerlendirebilir. Özyönetimli öğrenme becerisine sahip olan birey kendi öğrenme planını meydana getirebilmelidir. Bu planı oluşturmak için şu sorulara cevap araması faydalı olacaktır:

1. Cevabını almak istediğim soru nedir?
2. Bu soruya cevap vermem gereken veriler nelerdir?
3. Bu verilerin en uygun ve uygulanabilir kaynakları nelerdir?
4. Bu verileri bu kaynaklardan toplamak için kullanabileceğim en verimli ve etkili araçlar nelerdir?
5. Soruma cevap bulmak için bu verileri nasıl organize edip analiz edeceğim?
6. Cevabımı nasıl rapor edeceğim ve geçerliliğini nasıl test edeceğim?

Bireylerin, özyönetimli öğrenenler olabilmeleri için sahip olmaları gereken birtakım yeterlikler bulunmaktadır. Bu yeterlikler Knowles (1977) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- Öğrenenlerle yakın, saygılı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir ilişki içerisinde bulunabilir.
- Fiziksel ve psikolojik olarak rahat, etkileşime açık, iş birliğine dayalı, açık ve karşılıklı güvene dayalı bir ortam oluşturabilir.
- Bireyler öğrenme konusundaki ihtiyaçlarını belirleme sorumluluğunu alır.
- Bireyler hedeflerini belirler.
- Bireyler öğrenme etkinliklerini planlar, yürütür ve değerlendirir.
- Öğrenenlere özyönetimli olabilmeleri konusunda yardım eder.
- Küçük grup süreçlerini etkili bir şekilde kullanır.
- Öğrenme süreçlerini ve çıktılarını değerlendirir (Knowles, 1977; akt. Kasworm, 1983).

Timmins'e (2008) göre özyönetimli öğrenme bireysel farkındalık ile başlamaktadır. Özyönetimli öğrenmede öncelikle bireyin eksik yönlerinin farkında olması, öğrenme ihtiyacı duyması ve değişime istekli olması gerekir. Ekinci (2005) ise özyönetimli öğrenen bireylerin özelliklerini;

- Yöntem bilimsel olarak kontrollü olma,
- Meraklı ve analitik düşünme,
- İş birliği içinde çalışma,

- Meraklı, girişken, yaratıcı ve güdülenmiş olma,
- Öğrenmede ısrarlı ve sorumlu olma,
- Kendinden emin ve yetenekli olma,
- Yansıtıcı ve kendinin farkında olma olarak özetlemiştir.

Guglielmino'ya (1978; akt. Guglielmino, 2013) göre özyönetimli öğrenenler; öğrenme konusunda girişkenlik, bağımsızlık ve kararlılık gösterirler. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenir ve problemleri engel değil zor bir iş olarak görürler. Öz disiplinlidirler ve yüksek düzeyde bir merak duygusuna sahiptirler. Öğrenme ve değişim için güçlü bir isteğe sahiptirler ve kendilerine güvenirlere. Temel çalışma becerilerini kullanabilir, zamanlarını organize edebilir, öğrenme için uygun bir hız belirleyebilir ve çalışmalarını tamamlamak için plan yapabilirler. Öğrenmekten zevk alırlar ve amaca dönüktürler. Kişini özyönetimli öğrenmeyi başlatabilmesi ve sürdürülebilmesi için öncelikle öğrenmeye değer vermesi gerekmektedir. Öğrenmeye önem vermesinde kendi beklentilerinin, amaçlarının ve değerlerinin etkisinin olması kaçınılmazdır. Diğer yandan insanın sosyal bir varlık olması nedeni ile öğrenmeye değer vermesinde çevresindeki insanların da öğrenmeye karşı tavır ve tutumları da etkili olabilmektedir. Bireyin öğrenmeye ve öğreneceği bilgilere değer vermesinde, öğrenmenin gelecekteki faydalarının farkında olmaları da gözden kaçırılmaması gereken bir noktadır (Carr, 1999). Özyönetimli öğrenmeyi bir kişilik özelliği olarak ele alan uzmanların özyönetimli öğrenme becerilerine sahip bireylerin taşıması gereken özellikleri de daha çok duyuşsal boyutta açıkladıkları söylenebilir. Duyuşsal özellikler bireylerin özyönetimli öğrenmelerini başlatmalarında, bu süreci devam ettirmelerinde ve öğrenmeye güdülenmelerini sağlamalarında önemli olmaktadır. Ancak şüphesiz özyönetimli öğrenme sürecinin devam ettirilmesi sadece duyuşsal özelliklere bağlı olmamakta; bireyin kendi kendine öğrenmesini gerçekleştirmesinde sahip olması gereken bilişsel beceriler de yer almaktadır (Küçük, 2014, s.28). Uzmanların gerçekleştirdikleri araştırmalar ele alınacak olursa bireylerin özyönetimli öğrenmelerinde önemli olan bu duyuşsal özellikler ve bilişsel beceriler Tablo 2.1'de gösterilmiştir (Arnoldson, 2013; Carr, 1999; Costa ve Kallick, 2003; Derrick, 2001; Fisher vd. 2001; G. Confessore ve S. Confessore, 1992; Kiewra ve Dubois, 1998; Küçük, 2014; Le Jeune, 2002; Liang ve Wang 2011; Meyer, 2001; Oddi, 1984; Patterson vd., 2003; Williamson, 2007;):

Tablo 2.1 Özyönetimli öğrenmede duyuşsal özellikler ve bilişsel beceriler

Duyuşsal Özellikler	Bilişsel Beceriler
Öğrenmeye değer verme	Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme
Amaç odaklı olma	Öğrenme amaçlarını belirleme
Öğrenmeye istekli olma	Öğrenme kaynaklarını yönetme
Meraklı olma	Zamanını yönetme
İrade sahibi olma	Öğrenme ortamını yönetme
Temel özgürlüklere sahip olma	Bilişsel stratejileri kullanma
Öğrenme sorumluluğuna sahip olma	İş birlikli öğrenme becerilerini kullanma
Girişimci olma	İletişim becerilerini kullanma
Özgüven sahibi olma	Problem çözme becerilerini kullanma
Öğrenmesinde ısrarcı olma	Araştırma becerilerini kullanma
	Eleştirel düşünme becerilerini kullanma
	Öz değerlendirme
	Yansıtma yapma

Özyönetimli öğrenmenin yetişkin bireylerin zaten sahip olduğu bir özellik mi olduğu, yoksa yetişkin bireylere kazandırılması gereken bir özellik mi olduğu sorusu hâlâ yanıtı aranan bir sorudur (Knowles vd., 2005). Gibbons'a (2013) göre ise her birey özyönetimlidir. Ancak özyönetimli olma dereceleri birbirinden farklı olabilir. Gibbons (2013), bireylerin ne kadar özyönetimli olduklarının belirlenmesi için bireyin kararlarını etkileyen sebepler, bireyin kendi kendine öğrenmeyi ya da başkası tarafından öğretilmeyi tercih etmesi, bireyin kendi kendine hedefler koyma sıklığı, bireyin kendi kararlarına verdiği değer başkalarının kararına verdiği değerle karşılaştırılması, bireyin kendi kendini değerlendirebilmesi ya da başkası tarafından değerlendirilme ihtiyacı duyması gibi kriterler sıralamıştır.

2.2 Yetişkin Kavramı

Yetişkin kavramı tanımlanırken dört ölçütten bahsedilebilir (Knowles vd., 2005):

1. **Biyolojik Ölçüt:** Birey biyolojik olarak üreyebileceği yaşa geldiğinde yetişkin olarak tanımlanabilir.

2. **Yasal Ölçüt:** Birey yasal olarak oy verebileceği, ehliyet alabileceği, evlenebileceği yaşa geldiğinde yetişkin olarak tanımlanabilir.

3. **Toplumsal Ölçüt:** Birey tam zamanlı çalışan, eş, anne-baba, oy veren vatandaş gibi rolleri üstlendiğinde yetişkin olarak tanımlanabilir.

4. Psikolojik Ölçüt: Birey kendi yaşamından sorumlu olduğu, kendini yönlendirdiği benlik kavramına eriştiğinde yetişkin olarak tanımlanabilir. Özyönetimli öğrenme açısından ele alınacak olursa aralarından en önemlisi ve en çok kabul edilenin psikolojik ölçüt olacağı söylenebilir.

Pedagoji; Yunanca paid (çocuk) ve agogos (rehberlik) köklerinden türetilmiştir ve özellikle ‘çocuklara öğretmenin bilim ve sanatı’ anlamına gelir (Gökkoca, 2001). Ancak, nedense tarih boyunca pedagojiyi tanımlamada "çocuk" ögesi unutulmuştur. Çoğu kişinin zihninde ve sözlüklerde pedagoji, öğretmenin bilim ve sanatı olarak tanımlanır. Yetişkin eğitimi ile ilgili kitaplarda bile kelime yanlış kullanıldığı olmuştur; ‘Yetişkin Eğitiminin Pedagojisi’ adlı kaynaklara rastlamak mümkündür. Uzun yıllar bu anlayış içinde olan ve yetişkin eğitiminde görev alan öğretmenler, aslında yalnızca ‘eğer yetişkinler çocuk olsalardı, onlara nasıl öğreteceklerini’ bilmekteydiler.

Andragoji ise; yine Yunanca andr (yetişkin) ve agogos (rehberlik) köklerinden türetilmiştir ve ‘yetişkinlerin öğrenmesine yol göstermenin ya da yardımın bilim ve sanatı’ anlamına gelir. Bu kelime ilk olarak, Alman Dilbilgisi Okulu öğretmeni Alexandr Kapp tarafından 1833'de, Yunan felsefeci Platon'un eğitim kuramını açıklamak için kullanılmıştır. Kapp andragojiyi özürü ya da zayıf yetişkinler için temel eğitim diye belirttiği sosyal pedagojiden ayırmıştır. Andragojiyi, ‘yetişkinler için sürekli eğitim’ olarak tanımlamıştır.

Avrupa'da andragojinin gelişimi Amerika'dan daha hızlı olmuştur. Şu anda Hollanda'da, özel uzmanlık alanı olarak andragoji eğitimi veren yedi büyük üniversite bulunmaktadır. Almanya, Polonya ve Macaristan'da çoğu üniversitede andragoji konusunda doktora programları vardır. Boston Üniversitesi Profesörü Malcolm Knowles andragojiyi Amerika'ya tanıtmıştır. Daha sonra, Knowles'in bu yeni alandaki yaratıcı ve geliştirici çalışmaları uluslararası düzeyde tanınmaya başlanmıştır. Knowles yetişkin eğitiminde şu varsayımları öne sürmüştür (Knowles vd., 2005):

- Yetişkinler bir şeyi öğrenmeye başlamadan önce neden öğrenmeleri gerektiğini bilme ihtiyacı duyar. Yetişkinler bir şeyi kendileri için öğrenmeyi üstlendiklerinde, onu öğrenmekle elde edecekleri yararları ve öğrenmedikleri takdirde karşılaştıkları olumsuz sonuçları incelemeye zaman ve enerji harcarlar.

- Yetişkinler benlik kavramlarına göre kendi kararlarının ve yaşamlarının sorumluluğunu üstlenirler. Başkalarının kendi isteklerini onlara dayattıklarını hissettiklerinde buna direnç gösterebilirler.
- Yetişkinler daha büyük oldukları için deneyim birikimleri gençlere göre fazladır. Bir başka deyişle yetişkinler bir eğitsel etkinliğe, çocuklardan daha çok ve daha farklı nitelikteki bir yaşantı birikimi ile gelirler.
- Yetişkinler bilme gereksinimi duydukları şeyleri öğrenmeye hazır olurlar. Bunu gerçek yaşamda karşılaştıklarıyla başa çıkabilmek için yaparlar.
- Çocuk ve gençlerin konu merkezli öğrenmelerinin tersine yetişkinlerin öğrenme yönelimi yaşam merkezli, görev merkezli ya da sorun merkezlidir.
- Yetişkinler kimi dış güdüleyicilere tepki verseler de en güçlü güdüleyiciler içsel baskılarıdır.

Çocuklara yönelik bir eğitim programı hazırlanacağı zaman ilk olarak pedagojik ilkeler, yetişkinlere yönelik bir eğitim programı hazırlanacağı zaman ise ilk olarak andragojik ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak bu durum “çocuklar için sadece pedagojik ilkeler, yetişkinler için sadece andragojik ilkeler uygulanmalıdır” şeklinde algılanmamalıdır. Bazen iki disiplinin farklı gruplara uygulanması zarureti olabilir.

Knowles (1975), pedagoji ve andragoji kavramları arasındaki farkları belirtirken ilk kavrama öğretmen merkezli eğitim, ikincisine ise özyönetimli öğrenme isimlerini vermiştir. Öğretmen merkezli eğitim ve özyönetimli öğrenme kavramları arasında şu farkların varsayılabileceğini belirtmiştir:

Öğretmen merkezli eğitimde öğretmen, öğrenciye neyin, nasıl öğretilmesi gerektiğine karar verme sorumluluğuna sahiptir; özyönetimli öğrenme, insanın kendi kendine yetmek için kapasite (ve ihtiyaç) içinde büyüdüğünü varsayar. Olgunlaşmanın temel bir bileşeni olarak yönlendirmek ve bu kapasitenin olabildiğince hızlı bir şekilde gelişmesi için beslenmesi gerekmektedir.

Öğretmen merkezli eğitim, öğrencilerin farklı olgunluk düzeylerinde farklı şeyler öğrenmeye hazır olduklarını ve belirli bir öğrenci grubunun, belirli bir olgunlaşma düzeyinde aynı şeyleri öğrenmeye hazır olacağını varsayar. Özyönetimli öğrenme, bireylerin, gelişen yaşamsal görevlerini gerçekleştirmek için gerekli olanları

öğrenmeye ya da yaşam problemleri ile daha iyi başa çıkmaya hazır olduklarını ve her bireyin diğer bireylerden biraz farklı bir hazır olma modeline sahip olduğunu varsayar.

Öğretmen merkezli eğitim konu merkezli olmakla sınırlı kalırken, özyönetimli öğrenen bireyler görev veya problem merkezli öğrenmeye odaklanmaktadır. Öğretmen merkezli eğitim, öğrencilerin dışsal motivasyon (notlar, diplomalar, ödüller, dereceler ve başarısızlık korkusu gibi cezalar) karşılığında öğrenmeyi teşvik eder. Özyönetimli öğrenme ise öğrenenlerin, saygının gereği (özellikle benlik saygısı), elde etme arzusu, büyüme arzusu, başarıyı tatmin etme, belirli bir şeyi bilme ihtiyacı ve merak gibi içsel teşviklerle motive olduğunu varsaymaktadır.

2.3 İlgili Araştırmalar

Bu alt başlık altında özyönetimli öğrenme ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiştir.

Kreber (1993), öğretim üyelerinin özyönetimli öğrenme, eleştirel düşünme eğilimi, öğretim felsefesi ve öğretme davranışlarının arasındaki ilişkileri incelemiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre; özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğretim üyelerinin öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğunu sağlama ve eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olma üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Hutchins (2000) tarafından 8 doktora öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye yönelik bakış açıları, öğrenme durumlarını daha kolay hale getirmede özyönetimin etkisi ve uygulamada karşılaştıkları zorluklar karşısında özyönetimli öğrenmenin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme aşamalarında kendi yaşantısal deneyimlerini önemli bir etken gördükleri, öğrenme aşamalarında bağımsız olmak istediklerini ve özyönetimli öğrenmede iş birliği yapmayı önemli bir etken olarak buldukları ortaya çıkmıştır.

Tarhan ve Biryen Saraç (2006), özyönetimli öğrenme ve öğrenen özerkliği terimlerinin birbirleri yerine kullanıldığı belirttikleri çalışmalarında, bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yol göstermek amacıyla ilgili alan yazını taramış ve süreç içerisinde anlamları değişen ve genişleyen bu terimleri karşılaştırmalı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmada özyönetimli öğrenme modelleri, öğrenen özerkliği ve

yabancı dil alanında öğrenen özerkliği gibi başlıklarda derinlemesine açıklamalar yapmışlardır.

Yenilmez ve Şan (2008), matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırluş düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırluş düzeylerinin cinsiyet, öğrenim şekli (normal/ikinci öğretim), genel not ortalaması, mezun oldukları lise türü ve okulöncesi eğitim alıp almama durumları gibi değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediği incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının genel not ortalamalarının kendi kendine öğrenmeye hazırluş düzeylerine göre farklılık göstermediği yönündedir.

Şahin ve Erden'in (2009) gerçekleştirdiği Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin (ÖYÖHÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması adlı çalışma özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğini (Fisher vd., 2001) Türkçe dilinde alan yazına kazandırmıştır. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin 40 maddelik envanterinin güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğu ve mevcut haliyle kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin'in (2010) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasına Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Mudanya ilçelerindeki okullardan seçilen 50 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Özyönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği, Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği, Öğretim Stili Envanteri ve Öğretmen Mesleki Yeterlik Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm mesleki yeterlik boyutlarında sınıf öğretmenlerinin daha çok "orta düzey" mesleki yeterliğe sahip olduklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve özyeterlik puanları ile mesleki yeterlik puanları arasında yüksek düzey bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Ayan (2010), elektronik portfolyo çalışmasının öğretmen adaylarının elektronik günlükler yoluyla yansıtıcı düşüncelerini ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ve kontrolünü almalarını sağlayarak kendi kendine öğrenmeleri üzerindeki rolünü incelemektir. Çalışma verileri İngiliz Dili Eğitimi bölümüne kayıtlı 4. Sınıf Okul

Deneyimi dersi öğrencisi sekiz aday öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre oluşturmacı yaklaşım temel alınarak bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarının, özellikle de elektronik portfolyaların kullanımının yansıtıcı düşünce, özgün öz-değerlendirme, özyönetim ve öğrenim sürecinin sahiplenmesi becerilerini geliştirdiği ve teknolojik yeterliliklerini arttırdığı, sonuç olarak bu becerilerin kendi kendine öğrenme yetisini geliştirdiği öngörülmüştür.

Salas (2010), eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının düzeyini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında karşılaştırma yapılarak lisans eğitiminin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğu olumlu yönde etkilemediği belirlenmiştir.

Sasa (2011), gerçekleştirdiği çalışmada karma öğrenme yöntemine göre tasarlanan özel öğretim yöntemleri dersinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeleri üzerine etkisini ve bu ders kapsamında yapılan çevrimiçi tartışmalarda bilginin sosyal olarak nasıl yapılandırıldığını araştırmıştır. Araştırma Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, 3. sınıfta öğrenim gören 30 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmelerinde dersin öncesinden sonrasına doğru, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeye ilişkin merak ve özgüven boyutlarında istatistikî olarak anlamlı artışların olduğunu göstermiş, ancak öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına ilişkin düşüncelerinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Wang (2012), televizyonda İngilizce diziler izleyerek özyönetimli bir şekilde İngilizce öğrenmenin, Çinli öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmaya beş öğrenci katılmış ve araştırmanın verileri katılımcıların dizi izleme takvimleri, çalışma notları ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Sonuçlar öğrencilerin dizi izleyerek İngilizceyi etkili bir şekilde öğrendiklerini, dizileri sadece eğlence amacıyla değil öğrenmek amacıyla da izlediklerini ve sadece yabancı dil değil, başka kültürleri de öğrendiklerini göstermektedir.

Alkan (2012), kendi kendine öğrenmenin kimya laboratuvarında öğrenci başarısına, laboratuvarında kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğuna, laboratuvar

becerilerine yönelik tutuma ve kimya laboratuvarı endişesine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmayı Kimya Eğitimi Anabilim Dalı 5. sınıfında öğrenim gören 33 öğrenciyle birlikte yürütmüştür. Araştırmada tek grup için ön test son test araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları laboratuvarında kendi kendine öğrenmenin öğrencilerin kimya başarıları, laboratuvarında kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğu ve kimya laboratuvarı endişeleri üzerine anlamlı bir katkısı olduğunu göstermiştir.

Aydede ve Kesercioğlu (2012), çalışmalarında aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmada 30 deney grubu 34 kontrol grubu olmak üzere 64 öğrenci katılmıştır. 10 hafta süren araştırmanın sonucuna göre, kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test puanları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

“Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Genel Öz Yeterlikleri ve Akademik Başarıları Açısından Yordanması” adlı çalışmasında Karataş (2013), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve genel öz yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde ve olumlu düzeyde ilişki tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarında öz yeterlilik arttığı zaman, akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimleri de artacak böylece özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarında da artış olacağı görülmüştür.

Karataş ve Başbay (2014), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarını Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 649 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, akademik başarıları ve genel öz yeterlikleri arttıkça özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının da artacağı ve eleştirel düşünme eğilimlerine, akademik başarılarına ve genel öz yeterliklerine bakılarak özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının kestirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Saks ve Leijen (2014), özyönetimli öğrenme ve özdüzenlemeli öğrenme arasındaki benzerlik ve farklılıkları ele aldıkları çalışmalarında bu kavramların birbirleri yerine yanlış şekilde kullanıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada bu terimler; yaklaşımların, yöntemlerin, araçların ve analizlerin kullanımı temelinde karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda terimlerin ortak ve farklı yönleri sıralanmıştır.

Küçüker (2014), 1-4.sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin betimlenmesi ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik ilkökul 1-4. sınıf öğrencileri için öğretici destekli bir model geliştirilmesi amacıyla bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ile sınıf içerisinde yapılan gözlemler sonucunda 1-4. sınıf öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri listesi oluşturulmuştur. Kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk becerileri esas alınarak 4. sınıf düzeyinde yedi hafta süresince eylem araştırmasının uygulamasının yapılmasına karar verilmiştir. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan anket, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem formu ve ders video kayıtları, alan notları ve araştırmacı günlüğü, haftalık ders planları, ders ses kayıtları, öğrenci çalışma kâğıtları, geçerlik ve güvenirlik komitesi kayıtları ve öz değerlendirme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinden elde edilen bulgular öğrencilerin kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk becerilerini kullanmalarında artış sergilendiğini göstermiştir. Öğrenciler bu süreçte en kolay öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve öğrenme kaynaklarını yönetme becerilerini kullanmışlar; en zorlandıkları öğrenme becerileri ise öğrenme amaçlarını belirleme becerileri olmuştur. Uygulama öncesinde ve uygulama sürecinden elde edilen bulgular doğrultusunda İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öğretici Destekli Kendi Kendine Öğrenme Modeli geliştirilmiştir.

Özcan (2015), özyönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inançlarına ve kelime bilgilerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasını toplam 60 hemşirelik bölümü öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırmada özyönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemek amacıyla “Ders Motivasyon Ölçeği”; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini tespit etmek amacıyla “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre özyönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce

öğretimi öğrencilerin motivasyonunu artırmıştır. Özyönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin dil öğrenme inanışları motivasyon ve beklenti alanında dikkat çekici bir farklılığa sebep olmuştur. Öğrenciler, özyönetimli öğrenme uygulamalarının daha uzun bir zamana yayılması ve diğer dersleri de kapsamaması gerektiğini düşünmektedir.

Sırakaya (2015), tersyüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı, özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyonları üzerine olan etkisini incelemeyi ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi hedeflediği çalışmayı 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalında iki farklı şubede öğrenim gören, “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersini alan toplam 66 öğrenci ile yürütmüştür. Genel akademik başarı puanının elde edilmesinde kullanılan haftalık sınav puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır ancak başarı testi ve üst düzey öğrenmeye yönelik etkinliklerde deney grubunu olumlu yönden etkileyen bir farklılık çıkmıştır. Özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu hem toplam puanında hem de özyönetim, öğrenme istekliliği, öz-kontrol becerileri alt faktörlerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Son olarak da çalışmada isteklendirme puanı açısından ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubunun isteklendirme düzeyi kontrol grubunun motivasyon düzeyinden daha yüksek çıkmıştır.

Aşkın (2015), gerçekleştirdiği çalışmada üniversite öğrencilerinin özyönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerin okul türü, cinsiyet, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı, üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü eğitim yapma isteği, gelir düzeyi açısından nasıl bir değişim gösterdiğinin ortaya konmasını amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinin farklı fakülteleri ile devlet konservatuvarında öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 2600 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin, özyönetimli öğrenme becerileri, ölçek orta puanının üzerinde bulunmuştur. Kız öğrencilerin özyönetimli öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin özyönetimli öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Özyönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Şahin ve Küçüksüleymanoğlu (2015), farklı branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin, biliş ötesi farkındalıklarının ve denetim odaklarının incelenmesi arasındaki ilişkilerin belirlenmesini hedeflemişlerdir. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan toplam 300 öğretmen adayının katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi puanları arasında akademik başarı düzeylerine ve aylık gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve adayların özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, biliş ötesi farkındalıkları ile akademik başarı düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özyönetimli öğrenme üzerine yapılan araştırmalardan biri Bartholomew (2016) tarafından karışık-metod yaklaşımı kullanılarak ortaokullarda teknoloji ve mühendislik eğitimi sınıflarında fen, teknoloji, mühendislik ve matematik etkinlikleri esnasında teknolojik aletler, öğrenci başarısı ve özyönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi keşfetmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Hem nicel hem nitel analizler, öğrencinin başarısının tasar ürünler üzerine elektronik cihazlara ulaşmada bağımsızken; öğrencinin teknolojik aletlere ulaşması öğrencinin portfolyo tasarlaması üzerine yüksek derece ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenci özyönetimli öğrenmesi diğer teknolojik aletlerden bağımsızdır. Öğrenciler ve öğretmenler teknolojik aletlerin uygun kullanımları ve gösterimleri vasıtasıyla özyönetimli öğrenmeyi artırmada etkili olabilecekleri görüşlerini ileri sürmüşlerdir.

Ulusoy (2016), lise öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma Mersin ili merkez ilçelerdeki birer genel lise ve birer meslek lisesi olmak üzere 8 lisedeki 1280 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada lise öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilere, genel lise öğrencilerinin ise meslek lisesi öğrencilerine oranla özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıflara

göre lise öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bu araştırmanın nitel kısmında ortaya çıkan bulgulara göre lise öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ilişkin algılarının da yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ceylaner (2016), gerçekleştirdiği çalışmada ters yüz sınıf yönteminin 9. sınıf İngilizce öğretiminde öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, toplam 46 lise öğrencisine yönelik yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri, Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve İngilizce dersine yönelik tutumları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ters yüz sınıf yöntemi ile ilgili görüşlerini toplamak amacıyla odak grup görüşmeleri yapılan deney grubu öğrenci görüşlerine göre, ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına olumlu yönde katkısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özyönetimli öğrenme üzerine yapılan araştırmalardan bir diğeri de lisans programlarındaki yetişkinler üzerinde öz-yeterlik ve özyönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemektedir (Langshaw, 2017). Bu nicel araştırmanın amacı Birleşik Devletlerin güneydoğusundaki lisans programında bulunan yetişkin öğrenciler üzerinde öz-yeterlik ve özyönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Müfredat değişikliği doğrultusunda sonuçlar yetişkinlerin özyönetimli bireyler haline gelmesi durumunu meydana getirebilirler. Bunlara ek olarak bu çalışmada cinsiyetin, yaşın ve eğitimsel başarıların rolü de incelenmiştir. Sonuçlar öğrencinin bireysel karakteristik özelliği olan öz-yeterlik ve özyönetimli öğrenme arasında istatistiklere göre güçlü ve anlamlı fark göstermiştir. Ancak diğer değişkenler arasında (yaş, cinsiyet ve eğitimsel başarı) kayda değer anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Kayıhan (2017), gerçekleştirdiği araştırmada özyönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma

grubu Sakarya Üniversitesi öğrencileri olup yaşları 18 ile 25 arasında değişen 113 erkek, 190 kız öğrenci olmak üzere toplam 303 eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların özyönetimli öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Jung, Lim, Jung, Kim ve Yoon (2012) tarafından geliştirilen, Çelik ve Arslan (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Özyönetimli Öğrenme Ölçeği cinsiyet, sınıf düzeyi ve alt boyutlar gibi değişkenler üzerinden değerlendirildiğinde öğrencilerin özyönetimli öğrenme düzeyleri açısından araştırmaya katılan yetişkin bireylerin cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Artsın (2018), kitlesel açık çevrimiçi derslere katılan öğrenenlerin özyönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada nicel veri toplama yöntemi olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Özyönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan ölçeğe 2136 katılımcı yanıt vermiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrenenlerin özyönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Buna göre; kadınların özyönetimli öğrenme becerileri erkeklerin özyönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek çıkmıştır. Öğrenenlerin özyönetimli öğrenme becerileri ile eğitim durumları arasında farklılık bulunmuştur. Buna göre; ön lisans eğitim düzeyindeki öğrenenlerin özyönetimli öğrenme becerileri diğer eğitim düzeyindeki öğrenenlerin özyönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek çıkmıştır. Son olarak, öğrenenlerin özyönetimli öğrenme becerileri yaşa göre farklılık göstermiştir. Buna göre 25 yaş ve altı yaş grubundaki öğrenenlerin özyönetimli öğrenme becerileri diğer yaş grubundaki öğrenenlerin özyönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksektir.

Tekkol ve Demirel (2018), üniversite öğrencilerinin özyönetimli öğrenme becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araştırmacılar öncelikle, ilgili alan yazına dayalı olarak kavramsal çerçeve oluşturmuş, bu alanda yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan ölçek geliştirme çalışmalarını incelemiştir. Bu incelemenin ardından, ölçeğe ilişkin ölçütler ortaya konmuş ve özyönetimli öğrenme becerilerine sahip bireylerin özelliklerini ifade eden maddelerden oluşan 72 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından yapılan düzenlemeler sonucunda, ölçeğin 53 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Bu form, Hacettepe ve

Başkent Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 753 üniversite öğrencisine uygulanarak, veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve yapılan analiz sonucunda ölçeğin 21 madde ve dört boyuttan (güdülenme, öz-izleme, öz-kontrol ve özgüven) oluştuğu ortaya konmuştur.

Ulusoy ve Karakuş (2018), lise öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi hedefledikleri çalışmalarını karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen yaklaşımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Mersin ili merkez ilçelerindeki dörder genel lise ve meslek lisesi olmak üzere sekiz lisedeki öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada lise öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk anlamında, öğrenmeye yönelik istekli oldukları, hedef belirledikleri, öğrenme sorumluluklarını aldıkları, öğrenmeye ilişkin plan yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli ve özyönetimli öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında Uz ve Uzun (2018), veri toplama aracı olarak Özyönetimli Öğrenmeye Hazırlık Ölçeği, Özdüzenlemeli Öğrenme Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmeleri kullanmışlardır. Deney grubu harmanlanmış öğretim alırken, kontrol grubu da geleneksel öğretim almıştır. Çalışmanın bulguları, deney grubunun özdüzenlemeli öğrenme ve özyönetimli öğrenme puanlarının, kontrol grubundan anlamlı şekilde farklı olduğunu ortaya koymuştur. Deney grubundaki öğrenciler, harmanlanmış öğrenme ortamının zengin içerik, kolay erişilebilirlik, etkili rehberlik ve motivasyon sunduğunu belirtmişlerdir.

Turan ve Koç (2018), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri arasında özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun eleştirel düşünme ve genel öz-yeterlik üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve eleştirel düşünme arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile genel öz-yeterlik arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle, özellikle günümüz dünyasında modern eğitim sistemlerinin önemli bir yönü olarak eğitim ve öğretim programları hazırlarken öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazır olmalarını geliştirmek için özgün ortamlar yaratılması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Özyönetimli öğrenme ile ilgili alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde özyönetimli öğrenme ve özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluk kavramlarının; eleştirel düşünme, öğretim stilleri, öz-yeterlik, öğretme davranışları, akademik performans, çevrimiçi öğrenme performansı, kaygı, dil öğrenme başarısı gibi değişkenlerle ilişkilerinin ele alındığı görülmektedir (Karataş, 2013; Kreber, 1993; Langshaw, 2017; McCall, 2002; Reio, 2004; Sarmasoğlu, 2009; Salas, 2010; Şahin, 2010). Çalışmalar tek bir pencereden incelendiğinde özyönetimli öğrenmenin gerek örgün eğitim kurumlarında gerekse yetişkin eğitiminde önemli bir yer teşkil ettiği görülmüştür. Özyönetimli öğrenme kavramının bazı değişkenlerle birlikte sık sık ele alındığı, zaman zaman özyönetimli öğrenme konusunda nitel araştırma desenlerinin de kullanıldığı çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Ancak özyönetimli öğrenme deneyimine sahip olan bireylerin bu deneyimlerini derinlemesine inceleyen araştırmaların sayısının az olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili ayrıntılara yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden anlatı araştırması deseni (Clandinin ve Connelly, 2000; Connelly ve Clandinin, 1990) kullanılmıştır. Nitel yaklaşımlarda, araştırmacılar katılımcıların yaşadıkları deneyimler hakkında açıklama yapmalarına fırsat verir ve toplumsal değişime yol açabilecek bulguları rapor ederler (Creswell, 2013; Hays ve Singh, 2011). Nitel araştırmalar genellikle insanların dünyayı nasıl anlamlandırdıkları ve olayları ne şekilde yaşadıkları ile ilgilenmektedir. Anlatı araştırması, nitel araştırma yöntemlerinin geniş yelpazesi içerisinde yer almaktadır. Anlatı araştırmasının kökleri; antropoloji, psikoterapi ve sosyoloji gibi diğer disiplinlerde bulunur. Anlatı kavramı yaşanan, deneyimlenen bir olay ya da olaylar dizisinin herhangi bir iletişim kanalı yoluyla başka kişi ya da kişilerle paylaşılması temeline dayanmaktadır (Ersoy ve Bozkurt, 2017). İnsanoğlu hikâyelerini anlatır ve dinler. İnsanları ve olayları anlatmak ve anlamak için anlatı kullanılır. Eğitim araştırmacıları, anlatıyı, çalıştıkları şeyin geçici niteliğini ve bağlamsal detayını kaybetmek istemedikleri için, veri temsili aracı olarak ve metodolojilerin geliştirilmesinde rehber olarak kullanmaya başlamışlardır (Fenstermacher, 1994). Anlatı araştırması, genellikle hikâye formunda sunulur ve birbirini izleyen bir kurguya ve sonuca sahip olan olaylar; dinleyiciler için anlamlı olacak bir şekilde seçilir, düzenlenir ve ilişkilendirilir (Riessman, 2005).

Anlatı araştırmaları, insanların bilinçli olarak anlatılan hikâyeleriyle çalışmayı içerir; bunların, insanların genellikle farkında olmadığı daha derin hikâyeler üzerinde durduğunu kabul eder (Bell, 2002). Anlatılar, katılımcıların deneyimlerini tüm karmaşıklığı ve zenginlikleri ile homojen olarak sunmalarına fırsat tanır. Anlatı araştırması etrafımızdaki dünya ve deneyimlerin nasıl algılandığını ve çevreyle nasıl iletişim kurulduğunu anlatan hikâyelerin; bunları bizzat deneyimleyen kişiden toplanması ve veri kaynağı olarak kullanılması ile gerçekleştirilir (Merriam, 2009). Czarniawska (2004), anlatı araştırmasını bir olay veya birbiri ile kronolojik ilişkisi

bulunan olaylar hakkında yazılı metinler ve konuşmaların analiz edildiği nitel araştırma deseninin özel bir biçimi olarak tanımlamaktadır. Anlatı, araştırmacıların insanların bilinçli olarak kendilerinin de bilmedikleri bilgilere sahip olmalarını sağlar. Bir yöntem olarak anlatı, kişilerin anlattıkları öykülerden ve yaşadıklarını ifade ettikleri deneyimlerinden başlamaktadır (Creswell, 2016). Anlatı araştırması araştırmacıların bilgiye doğrudan katılımcılar vasıtasıyla erişmelerini sağlar.

Anlatı araştırmaları edebiyat, tarih, antropoloji, sosyoloji gibi alanlarda kullanılmaktadır. Eğitim araştırmalarında anlatı kullanımının temel sebebi, insanların bireysel ve toplumsal olarak ömür boyu hayat süren, hikâyeler anlatan organizmalar olmasıdır. Dolayısıyla anlatı çalışması, insanların dünyayı nasıl deneyimlediğinin incelenmesidir (Connelly ve Clandinin, 1990). Anlatılar sözlü ya da yazılı olabileceği gibi, bazen görece rastlantısal bir biçimde, doğal akış içerisinde bir sohbette ya da bir mülakatta ortaya çıkabilir. Bu durumların her birisinde anlatı; bir arkadaş, doktor ya da aile üyeleri ile bir karşılaşma gibi belli bir olayı açıklar biçimde, kısa bir hikâye formunda; bir kişinin hayatının belli bir yönünü (iş, okul, evlilik vb.) daha detaylı bir biçimde anlattığı ya da kişinin tüm hayatını biyografik özellikleri ile anlattığı biçimlerde görülebilir (Chase, 2005). Anlatı araştırmalarında temel amaç, bireylerin dünyayı deneyimleme biçimlerini kendi ürettikleri hikâyeler aracılığıyla incelemektir (Saban ve Sarıçelik, 2018). Anlatı araştırması etrafımızdaki dünya ve deneyimlerin nasıl algılandığını ve çevreyle nasıl iletişim kurulduğunu anlatan hikâyelerin; bunları bizzat deneyimleyen kişiden toplanması ve veri kaynağı olarak kullanılması ile gerçekleştirilir (Merriam, 2009). Czarniawski (2004), anlatı araştırmasında, araştırmacıların veri olarak kullanacakları hikâyeleri toplarken üç farklı yöntem kullanabileceklerini belirtmiştir: İlk yöntemde, uzun bir zaman diliminde yapılan araştırmalarda, araştırmacı kendiliğinden gelişen hikâyeleri toplar; diğer yöntemde araştırmacı, araştırmaya katılan kişilere kritik bir durum ya da olay ile ilgili sınırları belli sorular sorarak ve hikâyeleri yönlendirici sorularla ortaya çıkarır; üçüncü yöntemde ise araştırmacının araştırmaya katılan kişilere sorularını sorması yoluyla, konu ile ilgili hikâyeler toplanmaktadır. Bu araştırmada araştırmacı katılımcıların öğrenme deneyimlerini önce kendilerinin anlatmasını istemiş, daha sonra ise öğrenme deneyimleri ile ilgili soru-cevap şeklinde yapılan bir görüşme ile hikâyenin ayrıntıları elde edilmiştir.

Özyönetimli öğrenme becerisine sahip olan bireylerin özelliklerine alan yazında yer verilmiştir. Özyönetimli öğrenme kavramı ve bu beceriye sahip olan bireylerin özellikleri ele alındığında bu araştırmanın nitel bir çalışma olmasına karar verilmiştir. Çünkü özyönetimli öğrenme becerileri kişiden kişiye fark gösterebilmektedir. Alan yazındaki araştırmalar da incelendiğinde bireyleri bir şeyleri kendi kendilerine öğrenmeye iten çok farklı motivasyon kaynakları olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın temel amacı; özyönetimli öğrenme bilgi ve becerilerine sahip bireylerin özyönetimli öğrenme yaşantılarını incelemek olduğu için bireylerle derinlemesine görüşmeler yapmak gerektiği fikri ön plana çıkmıştır. Nitel araştırma desenleri incelendiğinde bu araştırmanın anlatı araştırması deseni ile yürütülmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Çünkü anlatı araştırmaları bir ya da daha fazla sayıda bireyin deneyimlerini araştırmayı, bu araştırmalar vasıtası ile veri toplamayı ve bu deneyimlerin anlamlarını kronolojik olarak sıralamayı içermektedir (Creswell, 2009). Anlatı araştırmasını ele alan bütün araştırmacılar kronolojik sıralama kavramına vurgu yapmaktadır. Anlatı araştırmaları insanların yaşadıkları olayların ardışık olarak düzenlenmesi, bu olaylar arası ilişkilerin kurulması ve böylece bu olayların belirli hedef kitle için anlamlandırılmasını sağlamaktadır (Elliott, 2005). Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler bir kronolojik sıraya konmuş ve bu şekilde özyönetimli öğrenen bir bireyin söz konusu öğrenme birimiyle ilgili;

- Öğrenme ihtiyacını ne aşamada sezdiği,
- Öğrenme hedeflerini nasıl tanımladığı,
- Öğrenme girişiminde bulunacak güdüyü ne aşamada hissettiği,
- Hangi aşamalarda kaynak kişi ya da kitaplara başvurduğu,
- Ne aşamada ve ne derecede başkalarının yardımına başvurduğu,
- Hangi aşamada ne tür öğrenme stratejilerini ele aldığı,
- Öğrenme çıktılarını ne şekilde değerlendirdiği sorularının cevaplarının bu araştırma deseniyle nizami bir şekilde sıralanabileceği düşünülmüştür.

Çalışmada anlatı araştırması deseninin kullanılmasının bir diğer nedeni de özyönetimli öğrenme becerisine sahip bireylerin çoğu zaman bu beceriye sahip olduklarından veya ne seviyede bir özyönetimli öğrenen olduklarından haberdar olmamalarıdır. Çünkü anlatı araştırmaları, insanların bilinçli olarak anlatılan hikâyeleriyle çalışmayı içerir ve bunların, insanların genellikle farkında olmadığı daha

derin hikâyeler üzerinde durduğunu kabul eder (Bell, 2002). Belirli bir özyönetimli öğrenme hikâyesi deneyimleyen birey bunu görüşme yoluyla anlattığı zaman ne tür süreçleri geçirdiğine bir kez daha şahit olmaktadır. Özellikle görüşme anında yapılan soru cevap uygulaması sırasında birey aslında kendisinin de farkında olmadığı detayları veri olarak araştırmaya sunmaktadır. Anlatılardan elde edilen hikâyeler, okurların dünyadaki yerlerini bulmalarına, kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarına ve herhangi bir eylem için bir sıçrama tahtası olarak hizmet edebilecek öğrenme olanaklarını ortaya koymalarına yardımcı olmaktadır. Anlatı araştırması, kültürel ve sosyal kalıpları kişisel deneyimler aracılığıyla ortaya çıkarmak için bir fırsat sağlar (Patton, 2002). Anlatı araştırmacıları kendilerini insan deneyimini önceden tanımlanmış değişkenlere ayırmaktan kasten uzak tutarlar. Araştırmacı, hipotezler oluşturmak yerine keşif için sorular ortaya koymaktadır.

Clandinin ve Connelly (2004), anlatı araştırmacılarına kavramsal bir çerçeve sağlamak için “üç boyutlu bir anlatı araştırma alanı” önermiştir. Bu üç boyut sosyal, zamansal ve bağlamsaldır. Sosyal boyut iç ve dış keşiflerden oluşur. Kişisel ve sosyal koşulların aynı anda işlenmesidir. Sosyal koşullar arasında öğrenme deneyimleri, ilişkilerin etkisi, çevre alanı ve bireyi etkilemeye yarayan diğer çevre faktörleri ve güçleri bulunmaktadır. Zamansal boyut, geçmişin, bugünün ve geleceğin ele alınmasıdır. Anlatı araştırmacıları; insanların, yerlerin, olayların, kurumların ve hatta somut şeylerin her zaman geçiş halinde olduklarının bilincindedirler (Clandinin ve Connelly, 2004; Clandinin, Pushor ve Orr, 2007). Söz konusu deneyimler veya olaylar şu anla sınırlı değildir; önceki olaylara ve deneyimlere dayanırlar. Gelecekteki olaylara ve deneyimlere de öncülük edeceklerdir. Üçüncü boyut bağlamdır. Anlatı araştırmacıları için bağlam önemlidir. Bu araştırmacılar, o yerin araştırma katılımcısının yanı sıra araştırılan deneyimler ve olayların üzerindeki etkisinin farkındadırlar.

3.2 Katılımcılar

Anlatı araştırmaları tek bir kişinin veya çok az sayıda kişinin yaşam deneyimleri ile ilgili meselelerin çok detaylı bir şekilde incelendiği bir araştırma modelidir (Creswell, 2013). Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulduğunda belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Özyönetimli öğrenme bilgi ve becerilerine sahip bireylerin özyönetimli öğrenme

yaşantılarını incelemenin amaçlandığı bu araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Robinson, 2014). Bu sebeple özyönetimli öğrenme sürecini gerçekleştirdiği varsayılan bireyler tespit edilmiş ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumlar üzerinde derinlemesine çalışılmaya imkân sağlamaktadır (Patton, 1987). Araştırma katılımcılarının kimler olacağına karar verilirken şu ölçütler dikkate alınmıştır:

- Araştırma yetişkin bireylerin katılımı ile yürütülmüştür. Bu çalışmada yetişkin kavramının Knowles vd. (2005) tarafından yapılan psikolojik tanımı ölçüt olarak kabul edilmiştir: “Kendi yaşamından sorumlu olduğu, kendini yönlendirdiği benlik kavramına eriştiğinde”
- Araştırmaya toplumun büyük bir kesiminin öğrenmek isteyip de gerçekleştiremediği ya da öğrenme yolculuğuna başlayıp çeşitli sebeplerden dolayı tamamlayamadığı öğrenme birimlerini öğrenme deneyimi olan bireyler dahil edilmiştir. Bu öğrenme birimleri, öğrenmek isteyen herkesin başaramadığı öğrenme deneyimleridir.
- Araştırmaya dahil edilen bireyler özyönetimli bir şekilde (kendi kendine) öğrenme deneyimleri toplum tarafından takdir edilen ve örnek gösterilen bireylerdir.
- Araştırmaya katılım sağlayan bireyler öğrenme deneyimlerini yaşarlarken öğrenme sorumlulukları özyönetimli öğrenmenin de doğasına uygun olacak şekilde tamamen kendilerindedir.

Araştırma kapsamında araştırmacı öncelikle çalışmayla ilgili bilgi vererek olabildiğince çok kişiye duyuru yapmıştır. Ayrıca araştırmacı internet ortamından kendi kendine öğrenme deneyimi olan bireylerin varlığını araştırmıştır. Bu noktada, önceden belirlenmiş olan kriterlere uygun olarak özyönetimli öğrenme deneyimi olan bireylere ulaşmak hedeflenmiştir. Dönüt alınan bireyler kriterlere göre değerlendirilmiş ve araştırmaya katılım sağlayacak öğrenme deneyimleri kararlaştırılmıştır. Araştırma katılımcılarının isimleri kendi verdikleri izin doğrultusunda değiştirilmeden kullanılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren 6 katılımcının bilgileri Tablo 3.1’de şu şekilde özetlenmiştir:

Tablo 3.1 Katılımcılarla ilgili bilgiler

Adı	Öğrenme Deneyimi	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mesleği
Şerife	Korece Dili	29	Kadın	Lisans	Araştırma Görevlisi
Bilal	İngilizce Dili	48	Erkek	Lisans	Kamu Kurumunda Müdür
Sezer	Çeşitli Enstrümanlar	37	Erkek	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni
Ezran	Gitar	27	Erkek	Lisans	Yazılım Mühendisi
Semra	Halı Kilim Sanatı	39	Kadın	Doktora	Öğretim Üyesi
Hasan	Minyatür Sanatı	61	Erkek	Ön-lisans	Memur Emeklisi

3.3 Veri Toplama Araçları

Anlatı araştırmasında veri toplanmasında farklı teknikler ve farklı veri kaynakları kullanılabilir. Bunlar alan notları, günlük kayıtları, görüşmeler, hikâye anlatma, yeniden hikâyeleştirme, sözel tarih, mektup yazma, otobiyografik yazılardan oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmada katılımcılarla görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı görüşme tekniği ile ilgili detaylı çalışmalar ve okumalar yaptıktan sonra görüşme sorularını yazmaya başlamıştır. Ortaya çıkan görüşme formu üç ayrı üniversiteden üç ayrı öğretim üyesine gönderilmiştir. Öğretim üyelerinin ve danışmanın verdiği dönütler ile birlikte araştırmacı görüşme formuna son şeklini vermiştir (EK-1). Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde anlatı araştırmasının doğası gereği katılımcının kendi öğrenme deneyimini anlatması istenmiş ve söz tamamen katılımcıya bırakılmıştır. Bu noktada katılımcı öğrenme hikâyesini kendi vermek istediği ayrıntılarıyla birlikte anlatmıştır. Araştırmacı bu bölümde katılımcının sözünü kesmemiş, öğrenme hikâyesi ile ilgili notlar almıştır. İkinci bölümde ise araştırmacı özyönetimli öğrenmenin çizgisine göre hazırladığı soruları katılımcıya yönelmiştir. Bu bölümde araştırmacı katılımcının ilk bölümde değinmediği noktaları ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Üçüncü bölümde ise katılımcının söz konusu öğrenme deneyimi bir kenara bırakılmış ve özyönetimli öğrenen bir birey olarak yapısı incelenmeye çalışılmıştır. Bu noktada katılımcıya özyönetimli öğrenen bireylerin sahip olduğu varsayılan özellikler ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Her bir katılımcıya öncelikle telefon ile ulaşılmış, çalışma hakkında bilgi verilmiş ve görüşme zamanı belirlenmiştir. Görüşme esnasında ses kaydı alınacağı belirtilmiş ve bu noktada katılımcıların izinleri alınmıştır. Bu mutabakat çerçevesinde, kişisel verilerin gizliliği ve bilgilerin araştırma dışında kullanılmayacağına dair onay

verilmiştir. Araştırmada 6 ayrı katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılması planlanmıştır. Ancak tüm dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs (COVID-19) salgını nedeniyle tüm görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilememiştir. Bu süreçte Türkiye’de zaman zaman sokağa çıkma yasakları uygulanmış; örgün öğretim kurumları dahil tüm eğitimler uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırmacı katılımcılardan Şerife ve Bilal ile yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Diğer dört katılımcı (Sezer, Ezran, Semra, Hasan) ile ise *Skype* ve *Facebook Messenger* görüntülü konuşma programları vasıtasıyla görüşmeler yapılmıştır. Veri analizi sürecine katılan görüşmeler 30 dk. 46 sn. ile 49 dk. 45 sn. arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı vasıtasıyla kaydedilmiştir. Ayrıca çevrimiçi yapılan görüşmelerin video kayıtları da muhafaza edilmiştir. Çevrimiçi yapılan görüşmeler karşılıklı sessiz ortamlarda gerçekleştirilmiş ve internet bağlantısı, ağda yaşanabilecek problemler, sesin karşı tarafa net gitmemesi vs. ile ilgili gerekli önlemler alındıktan sonra başlatılmıştır. Görüşmeler başlatılmadan önce birer deneme görüşmesi gerçekleştirilmiş ve ses ile görüntü kalitesinin son derece sağlıklı olduğu konusunda emin olunduktan sonra görüşmelere geçilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Görüşmelerin ses kayıtlarının toplam süresi 4 saat 4 dakika 53 saniyedir. Görüşmelerin dökümü ise Times New Roman yazı tipi, 1,5 satır aralığı, 12 yazı tipi boyutu ile toplamda 80 sayfadan oluşmaktadır. Görüşmelerin deşifre işleminin tamamı araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Yapılan dökümler alanda yüksek lisans derecesine sahip bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Kontrol edilen dökümler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu şekilde araştırmanın ham verileri ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmada, görüşmeler vasıtasıyla elde edilen altı hikâyenin dökümleri yapıldıktan sonra, bu dökümler tekrar tekrar araştırmacı tarafından okunmuş ve altı katılımcının anlattıkları kendi içlerinde değerlendirilerek anlatı araştırması çerçevesinde altı ayrı hikâye oluşturulmuştur.

