

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME
DENEYİMLERİ**

DOKTORA TEZİ

BETÜL DAĞ

**HAZİRAN, 2023
ANKARA**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME
DENEYİMLERİ**

DOKTORA TEZİ

BETÜL DAĞ

DANIŞMAN PROF. DR. AHMET YILDIZ

**HAZİRAN, 2023
ANKARA**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

BETÜL DAĞ adlı öğrencinin hazırladığı “Öğretmenlerin Özyönelimli Öğrenme Deneyimleri” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan	Prof. Dr. Meral UYSAL	
Üye	Prof. Dr. Ahmet YILDIZ	
Üye	Doç. Dr. Ş. Erhan BAĞCI	
Üye	Doç. Dr. Ayhan URAL	
Üye	Doç. Dr. Gülden AKIN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 15/06/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez çalışması içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Betül DAĞ

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖZYÖNELİMLİ ÖĞRENME DENEYİMLERİ

Dağ, Betül

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet Yıldız

Haziran, 2023, xii + 194 Sayfa

Bu çalışma özyönelimli öğrenme motivasyonu yüksek olduğu varsayılan öğretmenlerin meslekleri ile ilgili ve meslek dışı alanlardaki özyönelimli öğrenme pratiklerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada biyografik anlatı yöntemi tercih edilmiş, bu anlatılar da Belgesel Yöntem ile analiz edilmiştir. Teorik örneklem yolu ile çalışmaya Ankara ili Yenimahalle ilçesinde kamuya bağlı liselerde çalışan 18 İngilizce öğretmeni dahil edilmiştir.

Araştırma bulguları katılımcıların deneyimlerinin onların hem mesleki alanda hem de meslek dışı alandaki özyönelimli öğrenme pratiklerine farklı şekillerde yansıdığını göstermiştir. Destekleyici aile tutumu, öğretmen figürleri ve olumlu kurumsal yapı katılımcıların daha geniş bir alanda özyönelimli öğrenmeye yönlendirirken; destekleyici aile tutumu eksikliği ve meslek seçim sürecindeki olumsuz sosyo ekonomik deneyimler katılımcıları daha kısıtlı bir özyönelimli öğrenme örüntüsüne yönlendirmektedir.

Ayrıca çalışma kapsamında katılımcıların meslekleri ile ilgili özyönelimli öğrenme etkinliklerinde hem çevrimiçi hem de basılı kaynakları kullandıkları, bu alanda alan bilgisine dair araştırmalara yoğunlaştıkları görülmüştür. Yukarıdaki bulgulara ek olarak katılımcıların kitap okumaktan, kurslara gitmekten, film izlemekten, spor yapmaktan ve seyahat etmekten hoşlandıkları da bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların okul dışındaki bu aktivitelerinin öğretmenlik pratiklerine de yansıdığı görülmüştür.

Katılımcıların anlatılarının Belgesel Yöntem ile analizi sonucunda iki farklı öğretmen tipolojisine ulaşılmıştır. Bunlardan ilki özyönelimli öğrenmeyi daha geniş alanda deneyimleyen, öğretmenlik dışındaki hayatını da mesleği ile ilintilendiren, müfredat dışı etkinlikler yapan, veli ve öğrenci ile birebir görüşmelere vakit ayıran ve

öğrenme ihtiyaçları söz konusu olduğunda inisiyatif alabilen öğretmendir. Bu öğretmenlerin anlatılarında farklı okuryazarlık pratiklerinin aktif olarak deneyimlenmesi ve ailelerin kendileri ile akademik ve psikolojik olarak yakından ilgilendiğini görmek mümkündür. Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan ikinci tip öğretmenin ise, özyönelimli öğrenme etkinliklerini alan bilgisine yoğunlaştırdığı, öğretmenlik dışındaki hayatını mesleği ile ilintilendirmediği, müfredat dışı etkinlikler ve okul dışı öğrenci veli görüşmeleri konusunda isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerin biyografileri incelendiğinde ailelerinde okuryazarlık pratiklerinin sıkça deneyimlenmediği, okul hayatlarında ailelerinden destek göremedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini seçerken olumsuz sosyo ekonomik şartların etkisinde kalmış olan öğretmenlerin de ikinci öğretmen tipopjisinde olduğunu görmek mümkündür.

Araştırma sonunda öğretmenlerin özyönelimli öğrenme deneyimlerinin çok değişkenli bir yapı olduğu görülmüştür. Öğretmen öğrenmesi ile ilgilenen politika yapıcılarının ve araştırmacıların konu ile ilgili süreçleri yönetirken öğretmen öğrenmesinin farklı boyutlarını dikkate almaları önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Özyönelimli öğrenme, öğretmen, biyografik anlatı

ABSTRACT

SELF DIRECTED LEARNING EXPERIENCES OF TEACHERS

Dağ, Betül

Doctoral Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof, Dr. Ahmet Yıldız

June, 2023, xii + 194 Pages

This study aimed to examine the self-directed learning practices of teachers, who are assumed to have high motivation for self-directed learning, in their professional and non-professional areas. In the study, the biographical narrative method was preferred, and these narratives were analyzed with the documentary method. Eighteen English teachers working in public high schools in Yenimahalle district of Ankara province were included in the study by means of theoretical sampling.

The research findings showed that the experiences of the participants were reflected in their self-directed learning practices in different ways, both in the professional and non-professional areas. While the supportive family attitude, teacher figures and positive institutional structure lead the participants to self-directed learning in a wider area; Lack of supportive family attitude and negative socio-economic experiences in the career choice process lead the participants to a more limited self-directed learning pattern.

Moreover, within the scope of the study, it was seen that the participants used both online and printed resources in self-directed learning activities related to their profession, and they focused on research on content knowledge in this field. In addition to the above findings, it was also found that the participants enjoyed reading books, going to courses, watching movies, doing sports and traveling. In addition, it was observed that these activities of the participants outside the school were also reflected in their teaching practices.

As a result of the analysis of the narratives of the participants with the documentary method, two different teacher typologies were reached. The first of these is the teacher who experiences self-directed learning in a wider area, connects his life

outside of teaching with his profession, does extra-curricular activities, spares time for one-on-one meetings with parents and students, and can take initiative when it comes to learning needs. In the biographical background of these teachers, it is possible to see that the transfer of cultural capital and families are closely interested in them academically and psychologically. It has been observed that the second type of teacher, which emerged as a result of the analysis of the data, concentrates self-directed learning activities on content knowledge, does not associate his life outside of teaching with his profession, and is reluctant about extracurricular activities and out-of-school student-parent meetings. When the biographical backgrounds of these teachers were examined, it was revealed that literacy practices were not frequently experienced in their families and that they could not receive support from their families in their school life. In addition, it is possible to see that teachers who have been under the influence of negative socio-economic conditions while choosing the teaching profession are also in the second teacher typology.

At the end of the research, it was seen that teachers' self-directed learning experiences were a multivariate structure. It has been suggested that policy makers and researchers interested in teacher learning should consider the different dimensions of teacher learning while managing the processes related to the subject.

Keywords: Self directed learning, teacher, biographical narrative

ÖNSÖZ

15 yıllık öğretmenlik deneyimim boyunca öğretmen öğrenmesi her zaman ilgimi çeken bir konu olmuştı. Bu nedenle hem yüksek lisans tezimi hem de doktora tezimi öğretmen öğrenmesi üzerinde yapmak istedim. Bu süreçte yeni meslektaşlarla tanıştım ve anlattıkları hem öğretmen öğrenmesi konusunun kapsamının ne kadar geniş olduğunu anlamama hem de kendi öğrenme deneyimlerimi baştan sorgulamama neden oldu. Umut ediyorum ki bu çalışma öğretmen öğrenmesine ilgi duyan her okuyucunun zihninde yeni sorular oluşturabilsin.

Bu çalışmanın tamamlanmasında sanırım ilk teşekkürü danışmanım Prof. Dr. Ahmet YILDIZ hocama etmem gerekir. Bütün süreç boyunca desteği ve yol gösterici tavrı çalışmayı tamamlamı sağladı.

Ayrıca çalışmanın konusunun şekillenmeye başladığı ilk andan itibaren tecrübesi ile bize yol gösteren Prof. Dr. Meral UYSAL hocama, yöntem ile ilgili sonu gelmez sorularımı sabırla cevaplayan Doç. Dr. Ş. Erhan BAĞCI hocama, tez jürime katılmayı kabul ederek çalışmama katkı sağlayan Doç. Dr. Ayhan URAL hocama ve Doç. Dr. Gülden AKIN hocama da teşekkür ediyorum.

Tabii ki kıymetli vakitlerini bana ayıran ve araştırmaya katkı sağlamak için çocukluklarını, ailelerini, öğretmenlerini, okul hayatlarını hatta okul dışındaki hayatlarını bile açık yüreklilikle bana anlatan meslektaşlarıma sonsuz teşekkür ediyorum.

Ve tabii ki eşim Hakan'a... Kendi de biliyor ki desteği olmasaydı bu cümleleri yazamayacaktım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR	xii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç	5
Önem.....	6
BÖLÜM 2.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Özyönelimli Öğrenme.....	7
Özyönelimli Öğrenmenin Özellikleri.....	8
Özyönelimli Öğrenmede Süreç ve Amaç.	8
Özyönelimli Öğrenmenin Sosyolojik, Pedagojik, Psikolojik ve Filozofik Yönleri.....	10
Özyönelimli Öğrenmenin Teorik Dayanakları.....	13
Özyönelimli Öğrenmenin Tarihçesi	16
Özyönelimli Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi.....	18
Özyönelimli Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme	19
Hetagoji	20
Özyönelimli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar.....	21
Özyönelimli Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Olan Çalışmalar.....	21
Özyönelimli Öğrenme İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Olan Çalışmalar.....	25
Öğretmenlerin Özyönelimli Öğrenmesi Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	31
Öğretmen Eğitimi	40
Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmetöncesi Eğitimi.....	42
Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Uluslararası Etkiler	46
Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi	48

MEB Tarafından Düzenlenen Hizmetiçi Eğitimler.	49
Özel Kurum ve Kuruluşlar Tarafından Düzenlenen Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitimler.	54
Öğretmenliğin Dönüşümü ve Öğretmen Öğrenmesi.....	56
BÖLÜM 3.....	61
YÖNTEM.....	61
Araştırma Deseni	61
Biyografik Anlatı Görüşmesi	61
Çalışma Grubunu Belirleme.....	65
Görüşmelerin Belgesel Yöntemle İncelenmesi	68
BÖLÜM 4.....	77
BULGULAR	77
Aile.....	77
Öğretmen Figürleri.....	86
Anadolu Öğretmen Liseleri.....	94
Öğretmenlik Mesleğini Seçerken Yaşanan Sosyo Ekonomik Deneyimler.....	97
Öğretmenlerin Meslekleri İle İlgili Özyönelimli Öğrenme Faaliyetleri	101
Öğretmenlerin Meslek Dışı Alanlardaki Özyönelimli Öğrenme Faaliyetleri	129
BÖLÜM 5.....	141
SONUÇ VE ÖNERİLER	141
Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	152
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	153
KAYNAKLAR.....	155
EKLER	173
EK 1. Etik Kurul Onayı	174
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	175
EK 3. Örnek Görüşme	176
BENZERLİK BİLDİRİMİ	193
ÖZGEÇMİŞ.....	194

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Dört Farklı Filozofik Görüşün Özyönelimli Öğrenme Kapsamındaki Görüşleri.....	12
Tablo 2. Biyografik Anlatı Görüşmesinin Sıralaması	63
Tablo 4. Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	68
Tablo 3. Belgesel Yönteminin Sistematiği	71

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Katılımcıların iletişim şeması.....	67
--	----

KISALTMALAR

ADD: Avrupa Dil Dosyası

DZÖ: Duygusal Zekâ Ölçeğini

FE: İleri Eğitim

ILT: Bilgi Ve Öğrenme Teknolojisi

KAÇD: Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PDÖ: Probleme Dayalı Öğrenme

ÖYÖÖ: Özyönelimli Öğrenme Ölçeğı

ÖYÖHÖ: Özyönelimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğı

SDLRS: Özyönelimli Öğrenmeye Hazırlık Ölçeğı (Self-Directed Learning Readiness Scale)

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TROLM: Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Olma Ölçeğı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem

Öğrenme kavramı ve kendisine atfedilen önem ile birlikte eğitim sistemi bütün içerik ve paydaşları ile dünyada hakkında en çok konuşulan konulardan biri olmuştur. Esasında toplumsal gelişmenin en önemli aktörü olan eğitim sistemi bu yönü ile her zaman yoğun ilgi toplamayı başarmıştır. Türkiye gibi ülkelerde bu tartışmalar bazen odağından uzaklaşmakta ve anlamsız kısır bir döngü halini almaktadır. Neoliberal politikalarla birlikte bu tür ülkelerde merkezi sınavlar ve bu sınavlardaki başarılar eğitim sistemine dair değerlendirmelerde belirleyici bir rol oynamaktadır. Sınavlardaki öğrenci başarısı ve göreceli olarak başarısızlığı gündeme beraberinde öğretmen başarısı tartışmasını da getirmekte; amacından uzaklaşan bu söylemler de öğretmenin niteliğini öğrencilerin merkezi sınav başarısı üzerinden sorgulamaktadır. Bu süreç beraberinde öğretmene bir baskıyı ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmenlerin öğrenmesi kavramlarının daha fazla gündeme gelmesi gerçeğini getirmektedir. Çünkü öğretmenlik dinamik bir meslektir ve öğretmenin öğrenme pratikleri öğrencinin öğrenme pratiklerinin bir kısmını etkilemektedir.