Creswell’e (2013) göre, anlatı araştırmaları veri toplama ve veri analizi açısından bazı temel aşamaları takip etmektedir. Bunlar bireysel deneyimler, deneyimlerin aşamalı olarak sıralanması, kişisel yaşam öyküsü, tekrar anlatım, kodlar ve temalar oluşturma ve son olarak ortaya çıkan kod ve temaların katılımcılar tarafından onaylanmasını içerir. Deneyimlerin aşamalı olarak sıralanması, katılımcının hikâyesinin

kronolojik olarak sıraya konulmasıdır. Bu noktada katılımcının öğrenme deneyimi yaşadığı konuya olan ilgisinin başlangıcı, gelişmesi ve bugüne gelişi sıralı veya birbirini takip eden bir çizgide ele alınmaktadır. Her bir görüşme ses kaydı, öncelikle yazıya aktarılmıştır. Tamamı 80 sayfa olan metin, *MAXQDA 2020* yazılımına yüklenmiştir. *MAXQDA 2020* yazılımı verilerin analizinde kullanılmıştır. Yazılım, ses kaydını yazıya aktarma, verileri bir arada tutma, tasnif etme, not alma, kodlama, tema oluşturma ve gerektiğinde modeller çizme amacıyla kullanılmıştır. Patton'a (2002) göre, bilgisayarlar ve yazılımlar nitel araştırmaların veri analizinde sadece bir yardımcı rolündedir. Yazılım nitel veriyi gerçek anlamda analiz edemez. Bu tür yazılımlar nitel verilerin saklanması, kodlanması, tekrar gözden geçirilmesi, karşılaştırılması ve birbirlerine bağlanması konularında bazı imkanlar sunarlar; ancak analizi gerçekleştiren araştırmacının kendisidir.

Nitel araştırmaların genelinde olduğu gibi anlatı araştırmalarında da veri, temalara ve kategorilere ayrılarak anlamlandırılmaya çalışılır. Bu tema ve kategorilerin tanımlanmasında katılımcılardan elde edilen hikâyelerin karmaşıklığı ve bireysel deneyimlerin anlamlandırılması birinci etmendir (Ersoy ve Bozkurt, 2017). Anlatı analizi, verileri ayrıntılı biçimde yorumlamanın bir yöntem yelpazesini ifade eder (Riessman, 2008). Anlatı araştırması genel, metodolojik bir yaklaşımdır; anlatı analizi ise, anlatı araştırmasında ele almak üzere daha spesifik bir işlemdir. Anlatı analizi, anlatı araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir nitel veri analizi yöntemidir. Anlatı analizi için belli prosedürler yoktur, ancak bazı anlatı araştırmacıları anlatıları analiz edebilmek için bizlere ipuçları ve süreçler sunmuşlardır. Riessman (2005), anlatı analizi türlerinin tematik, yapısal, etkileşimsel ve edimsel analiz şeklinde dörde ayrılabileceğini belirtmiştir. Dört yaklaşımdan en yaygın olanı, metindeki içeriğin birincil odak olduğu tematik anlatı analizidir. İkinci yaklaşım, odağın bir hikâyenin anlatılma ya da bir araya getirilme yolunda olduğu yapısal analizdir. Üçüncü yaklaşım, diyalog/performans analizidir ve odak, anlatan ve dinleyici arasındaki diyalog sürecidir. Son olarak, görsel anlatım analizi, kelimeleri ve imgeleri içeren geniş bir alandır ve görüntüleri yazılı veya sözlü metnin yanı sıra anlatım analizine dahil eder. Anlatı araştırmasında tematik analizde öne çıkan hikâyenin nasıl söylendiğinden çok, ne söylediğidir. Tematik yaklaşım, araştırma katılımcıları ve rapor ettikleri olaylar arasında ortak tematik unsurlar bulunan birçok durumda teorik olarak kullanışlıdır (Riessman, 2005). En genel haliyle tematik analiz üç tekrarlı ve örtüşen aşama içerir. İlk aşama olan veri

kodlamasında kavramsal kategoriler oluşturulur ve tekrarlayan veya alakasız verileri ortadan kaldırılır. Daha sonra veriler kategorilere ayrılır ve benzer gruplara veya kümelere ayrılır. Son aşama, veriler bulguların tematik temsillerinde yeniden düzenlendiğinde ortaya çıkar. Bu araştırmada da verilerin çözümlenmesinde tematik anlatı analizi gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada veriler iki kez düzenlenmiş ve sunulmuştur. Anlatılar yaşamın sürekliliğini vurgularken geçmiş, şimdi ve gelecek arasında bir bağlantı kurma görevi görürler. Bu nedenle bulguların ilk bölümü, her bir katılımcının özyönetimli öğrenme anlatısının zamansal bir sıra ile sunulmasını içermektedir. İkinci bölüm ise bireylerin anlatıları arasındaki tematik bağlantıların ortaya koyulmasını içermektedir.

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının yerini, güven duyulabilirlik (trustworthiness) kavramı almaktadır. Araştırmanın güven duyulabilirliği için; inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik kriterleri önemlidir (Guba,1981). Nicel ve nitel araştırmalarda güvenilebilirliğin dört yönü Tablo 3.2’de özetlenmiştir (Guba,1981):

Tablo 3.2 Nicel ve nitel araştırmalarda güvenilebilirlik

Nicel Araştırmalar	Nitel Araştırmalar
İç Geçerlik (Internal Validity)	İnandırıcılık (Credibility)
Dış Geçerlik (External Validity)	Transfer Edilebilirlik (Transferability)
Güvenilirlik (Reliability)	Güvenilebilirlik (Dependability)
Nesnellik (Objectivity)	Onaylanabilirlik (Confirmability)

İnandırıcılık kavramı üzerinde duran Patton (2002), nitel çalışmalarda inandırıcılığı arttıracak önlemleri; araştırmanın inandırıcılığına dikkat edilerek titizlikle yapılmış saha çalışmaları ve analizler; eğitim, tecrübe, kayıt, statü ve kendini sunum konusunda araştırmacının inandırıcılığı şeklinde sıralamıştır. Bu araştırmada da güvenduyulabilirliği arttırmaya ve etik koşullara erişilmesine yönelik adımlar atılmıştır. Araştırmacı, araştırma problemine karar verme ve araştırma sorularını hazırlama süreci gibi süreçlerden başlayarak araştırmanın her bölümünde bağımsız bir araştırmacı olarak tez danışmanından danışmanlık almıştır. Ayrıca veri toplama, kodlama ve raporlama süreçlerinde tez danışmanından geri bildirim alınmıştır. Verilerin raporlanması işlemi tamamlandığında her bir katılımcının araştırmacı tarafından düzenlenmiş olan

özyönetimli öğrenme anlatıları online olarak gönderilmiş ve araştırma katılımcılarından teyit alınmıştır. Özellikle görüşme yapılmak istenen her bir bireye araştırmaya katılmayı reddetme seçeneği sunulmuştur. Böylece veri toplama amaçlı yapılan görüşmelerin yalnızca samimi olarak katkı sağlamak isteyen ve kendi özgür iradesiyle veri sağlamaya hazır kişilerle yürütülmesi sağlanmıştır. Görüşmelerin başlangıcından itibaren katılımcılar açık sözlü olmaları ve istedikleri kadar ayrıntılı veri sunmaları yönünde teşvik edilmişlerdir. Araştırmacı başlangıçta katılımcılarla uzun uzun konuşmuş ve sorulacak soruların herhangi bir doğru cevabı olmadığını ifade etmiştir. Tekrarlı sorgulamalar da nitel araştırmanın inandırıcılığını artıran faktörler arasında sayılmaktadır. Anlatı araştırması deseni çerçevesinde yürütülmüş olan bu araştırmada, katılımcılardan görüşmeler vasıtasıyla toplanan ham veriler birer anlatı hikâyesine dönüştürülmüş ve katılımcılara tekrar gönderilmiştir. Katılımcılardan gelen teyit doğrultusunda hikâyelerin olduğu şekliyle kullanılması ya da değiştirilmesi gereken yerlerin düzenlenmesine karar verilmiştir. Araştırmacı düzenli olarak araştırma çevresinden ayrılarak tez izleme komitesi üyeleri, diğer öğretim elemanları ve uzman kişiler gibi çalışmalarını değerlendirebilecek bireylerle iletişime geçmiştir.

Nitel araştırmada ana veri toplama ve analiz aracı olmasından dolayı araştırmacının güvenilirliği, inandırıcılığı sağlamada önemli bir etken olarak değerlendirilebilir (Patton, 2002). Bu araştırma araştırmacının ilk nitel araştırma deneyimidir. Bu durumun üstesinden gelebilmek için araştırmacı çok çeşitli nitel araştırma ve anlatı araştırmalarını incelemiştir. Ayrıca çevrimiçi eğitim platformu olan Araştırma Yöntemleri Eğitimi ve Uygulama Merkezi üzerinden sağlanan eğitimleri başarı ile tamamlayarak *Nitel Araştırma Yöntemlerine Giriş*, *MAXQDA Başlangıç Eğitimi* ve *İleri Düzey MAXQDA Kullanımı ve Nitel Veri Analizi* sertifikalarını almaya hak kazanmıştır. Yine bu süreçte tecrübeli bir araştırmacı olan tez danışmanından danışmanlık almıştır.

BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Araştırma bulguları araştırmanın yürütüldüğü nitel araştırma deseni ve araştırma problemleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Anlatı araştırması deseni çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışmada bulgular iki temel kısma ayrılmıştır. Birincisi, katılımcıların her birinin anlatılarının incelenmesini, ikincisi ise ortaya çıkan temaların açıklanmasını kapsamaktadır.

4.1 Katılımcıların Bireysel Anlatıları

Anlatı araştırmaları, insanların bilinçli olarak anlatılan hikâyeleriyle çalışmayı gerektirir; bunların, insanların genellikle farkında olmadığı daha derin hikâyeler üzerinde durduğunu kabul eder (Bell, 2002). Bu noktada anlatı araştırmasının bir gereği olarak katılımcıların anlatıları olabildiğince yorumsuz ve sade bir şekilde aktarılmış; betimsel bir şekilde düzenlenmiş ve bireylerin deneyimlerinin en saf ve gerçek halleriyle sunulması planlanmıştır. Bu bölümde her bir katılımcının anlatısı özyönetimli öğrenme kavramı çerçevesinde zamansal bir hat üzerinde betimsel bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı yapılan tanımlar ve alan yazındaki bilgiler ışığında özyönetimli öğrenme kavramını basit bir kronolojiye tabi tutmuş ve sıralamayı şu şekilde belirlemiştir: *1. Öğrenme ihtiyacının sezilmesi, 2. Hedeflerin belirlenmesi, 3. Öğrenme stratejisi ve kaynakların belirlenmesi 4. Öğrenme sonuçlarını değerlendirme.*

4.1.1 Şerife'nin öğrenme hikâyesi

Şerife ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü mezunudur. Ayrıca turist rehberliği ön lisans programını tamamlamıştır. Matematik eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Şu an bir devlet üniversitesinde özel yetenekliler eğitimi anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışan Şerife, yaklaşık 6 yıl da Millî Eğitim Bakanlığında matematik öğretmeni olarak görev yapmıştır. Şerife'nin bu araştırmaya dahil edilme sebebi kendi kendine Korece dilini öğrenme deneyimine sahip olmasıdır. Bu kısımda Şerife'nin Korece öğrenme hikâyesi kendi anlatılarından yararlanılarak kronolojik bir şekilde sunulmuştur.

Korece dizi

Şerife 2010 yılında matematik öğretmenliği bölümü 1. sınıf öğrencisiyken boş vakitlerini yabancı dizileri kendi dillerinde izleyerek geçirmeyi tercih etmektedir. Bir

gün Korece dilinde bir dizi izlemeye başlar. Birkaç bölüm izledikten sonra Korece kelimelere aşına olmaya başladığını fark eder. Bu durum kendisinde bir merak uyandırır. Bundan dolayı Korece'yi öğrenmek ister ve bu konuda neler yapabileceği konusunda kendi kendine bir araştırma süreci içine girer. Korece öğrenmek konusunda ilk hedefi Kore'ye gitmek ve bir Koreli gördüğü zaman konuşabilmektir. Korece ile ilgili araştırmalarına devam ederken bir yandan da son derece turistik bir mekân olan Mevlâna Müzesi çevresindeki turistlerle pratik yapma konusunda hiç de çekingen değildir. Temel şekilde konuşup konuşmadığını, karşıdan gelen tepkilerle beraber ölçmeye çalıştığını ifade etmiştir. İlk günlerde böylesine küçük bir merak ile başlayan hikâyesinin ne yöne evrildiğini kendisi şu şekilde açıklamaktadır:

...herhangi bir hedef olmadan ilk başta başladım aslında. Sonrasında bir burs programı olduğunu öğrendim. Kore Kültür Bursu adında. Her sene Türkiye'den iki ya da üç kişinin seçildiği bir programdı. 2012 senesi için 4 kişilik kontenjan vermişlerdi. Bunu duyunca bu beni baya motive etti. Normalde İngilizce bilgisi falan gerekiyordu ama Korece avantaj sağlıyordu.

Böyle bir burs programı olmasa; üniversite öğrencisi olması, ailesinin sıcak bakmaması ve kendi imkanlarıyla Kore'ye gitme imkânı olmaması gibi sebeplerle Şerife'nin Kore hedefi hayal gibi gözükmektedir. Kore Kültür Bursunu kazanmak için motive olan Şerife, Korece'yi daha ciddi bir şekilde öğrenmenin yollarını aramaya başlar. Kore Kültür Derneğinde tanıştığı Korelilerden yardım alır. Anlamadığı şeyleri onlara sorar ve onlardan destek alır. Bu noktada Korece öğrenme yolculuğunda karşılaştığı ilk engel Korece öğrenmek için İngilizce kaynakların var olması, ancak Türkçe kaynakların olmamasıdır. Bu süreçte özellikle internetten sipariş ettiği kitaplardan çalışan Şerife, 2012 yılında Kore Hükümeti Davet Programı bursiyeri olarak Kore'ye gitmiştir. Program tarafından 10 günde tamamlanacak şekilde planlanan geziyi kendi isteğiyle 10 gün daha uzatmıştır.

...2012 senesinde döndükten sonra, orayı gördükten sonra orada yüksek lisans yapma isteği uyandı bende ve Korece'yi geliştirebilsem bu mümkündü. Ondan sonra TOEFL gibi İngilizcede yapılan sınavın TOPIK diye Kore'de karşılığı var. Bu da yabancı öğrencilerin ve anadili Korece olmayan öğrencilerin girdiği bir sınav. Aynı TOEFL gibi düşünebilirsiniz. Okuma, dinleme ve yazma. Üç kısımdan oluşuyor. Bu sınav için hazırlandım. Bu sınava yönelik bir çalışma yaptım. Tabi ilk girdiğim zaman sadece başlangıç seviyesine belge alabildim. Ama belgenin olması bir avantaj sağladı bana burs başvurusunda.

Kore yolculuğunun ardından Şerife'nin önünde yepyeni bir hedef ve motivasyon kaynağı vardır. Kore'de yüksek lisans yapma isteği ancak Korece'sini geliştirmekle mümkün olacaktır. Dil öğrenme becerilerinin en önemlilerinden birisi olan dinleme becerisini geliştirmek için yaptığı çalışmaları Şerife şu şekilde anlatmaktadır:

TOPIK sınavında da okuma, yazma ve dinleme olduğu için bu dönemde yine dizi falan izlemeye devam ettim. Dinlemem gelişsin diye altyazı gelmeden kendim tahmin etmeye falan çalıştım. Altyazısız izlemeye çalıştım dinleme kısmı için. Okuma kısmı için; okuma parçaları aynı bizdeki paragraflar gibiydi. Okuma metinlerini anlamaya çalıştım.

Kore devlet bursu

Kore'de yüksek lisans yapma hedefi Şerife'nin yepyeni bir burs ile tanışmasını sağlar: Kore devlet bursu (Korean government scholarship program). Bu burs programı için iki farklı başvuru yolu bulunmaktadır. Birincisi Ankara'ya giderek büyükelçiliğe bizzat başvurmak, ikincisi ise Kore'deki üniversiteler aracılığıyla başvurmak.

Bu programa giden birkaç arkadaşım olmuştu. O program için başvurduğum. İlk başvurduğumda Korece belgem yoktu tabi. İngilizce'de böyle YDS, TOEFL gibi belgem yoktu. Ama daha önce dil kursuna gidip aldığım sertifikalar vardı. Bunları ekledim. Mülakata bile çağrılmadım (güler). İkinci sene belgelerimi biraz daha genişlettim. TOPIK'e girdim bu sınava. TOPIK sınavından belge aldım tekrardan. Tabi sınav süresi de iki senede bir geçiyor. Yeniletmek gerekiyor. Bu belgeyi de aldım, mülakata çağrıldım bu sefer 2016 senesinde. 2016'da mülakata gittim. Mülakatta elendim (güler). Sonrasında tabi motivasyonum bu burstan dolayı çok yüksekti. Yani kazanana kadar ben deneyeceğim dediğim için. Tekrardan TOPIK'e girdim, tekrar onu yükseltmeye çalıştım derecemi. Dereceyi yükselttim TOPIK'te. 6 derece var. 4. seviyeden belge aldım.

İlk iki denemesinde başarılı olamayan Şerife Öğretmen, ne olursa olsun kazanana kadar devam etmeyi kafasına koymuştur. TOPIK sınavına son girişinde gerekli puanı alınca bu sefer Kore'de bir üniversite aracılığıyla başvuru yapmaya karar verir. Çünkü büyükelçiliğe Ankara'ya gidip gelmesi mülakatların hafta içi olması sebebiyle çok kolay değildir. O dönem ülkede olağanüstü hâl uygulaması olması da işleri daha zor hale getirmiştir. Üniversiteye yaptığı başvuru onaylanan Şerife, 2017 yılında Kore'de yüksek lisans yapmak için burs kazanmış olur. 3 yıl boyunca uğraştığı, didindiği, çabaladığı burs hakkını artık elde etmiştir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığındaki görevi sebebiyle Kore'ye gidemez. Şerife Öğretmen, öğretmenlik mesleğinden istifa etmeyi göze alamamıştır.

Şerife, TOPIK sınavındaki puanını yükseltmeye çalıştığı dönemlerde, Bingöl'de matematik öğretmenliği yaparken bir yandan da uzaktan eğitimle Turist Rehberliği ön

lisans programına devam etmektedir. Turist rehberliği sertifikasına sahip olabilmek için ise YDS'den (Yabancı Dil Sınavı) 70 puan ya da üzeri almak gerekmektedir. Şerife TOPIK sınavına girdiği ilk yıl olan 2016'da girdiği YDS Korece sınavında 65 puan alır. Herhangi bir dilde, örneğin İngilizcede çok ileri bir seviyede olmayan kişilerin girdikleri ilk YDS sınavından böyle bir puan alamayacak olmaları Şerife'yi bir kere daha Korece öğrenme konusunda motive etmiştir.

..YDS'nin nadir dillerde yılda bir defa yapıldığını duydum ama test mi klasik mi hiçbir bilgim yoktu. Korece sınava girip sorabileceğin birisi de yok. Yapacak bir şey yok, dedim kendime deneyeyim. Nasıl bir şey acaba diyerekten girdim ve ilk girişte 65 alınca tabii YDS'de ilk girişte 65 falan baya hayal oluyor hocam. O nedenle ben biraz çalışsam yapabilirim diye düşündüm. Yazmaya yönelik bir çalışma güttüm. Sonrasında 2017'de bir daha girdim, 73,5 aldım. Sonrası sistemi öğrendim. YDS normalde İngilizcede sistem belli. 80 soru test. Ama nadir diller yılda bir defa yapılıyor. Sadece Nisan ayında yapılıyor ve Ankara'da yapılıyor. Ve çeviri oluyor. Öyle olduğu için sistemi gördükten sonra buna yönelik bir çalışma yaptım kendim. Okuduğum metni Türkçe'ye, Türkçe metni Korece'ye çevirdim. İngilizceme güvenerek girdiğim zaman dediğiniz gibi 30'larda bir puan almıştım YDS'ye lisansta girişimde. Bu nedenle Korece'den 65 almak ben bu işi yaparım, yapabilirim çalışırsam olur inancını, motivesini sağladığımı söyleyebilirim.

Korece sınav sisteminin İngilizceden farklı olduğunu gören Şerife, bu noktadan sonra çalışma sistemini değiştirmiştir. Türkçe-Korece ve Korece-Türkçe çeviriler yapan Şerife'nin yaşadığı en büyük sorunlardan birisi ise çevirilerini kontrol ettirebileceği yani dönüt alabileceği kimsenin olmamasıdır. Bu dönemde Şerife'nin internetten ve *Google Çeviri*'den yararlanmıştır. Yine bu süreçte Kore Devlet Bursunun kendisini nasıl motive ettiğini Şerife şu şekilde açıklıyor:

Gidiş dönüş uçak bileti, aylık masraflar, kalacak yer, sağlık sigortası. Birçok şey içindeydi. Bursun sağladığı imkanlar beni çok motive etti. Bir de herhangi bir geri dönüşü yoktu. Burs bittikten sonra Türkiye'ye dönerseniz uçak biletinizi karşılıyorlar. Kore'de kalırsanız, devam etmek isterseniz iş fırsatları da sunuyorlardı. Böyle bir burstu, o nedenle hükümet bursu beni çok motive etti diyebilirim.

Tepkilere aldırma ve yola devam et

Öğrenme yolculuğu süresince Şerife, Korece'nin çok nadir karşılaşılan bir dil olması; İngilizce, Fransızca gibi dünya çapında geçerliliği olan bir dil olmaması, herhangi bir iş başvurusunda etkili bir rol oynamayacak olması gibi sebeplerle çevresinden garip tepkiler alıyordu. Bu tepkiler zaman zaman şaşkınlık içeren ifadeler içeriyor, zaman zaman ise motivasyonunu düşürmeyi hedefliyor gibiydi.

... o dönemde ilk olarak Korece'ye başlayınca tabii, ailemden 'Ne alaka Korece? İngilizcenin geliştir.' gibi tepkiler aldım. Annem babam 'Napacaksın Korece'yi? Ne gerek var? Boş zaman kaybı' gibi. O dönemde burada burs için tavsiye mektubu falan almak gerekiyordu. Hocalar falan çok şaşırıyor. 'Ne alaka?' falan dediler. Çevremden de garip tepkiler alıyordum: 'Ne alaka?' gibi. 'Şuradan şuraya gidemiyoruz, Kore'ye mi gideceksin?' gibi. Bundan 8 sene öncesinden bahsediyoruz. Yani çok hoş tepkiler aldığımı söyleyemem. Yüksek lisans için burs kazandığım zaman da: 'Ne alaka? Amerika'ya gitmek varken neden Kore, neden Uzakdoğu?' şeklinde tepkiler aldım. Ama şimdi görüyoruz ki PISA sonuçları olsun, diğer sonuçlar olsun, Uzakdoğu ülkeleri hep önde. Sonrasında bu zorlukların beni genelde motive ettiğini, kamçıladığını söyleyebilirim.

Çok alışlageldik bir yolculuğa çıkmadığının farkındaydı aslında. Hatta zaman zaman tünelin sonunu göremediği de olmuştu. Ancak çevresinden aldığı tepkiler onu vazgeçirmek bir yana dursun tam aksine kamçılıyor ve daha da motive ediyordu. Ne ailesinden ne de çevresinden çok destek görmediğini söyleyen Şerife tam da bu noktada Korece'ye daha da sıkıca sarıldığını belirtmektedir. Korece pratiği daha fazla yapabilmek için *Kakaotalk* adında bir anlık mesajlaşma uygulamasını kullanır. Bu uygulamayı telefonuna indirdikten sonra da birkaç internet sitesine üye olduğunu belirtmiştir. Bu sitelerde Koreliler İngilizce'lerini geliştirmek istiyor, Korelilerle konuşan yabancılar ise Korece'lerini ilerletme çabasındalardı. Şerife'nin pratik yapmada kullandığı bir diğer kaynak ise anadili Korece olan ve Amerika'da yaşayan Korelilerin açmış olduğu *talktomeinkorean* sitesidir. Bu siteden de çok yararlandığını belirten Şerife, bu platformda bölüm bölüm ders ders bir ilerleme kat ettiğini ve yazarak çalıştığını söylemektedir. Bu noktada öğrendiği bir diğer önemli şey ise Korece'nin cümle yapısının Türkçe cümle yapısına çok benzer olduğudur. Bu sebeple hızlı bir araştırma yapan Şerife, Türkçe ve Korece'nin aynı dil ailesinden, Ural-Altay dil ailesinden geldiğini öğrenmiştir. Bu bilgiden sonra Şerife Türkler için Korece öğrenmenin, İngilizceyi öğrenmekten daha kolay olacağını görmüştür. Aynı şekilde Koreliler için de Türkçeyi öğrenmek daha kolaydır. Şerife bu programları kullanırken Korece alfabesine de klavye başında alışmaya başladığını belirtmiştir. Bu çevrimiçi dil öğrenme ve mesajlaşma programlarını kullanmasındaki en büyük amacının ise Korece diline maruz kalmak olduğunu söylemiştir.

Günlük hayatta Türkçe'yi nasıl öğreniyoruz? Anne karnından doğduktan sonra duyarak. Herhangi bir gramer yapısı olmadan. Öğrenme sürecimiz genelde tecrübe ile gelişiyor aslında. Bir bebek bir sürü şey konuşabiliyor, algılayabiliyor. Sonra konuşmaya geçtiği zaman da çok güzel konuşabiliyor. Öyle olunca ben doğru mu yanlış mı diye düşünmeden, kendimi ifade

edebileyim, anlatabileyim diye düşündüm. Hiç gramere, dil bilgisine takılmadan sadece hedefe odaklandım diyebilirim.

Başlangıçta ilerlemenin kolay olduğunu belirten Şerife, sonrasında cümlelerin içine mecaz anlam gibi kalıpların girmesi sebebiyle zorlanmaya başladığını belirtmiştir. İnternet ortamında kullandığı kaynakların yanı sıra İngilizce kaynaklara da başvurduğunu belirten Şerife, Türkiye’de Korece bölümü olan üniversitelerdeki öğretim elemanlarının kitaplarını da kaynakları arasına eklediğini söylemiştir. Ayrıca TOPIC sınavı için de internetten birkaç değişik kaynak edinmiştir. Sadece Korece dilinde basılmış kaynakları da kullanmıştır. Korece dilindeki kaynaklar çok basit anlattığı için daha fazla yararlandığını belirtmekte ve yönergeleri ne şekilde takip ettiğini şu şekilde açıklamaktadır:

Bilmediğim kelimeler illa ki çıkıyordu. Anlamadığım şey çok fazla oluyordu. Çünkü 'Yaptım' dediğiniz zaman bu beni belirtiyor zaten bizde (Türkçe’de). ‘Ben’ demesek de oluyor. Ama Korece’de başında özneyi koymadığımız zaman yüklem kim yaptığı belli olmuyor. Etken edilgen kısımlar çok belirsizdi açıkçası. Ama kaynaktaki yönergelerle beraber devam ettiğimi söyleyebilirim.

Şerife Korece konuşma ve yazma konusunda kendisini bir öz değerlendirmeye tabi tutarken şu cümleleri kullanmıştır:

Aynı zamanda konuşma dili ve yazı dili diye ikiye ayrılıyor Korece. Ben tabi konuşma kısmında, pratik kısımda ilk başlangıçta başladığım için biraz konuşma dili gibi yazmışım. Yazma dilini, akademik dili kullanmadığım için de puanım kırıldığını düşünüyorum. Tabi bir dönüt vermiyorlar ama internetten araştırdığım kadarıyla adayların karşılaştırmaları falan, Korece forumlarda, o şekildeydi. Bu nedenle hâlâ da yazma kısmında problemlerimin olduğunu söyleyebilirim. Özellikle deyim, atasözleri kullanımı gibi biraz daha spesifik alanlarda destek almam gerektiğini düşünüyorum ilerleyen dönemlerde...

Plan yapma ve çalışma düzeni konusunda fikirleri sorulduğunda Şerife, kesinlikle bir plana ihtiyaç duyduğunu ancak yaptığı çalışma planına uymak konusundaki sıkıntılarını henüz aşamadığını belirtiyor. Yine de plan yapmanın yararlarını gördüğünü ve geçmişte yapılmış, gelecekte yapılacak olan işleri tek bir düzende görmenin kendisine fayda sağladığını düşünüyor.

...Plan yapmayı çok severim. Kafamda her zaman planlar vardı. 2020 gelmeden 2020 hedefleri. 3 sene içinde, 5 sene içinde gibi... Ocak ayı hedefleri, Şubat ayı hedefleri, Mart... Hep vardır kafamda. Bunu çok severim. Ama uygulama boyutunda hiç uygulamiyorum maalesef. Tamamen dağınık ve düzensiz olarak ilerlediğimi söyleyebilirim. Ama plan yapmak en azından şunu sağlıyor bana: 10 madde yazdıysam 3’ünü yaptıysam tik koyup tamam, bunlar bitti şunlar kaldı gibi. Sonra bir bakıyorum, ocak hedefi

şubata, şubat hedefi marta aktarılmış. Bunu görmek de bazen üzse de en azından yıl sonunda baktığım zaman zaman iyi tarafından bakıp bunlar bunlar bitmiş, olmayanları yok sayarak. Bu şekilde de motive ediyor beni.

Plan yapmanın önemine değinirken zaman yönetimi konusunda da benzer şekilde olduğunu kabul etmektedir. Zaman yönetimini sürekli sağlamaya çalıştığını ama bazen başarısız olduğunu itiraf etmektedir:

Zaman yönetimi, yıllardan beri yönetmek isteyip de düzgün kullanmak isteyip de kullanamıyorum. Bir ara her gün düzenli bir şekilde 11'de yatıp 5'te uyanıyordum. Gerçekten seher vaktinde kalkmanın o vaktin bereketlendiğini, bollandığını gerçekten tecrübe ettiğimi söyleyebilirim. Özellikle okula gitmeden, günlük telaş başlamadan, kişisel bir zamanımın olması çok güzel bir olguydu. Ben bunu nasıl yapıyorum falan derken kendime nazar değdirdim galiba. Bir ay sürdü. Yaş ilerlese de çalışıyor olsak da fark etmiyor. Sınav zamanı, ödev zamanı aynı gerginliği aynı stresi yaşıyorum. O nedenle yönettiğim zamanlar, özellikle bu Korece zamanları hep yönettiğim zamanlardı. Günlük belli bir zaman ayırdığım vakitlerdi. Şimdi belli bir şeye, günlük düzenli bir çalışma yapmadığım için hep böyle eksik ve yarım kalıyor diyebilirim.

Öğrenme konusunda heves, heyecan ve girişkenliğini ise şu cümlelerle betimlemektedir:

Genel olarak hevesliyimdir ama tabi konuyla ilgili. Konu ilgimi çekiyorsa her zaman hevesliyimdir. Özellikle kafamdaki bir şeyi çok yönlü, çok boyutuyla araştırmayı seviyorum. Şu olursa şöyle mi, bu olursa böyle mi... Bu bazen alandan kopmama ve uzaklaşmama da sebep oluyor ama bazen farklı bakış açıları da sunduğunu düşünüyorum. Bu nedenle seviyorum. Dil öğrenirken çoğunlukla. Yani çok çok eğlendiğimi hissettim. Saatlerin nasıl geçtiğinin farkına varamadım.

Korece bilen akademisyen

İhtiyaç, hedef ve stratejilerden bahsettikten sonra, öğrenme planında ne tür değişiklikler olduğu sorulduğunda Şerife öğrenme yolculuğunun nasıl bir evrim geçirdiğini şu şekilde aktarmıştır:

...asında sürekli bir değişiklik yaptığımı söyleyebilirim planda. İlk başta amacım sadece Kore'ye gidebilmek, Korelilerle temel diyaloglar kurabilmektir. Bu nedenle sadece konuşma ve pratik üzerine çalıştım diyebilirim. Ardından Kore'ye gidip geldikten sonra benim için yüksek lisans bursu kazanmak önemli bir durum oldu. Onlar için yüksek lisans bursunda YDS falan önemli değildi. İlk başlangıçta bahsettiğim sınav TOPIK sınavı önemliydi. TOPIK sınavına yönelik bir çalışma yapmaya çalıştım. TOPIK için kaynaklar aldım ve oradan devam ettiğimi söyleyebilirim.

Yeni bir dil öğrenirken en zorlu süreçlerden birisinin de o dilin özelliklerinin anadilde bulunmaması olduğu söylenebilir. Korece ele alındığında bambaşka bir alfabe ile karşılaştığını söyleyen Şerife, ilk başta korktuğu kadar zorlanmadığını ve bunun belli başlı sebepleri olduğunu şu cümleleriyle aktarmıştır:

...ilk olarak interneti açtım, Korece alfabe diye yazdım. İlk başta bilmediğimiz için Çince gibi semboller zor zannediyordum. Sonra araştırdığımda aynı dil ailesinden geldiğini öğrendim ve Korece'nin aslında Çince gibi sembollerden değil, Türkçe gibi alfabeden oluştuğunu öğrendim. Sadece A yerine onlar belli bir simge yapmışlar, B yerine başka bir simge yapmışlar. A ile B yan yana geldiği zaman yine AB diye okunuyor. Yani okunduğu gibi yazılıyor, yazıldığı gibi okunuyor. Bu bizim için bir avantaj zaten. 14 tane sessiz, 10 tane sesli harf vardı. Toplamda 24 harf var. Ama bir de ara sesler var: Örneğin Ş harfi yok, ona benzeyen bazı seslerin birleşimi vardı.

Harfleri öğrendikten sonra yazma yeteneğinin ne şekilde geliştiğini Şerife şöyle belirtmektedir:

...kendim yazmaya çalıştım. Sonra internetten baktım kontrol ettim. Google çeviriden yararlanmıştım o dönemde. Sonra Korelilerin farklı kullandıkları bir motor vardı. Aynı Google gibi bir arama motoru diyebiliriz. Naver şeklinde yazılıyor. Bunun sözlük uygulaması da vardı. Tabi şimdi Türkçe eklentisi de var. O dönemde İngilizcesi yine aktifti. Hem cümle olarak hem yapı olarak oradan da yararlandım. Birebir çeviri cümleler falan da vardı.

Öğrenme yolculukları aynı zamanda içinde zorluklar ve stresi de barındırmaktadır. Öğrenme deneyimi sırasında stres yaşadığı bir durumu Şerife şu şekilde anlatmaktadır:

... evet (Stres) yaşadım, özellikle tabi o dönemde çok fazla Koreli arkadaşım oldu. Bunlardan Türkiye'ye gelenler oldu, ağırladıklarım oldu. Kimi zaman telefonda konuşurken eskiden çok rahat cümleler kurduğum, çok rahat konuştuğum konularda konuşamaz duruma geldiğimi fark ettim. Tabi yine bir şekilde ifade edilebiliyor sözlü dilde ama kelime olarak gerilediğimi fark ettiğim anda bu beni baya strese soktu. Çünkü bilmediğim zaman öğrenebilirim ama bildiklerimi unutmak veya gerilemem, yani duraksama da değil gerileme olduğunu çok net fark ettiğim zamanlar oldu. Bu dönemlerde biraz daha kendimi motive etmesi için eski dönemlerdeki gibi biraz dizi izleyerek, biraz elime Korece alarak zamanım el verdiğince... Ama şöyle ki öğrenildiği için çabuk hatırlanabiliyor, çabuk motive edebiliyor.

Herhangi bir öğrenme görevini tamamlamakta öncelikle sağlam bir motivasyon kaynağına sahip olması gerektiğini belirten Şerife, kendi öğrenci kimliğini şu şekilde tanımlıyor:

... genel olarak bir konuya merakım varsa, ilgim varsa sonuna kadar giderim. Çabalamaktan vazgeçmem. Günlerimi de ayırırım, haftalarımı da

ayırırım, yıllarımı da verebilirim. O anlamda gocunmam. Çünkü bir şekilde yıllar sonra da olsa karşılığını alıyormuşuz gibi hissediyorum. Bu nedenle bir karar verdimsem, kafamda bir şeyler netse gidebiliyorum sonuna kadar. Bu farklı bir dersi öğrenme sürecinde de aynı şekilde veya farklı bir şeye ilgi duyduysam da bu şekilde. Düşünce olarak yani bilinçli olarak istedikten sonra olduğunu düşünüyorum.

Şerife'nin YDS'de ilk iki denemesi yukarıda açıklanmıştır. Üçüncü ve son YDS deneyiminde daha başarılı olan Şerife bu anısını şu şekilde paylaşıyor:

Bir arkadaşım vardı burada. O sınava girecekti. Dedi sen de gir dedi. Ben girdim zaten dedim. Yok hadi beraber Ankara'ya gideriz, en kötü ihtimalle yemek yer döneriz dedi. Tamam dedim böyle çok rahat bir şekilde sınava girdim. Hiç herhangi bir çalışma yapmadım. O Kore'de 3 sene kalıp geldikten sonra sınava girdi. Ben o dönemde Konya'daydım, herhangi bir çalışma yapmadım. O 82 aldı, ben 87,5 aldım (gülür). Önceki zamanlarda hep bir hedefim vardı. Almalıyım deyip çalışarak girmiştım. Sonrasında hedefim yoktu, zannedersen sınav psikolojisiyle yapamadığımı düşünüyorum. En kötü ihtimalle 'Yemek yer döneriz.' modunda gittiğim için o sınavdan çok yüksek aldım. Sonrasında da beni hep motive etti. Yani ilk 2010 senesinde tanıştım. 2018'de YDS puanımı aldığımı düşünürsek baya uzun bir yolculuk diyebiliriz. Ama bu süreçte tabi lisansım bitti, atama sürecim oldu, ikinci bir üniversite okudum, yüksek lisansa başladım, bıraktım falan derken tek Korece'ye yoğunlaşmadım. Belki tek olarak yoğunlaşsaydım, sınav odaklı çalışsaydım, çok farklı dereceleri daha erken alabilirdim. Yaklaşık tabi 8 sene. Hatta şimdiyi de dahil edebiliriz. Hâlâ öğrenme yolculuğum devam ediyor diyebilirim.

Şerife 6 yıl öğretmenlik yaptıktan sonra, şu anda bir devlet üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Öğrenme yolculuğunun hâlâ devam ettiğini söyleyen Şerife, boş vakitlerinde sadece bir hobi olarak başlayan macerasının kendisine akademisyen olma hayali konusunda da çok yardımcı olduğunu belirtiyor.

...bu süreçte hem çevre olarak hem farklı bakış açısı olarak Korece'nin bana çok fazla şey kazandırdığını da söyleyebilirim. Sadece bir dil olarak değil. Kore kültürünü öğrendim. Kore'ye gittim bu sayede. Korece tercümanlık yapıp Korece'nin ekmeğini de yediğimi söyleyebilirim aynı zamanda. YDS puanımı kullanarak yüksek lisans, kadro vs. olaylarında da Korece'nin bana katkısı oldu. Sadece bir hobi ile başlayan bir şeydi aslında. Bir hobi gibi bir dil öğrenme sürecinin bana bu 8-10 sene sonundaki katkılarını da bu şekilde ifade edebilirim. Bu süreç bana şunu gösterdi aslında: Kendi kendime Korece'yi öğrendiysem başka şeyleri de yapabilirim. Keyifli hale getirdiğiniz zaman, kendimi rahat bıraktığım zaman daha başarılı olduğumu düşünüyorum. Şu an başka bir dil daha olsa dili öğrenebileceğimi düşünüyorum.

4.1.2 Bilal'in öğrenme hikâyesi

Bilal beden eğitimi ve spor yüksekokulu antrenörlük bölümünden mezun olmuştur. Şu an bir kamu kurumunda müdür olarak görev yapmakta olan Bilal, Millî

Eğitim Bakanlığı'nda beden eğitimi oğretmeni olarak da görev yapmıştır. Ayrıca 10 yıl kadar profesyonel futbolculuk yapmıştır. Bilal'in bu araştırmaya dahil edilme sebebi kendi kendine İngilizce dilini oğrenme deneyimine sahip olmasıdır. Bu kısımda Bilal'in İngilizce oğrenme hikâyesi kendi anlatılarından yararlanılarak kronolojik bir şekilde sunulmuştur.

Ötelenmiş bir hayalin tetiklenmesi

Bilal lise oğrenciliği yıllarında bir yabancı dil konuşma hayali olduğunu belirtmektedir. Bazı zamanlar onun gıpta ile baktığı durumlar olmuştur. Ancak bazı sebepler bu hayalinin ötelenmesine sebep olmuştur. Kendisi bu durumu şu şekilde anlatmaktadır:

...lise yıllarında bizim arkadaşlarımız Mevlâna (müzesi) taraflarında turistlerle falan konuşurlardı. Bir de okuldaki genel yapı içerisinde biz de onu hayal ederdik. Yani böyle bir dil oğrenmek, iyi bir İngilizce konuşmak gibi bir hayalim vardı. Ama bu hep ötelendi. Sebebi: 1. Eğitim sisteminin buna yeterli cevabı vermemesi. 2. evrende seni bu yöne itecek güdülerin veya o motive edecek birçok yapının eksik olması, ynlendirmemesi. 3. İlgi alanlarının karşınızda açılmamış olması." bunu hep geciktirdi.

Hayatın yoğun temposundan dolayı İngilizce oğrenme hayalini hep ötelemek zorunda kalan Bilal, beden eğitimi oğretmenliği yapmakta olduğu 2005-2006 yıllarında bir Avrupa Birliği Projesinin tanıtımı görevini üstlenir. Uzun yıllar kurduğu hayali düşününce bu işin tam kendisine göre olduğuna karar vermiştir.

Benim böyle şeylerim vardır, kr cesaretlerim vardır. Böyle hiç olmayacak bir şeyde saçma sapan bir şekilde yürürüm mesela. Karar alıp böyle gittiğim anlar vardır. Zarar da gördüm bundan çok. Ama çok da kazandığım da oldu. Yani iki tane net çık. Projeye başladık. Kendi kendime yazmaya çalışıyorum. Kendi kendime bir şeyler... Liseden kalan kötü bir İngilizcem var. Onla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz falan. Projeme sekiz tane ortak buldum. Millet üç tane bulurken ben sekiz tane ortak buldum o deli cesarettten dolayı.

Bilal oğretmen kr cesareti ya da deli cesareti olarak adlandırdığı, kendisinde var olan oğrenme isteği ve girişken yapının zaman zaman kendisine çok faydası olduğunu belirtmiştir. İlerleyen günlerde Bilal'in karşısına yepyeni bir fırsat ve sınav çıkmıştır: İl milli eğitim müdürlüğü Bilal'i gençlik projeleri oluşturulacak bir proje bölümünün başına getirmek istemiştir. Bilal ilk başta teklifi kabul etmemiştir. Çünkü İngilizce bilgisinin yetersiz olduğunu düşünmektedir, haklıdır da. Belirli ısrarlar neticesinde görevi kabul eden Bilal, bir iki ay boş zaman geçirdikten sonra bu işin böyle yrmeyeceğine karar verir. Görevi gereği yeni bir şeyler üretmek, insanlara faydalı

olmak istemektedir. Ne yapılabilir ne yapılamaz konusunda araştırmalarını sürdüren Bilal, proje eğitimleri ile ilgili kurslara, seminerlere katılır. Yalnız burada da karşısına çıkan bir engel vardır:

Şu bir gerçek: İngilizceyi bilmediğin zaman orada tıkanıyorsun. Yani bu senin en büyük amazın. Birkaç tane proje yazdım, İngilizceci arkadaşlarıma bunu bir yazar mısınız, Şuna bir cevap verebilir miyiz gibi. Şimdi adam da doğal olarak sıkılıyor yani bana ne diyor ya. Senin için bunu ben mi yazayım falan. Hatta bir tanesinde, bir arkadaŐa göndermiŐtim. Kanarya Adaları'nda bir proje varmış. Adam atlamış gitmiş gelmiş. Senin gnderdiğinle ben böyle Kanarya Adaları'na gittim diyor. Yani dil bilmediğiniz için elinizdeki fırsatlar da kaçıyor.

İngilizce bilmemek, konuŐamamak Bilal'e hayalini gerçekleŐtiremedięini hatırlatmakla kalmamakta, diğer yandan hayatında karşısına çıkacak olan diğer fırsatları da göz göre göre kaçırmasına sebep olmaktadır. Bir adım atması gerektiğine karar veren Bilal deli cesareti mekanizmasını bir kere daha çalıŐtırmıŐ ve Romanya'da düzenlenecek olan bir proje toplantısına tek başına katılmaya karar vermiştir.

Dil bilmiyorum tabi. Kendim gitmişim tek başıma, ikinci bir insan yok yanımızda gidecek. Bu da bir manyakça cesaret yani böyle. Başka bir ülkeye gidiyorsunuz. Dil bilmiyorsunuz. İlk defa yurt dışına ıkıyorsunuz. Bir sürü sıkıntı var. Ama biz gittik yani. Böyle çok ilginç Şeyler, uçuk Şeyler beni çok cezbediyor. Nedir bilmiyorum. Biraz böyle deli tarafımız var herhalde.

Kendisini bir anda İngilizce, Fransızca, İtalyanca konuşan insanların içinde bulan Bilal çaresizliği belki de ilk defa bu kadar net bir Şekilde deneyimlemektedir. İnsanlar çevresinde konuŐmakta ancak o kendi adı dışında hiçbir Şey anlamamaktadır. Bu toplantı sürecinde yeni insanlarla tanışan Bilal, zaman zaman toplantıda nelerin konuŐulduęunu sorduğunda 'Gençlik problemleri' yanıtını almaktadır. Ancak Bilal konuŐulanların hepsini anlamak ve kendi fikirlerini de sunmak için can atmaktadır. Proje toplantısının bir bölümünde Bilal'i dil öğrenme konusunda belki de en çok motive eden bir olay yaşanmıştır. Bilal kendisi ve kurumla ilgili bir sunum yapmak için söz alır:

...tamam bunu ben kendim anlatayım. Kalktım işte. My name is Bilal. I am from Turkey. Bitti. Sonra ne diyeceğiz falan. Böyle bir iki yamuk, kötü kelimeleri bir araya getirip bir Şeyler söyledim. Bir katılımcı arkadan Şöyle dedi: Don't speak broken English. Bu adam ne diyor dedim Azeri ocuklara. Abi 'Kötü İngilizcenle konuşma diyor.' dedi. Dedim ona söyle o onun işi değil. Terbiyesizlik yapmasın. Dinlemeyecekse çıksın dışarıya. Böyle atıŐtık. Dedim ki konuŐmayacaęım. Oturdum oraya ondan sonra.

O gün, o dakikadan sonra Bilal kendi deyimiyle dertlenmiştir. Aslında bu tatsız olay Bilal'in yıllardır çeşitli sebeplerle ötelediği dil öğrenme hayalini gerçekleştirmesi için bir tetikleyici görevi görmüştür. O gün kendi içinde yaşadığı bir diyalogu Bilal şu şekilde aktarmaktadır:

Dedim ki Bilal: Dünyanın en geri zekalı, en aptal adamı sensin. 1. Şurada bir kendini bilmeze rezil oluyorsun. 2. Kendini ifade edemiyorsun. Allah'ın o kadar sana verdiği yetenek, o kadar öğrenme azmi ve isteği ve imkanlar elinde varken sen bunu öğrenmiyorsun. Dedim ki: Sen bunu öğrenmek zorundasın. Neyse döndüm (Türkiye'ye). İngilizceyi öğrenmeye başladım. Yani bunlar inanılmaz şekilde kamçıladi. Öğrenmenin bence yaşı yok yani. Her zaman ve her an öğrenebilmelisin.

Bu yaştan sonra ne İngilizcesi

İngilizce öğrenmeye karar verdikten sonra Bilal hızlı bir çalışma temposu ile yol almaya başlar. Bu sırada meslektaşlarından ve çevresinde yardım alabileceği kişilerden istediği tepkiyi alamaz. Ancak bu sefer hiçbir sebep Bilal'in İngilizce öğrenmesine engel olamayacaktır.

Günlük 4 saat İngilizce çalışıyordum. Mesela bizim İngilizce öğretmeni arkadaşlara sordum: 'Ya bana bir İngilizce öğretin.' 'Hocam yaşın olmuş 38-39. Bu yaştan sonra İngilizce öğrenip napacaksın?' dediler. Sen sabun fabrikasına git diyorlar. Hiçbiri yardımcı olmadı. Baktım dedim ben bunu kendi kendime çözmem lazım. Ama ben dili öğrendikten sonra bu hocaların her biri tek tek beni sınıflarına çağırды ve öğrencilerine konferans verdim.

Bilal kendisini son derece kararlı hissetmektedir, ancak çevresindeki insanların onun İngilizce öğrenme sevdasının belki de boş bir heves olduğunu söylemekte ve zaman zaman onun şevkini kırıcı şeyler söylemektedirler.

Bunun yanında mesela napacaksın dili boş ver çalışma, öğrenip de bu yaştan sonra napacaksın dili. Ters motive eden insanlar var. Benim bir tane hocam vardı, şey derdi: 'Dil öğrenirken bu tarz şeylere girdiğinizde moralinizi bozanlar çoğalır, aman dikkat edin.' derdi. Yani onu latife olsun diye söylüyor bunu. Anneniz bile: 'Oğlum kafayı mı yedin? N'apacaksın bu saatten sonra dil öğrenmeyiver.' falan. O tarz engeller.

Kendi kendine İngilizce nasıl öğrenilir? Bilal önce bu sorunun cevabını bulmaya karar vermiştir. Bu konuda bir öğretim görevlisi arkadaşından öneriler alan Bilal bir an önce ciddi şekilde çalışmaya başlar.

... Böyle takıldığım yerlerde ondan destek aldım. VOA diye bir site var, Amerikan haber sitesi. Oradan diyor haber metinleri okuyarak dinleyebilirsin. Kelime çalış. Kelime ezberle falan. Ama deli gibi BBC dinliyorum, Amerikan radyolarını dinliyorum, kitaplar okuyorum. Gittim rampalı çarşıdan şey aldım: 72 CD'lik Daylight diye bir şey var. Ama bugünün parasıyla 600-700 lira para verdim. Güzel de para verdim yani.

Yükledim bilgisayara. Her gün bir tane ondan dinliyorum. Öğretmen sınıfta anlatıyor, bunu videoya çekmişler falan. İnternette buldum. Sözlükler aldım oradan. Dil bilgisi kitapları aldım. Masamın üstü İngilizce kitabı dolu evde.

Dil öğrenme yolculuğunda en önemli araçlardan birisinin de kelime öğrenmek olduğunu tecrübe eden Bilal, bu konuda araştırmalar yapmakta ve kurduğu planı uygulamaktadır.

...önden kısa bir araştırma yaptım. Dil nasıl öğretilir'e hiç takılmadım mesela. Dedim ki: 'Bir dilde lazım olan nedir?' Mesela bir dili sizin normal hayatta, sokakta konuşabilmeniz için 250-300 kelimeye ihtiyacınız var. Ama bunlar ana kelimeler. Mesela gelmek, almak, tutmak, eklemek, su... 300 tane böyle main words dediğimiz ana kelimeleri bilmeniz gerekiyor. Ben dedim ki: 'İngilizcede en çok kullanılan kelimeler.' Böyle 150-200 tane falan çıkarttım. Kafadan bunları bir ezberledim zaten. Ama mesela İngilizce'de 'get' gibi 'use' gibi çok farklı anlamları var. Bunlar şey gibi, maymuncuk anahtarı gibi. Çok farklı yerlerde de kullanıyorsunuz. Dedim ki: 'İlk önce bu kelimeleri ezberleyeceğim.' Kelimeleri ezberledim.

Sadece kelime ezberlemenin akıcı bir İngilizce konuşma ve konuşulanları anlayıp cevap verme hayali için yeterli olmayacağını bilincinde olan Bilal, bir diğer yandan da telaffuz konusunda ilerleme sağlayabilmek için çalışmalar yürütmektedir.

...bir insanın sana söylediğini anlamak lazım. Sen 500 kelime konuşabilirsin, ama ben hiçbirisini anlamamışsam sana cevap veremeyeceğim. Veya sen bir kelime söylersin, o kelimeyi anladığım anda benim onu cevaplama şansım var. Dedim ki: 'Benim dinlemeyi geliştirmem lazım.' Bol bol dinledim mesela. Sonra dedim ki: 'Mesela pronounce (tealffuz) lazım.' O kelimelerin çıkışı, söyleme biçimi çok önemli. Bunu sonradan fark ettim. Bazı kelimeleri söylüyorsun, adam anlamıyor. Neden? O pronounce'u doğru yapmadığınız için. Birbirine yakın kelimeler var mesela bunların içerisinde.

Bilal kendi kendine İngilizce öğrenmeye karar vermiş, uygulamaya başlamış ve başarılı da olmuştur. Bu başarısının en önemli etkenlerinden birisi ise kendi kendine bir hikâye, senaryo oluşturduktan sonra o an İngilizce ne derece doğru kullanabileceği konusunda kendisini test etmesidir. Bu senaryo, İngiliz dili eğitimcilerinin de çoğunlukla üstünde durduğu context (bağlam)'tir. Bağlam kelime ve cümle gibi dil kavramlarının, kullanıldıkları yere ve zamana göre, kendinden önce ve sonra gelen unsurlar nedeniyle kazandığı farklı anlam şeklinde tanımlanabilir.

... dildeki en güzel şey, çocuklarıma da bunu söylüyorum mesela, oturuyorum kendime bir hikâye yazıyorum. Oturdum böyle duruyorum. Diyorum ki: 'Ben kalktım, çarşıya gidiyorum. Bunu İngilizce nasıl söylerim. Ekmek alacağım. Bunu nasıl söylerim. Girebilir miyim? Girmek mesela enter tamam. Ya da go inside. Ama -ebilmek neydi.' Mesela -

ebilmek'i hemen yazıyorum kenara. İşte -ebilmek go ile beraber ya da şunlarla kullanırsın. Böyle böyle kendi kendime sanal bir dünya yarattım. Hadi bakalım bunu İngilizce çözelim mesela. Çarşıya gittim, alışveriş yapıyorum. Gittim otelde otelciyle konuşuyorum. Bir toplantıdayım. Bunu konuşa konuşa konuşa o cümle yapısını oturtmayı da öğrendim. İnanılmaz faydasının olduğunu düşünüyorum yani. Çünkü bir şey yok yani Türkiye'deki İngilizce öğretiminde sizinle ilgili konuşabileceğiniz alan yok. Bu büyük bir handikap.

Türkiye'de İngilizce pratik yapabileceği ve dönüt alabileceği bir mekanizma olmamasından dolayı sıkıntılı olan Bilal bu konunun ile ilgili yurtdışında imrendiği bir sahneyi şu şekilde betimlemektedir:

...bir şey yok yani Türkiye'deki İngilizce öğretiminde sizinle ilgili konuşabileceğiniz alan yok. Bu büyük bir handikap. Mesela ben İsveç'e gitmiştim. Bir İngiliz vardı, İsveçli vardı, bir de İspanyol vardı yanılmıyorsam içlerinde. İsveççe konuşuyorlardı, çevirdiler toplantıyı İngilizce yapmaya başladılar, çevirdiler İspanyolca. Yani düşünsenize. Grup İsveççe konuşuyor, İngilizce konuşuyor. Adamların o alanı açık. Türkiye'de bu yok mesela. Neden? Birçoğu dil bilmiyor, konuşamıyorsunuz, böyle alanlarımız yok.

Masa başında kitaplardan, sözlüklerden; bilgisayar başında ise öğretme setleri, videolar ve haber siteleri gibi çeşitli mecralardan çalışarak İngilizcesini geliştiren Bilal, gün içinde boş bulduğu her dakikayı yeni bir şeyler öğrenmek için kendisine sunulan bir fırsat olarak görmektedir.

Sonra babam bana söylemişti: 'Oğlum' dedi 'Dil öğreneceksen arkalı önlü yazacaksın. Otobüse bindiğinde book ise kitap, dönüp bunu bir cebine koyacaksın. Böyle artırarak dedi kelime öğrenebilirsin.' Ben mesela tuvalete girdiğimde 3-5 dakikalık zamanım var: İşte diyordum 'book-kitap, book-kitap'. Onu böyle şekillendiriyorum. Sonra 1-2 tane ezberleme tekniği öğrendim. Bu hafıza yardımıyla ezberleme biçimleri falan. Onlarla biraz çalıştık falan. Benim bilgisayar ekranım mesela her tarafı kelime doluydu. Bırakıyordum onları oraya mesela. Bilgisayar ekranına bakarken 'interesting' mesela 'ilgilenmek', öbür tarafa geçiyordum 'care' 'biriyle ilgilenmek' falan. Ekranda iş yaparken de bunlarla gidip geliyordum mesela. O tarz şeylerin de çok büyük faydası olmuştu yani.

Romanya'daki bir proje toplantısında yaşadığı bir anı ile İngilizce öğrenme kararı tetiklenen Bilal, kendisini dertlendiren ve bir kez daha motive eden Bosna'da yaşadığı bir diğer anısını da şu şekilde aktarmaktadır:

...sonra Bosna'ya gittik bir proje vardı. Bosnalı bir kız, annesi Bosnalı, babası Sırp. Baba Hristiyan, anne Müslüman. Kız dedi ki: 'Ben seninle bir şey konuşacağım.' Oturduk, o zaman İngilizcem biraz ilerlemişti, söylediklerini çatpat anlıyorum. Dedi ki: 'Benim babam Hristiyan, annem Müslüman. Ben ne Hristiyan olabiliyorum ne de Müslüman. Bana İslam'ı anlatır mısın?' dedi. Dedim ki: 'Benim bu İngilizcemle sana İslam'ı

anlatırsam dinden olursun. Yarım doktor candan, yarım imam dinden eder adamı derler bizde dedim.! Ondan sonra kendi kendime dedim ki: 'Ha Bilal senin bu dili öğrenmen lazım. Eğer Allah'ın sana bahşettiği bir şeyi sen ona anlatamıyorsan birini kaybettin. Yarın deseler ki sen bunu anlatamadın'...

Önceki çalışma temposunu belki de 2 katına çıkaran Bilal, İngilizce öğrenmede konusunda bu sefer ne kadar kararlı olduğunu öncelikle kendisine, daha sonra ise çevresine ispat etmekle meşguldür. Hayatın oluşturduğu boşlukların yanı sıra, Bilal de kendisi için çalışma zamanı ve boşluğu ayırmakta, boşluk yoksa bazı şeylerden feragat ederek boşluk oluşturmaktadır.

...otururdum her gün 6 saat çalışmaya başladım. 3 saat erken gidiyordum 7.30'da. Saat 10.30'a kadar içeride bilgisayar açmıyorum, kimseyle konuşmuyorum. Takıyorum kulaklığı, dinliyorum o sayfaları. Eve gidiyorum 3 saat böyle. Yoğun bir tempoda çalıştım. Kelime ezberliyorum. Cümleler kuruyorum. Dil bilgisi öğreniyorum falan. Mesela günlük 6 saat İngilizce çalışabilir misiniz? Çalışamazsınız o yoğun iş temposunda. Ama ben her şeyi atıyordum yani. İş kalsın iki gün. Yapmıyordum. Ekmek iki gün yemezsem aklıma gelmiyor. Çünkü inanılmaz konsantre olmuştum, inanılmaz bir yoğunlukta bunu bitirmem... Bir senenin içerisinde de bunu bitirdim zaten. Bir senenin sonunda ben İngilizceyi konuşuyor, yani derdimi anlatabiliyordum, çok üst seviyede değil ama. Konuşulanı da anlayabilir seviyeye gelmiştim.

İngilizce haber sitelerinin de Bilal'in öğrenme yolculuğunda önemli bir payı olduğu söylenebilir. Bu konudaki deneyimlerini kendisi şu şekilde anlatmaktadır:

...ondan sonra BBC, VOA diye Amerikan haber sitesi var. Onun güzelliği şöyle: haber metnini açıyor ve onu okuyor size. Yani onu dinlediğiniz zaman, kelimeyi görerek geçtiğiniz zaman unutmuyorsunuz. Mesela ben onun bir çıktısını alıyordum. İçinde bilemediğim kelimeleri yazıyordum. Açıyordum ses oradan. Bir defa oradan dinliyordum. Paragrafta %70'ini anlar duruma geldim. Zaten siz bir paragrafın %70'ini anladığınız zaman onun genel ana temasını çözüyorsunuz zaten.

Dil öğrenmedeki başarısının en önemli sebeplerinden birisinin konsantrasyon olduğuna inanan Bilal, dağınık ve plansız çalışmayı sevmediğini, aksine son derece planlı ve disiplinli çalıştığını belirtiyor.

... benim kaliteli ve iyi bir iş yapabilmem için konsantrasyonumun oluşacağı sessiz bir ortam olması lazım. Mesela bir masanın üzerinde ders çalışıyorum. O etraftaki görselliğin beyne algısıyla dağılmamam lazım. Mesela farklı bir masaya oturduğum zaman o öğrenme kalitesini yakalayamam. O yerimin sabit olması. Benim bir masam var mesela, üzerinde bilgisayarım var. Akşam gidiyorum mesela hanım temizleyeceğim diye her şeyin yerini değiştirmiş. İki gün konsantre olamıyorum. İki gün kendimi kaybediyorum. Mesela iş yerimdeki masam dağınık gibi durur ama her şey belli bir yerdedir. Sessiz olacak. Aynı ortam olacak. Bir de görseller öğrenmeyi destekleyen görseller olması lazım. Mesela bir kitap olacak, bir

dil bilgisi kitabı, bir sözlük. O konsantre edecek, hazırlayacak. Yoksa alt tarafı okuyup çıkayım, o konsantre etmiyor beni yani.

Dertlenmeden olmaz

Özyönetimli öğrenme becerisine sahip bireylerin en önemli özelliklerinden birisi de kendileri için motivasyon kaynağı teşkil edecek bir durum olduğunda onun peşinden gitmek ve vazgeçmemektir. Bilal hayatında karşılaştığı engellerden, sorunlardan sürekli bir ders çıkarmış ve hep daha iyi olabilmenin peşinde koşmuştur. Bunu yapabilmek için ise dertlenmek gerektiğini belirtmiştir. Burada kastettiği olgu öğrenmek için mutlaka bir sebep, bir motivasyon kaynağı olması gerektiğidir. Ancak özyönetimli bireyler çoğu zaman kendi motivasyon kaynaklarını kendileri oluştururlar ve onları diğer insanlardan ayıran özelliklerden birisi de budur.

Bir şeyi çok önemsiyorum: İnsan dertlenmeli. Dertli olmalı. Yani dertlenmiyorsanız hiçbir şey öğrenemezsiniz. Yani sizin elinizde, örnek vereyim, milyarlarca imkân olsun, derdiniz yoksa hiçbir şey öğrenemiyorsunuz. Ama elinizde bir tane imkân var, bu konuda da çok büyük derdiniz var: Dünyayı öğrenebiliyorsunuz yani. Şimdiki neslin de problemi bu. Birçok şeye sahip ama derdi yok hiç. Derdi olmadığı için de öğrenemiyor tabii yani.

Masa başında bir dil öğrenmenin gerçek öğrenmeden çok uzak olduğunu belirten Bilal; dili pratikte kullanmanın ve cesur olmanın önemini vurgulamaktadır. Ayrıca dil bilgisi kurallarını bilmek, kelime ezberlemek, sınavlarda başarılı olmak ile dili bir iletişim aracı olarak kullanmanın arasında büyük farklar olduğunu belirtmektedir.

Çünkü dilde cesaretinizi kaybederseniz ben şunu biliyorum öğrenemiyorsunuz. İstedığınız kadar dili bilin. Ama cesur değilseniz utangaçsanız... Biraz utangaç olmayacağız. Böyle çatlak tarafınız olacak dilde ki o işi yürütebilirsiniz. Mesela birçok İngilizce öğretmeni ile gittim yurt dışına daha sonrasında. Adamlara diyorum sunumu sen yap, hiçbirisi sunum yapmıyor. 6 tane İngilizce öğretmeni duruyor, ben gidip sunum yapıyorum. Ben beden eğitimi öğretmeniymişim yani.

Okullarda dil öğretme serüvenlerinin genellikle olumsuz sonuçlanmasını ise gerçek bir motivasyon kaynağının öğrencilere gösterilmemesine bağlamaktadır. Ona göre herhangi bir dersin amacı sınıfı geçmek değil, öğrenilen birimi doğru zaman ve yerde kullanabilmektir. Kendi öğrenme deneyiminden yola çıkan Bilal Arapça ve İngilizceyi lise yıllarında neden öğrenemediğini şu sözlerle açıklamaktadır:

Türkiye'deki en büyük temel sıkıntılardan bir tanesi inanılmaz bir dil baskısı var. Ben 7 sene Arapça gördüm mesela İmam-Hatip'te. Bir kelime bilmem. Neden? Parçayı ezberliyorduk, çıkan soruları çözüyorduk. Sınıfı geçtik. Ama bana bir şeyi... İngilizce de 7 sene gördüm, hiçbir şey bilmiyorum. Temel noktası biraz böyle. O derdi herkesin yakalaması lazım. O derde

sahip değilseniz çok zor. Ama şey diyorsun: İhtiyacım var, ben bunu öğrenmek zorundayım. O motivasyonu kaybetmemeniz lazım. Kaybetmediğiniz sürece de kazanıyorsunuz. Halletmen gerektiğine, bu noktada varlığının tamamlanması gerektiği, yani bir şeyleri bitirmen gerektiği inancı bize bu dili öğretiyor. Öğretti de.

Görüldüğü gibi Bilal öğrenme konusunda çok girişken bir tavra sahiptir. Bu özelliği ona kendi kendine İngilizce öğrenmesini sağlamıştır. Sonradan İspanyolca, Arapça ve dağcılık gibi alanlarda da öğrenmeye hazır bir halde çalışmalara başlamıştır. Bu girişkenliği neye borçlu olduğu sorulduğunda Bilal şu şekilde cevap vermiştir:

Biraz açlığa borçluyuz ya. Çünkü ben çok zor şartlarda büyüdüm. Babam devlet memuruydu ama çok büyük maddi sıkıntılar da vardı. Açım. Başarmayı çok seviyorum. Bir şey başardıktan sonra onun üzerine gelen haz, mesela benim hayatta şöyle şeylerim vardır: Bir olayın içine girmişimdir, cebimden para harcamışım. Başarmışım. Ama hiçbir şey kazanmamışım. Ama bu beni çok mutlu eder. Yani o başarıya istediği, o olaya karşı olan açlık, biraz da şeyi de seviyorum herhalde: Takdir edilme ve sosyal statüyü de seviyorum herhalde.

Öğrenme yolculuğunu sıkıcılıktan uzak renkli bir hale getirmesinin durumu kolaylaştırdığını ve eğlenceli bir şekle dönüştürdüğünü belirten Bilal, dil öğrendikten sonra yapacağı şeyleri hayal etmesinin kendisinde cesaret, istek ve motivasyon oluşturduğunu belirtmektedir:

Çünkü eğer siz öğrenirken renklendirmeyi veya coşkulu hale getirmeyi beceremiyorsanız bu defa öğrenmeniz geriye dönecektir. Yani zirveden aşağı düşüşe başlayacaksınız. Çünkü zirveye çıkmak çok zor. Tabandan başladığınızda hiçbir şey. Birçok etken giriyor zirveye yürüdüğünüz zaman. Bunu da cesaretlendirmek zorundasınız. Coşkulu hale getirmek zorundasınız. İstek uyandıran şeyleri yapmak zorundasınız. Mesela ben dil öğrenirken 3 tane yabancıyla konuşacaksınız. Gezmeye gideceksin. Yurt dışında yabancılarla beraber gezeceksin. Düşünsene Barcelona'yı Madrid'i göreceksin. Londra'da kebab yiyeceksin, Londra'da kahve içeceksin falan. Böyle o zorlukları da bu tarz motivasyonlarla aşabiliyorsun. Yoksa coşkulu hale getirmezsensiz, istek oluşturmazsınız, cesaretlendirmezseniz, motivasyonunuzu artırmazsınız işiniz çok zor. Başaramazsınız.

Zaman yönetimi ve çalışma disiplini konusunda net bir tavır olan Bilal, başarısını bu düzen ve kesinliğe borçlu olduğunu açıklamaktadır. Zamanın değerinin çok iyi bilinmesi gerektiğini şu sözleriyle sunmaktadır:

11'de başlamam gerekiyorsa 11'de başlarım. 12'de orada olmam gerekiyorsa 12'de orada olurum. Mesela 2 saat uyumuşum. Bunu sallayım da işte ben 3 saat sonra gideyim demem. Orada 2 saat uyurum kalkarım, o işi hallederim. Profesyonel futbolcuyum, top oynuyorum, zamanım yok ama gece saat 3'te kalkıyordum, 6'ya kadar çalışıyordum. 6'da yatıyordum, 9'da kalkıyordum, kursa gidiyordum. Kurstan çıkıyordum, 2'de idmana gidiyordum, 5'te

çıkıyordum. 6'da eve gelip, yemeği yiyip yatıyordum. Ondan sonra tekrar 3'te kalkıyordum. 3 saat daha çalışıyordum. 6 saat çalışıyordum. Zamanı iyi yönetmeniz lazım ki kazanasınız. Yoksa işiniz çok zor, kazanma şansınız sıfır.

Görünmez bir balon şişirmek

Dil öğrenme hikâyesini mecaz kullanarak bir balona benzeten Bilal, balonu şişirmeye başladığında öğrendiği şeylerin çok da farkında olmadığını; ancak zaman geçtikçe öğrenme ürünlerinin patlayarak önüne döküldüğünü belirtmektedir. Bunun bazen ansızın gelişen bir durum olduğunu ve kendisini de şaşırttığını anlatmaktadır.

... ben dili şeye benzetiyorum, ağzınıza aldığımız bir balona benzetiyorum. Eğer dil öğreniyorsanız balonu üflüyorsunuz. Ama biri vardır 5 kere üfleyip balonu doldurabilir, biri vardır 1000 kere üfleyip doldurabilir. Yani dil böyle bir süreç, öğrenme süreci. Ben balonu üflemeye başladım: Puf, puf, puf. Gidiyor ve bir gün patladı böyle. Bir ortamda söyleneni dinliyorum. Biraz kötü de olsa konuşabiliyorum. Ya dedim ki: 'Bana bir haller oluyor.' Patladı artık. O kelimeler aklıma geliyor otomatik olarak. Mesela bir şey konuşacağım diyorum ki... Hatta bir İngilizce öğretmeni bir arkadaş var Makedonya'da bir kursa gitmiştik. Takıldı: 'Salatalık neydi?' dedi. 'Cucumber!' demişim böyle hemen. Artık kelimeler de böyle önüne düşmeye başladı. O otomatik kelimelerin gelmesi, otomatik olarak cümlelere aktarma çok önemli. Siz 1000 tane kelime bilirsiniz ama bir tanesi o gün, o saatte ya da o konuşmada aklınıza gelmiyorsa gittiniz. Onun beyinden o cümlelerin için düşmesi lazım.

Kullanılan ölçme araçlarının dilin her özelliğini tam anlamıyla ölçmekten yoksun olduğunu belirten Bilal, dilin canlı bir varlık olduğunu ve asıl pratikte kullanım alanlarının ölçülmesi gerektiğini şu sözleriyle aktarıyor:

Dil böyle bir şey. Ama öğrenmenin geneli böyle bir şey zaten. Matematikte de öyle mesela. Çözüyorsun ama hangi seviyeye geldiğinizi, nereye geldiğinizi bilemiyorsunuz işte. Bunu şak diye bir şey patlayıp düşünce 'Ha ben buradaymışım.' oluyor. Ama bu dilde biraz daha şey. Çünkü dilin ölçülebilirliği pek yok yani. Yani bugün işte mesela KPDS yapıyor ama. Düşün adam çok iyi İngilizce konuşuyor 40 alıyor. Adam bir kelime konuşamıyor 90 alıyor. Niye? 10000 kelime ezberlemiş adam. Bu iyi bir ölçme değil. Sen oturmuş dili çok iyi öğrenmişsin. Metodoloji olarak çok iyi biliyorsun. Ama pratiğin yok. Ben hayatın içine girmişim, pratiğim var, benim de metodolojim yok.

İngilizceyi kendi kendine öğrendikten sonra öğrenme konusunda Bilal'in motivasyonu artmıştır. Bu aşamadan itibaren kendi kendine öğrenmede yeni ihtiyaçlar tanımlamaya başlamış ve kendisine yeni öğrenme alanları açmıştır.

Şu an Arapça öğreniyorum. Başladım İnşallah. İspanyolca öğreniyorum, öğreneceğim İnşallah. Biraz öğrendim bıraktım. O İspanyolcanın da hikâyesi şöyle: Bir İspanyol Müslüman arkadaşımızı vardı neyzen. Bir

Granada seyahatimizde onunla tanıştık. TRT'de çıkmıştı bir belgeselde. İspanya'nın en ünlü gitaristlerinden bir tanesi. Konya'ya geldi. Adam İngilizce bilmiyor, ben İspanyolca bilmiyorum. Ya dedim ki Hamza: 'Ya sen iyi bir İngilizce öğren, ya ben iyi bir İspanyolca öğreneyim. Sen İngilizceyi öğrenemeyeceğine göre ben İspanyolca'yı öğreneyim. Ben sana derdimi İspanyolca olarak anlatayım.' dedim. O da vesile oldu başladık. Benim hayatım hep böyledir. Yani bir vesile ile bir cesaretle girip... İspanyolca öğreniyorum, bana sorsan ki niye: Valla ben de bilmiyorum. Ama şuna eminim: Dil bilen bir insan, özellikle 3-4 dil bilen insan hayatta aç kalmaz.

Yabancı dil öğrenme konusunda bir öz değerlendirme yapacak olduğunda öncelikle iletişim kurabilmeye önem veren Bilal, pratik ve yazılı İngilizcenin birbirinden farklı olduğunu şu şekilde belirtmektedir:

Benim şu: Bir dili konuşmak, derdini anlatabilmek, o insanı da dinleyerek isteklerine cevap verebilmek. Şu an buna ulaştığımı düşünüyorum. Ama şöyle bir sıkıntı var: Bana İngilizce üç cümle yaz desen yazamam mesela. Bunun için de benim ayrı bir eğitim almam gerekiyor. Mesela konferanslara gidiyoruz. 2 saat sunum yapıyorum. 2 saat İngilizce konuşma yapıyorum konferanslarda. Ama dil sınavına girdim, en iyi aldığım 50'dir. Benim seviyemde olanlar diyor ki sen 90'dan aşağı almamalısın. Ama ikisi ayrı kulvarlar. Benim yazmam yok.

Dil öğrenme yolculuğunda önüne çıkan engeller ve bu engellerle ne şekilde mücadele ettiği konusunda Bilal şu cümleleri kullanmaktadır:

Zaman yok, çünkü bir işin ucundasınız. Önünüzde bir rehber yok. Size yön veren bir öğretmen yok. Kendi kendinize el yordamıyla yapıyorsunuz. Bir rehber olsa 1 defada atlayacağınız bir çıtayı siz 5 defa deneyerek atlıyorsunuz. Bu zorluklar oldu. Zaman yoktu. Evliyim, 3 tane çocuğum var, eve gidince onlarla ilgilenmek zorundayım. Bu tarz sıkıntılar var. Mesela kaynak alacağım, para yok. Gidip mesela fotokopi çektiriyordum kaynağı. O tarz şeyleri öyle hallettik. Mesela bir CD görmüştüm alamadım onu.

Öğrenme aşamasında herhangi bir duraksama olduğunda kendi kendisini sorguladığını belirten Bilal, önceki tecrübelerine de dayanarak vazgeçmediğini ve sürekli öğrenmeye devam ettiğini belirtmektedir. Bu aşamalarda tereddüt ve stres yaşadığı bazı anları şu şekilde özetlemektedir:

Duraksama şöyle oluyordu: Gidiyorsunuz belli aşamaya, dönüp baktığınızda bir şey almamış gibi hissediyorsunuz. Mesela şimdi Arapça çalışıyorum 1 hafta 10 gündür. Hiçbir şey yokmuş gibi geliyor mesela. Bu strese sokuyor sizi. 'Öğrenemiyorum.' diyorsun. 'Yani acaba biz hiç mi bir şey yapamıyoruz?' diyorsun. Ama değil. Mesela orada şey diyorum: 'Sabret. Sabırlı davran. Olmazsa da canın sağ olsun. Yani en azından başladığın yerden yarın bir daha başlayabilirsin.' Böyle kendi kendimi motive ediyorum.

Bilal kendi kendine İngilizce öğrendiğini, yalnız bunun hiçbir zaman tam olmayacağını belirtmektedir. Öğrenmenin sınırı olmadığına dikkat çeken Bilal, öğrenme hedeflerinin çoğuna ulaştığına ancak önünde daha gidilecek çok yol olduğunu söylemektedir:

...Aslında öğrendiğinizi tamamladınız mı dilde? Hayır. Dilde öğrenme yok, dilde tamamlama yok. Bir toplantıda sunum yaptım. O gün arkadaşlarla oturup bir barda muhabbet edebildim. Çıktığımız bir alan içerisinde bir proje konusunu onlarla tartışabildim. Dedim ki tamam. Benim seviyem artık: Ben derdimi anlatacak, onları dinleyecek, konuşulanlara da cevap verecek seviyeye gelmişim. Bu dil tamam. Ama tam mı? Değil.

4.1.3 Hasan'ın öğrenme hikâyesi

Hasan yaklaşık 27 yıl bir kamu kurumunda memurluk yaptıktan sonra emekli olmuştur. Üretken bir emeklilik dönemi yaşamak isteyen Hasan minyatür sanatını kendi kendine öğrenmeye başlar. Başlangıçta minyatür sanatına yaklaşımının basit bir hobi olduğunu belirten Hasan sonrasında giderek ustalaşmaya başladığını fark etmiştir. Öyle ki belli bir aşamaya geldikten sonra 'Kültür ve Turizm Bakanlığı Sanatçısı' unvanını elde etmiştir. Hasan'ın bu araştırmaya dahil edilme sebebi minyatür sanatını tamamen kendi kendine öğrenme deneyimine sahip olmasıdır. Bu kısımda Hasan'ın öğrenme hikâyesi kendi anlatılarından yararlanılarak kronolojik bir şekilde sunulmuştur.

Çocuklar bilsinler

Devlet memurluğundan emekli olduktan sonra önceden az da olsa ilgisinin olduğu minyatür sanatını kendi kendine öğrenmeye karar veren Hasan, minyatür sanatını öğrenmekle birlikte özellikle eski köy evlerini ve çevresinde kullanılan aletleri gençlere öğretmeyi de hedeflemiştir.

Aklımda bir şeyler vardı ama önce dedim: 'Kağrı yapayım.' Yani ben köy kökenli olduğum için. Kağrıyı çoğu kişi bilmez. Eski ulaşım aracı. Öyle bir şeyler üretmek başladım. Gittim marangozlardan tahta mahta buldum. Bir şeyler buldum getirdim. Onların atık malzemeleri. Sonra dedim babamın evinde bir kahve kutusu vardı. 61 yaşındayım ben, benim yaşıma yakın tarihi bir şey. Bir tarafında kahve oluyor, bir tarafında toz şeker. Yani küçük bir şey. Babamın evinden onu aldım, onu yaptım. Sonra tarım aletleri yapmaya başladım. Sonra internetten araştırdım. Oradan buradan aklıma gelen ne olursa onları yavaş yapmaya çalıştım. Sonra gelişti, gerçekten gelişti.

Özellikle tamirat konularında becerisi olduğunu önceden de bildiğini belirten Hasan, minyatür sanatı konusunda bu kadar yetenekli olduğunu ise yeni yeni öğrendiği

söylemiştir. Yeteneğini geliştirdikçe yaptığı çalışmalarını beğenmemeye başladığını aktarmıştır.

...gittikçe insan gerçekten geliyor. Sonra baktım o yaptıklarımı herkes çok beğeniyor ama ben geliştirdikçe benim hoşuma gitmemeye başladı. Sonra bazılarını geri aldım, bazılarını vermedim, kırdım attım, yeniden yaptım. Bu şekilde devam ediyor. Şu anda ben hoşuma ne giderse onu yapıyorum. Evin bir odasını bir atölyeye çevirdim. Tabi zımpara işlerini balkonda yapıyorum.

Çalışmalarında genellikle hangi öğeleri işlediğini şu sözlerle açıklamaktadır:

...genellikle şey yapıyorum ben: Köy kökenli. Eski köy evleri, eski tarım aletleri. Eskiye dair bir şeyler beni o tarafa götürüyor sürekli. Yeni de yapıyorum da. Benim şeyim bu. Kendi kendime öğrendim, kursa da gitmedim. Sonradan işte alet edevat ufak tefek aldım. Makinedir, küçük aletler. Onlarla yapmaya çalışıyorum işte. Geleceğe, çocuklara... Bilsinler, öğrensinler. Yayık vardı mesela bilmez çocuklar. At arabası vardı bilmez çocuklar. Öyle başladı, yapayım dedim devam etsin. Benim torunum var mesela şu an 8 yaşında. Hemen hemen her şeyi biliyor. Kazma, kürek, kağıt, at arabası, aletleri tanıyor. Bunları yeni neslin bilmesi çok zor. Yaşamayan da bilmez.

Minyatür sanatı irili ufaklı çok çeşitli malzemeleri edinmeyi gerektiren bir çalışmadır. Hasan öğrenme sürecinde bu malzemelere nasıl ulaştığını şu sözlerle açıklamaktadır:

Malzeme konusunda, ben her türlü malzemeyi kullanırım. Malzeme sıkıntısı yok. Tıbbi aletlerin parçalarını da kullanırım, bilgisayar parçalarını kullanırım. Ondan sonra karton da kullanırım. Dışarıda taş, toprak, çöp... Onları da kullanırım. Bayanların 'bijuteri' diyorlar sanırım, takı işleri. Onların uygun olanlarını da kullanırım. Bir kap, bir tencere yaparsın, onlarda da bazı malzemeler çıkıyor. Dışarıya çıktığın zaman doğaya farklı bakıyorsunuz. İnsan diyelim ki şemsiye kırığı atmış çöpe. Ben onu alıyorum mesela şemsiyenin tellerinde çok değişik şeyler yapıyorum, fayton yapıyorum. Demir bir şeylerle şemsiyenin telinden yapıyorum. Farklı yerlerde farklı malzemeler nereye uyarsa o şekilde değerlendiriyorum. Bir de kendim yapmayı seviyorum ben. Yani öyle lazerle, teknik bir şeylerle, CNC ile çıkma malzemeleri ben pek sevmiyorum. Yani ne yaparsam yüzde 90'ı kendi yaptığım şeyler. Öyle de devam ediyor.

Öğrenmenin hiçbir zaman sonu olmadığını, ne tür engellerle karşılaşarsa karşılaşsın öğrenmek için bir yol bulunabileceğini belirten Hasan kendi öğrenci kimliğini ise şu cümlelerle betimlemektedir:

İyi bir öğrenciyim diye düşünüyorum. Üzerine giderim. Bilmediğim konularda da bir yerlere başvurum, okurum, araştırırım, çalışırım. İyi bir öğrenci olmaya çalışırım, öğrenmek için ne gerekiyorsa onu da yaparım. Yapmaya çalışıyorum.

Neden çöplerle uğraşıyorsun

Öğrenme yolculuğunda hedefinin hangi nokta olduğu sorulduğunda Hasan şu şekilde cevap veriyor:

Sadece hoşuma giden şeyleri yapmaktı benim hedefim. Bazı kişilere geçmişi yaşatabilmek. Yaşıyorlarsa o beni mutlu ediyor. Bir iki yere katıldım, sergi gibi. İnsanlar gördü mesela geldi bayanların bazıları. Ya ne kadar mutluyduk, şöyle yaşıyorduk, çok hoşlarına gitti gözleri yaşardı. Bu beni mutlu etti, geçmişe döndürdü insanları. Ne kadar gelişebilirse o kadar gelişsin.

Herhangi bir minyatür çalışmasını kafasında nasıl tasarladığını anlatan Hasan, çoğu konuda sabırlı olmadığını ancak minyatür çalışma konusunda adım adım ve titiz bir şekilde ilerlediğini ve çok sabrettiğini belirtmektedir:

...öyle bir şeyim olmadı. Ben mesela dediğim gibi bir şeye başladım. Örneğin köy evine başladım. Düşünürüm kafamda: 'Şöyle yapayım, tek katlı yapayım.' Sonra bir bakarım ki onun yanına başka bir eklenti yapmışımdır veya başka yöne dönmüştür. Ev iki katlı olmuştur. En zor veya kolay diye pek düşünmem. Çünkü küçük bir nesne yapmaya kalksam bile inanım onu yapana kadar belki bir hafta uğraşırım. Ama sonra bir saatte yaparım mesela. Ama bir hafta onu tam olarak uğraşırım, bırakırım, başka bir şeyle uğraşırım. Sonra gelirim, ona kafam takılır. Biraz azimli olmak, sabırlı olmak gerekiyor herhalde. Her konuda bu kadar sabırlı değilim de bu konuda gerçekten sabırlıyım.

Öğrenme konusunda ne derece meraklı ve girişken bir yapıya sahip olduğu konusunda Hasan çocukluğundan itibaren üzerinde hissettiği bir baskı olduğunu söylemektedir. Bu baskının ise ancak emekli olduktan sonra kendi üzerinden kalktığı ifade etmektedir.

Aslında ben pek girişken değildim. Niye değildim: Bizim çağımızda çocuklara 'Sen sus, konuşma.' Öyle bir baskıyla, çevre baskısı, aile baskısı. Öyle yetişmiş insanlarız biz. Gerçekten belki emekli olana kadar sürdü. İş yerine gidiyorsun amirin baskıcı. Askere gidiyorsun komutanın baskıcı. Evde aile baskıcı, çevre baskıcı. Bundan kurtulmak gerçekten çok da zor. Ama ben biraz olsun kurtuldum emekli olduktan sonra. Baktım yaşam öyle değil. Ama ne kadar kurtulabildim onu da bilmiyorum. Üstümde mahalle baskısı da var, çevre baskısı da var, aile baskısı da var.

Öğrenme planından ne tür değişiklikler yaptığı sorulduğunda Hasan şu şekilde yanıt vermiştir:

Planda pek değişiklik yapma ihtiyacı, bazen oluyor. 'Şunu yapayım.' diyorsun. Sonra vazgeçiyorsun, biraz onu erteliyorsun. Sonra diyorsun ki: 'Başka bir şey yapayım.' Yapıyorsun onunla uğraşıyorsun. Dediğim gibi ben hoşuma giden, internette, çevremde veya aklıma bir şey gelirse o anda devam ediyorum.

Öğrenme yolculuğunda ne tür zorluklar ya da engellerle karşılaştığı sorulduğunda Hasan öncelikle malzeme ve yapı ile ilgili sıkıntılarını dile getirmiş, sonrasında ise çevresindeki insanların ilk aşamada yaptığı işe gereken saygıyı duymadıklarından yakınmıştır.

Önce malzemeyi bilmiyorsunuz, hiçbir malzemeyi bilmiyorsunuz. Önce malzemeyi bir öğrenmeniz gerekiyor. Onlarla neler yapabilirim? Ondan sonra da geliyor. Çevreden de bazıları: ‘Narıyorsun? Çöp yontmayla bir iş olmaz.’ gibi. Atölyeyi görüyorlar odada: ‘Burada narıyorsun?’ Her tarafta tahta. ‘Neden çöplerle uğraşıyorsun, başka işin yok mu?’ Böyle şeyler (tepkiler) de alıyorsun. Bir şey demiyorsun, ne diyeceksin. Adamın ufku o kadarsa ne diyeyim ben şimdi.

El becerisi konusunda kendisine çok güvendiğini söyleyen Hasan, bir ihtimal oluştuğunda bu küçük öğrenme, deneme yanılma fırsatını asla kaçırmadığını belirtmektedir. Minyatür sanatında kullandığı bazı ayrıntıları da araştırarak yine kendi kendine öğrendiğini ifade etmektedir.

Ben çoğu şeyi kendi kendime öğrendim. Dediğim gibi benim bir şeyler elimden geldiği için. Diyelim ki bir lehim yapmak. Ben lehim yapmayı bilmem. Ama öğrendim. Araştırarak. Dediğim gibi çamaşır makinesi bozulsa, muhakkak bir sökerim veya bulaşık makinesi bozulsa sökerim, parçasını eğer yapabiliyorsam bakarım. Ölçü aletiyle ölçmeye çalışırım, bilmiyorsam da ölçü aleti nasıl kullanılır bilenlere sorarım. Yapmaya çalışırım. Dediğim gibi benim yaşamım bu. Arabada da öyle. Şimdiki arabalar gerçi teknolojik ama. Eski arabalarda da mesela ben inanın balataları bile kendim değiştiririm kitapçığına bakarak.

Teknolojiye hayranlık

Kendi kendine minyatür sanatı öğrenmenin ilk aşamalarında herhangi bir ustadan yardım alıp almadığı sorulduğunda Hasan, yardım almadığını söylemiştir. Özellikle internetin sunduğu imkanları anlatırken hayranlığını gizleyemeyen Hasan, çok zorlandığı bazı noktaların nasıl kolay bir şekilde çözüldüğünü yine internet üzerinden öğrendiğini belirtmiştir. Bu sanatı öğrenirken yararlanmaya karar verdiği kaynakları da şu şekilde özetlemektedir:

Hiçbir ustaya gitmedim. Kaynak derken; internet biliyorsunuz yani teknoloji çağındayız. Hemen hemen her şeyi de görüyorsunuz, buluyorsunuz. Eskisi gibi değil. Onlardan araştırdım. Bazılarını okuyarak, bazılarını videolardan, bazılarını resimlerden. Yani böyle araştırdım. Hatta isim vermemde bir sakıncası yok, *Pinterest* diye bir site var, herkes biliyor. Gerçekten orada insanlar yaptıklarının bazılarını videosunu da ölçülerini de paylaşıyor. Çok değişik. Her konu da var orada. Yeni eşyalardan da eskilerden de. Her türlü şeyi bulabiliyorsunuz. Onlardan yararlandım. İşte bazı insanlar var, Türkiye’de yabancılardan da. Onları araştırıyorsun, Youtube’dan ne yapmış, nasıl yapmış, neden yapmış. Halen de bir şeyler öğreniyorum yani sürekli.

Geçen yine bir şeyler öğrendim. Yani basit ama ben çok uğraşıyordum mesela. Bir anda basitmiş yaptığı şey. İnsanlar o kadar kolay yolunu buluyor ki bazı şeylerin. Saatlerce günlerce uğraşıyorsunuz, o dediğim gibi 15 dakikalık bir işmiş aslında.

Öğrenme yolculuğu sırasında yaşanan bir duraksama ya da gelen bir tepki üzerine stres yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda Hasan, çok ısrarcı olmadığını ve her şeyin zamanı gelince yoluna girdiğini gördüğünü belirtmiştir.

Stres yaşamadım, onu orada bıraktım. Çünkü bazı şeyleri uğraşıyorsun, uğraşıyorsun yapamıyorsun. Hele hele üstüne gittikçe hiç yapamıyorsun. Bir gün akşama kadar uğraşıyorsun, boşuna uğraşıyorsun. Onu bırakıyorsun, birkaç gün geçiyor. Devam edebiliyorsun. Yani insanın herhalde ruh hali midir nedir... Olmuyor bazı şeyler kafadakiyle uyumuyor. Bir de benim kendi sevmediğim beğenmediğim hiçbir şeyi yapmam ben. Sonra da onu kırar atarım, çünkü önce ben beğenmedim. Benim prensibim de bu.

Minyatür sanatı dışında yeni bir şeyler öğrenmek için ne derece istekli olduğu sorulduğunda Hasan şu şekilde yanıt vermiştir:

Evet hevesliyim yeni bir şeyler öğrenmek için. Teknolojiye hayranım düzgün kullanıldığı sürece. Bütün dünya önünüzde. Her şeyi evden gitmeden yapabiliyorsunuz. Bu çok büyük bir kolaylık. Onu öğrenmeye çalışırım. İşime yaradığı sürece öğrenirim. İşime yarayacak şeyleri öğrenmeye çalışırım. O konularda meraklıyım.

Öğrenirken eğlenmenin de yanında mutlaka gelmesi gerektiğini belirten Hasan, özellikle ortaya çok hoşuna giden bir ürün koyduğu zaman duyduğu hazzı şöyle betimlemiştir:

Tabi, muhakkak. Eğleniyorsun da kendinle baş başa kalıyorsun. Yaptığın hoşuna giderse daha çok eğleniyorsun. Hele hele bazen dediğim gibi birkaç bir şey bir anda arka arkaya o kadar güzel yapıyorsun ki hoşuna da gidiyor. Ama bazen de bir gün uğraşıyorsun hiçbir şey yapamıyorsun. O zaman bırakıp gitmen lazım yoksa olmuyor yani.

Emekli olduktan sonra zamanını verimli şekilde değerlendirmeyenleri eleştiren Hasan, zaman yönetimi ile ilgili bir sıkıntısı olmadığını ancak boş duramadığı için zamanı yetiştiremediğini belirtmektedir.

Zaman yönetimi konusunda; benim zamanla fazla bir sıkıntım olmadığı için zamanım var. Zaman yönetimim de iyi. Öyle zamanı da boşa geçiren bir insan değilim, boşa geçirmeyi de sevmem. Zaman sıkıntım oluyor, emekli adamım ama. Bazıları gider cami köşesinde oturur, bazıları parkta oturur, bazıları kahvede oturur. Ben bunların hiçbirini yapmadım. 2006 yılında emekli oldum ben zamanla ilgili hiçbir sıkıntım yok, zaman sıkıntım var işin doğrusu. Boş duramadığım için.

Kültür ve Turizm Bakanlığından ‘Minyatür Ev Yapımı Etnografik Sanatçı’ unvanını kazanmış olan Hasan, halen kendisini yeterli görmemekte ve öğrenmenin bir sınırının olmadığını ifade etmektedir. Sürekli daha iyi nasıl yapabileceğini düşündüğünü belirtmekte ve yeni denemeler yapmaktan keyif aldığını söylemektedir.

Şimdi tam olarak tam oldum diye söyleyemiyorum. Her yaptığımız sürekli bir öncekinden gerçekten iyi oluyor. Aklınıza geliyor bazı şeyler: ‘Yani şurayı da şöyle yapsam daha güzel oluyor.’ diye. Yani sürekli geliyor, onun için tamam bitti diyemiyorsunuz.

4.1.4 Semra’nın öğrenme hikâyesi

Semra bir devlet üniversitesinin güzel sanatlar eğitimi bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Onun çocukluk ve gençlik yıllarında halı kilim sanatı ailesinin geçim kaynaklarından birisi olmuştur. Çocukluk yıllarında belki de kendisine yük olarak gördüğü, kendisinden çocukluk yıllarını çaldığını belirttiği bu sanat dalı ona akademik kariyer yapmanın yollarını açmıştır. Semra üniversitedeki görevinin yanı sıra halk eğitim merkezlerinde de görev yapmıştır. ‘Kültür ve Turizm Bakanlığı Sanatçısı’ ve dokuma branşında ‘Somut Olmayan Kültürel Miras Taşıyıcısı’ unvanlarına sahip olmuştur. Semra’nın bu araştırmaya dahil edilme sebebi halı kilim sanatını çocukluk yıllarından itibaren tamamen kendi kendine öğrenme deneyimine sahip olmasıdır. Bu kısımda Semra’nın öğrenme hikâyesi kendi anlatılarından yararlanılarak kronolojik bir şekilde sunulmuştur.