OECD (2009) verilerine göre daha fazla mesleki gelişim faaliyeti içinde bulunan öğretmenler, öğretme ile ilgili zorluklar karşısında kendilerini daha donanımlı hissetmektedirler. Bununla bağlantılı olarak, eğitimde meydana gelen yenilikler, gelişmeler ve gereklilikler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin mesleki gelişimini sürdüren, yüksek bilgi ve beceri sahibi bireyler olması beklenmektedir (OECD, 2014; OECD, 2017). Öğretmenler üniversiteden mezun olduktan sonra öğrenme etkinliklerine çeşitli yollarla devam etmektedirler. Öğretmenlerin mesleki gelişimi adı altındaki bu programlar kimi zaman kamu kurumları, kimi zaman da özel kurumlar tarafından organize edilmektedir. Literatürde bu tür etkinlikler ile ilgili istatistiki bilgiler ve bu etkinlikler üzerine yapılmış çeşitli çalışmalar mevcuttur. Fakat araştırmalar

öğretmenlerin yukarıda sözü edilen etkinliklerden bağımsız olarak okul içinde ve okul dışında sürekli olarak informal yollarla da öğrenmeye devam ettiklerini göstermektedir (Shapiro, 2003; Alakurt, 2011; Dağ ve Yıldız, 2022). Ayrıca şunu da eklemek gerekir ki öğretmenlerin öğrenmesi tek başına bir değişkene indirgenemeyecek kadar girift bir yapı içermektedir. Dolayısıyla öğretmen niteliği ve öğretmen öğrenmesi konularında konuşmaya başlamadan önce bu bağlamların yetişkin eğitimi, örgün eğitim, yaygın eğitim, enformal öğrenme ve özyönelimli öğrenme bağlamlarında etraflıca çalışılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusuna artan ilgi bu konu ile yakından ilgilenen, konu ile ilgili araştırmalar yapan ve projeler finanse eden kuruluşların da artmasına neden olmuştur. OECD bu kuruluşlardan biridir. OECD (2005) değişen ekonomik, sosyal ve eğitsel çevre karşısında öğretmenlerin sadece hizmet öncesinde aldıkları eğitimin günümüz beklentilerini karşılamada yeterli olmadığını vurgulamakta dolayısıyla öğretmenlerin öğrenmesinin, mesleki yaşamları boyunca sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Böylelikle, eğitimde nitelikli öğretmenlere ve öğrenmelere sahip olunabileceği belirtilmektedir (OECD, 2005).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri olarak ifade edilen bu kavram ile;

- Öğretmenlerin alanlarında daha yetkin hale gelmesinin sağlanması,
- Yeni eğitsel araştırmalar, teknikler, durumlar ve hedefler ışığında bireylerin bilgi, davranış ve yaklaşımlarının yenilenmesi,
- Öğretmenlerin, müfredat veya uygulamalardaki değişimler kapsamında uyumlarının sağlanması,
- Öğretmenler arasında bilgi paylaşımının sağlanması,
- Öğretmenlere daha etkili ve verimli olmaları konusunda yardım edilmesi hedeflenmektedir (OECD, 2009).

Mesleki gelişim etkinlikleri içerisinde çalıştaylar, konferanslar, seminerler, resmi nitelik programları (yüksek lisans, doktora), okullar ve öğretmenler arasında işbirliği, gözlemlerde bulunma, koçluk, danışmanlık, eylem araştırmaları, öğretmen ağları, birlikte planlama ve iyi uygulamaları paylaşma gibi birçok etkinlik yer almaktadır (OECD, 2009).

Dünya Bankası da öğretmenlerin mesleki gelişimini önemseyen kuruluşlar arasında yer almaktadır. Bununla bağlantılı olarak DB (2018) kaynakları 2000- 2012 yılları arasında Dünya Bankası tarafından desteklenen eğitimle ilgili projelerin üçte ikisi öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili olduğunu belirtmektedir. DB öğretmenleri

öğrencilerin öğrenmelerindeki en önemli belirleyici olarak görmekte ve diğer bütün meslekler gibi mesleki gelişimlerini devam ettirmek zorunda olduğunu vurgulayarak konu ile ilgili araştırmalar ve istatistiksel veriler sunmaktadır. Dünya Bankası öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemini vurgularken hizmetiçi eğitimlerin geleneksel programlardan ihtiyaca göre belirlenen destek grupları modeline kadar farklı şekillerde uygulanabileceğini belirterek öğretmenler için düzenlenen çoğu eğitim programının aşırı teori içerdiği ve güncel olmadığı konusunda eleştirmektedir (DB,2018).

Özkeskin (2023) öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine yaptığı araştırmasının sonuçlarına göre hayat boyu öğrenme ve eğitim politikaları bağlamında, öğretmenlerin mesleki gelişiminin eğitim reformlarının ve öğrencilerin başarısı için bir gereklilik olduğuna ve öğretmenlerin nitelikli kalmaları için mesleki gelişime sürekli katılmaları gerektiğine yönelik söylemler bulunduğuna; etkili bir mesleki gelişimin özellikleri arasında kariyer sürecine yönelik, okul temelli ve işbirliğine dayalı modellerin ve mesleki gelişimde akreditasyon ve denetiminin öneminin ön plana çıktığına dikkat çekmektedir. Görünen o ki bir tarafta bütün eğitim sisteminin sorununu omuzlarında taşıyan, gelişen neoliberal politikalarla hayat boyu öğrenen olmaya neredeyse zorlanan ama buna rağmen hakkında “Az çalışıyorlar, tatilleri çok, öğrenmeye isteksizler” gibi söylentiler dolaşan bir meslek grubu var. Ama diğer tarafta ise çok çalışan, öğrenmeye hevesli, her yeni durumu kendisi ve öğrencisi için bir öğrenme fırsatı olarak gören ve okul dışındaki hayatı ve mesleği arasındaki o çizgi incelmış hatta bazen kaybolmuş, dünyaya öğretme ve öğrenme penceresinden bakan öğretmenler gözlemlenebilmektedir. Aslında bu araştırmanın çıkış noktası da sözü edilen bu öğretmenler. Fakat kim bu öğretmenler? Bu öğretmenleri kabaca iyi öğretmen veya nitelikli öğretmen olarak tanımlayabilir miyiz? Örneğin Seferoğlu (2004) iyi öğretmeni “kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” olarak tanımlamış ve şunu eklemiştir: “ Öğretmenin iyi olması onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla olasıdır”. Kızıltepe (2002) ise “İyi ve Etkili Öğretmen” başlıklı yazısında her ne kadar farklı araştırmacıların iyi ve etkili öğretmeni tanımladığı kişilik özellikleri, entellektüel vasıflar, öğretim yöntemleri ile ilgili yaklaşımlar, tutumlara değinse de, özellikle iyi bir öğretmeni tarif etmenin zor olduğunu veya iyi bir öğretmenin tek bir tarifi olmadığını, hatta çeşitli seviyelerdeki, örneğin, ilköğretim, ortaöğretimde, iyi öğretmen tarifleri bile farklı olduğu gerçeğine dikkat çeker. Hidget (1957) de iyi öğretmenin tanımının yapılamayacağını şu sözlele ifade eder:

“Öğretmenlik, kimyasal bir tepkiden ziyade, bir resim yapmaya veya bir müzik parçası bestelemeye benzer... Öğretmenliğe tüm yüreğinizle eğilmelisiniz ve bilmelisiniz ki bu iş formüllerle yapılamaz. Zaten yapmaya kalktığınızda işinizi, öğrencilerinizi ve hatta kendinizi mahvedebilir.”

İyi veya nitelikli öğretmenin tanımına ulaşamayacağına karar veren araştırmacı bu çalışmada özellikle öğretmenlerin özyönelimli öğrenme pratikleri üzerine odaklanmayı amaçlamıştır. Çünkü alanyazında özyönelimli öğrenmenin başarıyı artırdığını gösteren araştırmalar Kop, Fournier ve Mak (2011), Milligan vd. (2013) Bentley vd (2014) ve özyönelimli öğrenme ve hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif bir korelasyon olduğunu bulan çalışmalar mevcuttur (Murray, 2015; Arslan, 2019; Kaya, 2021). Öğretmenler de meslekleri gereği sürekli özyönelimli öğrenme faaliyetleri içindedirler. Çünkü hızla değişen dünya, ekonomik ve sosyal şartlarla birlikte diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de sadece lisans düzeyinde edinilen bilgi ve beceriler bu mesleği yaparken yeterli olmamaktadır. Özyönelimli öğrenme kavramı özellikle son zamanlarda eğitim literatüründe sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Oysaki özyönelimli öğrenmenin tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bireyler insanlık tarihi boyunca farklı zamanlarda ve farklı şekillerde özyönelimli öğrenme etkinlikleri içinde olmuşlardır. Bu süreçlerde bireyler kendi öğrenme hedeflerini belirlemişler, öğrenme sürecinde kullanacakları kaynak ve stratejilere karar vermişler ve öğrenme sonuçlarını da değerlendirmişlerdir. Bu öğrenme etkinlikleri ayakkabı bağlamak, yemek yapmak kadar gündelik yaşamın içinden olabildiği gibi mesleği ile ilgili bir yöntem araştırmak kadar da akademik alanda olmuştur. Bazen bu süreç öğrenenlere rehberlik eden kişi veya kişiler eşliğinde ilerlerken bazen de tamamen bireysel bir deneyim olabilir. Özyönelimli öğrenme sürecinde birey kendi öğrenmesi üzerinde daha fazla kontrol sahibidir. Bu da beraberinde öğrenenin özyönelimli öğrenme sürecinde daha fazla motivasyon sahibi olması ve sürece bağlılığı getirir. Araştırmalar özyönelimli öğrenme sürecinin basit ve doğrusal bir düzlemde ilerlemediğini, bunun yerine bireylerin farklı özelliklerinden etkilendiğini göstermiştir. Örneğin bireysel özelliklerin, öğrenmeye yönelik sahip olduğu tutumların, bilişsel ve duyuşsal yeterliğin, eğitim düzeyin, öğrenme stilin, sağlık durumun (Karataş, 2016) bireylerin özyönelimli öğrenme örüntülerini etkilediğini belirtilmektedir. Ayrıca Guglielmino (1977)’de öğrenme fırsatlarının geniş olması, bireyin öz-benlik kavramı, öğrenmeye girişimde bulunma isteği, öğrenmeye ilişkin sorumluluk ve öğrenmeye olan sevgi gibi etmenlerin de özyönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluğa etki ettiğini belirtmektedir.

Öğretmenler ise meslekleri gereği zaten sürekli öğretme ve öğrenme işi içindedirler. Her ne kadar resmi ve özel kurumlar tarafından düzenlenen eğitimlere katılmak veya alan bilgisine dair bir konuyu araştırmak gibi örnekler verebileceğimiz kasıtlı öğrenme etkinlikleri içinde sıkça bulunsalar da, aslında öğretmenler odasında bir öğrenci ile ilgili fikir payşalımında bulunurken olduğu gibi farkına varmadan da bir çok öğrenme etkinliği içinde aktif rol oynarlar. Öğretmenlerin bu geniş öğrenme ağına rağmen öğretmenlerin öğrenmesini konu edinen araştırmaların özellikle hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim kısmına odaklandığını görmek mümkündür. Oysa ki öğretmenlerin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimleri buzdağının sadece görünen yüzüdür. Öğretmenler diğer öğretmenlerle konuşmak, kitap okumak, seyahat etmek, müze gezmek (Dağ ve Yıldız, 2022) gibi birçok yolla öğrenmeye devam etmektedirler. Bu öğrenmeler sonucu elde edile bilgi ve beceriler de öğretmenlerin hem mesleki pratiklerini hem de meslek dışındaki yaşamlarını farklı şekillerde etkilemektedir.

Öğrenme ve öğretme işi ile profesyonel olarak ilgilenen öğretmenler buzdağının görünmeyen yüzünde aslında sürekli bir özyönelimli öğrenme süreci içindedirler. Dolayısıyla öğretmen eğitimi ve öğrenmesine odaklanan çalışmaların kurumsal yapıların yanında öğretmenlerin enformal yollarla da öğrenmeye devam ettiğini unutmaması gerekir. Öğretmen öğrenmesi ile ilgili kapsayıcı bir fikre sahip olmak için öğretmenlerin özyönelimli öğrenme deneyimleri de dikkatlice incelenmelidir. Bu bağlamda bu çalışmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir: Özyönelimli öğrenme motivasyonu yüksek olduğu varsayılan öğretmenler mesleki alanda ve meslek dışı alandaki özyönelimli öğrenme pratiklerini nasıl deneyimlemektedirler?

Amaç

Bu çalışmanın amacı özyönelimli öğrenme motivasyonu yüksek olduğu varsayılan öğretmenlerin mesleki ve meslek dışı alanlardaki özyönelimli öğrenme pratiklerini incelemektir.

Araştırma soruları şu şekilde tasarlanmıştır:

1. Öğretmenler meslekleri ile ilgili özyönelimli öğrenme pratiklerini nasıl deneyimlemektedirler?
2. Öğretmenler meslek dışı alanlardaki özyönelimli öğrenme pratiklerini nasıl deneyimlemektedirler?

Önem

Eğitim sisteminde gelişmelerin sağlanması; eğitim programlarının özelliklerine, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve okulların fiziki donanımlarına bağlı olduğu kadar öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve nitelikleri ile de yakından ilgilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin önemi de giderek artmaktadır. Fakat çağdaş bir öğretmen profilinin oluşturulması ve öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterliklerinin geliştirmesi için bu alanda çeşitli güncellemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü gelişen dünya ile birlikte öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılama şekilleri de değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini geliştirebilmeleri için, sadece kurumlar tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yetersiz kalmaktadır. Çünkü öğrenme etkinlikleri okul içinde ve dışında informal yollarla da devam etmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini incelerken sadece örgün ve yaygın eğitim boyutuna odaklanan bir yaklaşım öğretmen öğrenmesi konusundaki önemli pek çok boyutu görmezden gelmektedir. Klasik hizmetiçi eğitimlerde öğretmen pasif bir öğrenen olarak görülür oysa ki, öğretmenler okul içinde ve dışında sürekli olarak kendi öğrenmesi için inisiyatif aldıkları, ihtiyaç ve imkanlarına göre öğrenme yol ve yöntemlerini kendilerinin belirlediği bir öğrenme döngüsü içindedirler. Dolayısıyla eğitimin, öğrenmenin kalitesini, öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen araştırmalar öğretmenlerin özyönelimli öğrenme süreçlerini ve bu süreçteki farklı dinamikleri dikkatle incelemelidirler.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle özyönelimli öğrenme kavramı üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulacaktır. Özyönelimli öğrenme kavramını daha iyi anlayabilmek için kavramın özellikleri özyönelimli öğrenmede süreç ve amaç, özyönelimli öğrenmenin içsel ve dışsal özellikleri, özyönelimli öğrenmenin sosyolojik, pedagojik, filozofik ve psikolojik yönleri bağlamında incelenecektir. Buna ek olarak özyönelimli öğrenmenin teorik dayanakları ve özyönelimli öğrenmenin tarihçesi incelenecek ardından da özyönelimli öğrenme yetişkin eğitimi, online öğrenme ve heteragoji bağlamlarında değerlendirilecektir. Takip eden bölümde ise literatür taraması ile ilgili bulgulara yer verilecektir.