Ablalarla yarış

Semra öğrenme hikâyesini anlatırken öncelikle betimleyici bilgilere yer vermektedir. Öğrenme hikâyesinin kendi evinde çocuk yaşlarda başladığını vurgulayan Semra, aynı zamanda ailenin geçim kaynaklarından birisi olan halı kilim dokumaya nasıl ilgi duyduğunu açıklamaya başlamıştır:

Bizim evimiz kalabalık bir aileydi. 7 kız 1 erkek kardeşiz. Bizim dönemimizde, benim çocukluk dönemimde Aksaray bölgesinde halı dokuma bir geçim kaynağıydı. Bizim ailemiz de kalabalık olduğu için iki tane karşılıklı tezgâh vardı duvarlarda. 7 kızız. Üçümüz bir kuşak, üçümüz bir kuşak, bir tanemiz de en büyüğümüz, ikinci annemiz. Babam tek çalışandı, annem hep tek kişinin desteğinin ailenin geçimine yetmeyeceğini ifade ederdi. Böylelikle ailemde dokuma bir geçim kaynağı olduğu için çocuklukta, biliyorsunuz çocukların belli yaşlarda taklit, görme, takip etmeyle öğrenme yetileri var.

Çocuklar büyüklerini taklit ederek öğrenirler. Semra da annesini ve ablalarını izleyerek onların büyüleyici bir şekilde icra ettikleri bu sanata çocuk yaşta heves ettiğini

belirtmektedir. Gözlem yeteneğinin öğrenmesinde büyük bir pay sahibi olduğunu da sözlerine eklemektedir.

Çocukluğumuzda bir hevesti bu bizim için. Oraya bir düğüm bağlamak, bir renk eklemek, işte kontur kısımları dediğimiz siyahları annemiz attıktan sonra iç kısımları doldurmak. Bitirdikten sonra ben bir sıra yaptım, iki sıra yaptım demek bizim için büyük bir mutluluktur. Öğrenmemdeki en büyük etki ailemin bir dokuma ailesi olması, geçimini buradan sağlaması. Benim öğrenmemde en etkili yol oldu. Daha çok dolaylı, gözlem yoluyla öğrendik. Sonra kendimizi bu alanda geliştirdik.

Halı dokuma konusunda ilk defa ne şekilde heveslendiğini anlatan Semra, ablalarıyla nasıl bir yarış içine girdiğini de sözlerine eklemektedir. Büyüklerinin muazzam bir şekilde halı dokuyor olmasının kendisini nasıl motive ettiğine değinmiştir.

İlk olarak ailemde ablalarım yaparken bir merak konusuydu. O iki düğümün arasında; keşke tezgâhımız olsa da burada uygulamalı yapabileseydik. Çözdükleri çift eldir, böyle göstereyim ben size (eliyle gösterir). İlk buradan gelir, buradan döner, tekrar buradan gelir ve Türk düğümü dediğimiz kapalı düğüm oluşur. Ablamın bir tanesi benim solaktı, tek eliyle yapardı bunu. O bende çok merak uyandırır. Sonra diğer ablalarımı takip ettim. Bıçağın şak şak demesi onlara özenirdim. Öylelikle çocukluk iç güdüsü... Dedim ya hani genel çocuklukta biz büyüklerimizi taklit ediyoruz ya orada ailemin dokuması esnasında onlardan görüp motifler, desenler dikkatimi çekmişti. Sonrasında benden üç yaş büyüğümle bile yarışıyordum. El olarak da hepsinden hızlanmayı başardım en sonunda. Onlardan motive oldum.

Semra evde annesi ve ablalarının yanında halı dokuma sanatıyla tanışmıştır. Kaçınılmaz bir şekilde kendisi de bu işi yapmak konusunda son derece motive olmuştur. Ancak bunu nasıl yapacağını öğrenmesi gerekmektedir. Bu öğrenme ihtiyacını hissettikten sonra kendisine nasıl bir hedef belirlediğini şu cümlelerle özetlemektedir:

Öğrenme ihtiyacını sezdikten sonra hedefim şuydu: Ben ailemde en iyisi olacağım. Tüm ablalarımın en hızlısı olacağım. Zaten şey yapardık Aziz hocam: Dokumada annem herkesin yerini bölerdi. 20 cm senin, 30 cm senin, 40 cm senin. Ya da 20 tel senin, 30 tel senin... Benim hakkıma düşen 20 ise ben 25-30 alırdım. Hızlıydım ve böyle dokumada delik olmaması için birer birer böyle içine girmen lazım. Ben çok hızlı olduğumu düşündüğüm için kendi payımın 1.5 katını alırdım. Yani 20 ise 30 alırdım ya da 35 alırdım. Bir tel bir tel bir tel hızlanıp giderdim. Ablaları hiç beklemezdim. Dokumamı yapar, onlar dokurken ben gider onların karşısında yemek yerdim, çay içerdim. Ben sizden hızlıyım derdim. Yani hedefim şuydu: Annemden aldığım mesleği en iyi şekilde en hızlı şekilde yapmak.

Öğrenme sürecini anlatmaya başlayınca bir halının nasıl dokunmaya başladığının teknik ayrıntılarına yer veren Semra, iplikleri nasıl elde ettiklerini ve nasıl renklendirdiklerini şu sözleriyle açıklamıştır:

...daha sonrasında şöyle değineyim: Bizim koyunlarımız vardı. Koyunların yünü yaz aylarında kırkıma gider. Sonra onları gider dere yataklarında yıkardık ilkel şartlarda devam ederdi. Sonrasında bunları biz ... dokuma için iplikleri elde ederdik. Sonra dağdan buldukları saman çöpü, kökal dedikleri havuca benzeyen bitki, soğanın kabuğu, dağ eriği, ... otunun sapı, nane, cevizin kabuğu, domateslerin kökü, elma ilacı... Bunlarla da ipleri renklendirirlerdi. Yazın bu işlerle uğraşılırdı. Kışın sadece dokuma olurdu.

Semra 16-18 yaşlarına kadar halı dokumaya evde devam etmiştir. Daha sonrasında halk eğitim kursunun açılacağından haberdar olmuştur. Kendisini öğretmenlik yapacak kadar yeterli gördüğü için bu işle ilgilenmeye başlamıştır. Bu süreçte Semra annesi ablası dışında da kendisini karşılaştırabileceği ve dönüt alabileceği deneyimler edinmiştir.

2000'li yıllarda yaşıım 18'e dolduğunda halk eğitimde kurslar vardı. Bir tane arkadaşımın kurs açacağını duydum, ki halıyla ilgili çok da bilgisi yoktu. Tabi biz bu arada evlerde hep halı dokumalar yapıyoruz. Küçük müçük halılar değil, taban halıları, 6 metrekare. Sonra o arkadaşımın kurs açacağını duyduğunda ben dedim ki: 'Ne oluyor?' dedim. 'Ben dokumayı daha iyi biliyorum, daha çok başarılıyım. O nasıl kurs açar da ben öğretmen olamazmışım?' dedim. Bir hırsla gittim halk eğitime başvuru yaptım. Benim şansım şuydu: Arkadaşım ilk okul mezunuydu, ben orta okul mezunuydum. Sonrasında dokumada kendimi tam hissediyordum. Mesela bir tel kopmasını arkadaş başaramıyordu kursa gittiğimiz dönemlerde. Ama ben yapabiliyordum.

Lütfen derste sus

Semra halk eğitim kurslarında görev yaptıktan sonra liseyi bitirmiş, sonrasında ise halı dokuma sanatı konusunda bir ön lisans programına devam ettiğini söylemiştir. Bu yıllarda Semra öğrenci arkadaşları bir yana bazı hocalardan bile daha bilgili ve yetenekli olduğuna şahit olmuştur. Kendi öğrenme teknik ve terimleri ile üniversitede kullanılan terimlerin zaman zaman farklılık gösterdiğini belirten Semra, bir öğretim görevlisi ile derste yaşadığı anısı ise şu şekilde anlatmaktadır:

4 yıl halk eğitimde görev yaptıktan sonra, bu arada liseyi dışarıdan bitirdim, sonrasında 2 yıllık halıcılık bölümü okuyup amacım yatay geçişle halk eğitimden kadro almaktı. Sonra Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde halı kilim programını kazandım 2 yıllık. 2006'da oraya gittim. Onun öncesi Karaman'daki okulumda okurken de şöyle bir sorun yaşıyordum: Halıda teorik olarak tel sayısından gidiyor 300 tel, 500 tel. Ama biz alaylısınız bu işin, bizde çile vardır: 5 çile, 6 çile vardır. 5 çile 200 tel bir halıya tekabül eder. Onlar 'Tel' diyordu ama ben diyordum ki: 'Hayır çile.' diyordum. Onlar ip sarmaya 'yumak' diyordu, ben 'Hayır gelep.' diyordum. Bir hocamız vardı, onun dersinde ben hep: 'Hayır o öyle olmaz, halı yırtılır, böyle olması lazım.' diyordum. Hocamın bana şunu söylediğini

hatırlıyorum: ‘Lütfen derste sus. Benim bilgisizliğim acemiliğim ortaya çıkıyor. Lütfen derste sus.’ dediğini hatırlıyorum.

Lisans eğitimine geçmeden önce engelli öğrencilere yönelik yaklaşık 1 yıl süren bir kurs açtığını belirten Semra, daha sonra lisans eğitimini tamamlamıştır. Bu yıllarda yine halk eğitim kurslarının farklı branşlarında öğretmenliğe devam ederken, bir yandan da öğrenme yolculuğunu sürdürmektedir. Bir ürünün kalite işareti olan coğrafi işareti de bir bölgenin dokumalarını literatüre kazandırarak almıştır.

... sonrasında hocamın referansıya engellilere 1 yıl el sanatları üzerinde kurs açtık. Öylelikle 1 yıl da engellilerle eğitim yaptıktan sonra ben Isparta'ya geldim, orada lisansımı tamamladım. Lisansına geldiğim dönem de yine öğretmenlik yaptım halk eğitimlerde. Farklı branşlar ama hep dokuma: Kilim, halı, ipek halı, minyatür halı, şirvan olsun değişik türlerde yine dokuma üzerine çalıştım. Lisansımı bitirdim, hemen ardından yüksek lisansımı bağladım. Yüksek lisansında da bir bölgenin dokumalarını literatüre kazandırdım. Coğrafi işaret alındı.

Doktora eğitimini de halı dokuma çalışmaları ile tamamladığını söyleyen Semra, yeni bir coğrafi işaret alma hedefi olduğunu belirtmektedir. Şu anda edindiği dereceleri, kazandığı başarıları ise çocukluğunda zamanını çalan halı dokuma işine borçlu olduğunu ifade etmiştir.

Şimdi yine Aksaray'da bölge bölge geziyorum. Farklı bölgelerin dokumalarına bir tane farklı motif buldum. Ona da coğrafi işaret alma çabasındayım. Doktoramı da aynı şekil halıdan yaptım. Kim derdi ki bir dönem nefret ettiğim, yani o çocukluğumu benden çalan halıda şimdi akademik olarak kariyer yapıyorum. Kültür Bakanlığı sanatçılığına başvuru yapmıştım. Dokuma branşlı, özellikle Aksaray-Taşpınar dokumalarında somut olmayan kültürel miras taşıyıcısı olma hakkı kazandım. Dokuma çocukların küçük yaşta tablette görmeye dolaylı yoldan, bire bir eğitimle değil de dolaylı yoldan takip edilip de yapılan bir şey. Bizim el sanatlarımızda daha çok usta çırak ilişkisinde ilerleyen meslekler. Öyle olunca da ablalarımın gördüğümü öğrenmiş oldum.

Bana bir koyun getir

Semra halı kilim sanatı konusunda kendi eğitimine ve becerilerine güvenmektedir. Herhangi bir kişinin halı dokuma konusunda herhangi bir isteğini, yetenekleri çerçevesinde yerine getirebileceğini belirtmektedir. Bu becerisini de alaylı olmasına, çocukluktan itibaren yetişmesine ve de en çok annesine borçlu olduğunu ifade etmektedir.

Mesela koyunun sırtında yünü alıp istediğin kalitede, istediğin yörenin halısını sana hemen teslim edebilirim. Eğilmesi, bükümü, renklendirmesi, her aşamasında, yırtılması, tamiri, aklına gelebilecek halı ile ilgili her şeyde. Koyunun sırtından ham maddeyi alıp sunum, dokuma olarak sana

verebilirim. Ben şu an koyunun yönünden dokumayı sana tüm olarak teslim ederim. Halıda oluşabilecek bir deformede de onun her şekilde restorasyonunu yapabilirim. İşte bilmiyorum akademik camiada ilerliyoruz. Bu işin alaylısı olup mutfağından geldiğim için mutluyum. En önemlisi rahmetli annemin bana bir mirası.

Semra halı dokuma konusunda malzemelere de çok hâkim olduğunu, herhangi bir boyutta, herhangi bir modelde halıyı tasarlayabileceğini belirtmiştir.

Tabi günümüzde artık üretim yok. Minyatür küçük dokumalara geçtik. Eskiden büyük taban dokumaları vardı. Ama dediğim gibi artık günümüzde örneğin ben dokumada istediğim özgün bir tasarım yapabilirim. Bunu halı desenine aktarabilirim. Yani halıda eksik olduğum bir konu yok. Dediğim gibi istenilen siparişe göre istenilen boyutta, ebatta, kalitede, istenen yörenin, istenen desenin hem çizimini yapıp hem malzemesini kendim tedarik edip sunumunu da yapabilirim.

Öğrencilerinin kendisinden daha iyi olduğunu gördüğü bir gün duraksama yaşadığını söylemiştir. Halk eğitim kurslarında görevli olduğu ilk yıllarda ilkel şartlarda ve kısıtlı imkanlarla öğrencilerin kendilerini nasıl geliştirdiğine şahit olduğunu belirtmiştir.

Bir duraksama şöyle oldu: İlk öğretmenliğimi yaptığım bir dönemde dağlık bir bölgedeydim. Hatta oradaki bazı öğrencilerin benden çok daha iyi olduğunu fark etmiştim. Orada bir duraksama yaşamıştım. Çünkü öğrenci benden nasıl daha iyi olabilir diye düşünmüştüm ama unuttuğum şeydi: Onların da çekirdekten yetiştiğini unutmuşum. Orada kendimi bir silkelenip, daha dikkat edip, zor şartlarda nasıl daha başarılı olabilirim diye onlara yönelmiştim. Hatta şöyle bir şey anlatayım: Özlükuyu diye bir köyde görev yaptım. Hasan Dağı'nın eteğinde bir köy. Düşünün ki 2000'li yıllarda. Çok geri, ilkel şartlarda, bazı evlerde elektrik yok su yok. Eşeklerle su alıp geliyoruz. Ama buradaki insanların o el emeği, el hızlılığı, o pratikliği bende yoktu. Yani bir sorun yaşadığımda beklemeyi tercih ediyordum. Ama onlar hemen çözüm üretiyordu. O köyün de bende çok katkısı oldu. Problemler olduğunda oturup pes etmeyi değil nasıl çözümcü olabilirim, o zor şartlarda onlar çözüm üretebiliyorsa, 'Ben de yapabilirim!' moduna girdim. Her zaman çözüm yollarını aramaya çıktım.

Çalışmalarında ve öğrenme deneyimlerinde planlı bir yaklaşım izleyip izlemediği sorulduğunda Semra, son derece düzenli şekilde çalıştığını anlatmaktadır. Yapacağı işleri önceden organize ettiğini ve buna göre kendini hazırladığını ifade etmiştir.

Kesinlikle planlı çalışırım. Bazen bir tasarım çalışırken 'Aaa şu da şöyle olabilir mi?' deyip farklı bir tasarım da üretebilirim zaman zaman. Ama çalışmalarımda yapacağım aşamalarda dokumaysa dokuma keçeysse keçe veya ikisinden ortak bir malzeme çıkartacaksam plan projesini yaparım. İşte şu dönem bu yapılacak, bu yapılacak, şu yapılacak ve hepsini not olarak koyarım. Planlı gitmek her zaman daha iyi benim için. Ürünlerimi ona göre

çıkartıp sonrasında ona göre hareket ediyorum. Genelde önceden düzenler hazırlar, seri bir şekilde üretim yaparım.

Teşekkürler çocukluğum

Çevresindeki, mahallesindeki tüm yaşlıları gibi Semra da bir çocuktur. Sokakta oyun oynamak, arkadaşlarıyla vakit geçirmek istemektedir. Ancak bu isteğini çoğu zaman gerçekleştirememiştir. Çünkü evde annesi ve ablaları ile birlikte halı dokuması gerekmektedir. Oyun oynama çağında bu işin altında biraz ezildiğini belirten Semra, zaman zaman halı dokumadan nefret ettiğini itiraf etmektedir.

Ben ilkokul çağıma geldiğim dönemlerde bir hevesti oraya oturup bir dokuma yapmak, bir düğüm atmak, bir desen oluşturmak benim için en büyük başarıydı. Çok hevesti. Ama ilkokuldan sonraki dönemler için bunu söylemem biraz zor oluyor. Çünkü okul hafta sonları tatil. Herkes, arkadaşlarımız sokakta top oynuyor. 4. 5. sınıflarda özellikle. Ama annem bize halı dokutturuyor: 'İşte şurayı da yapın, burayı da yapın.' Ortaokula başladığım dönemden 16-17 yaşlarıma kadar halı dokumak benim için hem zevkti hem eğlenceliydi ama düşünün ki 12 yaşlarımdan 16-18 yaşlarıma kadar, şu dönemki gençlerle karşılaştırdığımda, tam böyle oynama çağın. Cıvıl cıvıl hareketli çağın. Ama biz tezgâh başında büyüdük. O dönemler biraz halı dokumadan nefret etmişim.

Öğrenme yolculuğunda yaptığı hatalardan da öğrendiğini belirten Semra, bir terslik meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini öğrenmesini de bu yanlışlara borçlu olduğunu ifade etmektedir.

Şöyle: Desenlerde hata yaptığımız oldu. Mesela siyah kontur dediğimiz, siyah sekme deriz genelde. Siyah iplerle desenlere kontur verilir. Kontur vermeyi unuttum bir yer olmuş veya eklemek istediğim bir motif unuttuğum gitmişim. Onu öğreniyordum. Dediğim gibi dokumada dikine söküm yapamazsın. Delik oluşur. O yüzden yedirerek, birer merdiven alarak yapman gerekiyor. Onlarda hatalarım olmuştu ilk başta. Dediğim gibi zamanla artık pişiyorsun, o hataları artık yapmıyorsun ki zaten benim ilk 10-12 yaşlarımda arasında olan bir şeydi. Ondan sonra hatalarım olmadı. Dediğim gibi millet çocukken dışarıda oynar, çocukluğunu yaşardı. Biz dokuma başında büyüdük. O yüzden de hatalarımızı yaşayarak gördük.

Kendi kendini değerlendirme özyönetimli öğrenmenin önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Semra bir öz değerlendirme yapması gerektiğinde öğrenmesini ne zaman tamamladığını şu sözleriyle özetlemektedir:

...ben ilk öğretmenlik yaptığım yıl, dediğim gibi Hasan Dağı eteğinde görev yaptığımda ve bir de 2009'da halk eğitimde engellilerle çalıştığımda kendimi yeterli olarak değerlendirmişim. O dönemlere kadar her şeyi bildiğinizi düşünüyorsunuz ama ben o döneme kadar bir engelliyle çalışmamışım 2009'a kadar. Düşünün, derdini anlatamıyor, konuşamıyor, duymuyor. Bir tanesi vardı: Gözü hiç görmüyordu. %30 sol gözü görüyordu sadece. Diğer gözü hiç görmüyordu. Bir tanesi sürekli titriyordu ve ben on

tane engelli öğrenciyle çalıştığım da onun öncesinde her şeyi biliyordum bana göre. Ama ben bunu bir engelliye nasıl öğreteceğimi bilmiyordum. En son noktayı koyduğum, çalışmalarım da ben tamamım, bu alanın en iyisiyim dediğim nokta bende engelliler grubum olmuştur.

Semra öğrencilik konusunda; hiç durmayan, sürekli yeni şeyler öğrenmeyi seven bir yapısı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca kendi tarzını oluşturmaya çalıştığını ve ince ayrıntıları dahi çoğu zaman merak ettiğini ifade etmektedir.

Aktif, meraklı, en iyisini yapabilmek isteyen ve manevi değerlere sahip çıkmak konusunda yaşadığım olayların büyük etkisi olduğunu düşünüyorum. Öğrenci olarak da bu değerlerin dikkatle takip edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani kendimi öyle tarif edebilirim. Çok fazla (meraklıyım). Bir işin ya da bir sanatın en ince ayrıntısına kadar araştırırım. Yanlış yapmayayım diye o alanda usta olan kişileri pür dikkat, gözümü on iki yapar onu takip ederim. Kendim de o sanatta nasıl farklı bir üslup oluştururum diye incelerim yani. Bunu yaparım. Çok meraklıyım bu konuda.

Özyönetimli öğrenme becerisine sahip olan bireyler kendi kendilerine önemli bir öğrenme birimini tamamladıktan sonra bu özelliklerini başka alanlara da transfer edebilmektedirler. Kendi kendine öğrenme deneyimi olduğu başka alanlar sorulduğunda Semra keçe çalışmalarından bahsetmiştir.

Keçeden çalışmışım. Şu an zaten birim olarak kendimde stil ya da üslup olarak keçe ya da dokuma çalışıyorum genelde. Son çalışmalarım da geçen sene anneler gününde anneme ithafen bir anneler günü sergisi açmışım. Orada da Aksaray yöresi kilimlerinde ve dokumalarında kullanılan motifleri keçe üzerine işledim. Onun dışında keçeyi de okulda tesadüfen ders olarak almışım ama sonra beni cezbetti. Her sene keçeden en az 10 tane tasarım çalışıyorum. Bu sadece tepme olarak değil yani. Tepme olarak, iğneleme tekniği olarak. Aplike çok çalışmıyorum ama genelde tepme keçe ve iğneleme tekniğiyle bir şeyler üretmeye çalışıyorum.

Günümüzde meşgul olduğu çalışmaları da özetleyen Semra, hayallerine ulaşmış olmanın verdiği hazzı da şu şekilde ifade etmektedir.

Her zaman. Mesela şu an okuldaki dokuduğum motifleri çalışan kimse olmamıştı. Ben keçeye yönlendirdim. Benim eskiden 20-25 yıl öncesinden dokuduğum halı örnekleri vardı. Büyük taban halısı olduğu için sergide ya da herhangi bir şeyde kullanılamıyordu. Ben de o eski halıları restorasyon yapmak istemedim. Bazı bölümlerinde çürüme olmuştu. Onunla şimdi basma, pazen kumaş ve birkaç kadife farklı renklerle dokumaları bir arada 40 pare 40 yare adlı bir sergi düşünüyorum. Bu ürünleri 40 yama şeklinde birleştirerek farklı bir çalışma düşünüyorum. Şu an evde üzerinde çalıştığım tasarımlar bunlar. Kendimi hem kültür bakanlığında hem de akademik olarak ispatlamış olmanın mutluluğunu yaşıyorum.

Öğrenmeye karar verdiği anda oluşan girişken tavrı neye borçlu olduğu sorulduğunda ilk olarak ailede ortaya çıkan bir heves olduğunu belirtmiştir. Daha sonra öğrenim hayatına devam ettikçe sürekli kendisini geliştirmesi gerektiğini gören Semra, kendisini değerlendirip eksiklerini gördüğünde tamamlayıcı çalışmalar yaptığını ifade etmektedir.

İlk olarak ailede bir heves olarak oldu bu. Sonra üniversite hayatına gittiğimde şunu fark ettim: Her gün kendinize bir şey katmazsanız olduğunuz yerde kalıyorsunuz. Her şeye bir şey hevesi bende nasıl oldu: Örneğin seni örnek vereyim, mesela sen bir çalışma yapıyorsun. Diyorum ki: 'Ben neden yapamıyorum. Benim eksikim ne?' Kendi eksiklerimi görüp kendimi o alanda tamamlıyorum. Tabi her alana girmem. Yapabileceğime inandığım ya da kendime güvendiğim alanlarda yapıyorum Bir de ilgiyle alakalı. Mesela ebru yapmayı seviyorum. Başarabilirsem keçe üzerine ebru almayı da deneyeceğim bu günlerde. Yani neden olmasın diyerek yaptığım... 'Neden olmasın, yapabiliriz.' diye düşünüyorum.

Özellikle öğrenme sürecinin kendisi için çok eğlenceli geçtiğini belirten Semra, sadece dokuma tezgahına değil dokuma ile ilgili bütün bir bölgeye hâkim olduğunu ifade etmektedir. Zaman zaman kendisini kötü hissettiğinde dokuma sanatına sığındığını da belirtmiştir.

Çok (eğlenirim). Dokuma yaparken mesela küçük dokumalarım vardı benim, geçen sene Aksaray Yöresi adlı bir dokuma sergisi açmıştım: 'İmekler ve Emekler'. Ben Aksaray'da İran kökenli dokumalar bile buldum. Her bölgeyi tek tek gezerim ve bulduğum örnekleri de bir araya toplarım. Bazen onlar desenini çizerken mesela öfkeliysem ya da o gün olumsuz bir şey yaşadıysam oturup desen çizmek, o keçe yünlerinden farklı desenler çıkarmak, tasarımları üretmek, keçe teperken üzerinde oynamak, müzikle dans etmek, dokuma yaparken el ritmi tutup hızlı hızlı dokumak. Eğlenirim, çok rahatlarım, çok da mutlu olurum. Öncesinde çocukluk yıllarımı çaldığı için kızgındım bu alana. Ama şimdi benim için en rahatlatan, psikolojik olarak bana en çok huzur veren bir alan bu.

Hiçbir zaman kendi eğitimini yüzde yüz tamamlamış olarak görmediğini ifade eden Semra, zaman yönetimi konusunda da planlamayı gözden kaçırmadığı anlatmaktadır. Gerektiği zaman gün gün bir plan çıkardığını söylemekte ve işini ertelemeyi zorunda kalmadıkça tercih etmediğini aktarmaktadır.

Zaman yönetiminde önce ne kadar sürem olduğunu... Mutlaka dedim ya planlı çalışırım. Elimde var olan zaman ne kadar: Bir aylık bir süreç var. Bir aylık süreçte ne yapabilirim? Örneğin bir tasarım yapacağım. Üç gününü desene ayırmaya, iki gününü çözgüye, sonraki kalan süreci de dokumaya, günlük kaç sıra atmam gerektiğine... Bir de benim çok kötü bir yanıam var: Ben kesinlikle bugünün işini yarına bırakmamaya çabalarım. Elimde var olan ne varsa onu bir an evvel yapıp temize çıkmayı tercih ederim. Bence planlı olmak her zaman en iyisidir. Bir işte usta oldum dememelisin. Her

zaman her konuda plan projem olur. Eksik olduğun bir alan olduğunu da hiçbir zaman unutmamalısın.

Semra halı kilim sanatını çocukluk yıllarından bu yana kendi çabaları ile öğrenmiş ve akademik kariyerini de bu alan üzerine yapmıştır. Bu noktada zaman zaman kendisini üzen gelişmeler olduğunu belirten Semra, belki de öğrenmek uğruna çocukluk yıllarını feda ettiği bu sanatın gerçek değerini görmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Türkiye genelinde güzel sanatlar fakültelerinde halı kilim bölümü hemen hemen birçok fakültede bulunmakta. Ama karşıma halıyla ilgisi olmayan biri çıkıp beni eleştirdiği çok üzüldüm. Sonrasında sen bu işin alaylısın demelerinden de çok üzüldüm. Ben keçe konusunda halı kadar kendimden emin konuşmam. Geçen sene şöyle bir şey yaşamışım: Kültür bakanlığından sanatçı kimliğim geldiğinde bir hocamız demişti ki: 'Hocam bunun kısa yolu nedir, ben de alsam.' Ben de demiştim ki: 'Hocam ben şu an 37 yaşındayım, 7 yaş çık, 30 yıl en az 25 yılımı verdiğim bir emeğim var. 25 yılımı verdiysen sana da kısa yoldan alalım.' demiştim.

4.1.5 Sezer'in öğrenme hikâyesi

Sezer Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çocukluk ve lise çağlarından itibaren müzikle ilgili olmuş ve çeşitli enstrümanları çalabilmeyi hayal etmiştir. Kendi kendine çalmayı öğrendiği enstrümanları bağlama, gitar, ney, yan flüt, keman, darbuka, ut ve org olarak özetleyen Sezer öğretmen, sınıfındaki bütün öğrencilere de en az iki enstrüman çalabilecekleri kadar eğitim vererek Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı Çizgi Ötesi Öğretmenler belgeseli içerisinde kendisine yer bulmuştur. Bir öğrencisinin hayalinden hareketle, tamamı ilkokul öğrencilerinden oluşan ve Türkiye'nin en küçük yaş ortalamasına sahip bir müzik grubu kurmuştur. Bu grubun üyelerine her dört yılda bir yeni üyeler eklenmektedir. Ayrıca bir ritim gitar metodu kitabı yazmıştır. Sezer bu sıra dışı başarısını çeşitli şehirlerde okullarda ve üniversitelerde konferanslar vererek anlatmış ve binlerce öğretmen ve öğretmen adayına da ilham kaynağı olmuştur. Sezer'in bu araştırmaya dahil edilme sebebi birden çok enstrümanı kendi kendine öğrenme deneyimine sahip olmasıdır. Bu kısımda Sezer'in öğrenme hikâyesi kendi anlatılarından yararlanılarak kronolojik bir şekilde sunulmuştur.

Telsiz bağlama

Sezer öğretmen enstrümanları öğrenme hikâyesinin çocukluk yaşlardan itibaren başladığını belirtmiştir. İlk olarak küçük yaşlarda flüt çalabildiğini anlatan Sezer, daha sonra bağlama çalma hayalleri kurduğunu ifade etmiştir. Kardeşi ile birlikte bağlama

çalmayı öğrenmek istemişler yalnız birtakım imkansızlıklardan ötürü bir bağlama alamamışlardır.

Aslında bizim öğrenme hikâyemiz küçük yaştan itibaren başlıyor. Biz henüz daha lise çağlarındayken kardeşimle birlikte bağlama öğrenmeye karar verdik. Sonrasında tabi bir bağlamamız olmadığı için başka bir arkadaştan emanet bir bağlama bulduk. Ama bağlamanın telleri falan yoktu. Çok eski bir bağlamaydı. Burguları falan yoktu. Biz de nasıl yapacağımızı düşünürken indik bahçemizden odunlardan yontarak burgu yaptık. Sonra ona eşik yaptık. Renkli renkli telefon kabloları olurdu. Onların içerisindeki bakır telleri çıkararak en altına da iki tane tel yaptık. Bunları neden yaptık? Çünkü bizim ilçemizde enstrüman satan bir yer bulunmuyordu.

Bağlama satın alabilecek bir yerin olmaması, o günlerde alışveriş ve iletişimin günümüzdeki kadar gelişmemiş olması gibi imkansızlıklardan sonra buldukları telsiz bağlamayı notaları çalabilecek konuma getirdiklerini anlatmaktadır. Ancak yine de iki telli bir bağlama ile öğrenilebilecek bilgilerin son derece sınırlı olduğu aşıkardır. Bu günlerden sonra yeni bir bağlama ihtiyaçları ortaya çıkmıştır.

... iki telli bir bağlama oluşturduk kendimize. Sonra çalışmaya başladık. Sonrasında flütü de zaten çok iyi kullanıyordum. Flüte göre de bağlamanın akordunu ayarlayarak çalışmaya başladık. Bir süre kendi kendimize şarkılar çıkarmaya, üretmeye başladık. Ardından tabi bu bizi bir noktaya getirdi ama siz de takdir edersiniz iki telli bir bağlamayla gideceğiniz ya da öğreneceğiniz yer sınırlıdır. Dolayısıyla yeni bir bağlamaya ihtiyacımız oldu.

Sonunda Sezer hayallerinin küçük bir bölümüne ulaşmıştır. Artık elinde gerçek anlamda bir bağlama bulunmaktadır. İmkansızlıklar içinde dahi kendi sınırları çerçevesinde gayet ileri gitmeyi başaran Sezer, bağlama öğrenme hikâyesinin ilk aşamasının kasetlerden dinleyerek çalmak olduğunu ifade etmektedir.

Kardeşimin gittiği okuldaki rehber öğretmenimiz ona bir bağlama hediye etmiş kendi bağlamasını. 'Benim hevesim geçti öğrenemiyorum.' diye. Sağ olsun. Sonra o bağlama bize gelince gerçekten biz baktık, ilk başta inanmadık, gerçekten bir bağlamaydı. Telleri vardı, burguları vardı, her şeyi tamdı. Biz onda kendimiz çalışarak, dinleyerek; dinleyerek derken tabi şimdiki internet ortamı o zamanlarda yoktu. Yani o yüzden kasetlerden dinleyip de çıkarmaya çalışıyorduk parçaları. O şekilde devam ettik. Yani bağlama öğrenmemizin ilk başlangıç aşaması bu oldu.

Öğrenme hikâyesinde internetin sağladığı imkanların çok önemli bir rol oynadığını belirten Sezer, bağlama çalmayı öğreten video ve eğitim programlarını günümüzdeki kadar fazla olmadığını, ancak kendi çalışmaları neticesinde videolardaki bağlama çalan kişilerin nasıl çaldıklarını dikkatli bir şekilde gözlemleyerek öğrenmeye devam ettiğini söylemiştir. Ayrıca kitaplardan da yararlandığını anlatmış, ancak

kitapların enstrüman eğitimi konusunda tek başlarına yetersiz kalacağını da ifade etmiştir.

Sonrasında internetin işin içine girmesiyle internetten izlediğimiz eğitim videoları; ilk başta eğitim videosu pek yoktu. Ama başka insanların nasıl yaptığını yavaşlatarak videoları yavaşlatarak: ‘Aaa şu parmağını şuraya basıyor, şu notaya bu şekilde basıyor falan.’ diye. O şekilde öğreniyorduk. Birkaç yıl sonra da eğitim videoları çekilmeye başladı başka insanlar tarafından. Onlardan da faydalanmaya başladık elbette. Kitap da vardı elimizde. Yalnız takdir edersiniz ki böyle şeylerde kitap bir noktada tıkanıyor. Nasıl yapıldığını, yaptığımız işin doğru olup olmadığını kontrol edecek görsel ya da işitsel bir duruma ihtiyacınız var. Ondan dolayı biz de ilerleyen aşamalarda kitapla beraber internetteki videoları da harmanlamaya başladık.

Bir enstrümanı öğrenirken karşılaşılan en büyük zorluklardan birisi de öğrenme ürünü hakkında dönüt ve belki de değerlendirme yapabilecek kişilerin çok sayıda olmamasıdır. Sezer bu konuda da çoğu zaman imkanları zorladığını ifade etmektedir.

Siz çalarken sizi dinleyen insanların tepkileri de sizin için bir dönüt olmuş oluyor. ‘Şurası şöyle oldu, burası böyle oldu.’ diye. En azından kendinizi aynada görüyormuşsunuz gibi oluyor. Yani ne kadar kişi dahil edebilirsiniz işiniz o kadar kolay oluyor. Biz bu noktada enstrüman konusunda dahil edeceğimiz kişiler sınırlıydı, çok fazla kişi bulamadık. O da çalıştığımız coğrafi koşullardan dolayıydı. Ama bulabildiğimiz kişiler de bu şekilde çevremizdeki yakın arkadaşlarımız, enstrüman bilen kişiler bize yardımcı oldular hem bana hem çocuklarıma. Müzisyenlere de ulaştığımız da oldu zaman zaman.

Kitapların önemine bir kez daha değinen Sezer, bağlama konusunda hangi kitaplardan yararlandığını sözlerine eklemiştir. Kaynak çeşitliliğinin de enstrümanları öğrenme esnasında önemli bir yer teşkil ettiğini anlatmıştır.

...tabi ki söyleyebilirim: Bağlama konusunda müzisyen ismi kitap ismi aklıma gelenleri söyleyebilirim. Bülent İşbilen var gitar konusunda kitapları olan. Onun kitaplarından yararlandık. Sonra bağlama konusunda Ali Kazım Akdağ hocamız vardır İstanbul'da. Yani bunun gibi aslında birçok kaynak var şu an yazarını hatırlayamadığım. Kaynağımız, yazılı kaynak noktasında, şu an baya geniş hocam. Yani ulaşabildiğimiz bütün kaynakları sınıfımıza getirmeye çalıştık açıkçası. Hangi kaynaktan hangi bilgiyi edinebileceğimiz bir çeşitlilik oluşturuyor.

İhtiyaç belirleme ve öğrenmek için bir plan yaptığını önceki satırlarda dile getirmiş olan Sezer, zaman zaman planda değişiklik yapma gereği duyduğu anlar olduğunu da kaydetmiştir. Bu noktada yine şartlar zor da olsa öğrenmek uğruna kendi ürününü ortaya koyduğu ifade etmiştir. O anın ve günün sağladığı kısıtlı imkanları

kendi lehine çevirdiğini ve bunun da kendisine fazladan motivasyon sağladığını belirtmiştir.

Planda değişiklikler yapmak istiyorsunuz bazen ama fiziki koşullar buna imkân vermeyebiliyor. Mesela bunun en büyük örneğini bağlamada yaşadım. Planımızda yeni bir bağlama almak var. Ama oluşan ekonomik şartlarda böyle bir planı gerçekleştiremiyorsunuz, bunun için çevrenizden faydalanabileceğiniz şekilde bir plan geliştirmeniz gerekiyor. Örneğin gidip bağlama teli alamıyorsunuz, yok zaten bir mağaza. Bir tel bulmaya çalışıyorsunuz etraftan. Kendi ulaşılabilir dokümanlarınızı ortaya koyuyorsunuz aslında.

Çalışmalarında herhangi bir düzen ve plan kurup kurmadığı sorulduğunda Sezer, çalışma ortamına çok önem verdiğini ve mutlaka bir düzene sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

...benim kendim normalde çok aşırı olmamakla birlikte simetri hastalığım vardır. O yüzden çalışma ortamı benim için çok önemlidir. Bir yerde ben masamda çalışacakken, ufacık bir dağınıklık olsa o benim kafama takılıyor. Yani mutlaka bir düzen içerisinde çalışmak. Ama çok aşırı boyutlarda değil tabi. Hayatımı etkileyecek bir boyutta değil. Bir plan içerisinde bir düzen içerisinde ilerleme taraftarıyım. Kendim çok çok aşırı titiz ve düzenli miyim? Değilim. Ama çalışma esnasında, özellikle merak ettiğim bir konuyu çalışıyorsam, mutlaka bir plan ve düzen içerisinde ilerlemeye çalışıyorum. Çünkü kendimi tamamen o işin içerisinde hissetmem gerekiyor.

Öğrenme konusunda çoğu zaman hevesli olduğunu söyleyen Sezer, öğrenmekten hiçbir zaman vazgeçmediğini, ilgisini çeken her öğrenme fırsatının peşinden koştuğunu belirtmektedir.

Çoğunlukla hevesliyimdir hocam yeni bir şeyler öğrenmek için. Eğer bu dediğim gibi bana ve yaptığım işe bir katkı sağlayacağını düşünüyorsam öğrenmek için de elimden geleni yaparım. Örneğin şu anda yeni bir kodlama kursu açıldı okulumuzda. Robotik kodlama kursuna başlamıştık. Bu olaylar (salgın) olunca kaldı. Yani her an için öğrenmeye açığım ve de hoşuma giden her şeyi öğrenmek için mutlaka fırsatlar oluşturmaya çalışıyorum.

Eşiği geçmek

Öğrenme hikâyesinin çoğu aşamasında vurguladığı eşik kavramı Sezer'in seviyeleri bir bir atlamasında önemli bir yer tutmaktadır. Bir enstrümanı öğrendikten sonra nota bilgisinin de yardımı ile diğer enstrümanları öğrenmede olumlu aktarma yaptığını belirtmiş, belirli zorlukları aştıktan sonra ulaşılan o eşiğin öğrenme hikâyesinde belki de en önemli yer olduğunu vurgulamıştır.

Sonrasında zaten bir eşiği aştıktan sonra kendisi kendiliğinden ilerliyor. Yani bir tekerlek misali yokuşun tepesine ulaştığı zaman artık gerisini

kendiliğinden gidebiliyor. Zaman geçtikçe de zaten dediğim gibi bir eşik oluyor bu enstrümanlarda. Ya da birçok şeyde bu böyledir. O eşiği geçtiğiniz anda hocam kendiliğinden üzerine bir şeyler bina olup ilerleyebiliyor, gidebiliyor. Yani önemli olan o kararlılığı göstermek. Şunu bilincine varmak gerektiğini düşünüyorum: ‘En azından ben de bir şeyler yapabilirim. Bulduğum şartların en iyisini oluşturmaya çalışabilirim.’ diye düşünmek gerekiyor. Yoksa büyük şehirlerde adım başı onlarca kurs bulabilirsiniz. İstedığınız enstrüman ya da istediğiniz bölümün birçok kursunu bulabilirsiniz. Zaten burada bir son yoktur. Tamamen ben bunu öğrendim dediğiniz bir şey yoktur, çünkü her zaman bir ileri aşama mutlaka vardır.

Ney enstrümanı ile tanışma hikâyesini de anlatan Sezer, enstrümanla ilgili eğitim kitabından çok etkilenmiş ve neyden ses çıkarmayı kısa süre içerisinde başarmıştır.

İlk atandığım yer Mardin iliydi. Orada yine bir köyde çalışıyorduk ve herhangi bir kursa gidecek yer yoktu, imkânımız yoktu. Yola giden bir arkadaşıma: ‘Müsait olursan bana bir tane ney alıp getirir misin buraya? Ben burada öğrenmek istiyorum.’ demiştim. Arkadaşım Antep'e gittiğinde bir tane ney aldı geldi bize. Bir tane de kitap almıştı, ney kitabı. Ney kitabının başında şöyle bir cümle yazıyordu hiç unutmuyorum: ‘Ney zor bir enstrümandır. Ses çıkarmak için bazen 3 hafta ile 3 ay arasında uğraşmanız gerekir.’ diyordu. Ben üç günün sonunda o sesi çıkarmayı başardım. Hatta derler ya ney üfleyen insanlar kendinden geçiyor diye. Gerçekten öyle oluyordu. Üflemekten tansiyonum düşüyordu ilk başlarda.

Flüt ve bağlama çalmayı bilmesinin bir diğer enstrümana geçmesinde kendisine çok yararlı olduğunu belirten Sezer, neyi öğrenirken de imkanlarının kısıtlı olduğunu söylemiştir. Önceleri öğrendiği bazı becerilerini daha sonra internete erişim imkânı sağladığında değerlendirdiğini de sözlerine eklemiştir.

İşte müzik kulağı da olunca flütü ve bağlamayı da bilince onun üzerine başka bir enstrüman eklemek daha kolay oluyor. Sonrasında yine başladım evde çalışmaya. Tabi o zamanlar köyde olduğumuz için yine internet erişimimiz yok. Dolayısıyla yine bildiğimiz şarkıları ney üzerinden çıkarmaya çalışarak onu da öğrenmeye çalıştım. Onu da bir noktaya kadar öğrendim. Tabi daha sonra yaz tatilinde ya da internet erişiminin açık olduğu bir yerde yine açıp internette videoları izleye izleye ben şurayı yanlış yapıyormuşum, doğrusu böyleymiş. Neyi bu şekilde öğrenmiş oldum.

Gitar öğrenme hikâyesinin de büyük oranda askerlik görevini ifa ettiği günlerde gerçekleştiğini anlatan Sezer, bir enstrümanı öğrenmek için çevresinde bulduğu herhangi bir imkânı en iyi şekilde değerlendirdiğinin canlı örneğini de burada gözler önüne sermektedir. Bulabildiği bir kitap, eline alabildiği bir enstrüman, ulaşabildiği bir internet sayfası, bulunduğu ortamda izlediği bir sanatçı her zaman onun için bir kaynak değeri taşımaktadır.

Askerde aynı bölümde bulunduğumuz bir İngilizce öğretmeni arkadaşla tanıştım. O da çok iyi bir müzisyendi. Askerlik yaptığımız süre içerisinde komutanımızın bir gitarı vardı. Onu alıp bize çalıyordu arada. Birazcık da samimi olunca ben ona dedim ki: ‘Serkan hocam bana azıcık bir şeyler öğretirseniz gitarda ben bunun gerisini getirebilirim. Yani birkaç bir şey gösterebilirseniz.’ ‘Tabi hocam.’ dedi, bir iki mantık gösterdi bana. Yani bu işin mantığı budur, bu şekilde ilerler diye. Sonra zaten askerlik bitti, sonra biz yerimize döndük. Sonra tabi ben onun üzerine bina etmek için kendime bir gitar aldım. Çalıştım.

Sezer öğrendiği her enstrümanın hikâyesinin birbirinde farklı olmasına örnek olarak kemanı göstermiştir. Diğer enstrümanlara nazaran daha yüksek sesli ve öğrenme sürecinde rahatsız edici olması bakımından keman öğrenme hikâyesi de farklı bir şekilde ilerlemiştir. Bu konuda aldığı önlemleri dile getiren Sezer, bazı enstrümanları eş zamanlı olarak öğrenmesinin de kendisine katkı sağladığını ifade etmektedir.

Keman öğrenme sürecime gelirse, keman da yine gitar öğrenmemle aynı döneme denk gelir. Biz keman aldık ama müzik öğretmenimiz devam edemedi kursa belli nedenlerden dolayı. Devam edemedi ama kemanımız vardı elimizde. Keman da çok ses çıkaran bir çalgıdır. Öyle evde gece oturayım da çalışayım diyemiyorsunuz çünkü her yeri inletiyor falan. Onu susturmak için keman sesi nasıl az çıkar diye. Mandallar yapıştırıyoruz. Farklı şeyler takıyoruz. Sesi emsin diye. Onu da o şekilde çalıştık öğrendik. Şunu diyemem tabi ki: Kemanda çok iyiyim falan diyemem elbette. Ama elime aldığım zaman birçok parça çalabilirim. Eşlik edebilirim.

Sezer yaşadığı, tecrübe ettiği olumsuz anların kendisinde bir bozukluk yaratmak yerine motivasyona yol açtığını ifade etmektedir. İlk olarak müzik sevgisinin ön plana çıktığını, sonrasında ise imkansızlıklar dahilinde başardığı şeylerin kendisini daha da motive ettiğini açıklamaktadır.

Birincisi müziği çok sevdiğim için kendi kendimi motive ediyordum. İkincisi de bazen bulunduğunuz olumsuz şartları olumluya çevirme yolu da sizi motive ediyor. Çünkü düşündüğünüz zaman örneğin ney öğrenme sürecime gelecek olursak; yapacağım hiçbir şey yoktu. Sosyal anlamda da birçok yerde kapalı bir yerde bulunduğumuz için fiziki şartların olumsuzluğu bize aslında bu tür şeyler yapmaya itiyordu. Bu da bize motivasyon sağlıyordu. Ya da işte ilk bağlama öğrenme sürecimizde olduğu gibi. Şartlarımız olumsuz. Biz olumsuz şartlarda çok küçük bir şey başardığımız zaman o bizim için çok değerli oluyordu. Yani bütün şartlar müsait olduğu zaman öğrendiğiniz bir şeydense şartların biraz zorlu olduğu ama öğrendiğiniz küçük bir şey olduğu durumlar daha çok sizi motive ediyor.

Öğrenme yolculuğunda kaynak ve yardımcı olarak destek aldığı kişileri de sözlerine ekleyen Sezer, kimlerden ne şekilde yararlandığını anlatmaktadır. Kitaplardan

çok önemli noktalarda destek gördüğünü ifade etmiş ve sonrasında kendisinde gitar ile ilgili öğrencilerine yardımcı olabilecek bir kitap yazdığından bahsetmiştir.

...enstrüman anlamında düşünürsek bağlama öğrenmek için bizim için en önemli kaynak kardeşimin rehber öğretmeni. Biz aslında ona başvurmadık ama sürecin içerisine çok büyük etkisi olan bir kişi olmuş oldu. Çünkü o başlatan bir şey oldu. Sürecin başlangıcı oldu. O başlatan kişiydi. Sonrasında gitar öğrenirken asker arkadaşımın yardım almam... Neyi kendim alamayacağım için arkadaşımın getirmesini sağlamam. Bunlar önemliydi hedefime ulaşırken. Bir de şunu söyleyeyim: Mesela enstrüman kitabı yazan yazarlar. Yani kitabı olan müzisyenler diyeyim. Onlardan yardım aldım zaman zaman. Bağlama konusunda nasıl yapabiliriz onlarla konuştum. Gitar konusunda çocuklara nasıl öğretebiliriz onu konuştum. Mesela bütün gitar kitaplarını inceledim. Çocukların seviyesine uygun olacak bir kitabı kendim yazdım, kendim hazırladım.

Özyönetimli öğrenme becerisine sahip bireyler belirli öğrenmeler gerçekleştirdikten sonra kendilerinde topladıkları cesaret duygusu ile yeni öğrenmeler de kendilerini hazır hissetmektedirler. Sezer enstrümanların yanı sıra İngilizce, profesyonel fotoğrafçılık, kara kalem resim ve profesyonel bilgisayar programları gibi çoğu öğrenme birimini de kendi kendine öğrendiğini ifade etmiştir.

Mesela İngilizce, sonra fotoğraf çekme. Fotoğraf çekme derken profesyonel fotoğraf çekmekten bahsediyorum. Profesyonel olarak fotoğraf çekme merakımız çok vardı açıkçası. O 36 pozun içerisine en güzel hangi 36 fotoğrafı yerleştirebilirim hep onun düşüncesinde olmuştum. İlerleyen yıllarda da bunu biraz daha geliştirerek profesyonel bir makine sahibi oldum. Mesela onu kendi çabalarımla öğrendim. Köyde kaldığım zamanlarda İngilizcenin haricinde kara kalem resim çalışması yaptım sürekli. Onu da kendim öğrendim. Çünkü dediğim gibi bir kurs falan olmadığı için. Onu yapmak zorunda hissettim kendimi. Bir yandan da hayata tutunmak amacıyla açıkçası. Fotoğraf editleme programları, photoshop öğrendim. Profesyonel fotoğraf ve video işleme programlarını öğrendim kendim. Yine bunları öğrenirken de internet zaten ilk kaynağımız oldu. Yani bu alanlarda da kendimi geliştirmeye çalıştım.

Özyönetimli öğrenme konusunda belirli şeyleri başaran, bazı eşikleri geçen bireyler kendilerinde artık bir özgüven duygusunun oluşmakta olduğunu fark etmektedir. Sezer de bu özgüvene sahip olduğunu ve eskiye nazaran şartları daha iyi olduğu için daha çok şey öğrenmeyi kendisine bir görev bildiğini sözlerine eklemiştir.

Merak ettiğim ilk şeyin peşinden gidip onu öğrendiğim için kendimde bir özgüven meydana geldi. Başardığımız zaman diyorsunuz ki: 'Ben bu şartlarda bunu başarmıştım ve şu andaki şartlarım daha düzgün. Dolayısıyla üstesinden gelebileceğim işler daha fazla.' diye düşünüyorum. Aslında bu içsel motivasyonla ilgili. Başardığımız her olgu sizin için bir özgüven taşıyor. O taşlar üst üste bindikçe siz kendinize daha çok güveniyorsunuz.

Birazcık da merakımın peşinden gidip istediğimi almama borçluyum bir cümleyle açıklamak gerekirse.

Çocuklarım için

Bu öğrenme yolculuğuna çıkmasının en önemli sebeplerinden birisinin de çocuklarım dediği öğrencileri olduğu ifade eden Sezer öğretmen, ilk başlarda öğrencilerinin derse motivasyonlarını sağlamaya hedeflediğini söylemektedir. Ancak durumun beklediğinden de faydalı olduğunu görmüş ve hatta belli bir zaman sonra kontrolünden çıktığını belirtmiştir.

Ama aslında buradaki maksadım şuydu: Derslerimde birazcık öğrencilerime çalabilirsem onları birazcık motive edebilirsem farklılık katabilirim iyi olur düşüncesiydi. Ama zaman içerisinde bu benden çıktı yani kontrolümden çıktı diyeyim. Çok daha ilerledi, ben kendimi geliştirdim. Sonrasında çocuklara öğretme süreci de işin içine girince ister istemez daha çok öğrenme yoluna gidiyorsunuz. Aslında gitarı öğrenmemin gayesi öğrencilerime çalıp renklilik oluşturmaktı. Daha sonrasında da onlara öğretmek için daha çok öğrenme yoluna girdim.

Çoğu enstrüman gibi yan flütün de yıllarca içinde kalan bir ukde olduğunu anlatan Sezer, bir hediye vesilesiyle sahip olduğu enstrümanı çalabilmek için saatlerce çalışmış ve neticesinde her zaman olduğu gibi ortaya güzel ürünler çıkarabilmiştir.

Yan flüte gelince, çok ilgi duyduğum bir enstrümandı. Bu enstrüman yıllar yılı içimde bir ukdeydi. Fırsat bulup alamadık, çalışamadık diye. Sonrasında bir doğum günümde eşim bana hediye etti. Bir yan flüt. O gece sabaha kadar o heyecanla bunu nasıl öğrenirim, nasıl ses çıkarırım diye... Sabah olduğunda, gece hiç uyumamıştım, 3-4 tane parça çalabilir hale gelmişim. Çünkü dediğim gibi hocam. Bunlar merdiven gibi. İlerledikçe birbirinin üzerine oturabiliyor.

Org enstrümanını ise öğrencilerinin isteği vesilesiyle öğrenmeye başlayan Sezer, kısa bir süre içinde öğrencilerinin kendisinden çok çalışmaya başladığını ve akran öğrenmesi ile birbirlerine öğretmek için yola koyulduklarını belirtmiştir.

...çok az bir şekilde biliyordum orgu. Bir gün öğrencilerim dediler ki, o zamana kadar gitar öğretmişim, bağlama öğretmişim: 'Öğretmenim bize orgu öğretir misiniz?' Ben dedim ki: 'Çocuklar ben org falan bilmiyorum. Çok az biliyorum.' Onlar dedi ki: 'Öğretmenim bir kitap alalım, hep birlikte öğreniriz.' Bir org aldık, bir tane de kitap aldık. Başladık öğrenmeye. Sonrasında benle beraber üç kişi org öğrendi. Sonra o öğrenen üç kişi arkadaşlarında 20 kişiye orgu öğretti hocam. Ama tabi onlar akşama kadar başında pratik yaptıkları için benden daha iyi çalışıyorlar açık konuşmak gerekirse.

Daha önce öğrenmemiş olduğu bir enstrümanı eline aldığı ilk olarak hedeflediği şeylere anlatısında yer veren Sezer, çıktığı net bir şekilde görebildiği için memnuniyetini de saklayamadığını kaydetmektedir.

Öğrenme ihtiyacımı belirlediğim anda, bütün enstrümanlarım için bu geçerli, benim hedefim şudur; ben bunu öğrenmeliyim ama hangi amaç için? Birincisi merakımı, merakımdan doğan ihtiyacımı gidermek için. İkincisi de öğrencilerime öğretmek için öğrenmeliyim. Aslında bizim ana tamamımız buydu. Yoksa tabii ki hobi de var. Merakın içerisine bu hobileri, uğraşları da koyabiliriz ama ben bu anlamda bu hedefin gerçekçi olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir yerde çıktığı net olarak alabiliyorsunuz. Benim hedefim öğrenmek ve öğrencilerime öğretmektir. Öğrendim ki öğrencilerime de öğrettim. Onların zaten nasıl icra ettiğini de zaten birçok platformda gösteriyorlar kendileri.

Öğrenme hedeflerini belirledikten sonra sıradaki işlem bir öğrenme planı ortaya koymaktır. Sezer planını oluştururken dikkate aldığı ayrıntıları belirtirken, basamak basamak hazırlanan bir öğrenme planının son derece gerekli ve faydalı olduğunu ifade etmektedir.

...enstrümanların birçoğunu öğrencilerime aktarmak için öğrendiğim için, benim planım şu oluyordu genelde: Ben bu işi öğrenebildiğim kadar iyi öğrenmeliyim. Çünkü öğretirken de bu benim çok işime yarayacak. Birçok inceliği bilirimsem çocuklarıma öğretme noktasında da bana yardımcı olacak. Bu yüzden öğrendiğim birçok enstrümanı planlarken şuna göre planladım: Birinci basamak; çok iyi bir izleyici olmam gerekiyor. Nasıl yapıldığını izleyeceğim. Çocuklara da bu şekilde öğretiyorum. Çok iyi izleyici olacağım, çok iyi bir dinleyici ve gözlemci. Sonrasında yavaş yavaş uygulayacağım. Yaptığımı, başardığımı test edip onayladığım zaman artık ben bu işi çocuklara da öğretirim diyeceğim ve sonra öğretim aşamasına başlayacağım.

Sezer, eksiksiz bir enstrümanla öğrenme yolculuğuna çıkmayı mecazen bir arabayla yola çıkmaya benzetmiştir. Yeni imkanlar ortaya çıktığında bunu da nasıl değerlendirdiğini anlatmıştır. Ayrıca öğrenme planını o anki duruma göre değiştirdiğini de sözlerine eklemiştir.

...nasıl yola çıkıyorsunuz arabanızın bakımları tam olması gerekiyor. Yoksa sizi yarı yolda bırakacak. Önce enstrümanınızın tam olduğundan emin olduktan sonra devam ediyorsunuz. Tabii yıllar geçtikçe ve teknoloji de ilerledikçe planınıza yeni şeyler ekleniyor. Örneğin internet videolar, basılı kaynaklar. Bunlar çoğalıyor yıldan yıla. Bundan 25 yıl önceki kaynaklarla şimdiki kaynaklar arasında dağlar kadar fark var. Zaman ilerledikçe örneğin bağlamayı denerken zorluk çektim ama gitar öğrenirken hiç zorluk çekmedim, çünkü o zaman teknoloji ilerlemişti. Yerli ve yabancı birçok öğretim videosu mevcuttu. Planınızı ona göre değiştiriyorsunuz.

Öğrenme yolculuğunda en çok enstrümanlara ulaşmakta zorluk çektiğini belirten Sezer, kendisini yavaşlatan engellerin içine kaynaklara ulaşamaması ve teknolojinin henüz yeterince gelişmemiş olmasını da eklemiştir.

...en çok zorlandığımız nokta bağlama öğrenme sürecindeydi. O da enstrümana ulaşma noktasında çok sıkıntı çektik biz. Enstrümanımızı oluşturduktan sonra da basılı kaynakların azlığı, teknolojinin o anki durumu bizi zorladı. Şu da vardı: Bulduğumuz yerde bir öğrenmek gidip danışabileceğimiz bir hocanın ya da kurs merkezinin olmaması bizim için en büyük zorluklardan birisi buydu. İbn-i Haldun diyor ya: 'Coğrafya kaderdir.' diye. Gerçekten de oradaki coğrafya sizin kaderinizi belirliyor. Eğitim öğretim anlamında da.

Sezer'in öğrenme hikâyesi her zaman başarılı anlardan oluşmamaktadır. Zaman zaman bazı enstrümanları öğrenirken tıkanmalar ve stres hali yaşadığını belirten Sezer, yeni fikirler elde edebileceği ortamları araştırmış ve duruma bir çare aramak için yola koyulmuştur.

Zaman zaman stres yaşadığım dönemler oldu. Örneğin biraz ilerleyince diyorsunuz ki: 'Ben bundan daha ilerisine götüremem, ben burada tılandım.' dediğiniz zamanlar oluyor. Sonrasında diyorsunuz ki: 'Bu tıkanıklığı nasıl açabilirim?' Yani tılandığım nokta neresi onu tespit ettikten sonra oraya yoğunlaşıyordum ben de. Onu aşmanın yollarını arıyordum. Yani ona odaklı çalışıyordum. Gerek yazılı kaynaklardan gerekse nadir de olsa bulup fikir alabileceğim kişilerden o noktaları öğrenmeye çalışıyordum.

Özyönetimli öğrenme yolunun hedef belirleme basamağına vurgu yapan Sezer, bir şeyi öğrenmeye başlamadan önce o şeyin olumlu olumsuz taraflarının değerlendirilmesi gerektiğini ve öğrenilecek birimin boyutlarının belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Birçok şeyi aynı anda merak edip de yarım yarım öğrenmek yerine, ne kadarını tamamlayabilirsem o kadarını tamamlamaya çalışan bir öğrenciyim. Genel olarak iyi bir gözlemci olduğumu düşünüyorum. Çünkü öğrenmede bunun çok önemli bir yeri olduğunun farkındayım. Eğer öğrenmek istediğiniz işin tam olarak ne olduğunu bilerseniz ya da gözlemlerseniz bu sizin öğrenme yolculuğunuzu olumlu yönde etkiliyor. Yani ne öğrendiğinizin de bilincine varmanız gerekiyor.

Dizginlenemeyen merak

Enstrüman çalma isteği ve güdüsünün kendisinde çok küçük yaşlardan beri var olan bir his olduğunu belirten Sezer, ilk ihtiyaç duyduğu anları da bu yıllara dayandırmaktadır. Dinlediği şarkıları çalma isteğiyle birlikte merakının da etkisiyle belli bir yaştan sonra öğrenme hikâyelerini bir bir gerçekleştirdiğini belirtmektedir.

...biliyorsunuz öğrenmede en önemli şey merak. Merak duygusunun kamçılanması. Biz de küçüklüğümüzden çocukluğumuzdan beri müziğe

karşı bir ilgimiz vardı. Rahmetli dedem açar TSM dinlerdi saatlerce. Radyoları falan kahvaltıda mutlaka açık olurdu. Oradan gelen sanıyorum gizil bir merak oluştu üzerimizde. Daha sonrasında bunu ben de yapabilirim, yapmalıyım, kendimi rahat hissetmek için, ya da öğrenmek için, hepsi harmanlanmış bir şekilde. Merak oluşunca onu kendi ihtiyacınız olarak görüyorsunuz bir süre sonra. Gerçekten ben bunu öğrenmeliyim. Bu benim hayatımda önemli bir yer teşkil edecek diye düşünüyorsunuz. Sonra çabalamaya başlıyorsunuz.

Sezer ilgisini çeken çoğu durumda dizginlenemeyen bir merak duygusuna sahip olduğundan bahsetmiştir. Bu özelliğinin çocukluğunda beri değişmediğini anlatmış ve merak ettiği şeyin peşinden sonuna kadar gittiğini de vurgulamıştır.

...ben merakımı canlı tutmaya çalışan birisiyim. Birçok şeyi merak ettim öğrencilik hayatım boyunca. Çocukluğumdan gelen bir merak bu. Merak ettiğim şeyi öğrenme noktasında ‘Ne yapabilirim?’ diye düşündüm. Örneğin İngilizceyi merak ettim kendi çabamla İngilizce öğrendim. Enstrümanı merak ettim, enstrümanı öğrendim. Fotoğraf çekmeyi merak ettim nasıl çekilir diye, fotoğraf çekmeyi öğrendim. Yani burada şöyle düşünüyorum: Ben merakımı dizginleyemeyen bir öğrenciyim aslında. Dizginleyemediğim için de her şeyden mutlaka bir şeyler öğrenmeye çalışan bir insan oldum.

Özellikle enstrümanları öğrenme konusunda gözlemin önemine oldukça vurgu yapan Sezer, enstrümanı çalan kişinin her hareketini aklına yazdığını belirtmiştir. Ayrıca bu gözlemin sadece izlemekten ibaret olmadığını anlatmış, kendi kendini motive etmek için ise farklı yollara başvurduğunu ifade etmiştir.

Bir yerde birisi bir enstrüman çalıyorsa hemen gidip yanına oturuyordum mesela. Onu izliyordum, dinliyordum. Ama bu dinleme bir manzara seyretme gibi değil. Her şeyine dikkat ediyorsunuz, hangi notayı basıyor, hangi parmağını kullanıyor, ne süreyle kullanıyor, nasıl basıyor. Her şeyine dikkat ediyorsunuz, bu sizin bir gözlem yapmanızı sağlıyor. Yani karşılaştığım zorlukları da başka insanlara sorarak, yazılı kaynaklardan yararlanarak ya da hiçbirine de ulaşamıyorsam böyle bir iki gün kendimi dinleyerek enstrümanımı bir kenara bırakıp kendimi motive ederek bunu aşmaya çalışıyordum. Yani buraya kadar geldim, bu da önemli bir aşama. Bu koşullarda en iyisini de yapabilirsin, pes etmemen gerekir. Bu türlü içsel motivasyonlarla da bu stresle baş ettim diyebilirim.

Özyönetimli öğrenmenin en önemli basamaklarından birisi olan kendi kendini değerlendirme konusunda fikirleri sorulan Sezer kullandığı ölçütleri sıralamıştır ve dinlediği bir şeyi çalabilmenin onun için basit bir değerlendirme yolu olduğunu sözlerine eklemiştir.

Özellikle enstrüman konusunda ben bu işi tamamen öğrendim, her şeyini öğrendim demek birçok insan için güç. Birçok insan bunu da kullanmaz zaten. Çünkü enstrüman ve müzik yolculuğu mutlaka ilerisi olan bir yolculuk. Herkes ileri gidebildiği kadar gidebiliyor. Ben şunu esas aldım.

Dinlediğim her şeyi çalabiliyorum. İzlediğim, dinlediğim her şeyi; belli bir çalışmakla tabi ki belli bir emek harcayarak çalabiliyorum. Bu benim için bir değerlendirmeydi aslında. Çünkü dinlediğim bir şeyi çalamazsam, enstrümanıma yansıtamazsam ben bir yerde eksiktim.

Kendi kendini değerlendirmenin dışında, konu enstrüman ve sanat olduğu için dinleyici ve izleyicilerin fikirlerinin de son derece önemli olduğunu vurgulayan Sezer, öğrenme yolculuğunun net bir sonu olmadığını ve sürekli devam ettiğini ifade etmiştir.

Bir de şöyle bir şey vardır: Değerlendirme sürecinde başka insanlar da değerlendiriyorsa sizi o sizin değerlendirmenizden daha üst boyuta taşıyor. Bu konuda belki liseden beri birçok sahnede yer aldım. Tek başıma da yer aldım enstrümanımla beraber. Bu da bir değerlendirme aşamasıydı ve önemli bir değerlendirme aşamasıydı ve de çocuklarımla beraber de birçok sahnede bulunduğumuz için o da bizim için bir değerlendirme aşaması. Çünkü bildiğinizi başka insanlara aktarma da sizin için önemli bir aşama olduğunu düşünüyorum. Bu önemli bir değerlendirmeydi bizim için. Yani elbette ki yapamadığımız, yapmakta zorluk çekeceğimiz şeyler olabilir. Mesela ben keman enstrümanında kendimi değerlendirirken çok yeterli görmüyorum çünkü onda yapamadığım çok şey var. Ama diğerlerinde birçok noktada yeterli görüyorum. Tabi ki bu yolun sonu yok.

Bir şeyi sırf merak duygusunu tatmin etmek için öğrenmediğini aktaran Sezer, öğreneceği şeyi en küçük ayrıntısına kadar hesap ettiğini ve yolun başında kendisine bir plan çizdiğini belirtmiştir. Bu işlemi yaparken çoğunlukla pragmatik davrandığına vurgu yapmış ve öğrencilik kimliğini sürekli taşımaya devam edeceğini aktarmıştır.

Önce merak ettiğim şeyin ayrıntılarını incelemeye başlıyorum. Ben bunu merak ediyorum ama bunun ayrıntıları nedir, benim ne işime yarar, beni nereye götürür. Şu an öğrenciyim zaten hâlâ hepimiz öğrenciyiz. Bu serüvende merak ettiğim her şeyi öğrenme noktasında hareket ettim. Bazen şartlar el vermedi. Ama ertelemek ya da ötelemek zorunda kaldığım zamanlar da oldu. Ama özetlemek gerekirse merakımı canlı tutan, gözleme önem veren bir öğrenciyim diyebilirim.

Özyönetimli öğrenmenin vazgeçilmezlerinden olan merak duygusu ile ilgili sözlerine devam eden Sezer, zaman zaman merak duygusunun seviyesini bile merak ettiğini belirtmiştir. Kendisini diğer insanlardan ayırırken de merak ettiği şeylerin arkasından gittiğini sözlerine eklemiştir.

Gerçekten çok meraklı olarak tanımlıyorum. Hatta bazen diyorum çok mu merak ediyorum. Yani bu merak beni diğer öğrenmem gereken olgulardan geri mi bırakıyor diye bazen düşündüğüm oluyor. Gerçekten her şeyi merak ediyorum açıkçası, hoşuma giden her şeyi merak ediyorum. Merak ettiğim şeyleri de öğrenmek için peşine düşüyorum.

Zaman zaman başarısına imrenen çevresindeki bireylerin, kendilerinin de bazı konularda merak sahibi olduklarını ancak bu merakın peşinden gitmediklerini görmek

Sezer'i tabiri caizse üzüntüye uğratmaktadır. Bu kişilerin kendi merak ve çalışkanlıklarına adeta ihanet ettiklerini belirtmekte ve gerçek bir merak duygusunun kesinlikle peşinden gidilmesi gerektiğini söylemektedir.

Ben bir yerde bağlama çalarken, enstrüman çalarken bazı yetişkinler gelip diyor ki: 'Hocam benim çok merakım var benim bağlamaya.' 'Kursa gittiniz mi?' diyorum. 'Yok hiç gitmedim.' 'Bağlamanız var mı?' 'Yok.' 'Almayı düşünüyor musunuz?' 'Yok.' 'O zaman nasıl merakınız var?' diyorum yani. Çünkü gerçekten merak tanımlaması insanlarda farklı bir boyutta. Gerçekten bir merakınız varsa onu yapmak ya da öğrenmek için bir çaba sarf etmeniz gerekiyor. Yoksa uzaktan uzağa ben ona merakım var ama öğrenmek için de hiçbir gayret sarf etmiyorum diyorsa o yerinde sayıyor yani.

Öğrenirken eğlenmenin de çok önemli olduğunu vurgulayan Sezer, başarısızlıkların ardından gelen o değerli başarının verdiği hazzı şu sözlerle tarif etmektedir:

Gerçekten ben öğrenme sürecinde çok eğlendiğimi hissediyorum. Hatta hissetmiyorum. Direk eğleniyorum yani. Genelde enstrüman ağırlıklı çalıştığımız için... Bir işi yapmaya çalışıyorsunuz olmuyor. Çalışıyorsunuz olmuyor. Çalışıyorsunuz olmuyor. Bir anda oluveriyor. Sonra o sizin için çok büyük bir mutluluk oluyor. Öğrenme süreci sizin için bir eğlenme ortamına dönüşüyor.

Özyönetimli öğrenme konusunda çok önemli olan zaman yönetimi konusunda fikirleri sorulduğunda Sezer, kendisini orta düzeyde olarak kabul ettiğini belirtmektedir. Verdiği örneklerle zaman yönetimi konusunda karar değişikliği gerektiren anlara açıklık getirmektedir.

Zaman yönetimi konusunda... Aslında siz bir zaman koyuyorsunuz kendinize. Şu zamanda bunu başarmalıyım yapmalıyım diye. Ama takdir edersiniz ki günlük iş yaşamının yoğunluğu içerisine başka işler de girebiliyor. Eğer o dilim içerisine başka işler de dahil olursa o zaman bu süre uzayabiliyor. Ama bunu en aza indirmek için mutlaka bir zaman planlaması yapmamız gerekiyor. Ben de zaman planlaması yapıyorum. Çalıştığım işlerde kendime bir zaman koyuyorum. Örnek veriyorum 9 ile 12 arasında şu işi yapmam gerekiyor. Araya bir şeyler girerse de telafisini daha sonra düşünüyorum. Anlık karar vermek zorundayım bazı şeylerde. Çünkü zaman bir yol gibidir. Biz ilerlemesek bile ayağımızın altından akıp gider. O yüzden zaman yönetimine çok dikkat etmeye çalışıyorum. Bu noktada yüzde 100 başarılı olamasam da zaman yönetimi konusunda orta düzey olduğumu düşünüyorum.

Yetişkin ve çocuk öğrenmesini bu noktada birbirinden ayırmayan Sezer, en önemli olgunun öğrenme arzusu olduğuna vurgu yapmaktadır. Yaşanılan zorlukların hepsinden çıkarılması gereken bir ders olduğuna inandığını söylemektedir.

İster yetişkin ister çocuk kim olursa olsun; öğrenme sürecinde işin içerisinde merak varsa yani bir öğrenme arzusu varsa mutlaka bunların peşinden gidilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu hayatta hiçbir şey bizim karşımıza hazır olarak sunulmuyor ve sunulmayacak. Sunulan şeyler varsa da onların kıymeti olmuyor. O yüzden ben bu öğrenme yolculuğunda insanın merak ettiği ya da hayalini kurduğu olgunun peşinden gitmesi gerektiğini, bu yolda gerekirse zorluklar yaşaması gerektiğini ve bu zorlukların ona ileride bir kolaylık olarak döneceğini düşünüyorum.

4.1.6 Ezran'ın öğrenme hikâyesi

Ezran yazılım mühendisliği bölümü lisans programından mezun olmuştur. Özel bir şirkette yazılım mühendisi olarak görev yapmaktadır. Liseyi tamamladıktan sonra birtakım sebeplerden ötürü eğitim hayatına 4 yıl süreyle ara vermiş olan Ezran, sonrasında üniversite sınavlarına hazırlık aşamasında kendi imkanlarıyla çalışarak istediği bölümü kazanmıştır. Çeşitli müzik gruplarında yer almış olan Ezran, gitar çalmayı tamamen kendi kendine öğrendiğini ve şu günlerde piyano çalmak için kendisini geliştirdiğini belirtmiştir. Ezran'ın bu araştırmaya dahil edilme sebebi gitar çalmayı kendi kendine öğrenme deneyimine sahip olmasının yanı sıra bazı imkansızlıklara karşın üniversiteye hazırlık sürecinde kendi kendine disiplinli bir çalışma yürütmüş olması ve özellikle matematik, fen konularında kendisini geliştirmesidir. Bu kısımda Ezran'ın öğrenme hikâyeleri kendi anlatılarından yararlanılarak kronolojik bir şekilde sunulmuştur.

Hediye gitar

Gitar çalmayı öğrenme hikâyesinin lise yıllarında kendisine doğum gününde hediye edilen bir gitarla başladığını belirten Ezran, öncelikle bateri çalmak konusunda ilgili olduğunu ancak sonra kendisini gitar konusunda geliştirdiğini belirtmiştir. Müzik grubunda bateri konusunda da kendisini denediğini anlatan Ezran, sonraları gitarın kendi kendine öğrenmesi için daha uygun bir enstrüman olduğuna karar verdiğini sözlerine eklemiştir.

Normalde lise zamanı meslek lisesinde müzik grubuna dahil olmuştuk biz. Arkadaşlarla beraber o grubu kurduk. Ben normalde kendim hobi olarak bateri çalmaya çalışıyordum ama çok fazla bir bilgim yoktu. Müzikle bir ilgim vardı sürekli. Ufaklığımdan beri ilgim vardı. Bateride çok fazla bir şey yapamayacağımı anladım. O sırada bir yakın arkadaşım gitarını birine vermek istiyordu. Benim de doğum gününe denk geldi. Bana hediye etti kendisi gitarı.

Bireyleri kendi kendilerine öğrenmeye iten birçok motivasyon kaynağı vardır. Bunlar bazen de imkanlar çerçevesinde şekillenmektedir. Ezran gitar öğrenmek için

kursa gitme imkânı olmadığından ilk başta kendi kendine öğrenmeye karar verdiğini aktarmaktadır.

O zamanlar hem maddi açıdan hem de ailevi sorunlardan ötürü bir kursa gidip öğrenme şansım yoktu. Öyle bir vaktim de yoktu çünkü lisede çalışmayı seven biriydim, biraz ineğim tabiri caizse. Liseden sonra arta kalan vakitlerde kendim bu nasıl yapılır, nasıl öğrenilebilir... Tekerleği yeniden icat etmek değil de sıfırdan böyle bir şeyleri öğrenebileyim düşüncesiyle ben kendim çözmeye çalıştım.

Ezran öğrenme deneyimini kendi kendisine yaşamak istemiştir. Bir öğretmen eşliğinde öğrendiği zaman önceden belli olan kalıplara dayalı öğrenme gerçekleştireceğinden endişe etmiş ve kendi öğrenme hikâyesini kendi yazmak istemiştir.

Nasıl oldu: Herhangi bir kursa gitmek istemedim. Çünkü bir kursa gittiğinde hoca tarafından, bu tür müzik aletleri için söylüyorum, çünkü belli kalıpları vardır ama herkes kendine göre öğretir bazı şeyleri. Ben birinin kalıbıyla öğrenmektense ben kendim bunu öğrenmek istedim.

Özyönetimli öğrenmede birey yardım alabileceği kişi ya da kaynakları kendisi belirlemektedir. Ezran da öğrenme deneyimi boyunca hangi kaynak ve kişilerden yararlandığını özetlemiştir.

Bunu nasıl öğrenebilirim, ne yapabilirim, nasıl daha iyi bir şekilde öğrenebilirim diyerek kendim çözmeye çalıştım. Ama nasıl: Bazı kalıplara internetten bakarak, ya da arkadaşlardan, eşten, dosttan şu nasıl yapılır, ben bunu nasıl öğrenebilirim diyerek sora sora ufaktan yardımlar alarak kendim öğrendim. Sonuçta bir temelin oluşması gerekiyordu nasıl çalıp nasıl geliştireceğine yönelik.

Aktif bir müzik grubunda rol aldığını belirten Ezran, bir yandan da piyano öğrenmeye başladığını ve devam ettiğini belirtmiştir. Öğrenmeyi öğrenme konusunda da fikirlerini beyan etmiş ve özellikle hatalarının yeni şeyler öğrenme yolunda çok değerli dönütler sağladığını sözlerine eklemiştir.

Mesela ben şu an hâlâ aktif olarak müzik yapıyorum. Bir müzik grubumuz var. Onlarla ufak konserler veriyoruz. Az biraz piyano öğrenmeye başladım. Bu aralar biraz da ufak ufak ilerlettim. Çünkü bir kere kalıbını oturttuğunda devamı gelebiliyor. Ama şöyle bir artısı var: Biri tarafından öğrenmediğinde, kendin öğrenmeye başladığında hatalarından çok daha rahat ders çıkartabiliyorsun ve hataları kendin görüyorsun, kendin çözüyorsun herhangi birinden yardım almadan. Tamamıyla kendin deneyimleyerek aştığın için o hatayı bir daha yapmıyorsun. Bir başkasına da o hatayı göz önünde bulundurarak öğretiyorsun. Ben gitar kursu, gitarla eğitim de verdim. Çok daha iyi oluyor yani öyle öğrenmek.

Ezran gitar enstrümanını öğrenmenin yanı sıra üniversite sınavına hazırlık yıllarında matematik ve fen konularında da kendi kendine öğrenme deneyimleri olduğunu aktarmıştır. Sürekli araştırmalar yaptığını belirten Ezran, belirli kaynakları kullandığını da kaydetmiştir.

Onları da üniversite sınavı için öğrendim. Lise bittikten sonra ben bir 4 sene kadar ara verdim eğitime ailevi sebeplerden, maddi sebeplerden ötürü. Üniversite sınavına hazırlanacağı sene, lise bittikten sonraki 4. seneme girdiğime üniversite okumaya karar verdiğimde, o sene ben kendim çalıştım. Kaynaklar aldım, internetten denk geldi. Bazı eğitimleri temelini oturttu kadar yaptım ama ağırlıklı olarak kitaptan kendim, bu nasıl yapılabilir, nasıl bulunmuş, nasıl edilmiş...

Matematik fen konularında sadece soru çözüm için kurstan yardım aldığını anlatan Ezran, hiç ders almadığını bunun sebebinin ise gitar konusunda olduğu gibi öğrenmesini belirli kalıplara sığdırmak istememesi olduğunu kaydetmiştir. Bu süreçte birçok kaynaktan eşzamanlı olarak faydalandığını da sözlerine eklemiştir.

Kendim internetten bir şeyler öğrenerek yaptım. Dershaneye gidiyordum ama sadece soru çözümlerine gidiyordum, derslere hiç katılmadım. Çünkü hocalar belli kalıplara göre, kendilerine göre bir şeyler anlattıkları için ben kendim öğrenmenin en doğru yol olacağını düşündüm. Çapraz sorgulama denir sanırsam: Bir konuyu bir kaynak farklı anlatıyor, bir kaynak farklı anlatıyor. Kimisi çok kaliteli anlatıyor, kimisi çok farklı anlatıyor. Birden çok kaynaktan paralel olarak ilerledim matematik ve fen konularında.

İhtiyaç konusunda öğrenmelerini birbirinden ayıran Ezran gitar öğrenme hikâyesinin tamamen bir hobi ile başladığını ancak matematik ve fen konularında daha pragmatik bir yaklaşım sergilediğini aktarmıştır. İki serüvende de başarıya ulaşmış olan Ezran çeşitli ihtiyaç sebeplerini parlak öğrenme ürünleri ile sonuçlandırmıştır.

Matematik fen konusu zorunlu olduğu için. Gitar tamamıyla hobi olarak. Çünkü matematik fen çalışmasaydım, kendim öğrenmeseydim, üzerine bir şeyler katıp ilerlemeseydim üniversiteye başlayamazdım. Ondan ötürü gelişti matematik fen konusu. Ama gitar tamamıyla hobi. Onu kendim istiyordum. Kendim öğrenmek istedim. Ona ben bir hobi olarak, vakti zamanında öğrenciyken para da kazandım gitar çalıp şarkı da söylüyorum ben. O sayede tamamıyla. Birisi zorunlu birisi değil.

Gitar öğrenmek fikri aklına ilk geldiğinde belirlediği hedefleri dile getiren Ezran, öğrenmek istemesinin en büyük sebeplerinden birisinin de başkalarına öğretebilmek olduğunu belirtmiştir. Öğrenme sürecinin halen devam ettiğini belirtmiş ve kendi öğrenme sınırını gün geçtikçe artırdığını açıklamıştır.

Gitar için, çok hevesliydim zaten müziğe. Ben bunu öğrenirsem, ilerletirsem ilerletebildiğim kadar kendim müzik yaparım. Başkalarına öğretirim. Kendim üzerine bir şeyler koyarım düşüncesiyle başladım gitara.

Öğreniyim yeter. Zamanla şunu öğrendim şunu da yapayım, şunu yapayım düşüncesiyle öğrenebildiğim kadar öğrendim. Hâlâ daha öğrendiğim noktalar var tabii.

Üniversite hazırlık yıllarında kendi hedefini belirlerken de dikkatli olduğunu belirten Ezran, kendi kendisini değerlendirdikten sonra pragmatik bir yaklaşım ile beraber öğrenmesi gereken konuları belirlemekle işe başlamıştır. Ancak daha sonra kendi belirlediği hedefin de üstüne çıktığını belirtmiş, iş hayatında halen bu öğrenmelerinin faydası olduğunu sözlerine eklemiştir.

Matematik fen konuları için üniversite sınavını kazanmaktı. Benim asıl kendim çıtam, hedefim oydu. Yani profesör olacak bir hedefim yoktu o alanda. Bana üniversite sınavını kazandırsın yeterdi. Onunla da kalmamış aslında. Çünkü matematik fen konusunu ne kadar iyi öğrenirsen, kendi alanım için söylüyorum, o kadar analitik düşünme bakış açın gelişiyor. Şu an çalıştığım işte de o düşünce çok önemli.

Deli divane disiplin

Öğrenme disiplinini sağladığı zaman öğrenmesi gereken herhangi bir konuyu öğrenebileceğini iddia eden Ezran, bir konuyu öğretebiliyorsa öğrendiğini düşündüğünü sözlerine eklemiştir. Öğretme konusunda sıkıntılar yaşıyorsa henüz tam olarak öğrenmesinin tamamlanmadığını kabul ettiğini de varsaymıştır.

Çok farklı bir alanda siz gelin bana bir konu verin: 'Ezran senin şunu öğrenmen gerekiyor.' deyin. Çalışırım ve ben bir başkasına anlatabiliyorsam o konuyu çok basit bir şekilde, karşıdakinin kafasını karıştırmadan o zaman onu öğrenmişim demektir. Eğer anlatamıyorsam anlatırken takılıyorsam bazı şeylere ben de tamamen öğrenememişim demektir. Bir kere kaptığında bunu çok güzel devamı gelebiliyor. Tamamıyla disiplinle alakalı ama. Çalışma disiplini olması gerekiyor.

Öğrenme planı, ihtiyaç ve hedef basamaklarından sonra özyönetimli öğrenme için yolculuğun asıl başladığı alandır. Ezran öğrenme planına disiplinli bir şekilde sadık kaldığını ve kendisini öğrenme konusunda ikna ettiği için bu kadar başarılı olabildiğini anlatmıştır.

Tamamıyla çalışma disiplini. Yani keyfi yapılacak bir şey değil. Keyfi olarak istediğin şeyi öğrenebilirsin ama neyi öğrenirsen öğren, neye başlarsan başla kendinin başta o şeye ihtiyacın olduğunu anlamın lazım. Kendini inandırman lazım: 'Ben bunu öğrenmek zorundayım.' diyebilmelisin. Bu kendi kendine öğrenmek de değil aslında. Neyi öğrenirsen öğren, biri de sana öğretse, bir şey de yeni bir şey de keşfediyor olsan disiplin çok önemli. Ben gitar öğrendiğim zaman günün 4-5 saati sürekli ona çalışırdım.

Özyönetimli bir öğrenen olduğu varsayılan Ezran, kendi kendine öğrenme becerisine bireyin bir defa sahip olduğu zaman gelecek öğrenmeleri de sorunsuz bir şekilde yoluna koyabildiğini kaydetmiştir. Bir süre sonra kişinin kendi kendine öğrenme niteliklerinin yükseldiğini ve bir noktada tam anlamıyla oluştuğunu belirtmiştir.

Bir şeyi öğrendiyse devamını getirebilmelisin. Yeni bir konuyu çözdün, o konuda kendini iyi hissettin, ben bunu yapabiliyorum, öğrenebiliyorum dedikten sonra çok daha rahat arka planını getirebiliyorsun. Ama deli divane disiplinli olman lazım. Bir noktadan sonra artık senin kendi karakterin oturuyor zaten. Ben bunu öğrenmek zorundayım. Başka yolu yok dediğinde çok daha rahat yapıyorsun.

Ezran öğrenme süreci boyunca çok sıkı bir disiplin ile çalıştığını aktarmıştır. Ancak bu disiplini sağlayabilmesi için kendi kendine şartlar oluşturduğunu söylemiş ve öğreneceği birimin kendisine bir noktada faydalı olması gerektiğini belirtmiştir. İlgisini çekmeyen ve gerekli motivasyonu sağlayamadığı konularda disiplinini kaybettiğini de sözlerine eklemiştir.

Eğer öğrenmeye çalıştığım konu gerçekten benim işime yarayacak bir konuya deli divane disiplinli bir insanımdır. Ben bu konuya gerçekten ihtiyaç duyuyorum ve bana ileride hayatımda lazım olacak dediğim bir konuya çok disiplinli bir öğrenciyimdir. Hiç sevmediğim konularda hiç disiplinli bir insan değilimdir. Ama gerçekten özverili bir şekilde çalışacağımı hissediyorsam elimden geldiğince disiplinli bir öğrenciyimdir.

Ezran zaman yönetimi konusunda da gözle görülmesi de bir disipline sahip olduğunu, simetrik olmasa da kendisine ait bir zaman planlaması yürüttüğünü kaydetmiştir.

Öğrenme konusunda şunu 1 saat çalışayım, şunu 2 saat çalışayım düşüncesi yoktur. Canımın istediği kadar çalışırım. Çünkü o konuya ihtiyacım olduğunu bildiğim için savsaklamam. O gün kendimi iyi hissediyorum, o gün oturup 6 saat çalışabilirim. O gün kendimi iyi hissetmiyorum. 1 saat çalışırım. O şekilde yaparım. Ama bu çok fazla sarkmaz. Haftada 40 saat çalışacağım diyorsam 40 saati bir şekilde tamamlarım. Bu tür konularda şey (sıkıntı) yapan biri değilimdir.

Gitar öğrenmek için nasıl bir öğrenme stratejisine karar verdiği ve yürüttüğü konusunda Ezran, tamamen kendi kendine öğrendiğini, çevresindeki bilgili kişilerden yardım aldığını anlatmıştır. Zaman zaman taklit yoluyla öğrenme tekniğini kullandığını belirtmiş ve başarılı kişilerin tekniklerini incelediğini anlatmıştır.

Gitar için herhangi bir kursa ya da herhangi bir kuruma gitmedim. Bilen arkadaşlardan, etrafımdakilerden yardım aldım. İnternet tabi o zamanlar çok yaygın değildi. Bizim evde internet yoktu. Kafeye falan gidiyorsun, müzik indiriyorsun, müzikte nasıl çalmışsa ben de onları yapayım diyorsun. Mesela onda şöyle: Gitar çalan kişilerin bazı videolarına bakıyordum,

izliyordum. Hangi teknikleri kullanıyorlar onları ben kendim çıkartmaya çalışıyordum. Sonuçta bilen kişiler. Bilen kişiler nasıl yapıyorsa zaten öğrenmek de onları taklit edip onların yaptığını anlayabilmektir.

Zaman zaman öğrenme planında değişiklikler yapması gerektiğini aktaran Ezran, değişik enstrümanlar ile öğrenme yolculuğuna canlılık getirdiğini ve bu konuda özellikle kitap okumanın kendisine çok yardımcı olduğunu kaydetmiştir.

Mesela gitar öğrendiğim zamanlar, aslında hepsi aynı oluyor, bass gitar, elektro gitar hepsi genel kavramlar da. Farklı enstrümanlar yapıyordum biraz kendimi geliştirmek için, hep aynı şeyler üzerinden gitmemek için. Onlarla ilgili yapıyordum. O zamanlar deli divane kitap okuyordum. Kitap okumanın inanılmaz yararı oluyor ısıtıyor seni bir şey öğrenmeye.

Ezran öğrenme sürecinde kendi kendine anlatma tekniğini kullandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenme birimlerini önem sırasına göre sıraladığını ve buna yönelik bir çalışma planı ortaya koyduğunu da aktarmıştır.

Onlara çalışmıyordum. Daha doğrusu şöyle: Sadece bir konuda bir şey öğreneceksem bana ne yarar sağlayacak, bana hangi konular gerekli ve ben bunları nasıl öğrenebilirim. Onlar üzerine ağırlık veriyorum. Mesela matematikten herhangi bir yeni konu öğrendim, onunla ilgili soru çözdüğümde; soruyu çözüyorum ve sanki yanımda biri varmış gibi kendi kendime o soruyu anlatıyorum. Çünkü sen yeni öğrendiğin bir şeyi bir başkasına öğretemiyorsan, ona aktaramıyorsan sen de tam öğrenmemişsin demektir.

Öğrenme birimi üzerinde çalışırken saatlerin önemine değinen Ezran, derin bir şekilde yoğunlaşabildiğinde uzun saatler boyunca çalışabildiğini aktarmıştır. Bu noktada altı çizilmesi gereken yerin bireyin bu öğrenmeleri gerçekleştirmek için motivasyon kaynaklarıyla çevrili olması gerektiğini de belirtmiştir.

Ben hiçbir zaman öyle 2 saat şuna bakayım, 3 saat buna bakayım, 4 saat ona bakayım düşüncesiyle çalışmadım. Bazen oturup 1 saat çalışıp sıkılıyordum, bazen 10 saat masanın başından kalkmadığım oluyordu. Önemli olan insanın gerçekten istemesi.

Öğrenme hikâyesi ile ilgili bir öz değerlendirme yapması istendiğinde kendisini başarılı bulduğunu belirten Ezran, kendi kendisini nasıl motive ettiğine de değinmiştir.

Başarılı olduğumu düşündüm. ‘Kendi hayatıma bir şeyler kattım. Hayat standardına yeni bir şey, öğrenmiş oldum.’ dedim. Ve beni en çok motive eden şey: Ben bunu kendi kendime öğrenebilirdiysem farklı şeyleri de öğrenebilirim. Bir başkasına da kendi kendine öğrenmesi için yardımcı olabilirim dedim. Bu konuda kendim tatmin oldum o noktada kendimce kişilik olarak.

Kendi kendine öğrenme becerileri konusunda takdire değer bir özgüvene sahip olan Ezran, sözleri arasında bir örnek vermiştir. Bu örnekte öğrenemeyeceği bir şeyin olmadığını anlatmış, ancak bunun için de gerekli motivasyon ve strateji şartlarını sağlaması gerektiğini kaydetmiştir.

Bir şey öğreneceğim zaman kendi kendime şunu yaparım yeni bir konu olacaksa: Konu başlıklarını çıkartırım. İçindekiler tablosu gibi düşünün. Neler öğrenilecek, nelerin altında neler var. Bu şekilde bir kalıbını çıkartırım. Çok uçuk bir örnek veriyorum: Tıp konusu olsun, kimya konusu olsun. Çok farazi örnek veriyorum. Onu bile öğreneceksem bir kalıba oturturum kendimce. Neler var? Nelerle alakalı? Neler öğrenmem gerekiyor? O şeyi öğrenmeden evvel bana neler gerekli? Hangi kaynaklar gerekli? Onun bir kalıbını çıkartırım kendimce. Bir yandan planlı bir şekilde başlatırım. Örnek veriyorum Rusça mesela, Rusçayı ben bir şekilde kendi kendime öğrenebilirim. Öğrenmeye başlarım. En azından belli bir noktaya kadar kendim getirmeye çalışırım. Şu an uçuk gelmiyor yani.

Onlara vahiy gelmedi

Başarısızlık ve duraksama yaşadığında bunun beraberinde stresin de ortaya çıktığını belirten Ezran, zaman zaman umutsuzluğa kapıldığını, vazgeçmeyi düşündüğü olsa da bu konuyu öğrenebilen bireylerin de bir şekilde zorlanarak öğrendiğini düşünerek kendi kendisini tekrar motive etmiştir.

Tabi çok stres oluyorsun. Demek ki ‘Ben bunu yapamayacağım. Ben bunu kendi başıma öğrenemeyeceğim. Bu böyle olmayacak.’ diyorsun kendi kendine. O noktada oturup neden öğrenemeyesin, neden yapamayasın. Bunu matematiği ilk öğrenen kişiler, fiziği ilk öğrenen kişiler de, onlara vahiy gelmedi. Onlar da keşfederek buldu bir şeyleri. Onlar yapabilmiş. Bizim onlardan ne farkımız var diyorsun. Daha geniş kapsamlı bakmaya başlıyorsun.

Herhangi bir öğrenme biriminde, belki de kolay bir yerinde, öğrenme durumunun da yarattığı stres ile birlikte kafasında çok büyüttüğü anlar olduğunu anlatan Ezran, böyle anlarda bir adım geri çekilip farklı bir şekilde değerlendirme yaptığında daha mantıklı kararlar alabildiğini belirtmiştir.

Bazen öğrenmeye çalıştığın konu çok basit bir konu. ‘Sen çok karmaşıktırıyor. Farklı açılardan bakmayı dene.’ diyorum kendi kendime. Şu anda hâlâ kendi kendime öğrenmeye çalıştığım çok şey var. Yazılım alanında hiç uğraşmadığım konular üzerine yoğunlaşıyorum. Onlar da mesela kendi dokümantasyonu oluyor, kendi kalıpları oluyor. ‘Zaten her konuyu senin nasıl öğreneceğine dair insanlar ortaya çıkartıyor bunları. Yazıyorlar, çiziyorlar. Onları öğrenmeye çalış.’ diyorum kendi kendime. ‘Bana öğretecek öğretmen nasıl öğrendi ki? O da bir yerden kitap okuyarak, onlar da kaynakları okuyarak sana öğretiyor. Onlardan ne farkın var ki sen öğrenemeyesin?’ diyorum kendi kendime.

Öğrenme konusunda konu şartına bakılmaksızın her zaman hevesli olabileceğini belirten Ezran, hayatında kendi motivasyonunu bozacak sıra dışı olumsuz bir durum meydana gelmediği müddetçe kendisi her türlü öğrenme için hazır bulunduğunu aktarmıştır.

...kendimi hevesli hissederim her zaman. Eğer o anki hayat düzenimde, kafamı dağıtacak herhangi bir olay yoksa, ikili ilişki olur, ailevi olur, kötü bir dönemden geçmiyorsam; o şartlar dışında her daim çok yoğun olsam bile yeni bir şey öğrenmeye kendimi hazır hissedebiliyorum.

Öğrenme ve çalışma konusunda bu heves ve girişkenlik duygusunun kaynağını çocukluğuna dayandıran Ezran, küçük yaşlardan itibaren araştırmayı seven bir kişilik yapısına sahip olduğunu aktarmıştır. İnsanın düşünen ve öğrenen bir varlık olduğu düşünüldüğünde hayatın her zaman bir şeyler öğrenmek için fırsatlar ve gereklilikler sunduğunu sözlerine eklemiştir.

Herhalde çocukluğuma borçluyumdur. Çocukluğumdan beri çok araştırmacıydım, yeni bir şeyler öğrenmeye çalışırdım. Araştırmacı bir halim vardı. Ufacık çocuksun, senin ne işine yarayacak ama gidip bir dünya atlası açıp bak şu şurdaymış, bu burdaymış derdim. Bir dünya atlasımız vardı işte. Şu an her şey elimizin altında da. Ülkelerin bayrakları, nüfusu, şehirleri falan. Öğrenmeye çalışırdım yani. Burda bu varmış, buranın kültürü böyleymiş, buranın yöresel yemeği buymuş falan diyip hep merak etmişimdir. Ondan ötürü şu an öğrenmeye çok hevesliyim. Dünyadan boş gitmemek gerekiyor yani.

Öğrenme yolculuğunda herhangi bir duraksama ya da terslik meydana geldiğinde ne tür düşüncelere kapıldığını açıklayan Ezran, böyle bir anda öncelikle kendisini dinlediğini eğer yine çözüm bulamazsa yakınındaki kişilerden yardım istediğini aktarmıştır. Belirli bir kalıbın mantığını bir kere çözdüğünde bunu sonraki öğrenmelerine de olumlu şekilde aktarabildiğini kaydetmiştir.