Öğretmenlerin özyönelimli öğrenmesinin konu edildiği bu çalışmada öğretmen eğitime dair kısa bir çerçeve çizmek de konuyu tüm detayları ile anlama açısından önemlidir. Bu sebeple öğretmen eğitimi konusu Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, Türkiye’de öğretmenlerin eğitimi ve uluslararası etkiler, Türkiye’de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi başlıkları altında incelenecektir.

Öğretmenlerin özyönelimli öğrenmesi ile ilgili etraflıca fikir yürütebilmek için tarihsel çerçevede öğretmenliğin dönüşümü ve bunun öğretmen öğrenmesi üzerindeki etkileri de tartışılmıştır.

Özyönelimli Öğrenme

Özyönelimli öğrenme literatüründe karşımıza bir dizi tanım ve terim çıkmaktadır. Bu tanım ve terimler birçok yerde yazarlar tarafından birbirlerini yerine kullanılmaktadırlar. En çok kullanılan terimlerden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz: 'autonomous learning' (Boud, 1981; Houle, 1961; Moore, 1977), 'self-planned learning' (Penland, 1977; Tough, 1971), 'independent study/independent learning' (Brookfield, 1981; Moore, 1977), 'self-instruction' (Johnson & Rivera, 1965), 'learning how to learn' (Smith, 1983) and 'autodidacticism' (Danis & Tremblay, 1988; Candy, 1991). Bu terimler aşağı yukarı aynı şeyi ifade etse de özlerinde özyönelimli öğrenme ile bağdaştırılan

birkaç anlam vardır. Azman(1999) bunları şu şekilde sıralamıştır: Farkındalık hali, (Mezirow, 1981) içsel bilinç değişimi (Brookfield, 1986), seçme özgürlüğü (Rogers, 1983), öğrenme becerilerinin artması' (Cheren, 1983), 'sürekli gelişim yaşandığı içsel bir süreç' (Kaswonn, 1983) ve öğretim etkinliklerinin planlanması ve yönetilmesi.(Knowles, 1975; Penland, 1979; Tough, 1979; Smith, 1983; Brookfield, 1986).

Özyönelimli öğrenme ile ilgili kavramsal çerçevenin net olmaması değinen Oddi (1987) yapılan tanımların genel olarak karışık ve birbiriyle çakışan yönlerinin olduğunu belirtir. Örneğin bazı araştırmacılara göre özyönelimli öğrenme kolaylaştırıcı veya kurum gibi dışsal kaynaklardan bağımsız yapılan bir öğrenme sürecidir. Bunun yanında özyönelimli öğrenmenin zorunlu bir müfredatın veya öğrenme için belirlenmiş dışsal bir kriterin olmadığı kurumlarda da gerçekleşebilir. Azman'a (1999) göre özyönelimli öğrenme kimileri için bağımsız arayışlar olarak tanımlanırken diğerleri için kişisel iç bilincin gelişimi anlamına gelmektedir. Kimi araştırmacılara göre de kavramsal çerçevenin net olmaması bu alanda araştırma yapmayı da zorlaştırmaktadır (Cafferalla ve O'Donnell, 1988).

Yukarıda belirtilen karmaşaya biraz olsun açıklık getirebilmek için özyönelimli öğrenmenin süreç ve amaçlar, iç ve dış özellikler, sosyolojik, pedagojik ve psikolojik yönler ve filozofik yönlerden detaylı bir incelenmesi yararlı olacaktır.

Özyönelimli Öğrenmenin Özellikleri

Özyönelimli Öğrenmede Süreç ve Amaç. Knowles (1975) özyönelimli öğrenmeyi

Bireyin ihtiyaçlarını başkalarının yardımıyla veya yardımı olmaksızın öğrenme ihtiyaçlarını teşhis ettiği, amaçlarını belirlediği, insan veya materyal olarak kaynakları belirlediği ve öğrenme sonuçlarını değerlendirdiği bir süreç olarak tanımlamıştır.

Benzer bir şekilde Penland (1979) ve Moore (1986) özyönelimli öğrenmeyi tanımlarken bağımsız olarak plan yapma, uygulama ve değerlendirme aşamalarının olduğunu belirtirler. Ayrıca Smith de (1990) özyönelimli öğrenmeyi bireyin öğrenme için optimum koşulları inşa ettiği bir süreç olarak tanımlar.

Candy (1991) özyönelimli öğrenmeyi 2 kısma ayırarak inceler. Bunlar öğrenme süreci (bağımsız öğrenme arayışını ifade eder) ve eğitimin amacıdır(bireyin tutumları,

isteği ve bireyin kendi eğitimini düzenleme kapasitesini ifade eder). Yazara göre özyönelimli öğrenme amacı ve süreci de içermektedir. Candy (1991)'e göre insanlar geliştikçe ve olgunlaştıkça kişisel yapı setleri oluştururlar. Bu yapı setleri de bütün yeni öğrenmelerin bireye uygunluğunun çerçevesini hazırlar. Dolayısıyla yazara göre öğrenme anlam sistemlerinin oluştuğu ve bunların olayları durumları anlamlandırmak için kullanıldığı aktif bir süreçtir. Dolayısıyla özyönelimli öğrenme aktif sorgulama, bağımsızlık ve öğrenmenin bireyselliğini ifade eder.

Oysaki ki Cheren (1983; aktaran Azman 1999) özyönelimli öğrenmeyi öğrenmenin bir sonucu olarak görür. Ona göre özyönelimli öğrenme bir dizi metotla geliştirilebilecek kişisel bir özelliktir. Azman (1999) da özyönelimli öğrenmenin bir süreç olduğunu ama özyönelimli olmanın bir öğrenme sonucu olduğunu vurgular.

Özyönelimli öğrenme ile ilgili yapılan ilk araştırmalar dışsal öğretim süreci üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle Tough ve Knowles tarafından yapılan tanımlara bakıldığında öğrenenin bu süreçte deneyimi planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında önemli rol üstlendiği görülür.

Fakat daha sonra Guglielmino (1977), Smith (1983, 1990) Brookfield (1986), Brockett ve Heimstra (1991) gibi araştırmacılar özyönelimli öğrenmenin dışsal özelliklerinden ziyade içsel özelliklerine dikkat çekmişlerdir. Örneğin Brookfield (1986) özyönelimli eğitim ve özyönelimli öğrenme kavramlarının ayrı ayrı incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Burada özyönelimli eğitimden kasıt içsel bir değişim yaşayabilmek için dışsal faktörleri yönetme süreci iken; özyönelimli öğrenme öğrenme sürecindeki zihinsel değişimi tanımlamak için kullanılmıştır. Brookfield (1986)'a göre bilinçteki içsel bir değişim, bireylerin değer inanç ve davranışlarını tekrar düşünmelerine ve belki de değiştirmelerine neden olur.

Mezirow (1981) da benzer şekilde özyönelimli öğrenmenin sosyal bir değişim olduğunu düşünür. O'na göre özyönelimli bir öğrenen; bireyin algısını, düşüncesini, davranışını etkileyen kurumsallaşmış ideoloji; psiko kültürel varsayımlar dahil öğrenmesinin önündeki engellerin farkında olan kişidir. Özyönelimli öğrenen kişi durumunu anlama, hayatına yön vermek için alternatif bakış açılarına sahiptir. Ayrıca özyönelimli öğrenen birey çevresini kontrol ve değiştirme için gerekli becerilere sahiptir.

Mok ve Cheng (2001) özyönelimli öğrenmeyi etkileyen faktörleri beş grupta inceler. Bunlar bilişsel faktörler, duygusal faktörler prosedür ile ilgili faktörler, içerik ile ilgili faktörler ve kontrol faktörleridir. Bilişsel faktörler öğrenmenin öğrenme ile ilgili anlayış ve inanışlarını ve öğrenmenin içeriği, öğrenilecek konu ile ilgili daha önceden

sahip olunan bilgiyi, öğrenme stilini, öğrenme amacını öğrenme stratejilerini ve yeterliliklerini ile ilgili farkındalığını ifade eder. Öğrenilecek konu ile ilgili daha fazla bilgi ve bu bilgi ile ilgili farkındalık geliştirmiş olan bireyler kendi öğrenmelerini yönetme konusunda daha başarılıdırlar. Yazarlara göre duygusal faktörler bireyin öğrenme ile ilgili motivasyonunu öğrenmeye karşı tutumunu, öğrenmeyle ilgili kaygılarını ve öğrenmeye verdiği değeri içerir (Mok ve Cheng, 2001).

Kontrol ile ilgili faktörler de bireylerin öğrenme süreci ve öğrenme sonuçlarının sorumluluğunu olabilmeleri ile ilgilidir. Bunun içinde de bireyin kendini kontrol etmesi ve öğrenme içeriğini kontrol etmesi vardır. Kendini kontrol etmeden kasıtsa duygularını, motivasyonunu kontrol etme, dikkatini kontrol etme, hareketlerini kontrol etme, iradesini kontrol etme olarak belirtilmiştir. Mok ve Cheng, 2001.

Brockett ve Hiemstra (1991) da özyönelimli öğrenme kavramını incelerken “öğrenme süreci” ve “öğrenenin özyönelimli olması” (kişisel öğrenme yapabilmek için bireyi sorumluluk almaya yönlendiren karakteristik özellik) arasında fark olduğunu savunurlar.

Özyönelimli Öğrenmenin Sosyolojik, Pedagojik, Psikolojik ve Filozofik Yönleri. Long (1992) a göre özyönelimli öğrenmenin sosyolojik, pedagojik ve psikolojik yönleri vardır. Özyönelimli öğrenmenin sosyolojik boyutu bireylerin toplumdan uzak, tek başlarına öğrenmelerini ifade eder. Yazara göre bireyler belirli bir seviyede fiziksel ve sosyolojik olarak yalnız öğrenseler de öğrenmeleri başka bir otorite tarafından kontrol edilir. Buna örnek olarak öğrenmesi tamamen okul tarafından yönetilen bir öğrencinin okul dışında öğrenmesi verilir. Yazara göre özyönelimli öğrenmenin boyutlarını psikolojik boyutu, kendi kendini kontrol ve bilişsel öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanım, motivasyon, bilişsel ve kendi kendini kontrol, seçebilme, yeterlilik ve güveni içermektedir (Hoban&Hoban, 2004).

Peters ve Gray (2005) özyönelimli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla özyönelimli öğrenmenin bireysel bir aktivite olduğu konusunu üzerinde durduklarını eleştirmektedirler. Yazarlara göre çok az sayıda araştırma özyönelimli öğrenmenin işbirliğine dayalı yönlerini ve grup içerisindeki dinamiğini araştırmıştır. Yazarlar bu bağlamda Tough tarafından 1960,1971 ve 1979 yıllarında yapılan çalışmaların önemine dikkat çeker. Bu çalışmada Tough yönelimli öğrenmenin büyük oranda başkalarından gelen girdi içerdiğini göstermiştir. Bununla bağlantılı olarak Candy (1991) neredeyse bütün özyönelimli öğrenmelerin bireysel olduğu kadar sosyal bileşenlerinin de olduğunu savunmaktadır. Yazar bu konuda şöyle der:

Özyönelim kavramı bir çoğu bireyi toplumun üstüne koyarak tanıtmıştır fakat bilginin doğası ve öğrenmenin doğası kalıtsal olarak başkalarıyla ilişki içerir. Sosyal yapıya ve birbirine hiçbir şey borçlu olmayan gözü dönmüş bireylerin dünyasında tek başına öğrenen Robinson Crusoe miti savunulamaz. (Candy, 1991:311)

Benzer bir şekilde Chan ve Watkins, 1994; Henderson ve Cunningham, 1994; Chan ve Moore, 1997; Winne ve Stockley, 1998 özyönelimli öğrenme de bağlamın önemli olduğunu belirten sonuçlar bulmuşlar. En önemli bağlamsal faktörlerden bir tanesi de yerel kültürdür. Toplum tarafından benimsenen eğitsel değerler öğrenciler tarafından yapılan özyönelimli öğrenmeye yansır.

Özyönelimli öğrenmenin pedagojik boyutu da bireyin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme hedeflerine karar verme ve öğrenme sürecini deneyimlemesini içerir. Long (1992)'a göre pedagojik yön bireylerin öğrenme süreci üzerinde değişiklik yapabilme özgürlüğünü ifade eder.

Psikolojik boyutta ise öne çıkan öğrenenlerin öğrenme hedefleri, yöntemleri ve ölçme araçlarını seçme konusunda özgür olmalarıdır. Baker (1994)'a göre bu durum en iyi şekilde uzaktan eğitim faaliyetlerinde kullanılır. Çünkü uzaktan eğitim faaliyetlerinde bireyler özyönelimli öğrenme stratejilerini kullanabilir iken, kurumlar da öğrencinin kendileri tarafından belirlenen hedeflere ulaşp ulaşmadığını kontrol edebilir.