Bazen bir konuyu hiçbir şekilde anlayamıyorsun öğrenmeye başladığında. Bu müzik için de olabilir, fen bilimleri için de olabilir. Hiçbir şekilde anlayamıyorsun. Okuyorsun kafanda yer etmiyor. Okuyorsun bundan bir alakası yok diyorsun. Veya gitar için: 'Şu şunu nasıl yapmış? Mantıklı değil.' diyorsun. O noktada bu alanda kim neyi biliyorsa gidebileceğim en yakın kişiye gidip bana bunu anlat dediğim oluyor. Az biraz bahsediyordu. 'Ha bu kalıpla gelişmiş, bu şekilde yapılmış.' deyip onu ezberliyorsun, öğreniyorsun. O şekilde devam ediyorsun. Ona benzer bir konu geldiğinde bir daha aynı kişiye gitmeye gerek duymuyorsun. Mantığını, kalıbını öğrendikten sonra devamı geliyor.

Kendi kendine öğrenme sürecini birkaç cümleyle özetleyen Ezran, bunun engelli bir yol olduğunu ancak bir kere başarı hissini tattığında engelleri aşmanın kolay hale geldiğini anlatmaktadır.

Çok eğlenceli bir şey insanın yeni bir şey öğrenmesi. Çok stresli bir şey. Yapamayacağım edemeyeceğim, ben bunu tamamlayamayacağım diyor insan çoğu zaman, öğrenmeye başladığı zaman. Ama imkânsız değil. Dedğim gibi 'Başkaları nasıl öğrendiyse sen de bunları yapabilirsin.' düşüncesiyle başlıyorum yeni bir şeyler öğrenmeye.

Öğrenirken eğlenmek konusu açıldığında, öğrenme hikâyesinin çok eğlenceli geçtiğini vurgulayan Ezran, bu sayede yeni bir çevre de edindiğini aktarmıştır. Öğrenme sürecinin kendisini sıkmadığını anlatmış ve öğrendiği şeyleri öğretebilmenin ise eğlenmenin bir üst basamağı olduğunu belirtmiştir.

Tabi ki de. Eğlenceli geçer. Gitar öğrenirken çok eğlenmişimdir. Yeni arkadaşlıklar biriktirdim. Yeni bir şey öğrenirken; bu matematik konusunda şu manada çok eğlenceli geçti benim için: Öğrenirken öğretmeye de çalıştığım için dershaneye gittiğimde soru çözümlere etütlere kaldığımda hem kendi sorularımı çözdürüyordum hem de başka insanların yapabildiğim sorularını çözmeye çalışıyordum. Sıkıcı ve insanı böyle stres yapan bir süreç olarak gelmiyor bana.

Özyönetimli öğrenme becerisine sahip bireyler iş birlikli öğrenme fırsatlarını da iyi değerlendiren bireylerdir. Ezran yeni ve önemli bir şeyler öğrenebileceği bir bağlam ortaya çıktığında o sürecin gereğini yerine getirebileceğini aktarmıştır.

Bana bir şey öğretebilecek herkesin yanında saatlerce sessiz sedasız oturup onlardan bir şeyler kapmaya çalışırım. Ben yazılım alanıyla 5 yıldır uğraşıyorum. 5 yıldır elimden geldiğince öğrenmeye çalışıyorum. Çok iyi bildiğim bir konuda bir kişinin üç aylık, üç haftalık bir deneyimi olsun: Oturur onunla konuşurum, belki benim 5 yılda öğrenemediğim bir şeyi o bana öğretebilir. O konuda elimden geldiğince işbirlikçi olmaya çalışırım.

Öğrenme ve öğretme sürecinin birbiri içine bağlı süreçler olduğunu belirten Ezran, kendi kendini değerlendirirken ne kadar bilgili olursa olsun öğrenilecek daha çok şey olduğunu düşündüğünü aktarmıştır.

Ne olursa olsun. Bir şeyler öğrenebilmek, bir şeyler öğretebilmek beni çok mutlu eder. Elimden geldiğince mesela kişilik olarak da ben şu konuda çok iyi biliyorum deyip başkasına bir şey taslayan biri değilimdir. Bu işi ben bilirim demem. Bildiğim kadar yardımcı olurum ama her daim öğrenmeye çalışırım.

Özyönetimli öğrenme becerisine sahip bir birey olarak, kendi kendine öğrenme yolculuğuna çıkacak olanlara birkaç öneride bulunan Ezran, kişilerin önemli kaynakları gözden kaçırmaması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Ne olursa olsun kendine bir eğitim planı çıkartmalı insan. Ben şunları öğreneceğim, bundan sonra bu gelecek deyip başlamak her şeyin en iyisi. Öğreneceğin konunun sınırları neler? Bunları başta bilmek gerekiyor. Ne öğrenirsen öğren sana gerekli bir şey olması lazım. Durduk yere hiç işine yaramayacak bir şey öğrenmek belki hobi olabilir. Kendi hayatına lazım olacak bir şeyse bir planını, programını yapman gerekiyor. Ne olursa olsun karşıdaki insan senden çok çok daha fazla biliyor olabilir. Git onların yakasına yapış tabiri caizse.

Bireylerin ellerine geçen fırsatları değerlendirmeleri durumunda öğrenemeyecekleri şeyin olmadığını belirten Ezran, öğretmenlerin hiçbir zaman tam anlamıyla bir şeyi öğretemeyeceğini, asıl öğrenmenin bireyin kendi zihninde yapılandığı sözlerine eklemiştir. Öğretmenlerin birer rehber rolünde olduğunu, gerçekçi olan bir hedef çerçevesinde insanın her şeyi kendi kendine öğrenebileceğini sözlerine eklemiştir.

Yeni bir dil öğrenmeye çalıştığımda, yeni bir şey öğrenmeye çalıştığımda, yeni bir konu öğrenmeye çalıştığımda hocalarımın yakasından düşmüyordum. Bunu nasıl öğrenebilirim gibisinden. Hocalarınız size baştan sona bir şey öğretmezler. Hocalarınız size yol gösterirler. Senin oturup onu öğrenmen gerekiyor. Hangi hoca olursa olsun, sen git bir şey öğrenmek istediğinde ondan akıl ve fikir al. Her hoca sana bunu öğretir ama her şeyi ondan bekleyemezsin derim yani ben. Çok güzel bir şey dediğim gibi yeni bir şey öğrenmek, bir insanın kendi başına öğrenmesi. Hiçbir şey de imkânsız değil. İnsan uçuk bir şey, abartı derecede uçuk bir şey hedeflemediği sürece her şeyi çok güzel bir şekilde öğrenebilir. Herkes başarabilir yani.

Ezran kendi kendine bir şeyler öğrenip başarabilme duygusu ve hazzını bir kere tattığı zaman diğer öğrenmelerin de devamını çok stressiz şekilde getirebildiğini belirtmiştir. Kendi kendine öğrenmekten gördüğü faydaları şöyle özetlemiştir:

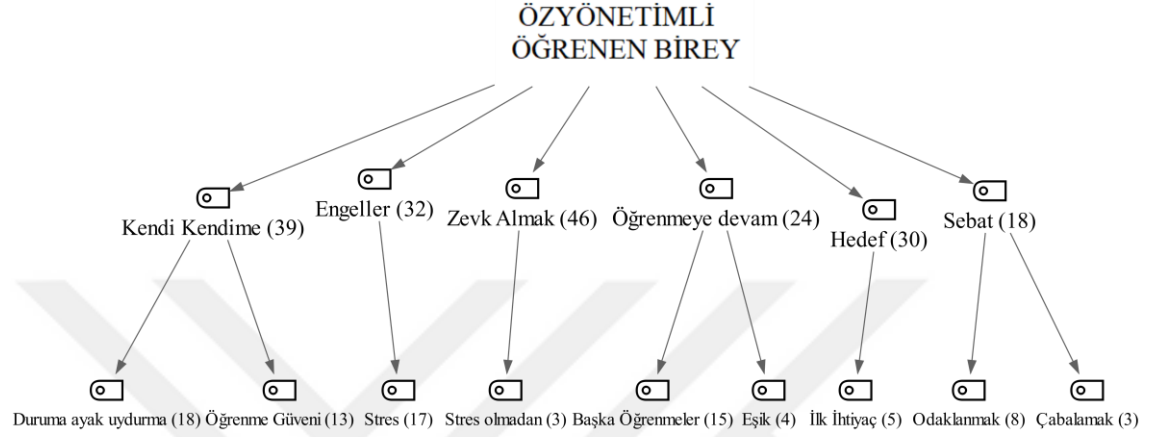
Hocam çok büyük yararı oldu. Kendin öğrendiğin zaman, kendin bir şeyleri başardığın zaman başta çok zor geliyor insana, çok zorlanıyorsun. Çok ağır geliyor ilerleyebilmek. Ama bir kere öğrenmeye başladıktan sonra, şu an mesela ben yazılım işiyle uğraşıyorum. Mobil teknolojiler üzerine çalışıyorum. Fakat çok farklı bir alana girmek istesem bile bir kere ben bir konuyu tek başıma öğrenmeyi kavradığım zaman çok rahat devamı gelebiliyor. Artık bir şeyi nasıl öğreneceğini anlayabiliyorsun.

4.2 Anlatı Temaları

Bu bölümde katılımcıların anlatılarının analizi sonucunda ortaya çıkan temalar verilecektir. Tematik analiz sonucunda 4 temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Temalar ‘Özyönetimli Öğrenen Birey, Motivasyon, Öğrenme Yolculuğu ve Öz Değerlendirme’ şeklinde adlandırılmıştır.

4.2.1 Özyönetimli öğrenen birey

Katılımcıların anlatıları analiz edildiğinde her birinin alan yazında ifade edilen özyönetimli öğrenme becerisine sahip olan bireylerin özelliklerini geniş bir yelpaze içinde sundukları görülmüştür. Katılımcıların sahip oldukları bu özellikler Şekil 4.1’de görselleştirilmiştir:



Şekil 4.1 incelendiğinde öncelikle katılımcıların öğrenme deneyimlerini tamamen özyönetimli olarak deneyimledikleri yani süreci kendi kendilerine yönettikleri, ayrıca farklı durumlara ayak uydurabildikleri ve sonraki öğrenmeleri için bir öğrenme güveni edindikleri görülebilmektedir. Katılımcılar öğrenme yolculuklarında karşlarına bir engel çıktığında öğrenmekten vazgeçmediklerini ve zaman zaman stres yaşasalar da bunun üstesinden geldiklerini aktarmışlardır. Özyönetimli öğrenen birey özellikleri ile ilgili bir diğer bulgu, bireylerin öğrenme ortamlarını olabildiğince eğlenceli bir şekilde çevirmeye çalıştıklarını ve öğrenmekten zevk aldıklarına işaret etmektedir. Ayrıca katılımcılar araştırmaya dahil edilmelerine neden olan öğrenme deneyimi ya da başka konulardaki öğrenme süreçlerinin durmaksızın devam ettiğini ve belirli bir seviyeyi geçtikten sonra öğrenmelerinin hızlandığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bir diğer bulgu katılımcıların hedeflerini doğru bir şekilde belirlemelerinin ne kadar önemli olduğunu ve bu hedefi belirlemeleri için ihtiyaç duydukları ilk anı göstermektedir. Şekil 4.1’e göre bireylerin özelliklerinden bir diğeri olumsuzluklara karşı sabrederek, odaklanarak ve çabalayarak öğrenmelerini gerçekleştirdikleridir. Şekil 4.1’de yer alan sayılar kodlar ve kategorilerin frekansını ifade etmektedir.

Özyönetimli öğrenen birey temasını ortaya çıkaran ilk kategori 'Kendi Kendime' olarak adlandırılmıştır. Özyönetimli öğrenen bireyler bir imkânsızlık durumunda öğrenme sürecini başlatabilen ve kendi kendine öğrenmenin daha faydalı olacağını düşünen bireylerdir.

Böyle böyle kendi kendime öğrendim. Çünkü bir şey yok yani Türkiye'deki İngilizce öğretiminde pratik yapabileceğiniz bir alan yok. Bu büyük bir handikap. (Bilal)

Herhangi bir kursa gitmek istemedim. Çünkü bir kursa gittiğinde hoca tarafından, bu tür müzik aletleri için söylüyorum çünkü belli kalıpları vardır ama herkes kendine göre öğretir bazı şeyleri. Ben birinin kalıbıyla öğrenmektense ben kendim bunu öğrenmek istedim. (Ezran)

Ben de kursa falan pek gitmeyi de istemiyorum. Biraz daha özgür çalışmak istiyorum. Kendi kendime. Onun için objeler de ortaya çıktıkça benim daha çok hoşuma gitti. (Hasan)

Kendim öğrenmeyi, kendim çalışmayı daha çok seviyorum. (Şerife)

Özyönetimli öğrenme becerisine sahip bireyler her duruma ayak uydurabilen, gerekirse zor şartlar altında da ilerleme gösterebilen kişilerdir. Araştırma katılımcılarından Bilal, İngilizce öğrenme deneyiminde konuşma, iletişim kurma pratiği yapabilecek bir imkanın olmamasına rağmen kendince bulduğu çözümü şu şekilde aktarmaktadır:

Ben bunu nasıl çözerim dedim. Kendi kendime sanal bir dünya yarattım. Hadi bakalım bunu İngilizce çözelim mesela. Çarşıya gittim, alışveriş yapıyorum. Gittim otelde otelciyle konuşuyorum. Bir toplantıdayım. Bunu konuşa konuşa konuşa o cümle yapısını oturtmayı da öğrendim. (Bilal)

Sezer ise çalabilecek gerçek bir bağlamasının olmamasına rağmen elindeki imkanları zorladığını ve duruma ayak uydurmayı seçtiğini şu sözleriyle açıklamaktadır:

Ama bağlamanın telleri falan yoktu. Çok eski bir bağlamaydı. Burguları falan yoktu. Biz de nasıl yapacağımızı düşünürken indik bahçemizden odunlardan yontarak burgu yaptık. (Sezer)

Şerife yıllarca katıldığı YDS'nin İngilizce dili için alışlagelmiş sistemine aşına olduğunu ancak Korece dilinin farklı bir şekilde ölçmeye tabi tutulduğunu öğrendiğinde kendisini yeni duruma uygun şekilde çalışmaya hazırladığını kaydetmektedir:

Sonrası sistemi öğrendim. YDS normalde İngilizcede sistem belli. 80 soru test. Ama nadir diller yılda bir defa yapılıyor. Sadece Nisan ayında yapılıyor

ve Ankara'da yapılıyor ve çeviri oluyor. Öyle olduğu için sistemi gördükten sonra buna yönelik bir çalışma yaptım kendim. (Şerife)

Öğrenme güveni kavramı ile açıklanmak istenen durum bireyin kendi kendine öğrenme konusunda giderek ileri gitmesi, ustalaşması ve bundan sonraki öğrenmeleri için önceki öğrenmelerden de yapacağı olumlu aktarmalarla kendisine güvenmesi halidir. Bireyin kendi kendine öğrendiği diğer birimler de bu kavram altında ifade edilebilir. Katılımcılar, kendi kendilerine başka öğrenmeler yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda çeşitli cevaplar aktarmışlardır.

O taşlar üst üste bindikçe siz kendinize daha çok güveniyorsunuz. (Sezer)

Ve bunu başardığımız zaman diyorsunuz ki: 'Ben bu şartlarda bunu başarmıştım ve şu andaki şartlarım daha düzgün. Dolayısıyla üstesinden gelebileceğim işler daha fazla.' diye... (Sezer)

Artık bir şeyi nasıl öğreneceğini anlayabiliyorsun. (Ezran)

Ve beni en çok motive eden şey: 'Ben bunu kendi kendime öğrenebildiysem farklı şeyleri de öğrenebilirim.' (Ezran)

Bu süreç bana şunu gösterdi aslında: 'Kendi kendime Korece'yi öğrendiysem başka şeyleri de yapabilirim.' (Şerife)

Başladım İnşallah. İspanyolca öğreniyorum, öğreneceğim İnşallah. (Bilal)

Keçeden çalışmıştım. Şu an zaten birim olarak kendimde stil ya da üslup olarak keçe ya da dokuma çalışıyorum genelde. (Semra)

Bireyler öğrenme yolculuklarını pürüzsüz, düz bir yolda sürdürmemişler, zaman zaman engellere takılmışlardır. Bu engel bazen maddi bir imkânsızlık, bazen dönüt alacak bir mekanizma bulamamak, bazense kaynaklara ulaşamamak gibi etkenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar bu olumsuzlukları aşacak davranışı gösterebildiklerinde öğrenme yolculuklarını hız kazandığını kaydetmişlerdir. Ayrıca yine şekil 4.1'de de görülebileceği gibi katılımcıları strese sokan durumlar da yaşanmıştır. Özyönetimli öğrenenler bu gibi durumlarda da öğrenme yolculuklarına devam edebilen bireylerdir.

Yani düşünsenize. Grup İsveççe konuşuyor, İngilizce konuşuyor. Adamların o alanı açık. Türkiye'de bu yok mesela. Neden? Birçoğu dil bilmiyor, konuşamıyorsunuz, böyle alanlarınız yok. (Bilal)

Hiçbir şey yokmuş gibi geliyor mesela. Bu strese sokuyor sizi. Ama aslında öyle değil, öğreniyorsunuz. (Bilal)

İnternet tabii o zamanlar çok yaygın değildi. Bizim evde internet yoktu. (Ezran)

Tabii çok stres oluyorsun. 'Ben bu işi yapamayacağım.' diyorsun zaman zaman. (Ezran)

Çok geri, ilkel şartlarda, bazı evlerde elektrik yok su yok. Eşeklerle su alıp geliyoruz. (Semra)

Çünkü bizim ilçemizde enstrüman satan bir yer bulunmuyordu. Bulunsa da o sıralarda bizim ekonomik durumumuz bir bağlama almak için elverişli değildi. (Sezer)

Zaman zaman stres yaşadığım dönemler oldu. Sonrasında diyorsunuz ki: 'Bu tıkanıklığı nasıl açabilirim? Yani tıkanıyorum nokta neresi?' Onu tespit ettikten sonra oraya yoğunlaşıyordum ben de. Bazı içsel motivasyonlarla stresle baş ettim diyebilirim. (Sezer)

Tabii burada en büyük sıkıntı kendi çevirilerimi kontrol ettirebileceğim kimsenin olmaması. O dönemde çok fazla Korece kaynak da yoktu. (Şerife)

Kimi zaman telefonda konuşurken eskiden çok rahat cümleler kurduğum, çok rahat konuştuğum konularda konuşamaz duruma geldiğimi fark ettim. Kelime olarak gerilediğimi fark ettiğim anda bu beni baya strese soktu. (Şerife)

Yaş ilerlese de çalışıyor olsak da fark etmiyor. Sınav zamanı, ödev zamanı aynı gerginliği aynı stresi yaşıyorum. (Şerife)

Şekil 4.1'de görüldüğü gibi, özyönetimli öğrenen bireyler öğrenirken eğlenebilen, bir başka ifadeyle deneyimleri kendileri adına ilgi çekici ve eğlenceli kılabilen bireylerdir. Katılımcılar anlatılarının çoğu noktasında bu özelliklerinden bahsetmiş ve öğrenme ortamlarını öğrenmeye hazır hale getirdiklerini eklemiştir. Öğrenmeyi eğlenceli hale getiren özyönetimli öğrenenler stres konusunda da sıkıntı çekmezler.

Eğlenceli duruma bunu getiriyorum. Çünkü eğer siz öğrenirken renklendirmeyi veya coşkulu hale getirmeyi beceremiyorsanız bu defa öğrenmeniz geriye dönecektir. (Bilal)

Yoksa coşkulu hale getirmezseniz, istek oluşturmazsanız, cesaretlendirmezseniz, motivasyonunuzu artırmazsanız işiniz çok zor. (Bilal)

Eğlenceli geçer. Gitar öğrenirken çok eğlenmişimdir. Çok eğlenceli bir şey insanın yeni bir şey öğrenmesi. (Ezran)

Tabii, muhakkak. Eğleniyorsun da kendinle baş başa kalıyorsun. Yaptığın hoşuna giderse daha çok eğleniyorsun. İnsan huzur buluyor. (Hasan)

Hele hele bazen dediğim gibi birkaç bir şey bir anda arka arkaya o kadar güzel yapıyorsun ki hoşuna da gidiyor. (Hasan)

Öğrenme sürecimde stres yaşamadım. (Hasan)

Oraya bir düğüm bağlamak, bir renk eklemek, işte kontur kısımları dediğimiz siyahları annemiz attıktan sonra iç kısımları doldurmak. Bitirdikten sonra 'Ben bir sıra yaptım, iki sıra yaptım.' demek bizim için büyük bir mutluluktu. (Semra)

Ortaokula başladığım dönemden 16-17 yaşlarıma kadar halı dokumak benim için hem zevkti hem eğlenceliydi. (Semra)

...keçe teperken üzerinde oynamak, müzikle dans etmek, dokuma yaparken el ritmi tutup hızlı hızlı dokumak. Eğlenirim, çok rahatlarım, çok da mutlu olurum. (Semra)

Gerçekten ben öğrenme sürecinde çok eğlendiğimi hissediyorum. Hatta hissetmiyorum. Direk eğleniyorum yani. (Sezer)

Dediğim gibi örneğin fotoğraf çekiyorsunuz, kara kalem resim çiziyorsunuz, bir yandan müziğiniz açık. Güzel şarkılar dinliyorsunuz, güzel hayaller kuruyorsunuz. Bunların hepsi öğrenme sürecindeki eğlenmeye dahil. (Sezer)

Hem dil hem matematik iç içe olduğu için bu beni keyiflendirdi. Bu kısımda da mesela bu beni biraz zorladı ama çok da zevk aldığımı söyleyebilirim. (Şerife)

Stres yaşamadan girdiğim sınavdan yüksek not aldım. (Şerife)

Şekil 4.1'de gösterilen ve 'Öğrenmeye Devam' olarak adlandırılan kategori katılımcıların geldikleri seviyenin, başarabildiklerinin, başaramadıklarının, eksiklerinin ve gelecekteki hedeflerinin farkındalığını taşımakta olduklarını, öğrenme serüvenlerinin henüz sona ermediğini, sürekli aktif bir öğrenme yaşamı içinde olduklarını göstermektedir. Özyönetimli öğrenenler çeşitli öğrenme alanlarında öğrenmeye devam eden bireylerdir. Ayrıca katılımcılar belirli bir seviyeyi geçtikten sonra öğrenmelerinin kolaylaştığını öngörebilmekte ve süreçlerini buna göre hızlandırabilmektedirler.

Aslında öğrendiğinizi tamamladınız mı dilde? Hayır. Dilde öğrenme yok, dilde tamamlama yok. (Bilal)

Benim seviyem artık: Ben derdimi anlatacak, onları dinleyecek, konuşulanlara da cevap verecek seviyeye gelmişim. Bu dil tamam. Ama tam mı? Değil. (Bilal)

Şu an Arapça ve İspanyolca öğreniyorum. (Bilal)

Mesela ney öğrendim. Amacım bir de gitar öğrenmek. Hedefim üç dil, üç enstrüman. (Bilal)

Zamanla ‘Şunu öğrendim, şunu da yapayım, şunu yapayım.’ düşüncesiyle öğrenebildiğim kadar öğrendim. Hâlâ daha öğrendiğim noktalar var tabi. (Ezran)

Piyano öğrenmeye başladım. (Ezran)

Halen de bir şeyler öğreniyorum yani sürekli. Geçen yine bir şeyler öğrendim. Yani basit ama ben çok uğraşıyordum mesela. (Hasan)

Eksik olduğun bir alan olduğunu da hiçbir zaman unutmamalısın. (Semra)

Her gün kendinize bir şey katmazsanız olduğunuz yerde kalıyorsunuz. (Semra)

Zaten burada bir son yoktur. Tamamen ben bunu öğrendim dediğiniz bir şey yoktur, çünkü her zaman bir ileri aşama mutlaka vardır. (Sezer)

Mesela İngilizce, sonra fotoğraf çekme. Fotoğraf çekme derken profesyonel fotoğraf çekmekten bahsediyorum. (Sezer)

Zaman geçtikçe de zaten dediğim gibi bir eşik oluyor bu enstrümanlarda. Birçok şeyde bu böyledir. O eşiği geçtiğiniz anda kendiliğinden üzerine bir şeyler bina olup ilerleyebiliyor, gidebiliyor. (Sezer)

Çünkü dil gerçekten kullanmadıkça, okumadıkça unutuluyor. Bu nedenle arada okumalara falan devam etmeye çalışıyorum. (Şerife)

Yaklaşık tabi 8 sene. Hatta şimdikiyi de dahil edebiliriz. Hâlâ öğrenme yolculuğum devam ediyor diyebilirim. (Şerife)

Şekil 4.1’de görülen kategorilerden birisi de hedefdir. Yani katılımcılar bir ihtiyaç karşısında kendi hedeflerini belirleyebilen bireylerdir. Açık ve gerçekleştirilebilir bir hedef belirlemek her bireyin başaramayacağı bir durumdur. Araştırma katılımcıları hedef olarak kendilerine hangi noktayı gösterdikleri sorulduğunda çeşitli cevaplar vermişlerdir.

Benim şu: Bir dili konuşmak, derdini anlatabilmek, o insanı da dinleyerek isteklerine cevap verebilmek. (Bilal)

Ben bunu (gitar çalmayı) öğrenirsem, ilerletirsem ilerletebildiğim kadar kendim müzik yaparım. Başkalarına öğretirim. Kendim üzerine bir şeyler koyarım düşüncesiyle başladım gitara. (Ezran)

Bazı kişilere geçmişi yaşatabilmek. Yaşıyorlarsa o beni mutlu ediyor. (Hasan)

Geleceğe, çocuklara... Bilsinler, öğrensinler. Yayıkt vardı mesela bilmez çocuklar. At arabası vardı bilmez çocuklar. Öyle başladı, yapayım dedim devam etsin. (Hasan)

Öğrenme ihtiyacını sezdikten sonra hedefim şuydu: Ben ailemde en iyisi olacağım. Tüm ablalarımından en hızlısı olacağım. Yani hedefim şuydu: Annemden aldığım mesleği en iyi şekilde en hızlı şekilde yapmak. (Semra)

Derslerimde birazcık öğrencilerime çalabilirsem onları birazcık motive edebilirsem farklılık katabilirim iyi olur düşüncesiydi. (Sezer)

Ben bu işi öğrenebildiğim kadar iyi öğrenmeliyim. Sonra onlara (öğrencilerime) öğretme hedefi geliyor zaten. (Sezer)

İlk hedeflediğim şey temel düzeyde, bir Koreli gördüğüm zaman konuşabileyim diye düşünmüştüm işin doğrusunu söylemek gerekirse. (Şerife)

Özyönetimli öğrenme becerisine sahip bireyleri diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerinden birisi de olumsuzluklar karşısında sabır göstermeleri, sebat etmeleri ve vazgeçmemeleridir. Zaman zaman duraksamalar yaşansa da katılımcılar varmak istedikleri noktaya ulaşmaktaki kararlılıklarını dile getirmişlerdir.

Mesela orada (olumsuz bir durum yaşandığında) şey diyorum: ‘Sabret. Sabırlı davran. Olmazsa da canın sağ olsun. Yani en azından başladığın yerden yarım bir daha başlayabilirsin.’ (Bilal)

Bazen bir konuyu hiçbir şekilde anlayamıyorsun öğrenmeye başladığında. Okuyorsun kafanda yer etmiyor. O noktada bu alanda kim neyi biliyorsa gidebileceğim en yakın kişiye gidip ‘Bana bunu anlat.’ dediğim oluyor. Az biraz bahsediyordu. ‘Ha bu kalıpla gelişmiş, bu şekilde yapılmış.’ deyip onu ezberliyorsun, öğreniyorsun. (Ezran)

Biraz azimli olmak, sabırlı olmak gerekiyor herhalde. Her konuda bu kadar sabırlı değilim de bu konuda gerçekten sabırlıyım. (Hasan)

O gece sabaha kadar o heyecanla bunu nasıl öğrenirim, nasıl ses çıkarırım diye... Sabah olduğunda, gece hiç uyumamıştım, 3-4 tane parça çalabilir hale gelmişim. (Sezer)

Normalde insanlar bir defa başvuruyor, olmayınca bırakıyorlar. Ben iki üç defa başvurdum. (Şerife)

O dönemde 3 sene boyunca uğraştım, didindim, çabaladım, bursu sonunda aldım. (Şerife)

Öğrenme hedefine odaklanmak ve konsantrasyon sağlamak da öğrenme yolculuğunda özyönetimli öğrenen bireylerin özellikleri arasındadır. Katılımcılar samimi bir şekilde odaklandıklarında mantık çerçevesinde istedikleri her şeyi

öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların bir diğer özelliği de öğrenme birimlerinin zorluklarına karşı çaba göstermeleri ve bazı noktalarda fedakârlık yapabilmeleridir.

Çünkü bir kere kalıbını oturttuğunda devamı gelebiliyor. Önemli olan insanın gerçekten istemesi. (Ezran)

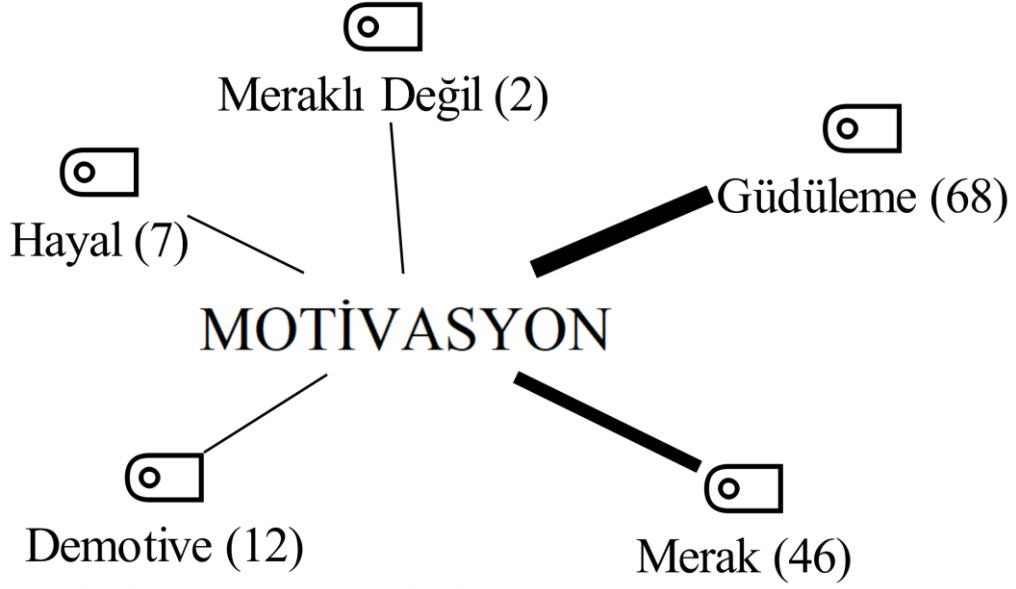
Hani akışa girmek dedikleri olay bu olsa gerek. Akışa girdiğim zaman her şeyden kendimi soyutluyorum. (Sezer)

Onun dışında genel olarak bir şey varsa kafamda odaklandığım zaman, karar verdikten sonra yapabiliyorum (başarabiliyorum) diye düşünüyorum kendi kendime. (Şerife)

Çabalamaktan asla vazgeçmem. Günlerimi de ayırırım, haftalarımı da ayırırım, yıllarımı da verebilirim. (Şerife)

4.2.2 Motivasyon

Özyönetimli öğrenmede en önemli öğelerden birisi de motivasyondur. Bir ihtiyaç durumunda birey bazen kendi motivasyonunu kendisi oluşturmakta, bazen bir ilgi alanı beklenmedik derece büyük bir öğrenmeye dönüşmekte, bazense umulmadık anda gerçekleşen bir olay birey için motivasyon kaynağı haline gelebilmektedir. Zaman zaman çocukluk yaşlarından itibaren gelen bir heves ile şekillenen motivasyon, yeri geldiğinde bireyin merak ettiği bir alanı öğrenmeye başlamasıyla oluşmaktadır. Katılımcılar öğrenme hikâyelerini sundukları anlatılarında kendilerini motive eden olgu ve olaylara, merak unsurlarına ve de zaman zaman çevrelerinden gelen motivasyon düşürücü tepkilere yer vermişlerdir. Motivasyon ögesinin kategorilerini frekansları ile birlikte sunan kod-alt kod bölümler modeli Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2 Motivasyon temasının kod-alt kod bölümler modeli

Şekil 4.2 incelendiğinde motivasyon temasını oluştururken en fazla kodlanan kategorinin, bireyi öğrenme birimine iten güdüleme olduğu görülmektedir. Sonrasında katılımcının kafasındaki soru işaretlerini cevaplamasını gerektiren merak unsuru göze çarpmaktadır. Ayrıca bireyin motivasyonunu düşürmesi beklenen tepki ve durumların ters bir tepki gösterdiği anlar ‘demotive’ kategorisi altında sınıflandırılmıştır. Motivasyon temasını oluşturan bir diğer kategorinin katılımcının bir hayalini gerçekleştirme isteği olduğu görülmektedir. Son olarak katılımcıların meraklı olmadığı durumlarda da motivasyonlarını yüksek tutabildikleri gösterilmiştir.

Katılımcılar anlatılarında kendilerini söz konusu öğrenme deneyimini gerçekleştirmeye iten sebeplere bolca yer vermişlerdir. Çünkü bu olay ve kişiler bireyler için birer motivasyon kaynağı olmuş ve özellikle öğrenmeleri sekteye uğradığında, yavaşladığında veya duraksadığında bu motivasyon kaynakları ile tekrar güdülenmeyi sağlayabilmişlerdir. Örnek verilecek olursa Bilal İngilizce öğrenme hikâyesini anlatırken kendisini adım adım dil öğrenmeye iten, dil öğrenmek zorunda hissettiren anılarını anlatmıştır.

Kanarya Adaları'nda bir proje varmış. Adam atlamış gitmiş gelmiş. ‘Senin gönderdiğinle ben böyle Kanarya Adaları'na gittim.’ diyor. Yani dil bilmediğiniz için elinizdeki fırsatlar da kaçıyor. (Bilal)

Bir katılımcı arkadan şöyle dedi: ‘Don't speak broken English.’ Dedim ki Bilal: ‘Dünyanın en geri zekalı, en aptal adamı sensin. 1. Şurada bir adama rezil oluyorsun. 2. Kendini ifade edemiyorsun. Allah'ın o kadar sana verdiği

yetenek, o kadar öğrenme azmi ve isteği ve imkanlar elinde varken sen bunu öğrenmiyorsun.’ Dedim ki: ‘Sen bunu öğrenmek zorundasın.’ (Bilal)

Tabi o katılımcının beni aşağılaması hayatımdaki dönüm noktası. Hiçbir şey hayatımda bu kadar zoruma gitmemişti. İnanılmaz bir eziklik duygusuyla birlikte kamçıladi beni. Mesela günlük 6 saat İngilizce çalışabilir misiniz? Çalışamazsınız o yoğun iş temposunda. (Bilal)

İhtiyacım var, ben bunu öğrenmek zorundayım. O motivasyonu kaybetmemeniz lazım. Kaybetmediğiniz sürece de kazanıyorsunuz. (Bilal)

Ezran ise kendi öğrenme hikâyesinde ne şekilde motivasyon sağladığını şu şekilde aktarmıştır:

Bana öğretecek öğretmen nasıl öğrendi ki? O da bir yerden kitap okuyarak, onlar da kaynakları okuyarak sana öğretiyor. Ben şu an gidip, alanında uzmanlaşmış yeni keşfetmiş kişileri kastetmiyorum, temel şeyleri öğretecek kişiler; onlar da aynı kaynakları okuyarak... ‘Onlardan ne farkın var ki sen öğrenemeyesin?’ diyorum kendi kendime. (Ezran)

Dediğim gibi ‘Başkaları nasıl öğrendiyse sen de bunları yapabilirsin.’ düşüncesiyle başlıyorum yeni bir şeyler öğrenmeye. (Ezran)

Semra halı kilim sanatı öğrenme hikâyesinin başlarında en önemli motivasyon noktasının ablalarıyla içine girdiği yarış olduğunu anlatmıştır:

Benim yaşıtım benden birkaç yaş küçük kız kardeşim var, bir tane de büyük ablam var. ‘Onlar yapıyor da ben nasıl yapamam!’ Bu hırs bende çocukluğumdan beri vardı. Bir büyüğümü bıraktım, benden üç yaş büyüğümle bile yarışıyordum. El olarak da hepsinden hızlanmayı başardım en sonunda. Onlardan motive oldum. (Semra)

Sezer öğretmen enstrümanları öğrenmesinde genel olarak kendi kendisini motive ettiğini, daha sonrasında ise öğrencilerine öğretme amacının bu motivasyonu ikiye katladığını belirtmiştir.

Birincisi müziği çok sevdiğim için kendi kendimi motive ediyordum. İkincisi de bazen bulunduğunuz olumsuz şartları olumluya çevirme yolu da sizi motive ediyor. Çünkü düşündüğünüz zaman örneğin ney öğrenme sürecime gelecek olursak; yapacağım hiçbir şey yoktu. Sosyal anlamda da birçok yerde kapalı bir yerde bulunduğumuz için fiziki şartların olumsuzluğu bize aslında bu tür şeyler yapmaya itiyordu. Bu da bize motivasyonu sağlıyordu. (Sezer)

Şerife Korece dilini öğrenmede içsel motivasyonların yanı sıra dışsal motivasyonlarla da çevrelendiğini aktarmıştır. Belirlediği Kore’ye gitme hedefine

yardımcı olacak olan burs programı onun en büyük motivasyon kaynağı haline gelmiştir.

Kore'ye gitme fikrinin beni motive etmesiyle başlayan bir süreçti. (Şerife)

2012 senesi için 4 kişilik kontenjan (burs programı) vermişlerdi. Bunu duyunca bu beni baya motive etti. (Şerife)

Yani genel olarak hep beni bursların motive ettiğini söyleyebilirim. İlk olarak kültür bursuydu. İkinci olarak hükümet bursuydu ki bunlara çok az kişi seçiliyor her sene. (Şerife)

Merak unsuru özyönetimli öğrenmede bireylerin öğrenme deneyimlerine başlamalarını sağlayan önemli bir unsurdur. İnsan merak ettiği şeyi öğrenmek ister. Merakının peşinden gitmekte olan bireyler yeni şeyler öğrendikçe aynı zamanda yeni şeyleri de merak etmektedirler. Şekil 4.2'de de görüldüğü gibi özyönetimli öğrenen bireyler meraklı bireylerdir ve katılımcıların motivasyon kaynaklarından birisi de meraktır. Katılımcılardan sadece Hasan, meraklı biri olmadığını bildirmiştir.

(Merak sorulduğunda) Evet çünkü böyle çok ilginç şeyler, uçuk şeyler beni çok cezbediyor. (Bilal)

Çok meraklıyım. Bir konuda ne öğrenebileceksem, neyle ilişkiliyse dibine kadar gitmeye çalışırım. (Ezran)

İşime yaradığı sürece öğrenirim. İşime yarayacak şeyleri öğrenmeye çalışırım. O konularda meraklıyım. (Hasan)

(Merakım) Çok fazla. Bir işin ya da bir sanatın en ince ayrıntısına kadar araştırırım. (Semra)

Kendim de o sanatta nasıl farklı bir üslup oluştururum diye incelerim yani. Bunu yaparım. Çok meraklıyım bu konuda. (Semra)

Yani biliyorsunuz öğrenmede en önemli şey merak. Merak duygusunun kamçılanması. (Sezer)

Öyle bir merak oluştu diyebilirim. Merak oluşunca onu kendi ihtiyacımız olarak görüyorsunuz bir süre sonra. (Sezer)

Bir öğrenci olarak kendimi şu şekilde ifade etmem gerekir, ben merakımı canlı tutmaya çalışan birisiyim. Birçok şeyi merak ettim öğrencilik hayatım boyunca. (Sezer)

Gerçekten (kendimi) çok meraklı olarak tanımlıyorum. Hatta bazen diyorum: 'Çok mu merak ediyorum?' (Sezer)

Onun dışında genel olarak bir konuya merakım varsa, ilgim varsa sonuna kadar giderim. (Şerife)

Evet genel olarak birçok şeye merakım olduğunu düşünüyorum. Yani çok farklı alanlara. (Şerife)

(Kendimi) Genel olarak meraklı olarak tanımlayabilirim. (Şerife)

Kendimi meraklı biri olarak tanımlamam. Çok meraklı değilim. (Hasan)

Özyönetimli öğrenen bireyler bazen kendilerini demotive eden olaylardan da motive olabilen bireylerdir. Motivasyonu düşürmesi beklenen olay ya da durumların çoğunlukla ters bir etki yarattığı ve öğrenme konusunda katılımcıları daha da motive ettiği görülmüştür.

Mesela bizim İngilizce öğretmeni arkadaşlara sordum: 'Ya bana bir İngilizce öğretin.' Cevap: 'Hocam yaşın olmuş 38-39. Sen sabun fabrikasına git diyorlar.' Hiçbiri yardımcı olmadı. (Bilal)

Adamlar şey diyor: 'Bu yaştan sonra İngilizce öğrenip ne yapacaksın?' dediler. Ama ben dili öğrendikten sonra bu hocaların her biri tek beni sınıflarına çağırdı ve öğrencilerine ders ile konferans verdim. (Bilal)

Bunun yanında mesela: 'Ne yapacaksın dili boş ver çalışma, öğrenip de bu yaştan sonra ne yapacaksın dili.' Ters motive eden insanlar var. Anneniz bile: 'Oğlum kafayı mı yedin? Ne yapacaksın bu saatten sonra dil öğrenmeyiver falan.' (Bilal)

Bazıları: 'Ne yapıyorsun çöp yontmayla bir iş olmaz.' gibi. Atölyeyi görüyorlar odada: 'Burada ne yapıyorsun? Her tarafta tahta. Neden çöplerle uğraşıyorsun, başka işin yok mu?' Böyle şeyler (tepkiler) de alıyorsun. (Hasan)

Hocalar falan çok şaşırды. 'Ne alaka?' falan dediler. Yani çok hoş tepkiler aldığımı söyleyemem. Yüksek lisans için burs kazandığım zaman da: 'Ne alaka? Amerika'ya gitmek varken neden Kore, neden uzak doğu?' şeklinde tepkiler aldım. (Şerife)

İlk başlangıçta çevremden annem babam: 'Ne yapacaksın Korece'yi? Ne gerek var? Boş zaman kaybı' gibi... (Şerife)

Katılımcıların öğrenme deneyimlerini yaşamalarında kendilerini en çok motive eden öğelerden birisi de hayal ögesi olmuştur. Katılımcılar genellikle kurdukları hayalleri gerçekleştirmek için araştırmaya katılmalarına sebep olan öğrenme deneyimlerini yaşamışlardır.

Okuldaki genel yapı içerisinde biz de onu hayal ederdik. Yani böyle bir dil öğrenmek, iyi bir İngilizce konuşmak gibi bir hayalim vardı. (Bilal)

Aslında bizim öğrenme hikayemiz küçük yaştan itibaren başlıyor. Biz henüz daha lise çağlarındayken kardeşimle birlikte bağlama öğrenmeye karar verdik. (Sezer)

Müzikle bir ilgim vardı sürekli. Küçüklüğümde beri hayalimdi. (Ezran)

4.2.3 Öğrenme yolculuğu

Özyönetimli öğrenmenin ilk basamakları öğrenme ihtiyacını sezme ve hedef belirlemedir. Hedef belirlendikten sonra yeni aşama öğrenme yolculuğunun başlaması aşamasıdır. Öğrenme yolculuğu olarak adlandırılmış olan bu aşama bireylerin kullanacakları öğrenme stratejilerini belirlemeleri ve öğrenme kaynaklarına karar vermelerini içermektedir. Örneğin enstrüman öğrenmede yeni bir teknikle tanışma ve uygulama, dil öğrenmede yeni bir kaynak kitaba ulaşma, minyatür sanatı için bir öğrenme planı oluşturma ve disiplinli çalışma bu aşamada gerçekleşmiş süreçler arasında sayılabilir. Yapılan tematik analiz sonucunda öğrenme yolculuğu teması ile ilgili ortaya çıkan hiyerarşik kod-alt kod modeli Şekil 4.3'te gösterilmiştir. Şekildeki sayılar temayı ortaya çıkaran kodlar ve kategorilerin frekansını ifade etmektedir.



Şekil 4.3 Öğrenme yolculuğu temasının hiyerarşik kod-alt kod modeli

Şekil 4.3 incelendiğinde özyönetimli öğrenenlerin öğrenme yolculuklarında kendilerine uygun yöntem ve stratejileri işe koşabildikleri görülmektedir. Zaman zaman kendi kendine anlatmayı içeren bu yöntem yelpazesini yeri geldiğinde yalnız kalmayı, odaklanmayı, planlı çalışmayı içine almaktadır.

Deli gibi BBC dinliyorum, Amerikan radyolarını dinliyorum, kitaplar okuyorum. (Bilal)

Sonra 1-2 tane ezberleme tekniği öğrendim. Bu hafıza yardımıyla ezberleme biçimleri falan. Benim bilgisayar ekranım mesela her tarafı kelime doluydu.

Onlarla biraz çalıştık falan. Cümleler kuruyorum. Dil bilgisi öğreniyorum. (Bilal)

Dedim ki: 'Benim dinlemeyi geliştirmem lazım.' Bol bol dinledim mesela. (Bilal)

...oturuyorum kendime bir hikâye yazıyorum. Diyorum ki: 'Ben kalktım, çarşıya gidiyorum. Bunu İngilizce nasıl söylerim? Ekmek alacağım. Bunu nasıl söylerim?' (Bilal)

Mesela ben onun bir çıktısını alıyordum. İçinde bilemediğim kelimeleri yazıyordum. Açıyordum ses oradan. Bir defa oradan dinliyordum. (Bilal)

Liseden sonra arta kalan vakitlerde kendim bu nasıl yapılır, nasıl öğrenilebilir... Tekerleği yeniden icat etmek değil de sıfırdan böyle bir şeyleri öğrenebileyim düşüncesiyle ben kendim çözmeye çalıştım. (Ezran)

Çapraz sorgulama denir sanırsam: Bir konuyu bir kaynak farklı anlatıyor, bir kaynak farklı anlatıyor. Kimisi çok kaliteli anlatıyor, kimisi çok farklı anlatıyor. (Ezran)

Mesela matematikten herhangi bir yeni konu öğrendim, onunla ilgili soru çözdüğümde; soruyu çözüyorum ve sanki yanımda biri varmış gibi kendi kendime o soruyu anlatıyorum. (Ezran)

Kafeye falan gidiyorsun, müzik indiriyorsun, müzikte nasıl çalmışsa ben de onları yapayım diyorsun. Mesela onda şöyle: Gitar çalan kişilerin bazı videolarına bakıyordum, izliyordum. Hangi teknikleri kullanıyorlar onları ben kendim çıkartmaya çalışıyordum. Sonuçta bilen kişiler. (Ezran)

Bilen kişiler nasıl yapıyorsa zaten öğrenmek de onları taklit edip onların yaptığını anlayabilmektir. (Ezran)

Bir şey öğreneceğim zaman kendi kendime şunu yaparım yeni bir konu olacaksa, konu başlıklarını çıkartırım. İçindekiler tablosu gibi düşünün. Neler öğrenilecek, nelerin altında neler var? Bu şekilde bir kalıbını çıkartırım. (Ezran)

Bir de ne öğrenecek olursam olayım mutlaka öncesinde 1,5-2 saat kitap okurum mesela. Çünkü ısınıyorsun, spor yaparken ısınır ya insan, aynen o şekilde beynini ısıtıyor yani. O noktada düzen gerekiyor. (Ezran)

Önce malzemeyi bilmiyorsunuz, hiçbir malzemeyi bilmiyorsunuz. Önce malzemeyi bir öğrenmeniz gerekiyor. (Hasan)

Sonra internetten araştırdım. Oradan buradan aklıma gelen ne olursa onları yavaş yapmaya çalıştım. (Hasan)

Dediğim gibi kursa da gitmedim. Hep deneme yanılma, deneme yanılma. Ölçülerim de iyi, fena değil. Her insanın pek olmaz. (Hasan)

Hiçbir ustaya gitmedim. Kaynak derken; internet biliyorsunuz yani teknoloji çağındayız. Hemen hemen her şeyi de görüyorsunuz, buluyorsunuz. Eskisi gibi değil. Onlardan araştırdım. (Hasan)

Bazılarını okuyarak, bazılarını videolardan, bazılarını resimlerden. Yani böyle araştırdım. Hatta isim vermemde bir sakıncası yok, *Pinterest* diye bir site var, herkes biliyor. Onlardan yararlandım. İşte bazı insanlar var, Türkiye'de yabancılardan da. Onları araştırıyorsun. (Hasan)

...biliyorsunuz çocukların belli yaşlarda taklit, görme, takip etmeyle öğrenme yetileri var. Benim öğrenmemde en etkili yol oldu. Daha çok dolaylı, gözlem yoluyla öğrendik. Sonra kendimizi bu alanda geliştirdik. (Semra)

Dokuma çocukların küçük yaşta tablette görmeyle dolaylı yoldan, bire bir eğitimle değil de dolaylı yoldan takip edilip de yapılan bir şey. (Semra)

Herhangi bir plan yapmadım, herhangi bir yol izlemedim. Ailemde mesela ablamlardan benim dokuma tekniğim farklıydı. Atkı atarken kimisi solak kimisi salak derler sağ taraftan kastederler, orada atkının kalitesine uymak için oralarda farklılığım vardır. (Semra)

Biz dokuma başında büyüdük. O yüzden de hatalarımızı yaşayarak gördük. (Semra)

Birinci basamak; çok iyi bir izleyici olmam gerekiyor. 'Aaa şu parmağını şuraya basıyor, şu notaya bu şekilde basıyor.' falan diye. O şekilde öğreniyorduk. (Sezer)

Bir yerde birisi bir enstrüman çalışırsa hemen gidip yanına oturuyordum mesela. Onu izliyordum, dinliyordum. Ama bu dinleme bir manzara seyretme gibi değil. Her şeyine dikkat ediyorsunuz, hangi notayı basıyor, hangi parmağını kullanıyor, ne süreyle kullanıyor, nasıl basıyor. Her şeyine dikkat ediyorsunuz, bu sizin bir gözlem yapmanızı sağlıyor. (Sezer)

Genel olarak iyi bir gözlemci olduğumu düşünüyorum. Çünkü öğrenmede bunun çok önemli bir yeri olduğunun farkındayım. (Sezer)

Günlük hayatta Türkçe'yi nasıl öğreniyoruz? Anne karnından doğduktan sonra duyarak. Herhangi bir gramer yapısı olmadan. Öğrenme sürecimiz genelde tecrübe ile gelişiyor aslında. Bir bebek bir sürü şey konuşabiliyor, algılayabiliyor. Sonra konuşmaya geçtiği zaman da çok güzel konuşabiliyor. Öyle olunca ben doğru mu yanlış mı diye düşünmeden, kendimi ifade edebileyim, anlatabileyim diye düşündüm. (Şerife)

Hiç gramere, dil bilgisine takılmadan sadece hedefe odaklandım diyebilirim. Ne kadar çok kelime öğrenebilirim ne kadar çok kendimi ifade edebilirim gibi. Bu yazışmalar da o şekilde uygulamaların faydasını çok gördüm diyebilirim. (Şerife)

Orada bölüm bölüm ders ders bir ilerleme vardı ve en büyük kaynağım yazarak çalıştım. (Şerife)

TOPIK sınavında da okuma, yazma ve dinleme olduğu için bu dönemde yine dizi falan izlemeye devam ettim. Dinlemem gelişsin diye altyazı gelmeden kendim tahmin etmeye falan çalıştım. Altyazısız izlemeye çalıştım dinleme kısmı için. (Şerife)

Katılımcılar öğrenme deneyimlerini günlük hayatlarının bir parçası haline getirmişlerdir. Bu noktada da şekil 4.3'te de görülebileceği gibi gündeme zaman yönetimi kavramı gelmektedir. Bireyler bazen günün 10 saatini çalışmaya ayırdıklarını, bazense tuvalet ihtiyaçlarını giderirken bile bir şeyler öğrenmeye çalışarak zamanı iyi değerlendirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Zamanı iyi yönetirseniz dil öğrenmemdeki şeyde mesela zaman yönetimi bana bu dili öğretmiştir. 11'se 11'de başlarım. Kimse durdurmaz beni o noktada. 12'de orada olmam gerekiyorsa 12'de orada olurum. (Bilal)

Çok iyi zamanımı yönettiğime inanırım. Bu zaten başarı... (Bilal)

Profesyonel futbolcuyum, top oynuyorum, zamanım yok ama gece saat 3'te kalkıyordum, 6'ya kadar çalışıyordum. 6'da yatıyordum, 9'da kalkıyordum, kursa gidiyordum. Kurstan çıkıyordum, 2'de idmana gidiyordum, 5'te çıkıyordum. 6'da eve gelip, yemeği yiyip yatıyordum. Ondan sonra tekrar 3'te kalkıyordum. 3 saat daha çalışıyordum. 6 saat çalışıyordum. Zamanı iyi yönetmeniz lazım ki kazanasınız. (Bilal)

Ben mesela tuvalete girdiğimde 3-5 dakikalık zamanım var: İşte diyordum book-kitap, book-kitap. Onu böyle şekillendiriyorum. (Bilal)

Ben hiçbir zaman öyle '2 saat şuna bakayım, 3 saat buna bakayım, 4 saat ona bakayım.' düşüncesiyle çalışmadım. Bazen oturup 1 saat çalışıp sıkılıyordum, bazen 10 saat masanın başından kalkmadığım oluyordu. (Ezran)

O gün kendimi iyi hissediyorum, o gün oturup 6 saat çalışabilirim. O gün kendimi iyi hissetmiyorum. 1 saat çalışırım. O şekilde yaparım. Ama bu çok fazla sarkmaz. Haftada 40 saat çalışacağım diyorsam 40 saati bir şekilde tamamlarım. (Ezran)

Zaman yönetimi konusunda; benim zamanla fazla bir sıkıntım olmadığı için zamanım var. Zaman yönetimim de iyi. (Hasan)

Öyle zamanı da boşa geçiren bir insan değilim, boşa geçirmeyi de sevmem. (Hasan)

Örneğin bir tasarım yapacağım. Üç gününü desene ayırmaya, iki gününü çözüme, sonraki kalan süreci de dokumaya, günlük kaç sıra atmam gerektiğine... (Semra)

Dediğim gibi zaman yönetimine her zaman dikkat ederim. (Semra)

Örneğin diyorsunuz ki: ‘Herkes biraz sakin olup odalarına geçtikten sonra 9-12 arası ben enstrümanımı çalışırım.’ (Sezer)

Eğer o dilim içerisine başka işler de dahil olursa o zaman bu süre uzayabiliyor. Ama bunu en aza indirmek için mutlaka bir zaman planlaması yapmamız gerekiyor. (Sezer)

Çünkü zaman bir yol gibidir. Biz ilerlemesek bile ayağımızın altından akıp gider. (Sezer)

O yüzden zaman yönetimine çok dikkat etmeye çalışıyorum. Yani birim zamanda birden fazla iş yapmaya da çalışıyorum zaman yönetimi içerisinde. (Sezer)

Zaman yönetimi, yıllardan beri yönetmek isteyip de düzgün kullanmak isteyip de kullanamıyorum. (Şerife)

Bu nedenle zaman yönetimi konusunda başarısız olduğumu düşünüyorum. Ama bu konu üzerinde çalışmalarım devam ediyor. İnşallah daha verimli daha etkin kullanabilirim. (Şerife)

...çünkü yönettiğim zamanlar çok az vakit ayırarak birçok işi bir arada yaptığımı biliyorum. Şu anda yönetemediğim için daha çok vaktim olmasına rağmen hiçbir şeye odaklanamadığımı düşünüyorum. (Şerife)

Katılımcılar anlatılarının birçok noktasında öğrenmelerini kendi kendilerine gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak alan yazında özyönetimli öğrenme becerisine sahip olan bireylerin yeri geldiğinde iş birlikli öğrenme ortamlarına da ayak uydurabilecekleri belirtilmiştir. Katılımcılar da öğrenme yolculuklarında zaman zaman başka kişilerle iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Çok severim. Takım çalışmasını inanılmaz seviyorum. (Bilal)

O konuda elimden geldiğince işbirlikçi olmaya çalışırım. (Ezran)

Devlet memuru iken çalıştık başkaları ile iş birliği içinde. Hatta kısa bir süre ben daha sorumluydum başkalarıyla çalıştım. (Hasan)

Alanında uzman biriye başımla beraber çalışırım. Ama bir işi bilmeyenle yapmak kadar zor bir şey yoktur. (Semra)

Ben elimden geldiğince birçok insanla iş birliği içerisinde çalışabilirim hocam. (Sezer)

Tek başıma da yapabilirim bir işi. Ama birlikte yaptığım zaman daha fazla insanla beraber olduğumuz için daha çok keyif alıyoruz. (Sezer)

(İşbirlikli) Çalışabilirim, özellikle burada danışman hocam, diğer hocalar yönlendirdiği zaman, özellikle ‘Şunu yap.’ dedikleri zaman daha verimli olduğunu düşünüyorum. (Şerife)

Özyönetimli öğrenmede birey bir danışman tarafından izlenmediği için ya da ona rehberlik edip yol gösterecek birisi çoğunlukla bulunmadığı için kaynak kişi ya da kitapları belirleme aşaması çok önemli bir hale gelmektedir. Kaynakların seviyesi, güvenilebilirliği ve ulaşılabilirliği bu önemi oluşturan detaylardan sadece birkaçıdır. Yanlış kaynak seçimi öğrenme sürecinde verilen emeklerin boşa gitmesine sebep olabilir. Katılımcılar ulaştıkları kaynakları internet ortamı, kitaplar ve kişiler olarak sıralamışlardır.

Ama deli gibi BBC dinliyorum, Amerikan radyolarını dinliyorum, kitaplar okuyorum. (Bilal)

Dil bilgisi kitapları aldım. Masamın üstü İngilizce kitabı dolu evde. (Bilal)

Bu fononun dil bilgisi kitabı var. 4-5 çeşit dil bilgisi kitabı aldım mesela. Onları en az dört defa okudum bir tanesini. 5-6 defa bitirdiğim kitaplar var bu noktada. (Bilal)

VOA diye bir site var, Amerikan haber sitesi. Oradan diyor haber metinleri okuyarak dinleyebilirsiniz. (Bilal)

Kaynaklar aldım. Bazı eğitimleri temelini oturtacak kadar yaptım ama ağırlıklı olarak kitaptan kendim, bu nasıl yapılabilir, nasıl bulunmuş, nasıl edilmiş... (Ezran)

Birden çok kaynaktan paralel olarak ilerledim. Matematik fen konusunda da alabildiğim bütün dergiler ve kitap kaynakları... (Ezran)

Kendim internette bir şeyler öğrenerek yaptım. (Ezran)

Ne olursa olsun karşıdaki insan senden çok çok daha fazla biliyor olabilir. Git onların yakasına yapış tabiri caizse. (Ezran)

Kaynak derken; internet biliyorsunuz yani teknoloji çağındayız. Hemen hemen her şeyi de görüyorsunuz, buluyorsunuz. Eskisi gibi değil. Onlardan araştırdım. (Hasan)

... bazılarını videolardan, bazılarını resimlerden. Araştırdım bilgisayardan internette. (Hasan)

İşte bazı insanlar var, Türkiye'de yabancılardan da. Onları araştırıyorsun, Youtube'dan ne yapmış, nasıl yapmış, neden yapmış. (Hasan)

Örnek alacağım kişiler annem ve ablalarımdı. Başkasının stili benim için hiçbir anlam ifade etmedi. Kaynak kişiler hep annem ve ablalarımdı. (Semra)

Kitap da vardı elimizde. Yalnız takdir edersiniz ki böyle şeylerde (enstrümanlarda) kitap bir noktada tıkanıyor. (Sezer)

...biz de ilerleyen aşamalarda kitapla beraber internetteki videoları da harmanlamaya başladık. (Sezer)

Bir tane de kitap almıştı, ney kitabı. Mesela bütün gitar kitaplarını inceledim. Kaynağımız, yazılı kaynak noktasında, şu an baya geniş hocam. (Sezer)

Sonrasında internetin işin içine girmesiyle internetten izlediğimiz eğitim videoları; ilk başta eğitim videosu pek yoktu. Ama başka insanların nasıl yaptığını yavaşlatarak videoları yavaşlatarak... (Sezer)

...bağlama öğrenmek için bizim için en önemli kaynak kardeşimin rehber öğretmeni. (Sezer)

Sonrasında birkaç kitap getirme olayım oldu internetten. (Şerife)

Türkiye'de iki üniversitede Korece bölümü vardı: Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi. Şu anda İstanbul'da da var. Oradaki hocaların çıkarmış olduğu yabancılar için Türkçe ve Korece gibi kaynaklar vardı. Onlara da eriştim. (Şerife)

Kendi kendime, internetten, Google çeviriye yazıp deneme yanılma yöntemiyle yapmaya çalıştım. (Şerife)

Aynı Google gibi bir arama motoru diyebiliriz. 'Naver' şeklinde yazılıyor. Bunun sözlük uygulaması da vardı. Tabi şimdi Türkçe eklentisi de var. O dönemde İngilizcesi yine aktifti. Hem cümle olarak hem yapı olarak oradan da yararlandım. Birebir çeviri cümleler falan da vardı. (Şerife)

O dönemde burada Kültür Derneği adı altında yaşayan iki üç Koreli vardı. Onlardan da zaman zaman anlamadıklarımı sorduğum oldu. (Şerife)

Özyönetimli öğrenme sürecinde bireyler süreci nasıl yürüteceklerine dair bir plana ihtiyaç duyarlar. Bu plan bazen basit bir zaman planlamasını bazense öğrenilecek içeriğin parçalara ayrılmasını içermektedir. Birey konuyla ilgili neleri bilip bilmediğine, hangi kaynaklara ulaşabileceğine karar verdikten sonra disiplinli bir çalışma gerçekleştirebilmek için bir düzen oluşturmaya karar vermektedir. Şekil 4.3'te katılımcıların bir öğrenme planına göre hareket ettikleri, disiplinli olarak çalıştıkları, yeri geldiğinde gerekli plan değişikliklerine başvurdukları ve zaman zaman dağınık yani plansız bir çalışma yöntemini de uyguladıkları görülmektedir.

Sonra oturdum her gün 6 saat çalışmaya başladım. 3 saat erken gidiyordum 7.30'da. Saat 10.30'a kadar içeride bilgisayar açmıyorum, kimseyle konuşmuyorum. Takıyorum kulaklığı, dinliyorum o sayfaları. (Bilal)

... benim kaliteli ve iyi bir iş yapabilmem için konsantrasyonumun oluşacağı sessiz bir ortam olması lazım. İkincisi; mesela bir masanın

üzerinde ders çalışıyorum. O etraftaki görselliğin beyne algısıyla dağılmamam lazım. (Bilal)

Mesela farklı bir masaya oturduğum zaman o öğrenme kalitesini yakalayamam. (Bilal)

O şeyi öğrenmeden evvel bana neler gerekli? Hangi kaynaklar gerekli? Onun bir kalıbını çıkartırım kendimce. Bir yandan planlı bir şekilde başlatırım. (Ezran)

Belli kaynaklar dizerim kendime. Belli bir çalışma planı çıkartırım. Öğrenmeye başlarım. (Ezran)

Ne olursa olsun kendine bir eğitim planı çıkartmalı insan. (Ezran)

Eğer öğreneceğim konu gerçekten benim işime yarayacak bir konuya deli divane disiplinli bir insanımdır. (Ezran)

Planda pek değişiklik yapma ihtiyacı bazen oluyor. ‘Şunu yapayım.’ diyorsun. Sonra vazgeçiyorsun, biraz onu erteliyorsun. Sonra diyorsun ki: ‘Başka bir şey yapayım.’ Yapıyorsun, onunla uğraşıyorsun. (Hasan)

Belli bir plan izlemem, işin doğrusu dağınık çalışırım. (Hasan)

Kesinlikle planlı çalışırım. Bazen bir tasarım çalışırken ‘Aaa şu da şöyle olabilir mi?’ deyip farklı bir tasarım da üretebilirim zaman zaman. (Semra)

İşte şu dönem bu yapılacak, bu yapılacak, şu yapılacak. Ve hepsini not olarak koyarım. (Semra)

Planlı gitmek her zaman daha iyi benim için. Ürünlerimi ona göre çıkartıp sonrasında ona göre hareket ediyorum. Kesinlikle planlı davranırım. (Semra)

... benim kendim normalde çok aşırı olmamakla birlikte simetri hastalığım vardır. O yüzden çalışma ortamı benim için çok önemlidir. Bir yerde ben masamda çalışacakken, ufacık bir dağınıklık olsa o benim kafama takılıyor. (Sezer)

Bir plan içerisinde, bir düzen içerisinde ilerleme taraftarıyım. (Sezer)

Planda değişiklikler yapmak istiyorsunuz bazen çünkü fiziki koşullar bazen imkân vermeyebiliyor. Bir de yıllar geçtikçe ve teknoloji ilerledikçe planınıza yeni şeyler ekleniyor. (Sezer)

Kendim çok çok aşırı titiz ve düzenli miyim? Değilim. (Sezer)

Plan yapmayı çok severim. Kafamda her zaman planlar vardı. 2020 gelmeden 2020 hedefleri. 3 sene içinde, 5 sene içinde gibi... (Şerife)

Ama plan yapmak en azından şunu sağlıyor bana: 10 madde yazdıysam 3'ünü yaptıysam tik koyup tamam, bunlar bitti şunlar kaldı gibi. (Şerife)

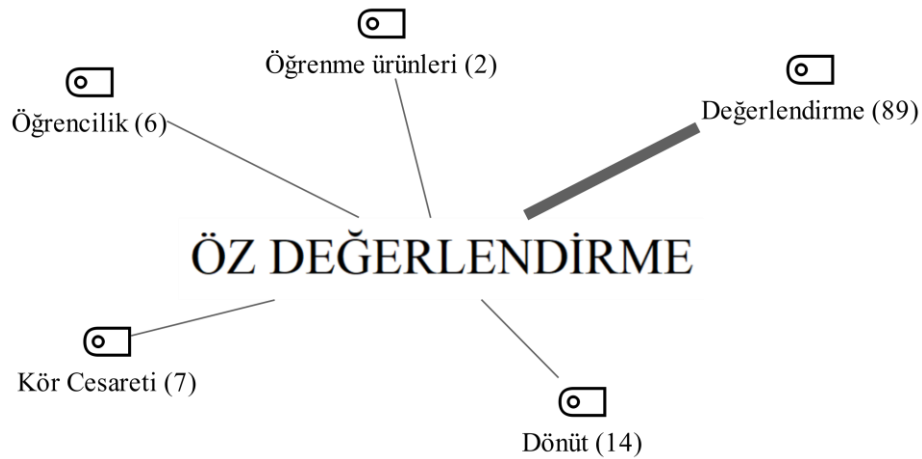
... yabancıların da bir tabiri vardır, 'bullet journal' diye geçiyor. Gün gün, ay ay yapılacaklar, alınacaklar gibi böyle hedefler. Totale baktığım zaman, 2019'a baktığım zaman iyi tarafından bakıp bunlar bunlar bitmiş, olmayanları yok sayarak. (Şerife)

... aslında sürekli bir değişiklik yaptığımı söyleyebilirim planda. (Şerife)

Ama genel olarak dağınık olduğumu, plansız olduğumu söyleyebilirim. (Şerife)

4.2.4 Öz değerlendirme

Özyönetimli öğrenme sürecinin çerçevesi ele alındığında son basamak bireyin kendi kendisini değerlendirmesidir. Bundan önceki basamaklarda birey öğrenme ihtiyacını sezmiş, hedeflerini belirlemiş, öğrenme girişiminde bulunmuş, yararlanabileceği kaynak ve kişileri belirlemiş ve bir öğrenme stratejisi belirleyip onu uygulamıştır. Öz değerlendirme basamağı sürecin son aşamasında yer almasının yanı sıra süreç boyunca da bireyin kendi kendisini değerlendirmesi ile sürece yayılabilmektedir. Birey öğrenme ürününe eriştiğini düşündüğünde bu ürünü belli kriterler belirleyerek karşılaştırabilir. Değerlendirmenin bir başka çeşidi de çevredeki kişilerden alınan dönütler olarak ele alınabilir. Bir öğrenme gerçekleştirdiğinde birey öğrenci olarak kendisini değerlendirir ve gerekirse kendisine bir not verir. Yapılan tematik analiz sonucunda ortaya çıkan öz değerlendirme temasının frekanslarıyla birlikte sunulduğu kod-alt kod bölümler modeli Şekil 4.4'te gösterilmiştir.



Şekil 4.4 Öz değerlendirme temasının kod-alt kod bölümler modeli

Öz değerlendirme aşaması bundan sonraki öğrenmeleri de dolaylı olarak etkileyeceği için ciddiyetle ele alınmalıdır. Çünkü birey yaşadığı deneyimde yaptığı hataları bir kez daha yapmayacaktır. Bu şekilde gerçekleştirecek bir olumlu aktarma

bundan sonraki öğrenmelerin daha başarılı yönetilmesini sağlayacaktır. Şekil 4.4'te görüldüğü gibi katılımcılar anlatılarının birçok noktasında bazen kasıtlı bir şekilde, zaman zaman da farkında olmadan değerlendirme aşaması ile ilgili bilgiler sunmuşlardır.

Bir ortamda söyleneni dinliyorum. Biraz kötü de olsa konuşabiliyorum. Ya dedim ki bana bir haller oluyor. Patladı artık. O kelimeler aklıma geliyor otomatik olarak. (Bilal)

Bir senenin sonunda ben İngilizceyi konuşuyor, yani derdimi anlatabiliyordum, çok üst seviyede değil ama. Konuşulana da anlayabilir seviyeye gelmişim. (Bilal)

Bir dili konuşmak, derdini anlatabilmek, o insanı da dinleyerek isteklerine cevap verebilmek. Şu an buna ulaştığımı düşünüyorum. (Bilal)

Ama şöyle bir sıkıntı var. Bana: 'İngilizce üç cümle yaz.' desen yazamam mesela. Bunun için de benim ayrı bir eğitim almam gerekiyor. (Bilal)

Benim yazmam yok. Mesela book'u iki 'o' ile yazamam mesela. Konuşmaya dönük olduğu için böyle yanlışlarım çıkıyor. (Bilal)

Aslında öğrendiğinizi tamamladınız mı dilde? Hayır. Dilde öğrenme yok, dilde tamamlama yok. (Bilal)

Bir toplantıda sunum yaptım. O gün arkadaşlarla oturup bir barda muhabbet edebildim. Çıktığımız bir alan içerisinde bir proje konusunu onlarla tartışabildim. Dedim ki tamam. (Bilal)

İşte mesela bir çeviri oluyor, yapamıyorum. Bu benim en büyük eksikliğim. Hem İngilizce-Türkçe, hem Türkçe-İngilizce çeviri yapamıyorum mesela. (Bilal)

Bateride çok fazla bir şey yapamayacağımı anladım. (Ezran)

Biri tarafından öğrenmediğinde, kendin öğrenmeye başladığında hatalarından çok daha rahat ders çıkartabiliyorsun. (Ezran)

Çünkü sen yeni öğrendiğin bir şeyi bir başkasına öğretemiyorsan, ona aktaramıyorsan sen de tam öğrenmemişsin demektir. (Ezran)

Çalışırım ve ben bir başkasına anlatabiliyorsam o konuyu çok basit bir şekilde, karşıdakinin kafasını karıştırmadan o zaman onu öğrenmişim demektir. (Ezran)

Başarılı olduğumu düşündüm. Kendi hayatıma bir şeyler kattım. Hayat standardına yeni bir şey, öğrenmiş oldum dedim. (Ezran)

Sonra gelişti, gerçekten gelişti. Bu kadar olduğunu ben kendim de bilmiyordum el becerimin. (Hasan)

Bu şekilde devam ettim, baktım gittikçe insan gerçekten geliyor. Ölçülerim de iyi fena değil. (Hasan)

Şöyle bakıyorum ben bir şey yaptığım zaman çok sırtmıyor objeler. Bazılarına bakıyorum ölçeğe çok yakın. (Hasan)

Şimdi tam olarak tam oldum diye söyleyemiyorum. Her yaptığımız sürekli bir öncekinden gerçekten iyi oluyor. (Hasan)

Ben dokumayı daha iyi biliyorum, daha çok başarılıyım. O nasıl kurs açar da ben öğretmen olamazmışım dedim. (Semra)

Eğilmesi, bükümü, renklendirmesi, her aşamasında, yırtılması, tamiri, aklına gelebilecek halı ile ilgili her şeyde. Koyunun sırtından ham maddeyi alıp sunum, dokuma olarak sana verebilirim. (Semra)

... dediğim gibi artık günümüzde örneğin ben dokumada istediğim özgün bir tasarım yapabilirim. Bunu halı desenine aktarabilirim. Yani halıda eksik olduğum bir konu yok. (Semra)

... ben ilk öğretmenlik yaptığım yıl, dediğim gibi Hasan Dağı eteğinde görev yaptığım ve bir de 2009'da halk eğitimde engellilerle çalıştığım kendimi yeterli olarak değerlendirmiştim. (Semra)

En son noktayı koyduğum, çalışmalarım da ben tamamım, bu alanın en iyisiyim dediğim nokta bende engelliler grubum olmuştur. Ama engelli bir insana halı dokumayı yaptırmak kadar zor bir şey yok. Ve ben kendimi tam olarak orada değerlendirdim ve artık 'Kendim bu alanda tamamım, ben bir ustayım.' dedim. (Semra)

... açıp internetten videoları izleye izleye: 'Ben şurayı yanlış yapıyormuşum, doğrusu böyleymiş.' diyordum. (Sezer)

Çok daha ilerledi, ben kendimi geliştirdim. Şunu diyemem tabi ki: 'Kemanda çok iyiyim.' falan diyemem elbette. Ama elime aldığım zaman birçok parça çalabilirim. (Sezer)

Yaptığımı, başardığımı test edip onayladığım zaman artık ben bu işi çocuklara da öğretirim diyeceğim. (Sezer)

Özellikle enstrüman konusunda ben bu işi tamamen öğrendim, her şeyini öğrendim demek birçok insan için güç. (Sezer)

... belli bir noktadan sonra, özellikle bağlama gitar ve yan flütte, dinlediğim ya da istediğim parçayı çalabilme noktasına geldiğim için kendi kendimi değerlendirmiş oldum. (Sezer)

Tabi ilk girdiğim zaman sadece başlangıç seviyesine belge alabildim. En son da YDS'den 2018'de 87.5 gibi bir puan aldım. (Şerife)

Test etmek amacıyla da hep Mevlâna Müzesi'nin oraya gidip yabancı gördükçe konuşma girişiminde bulunduğumu söyleyebilirim. (Şerife)

Yani temel şekilde konuşup konuşmadığımı, karşıdan gelen tepkilerle beraber ölçmeye çalıştım diyebilirim. (Şerife)

... hâlâ da yazma kısmında problemlerimin olduğunu söyleyebilirim. (Şerife)

Ama bireysel olarak en zorlandığım şey özellikle yazma, kompozisyon kısmında. (Şerife)

... test kısmında cevaba bakarak yorum yaparak düşünebiliyorum veya dinleme kısmında bir daha dinleyebiliyorum. (Şerife)

Çünkü bilmediğim zaman öğrenebilirim ama bildiklerimi unutmak veya gerilemem, yani duraksama da değil gerileme olduğunu çok net fark ettiğim zamanlar oldu. (Şerife)

Kendi kendimi değerlendirdiğim için ben kendimi her zaman yetersiz görürüm. (Şerife)

Ama şunu söyleyebilirim, pratikte konuşmada çok daha iyi olduğumu düşünüyorum. Yazmada da artık daha iyi olduğumu düşünüyorum. Ama akademik yazmada hâlâ sıkıntılarımın olduğunu düşünüyorum. Özellikle deyim, atasözleri kullanımı gibi biraz daha spesifik alanlarda destek almam gerektiğini düşünüyorum. (Şerife)

Şekil 4.4'te görüldüğü gibi öğrenme ortamında ya da çevreden alınan dönütler de öğrenme ürünü ve süreci hakkında bir değerlendirme yapabilmek için önemli bir işlev görmüştür. Katılımcılar dönütle ilgili şu ifadeleri dile getirmişlerdir:

Kendi kendinize el yordamıyla yapıyorsunuz. Bir rehber olsa 1 defada atlayacağınız bir çitayı siz 5 defa deneyerek atlıyorsunuz. (Bilal)

Bir iki yere katıldım, sergi gibi. İnsanlar gördü mesela geldi bayanların bazıları. Ya ne kadar mutluyduk, şöyle yaşıyorduk, çok hoşlarına gitti gözleri yaşardı. Bu beni mutlu etti, geçmişe döndürdü insanları. (Hasan)

Siz çalarken sizi dinleyen insanların tepkileri de sizin için bir dönüt olmuş oluyor. (Sezer)

En azından kendinizi aynada görüyormuşsunuz gibi oluyor. Yani ne kadar kişi dahil edebilirsiniz işiniz o kadar kolay oluyor. (Sezer)

Dediğim gibi dönüt de alabileceğim bir yapı da olmadığı için doğru yolda mıyım, yanlış yolda mıyım emin olamadım. (Şerife)

Ama genel olarak otonom öğrenmedense birinin bana feedback (dönüt) vermesini daha çok tercih ederim aslında. (Şerife)

Katılımcıların özyönetimli öğrenme yaşantısı geçirmiş bir öğrenci olarak kendilerini tanımlarken hırslı, istekli, meraklı, çalışkan, araştırmacı öğrenciler

olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar kendilerini değerlendirirken zaman zaman bir kör cesareti ile öğrenme birimlerinin üstüne gittiklerini ifade etmişlerdir. Diğer yandan katılımcılar değerlendirme aşamasında öğrenme ürünlerine de yer vermişlerdir.

Kendimi hırslı ve istekli diye tanımlayabilirim. Biraz da dertli. (Bilal)

Benim böyle şeylerim vardır, kör cesaretlerim vardır. Böyle hiç olmayacak bir şeyde saçma sapan bir şekilde yürürüm mesela. (Bilal)

‘Ben bu konuya gerçekten ihtiyaç duyuyorum ve bana ileride hayatımda lazım olacak.’ dediğim bir konuya çok disiplinli bir öğrenciyimdir. (Ezran)

‘İyi bir öğrenciyim.’ diye düşünüyorum. Üzerine giderim. Bilmediğim konularda da bir yerlere başvurum, okurum, araştırırım, çalışırım. İyi bir öğrenci olmaya çalışırım, öğrenmek için ne gerekiyorsa onu da yaparım. Yapmaya çalışıyorum. (Hasan)

Aktif, meraklı, en iyisini yapabilmek isteyen ve manevi değerlere sahip çıkmak konusunda... (Semra)

Bir öğrenci olarak kendimi şu şekilde ifade etmem gerekir, ben merakımı canlı tutmaya çalışan birisiyim. Birçok şeyi merak ettim öğrencilik hayatım boyunca. (Sezer)

Çünkü bir yerde öğrenme ürünü olarak çıktıyı net olarak alabiliyorsunuz. (Sezer)

... çok parlak bir öğrenci düşünüyorum açıkçası. Yapmam gerekenleri yapıyorum ama şöyle: disiplin konusunda biraz iç disiplin, otonom konusunda (sıkıntı yaşadığımı belirtiyor). (Şerife)

BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır, ardından sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

Bu araştırmada özyönetimli öğrenme bilgi, beceri ve deneyimine sahip olan bireylerin kendi kendilerine öğrenme süreçleri derinlemesine incelenmiştir. Bu incelemeyle teoriye katkı sunmak ve elde edilen bulgulara dayalı olarak okullardaki öğrenme öğretme sürecine ilişkin öneriler getirmek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- Özyönetimli öğrenen bireylerin özellikleri nelerdir? Bu özellikler alan yazında vurgulanan özelliklerle aynı mıdır? Alan yazında vurgulanmayan başka özellikler de ön plana çıkmakta mıdır?
- Özyönetimli öğrenen bireyler öğrenme yaşantılarında hangi süreçleri gerçekleştirmişlerdir? Bu süreçler alan yazında vurgulanan süreçlerle aynı mıdır? Alan yazında vurgulanmayan başka süreçler de ön plana çıkmakta mıdır?

Bireylerin özellikleri ve geçirdikleri süreçleri ortaya çıkarabilmek için hikâyeler tematik anlatı analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Araştırma bulgularının içinde en çok göze çarpan detay katılımcıların öğrenme deneyimlerinde sorumluluğu tamamen kendi üstlerine almış olmalarıdır. Himstra (1999), özyönetimli öğrenmeyi bireylerin öğrenmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmaları planlamada, uygulamada ve değerlendirmede öncelikli sorumluluğu üstlendikleri bir öğrenme şekli olarak tanımlamıştır. Benzer bir şekilde Wilcox (1996), özyönetimli öğrenmede öğrenenlerin her aşamada sorumluluk aldığını belirtmiştir. Salas (2010) ise özyönetimli öğrenme sürecindeki her türlü kararı bireyin kendisinin verdiğiğine değinmiştir. Özcan da (2015) bireylerin özyönetimli öğrenmede bütün öğeler üzerinde öncelikli sorumluluk sahibi ve karar verici olduğu aktarmıştır. Sözelimi Bilal İngilizce öğrenmeye karar verdikten sonra herhangi bir kursa katılmayı tercih etmemiş ve öğrenme sürecinin tamamen kendi kontrolü altında şekillenmesini arzu etmiştir. Yine

katılımcılardan Ezran ise gitar öğrenme yolculuğuna başladığında bir kursa gitmek istemediğini, kursta uygulanan öğretim programına göre bir öğreticinin sunduğu yöntemlerin kendi özelliklerine uymamasından endişe ettiğini dile getirmiştir. Hasan da minyatür sanatını öğrenmeye başladığında herhangi bir kurstan yardım almadığını, öğrenme sürecini kendi kendine yönetmek istediğini belirtmiştir.

Pintrich (2000), özyönetimli öğrenmeyi etkin ve yapılandırmacı bir süreç olarak ifade etmektedir. Carson (2012), ise özyönetimli öğrenme tanımında bir bireyin öğrenme etkinlikleriyle baş edebilme becerisine değinmiştir. Hiemstra (1999) öğrenmeyi kısıtlayan çeşitli sosyal bağlam ve olumsuz durumlara rağmen, bireylerin en azından herhangi bir durum meydana geldiğinde nasıl cevap vereceklerini kontrol edebilecekleri savunmuştur. Araştırma katılımcıları öğrenme süreçlerinde yolunda gitmeyen birtakım şeyler olduğunu fark ettiklerinde, öğrenme sorumluluğunun da tamamen kendilerinde olduğunu göz önüne alarak, yeni şeyler deneme ve çözüm arama yoluna girmişlerdir. Örneğin Bilal İngilizce öğrenme güdüsü ve hevesiyle çerçevelenmiş ancak bu dili kullanacak ve pratik yapacak bir imkân bulamamıştır. Böyle bir durumda kendi kendine çözüm bulduğunu belirten katılımcı, özellikle hayal gücünü etkin kullanarak özyönetimli öğrenen bir bireyin göstermesi gereken bir tavır sergilemiştir. Buna ek olarak özyönetimli öğrenme becerisine sahip olan bireyler öncelikli olarak ihtiyaç duydukları bilgiyi ayırt edebilme yeterliklerini kendinde bulundurur (Alkan, 2012). Şerife, Korece öğrenme hikâyesinde Korece dilinin farklı bir ölçme yöntemiyle değerlendirildiğini öğrendiğinde kendisine farklı bir çalışma planı çizmiş ve duruma ayak uydurmayı seçmiştir. Aynı özelliklere paralel olarak özyönetimli öğrenen kişiler sorunlardan uzaklaşmak yerine onları çözmek için çaba sarf eden ve problemlere olumlu yaklaşan kişilerdir (Hiemstra, 1996). Ayrıca Savin-Baden ve Major'a (2004) göre, özyönetimli öğrenenler normal sınırlarını yüksek standartlara ulaşmak için zorlayan bireylerdir. Sezer'in ilk öğrenme hikâyesinde eline geçen telsiz bağlamayı bir şekilde birkaç nota çalınabilecek duruma getirme anısı da yine katılımcının zor bir durum karşısında sergilediği önemli tavrı gözler önüne sermiştir.

Hollis (1991), özyönetimli öğrenme becerisine sahip bireylerin bu özelliklerini yaşamları boyunca devam ettirebildiklerini vurgulamıştır. Boyer ve Kelly (2005) ise özyönetimli öğrenme sürecini yaşam boyu devam eden sosyal bir sistem olarak ele almışlardır. Benzer şekilde Costa ve Kallick (2003) ise bu bireylerin önceki

tecrübelerinden yararlanarak yeni durumlarla karşılaştıklarında davranışlarını doğru bir şekilde değiştirip, önceki öğrenmelerini yeni duruma transfer ettiklerini savunmuşlardır. Bharathi de (2014) özyönetimli öğrenenlerin deneyimledikleri bilgileri başka alanlara transfer etme becerisine sahip olduklarını kaydetmiştir. Görüldüğü gibi özyönetimli öğrenme becerisine sahip bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenme deneyimleri arasında olumlu aktarma yapabildikleri aşıkardır. Ancak bu durum alan yazında bir kavram olarak net şekilde tanımlanmamıştır. Araştırmada öğrenme güveni olarak ele alınmış olan bu kavram ile açıklanmak istenen durum bireyin kendi kendine öğrenme konusunda giderek ileri gitmesi, ustalaşması ve bundan sonraki öğrenmeleri için önceki öğrenmelerden de yapacağı olumlu aktarmalarla kendisine güvenmesi halidir. Araştırmadaki katılımcıların öğrenme güvenine sahip oldukları noktalar çoğunlukla gözlenmiştir. Bireyler öğrenme süreçlerinde bilgilerin üst üste bindikçe kendilerine daha çok güvendiklerini, zor şartlarda başarıyla elde edilen bir öğrenme ürününün sonraki öğrenmeler için ilham kaynağı olduğunu, söz konusu konuyu öğrendiklerinde daha zorlu konular için de kendilerine güvenlerinin geldiğini belirtmişlerdir.

Araştırma katılımcıları toplum içinde birçok kesimin istediği, amaçladığı, zaman zaman başlayıp da yarım bıraktığı öğrenme deneyimlerini başarıyla tamamlamış bireylerdir. Ancak söz konusu öz değerlendirme olduğunda bireyler öğrenmeye sürekli devam ettiklerini, hiçbir zaman tam öğrenme diye bir kavramı kabul etmediklerini belirtmişlerdir. Boyer ve Kelly'nin (2005), sosyal bir sistem olarak ele aldıkları özyönetimli öğrenme sürecinde bireyler eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenebilirler ve kendilerini geliştirerek alanlarında daha yeterli olabilirler. Ayrıca hem Candy (1991) hem de Brockett ve Hiemstra (1991), özyönetimli öğrenmenin bir süreklilik üzerinde gerçekleştiğini savunmuşlardır. Sözelimi Bilal, İngilizce öğrenmede çoğu amacını gerçekleştirdiğini ancak öğrenmeye sürekli devam ettiğini, dil öğrenmede bir tamamlamadan bahsedilemeyeceğini kaydetmiştir. Aynı şekilde Semra eksik noktaların her an var olduğunun hiçbir zaman unutulmaması gerektiğini vurgulamıştır. Şerife de dil öğrenmenin tamamlanamayacak bir unsur olduğundan bahsetmiş, sürekli okuma ve dinleme çalışmalarına devam ettiğini söylemiştir. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından sanatçı unvanını elde edecek kadar deneyimli olan Hasan ise halen bir şeyler öğrenmeye devam ettiğini, bazen çok zorlandığı tekniklerin aslında kolay ip uçlarının olabileceğini yeni yeni keşfettiğini aktarmıştır. Sezer ise

öğrenmede bir 'son' noktasından bahsedilemeyeceğini, çünkü her zaman mutlaka bir ileri aşama olduğunu belirtmiştir.

Ekinci (2005), özyönetimli öğrenen bireylerin özelliklerini sıralarken öğrenmede ısrarlı olma kavramına vurgu yapmıştır. Özyönetimli öğrenme modelinde irade, kasıtlı çaba ve çalışkanlık kavramlarına değinen Garrison (1997), bireylerin motivasyonlarını sağlama gösterdikleri sabır olgusuna dikkat çekmiştir. Yurdal (2015) ise özyönetimli öğrenen kişilerin istikrarlı davranan bireyler olduklarını belirtmiştir. Araştırma katılımcıları zorluklar ve engellerle karşılaştıklarında sabır gösteren, sebat eden bireyler olduklarını verdikleri örnekler yoluyla göstermişlerdir. Bilal olumsuz bir durum yaşadığında kendisine sürekli sabretmesi gerektiğini telkin etmiştir. Hasan ise çoğu konuda aslında sabırlı bir yapıya sahip olmadığını, ancak öğrenme alanında son derece sabırlı bir hale büründüğünü anlatmıştır. Şerife öğrenme hikâyesinde bahsettiği burs sürecinin zorlu bir süreç olduğunu, insanların bir kere başvurduktan sonra bir daha denemediklerini, kendisinin üçüncü seferde bu bursu almaya hak kazanmasını sabırlı olmasına borçlu olduğunu belirtmiştir. Knowles (1975), özyönetimli öğrenenlerin diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabildiğini, böylece kendi öğrenme süreçlerini yönetirken, onlardan yararlanabildiğini belirtir. Ezran öğrenme hikâyesinin belli süreçlerinde hiçbir şey anlamadığı, okuduğu zaman süzgeçten geçiremediği anlar olduğunu belirtmiş ve en yakındaki bir kişiden yardım aldığını aktarmıştır.

Öğrenme hedefine odaklanmak ve konsantrasyon sağlamak da katılımcıların süreçlerini başarıyla tamamlamalarında rol oynayan önemli faktörler olarak ele alınabilir. Brockett ve Hiemstra (1991), özyönetimli öğrenen bireyin mutlaka isteklilik ve arzu özelliklerini taşıması gerektiğini savunmuşlardır. Jennett (1992) ise özyönetimli öğrenenlerin öğrenmeye değer verdikleri anda odaklanmalarının daha da arttığını belirtmiştir. Öğrenme süreçlerinde sorumluluğun kendilerinde olduğu bilen katılımcılar hedeflerine tam anlamıyla odaklandıklarında hiçbir şeyin onları yollarından çeviremediğini belirtmişlerdir. Ezran bir öğrenme planını kendisine göre şekillendirdiğinde devamını kolayca getirebildiğinden bahsetmiştir ve bu noktada önemli olanın insanın gerçekten istemesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Sezer akışa girmek olarak tanımladığı bu süreçte her şeyden kendisini soyutladığını ve o anlarda sadece öğrenme sürecine odaklandığını belirtmiştir. Şerife ise gerçek anlamda

odaklandığı zaman ve kendi içinde karar verdiği zaman başaramayacağı bir şeyin olmadığını kaydetmiştir.

Öğrenme yolculuğunda bireylerin karşısına birçok engel çıkabilmektedir. Katılımcılar bu engeller karşısında hiçbir zaman geri adım atmadıklarını, sürekli yeni çözüm yolları bulmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Hiemstra'ya (1994) göre, olumsuz bir durum ortaya çıktığında özyönetimli öğrenen bireyler sakin kalabilmekte ve probleme ilişkin çözüm yolları arayabilmektedir. Tough (1979), özyönetimli öğrenme sürecinin planlanması için sıraladığı temel adımlar içinde bireyin öğrenmeye engel olan etkenleri belirlemek ve çözüm yolu bulmak konusunda başarılı olması gerektiğini, kaynaklara ulaşabilmek için para temin etmenin de bu adımlar içinde sayılması gerektiğini belirtmiştir. Yine Azer (2007), özyönetimli öğrenen bireylerin belirsizlikler karşısında çareler üretebilme yetisiyle donatıldığını aktarmıştır. Ezran evlerinde internet bağlantısının bulunmamasını kendisine bir engel olarak görmemiş ve internet kafeden erişim sağladığı bilgileri öğrenme sürecinde kullandığını kaydetmiştir. Yine aynı şekilde Semra zaman zaman elektrik ve su olmayan bölgelerde görev yaptığını ancak böyle durumlardan ders çıkarmaktan hiç imtina etmediğini söylemiştir. Sezer bir bağlama alabilmek için ne maddi şartların ne de sosyal şartların kendisi lehinde olmadığını ancak çözüm yolu olarak eline geçen eski bir bağlamayı onardığını ve çalmaya hazır hale getirdiğini belirtmiştir. Dil öğrenme hikâyelerini nakleden Bilal ve Şerife ise zaman zaman kaynak boyutunda, zaman zaman ise iletişim ve dönüt boyutunda eksiklikler hissettiklerinde kendilerine özgü çözüm yolları arayarak bulmuşlardır.

Araştırmaya anlatıları ile katkı sağlayan bireyler ne zaman neyi öğreneceklerine kendileri karar vermiş, öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş özerk yapıda öğrenenlerdir. Özellikle hedef ve stratejilere kendilerinin karar verdiği böylesine özerk ve özgür bir ortamda öğrenirken eğlenmek bir noktadan sonra kaçınılmaz olmuştur. Katılımcılar anlatılarının çoğu noktasında öğrenme süreçlerinde eğlendiklerine, bu süreçten zevk aldıklarına ve bu süreci coşkulu bir hale getirmek için ellerinden geleni yaptıklarına değinmişlerdir. Knowles'a (1975) göre özyönetimli öğrenenler elde etme arzusu ve başarıdan memnun olma gibi çeşitli içsel teşviklerle motive olurlar. Guglielmino'ya (1978, s.73; akt. Guglielmino, 2013) süreç boyunca eğlenen özyönetimli öğrenenler öğrenmekten zevk alırlar. Morrow vd. (1993), özyönetimli öğrenen bireylerin eğlenerek

öğrenmeye son derece ilgili olduklarını belirtmiştir. Sözgelimi Bilal öğrenmeyi renklendirmek ve canlandırmak gerektiğini aksi takdirde başarı elde etmenin çok zor olduğunu aktarmıştır. Ezran insanın yeni bir şeyler öğrenmesinin zaten başlı başına eğlenceli bir şey olduğunu, özellikle gitar öğrenirken de çok eğlendiğini belirtmiştir. Hasan ise minyatür sanatını icra ederken kendisiyle baş başa kalabilme fırsatı bulduğunu ve güzel ürünler ortaya çıkardıkça daha da çok eğlendiğini kaydetmiştir. Semra halı kilim dokuma esnasında bir düğüm bağlamanın, bir renk eklemenin, bitirdikten sonra uzaklaşıp onu izlemenin kendisi için büyük bir zevk ve mutluluk olduğunu belirtmiştir. Sezer ise öğrenme sürecinde eğlendiğini hissetmekle kalmadığını kendisini tamamen eğlenceye kaptırdığını söylemiştir. Şerife de öğrenme sürecinde hem eğlendiğini hem de büyük zevk aldığını sözlerine eklemiştir.

Öğrenme ihtiyacının sezildiği andan itibaren özyönetimli öğrenen bireyin ilk tamamlaması gereken aşama açık ve gerçekçi bir hedef belirleme aşamasıdır. Knowles (1975), özyönetimli öğrenme kavramını tanımlarken hedef belirleme aşamasına vurgu yapmıştır. Iwasiw (1987) ise özyönetimli öğrenme sürecinin aşamalarını sıralarken hedef belirleme aşamasına da yer vermiştir. Grow'un (1991) Aşamalı Özyönetimli Öğrenme Modelinin son basamağında artık birey öğrenme hedeflerini kendi kendisine belirleyebilmektedir. Brookfield (1995), özyönetimli öğrenen bireylerin hedeflerini nasıl belirlediklerinin önemli olduğuna değinmiştir. Hiemstra da (1996) özyönetimli öğrenen bireylerin problemlere yönelik açık ve net hedefler koyabildiğini aktarmıştır. Savin-Baden ve Major'a (2004) göre de özyönetimli öğrenenler; açık hedefler koyan bireylerdir. Salas (2010), özyönetimli öğrenen bireylerin kendi öğrenme hedeflerine karar verebilme yetisine sahip olduklarını belirtmiştir. Tekkol ve Demirel (2016) ise özyönetimli öğrenme kavramını tanımlarken bireyin kendi hedeflerini ortaya koyması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu bilgiler ışığında katılımcıların anlatılarında sıkça yer almış olan hedeflerini nasıl belirlediklerine dair ifadelerin sıralanması uygun görülmüştür. Bilal hedefinin İngilizce konuşabilmek, derdini anlatabilmek ve karşısındaki kişinin de anlattıklarını anlayabilmek olduğunu belirtmiştir. Gözden kaçmayan nokta şudur ki Bilal öğrenme hedefini belirlerken hiçbir şekilde herhangi bir sınavı baz almamıştır. Kendi ihtiyacı doğrultusunda açık ve gerçekçi bir hedef belirleyen Bilal, bir beden eğitimi öğretmeni olmasına karşın birçok İngilizce öğretmeni meslektaşından çok daha iyi seviyede İngilizce konuşabilmektedir. Yine araştırma katılımcılarında Ezran hedefinin önce gitar çalmayı öğrenmek, sonrasında kendisini

geliştirmek ve başkalarına öğretmek olduğunu söylemiştir. Semra öğrenme hedefini dokuma konusunda ailesinin en iyisi olmak olarak açıklarken, Şerife ise ilk hedefinin Korece dilinde temel düzeyde iletişim kurabilmek olduğunu aktarmıştır.