Özyönelimli öğrenmenin filozofik yönlerine baktığımızda ise Gerstner (1990) özyönelimli öğrenme kavramının daha detaylı anlaşılabilmesi için ekonomik, toplumsal, politik ve kültürel birçok yönden incelenmesi gerektiğine inanır. Bunun için yazar 4 farklı filozofik görüşün özyönelimli öğrenmeye bakış açısını incelemiştir. Bu bağlamda dört farklı filozofik görüşün özyönelimli öğrenme kapsamında bireysellik, deneyim, eğitim ve öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerini aşağıdaki matris görüntülemiştir.

Tablo 1

Dört Farklı Filozofik Görüşün Özyönelimli Öğrenme Kapsamındaki Görüşleri

	İlerlemecilik	Davranışçılık	Hümanizm	Eleştirel teori
Bireysellik	İlgi ve alışkanlıkların gruplandırılması	Dışsal durumlara karşı gelişir	Bireyin duygusal, zihinsel ve içgüdüsel yönleri	Entegrasyonun çeşitli aşamalarında ihtiyaçlar, dürtüler ve istekler
	Benlik olaylar vasıtasıyla edinilir.	Benlik reaktiftir	Benlik kalıtsaldır	Benlik gelişir.
Deneyim	Birey ve toplum arasındaki etkileşim	Bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörler arası etkileşim	Birey ve çevresi arasındaki ilişki	Karşı güçler arasındaki mücadele
Eğitim	Deneyimin yeniden inşa edilmesi	Uyarıcı tepki ilişkisi	Tamamen kendini gerçekleştirmiş birey	Bilincin değişmesi
Öğrenme	Deneyim üzerinde düşünme	Gözlemlenebilir davranışta değişim	Deneyisel	Deneyimin yorumlanması

Kaynak. Gerstner, 1990, 86

İlerlemeci yaklaşıma göre benlik kişi ve onun fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimi sonucu oluşur. Burada deneyimden öğrenme ve deneyim üzerine düşünme önemlidir. Gerstner (1990) özyönelimli öğrenmenin Dewey, Lindemann gibi yazarlar tarafından kişinin ilgi, değer ve davranışlarını doğrudan anlamak için gerçekleştirilen, aktif bir kendini tanıma arayışı olarak görüldüğünü belirtir. Bu bağlamda yazar Bryson'un (1936) özyönelimli öğrenmenin iki fonksiyonu olduğunu vurgulayan ilk teorisyenlerden olduğunu, bu fonksiyonların ilkinin araçsal öğrenme süreci diğerinin ise kendini tanıma süreci olduğunu vurgular.

Gerstner (1990) tarafından gruplanan ikinci yaklaşım davranışçılıktır. Azman (1999) klasik ve radikal davranışçı akımında özyönelimli öğrenmeye yer verilmediğini savunur. Fakat sosyal öğrenme teorisyenlerine göre özyönelimli öğrenme ve davranış değişikliği öğrenenin kendisi için hedef belirleme, pekiştireçleri ve çevresel koşulları ayarlayabilme yeteneğini ifade eder.

Hümanistik yaklaşıma göre insan değerlidir. Hayatı kendisi için anlamlı hale getirmek bireyin sorumluluğundadır. Böyle bir ortamda da bireyin öğrenmelerinin kendi

ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması gerekir. İnsan ancak bu yolla kendini gerçekleştirebilir. Hümanist kuram öğrenenlerde özyönetimin gelişmesi için öğrenme sürecince bireye daha fazla sorumluluk verilmesi gerektiğine inanır(Hiemstra ve Brockett, 1994). Özyönelimli öğrenen bireylerin karakteristik özelliklerine bakarsak özyönelimli öğrenme ve hümanistik psikoloji arasında bağ kurabiliriz. Örneğin Rogers (1977)' a göre anlamlı öğrenme birey tarafından başlatılandır (self initiated)ve davranışı, tutumları ve hatta bireyin kişiliğini bile etkiler. Ayrıca Rogers (1977) bu tür öğrenmenin ancak bireyin kendisi tarafından değerlendirilebileceğini belirtir. Bu tür öğrenmede öğrenen kendine güvenen ve özeleştiri yapabilen kişi olarak tanımlanır.

Eleştirel teorisyenlere göre ise benlik dialektik bir ilişki sonucu oluşur. Burada karşıt güçler arasındaki mücadele ve bilincin değişmesi önemli aşamalardır. Gerstner (1990)'e göre eleştirel görüşe sahip farklı teorisyenler özyönelimli öğrenmeyi farklı şekillerde anlamaktadırlar. Buna göre Mezirow (1981) ve Brookfield (1988)'e göre özyönelimli öğrenme hem araçsal öğrenme hem de kendini tanıma alanlarında uygulanabilirken, Gelpi (1979), özyönelimli öğrenmeyi araçsal bir öğrenme süreci olarak anlamış buna karşın Freire (1970) ise kendini tanıma sürecinin üzerinde durmuştur.

Özyönelimli Öğrenmenin Teorik Dayanakları

Houle (1980) özyönelimli öğrenmenin eskiden beri öğrenmenin önemli yollarından biri olduğu vurgulamıştır. Bununla bağlantılı olarak Gibbons, Baily, Cameau, Schmuck, Seymour ve Wallace (1980) örgün eğitim çok az almış veya hiç almamış uzmanların hayatlarını incelemişler ve özyönelimli öğrenmenin bireyin hayatındaki önemli deneyimler sonucu ortaya çıktığını ve sonraki deneyimlerin bu temayı geliştirerek, hayatlarında bilinçli bir tercih haline getirdiğini belirtmişlerdir.

Azman (1999) özyönelimli öğrenmenin temellerinin Dewey'e kadar dayandırılabilirliğini belirtmiştir. Dewey öğrenmede deneyimin ve öğrenme sürecinde bireylerin kendi kararlarını vermelerinin önemine değinmiştir. Dewey (1959) bireysel farklılıklara saygı gösterildiğinde, okulların yaşayan birer topluluk olabileceğinin üzerinde durmuştur. Ayrıca ona göre eğitim bireylerin yaparak öğrendiği; hayatın yeniden inşa edildiği bir süreçtir. Dewey ayrıca öğrenenlerin eğitim ile ilgili karar alma mekanizmalarına demokratik olarak katılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Bireye ve bireyin kendine özgü öğrenme sürecine yapılan bu vurgu Azman'a (1999) göre eğitim

filozofisinde değişikliklere yol açmıştır. Buradan yola çıkan eğitimciler özyönelimli öğrenmeyi okul yapısı ve müfredatı içine sığdırmaya çalışmışlardır.

Maslow (1971) da bireylerin ihtiyaçlarını hiyerarşik bir sıraya dizmiş kendini gerçekleştirmenin en üstte yer alan bireysel bir ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Ona göre kendini gerçekleştirmiş insan kendini ve başkalarını kabul eden, bağımsız, yaratıcı ve olumlu bir benlik algısı olan kişidir. Dolayısıyla kendini gerçekleştirmiş birey kendi istek ve ihtiyaçlarını tanımlayabilir, öğrenme konusunda inisiyatif alabilir. Buradan yola çıkarak Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirmiş birey özyönelimli birey olarak anlaşılabilir.

Cyril O. Houle'un 1961'de gerçekleştirdiğı yetişkin öğrenenlerin güdösel yönelimleri araştırması da önemlidir. Bu çalışmada Houle, sürekli öğrenenler olarak tanımladığı 22 kişilik örneklem grubu ile derinlemesine görüşmeler yapmış, yetişkinlerin sürekli eğitime niçin katıldıklarını araştırmıştır. Görüşmeler yoluyla elde ettiğı bilgilerle Houle, yetişkin öğrenenlerin güdösel yönelimlerine ilişkin üç grup belirlemiştir. Bu üç grup a) amaç yönelimli (goal oriented) yetişkin öğrenenler, b) etkinlik yönelimli (activity oriented) yetişkin öğrenenler ve c) öğrenme yönelimli (learning oriented) yetişkin öğrenenlerdir (Tezcan ve Duman, 2004; Houle, 1961).

Azman (1999)'a göre Houle 1980 yılında yaptığı çalışma ile özyönelimli öğrenme sürecine daha kavramsal bir çerçeve getirmiştir. Bu çalışmasında Houle 3 öğrenme yöntemi önermiştir. Burada adı geçen ilk yöntemdeki beceriler öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, bu hedeflere ulaşmak için çeşitli stratejilerin kullanılması, sonuçların değerlendirilmesi gibi beceriler içemektedir. Houle (1980) tarafından önerilen öğrenmenin ikinci yöntemde ise sentezler fikirler teknikler veya stratejiler üretilmektedir. Üçüncü yöntemde de birey bir fikri içselleştirir veya bir pratiğı alışkanlık olarak kullanmaya başlar.

Çalışmanın buraya kadar olan kısmında özyönelimli öğrenme le ilişkilendirilen kavram ve tanımların sayısının çokluğundan söz edilerek , her hangi bir tanım veermenden önce özyönelimli öğrenmenin özellikleri, sosyolojik, pedagojik, filozofik ve psikolojik ve teorik dayanakları hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın bu kısmında da sözü edilen bu kavramsal çerçeve ışığında özyönelimli öğrenme ile ilgili yapılmış farklı tanımlara yer verilecektir.

Özyönelimli öğrenme konusunda çalışan araştırmacıların başında kuşkusuz Knowles (1975) gelmektedir. Yazar önce özyönelimli öğrenmenin öneminden

bahsederken özyönelimli öğrenmeyi hem kendi yaşantımız hem de insan ırkının hayatı için yaşamsal öneme sahip olduğunu belirtir.

“Biz burada hoş veya istenen birşeyden bahsetmiyoruz. Biz burada bu yeni dünyada hayatta kalabilmek için bir önkoşul olan temel insani yeterlilikten (kendi kendine öğrenebilme yeteneği) bahsediyoruz.” *Knowles (1975;16)*.

Yazar özyönelimli öğrenmenin önemini bu şekilde vurguladıktan sonra bu süreci;

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 tanımlar.

Guglielmino (1977:13) bu alanda çalışmış önemli araştırmacılardandır. Hazırlamış olduğuz yönelimli öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği bir çok araştırmada kullanılmıştır yazar özyönelimli öğrenen bireyi şu şekilde tarif eder :

Öğrenmede inisiyatif alabilen, bağımsızlık, devamlılık gösteren; kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan, problemleri engel değil zorluk olarak gören, öz disiplin ve yüksek merak duygusuna sahip, öğrenmeye ve değişmeye istekli, kendine güvenen, çalışma becerilerini kullanabilen, zamanını organize edebilen, öğrenme için uygun hızı ayarlayabilen, öğrenme sürecini tamamlayabilmek için plan geliştirebilen,, öğrenmekten zevk alan ve amaç odaklı bir eğilimi olan kişidir.

Merriam ve Cafferella (1991:91) Özyönelimli öğrenmeyi bireylerin kendi öğrenme deneyimlerinin planlanması gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili sorumluluk aldıkları bir çalışma biçimi olarak tanımlar.

Bunun yanında Candy (1991) bireylerin farklı çevre ve farklı bağlamlarda özyönelimli olma seviyelerinin değişebileceğini belirtmiştir. Örneğin öğrenenler daha önceden tanık oldukları bir konuda veya deneyimleri olan bir konuda yeni öğrenmeler yaparken daha özyönelimli davranmaktadırlar. Candy (1991) özyönelimli öğrenme ile ilgili yapılan tanımların özyönelimli öğrenmenin süreç ve sonuç boyutlarına dikkati çektiğini söyleyerek özetlemiştir. Burada süreç öğrenin deneyim üzerindeki kontrolünü betimlerken sonuç da öğrenin öz yönetimini ve özerkliğini içermektedir.

Özyönelimli Öğrenmenin Tarihçesi

Özyönelimli öğrenme kavramı aslında yeni bir kavram değildir. Çin tarihine baktığımızda M.Ö. 3. yüzyılda hüküm sürmüş olan Sarı İmparator (The Yellow Emperor) zamanına ait bulunan bir kayıttan insanların kayaları şekillendirerek, elbise yaparak, bitki yetiştirerek çevrelerini nasıl geliştirebileceklerine dair kayıtlar mevcuttur. Benzer metinler tarih öncesinde yaşamış farklı kültürlerle ait metinlerde de bulunmuştur. Bu da bize aslında örgün eğitim olmadan önce bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı öğrenme süreçleri içine girdiğini göstermektedir. Konfüçyüzim öğretisi de hayatlarındaki zorluklarla mücadele edebilmek için bireylerin çevrelerindeki her şeyden öğrenmesi, sorgulaması konusunda öğretilerde bulunmuştur. Bu anlamda “Bir kişiye iyilik yapmak istiyorsan ona balık verme, balık tutmayı öğret.” sözü Konfüçyüzim öğretisinin öğrenmeye bakış açısını göstermektedir.

Sokrates da kendini çevresindeki bütün öğrenme fırsatlarını değerlendiren biri olarak görmüştür. Öğrencisi Plato da eğitimin asıl amacının bireylerin özyönelim kapasitesinin artırmak olarak görmüştür. Ayrıca Plato kendini gerçekleştirme üzerinde de durmuştur. (Brockett, Hiemstra, 1991)

19. yüzyılda toplumun da gelişmesiyle bireylerin öğrenme gereksinimleri ve fırsatları da artmaya başlamıştır. Yazılı materyallerin çoğalması, gazete ve dergilerin daha fazla kişiye ulaşmaya başlaması, Pazar Okulları gibi gelişmeler özellikle yetişkinlere öğrenme için insiyatifin kendilerinin aldığı fırsatlar sunmaya başlamıştır.

Amerika’da örgün eğitim eksikliği bireyleri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik etmiştir. Bağımsızlıktan sonra ise özellikle demokrasi süreciyle birlikte bireylerin kendi kendine öğrenme atmosferi artmıştır (Candy, 1991). Kütüphaneler, okuma toplulukları, Pazar okulları, akşam kursları gibi fırsatlar özellikle yetişkinlerin öğrenme ortamlarını genişletmiştir. Bu gelişmelerin de yetişkin eğitime katkıları yadsınamaz.

Candy (1991) özyönelimli öğrenme ile ilgili yapılan ilk ciddi işin Craik(1866) a kadar uzandığını belirtir. Craik (1868) Pursuit Of Knowledge Under Difficulty adlı çalışmasında bireylerin özyönelimli öğrenme davranışlarından söz etmiş ve etkili öğrenmenin çevresel faktörlerden ziyade öğrenene bağlı olduğunu söylemiştir. Brockett ve Hiemstra (1991) da Homer ‘in Self Education’ adlı çalışmasına dikkat çekerler ve bu çalışmada özyönelimli eğitimin diğer eğitim formlarından ayrıldığını ve tarif edildiğini belirtirler.

Yetişkin öğrenmesinde özyönelimden bahseden önemli araştırmacılardan ilki ise Houle(1961) olarak görülebilir. The Inquiring Mind adlı kitabında yazar yetişkinlerin okul hayatı bittikten sonra öğrenmeye güdüleyen nedenleri incelemiştir (Houle, 1961).

Bu alanda çalışmalar yapan diğer bir araştırmacı da Allan Tough olmuştur. Yazar Learning Without a Teacher (1967) ve The Adults Learning Project (1979) adlı çalışmalarında yetişkinlerin bir öğretmen, kurum veya standartlaştırılmış müfredat olmadan kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bir öğrenme ortamını nasıl oluşturup süreci yönettiklerini anlatmıştır. İlgili çalışmalarda yazar yetişkinlerin öğrenme süreci içinde kendilerinin bizzat olduğu etkinliklerde daha istekli ve başarılı olduklarının da altını çizmiştir. Candy (1990)Tough tarafından yapılan bu çalışmaların yetişkin öğrenmesinde özyönelim konusunda önemli bir mihenk taşı olduğunu vurgulamaktadır.

Özyönelimli öğrenme kavramına yapılan en büyük katkılardan bir diğerini ise yine yetişkin eğitimcisi olan Malcolm Knowles tarafından yapılmıştır. Knowles (1975)Self Directed Learning: A guide for Learners and Teachers adlı çalışmasında özyönelimli öğrenme konusu üzerinde detaylıca durmuştur. Porter, Rathert ve Lawong (2020) Knowles'ın özyönelimli öğrenme ile ilgili bazı varsayımlarda bulunduğundan ve bu varsayımların özyönelimli öğrenme modelini anlamak için önemli olduğunu belirtirler. Bu varsayımlardan ilki bireylerin zaman içinde özyönelim kapasitelerinin geliştiğidir. Bu da olgunlaşma ile yakından ilişkilidir. Bu varsayımlardan ikincisi bireylerin deneyimlerinin öğrenme sürecine dahil edilmesi gerektiğidir. Üçüncüsü varsayıma göre ise bireyler doğuştan görev merkezli veya problem merkezlidirler. Bu sebeple öğrenme deneyimleri görev tamamlama veya problem çözme süreçleri içermelidir. Dördüncü varsayım da özyönelimli öğrenmenin özsaygı, başarıma isteği, merak gibi içsel aktörler tarafından motive edildiğidir.

Knowles (1975) özyönelimli öğrenmenin öğrenme kültürüne dahil edilebilmesi için 5 basamaktan oluşan bir model önermiştir. Bu basamaklar öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, öğrenme için insan ve materyal kaynaklarının tanımlanması, uygun öğrenme stratejilerinin uygulanması ve öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesidir. Bunlara tek tek bakacak olursak;

Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi: Knowles (1975)'a göre bu aşamanın 2 yönü vardır. Çünkü burada birey beklentilerini ve bunların varsa uyumsuzluklarını içeren zihinsel bir harita inşa eder. Bu mental haritada bireyin başarıya ulaşmak için gereken davranış, performans veya yeterlilikleri olmalıdır. Burada bireyin neyi başarmak istediği,

ne seviyede başarmak istediği, şuanda sahip olduğu bilgi ve beceri önemlidir. Başarılı bir öğrenme programı da bunların hepsini dikkate alır.

Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi; Knowles (1975)'a göre bu aşama planlama sürecini içermektedir. Burada öğretmen öğrenciye rehberlik eder ve gerekli kaynakları sağlar. Öğrenci de buradan yola çıkarak öğrenme hedeflerini geliştirir, gerekli bilgi ve beceriler konusunda karar verir.

Öğrenme için gerekli insan ve materyal kaynaklarının belirlenmesi; Knowles (1975)'a göre burada sözü edilen kaynaklar öğretmenler, mentörler, araştırma partnerleri, kitaplar, bilgisayar kaynaklarına kadar farklılık gösterebilir. Bu aşamada birey daha önce belirlemiş olduğu amaca ulaşabilmek için gerekli kaynakları tanımlamalıdır.

Uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulama; Yazar bu aşamada öğrenenin nerede öğreneceğine, öğrenmeye ne zaman başlayacağına ve sürecin ne kadar zaman alacağına karar verildiği aşama olarak görür (Knowles, 1975).

Öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi aşamasında ise öğrenen uyguladığı stratejilerin öğrenmesine ne kadar katkıda bulunduğunu değerlendirir. Knowles (1975)'a göre bu aşamada öğrenen amaca ulaşılıp ulaşılmadığı, varsa eksikleri, öğrenme sürecinde yapılan etkinlikleri, bunları ilerideki öğrenme etkinliklerine nasıl adapte edilebileceğini detaylı bir şekilde değerlendirmelidir..

Özyönelimli Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

Özyönelimli öğrenme androgoji için önemli kavramlardan biridir. Çünkü androgojinin varsayımlarının özyönelimli öğrenme ile etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Ayhan (2013:129) Knowles'ın "Androgoji: Yetişkinlere Öğrenme Konuusunda Yeni Bir Teknoloji" adlı çalışmasını çevirisinde androgojinin temel varsayımlarını şu şekilde sıralamıştır:

Kişi olgunlaştıkça benlik kavramı bağımlı bir kişilik olmaktan kendini yöneten bir insan olmaya doğru yol alır.

Kişi zamanla çoğalan bir yaşantı birikimi kazanır ve bu öğrenme için artan bir kaynak olur,

Kişinin öğrenmeye hazır oluşu giderek daha çok toplumsal rolleri ile ilgili gelişme ödevlerine yönelir,

Zaman kavramı bilgiyi uygulamanın sonraya ertelenmesinden uygulamaya ivedilik yönünde değişir ve buna paralel olarak öğrenmeye yönelim konu merkezli olmaktan sorun merkezli olmaya doğru değişir.

Bu varsayımlardan yola çıkarsak klasik bir yetişkin öğrenen ne öğreneceği konusunda ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda karar verebilen, öğrenme sürecine geçmiş deneyimlerini ve benlik kavramını da dahil ederek öğrenme yolculuğundaki alternatifleri (konuya ve yönteme dair) bilinçli bir şekilde değerlendirip eleyebilen, öğrenme serüveni üzerinde inisiyatif alabilen bir bireydir. Bu bulgular da bizi bu öğrenenin özyönelimli olduğu kanısına ulaştırır.

Knowles (1975: 19)'a göre özyönelimli öğrenme bireyin öğrenme ihtiyaçlarını teşhis, öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme için gerekli insan ve materyal kaynaklarını tanımlama, uygun öğrenme stratejilerini seçip kullanma ve öğrenme sonuçlarını değerlendirme konularında başkalarının yardımıyla veya yardımı olmaksızın inisiyatif aldığı bir süreci ifade eder. Bu bağlamda Loeng (2020) Knowles tarafından özyönelimli öğrenme olarak tarif edilen sürecin tam tersinin öğretmen tarafından yönlendirilen öğrenme olduğunu, bunun da androgojiye ait değil pedagojiye ait bir kavram olabileceğini belirtir.

Mezirow (1985:17) 'yetişkin eğitiminin ne olduğuyla özyönelimli öğrenmeden başka hiçbir kavram bu kadar yakından ilişkili değildir.' diyerek özyönelimli öğrenme ve yetişkin eğitimi arasındaki kuvvetli ilişkiye değinmiştir. Mezirow'un bakış açısına göre özyönelimli öğrenenler ihtiyaçlarını değerlendirebilir, hedefler koyabilir, öğrenme deneyimlerini planlayıp uygulayabilir ve buradan çıkan sonuçları değerlendirebilir.

Loeng (2020) özyönelimli öğrenme kavramının yetişkin eğitimi teorisinde, tartışmalarında, fikir alış verişlerinde sıkça bahsedilmesine rağmen bu kavramın yetişkin eğitiminde sistematik olarak nadiren kullanıldığını gözlemlediği belirtmektedir. Yazar bu sorunun aşılmasını ise özyönelimli öğrenmenin bütün yönlerinin açıkça anlaşılmasıyla mümkün olacağını söylemektedir.

Özyönelimli Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme

Gray (1999) interneti var olan en güçlü ve önemli özyönelimli öğrenme araçlarından biri olarak nitelendirir. Yazar ayrıca internetin bireylere içinde formal kursların ve daha önce duyulmadık sayısız çeşitteki konunun da dahil olduğu konuları öğrenmek için sayısız fırsat verdiğini düşünür.

Ulaşım kolaylığı ve buna bağlı olarak sorumluluk arttıkça internet aracılığıyla yetişkin eğitimi ve özyönelimli öğrenme aktiviteleri de gittikçe artmaktadır. Ayrıca Rager (2006) Knowles tarafından yetişkin öğrenenler için listelenen varsayımların internet tarafından karşılandığını düşünmektedir. Rager (2006) internetin özyönelimli öğrenme ihtiyacına cevap verdiğini , bireylerin hayatlarındaki sosyal roller ve yaşam beklentileri ile ilgili yeni öğrenmeleri cevap verecek hazır bir kaynak sağladığını ve zengin bir problem çözme kaynağı olduğunu belirtir. Ayrıca internet yetişkin öğrenenlerin zaman ve yer kaynaklı problemlerini öğrenme problemlerine de cevap verebilmektedir.

Günümüzde internet erişimi olan bir cihazı olan ve gerekli becerilere sahip olan herkes herhangi bir konu hakkında sınırsız bilgiye ulaşabilmektedir. Rager (2006) internetin coğrafik konumun bilgiye ulaşmaktaki etkinliğini yok ettiğini düşünür. Dolayısıyla böyle bir durumda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin araştırma için özyönelimli olması, kaynaklar arasında seçebilmesi, anlayabilmesi ve sonsuzmuş gibi görünen kaynakları değerlendirip yorumlayabilmesidir. Fakat internet erişimi olan bir cihaza internete ve internet becerilerini erişebilme de sınıfsal farklılıklar ortaya çıkmakta ve internetle ilgili yeni problemlere yol açmaktadır. Amerika’da 2007 yılında yapılan bir araştırma internetin düşük gelir seviyesine sahip olanlarda, daha az eğitime sahip olanlarda, yaşlılarda ve azınlıklarda az etkili olduğunu göstermiştir (U.S. Census Bureau, 2007 aktaran Rager, 2006). Natriello’ya (2001) göre yoksullar ve azınlık aileleri ve çocukları toplumdaki her türlü kaynağı daha az erişebilirler dolayısıyla aynı durumun dijital alanlarda da görünmesi şaşırtıcı değildir.

Hetagoji

Özyönelimli öğrenme konusundan bahsederken hetagoji kavramına değinmek yararlı olacaktır. Bozkurt (2015) bu kavramın ilk olarak 2000 yılında kullanıldığını belirtmektedir. Hetagoji, öğrenme becerilerinin gelişimini pedagoji gibi çocukluk yılları bağlamında veya androgoji gibi yetişkinlik yılları bağlamında ele almaktan ziyade; bu becerilerin gelişimini bütünsel bir yaklaşımla ele alan bir kavramdır. Bu açıdan bakıldığında hetagoji kavramının yaşam boyu öğrenmeye vurgu yaptığı görülmektedir. Güler (2007) bu yaklaşımın özünde öğrenme eyleminin sorumluluğunun öğrenende olduğu, öğreten veya program- müfredat merkezli anlayış yerine özünde öğrenme eylemi olan öğrenen merkezli bir anlayışın olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Bozkurt (2015) da

hetagojinin temel savının, öğrenenlerin “nasıl öğreneceklerini bilmeleri” olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla hetagoji kavramında bir özyönelimli öğrenme deneyimi söz konusudur. Hetagoji kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde, alan yazında bu kavramı teknolojik öğrenme araçları ile birlikte kullanma yönünde bir eğilim göze çarpmaktadır. Buradan yola çıkarak Yüksekdağ (2022) teknoloji ve hetagojinin bir ilişki içinde olduğu, hetagojinin varlığının Web 2.0 teknolojilerine bağlı olduğu, çünkü bu gelişmelerin öğrenenlerin çeşitli bağlamlarda bağlantı kurma ve işbirliği yapma sürecini basitleştirdiği ileri sürüldüğünü belirtmiştir. Buna ek olarak yazar hetagojinin, değişen gelişen toplumda bireylerin var oluşlarını sürdürmede çağın gerektirdiği yeterlilikleri kazandırmak için yaşam boyu öğrenmeye odaklandığını belirtmiş ve hetagoji kavramını kendi kendine öğrenmeyi teşvik eden ve öğrenenleri keşfetme yolculuğuna çıkaran dönüştürücü bir öğrenme yaklaşımı olarak nitelendirmiştir.

Özyönelimli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Dünya üzerinde değişen politikalar ve eğilimlerle birlikte öğrenme kavramının her birey için önemi giderek artmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, hayat boyu öğrenme, bilgi toplumu, beşikten mezara kadar öğrenme gibi kavramlar “öğrenme” etkinliğinin resmi eğitim kurumlarının dışına çıktığını göstermektedir. Bireylerin farklı şekillerde ve farklı konularda öğrenme etkinliklerine devam etmeleri psiko-sosyal gelişimin ve ekonomik ilerlemenin ön şartlarındandır. Bu sebeple özyönelimli öğrenme konusu çeşitli alanlarda ve farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda özyönelimli öğrenme ile ilgili yapılmış farklı araştırmaları incelemek faydalı olacaktır.