Özyönetimli öğrenme süreci basit aşamaları olan, isteyen herkesin gerçekleştirebileceği gibi görünen, dışarıdan bakıldığında belki de zaman zaman küçümsenen bir süreçtir. Ancak sürecin içine girildiğinde, deneyimlendiğinde o kadar da basit bir süreç olmadığı gözlemlenmektedir. Bireylerin özyönetimli öğrenme deneyimlerini eksiksiz olarak tamamlayabilmeleri için kesinlikle güçlü motivasyon kaynaklarına ihtiyaçları vardır. Lindeman (1926; akt. Şahin, 2010), yetişkinlerin ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde deneyimleriyle öğrenmeye motive olduklarında gerçek öğrenmeyi sağlayabileceklerini açıklamıştır. Tough (1979), özyönetimli öğrenme için vazgeçilmez unsurlara değinirken motivasyon ögesinin de çok önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Garrison (1997), öğrenmenin bilişsel ve motivasyonel boyutlarına büyük önem vermiştir. Garrison'un modelinde en önemli ve en kapsayıcı boyut motivasyon olarak belirtilmiştir. Bharathi'ye (2014) göre, motivasyon ve istek özyönetimli öğrenme süreçlerinin her aşamasında çok önemli bir yer tutmaktadır. Araştırma katılımcıları kendi motivasyon kaynaklarına anlatılarında yer vermişlerdir. Örneğin Bilal İngilizce öğrenme konusunda sürekli bir hayali olduğunu ancak onu kamçılayan, motive eden şeyin bir yurtdışı projesinde kullandığı yarım yamalak İngilizce sonrası küçümsenmesi olduğunu belirtmiştir. Bu noktada uzun süre düşünüp kendisine dönen Bilal, artık İngilizce öğrenmenin kendisi için kaçınılmaz hale geldiğini anlatmıştır. Ezran motivasyon boyutundan bahsederken 'Bir öğretmen nasıl öğrendiyse ben de öğrenebilirim. Çünkü ondan bir eksikim yok.' diyerek motive olmuştur. Semra ilk motivasyon kaynağının ablalarıyla içine girdiği bir yarış olduğunu aktarırken, Sezer müziğe olan ilgisinin ve öğrencilerine enstrüman çalmayı öğretebilme ihtimalinin kendisini çok heyecanlandırıldığını ve motive ettiğini söylemiştir. Şerife ise anlatisının farklı noktalarında en büyük motivasyon kaynağının Kore'ye gidebilmek adına alması gereken burslar olduğunu anlatmıştır.

İnsanlar merak ederek öğrenirler. Merak unsuru özyönetimli öğrenmenin de en büyük anahtarlarından birisidir. Bireyler zaman zaman meraklarını giderebilmek adına çok zorlu süreçleri tamamlayabilmektedirler. Alan yazında da özyönetimli öğrenme sürecinde merak unsurunun önemi birçok defa vurgulanmıştır (Candy, 1991; Ekinci,

2005; Knowles, 1975; Savin-Baden ve Major, 2004; Yurdal, 2015). Katılımcılar ulaştıkları seviyenin, başardıkları sürecin en önemli unsurlarından birisi olarak merak kavramına değinmişlerdir. Bilal değişik, ilginç, uçuk şeylerin kendisini cezbedtiğinden bahsetmiştir. Ezran da çok meraklı bir birey olduğunu, öğrenmek istediği şey ile ilgili son derece derinlemesine araştırmalar yapabileceğini belirtmiştir. Semra da aynı şekilde merakının çok fazla olduğunu, bir işin ya da bir sanatın en ince ayrıntısına kadar araştırdığını sözlerine eklemiştir. Merak kavramına en çok yer veren ise Sezer olmuştur. Zaman zaman kendi merakını dizginleyemediğinden bahseden Sezer, merakını sürekli canlı tuttuğunu da kaydetmiştir. Şerife de bir konuya merak duyduğu anda sonuna kadar gidebileceğini belirtmiştir. Bu bulgular ve alan yazın ifadeleri ışığında, özyönetimli öğrenenlerin öğrenme sürecinde ilerleyebilmelerini, sebat edebilmelerini sağlayan en önemli etkenlerden birinin merak olduğu söylenebilir.

Öğrenme süreçleri boyunca katılımcıları motive eden kişi, olay ve olgulara anlatılarda sıklıkla yer verildiği bundan önceki bölümlerde belirtilmiştir. Motivasyon kaynağı bazen olumlu bir olgu olabileceği gibi zaman zaman da kişiyi öğrenme yolundan çevirmek isteyen, onları demotive etmeyi amaçlayan olaylar da yaşanmıştır. Bu olayların bireyleri demotive etmek bir yana dursun daha da kamçıladığı görülmüştür. Knowles (1977), bireylerin özyönetimli öğrenen bireyler olabilmeleri için sıraladığı özellikler arasında fiziksel ve psikolojik olarak rahat, etkileşime açık olma kavramlarına da yer vermiştir. Bu noktada bireylerin çevreden gelebilecek tepkilere hazırlıklı olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Hiemstra'ya (1994) göre, sosyal çevrede kısıtlayıcı birtakım nedenler özgürlüğü sınırlayabilir ve öğrenmeyi kısıtlayabilir. Buna rağmen, bireylerin böyle bir durum meydana geldiğinde nasıl cevap vereceklerini kontrol edebilecekleri varsayılmaktadır. Bilal İngilizce öğrenmeye karar verdiğini anlattığında çevresinden zaman zaman beklemediği tepkiler aldığını, küçümsendiğini, yaşının alay konusu olduğu belirtmiştir. Annesinin bile kendisine inanmadığını anlatan Bilal bu süreçlerin kendisini öğrenmeden vazgeçirmek yerine daha da motive ettiğini aktarmıştır. Benzer şekilde Hasan minyatür sanatını öğrenmeye başladığı günlerde çevresinden olumsuz tepkiler de aldığını, ancak bu tepkileri hiç dikkate almadığını belirtmiştir. İlginç bir öğrenme hikâyesi olan Şerife ise Korece öğrendiğini duyan kişilerin olumsuz ve garip tepkilerinin kendisini kötü etkilemediğini kaydetmiştir.

Özyönetimli öğrenmede, öğrenmenin başladığı aşama öğrenme stratejilerini belirleme ve bu stratejileri kullanma aşamasıdır. Knowles'ın (1975) özyönetimli öğrenme tanımında yer verdiği birkaç önemli aşamadan birisi de bireyin öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisi seçip uygulayabilmesidir. Iwasiw (1987) ise özyönetimli öğrenme sürecinin aşamalarını sıralarken öğrenme stratejilerini tanımlaması aşamasına da yer vermiştir. Hollis'e (1991) göre ise bireylerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için kendilerine uygun strateji ve yöntemler seçebilmeleri gerekmektedir. Hiemstra (1996), özyönetimli öğrenen bireylerin çeşitli öğrenme stratejilerini bir arada kullanabilme özelliklerine vurgu yapmıştır. Bireyler anlatılarında, kullandıkları öğrenme stratejilerini çok geniş bir yelpazede sunmuşlardır. Örneğin Bilal internet haber sitelerinden okumalar yaptığını, yabancı radyolardan dinlemeler gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca kendince geliştirdiği kelime ezberleme tekniklerine anlatısında yer vermiş ve zaman zaman dili kullanabilmek için hayal gücünde sanal iletişim ortamları tasarladığını sözlerine eklemiştir. Ezran birden fazla kaynaktan aynı anda yararlanmasının kendisine son derece faydalı geldiğini dile getirmiş, özellikle gitar çalan kişileri taklit ederek öğrenme yöntemini sıklıkla uyguladığını kaydetmiştir. Hasan çalışmalarında çoğunlukla internetten faydalandığını belirtirken, Semra taklit yöntemiyle dokumaya ilk adımlarını attığından bahsetmiştir. Çoğunlukla hatalarından öğrendiğini de sözlerine eklemiştir. Sezer de enstrüman çalan kişileri çok dikkatli şekilde izleyerek taklit ettiğini anlatmış, gözlem yeteneğine çok güvendiğini belirtmiştir. Şerife de oluşan ihtiyaca göre strateji belirlediğini, zaman zaman yazarak, zaman zamansa dinleyerek çalıştığını anlatmıştır.

Özyönetimli öğrenmede zaman yönetimi sürecin hem anahtarı hem de açmazı olarak değerlendirilebilir. Zaman yönetimini doğru şekilde planlayabilen bireyler öğrenme hedeflerine ulaşabilmekte iken, zaman yönetimi konusunda başarısız olan bireylerin süreçte çok sıkıntı yaşayacakları bir gerçektir. Guglielmino'ya (1978, s. 73; akt. Guglielmino, 2013) göre, özyönetimli öğrenenler zamanlarını organize edebilirler. Candy (1991) özyönetimli öğrenme modelinde zaman yönetiminin ne kadar önemli olduğuna dair çıkarımlarda bulunmuştur. Grow (1991) da kendi özyönetimli öğrenme modelinin en son aşamasında yani bireyin artık özyönetimli bir öğrenen olarak tanımlandığı noktada zaman yönetiminin vazgeçilmez bir özellik olarak eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırma katılımcıları zaman yönetimi konusunda çoğunlukla başarılı olduklarını kabul etmişler ancak yeri geldiğinde de bu konuda sınıfta

kaldıklarını itiraf etmişlerdir. Her katılımcı kendisine yönelik bir zaman planı çıkardığını belirtmiş ancak zaman zaman bu plana uymakta sıkıntılar çektiklerini sözlerine eklemişlerdir. Yine de tüm katılımcılar zaman planlamasının son derece gerekli olan bir kıstas olduğunu kabul etmişler ve bu konuda kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını aktarmışlardır. Zamanın değerini çok iyi bilmeleri gerektiğine vurgu yapan katılımcılar, gerektiğinde dakikaların bile hesabını yapmalarında fayda gördüklerini belirtmişlerdir. Günlük hayatın yoğun temposu içinde öğrenme sürecine vakit ayırmanın çok zor olduğunu ancak bir o kadar da gerekli olduğunu kaydetmişlerdir.

Özyönetimli öğrenme, bireyin bütün süreçleri tek başına yürütmesini gerektiren bir kavram değildir. Öğrenme etkileşimli bir süreçtir ve bu süreçte muhakkak başka insanlarla temas halinde olunmalıdır. Knowles (1977), özyönetimli öğrenen bireylerin özelliklerini sıralarken bu bireylerin iş birliğine dayalı, açık ve karşılıklı güvene dayalı bir ortam oluşturma becerisi ile donatıldıklarını savunmuştur. Garrison (1997), özyönetimli öğrenme deneyimlerinin destek ve yönlendirme için kolaylaştırıcıların kullanımını içerdiğini ve böylece işbirlikçi bir öğrenme deneyimi yaratabileceğini belirtmiştir. Hutchins (2000) öğrenmede iş birliği yapmayı önemli bir etken olarak ortaya çıkarmıştır. Araştırma katılımcıları da anlatılarında iş birlikli öğrenmeye de açık olduklarına değinmişlerdir. Bilal takım çalışması yapmayı çok sevdiğini belirtirken, Ezran iş birlikli öğrenmeye yatkın olduğunu kaydetmiştir. Devlet memurluğu yaptığı süreçte çoğu zaman takım çalışması yürüttüğünü aktaran Hasan, öğrenme sürecinde de özellikle internet ortamında çoğu kişiyle ortak öğrenme faaliyeti yürüttüğünden bahsetmiştir. İş birlikli çalışabilmek için alanında uzman kişileri tercih edeceğini söyleyen Semra, bilgisiz kişilerin fikir beyan etmesinden duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Sezer iş birlikli çalışma yapmaktan büyük zevk duyduğunu belirtmiş, Şerife ise bir rehberin kendisini yönlendirdiği ortamlarda da başarılı olabildiğini kaydetmiştir.

Knowles (1975), özyönetimli öğrenmeyi tanımlarken öğrenme için kaynak kişi ya da kitap belirleyebilme becerisine dikkat çekmiştir. Kısakürek (1984; akt. Öztürk, 1990) özyönetimli öğrenmenin olumlu yanlarını sıralarken bireylerin öğrenme güdüsünü artırıcı yeni bilgi kaynaklarına erişme çabasının ilerlediğini belirtmiştir. Grow'un (1991), özyönetimli öğrenme modelinde kaynakların etkin bir şekilde tanımlanmasına vurgu yapılmıştır. Brookfield (1995), özyönetimli öğrenmede bireylerin uygun kaynakları nasıl kullandıklarına dikkat çekmiştir. Araştırmaya katılan bireyler

anlatılarında öğrenme kaynaklarından çok sık bahsetmişlerdir. İnternet kaynakları, kitaplar ve kişiler olarak organize edilen bu kaynaklar bireylerin hedeflerine ulaşmalarında en önemli rolü üstlenen araçlardır. İngilizce haber siteleri, yabancı radyolar, dil öğrenme setleri, yabancı dili kullanabilmek için telefona indirilen mesajlaşma uygulamaları, enstrümanları çalan uzman sanatçıların videoları, pek yaygın olmayan arama motorları, tercüman eklentileri internet kaynaklarının bir kısmını oluştururken çok çeşitli kitaplar ve yardım alınan kişiler de kaynaklar içinde gösterilmektedir.

Özyönetimli öğrenmede hangi aşamanın ne şekilde gerçekleştirileceğine dair bir plan yapmak gerekmektedir. Bu plan bazen basit bir zaman çizelgesini bazense öğrenilecek içeriğin parçalara ayrılarak plana dağıtılmasını içerebilir. Planın uygulanmasında en önemli etkenlerden birisi de öğrenme ortamının şekillendirilmesidir. Knowles (1975), özyönetimli öğrenen bireyin kendi öğrenme planını meydana getirebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Alan yazında özyönetimli öğrenme ile ilgili birçok farklı tanımlama olmasına rağmen bireylerin öğrenmeye ilişkin planlama yapması, bu tanımlarda ortak vurgulanan noktalardan birisi olarak göze çarpmaktadır (Caffarella, 2000; Merriam ve Caffarella, 1999). Tough (1979) özyönetimli öğrenme sürecinin aşamalarını sıralarken uygun öğrenme planlarını gerçekleştirmeye değinmiştir. Butler ve Winne (1995) ise özyönetime sahip bir öğrenenin sürekli olarak planlama yaptığını belirtmiştir. Savin-Baden ve Major'a (2004) göre, özyönetimli öğrenenler bir plan doğrultusunda ilerleyen kişilerdir. Katılımcıların tamamı kendileri ait bir planları olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Bilal kendi saat planlamasına dair ayrıntılar vermiş ve öğrenme ortamı konusuna çok önem verdiğini belirtmiştir. Masa düzeninin kendisi için çok önemli olduğunu anlatmış, masasında herhangi bir nesnenin yerinin değiştirilmesinin dikkatini ne kadar olumsuz etkileyeceğinden bahsetmiştir. Aynı şekilde Semra bir ürün ortaya koyabilmesi için mutlaka bir plana ihtiyaç duyduğundan ve yapacağı işi bu plana göre bölümlere ayırdığından bahsetmiştir. Hiemstra (1999), altı basamağa ayırdığı özyönetimli öğrenme sürecinin bir basamağının da olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak olduğunu savunmuştur. Bir plan ve düzen içerisinde ilerleme taraftarı olduğunu belirten Sezer, simetri takıntısından bahsetmiş ve çalışma ortamının önemine değinmiştir. Şerife ise günlük, aylık ve yıllık planları olduğunu, planda kendisine verdiği görevlerin hepsini gerçekleştiremese de bu çerçevenin kendisine çok yarar sağladığını söylemiştir.

Özyönetimli öğrenmenin son basamağı olan ve kişinin öğrenme sürecini kendi kendisine değerlendirmesi anlamına gelen öz değerlendirme basamağı öğrenme ürününe ilişkin bazı kararların verildiği aşamadır. Knowles (1975), özyönetimli öğrenme kavramını tanımlarken bireyin son aşamada öğrenme sonuçlarını değerlendirebilmesi yetisine vurgu yapmıştır. Merriam ve Caffarella (1991), özyönetimli öğrenen öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını değerlendirmede öncelikli sorumluluğa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Candy'nin (1991), özyönetimli öğrenme modelinde de öz değerlendirme önemli bir yer teşkil etmektedir. Salas (2010), özyönetimli öğrenmede bireyin kendi öğrenmesinin değerlendirmesini kendisinin yaptığını aktarmıştır. Tekkol ve Demirel (2016), özyönetimli öğrenme yaşantısı gerçekleştirmiş bireylerin sonuçları kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Araştırma katılımcıları anlatılarında kendilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin ipuçları sunmuşlardır. Örneğin Bilal İngilizce konuşabildiğini ve ortamda konuşulanları anlayabildiğini fark ettiğinde kendisini bir bakıma başarılı olarak nitelendirmeye başlamıştır. Başaramadığı, sınıfta kaldığı noktaları da belirlediğini aktaran Bilal, yazma ve çeviri konularında halen büyük eksikleri olduğunu rapor etmiştir. Ezran'ın belirlediği öğrenme ölçütlerinden birisi başkasına öğretebilmektir. Ezran gitar çalmayı öğretebildiğini gördüğünde kendisini belli bir düzeye kadar başarılı olarak nitelendirmiştir. Hasan kendisini değerlendirdiğinde önceden bu kadar iyi olduğunu bilmediğini fark ettiğini anlatmıştır. Hâlâ öğrenme sürecini tamamlamadığını belirtmekte ancak günbegün daha iyiye gittiğini aktarmaktadır. Semra dokuma konusunda kendisini değerlendirdiğinde oluşan güveni açıklarken bir koyundan, ham maddeden kısa süre içinde bir halı üretebileceğini belirtmiştir. Sezer değerlendirme aşamasında bazı enstrümanlarda ustalaştığını, bazılarında ise henüz yolun başında olduğunu kaydetmiştir. Şerife de zaman zaman yabancı dil sınavlarında kendisini değerlendirdiğini belirtirken, iletişim anlamında başarılı olduğunu ancak yazma alanında halen eksikleri olduğunu belirtmiştir.

Bu bilgiler ışığında katılımcıların özyönetimli öğrenme süreçleri yorumlanacak olursa;

- Bireyler öğrenme ihtiyaçlarını kendileri sezmişler ve bu ihtiyaçlarını gidermek için kendi kendilerine öğrenme yolunu seçmişlerdir. Bu noktada bireylerin girişimde bulunabilmeleri çoğu kişinin isteyip de gerçekleştiremediği bir

eylemidir. Çünkü insanlar bir öğrenme ihtiyacına gereken önemi vermediklerinde onlardan vazgeçmeleri de birkaç küçük bahane sayesinde olabilmektedir.

- Bireyler öğrenme ihtiyaçlarını sezdikten sonra kendilerine birer öğrenme hedefi belirlemişlerdir. Hedef koymak, hayal kurmak, bir ufuk çizgisi çizmek belki de bir öğrenme sürecinin en önemli noktasıdır. Eğer kişi doğru ve açık bir hedef belirleyebilmişse, süreç içinde hangi zorluklarla karşılaşır karşılaşırsa nereye varacağını görebileceği için durmayacaktır. Hedefe ulaşmak belki vakit alabilir. Bilal'in de anlattığı gibi: 'Bir kişi 100 kere üfleyerek bir balonu şişirir, diğeri 1000 kere üfleyerek. Önemli olan o hedefe layık olduğu şekilde ulaşabilmektir.' Birey hedef belirlerken çevresinden ve kaynaklardan yardım almaktan çekinmemelidir.
- Öğrenme için kaynak kişi ve kitap belirleme özyönetimli öğrenmenin bir diğer basamağıdır. Bireyler bu noktada özellikle internet kaynaklarından yararlanmışlar, gerektiğinde kitaplardan ve bilgisi olan kişilerden de destek almışlardır. Çağımızda bilgiye ulaşmanın ne kadar kolay olduğu düşünüldüğünde internetin ilk kaynak olarak görülmesi tabii ki de kaçınılmazdır. Ancak bireylerin elde ettikleri öğrenmeleri 'İnternette bakmış, yapmış.' şeklinde basit bir eleştiriyle küçümsemek yanlıştır. İnternet ortamında doğru bilgi olduğu kadar yanıltıcı bilgi de dolaşmaktadır. Bu noktada birey gerektiği zaman bir rehber eşliğinde çalışmalıdır. İnternet yardımıyla elde edilen öğrenmelerin küçümsemesi durumu, isteyen her kişinin her şeyi layıkıyla öğrenemediği gerçeği ile çürütülebilir. Araştırmaya katılan bireyler kendi alanlarında son derece başarılı bireylerdir. Bilal yıllarca öğretmenlik yapmış ve şu an müdürlük yaptığı kamu kurumunda birçok projeyi yürütmektedir. Şerife kimsenin kendisine destek vermediği bir noktada Korece öğrenmekle kalmamış, bu başarısını akademisyen olma yolunda değerlendirmiştir. Sezer, Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği Çizgi Ötesi Öğretmenler kategorisine dahil edilmiş ve sınıfındaki bütün öğrencilerin en az iki enstrüman icra edebilmelerini sağlamıştır. Ezran başarılı bir yazılım mühendisi olmasının yanında, halen bir grupta aktif olarak gitaristlik yapmaktadır. Semra ve Hasan ise kendi sanat dallarında Kültür ve Turizm Bakanlığının sanatçı belgesini almaya hak kazanmışlardır. Semra ayrıca kendi dalında akademik kariyerine devam etmektedir.

- Öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisi seçip uygulayabilme özyönetimli öğrenmenin bir sonraki basamağıdır. Katılımcılar anlatılarında birçok öğrenme stratejisinden bahsetmiş ve bunlar önceki bölümlerde sunulmuştur. Örneğin Bilal, İngilizce pratik yapacak kimseyi bulamadığında kendi hayal dünyasından faydalandığını, bir otelde, bir alışveriş merkezinde, bir otobüste dilin hangi kalıplarını kullanması gerektiğini belirlediğini aktarmıştır.
- Özyönetimli öğrenmenin son basamağı bundan önce de belirtildiği gibi öz değerlendirmedir. Bu noktada birey ilk aşamada belirlediği hedefe ne kadar yakın olduğunu görmeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar ele alındığında kendilerini değerlendirmede son derece gerçekçi ve başarılı oldukları görülmüştür. Değerlendirme sürecinde bazen belirli kıstaslar ile kendilerini karşılaştırmışlar, bazense çevreden aldıkları dönütleri işe koşmuşlardır. Özyönetimli öğrenmenin günlük hayatta belki de en uygulanabilir basamağı öz değerlendirmedir. Kişiler her konuda kendilerini değerlendirebilirler.

5.2 Sonuç

Hikâyelerin analizi sonucunda katılımcıların şu özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır:

Kendi kendine öğrenme becerisine sahip, meraklı, ihtiyacını tespit edebilen, hedeflerini belirleyebilen, çevresinden gelen olumsuz tepkilere aldırmayan, motive olabilen, öğreneceği şeyle meşgul olan, öz değerlendirme yapabilen, planlama yapabilen ve yaptığı plana büyük ölçüde uyabilen, zaman yönetimi becerisine sahip, ilgileri olan, meraklı, kararlı, hayalleri olan, girişken, deli cesareti denilebilecek bir cesarete sahip, fırsatları değerlendirebilen, rahat, risk alabilen, yoğunlaşabilen, öğrenmenin ne işine yarayacağını bilen, nasıl öğrendiğinin farkında olan, ilgi görmek isteyen, insanlara faydalı olmak isteyen, öğrenirken eğlenebilen veya öğrenme sürecini ortamını eğlenceli hale getirebilen, imkanları zorlayan, zorunluluk durumlarında motive olabilen, başkalarına öğretme isteği olan, disiplinli, kendine güvenen, sosyal hayatta son derece etkin, iletişim becerileri yüksek, öğrenme sorumluluğunu alan. Bu özelliklerin alan yazında özyönetimli öğrenen bireyler için ifade edilen özellikler ile aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hikâyelerin analizi sonucunda katılımcıların; öğrenme ihtiyacını sezme, hedef belirleme, kaynak kişi ya da kitaba karar verme ve ulaşma, uygun öğrenme stratejilerini

seçip uygulayabilme ve öz değerlendirme süreçlerini yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçlerin alan yazında vurgulanan süreçlerle aynı olduğu görülmüştür.

5.3 Öneriler

Özyönetimli öğrenme deneyimine sahip yetişkin bireylerin öğrenme deneyimlerinin ele alındığı bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için sunulan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Bu araştırmada birden çok öğrenme alanı seçilmiştir. Tek bir öğrenme alanı belirlenerek, farklı bireylerin bu alanı nasıl deneyimledikleri konusunda daha spesifik araştırmalar yapılabilir. Böylece o öğrenme alanıyla ilgili, bireylerin hangi aşamalarda zorluk çektikleri, hangi kaynak ve öğrenme stratejilerine yöneldikleri, birbirlerinden ne derece farklılaştıkları ortaya çıkarılabilir. Böyle bir araştırma ile bireylerin kendilerini hangi aşamada başarılı olarak değerlendirdikleri de karşılaştırılarak incelenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında eğitim ve öğretim dünyasının paydaşlarına yönelik ise şu öneriler sunulmuştur:

- Sanat alanında özyönetimli öğrenme deneyiminden ötürü toplumda saygınlık gören kişilerle özellikle meslek lisesi ve üniversite öğrencileri bir araya getirilebilir. Böyle bir bilgi alışverişi deneyimi birinci ağızdan dinleyebilmek için çok iyi bir fırsat olabilir. Öğrenciler öğrenme deneyimi ile ilgili sorularını bu kişilere yöneltebilirler. Öğrenciler özyönetimli öğrenen kişiyi model alabilirler.
- Üniversitelerin yabancı dil bölümlerinde veya liselerin yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrenciler, kendi kendine dil öğrenme deneyimi olan kişilerle bir araya getirilebilir. Böylece deneyimli kişiler öğrencilere öğrenme yolculuklarında hangi aşamalardan geçtiklerini aktarabilirler. Yabancı dil konusunda kâğıt üstünde başarılı olmalarına rağmen iletişim kurmakta sorun yaşayan öğrenciler, bu kişilerden öğrenecekleri ayrıntıları kendi öğrenme yolculuklarında kullanabilirler.
- Öğretmenler öğretim programıyla ilgili ya da programdan bağımsız bir şekilde, programın esneklik özelliğinden de yararlanarak, öğrencilerin bir ihtiyaç belirlemelerini isteyebilir. Sonrasında bu ihtiyaçla ilgili hedeflerin belirlenmesi

istenebilir. Bu aşamalar özyönetimli öğrenme süreci göz önünde alınarak öğretmen tarafından takip edilebilir. Bu şekilde öğrencilere özyönetimli öğrenme becerileri kazandırılabilir.



KAYNAKÇA

- Alkan, F. (2012). *Kendi kendine öğrenmenin kimya laboratuvarında öğrenci başarısına, öğrenme hazırbulunuşluğuna, laboratuvar becerilerine yönelik tutumuna ve endişesine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arnoldson, E. R. (2013). Beyond the confines of the classroom: Self-directed learning and student self-efficacy from the perspective of an elementary school. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 6(1), 1-7.
- Artsın, M. (2018). *Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayan, D. (2010). *Promoting efl pre-service teachers' self-directed learning through electronic portfolios: A case study* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 37-49.
- Azer, S. (2007). *Navigating problem-based learning*. Marrickville: Elsevier Australia. 16 Mayıs 2019 tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=OmoKfDcCIk0C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Navigating+problem-based+learning&ots=GpuNE6ZDWi&sig=xTO4Oxdll_gJ0WBqe8yfIWSg6vI&redir_esc=y#v=onepage&q=Navigating%20problem-based%20learning&f=false adresinden alınmıştır.
- Banz, R. (2008). Self-directed learning: Implications for museums. *The Journal of Museum Education*, 33(1), 43-54.
- Bartholomew, S. (2016). *A mixed-method study of mobile devices and student self-directed learning and achievement during a middle school stem activity* (Doctoral dissertation). Utah State University, Logan, Utah.

- Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. Tony Bates Associates.
- Beitler, M. (2015). *Strategic organizational learning*. Greensboro, NC: Practitioner Press International.
- Bell, J. S. (2002). Narrative inquiry: More than just telling stories. *TESOL quarterly*, 36(2), 207-213.
- Bharathi, P. (2014). Self-directed learning and learner autonomy in english language teacher education: emerging trends. *International Journal for Teachers of English*, 4(1), 1-9.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for selfdirected lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT journal*, 66(3), 283-292.
- Boyer, N., & Kelly, M. (2005). Breaking the institutional mold: blended instruction, selfdirection, and multi-level adult education. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 1-18.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning. Perspectives on theory, research and practice*. New York: Routledge & Keegan Paul.
- Brookfield, S. D. (1995). Adult learning: An overview. A. Tuinjmans (Ed.), *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Brookfield, S. D. (2009). Self-Directed Learning. D. Maclean, & D. Wilson (Ed.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work*. Dordrecht: Springer.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caffarella, R. S. (2000). Goals of self-learning. G. A. Straka (Dü.) içinde, *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations* (s. 37-48). Munster, Germany: Waxmann.

- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Canipe, J. B. (2001). *The relationship between self-directed learning and learning styles* (Doctoral dissertation). The University Of Tennessee, Knoxville.
- Canipe, J. B., & Fogerson, D. L. (2006). The literature of self-directed learning: Dissertations. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(2), 34-44.
- Carpenter, J. (2011). *Self-direction in the online and face-to-face classroom: a new look at Grow's staged self-directed learning model* (Doctoral dissertation). Northern Illinois University, Illinois.
- Carr, P.B. (1999). *The measurement of resourcefulness intentions in the adult autonomous learner* (Doctoral dissertation). The George Washington University, Washington.
- Carson, E. H. (2012). *Self-directed learning and academic achievement in secondary online students* (Doctoral dissertation). University of Tennessee, Chattanooga, Tennessee.
- Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Chase, S. E. (2005). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* içinde (s. 651-679). Sage Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (2004). Knowledge, narrative and self-study. J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. L. Russell (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 575-600). Dordrecht: Springer.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), 21-35.

- Confessore, G. J., & Confessore, S. J. (1992). *Guideposts to Self-Directed Learning. Expert Commentary on Essential Concepts*. 2002 Renaissance Blvd., Suite 100, King of Prussia: Organizational Design and Development.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2003). *Assessment strategies for self-directed learning*. California: Corwin Press. 12 Mayıs 2019 tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=HMxfDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Assessment+strategies+for+self-directed+learning&ots=A3YgA4zcx8&sig=y1dIvIJti_s01qPTabuLWOG35io&redir_esc=y#v=onepage&q=Assessment%20strategies%20for%20self-directed%20learning&f adresinden alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2016). *30 Essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: Sage Publications.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and selfregulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3-8.
- Darbyshire, P. (1993). In defence of pedagogy: a critique of the notion of andragogy. *Nurse Education Today*, 13(5), 328-335.
- Derrick, M. G. (2001). *The measurement of an adult's intention to exhibit persistence in autonomous learning* (Doctoral dissertation). The George Washington University, Washington.

- Ekinci, N. (2005). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 93-109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2017). Kendi kendine öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. E. Hamarta, C. Arslan, S. Çiftçi, S. Avşaroğlu, O. Köksal, & M. Uslu (Dü.), *INES 2017 Full Text Book* içinde (s. 522-531). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Ersoy, A. ve Bozkurt, M. (2017). Anlatı araştırması. A. Saban, & A. Ersoy (Dü) içinde, *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 237-277).
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 1-54.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525.
- Gallardo-Echenique, E., Marqués-Molíás, L., Bullen, M., Strijbos, J.-W. (2015). Let's Talk about Digital Learners in the Digital Era. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 156-187.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult education quarterly*, 48(1), 18-33.
- Gerstner, L. S. (1990). Advances in research and practice in self-directed learning. In H. B. Long and Associates (Ed.), *On the theme and variations of self-directed learning*. Oklahoma: University of Oklahoma.
- Gerstner, L. S. (1992). Self-directed learning: Application and research. H. B. Long (Ed.) içinde, *What's in a name? The language of self-directed learning*. Oklahama: Oklahama Research Center.
- Gibbons, M. (2013). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Gökkoca, F. Z. U. (2001). Sağlık eğitimi açısından yetişkin eğitimi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(11), 412-414.

- Groen, J., & Kawalilak, C. (2014). *Pathways of adult learning: Professional and education narratives*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Grover, K. S. (2014). The self-directed learning experience of mothers whose child has had a paediatric stroke. *International Journal of Lifelong Education*, 4, 488-503.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult education quarterly*, 41(3), 125-149.
- Grow, G. O. (1994). In defense of the staged self-directed learning model. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 109-114.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale* (Doctoral dissertation). Georgia University, Georgia.
- Guglielmino, L. M. (2013). The case for promoting self-directed learning in formal educational institutions. *SA-eDUC Journal*, 10(2), 2-18.
- Hammond, E., & Collins, R. (1991). *Self-directed learning: Critical practice*. London: Nichols/GP Publishing.
- Harding, T. S., Vanasupa, L., Savage, R. N., & Stolk, J. D. (2007). Work-in-progress – self-directed learning and motivation in a project-based learning environment. *Proceedings of 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference 10-13 October 2007*. Milwaukee, WI.
- Hays, D. G., & Singh, A. A. (2011). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. Guilford Press.
- Hiemstra, R. (1996). What's in a word? Changes in self-directed learning language over a decade. *Proceedings of the 1996 International Symposium on Self-Directed Learning*. West Palm Beach Florida. 23 Mayıs 2019 tarihinde <https://roghiemstra.com/word.html> adresinden alınmıştır.
- Hiemstra, R. (1999). Self-directed learning. W. J. Rothwell, & K. J. Sensenig (Dü) içinde, *The source book for self-directed learning* (s. 9-21). Massachusetts: HRD Press.

- Hiemstra, R., & Brockett, R. G. (1994). Resistance to self-direction in learning can be overcome. *New directions for adult and continuing education*, 1994(64), 89-92.
- Hollis, V. (1991). Self-directed learning as a post basic educational continuum. *British Journal of Occupational Therapy*, 54(2), 45-48.
- Hutchins, S. E. (2000). *Adult perspective on self-directed learning* (Doctoral dissertation). Fielding Graduate University, Santa Barbara, California.
- Iwasiw, C. L. (1987). The role of the teacher in self directed learning. *Nurse Education Today*, 7, 222-227.
- Jennett, P. A. (1992). Self-directed learning: A pragmatic view. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 12(2), 99-104.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., Van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of vocational education and training*, 62(4), 415-440.
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karataş, K., & Başbay, M. (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *Elementary Education Online*, 13(3), 916-933.
- Kasworm, C. E. (1983). An examination of self-directed contract learning as an instructional strategy. *Innovative Higher Education*, 8(1), 45-54.
- Kayıhan, Ş. N. (2017). *Öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kiewra, K. A., & Dubois, N. F. (1998). *Learning to learn: Making the transition from student to life-long learner*. Boston: Prentice Hall.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Associated Press.

- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education From pedagogy to andragogy revised and updated*. New York: Cambridge.
- Knowles, M., Richard, S., Holton, E. (2005). *Yetişkin eğitimi*. (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kohns, J. W., & Ponton, M. K. (2006). Understanding responsibility: A self-directed learning application of the triangle model of responsibility. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 20(4), 16-27.
- Kreber, C. (1993). *The association of faculty's teaching philosophy and teaching behaviour, and critical thinking and self-direction in learning* (Yüksek lisans tezi). Brock University, St. Catharines, Ontario.
- Küçükler, G. F. (2014). *İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Langshaw, S. J. (2017). *Relationship between the self-efficacy and self-directed learning of adults in undergraduate programs* (Doktora Tezi). Capella University, Minneapolis, Minnesota.
- Lau, W. (2007). Developing self-directed learners: A case study on primary 2 pupils. *Proceedings of Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding*. 20 Nisan 2019 tarihinde http://conference.crrp.nie.edu.sg/2007/paper/html/author_L.html adresinden alınmıştır.
- Le Jeune, N. F. (2002). *Problem-based learning instruction versus traditional instruction on self-directed learning, motivation and grades of undergraduate computer science students*. (Doctoral dissertation). Colorado University, Denver.
- Liang, L. J., & Wang, W. L. (2011). Promotion of self-directed learning through developmental teaching strategies. *Journal of American Academy of Business*, 17(1), 209-215.
- Long, H. B. (1989). *Self-directed learning: Emerging theory & practice*. Oklahoma: Oklahoma Research Center.
- Long, H. B. (1990). Advances in research and practice in self-directed learning. In H. B. Long, & Associates (Ed.), *Changing concepts of self-direction in learning*. Norman, OK:

Oklahoma Research center for Continuing Professional and Higher Education,
University of Oklahoma.

- Loyens, S. M., Magda, J., Rikers, R. M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427.
- McCall D. L. (2002). *Motivational components of self-directed learning among undergraduate students* (Doctoral dissertation). University of Missouri - Saint Louis.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood*. San-Francisco: Jossey-Bass.
2 Mart 2019 tarihinde
http://books.google.com.tr/books/about/Learning_in_Adulthood.html?id=ffaKVcPVC84C adresinden alınmıştır.
- Meyer, D. T. (2001). *The measurement of intentional behavior as a prerequisite to autonomous learning* (Doctoral dissertation). The George Washington University, Washington.
- Mezirow, J. (1985). Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 142-151.
- Morrow, L. M., Sharkey, E., Firestone, W. A. (1993). *Promoting independent reading and writing through self-directed literacy activities in a collaborative setting*. National Reading Research Center. 2 Mayıs 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356455.pdf> adresinden alınmıştır.
- Oddi, L. F. (1984). *Development of an instrument to measure self directed continuing learning*. (Doctoral dissertation). Illinois University, Dekalb, Illinois.
- Owen, T. R. (2002). Self-directed learning in adulthood: A literature review. 6 Ocak 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461050.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özcan, A. (2015). *Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inanışlarına ve kelime bilgilerine etkisi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, M. G. (1990). *Kendi kendine öğrenme yönteminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Patterson, C., Crooks, D., Lunyik-Child, O. (2002). A new perspective on competencies for self-directed learning. *Journal of Nursing Education*, 41(1), 25-31.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications. 19 Mayıs 2019 tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=0co1ESOVJHkC&oi=fnd&pg=PA5&dq=patton+1987&ots=wHz7HCf8z8&sig=nFMZkCFbOSxCQMjhUani5FIVW10&redir_esc=y#v=onepage&q=patton%201987&f=false adresinden alınmıştır.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Peters, J., & Gray, A. (2005). A solitary act one cannot do alone: The self-directed, collaborative learner. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(2), 12-23.
- Pilling-Cormick, J., & Garrison, D. R. (2007). Self-directed and self-regulated learning: Conceptual links. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(2), 13-33.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *The Handbook of Self-Regulation: Theory, Research, and Applications* içinde (s. 451-502). San Diego: Academic.
- Ponton, M. K. (1999). *The measurement of an adult's intention to exhibit personal initiative in autonomous learning* (Doctoral dissertation). The George Washington University, Washington.
- Reio, T. G. (2004). Prior knowledge, self-directed learning readiness, and curiosity: Antecedents to classroom learning performance. *International Journal of Self-directed learning*, 1(1), 18-25.
- Riessman, C. K. (2005). Narrative analysis. N. Kelly, C. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts, & D. Robinson (Ed.), *Narrative, memory and everyday life* içinde (s. 1-7). Huddersfield: University of Huddersfield.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications. 4 Haziran 2019 tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=0DdzM-vh54UC&oi=fnd&pg=PR7&dq=riessman+2008+narrative+analysis&ots=B93mqBXMkg&sig=IkIYe82wdmwFBhTwTY12ZJJHA-0&redir_esc=y#v=onepage&q=riessman%202008%20narrative%20analysis&f=false adresinden alınmıştır.

- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative research in psychology*, 11(1), 25-41.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the '80s*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Saban, A. ve Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 225-252.
- Saks, K., & Leijen, A. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*(112), 190-198.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Samancı, O. ve Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 139-154.
- Sarmasoğlu, Ş. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sasa, A.F. (2011). *Karma öğrenme temelli özel öğretim yöntemleri dersinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmelerine etkisi ve çevrimiçi tartışmaların içerik analizi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Berkshire: McGraw-Hill Education. 19 Nisan 2019 tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=EqhEBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Savin-Baden+ve+Major,+2004&ots=kJagV5T6BO&sig=qUGHV4-iOY8mtI5WbdJh39Xn0aY&redir_esc=y#v=onepage&q=Savin-Baden%20ve%20Major%2C%202004&f=false adresinden alınmıştır.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.

- Sırakaya, D. A. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Slavin, D., & Lavery, M. (1991). Self-directed learning and student supervision. *Nurse Education Today*, 11, 368-377.
- Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The Encyclopedia of Informal Education*. 12 Şubat 2019 tarihinde www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm. adresinden alınmıştır.
- Spear, G. E., & Mocker, W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult education quarterly*, 35(1), 1-10.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, E. ve Erden, M. (2009). Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 4(3), 695-706.
- Şahin, E., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). The relationship between self-directed learning readiness, metacognitive awareness and locus of control and among teacher candidates. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 317-334.
- Tarhan, B. (2005). *Kendi kendine dil öğrenme modeli ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tarhan, B. ve Biryen Saraç, S. (2006). Öğrenmede özyönetimlilik ve özerklik kavramlarına artsürekli bir bakış. (139-152, Dü.) *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Tekkol, İ. A. ve Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in psychology*, 9, 2324.
- Tekkol, İ. A. ve Demirel, M. (2018). Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 85-100.
- Tennant, M. (1992). The staged self-directed learning model. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 164-166.

- Timmins, F. (2008). Take time to facilitate self-directed learning. *Nurse Education in Practice*, 8(5), 302.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. 1 Mart 2019 tarihinde <http://ieti.org/tough/books/alp.htm> adresinden alınmıştır.
- Tough, A. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning (2nd ed)*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Turan, M. B. ve Koç, K. (2018). The impact of self-directed learning readiness on critical thinking and self-efficacy among the students of the school of physical education and sports. *International Journal of Higher Education*, 7(6), 98-105.
- Ulusoy, A. B. (2016). *Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin örneği)* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ulusoy, B. ve Karakuş, F. (2018). Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 684-699.
- Uz, R. ve Uzun, A. (2018). The influence of blended learning environment on self-regulated and self-directed learning skills of learners. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 877-886.
- Wang, D. (2012). Self-directed English language learning through watching English television drama in China. *Changing English*, 19(3), 339-348.
- Washbourne, K. (2014). The self-directed learner: Intentionality in translator training and education. *Perspectives: Studies in Translatology*, 22(3), 373-387.
- Wilcox, S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting. *Studies in Higher Education*, 21(2), 165-176.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse researcher*, 14(2), 66-83.
- Yenilmez, K. ve Şan, İ. (2008 Eylül). Matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeyleri. *XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.

Yurdal, M. O. (2015). *Tıp fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumları ile özyönetimli öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.



EKLER

Ek-1: Görüşme Formu

Yetişkin Bireylerin Özyönetimli Öğrenme Yaşantılarının İncelenmesi:

Bir Anlatı Analizi

Doktora Tezi Görüşme Formu

Değerli katılımcı, katkı sağlamak üzere olduğunuz doktora tezi Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde gerçekleştirilmektedir ve tezin konusu yetişkin bireylerin öz-yönetimli öğrenme yaşantılarıdır. Bu araştırmada toplumdaki çoğu bireyin hedefleyip de öğrenemediği bir öğrenme birimini kendi çabalarıyla öğrenmeyi başarmış bireyler ile görüşmeler gerçekleştirilmektedir. Yüz yüze yapılacak bu görüşme ses kayıt cihazı vasıtasıyla kaydedilecek ve sonra analiz edilmek amacıyla çözümlenerek metne dönüştürülecektir. Görüşmeden elde edilecek veriler tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacak olup, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Görüşmenin üç bölümde tamamlanması planlanmaktadır. İlk bölümde çoğunlukla ...'yı öğrenme hikâyenizi dinlemek, ikinci bölümde ...'yı öğrenme deneyiminiz ile ilgili eksik kalan noktaları soru cevap şeklinde tamamlamak ve üçüncü bölümde ise öz-yönetimli öğrenen bireylerin özelliklerini içeren soruları sorulacaktır. Size bu araştırmaya katkı sağladığınız için tüm samimiyetimle teşekkür ederim. Dilerseniz başlayalım.

Birinci Bölüm (Öğrenme Hikâyesi)

1. Öncelikle sizin ...'yı öğrenme hikâyenizi dinlemek istiyorum. Anlatabilir misiniz?

İkinci Bölüm (Öğrenme Hikâyesi İle İlgili Soru Cevap)

1.'yı öğrenme ihtiyacı sizde nasıl ortaya çıktı?
2. ...'yı öğrenmek için sizi neler motive etti?
3. Öğrenme ihtiyacını sezdikten sonra hedefiniz neydi? Hedefiniz yeterince açık ve gerçekçi miydi?
4. Hedeflerinize ulaşmak için ne tür bir plan yaptınız? Nasıl bir yol izlediniz? (Strateji vs.)
5. Hedefinize ulaşmak için hangi kaynaklara ve kişilere başvurduunuz? Onlardan nasıl yararlandınız?

6. Planınızda değişiklik yapma gereği duyduğunuz zamanlar oldu mu? Neden değişiklik yapma gereği duyduunuz? Nasıl değişiklikler yaptınız?
7. Öğrenme sürecinizde ne tür zorluklar/engellerle karşılaştınız? Bu engellerle ne şekilde mücadele ettiniz?
8. Öğrenme yolculuğunuzda bir duraksama ya da terslik meydana geldiğinde stres yaşadınız mı? Stresle nasıl baş ettiniz?
9. Öğrenme sürecinizi tamamladığınızı düşündüğünüzde kendinizi nasıl değerlendirdiniz? Hangi kriterleri esas aldınız?

Üçüncü Bölüm (Özyönetimli Öğrenen)

Öğrenen biri olarak (bir öğrenci olarak) kendinizi nasıl tanımlarsınız?

- a. Başka bir alanda da kendi kendinize öğrendiğiniz bir şey oldu mu?
- b. Kendinizi meraklı biri olarak tanımlar mısınız?
- c. Çalışmalarınızda zaman ve mekân olarak belirli bir düzen ve plan izler misiniz? Yoksa dağınık ve plansız çalışmayı mı seversiniz?
- d. Yeni bir şeyler öğrenmek için her zaman hevesli misinizdir?
- e. Öğrenme konusunda girişken tavrınızı neye borçlusunuz?
- f. Öğrenme sürecinde aynı zamanda eğlendiğinizi de hisseder misiniz?
- g. Herhangi bir konuda başkalarıyla iş birliği içinde çalışabilir misiniz?
- h. Zaman yönetimi konusunda kendinizi nasıl yorumlarsınız?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Aziz TEKE
Doğum Yeri ve Tarihi : Meram – 30.08.1989
Medeni Durumu : Evli
e-posta : azizteke@kmu.edu.tr

Eğitim Bilgileri

İlkokul : Mareşal Mustafa Kemal İlköğretim Okulu – Konya
Ortaokul : Mareşal Mustafa Kemal İlköğretim Okulu – Konya
Lise : Selçuklu Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi – Konya (2003-2007)
Lisans : Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü (2007-2011)
Yüksek Lisans : Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (2013-2015)
Doktora : Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (2015-...)

İş Deneyimi

1. Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu (Ücretli İngilizce Okutmanı) (2011-2013)
2. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Araştırma Görevlisi) (2013)
3. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Araştırma Görevlisi) (2013-2015)
4. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (Araştırma Görevlisi) (2015-2018)
5. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Araştırma Görevlisi) (2018-...)

Yayınları

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Teke, A., & Koc, H. (2017). The Investigation of Teachers Candidates' Occupational Anxiety Levels and Their Views on Occupational Anxiety. *Journal of Education and Practice*, 8(30), 165-171.

Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Teke, A., Özkılıç, R. (2016). Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı Sosyal Ağ ve İnternet Kullanma Öz-Yeterlik Algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 303-323.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

Koç, H., Teke, A., Arslan, C. (2017). Conflict Resolution in Interpersonal Relations. II. International Academic Research Congress. (October, 18-21, 2017 Alanya/Antalya, Turkey)

Teke, A. (2016). Eclectic Model In English Language Teaching. 14th International JTEFS/BBCC Conference Sustainable Development, Culture, Education. Innovations And Challenges Of Teacher Education For Sustainable Development (May, 12 –14, 2016 Konya, Turkey, s.211-219)

Teke, A., Sadi, Ö. (2016). The Adaptation of the Nature of Technology Scale to Turkish. International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST) (May 19-22, 2016 / Bodrum, Turkey, s.543-546)

Teke, A., Sadi, Ö. (2016). The Investigation of the Relations' Between Students' Attitudes toward the Nature of Technology and Problematic Internet Usage. International Conference on Research in Education and Science (ICRES) (May 19-22, 2016 / Bodrum, Turkey, s.690-694)

Teke, A. (2016). Prospective Teachers' Reflective Thinking Perceptions. 5th International Conference on Education (IC-ED) (26-28 May 2016, Skopje, Macedonia)

Yazılan Ulusal/Uluslararası Kitaplar veya Kitaplardaki Bölümler

Teke, A., Özkılıç, R., (2016). Eğitim Amaçlı İnternet ve Sosyal Ağ Kullanım Öz-Yeterliği. 2. Eğitim Bilimleri Forumu Eğitim Bilimlerinden Yansımalar, Çizgi Kitabevi. ISBN: 978-605-9427-19-7

Yazılan Ulusal/Uluslararası Kitaplar veya Kitaplardaki Bölüm Çevirileri

Teke, A. (2016) Sınıf Yönetimine Yaklaşımların Sınıflandırılması ve Öğretim Stilleri Sürecinin Yükseltilmesi, Dönüştürücü Sınıf Yönetimi Tüm Öğrencilerin Katılımı ve Bir Başarı Psikolojisi Geliştirmek için Pozitif Stratejiler, Çeviri Editörü: Asım Arı, Eğitim Yayınevi. ISBN:978-605-9831-49-9