Özyönelimli Öğrenme İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Olan Çalışmalar. Özyönelimli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar 80’lerin ortasına kadar uzanmaktadır. Brockett (1985) çalışmasında öz-yönelimli öğrenmenin, yaşamdan memnuniyet algısına etkisini incelemiştir. Araştırmasında öz-yönelimli öğrenme ve yaşam memnuniyeti ölçeklerini kullanmıştır. 60 yaş ve yukarısında 64 kişinin katıldığı çalışmada özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluğu ile yaşamda memnuniyet algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öz-yönelimli öğrenmenin yaş ile ilişkisi bulunmazken, alınan örgün eğitim ile öz-yönelimli öğrenme hazırbulunuşluğu arasındaki ilişki ortaya çıkmıştır.

Parrott (1991) da araştırmasında yeni paradigma düşüncesi ışığında özyönelimli öğrenme ilişkisini incelemiştir. Araştırma neticesinde, özyönelimli öğrenmenin, insanları dünyadan kopmak yerine dünyayla ilişki içinde daha zengin hikayeler yaşamaya teşvik edebileceği görüşünü ileri sürmüştür.

Barlow (2001) çalışmasında özyönelimli öğrenme programlarını katılanların deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tasarımı karşılaştırma ve teorik örnekleme kullanarak veri toplama ve analizi iç içe geçmiş teori ve etnografik yöntemlere dayandırmıştır. Bu kapsamda iki yıl boyunca sağlık bakım sektöründen yöneticiler, lisansüstü yetişkin öğrenciler ve sağlık hizmetlerinden mezunları içeren üç boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak, katılımcı gözlemleri, yapılandırılmamış görüşmeler ve çeşitli metinler kullanmıştır. Yaygın kanının aksine, özyönelimli öğrenmenin her zaman olumlu ve başarılı değil duygusal ve genellikle olumsuz bir deneyim olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Bonk vd. (2015) çalışmalarında MIT'den aylık OpenCourseWare (OCW) e-bültenine abone olan özyönelimli öğrenen çevrimiçi öğrencilerin öğrenme tercihlerini, hedeflerini ve motivasyonlarını, başarılarını, zorluklarını ve yaşam değişikliği olasılıklarını incelemeyi amaçlamıştır. 1.429 haber bülteni abonesine uygulanan 25 maddelik bir anketi veri toplama aracı olarak kullanmışlardır. Bu 1.429 kişinin a 613'ü ayrıca 15 açık uçlu anket maddesini de tamamlamıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların özyönelimli öğrenme ihtiyaçları için çok çeşitli cihazlar kullandığını görmüşlerdir. Temel motivasyon faktörleri arasında merak, ilgi ve kişisel gelişim için iç ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Başarıya veya kişisel değişime yol açan faktörler arasında öğrenme özgürlüğü, kaynak bolluğu, seçim, kontrol ve eğlence olduğunu ifade etmişlerdir. Bilim, matematik ve yabancı dil becerilerinin ankete katılanlar tarafından en çok istenen beceriler olduğunu görmüşlerdir. Karşılaşılan en önemli engellerin veya zorlukların; zaman, yüksek kaliteli açık kaynakların eksikliği ve üyelik veya teknoloji ücretleri olduğunu keşfetmişlerdir.

De Waard (2016) çalışmasında uzaktan eğitime odaklanmış ve FutureLearn kurslarına katılan deneyimli yetişkin çevrimiçi öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkileyen gerçek öğrenme bileşenlerini tanımlayan kavramsal bir çerçeve oluşturmayı amaçlamıştır. Bu amaçla Bir Future Learn kursunu takip etmek için herhangi bir cihaz kullanarak bireysel ve / veya sosyal olarak özyönelimli öğrenmeye katılan 56 yetişkin öğrencinin informal öğrenmesini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak kurs öncesi çevrimiçi anket, öğrenme günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanmıştır. Veri

analizini Charmaz'ın (2014) gömülü teori yapılandırması metoduyla gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda beş öğrenme bileşeninden oluşan bir kavramsal çerçeve tanımlamıştır. Bu bileşenler bireysel ve sosyal öğrenme, bağlam, teknoloji ve medya unsurları, öğrenmeyi organize etme ve öğrenen özellikleri olarak belirtmiştir. Ayrıca bu beş öğrenme bileşeninin motivasyon ve öğrenme hedefleri olarak öğrenmenin iki kolaylaştırıcısı veya engelleyicisi tarafından yönlendirildiğini belirtmiştir. Yetişkin informal öğrenenler için motivasyonun çoğunlukla içsel ve öğrenme hedefleri çoğunlukla kişisel olduğunu ifade etmiştir.

Gu (2016) çalışmasında mobil Web 2.0 teknolojilerinin, katılımcıların mobil bir Uygulama ile öğrenim deneyimlerini keşfederek işyerinde öğrenenlerin özyönelimli öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda informal öğrenim için cep telefonlarını kullanan Çin'den beş yetişkin öğrenciyi incelemiştir. Mevcut literatürlerden yararlanarak, öğrencilerin özyönelimli öğrenme kişisel özelliklerini ve mobil Web 2.0 bağlamındaki süreci incelemiştir. Çalışma sonucunda, en son mobil Web 2.0 teknolojilerinin özelliklerinden yararlanabilecek belirli kişisel nitelikler olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmadaki bütün katılımcıların mobil uygulama ile öğrenmenin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını ve girişimlerini artırdığını ve öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrole sahip olduklarını ve çevrimiçi öğrenme kaynaklarını daha etkili kullandıklarını bildirdiklerini raporlamıştır. Ayrıca Mobil Web 2.0'ın, işyerinde özyönelimli öğrenme sürecini etkili bir şekilde destekleyebilecek bir dizi araç sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Bartholomew vd. (2017) çalışmalarında mobil cihazlara erişim, öğrencinin özyönelimli öğrenmesi ve başarı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda 18 teknoloji ve mühendislik eğitimi sınıfından açık uçlu bir mühendislik tasarım yarışmasını tamamlamak için 2–3 kişilik gruplar halinde çalışan 706 ortaokul öğrencisini incelemişlerdir. Sınıfların bazılarını çalışma sırasında mobil cihazlara erişime izin verirken, diğerleri erişime izin vermeyecek şekilde bölmüşlerdir. Ek olarak, rastgele atanan sınıflar tasarım portföyünü elektronik olarak tamamlamış ve diğerleri portföyü kağıt üzerinde tamamlamıştır. Sonuçta nihai öğrenci portföylerini ve ürünleri değerlendirmiş ve uyarlanabilir karşılaştırmalı değerlendirme adı verilen bir değerlendirme yöntemi kullanılarak bir sıralama atmışlardır. Otuz öğrenci ve 6 öğretmen ile mülakat yapmışlardır. Öğrenci erişimi, portföy türü, öğrencinin özyönelimli öğrenmesi ve öğrenci başarısı arasında istatistiksel analizler gerçekleştirmişlerdir.

Çalışma neticesinde elde ettikleri bulgulara öğrencinin özyönelimli öğrenmesinin çalışma sırasında mobil cihaz erişiminden bağımsız olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hwang (2018) çalışmasında sağlıkla ilgili bir genel eğitim kursunda tıp dışı veya hemşirelik eğitimi almayan lisans öğrencileri arasında kanser farkındalığını ve özyönelimli öğrenmeyi artırmadaki etkililikleri için problem tabanlı ve derse dayalı öğrenmenin etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla ön test-son test tasarımına sahip eşdeğer olmayan bir kontrol grubu kullanmıştır. Deney grupları 1 ve 2'ye problem tabanlı öğrenme kullanma, kontrol grubuna ise derse dayalı öğrenme kullanma talimatı vermiştir. Deney grubu 1 ve kontrol grubuna kanser eğitim programları sağlamış, deney grubu 2'ye bu eğitimi aldirmamıştır. Ön testte kanser farkındalığı ve özyönelimli öğrenme ile ilgili anketi dolduran 325 lisans öğrencisine arasından 223'ü son testin 12 haftalık izleme anketini tamamlamıştır. Çalışma sonucunda kontrol grubunda özyönelimli öğrenmede istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik gözlemlememiştir. Bununla birlikte, deney grubu 1 ve 2'nin özyönelimli öğrenme düzeyinde kontrol grubuna göre daha önemli ölçüde iyileşme gözlemlemiştir. Sonuç olarak problem tabanlı öğrenmenin lisans öğrencilerinde kanser farkındalığını ve özyönelimli öğrenmeyi artırmanın etkili bir yolu olduğunu ifade etmiştir.

Khong (2018) çalışmasında Dubai'deki özel bir üniversitede öğrencilerin öğrenmede özyönelim ile istihdam edilebilirlik algıları, hırs ve üniversite bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel bir yaklaşım benimsemiştir. Bu bağlamda katılımcılardan Stockdale (2003) tarafından hazırlanan 25 maddelik Özyönelimli Öğrenme Ölçeğinde Kişisel Yönelim; Rothwell ve arkadaşları tarafından hazırlanan 30 maddelik Üniversite Öğrencileri İçin Algılanan İstihdam Edilebilirlik Ölçeği (2008) ve yeni geliştirilen 30 maddelik Algılanan İstihdam Faktörleri Ölçeği formlarının doldurulmasını istemiştir. Çalışmaya 90 son sınıf üniversite öğrencisi katılmıştır Dubai'deki üniversiteden elde edilen araştırma bulgularının daha fazla araştırılması ve doğrulanması amacıyla , aynı ölçüm araçları ve araştırma metodolojileri kullanılarak Leicester, İngiltere merkezli bir üniversiteden 48 öğrenciden toplanan ek verilerle karşılaştırma gerçekleştirmiştir. Özyönelimli öğrenme, algılanan istihdam edilebilirlik ve hırs arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki keşfetmiştir. Çalışma sonucunda öğrencinin istihdam edilebilirliğinin özyönelimli öğrenme müdahaleleriyle arttırabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Atkinson (2018) çalışmasında özyönelimli öğrenen yetişkinler için miras alanlarındaki eğitim sunumunu, miras eğitimcilerinin kendileri tarafından algılandığı

şekliyle incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda literatür araştırması metodunu benimsemiştir. Miras kurumlarının özyönelimli öğrenen yetişkin öğrenciler için informal öğrenme sağlayıcıları olarak yeniden kodlanmasına katkıda bulunmuştur. Aynı zamanda, farklı eğitim uygulayıcıları arasındaki meslekler arası diyalogun önemli bir değere sahip olduğu fikrini de desteklemektedir.

Schweder ve Raufelder (2019) çalışmalarında ergenlik döneminde özyönelimli öğrenmede olumlu duygular, öğrenme davranışı ve öğretmen desteği bağlamında yaş ve cinsiyetin önemini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla 754 Alman öğrenciye iki ölçüm zamanında verilen anketlerle toplanan verileri çalışmanın ampirik temeli olarak kullanmışlardır. Değişkenlerin karşılıklı etkileşimini ve olası cinsiyet ve yaşa dayalı farklılıkları incelemiştir. Çalışma sonucunda referans grubu olarak kadın 8./9. sınıf öğrencilerinin karşısında, gizli ortama karşılaştırmaları, diğer tüm grupların pozitif duygular için önemli ölçüde daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğunu görmüşlerdir. Buna ek olarak, 6./7. sınıfa giden kız öğrencilerin önemli ölçüde daha yüksek bir irade seviyesi gösterdiğini görmüşlerdir.

Özyönelimli Öğrenme İle İlgili Türkiye’de Yapılmış Olan Çalışmalar. Şen (2003) de özyönelimli öğrenme ve uzaktan eğitimi ilişkilendirmiş ve "Öğretim Yönetim Sistemleri" nin özyönelimli uzaktan eğitimde gerekli olan ek bileşenleri için bir literatür taraması gerçekleştirmiştir. Bu çalışma kapsamında "planlama", "geribildirim" ve "kaynaklar" özelliklerinin önemi ortaya koymuştur. Ayrıca daha önce başka bir çalışma dahilinde geliştirilmiş olan "İçerik Yönetim Aracı"na belirli modüller ekleyerek veritabanı destekli bir yazılım ürünü olan "Aktivite Planlama ve Gelişim izleme Aracı" geliştirmiştir.

Tanrıöver (2005) çalışmasında farklı iş kollarını ele alarak örgütsel öğrenme ikliminin ve özyönelimli öğrenmenin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten çıkma eğilimi üzerindeki etkisi incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğrenen organizasyon iklimi ile özyönelimli öğrenme arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı da incelemiştir. Çalışmanın örneklemini olarak İstanbul’da ikamet eden ve %70’e yakını sigorta, finans, banka ve bilişim sektörlerinde çalışan 111 kişiyi belirlemiştir. Özyönelimli öğrenme ile içsel tatmin ve duygusal bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir. İçsel tatmin ve duygusal bağlılığın özyönelimli öğrenme ile işten çıkma eğilimi arasındaki ilişkide ara değişkenler olarak bulunduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca algılanan öğrenen organizasyon iklimi ile özyönelimli öğrenme arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir.

Özyönelimli öğrenme ve dil öğrenme arasındaki ilişkiye dikkat çeken Ceylan (2006) çalışmasında 2005-2006 akademik yılında Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Avrupa Dil Dosyası'nın (ADD) özyönelimli öğrenmeyi ne kadar teşvik ettiğini araştırmıştır. Çalışmasında veri toplama aracı olarak öğrenci, bir öğretmen ve yöneticilerle yapılan mülakatlar, öğrencilere uygulanan anketle, öğrenme günceleri, ADD ve öğrenci ve öğretmen gruplarıyla yapılan tartışmaları kullanmıştır. Araştırma neticesinde, birçok öğrencinin öğrenme hedeflerini ve öğrenme değerlendirmelerini yaparken zorlandıklarını ancak özyönelimli etkinlikler gerçekleştirdiklerini ve ADD'ye karşı olumlu algı geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin ADD'nin özyönelimli öğrenmeyi arttırmak için uygun bir araç olarak gördüğünü ancak bu okuldaki öğrenci profiliyle ADD'nin uygulanmasının zor olabileceğini bildirdiğini belirtmiştir. Ayrıca yöneticilerin de ADD'ye yönelik algılarının olumlu olduğunu ancak pilot çalışmaların gerektiğini düşündüklerini not etmiştir. Çalışma sonuçlarının Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda, ADD'nin özyönelimli öğrenmeyi teşvik etmek için bir ilk adım uygulaması olarak kullanılabileceğini gösterdiğini ifade etmiştir.

Seyfi (2009) çalışmasında çalışanların demografik özellikleri ile; İş tatmini (Dışsal, İçsel ve genel) ve özyönelimli öğrenme hazıroluşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmayı beş farklı iş örgütünde gerçekleştirmiştir. Çalışmada özyönelimli öğrenmenin çevresel etkileri de araştırılmıştır. Çalışmada; çalışanlara Kişisel Bilgi Formu, Minnesota İş Tatmini Ölçeği ve Özyönelimli Öğrenmeye Hazıroluşluk Ölçeği kullanmıştır. Çalışma sonucunda iş tatmini ve özyönelimli öğrenme arasında bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcıların eğitim durumları ile özyönelimli öğrenmeye hazıroluşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu da tespit etmiştir.

Sarmasoğlu (2009) çalışmasında sağlık sektörüne odaklanmış ve hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi olarak 2008–2009 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde eğitim gören 256 öğrenci seçmiştir. Veri toplama aracı olarak Tanıtıcı Özellikler Formu ve Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların % 76.6'sının ölçek toplam puanlarının ölçeğin kesme puanı olan 150 puanın üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Yaş ve öğrenim görülen sınıflar bakımından Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Genel akademik ortalamaları 3 ve üzerinde olan

öğrencilerin %86,8'inin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş düzeylerinin yeterli olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş ölçek puanlarının lisansüstü eğitim yapmak istemeyenlerden daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Alkan (2012) da öğrenciler üzerine eğilmiş ve çalışmasında özyönelimli öğrenmenin kimya laboratuvarında öğrenci başarısına, laboratuvarda özyönelimli öğrenme hazır bulunuşluğuna, laboratuvar becerilerine yönelik tutuma ve kimya laboratuvarı endişesine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasının örneklemini olarak 2010–2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Bölümü, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı 5. sınıfında öğrenim gören 33 öğrenciyi seçmiştir. Araştırma deseni olarak tek gruba yönelik ön test-son test metodunu tercih etmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kimya Başarı Testi”, “Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği”, “Laboratuvar Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Laboratuvarda Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma neticesinde laboratuvarda kendi kendine öğrenmenin öğrencilerin kimya başarıları, laboratuvarda kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğu ve kimya laboratuvarı endişeleri azaltma üzerine anlamlı bir katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ayyıldız ve Tarhan (2015) çalışmalarında lise öğrencilerine odaklanmışlar ve onların özyönelimli öğrenme becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda bir literatür taraması ve benzer araçlardan elde edilen verilere dayanarak, kendi kendine öğrenme ile ilgili tüm becerileri belirlemişlerdir. Çeşitli liselerden belirlenen 255 öğrenciye hazırlanmış olan madde havuzunu uygulamışlardır. Yapılan uygulama sonrasında açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz neticesinde dokuz faktörlü bir yapı ortaya koymuşlardır. Doğrulamalı faktör analizi ile toplam 40 maddeden ve 9 faktörden meydana gelen ölçeği son haline getirmişlerdir. Çalışma neticesinde oluşturulan beş noktalı likert tipli ölçeği Özyönelimli Öğrenme Becerileri Ölçeği olarak adlandırmışlardır.

Yurdal (2015) da çalışmasında sağlık Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin uygulandığı tıp fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumları ile özyönelimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesinde 2014-2015 eğitim yılında birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta eğitim gören 336 öğrenci meydana getirmiştir. Her birinde yaklaşık 10-12 öğrencinin yer aldığı 33 grupta probleme dayalı öğrenme etkinlikleri

gerçekleştirmiştir. Araştırmaya rastgele seçilen 11 adet PDÖ etkinliği grubu öğrencilerini dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanma çalışmaları yapılan Özyönelimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÖYÖHÖ) ve de Kemahlı ve Alper tarafından 2006 yılında geliştirilen Tıp Fakültelerine Yönelik Probleme Dayalı Öğrenmeye Karşı Tutum Ölçeğini kullanmıştır. Çalışma sonucunda, katılımcıların %64'ünün 150'nin üzerinde skora sahip olduğunu saptamıştır. Bu ortalama değerin Özyönelimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk düzeyinin kesme puanının üzerinde yer aldığını ifade etmiştir. Özyönelimli Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk puanları ile Probleme Dayalı Öğrenmeye yönelik puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit edilmiştir.

Aşkın (2015) çalışmasında üniversite öğrencilerinin özyönelimli 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 koymayı amaçlamıştır. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin özyönelimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin de ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada tarama yöntemini tercih etmiştir. Çalışmanın örneklemi olarak Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinin Mühendislik, Tıp, Diş Hekimliği, Güzel Sanatlar, Hemşirelik, Sağlık Bilimleri, İktisadi ve İdari Bilimler, Eğitim ve Fen ve Edebiyat Fakülteleri ile Devlet Konservatuvarı'nda öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 2600 öğrenci seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Özyönelimli Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma neticesinde üniversite öğrencilerinin özyönelimli öğrenme becerilerinin ölçek kesme puanının üzerinde yer aldığını tespit etmiştir. Cinsiyet grupları bağlamında bakıldığında kız öğrencilerin özyönelimli öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Güzel sanatlar, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri bölümlerinde okuyan öğrencilerin özyönelimli öğrenme becerilerinin fen bilimlerine yönelik bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Akademik başarı yüksek olan öğrencilerin özyönelimli öğrenme becerilerinin de daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Özyönelimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçekleri arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Sırakaya (2015) çalışmasında tersyüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı, özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyonları üzerine olan etkisini incelemek ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi

olarak Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilimdalında 2014-2015 eğitim yılı güz döneminde eğitim gören 66 öğrenci belirlemiştir. Çalışma örneklemini iki şubeden oluşmakta olup şubelerden birini kontrol birini deney grubu olarak seçmiştir. Deney grubunda tersyüz sınıf modeli uygulanırken kontrol grubunda klasik harmanlanmış öğrenme yöntemi uygulamıştır. özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği ve motivasyon ölçeğini veri toplama aracı olarak seçmiştir. Yazar çalışmayı on altı hafta sürdürmüş ve sonuç olarak özyönelimli öğrenme hazırbulunuşluğu bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark tespit edememiştir.

Uysal (2015) araştırmasında, Sakarya Üniversitesi çevrimiçi öğrenme ve karma öğrenme öğrencilerinin, teknoloji ile özyönelimli öğrenmeleri ile sorgulama topluluğu oluşumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tekniği olarak yapısal eşitlik modelinden yararlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Sakarya Üniversitesinde 2013-2014 bahar döneminde çevrimiçi öğrenme ve karma öğrenme programlarında kayıtlı 587 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre teknoloji ile özyönelimli öğrenme, sosyal bulunuşluğun %63'ünü açıklamıştır. Teknoloji ile öz-yönelimli öğrenmenin dolaylı etkisi ile birlikte toplam %92'sini açıklamıştır.

Özcan (2015) çalışmasında özyönelimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inançlarına ve kelime bilgilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yazar araştırmasında kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel model tercih etmiştir. Çalışmanın nitel aşaması için ise durum çalışması yöntemini tercih etmiştir. Çalışmanın örneklemini 2013-2014 öğretim yılında eğitim gören 60 hemşirelik öğrencisi oluşturmuştur. Kontrol grubunu 27 kişi, deney grubunu ise 33 kişi ile oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Ders Motivasyon Ölçeği, İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği, Dil Öğrenme İnanışları Anketi, Öğrenci Görüşme Formu ve Kelime Başarı Testi'ni kullanmıştır. Çalışma sonucunda özyönelimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin motivasyonu arttırdığını, öğrencilerde olumlu tutum değişiklikleri göstermelerini sağladığını, öğrencilerin kelime bilgilerini ve kelime kalıcılığını arttırdığı tespit etmiştir.

Ulusoy (2016) çalışmasında lise öğrencilerinin özyönelimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Mersin ili merkez ilçelerinde yer alan 8 lisede eğitim gören 1280 öğrenciyi kullanmıştır. Çalışmada tarama modelini kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak Eleştirel

Düşünme Eğilim Ölçeğini ve Özyönelimli Öğrenmeye Hazırbulunusluk Ölçeğini kullanmıştır. Çalışma neticesinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok özyönelimli öğrenme eğilimine sahip olduğunu belirlemiştir. Ayrıca yazar genel lise öğrencilerinin de özyönelimli öğrenmeye hazırbulunusluk düzeylerinin meslek lisesi öğrencilerinden yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Kayihan (2017) çalışmasında öz-yönelimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Sakarya Üniversitesinde eğitim fakültesinde eğitim almakta olan toplam 303 öğrenci olarak belirlemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak 28 maddelik Özyönelimli Öğrenme Ölçeği (ÖYÖÖ) ve 20 maddelik Duygusal Zekâ Ölçeğini (DZÖ) kullanmıştır. Çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin öz-yönelimli öğrenme ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.

Artsın (2018) çalışmasında Kitleli Açık Çevrimiçi Derslere (KAÇD) katılanların özyönelimli öğrenme becerileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama yöntemi tercih etmiştir. Anadolu Üniversitesi Kitleli Açık Çevrimiçi Ders Platformu katılımcılarından toplanan verileri araştırmada kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kendi Hızında Öğrenmeye Dayalı Derslerde Özyönelimli Öğrenme Becerileri Ölçeğini kullanmış ve 2136 katılımcının verilerini değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda kadınların özyönelimli öğrenme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca Kitleli Açık Çevrimiçi Dersleri tamamlayan öğrencilerin, tamamlamayan öğrencilere göre özyönelimli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların özyönelimli öğrenme becerilerinin diğer eğitim gruplarına göre ve 25 yaş altı gruptakilerin özyönelimli öğrenme becerilerinin diğer yaş gruplarındakilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Yıldırım (2020) çalışmasında, yedinci sınıf öğrencilerinde web 2.0 araçları ile desteklenen etkinliklerin Fen Bilimleri dersi Işığın Madde ile Etkileşimi ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına, teknoloji ile özyönelimli öğrenme düzeylerine ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada model olarak ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma deseni belirlemiştir. Çalışmanın örneklemini olarak Kocaeli ili İzmit ilçesinde yer alan iki farklı ortaokulda 2018-2019 öğretim yılı ikinci döneminde seçilen 84 öğrenciyi belirlemiştir. 45 kişilik bir deney grubu ve 39 kişilik bir kontrol grubu oluşturmuştur. Çalışmayı toplam dokuz hafta boyunca takip etmiş ve veri toplama amacıyla Işığın Madde ile Etkileşimi Akademik

Başarı Testi, Çocuklar için Teknoloji ile Özyönelimli Öğrenme Ölçeği ve Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeğini kullanmıştır. Çalışma neticesinde web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan ders etkinliklerinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı, teknoloji ile özyönelimli öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu yönde değişim sağlarken, fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında herhangi bir değişim saptamamıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı, teknoloji ile özyönelimli öğrenme düzeyleri ve fen bilimleri dersine yönelik tutumları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etki yapmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Özyönelimli Öğrenmesi Üzerine Yapılan Çalışmalar. Özyönelimli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların ergenlerden yetişkinlere; sağlık sektöründen finans sektörüne kadar çeşitlilik gösteren bir yelpazede olduğu görülmektedir. Sözü edilen araştırmaların ortak yönü ise özyönelimli öğrenmenin bireylerin hayatlarında önemli bir yere sahip olduğudur. Kuşkusuz ki sadece öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyönelimli öğrenmesini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Bunlardan yurtdışında yapılmış olanları birkaçını ise şu şekilde sıralamak mümkündür.

Azman (1999) çalışmasında öğretmen adaylarından seçilmiş bir örneklemin öğrenme süreçlerinin özyönelimli öğrenmeye hazır olmaları ile ilişkisini araştırmayı ve ek olarak özyönelim gelişimini teşvik etmek için öğretmenlerin derste kullandıkları öğretim yöntemlerini incelemeyi amaçlamıştır. Özyönelimli öğrenmeye hazır olma durumunu Malezya Ulusal Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde lisans eğitimi gören 150 kişiye uygulanan Özyönelimli Öğrenmeye Hazırlık Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale) SDLRS kullanarak ölçmüştür. Araştırma sonunda yazar SDLRS puanları ve üniversite not ortalamaları arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçları ayrıca örneklemin ortalama SDLRS skorlarının Amerikalı yetişkinler tarafından elde edilen normdan daha düşük olduğunu ve öğretmen adaylarının çoğunluğunun özyönelimli öğrenme geliştirmeye yeterince hazır olmadığı ortaya koymuştur.

Turner (2001) özyönelimli mesleki gelişim yoluyla öğrenme ve öğretmede iyileştirmeler üzerine çalışmıştır. Bu amaçla; gönüllü öğretmenlere öğretme ve öğrenmeyi ve daha esnek bir iletişim tarzını geliştirmek amacıyla kendileri ve öğrencileri arasındaki etkileşim modelini belirlemek için bir İletişim Stilleri Anketi uygulamış ayrıca bu öğretmenler tarafından gerçekleştirilen özyönelimli mesleki gelişimle ilgili önceki deneyimleri de araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun en

azından ara sıra özyönelimli mesleki gelişimle meşgul olduğunu ve bu nedenle yansıtıcı uygulamaya uygun şekilde eğilimli olabileceğini ortaya konmuştur.

Killeen (2009) araştırmasında bilgi ve öğrenme teknolojisinin (ILT) genişlemesinin neden olduğu sürekli değişimle uğraşırken İleri Eğitimdeki (FE) öğretmenlerin algılarını incelemiştir. Bu bağlamda, aynı zamanda öğrenme teknolojisinin kapsamı ve kullanılabilirliğindeki artış ile özyönelimli ve öğrenci merkezli öğrenmenin gelişimi arasındaki potansiyel bağlantıları literatür derlemesi şeklinde incelemiştir.

Salas (2010) çalışmasında eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının özyönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk durumlarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu kapsamda, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı lisans programlarının birince ve dördüncü sınıfında eğitim görmekte olan 555 öğretmen adayını çalışmanın örnekleme olarak seçmiştir. Veri toplama aracı olarak Özyönelimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'ni seçmiştir. Çalışma kapsamında birinci ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adayları arasında yapılan karşılaştırmalar sonucunda lisans eğitiminin özyönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu olumlu yönde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Torabia vd. (2013) çalışmalarında Esfahan'daki ilkokul öğretmenleri arasında özyönelimli öğrenmeye hazırlık ölçeğinin doğrulanmasını amaçlamışlardır. Bu kapsamda Fisher, King ve Tague tarafından geliştirilen öz-yönelimli öğrenme ölçeğinin güvenilirliğini ve geçerliliğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın popülasyonunu 2010-2011 akademik yılında İran, Esfahan'daki tüm okul öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmada güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemini kullanmışlardır. Çalışma sonucunda modelin yaklaşık olarak uygun olduğu kanıtlamışlar ve bu ölçeğin, çeşitli araştırmalarda öğretmenler arasında özyönelimli öğrenmeyi değerlendirmek için kullanılabileceği sonucuna varmışlardır.

Sofocleous (2015) çalışmasında informal öğrenmenin Kıbrıs'taki okul liderlerinin mesleki gelişimine katkısını araştırmıştır. Çalışmada, önceliğin çalışmanın nitel yönüne verildiği genişletilmiş bir Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntem Deseni kullanmıştır. Birden fazla liderlik rolüne sahip eğitimcilerle yapılan görüşmelerin akabinde anket uygulaması yapmıştır. Çalışma sonucunda Kıbrıs'taki ortaokul liderlerinin, bir sosyalleşme süreci yoluyla, iyi uygulama örneklerini paylaşarak, enformel çiraklıkları kullanarak, rastlantısal öğrenme yoluyla ve özyönelimli öğrenme yoluyla nasıl liderlik edeceklerini öğrendikleri yolları ortaya koymuştur.

Hung (2016) çalışmasında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Olma Ölçeği (TROLM) temelinde çevrimiçi öğrenenler olarak hazır bulunuşluklarını incelemiştir. Bu kapsamda öğretmenler için İnternet okuryazarlığı ve etik üzerine çevrimiçi bir kurstan üç yıllık (2012 baharı-2014 baharı) verilerden yararlanmıştır. Faktör analizleri sonucunda iletişim öz-yeterliği, kurumsal destek, öz-yönelimli öğrenme ve öğrenme-transfer öz-yeterlik olarak dört alt faktör belirlemiştir. Çalışma neticesinde bir öğretmenin öğretim yılı ne kadar azsa, öğretmenin iletişim öz yeterliği o kadar yüksek olma eğiliminde olduğunu ve bir öğretmenin öğretim yılı ne kadar fazlaysa, öğretmenin öz-yönelimli öğrenimi o kadar yüksek olma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lopez ve Cunha (2017) çalışmalarında özyönelimli mesleki gelişime aracılık eden iki süreç arasında bir eklemlemeyi sağlayan koşulları ve araçları belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında sınıfta öğretim uygulamalarının kalitesini artırmak isteyen bir fizik bilimleri öğretmenine eşlik etmişlerdir. On yıllık bir dönem boyunca, kariyerinden ve üç eylem araştırma döngüsünden veri toplamışlardır. Araştırma sonuçlarında özyönelimli mesleki gelişimin araçlara dayandığında ve öğretim uygulamaları için bir odak olarak kullanıldığında öğretim uygulamalarının kalitesi üzerinde bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Nasri (2017) çalışmasında öğretmen eğitimcilerinin özyönelimli öğrenme bağlamında yetişkin eğitimcileri olarak rollerini nasıl gördüklerini ve öğretmen eğitimcilerinin öğrencilerini öğrenmeleri için sorumluluk alma konusunda nasıl güçlendirdikleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya gönüllü olarak katılan 30 Malezyalı öğretmen eğitimciyle görüşülerek özyönelimli öğrenmeye ilişkin görüşleri ve pedagojik uygulamaları hakkında bilgi edinmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara, tüm araştırma katılımcılarının yetki pozisyonunu terk etme konusunda isteksiz oldukları için öğrenmeyi kolaylaştırıcı rollerini kabul etmediklerini görmüştür. Çalışma neticesinde Malezya öğretmen eğitimcilerinin otorite figürlerinin rolünü terk etmedeki tereddütlerinin arkasındaki nedenin araştırılmasının gerektiğini ileri sürmüştür.

Schwark (2017) çalışmasında öğretmen adayları için bir teknoloji sınıfında özyönelimli öğrenmeyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini bir orta batı üniversitesinden 37 öğretmen adayı öğrenci oluşturmuştur. Çalışmayı tanımlayıcı bir vaka çalışması olarak yürütmüştür. Veri kaynağı olarak görüşmeler, gözlemler, odak grupları ve Merak ve Keşif Envanteri II kullanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen

adaylarının kendi kendine organize öğrenme ortamları aracılığıyla edindikleri deneyimin özyönelimli öğrenmenin birçok unsurunu gösterdiğini ortaya koymuştur.

Simpson (2017) çalışmasında mesleki gelişimden ve daha özyönelimli öğretmen takımlarından ortaya çıkan karşılaştırmalı öğrenme biçimleri ve nitelikleri hakkındaki mevcut araştırmalardaki boşlukları doldurmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini olarak mesleki gelişimle uğraşan ve aynı zamanda iş birliğine dayalı özyönelimli takımlarda çalışan 4. sınıf öğretmenlerinden bir grup seçerek bu grubu 7 ay boyunca izlemiştir. Çalışmada ana veri kaynakları olarak katılımcı görüşmeleri, anket ve kaydedilmiş video gözlemleri kullanmıştır. Çalışma sonucunda özyönelimli mesleki gelişim kavramının geliştiğini keşfetmiştir. Bu durumun, öğretmenler arasında olumlu öğretim değişiklikleri yaratma konusunda umut verici olduğunu yorumunu yapmış ve bu bulgunun okullarda bulunan öğrenme bağlamları arasında koordinasyon ve etkileşim oluşturmaya yardımcı olabileceği önerisinde bulunmuştur.

Louws vd (2017) çalışmalarında öğretmenlerin özyönelimli öğrenme ve öğretme deneyimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda 11 Hollanda ortaokulundan 309 öğretmene tercih ettikleri öğrenme alanları, tercih ettikleri öğrenme etkinlikleri ve bir dizi öğrenme alanı hakkında bilgi edinme nedenleri hakkında sorular sormuşlardır. Öğretmenlerin öğretme deneyimleri ve özyönelimli öğrenmeleri arasındaki analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki tecrübesi ile özyönelimli öğrenmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Du Toit-Brits ve van Zyl (2017) çalışmalarında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenmelerinde öğrenme motivasyonu ile özyönelimlilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla nitel bir araştırma deseni tercih etmişlerdir. Çalışma sonucunda öğrenme motivasyonunun, özyönelimli öğrenmenin arkasındaki itici güç olduğu ve bu nedenle öğrencilerin kendi kendilerine yönelik bir şekilde öğrenmelerini sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Beach (2017) çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin çevrimiçi ortamda özyönelimli öğrenimlerine ilişkin derinlemesine bir inceleme yapmayı amaçlamıştır. Bu amaçla geçmişe dönük yüksek sesle düşünmeyi ve ekran kayıt teknolojisi kullanan bir metodoloji uygulayarak 15 öğretmenin bir mesleki gelişim web sitesini kullanımlarını incelemiştir. Elde edilen verileri nitel yöntemler kullanılarak analiz etmiştir. Öğretmen mesleki gelişiminin bir yönü olarak özyönelimli öğrenmeyi teşvik etmenin; profesyonel öğrenimle daha yüksek düzeyde katılımı, anlamlı özyönelimli öğrenme deneyimlerini ve

mesleki bilgi ile öğretmen uygulaması arasındaki daha geniş bağlantıları teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Waddell (2017) araştırmasında cinsel sağlık eğitimi vermek için çok az eğitim almış veya hiç eğitim almamış ilkökul öğretmenlerinin kendilerini bu içeriği öğretmeye nasıl hazırladıklarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmayı yürütmek için, iki Ontario ilkökul öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu araştırma neticesinde cinsel sağlık eğitimi için daha fazla öğretmen yetiştirme fırsatı olması gerektiği, müdürlere müfredatla öğretmenleri nasıl destekleyeceklerinin öğretilmesi gerektiği ve özyönelimli öğrenmenin öğretmenlerin rahatlığını, içerik bilgisini ve pedagojik stratejilerini geliştirebileceği sonucuna ulaşmıştır

Du Toit-Brits ve van Zyl (2017) çalışmaların öğretmen eğitimi bağlamında özyönelimli öğrenen kişinin özelliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla bir literatür çalışması yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen-öğrencilerin özyönelimli öğrenme fırsatlarına katılmak için bu özyönelimli öğrenme geliştirme sürecinde kendilerine meydan okumaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Özyönelimli öğrenme öğretmen-öğrencilerinin özelliklerinin, öğrenmeye ilişkin özyönelimlerini teşvik etmek için güçlendirilmesinin gerektiğini ve aynı zamanda öğrencilerde özyönelimli öğrenme özelliklerini aşılacak ve geliştirmek için bir özyönelimli öğrenme sınıf atmosferi yaratmanın öğretmenin görevi olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Stephens (2018) çalışmasında mesleki gelişimin ara bağlı modelini kullanarak ortaöğretim matematiğinde özyönelimli öğretmen öğrenimini ve lise matematik öğretmenlerinin kendi öğrenmelerini ve mesleki gelişimlerini yönlendirdikleri süreci incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, Westchester County'deki küçük bir banliyö devlet okulundaki 5 kişilik lise matematik bölümü üyeleriyle çalışmışlardır. Çalışma için çerçeve olarak mesleki büyümenin ara bağlantı modelini kullanmışlardır. Çalışma sonucunda verilerin mesleki büyümenin ara bağlantı modelinin öğretmen öğrenmesinin incelenmesi için uygun bir araç olduğu fikrini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Mentz ve Zyl (2018) çalışmalarında işbirlikli öğrenme stratejilerinin uygulanması ile öğrencilerin öğrenmedeki özyönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örnekleme olarak Bilgisayar Uygulamaları Teknolojisi birinci sınıfında öğrenim gören aday öğretmenleri seçmişlerdir. Katılımcılar modülün başında ve modülün tamamlanmasından sonra özyönelimli öğrenme anketini tamamlamışlardır. Çalışmalarında 12 hafta boyunca temas seanslarında iş birliğine dayalı öğrenme stratejileri kullanmışlar ve modülün tamamlanmasının ardından rastgele seçilen

katılımcılarla mülakatlar gerçekleştirmişlerdir. Bilgisayar Uygulamaları Teknolojisi sınıfındaki işbirlikli öğrenme deneyimlerinin, yalnızca öğrencilerin yüksek özyönelimli öğrenme becerileri algılamadığı durumlarda, öğrencilerin özyönelimli öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları üzerinde bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlardır.

Golightly (2019) araştırmasında, coğrafya öğretmen adaylarının öğrenmedeki önyönelimli öğrenmeleri ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Katılımcılara Williamson'ın Özyönelimli Öğrenme anketi Kolb'un Öğrenme Stili Envanterini uygulamıştır. Nicel verilerin analizinde istatistiksel yöntemler kullanmıştır. Çalışma neticesinde coğrafya öğretmen adaylarının öğrenmedeki özyönelimleri ile öğrenme stili tercihleri arasında bir ilişki bulunamadığını ortaya koymuştur.

Yasmin vd. (2019) çalışmalarında Pakistan'daki İngilizce yabancı dil sınıfında öğretmen yönlendirmeli öğrenmeden özyönelimli öğrenmeye geçişle ilgili çıkarımları ve engelleri araştırmayı amaçlamışlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin Pakistan'da İngilizce öğretmek için özyönelimli öğrenme yaklaşımını uygulamanın doğası ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini de araştırmışlardır. Veri toplamada nitel bir yaklaşım izlenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiştir. Çalışmalarının örneklemi dört devlet üniversitesinden 16 İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. Çalışma neticesinde, öğretmenlerin özyönelimli öğrenmenin öğrencileri kendi kendine yeterli ve özerk yapma potansiyeline sahip olarak gördükleri, ancak Pakistan eğitim sistemi, kültürel geçmişi ve öğrencilerin psikolojik yönlerinin geçiş sürecini engellediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu engellerin öğretmenler ve öğrenciler arasında farkındalık yaratarak, müfredata ve öğretim yöntemlerine daha fazla esneklik getirerek ve en önemlisi yerel öğretmenleri eğiterek ortadan kaldırılabileceğini önermişlerdir.

Shin (2020) çalışmasında, Koreli müzik öğretmen adaylarının lisansüstü öğretmen yetiştirme programında yürütülen öz-yönelimli tez seminerine bakış açılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada müzik öğretmen adaylarının özyönelim tez seminerine yönelik tutumu özyönelimli tez seminerinin müzik öğretmen adaylarının performansının ilerlemesi üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Bu kapsamda tez seminerine katılan 10 müzik öğretmeni adayını incelemiştir. Sonuçlarda, katılımcıların çoğunun çeşitli eğitim kaynaklarını yönetmenin yanı sıra çalışmalarının ilerlemesini izleme konusunda endişeli ve güvensiz olduğunu gözlemlemiştir. Bununla birlikte, özyönelimlilik tez seminerinin, dolaylı olarak katılımcılara kendi hedeflerini yönetmeleri, kendi öğrenmelerini başlatmaları ve kendi ilerlemeleri ve sonuçlarından sorumlu olmaları için yeni bir

öğrenme ortamı sağladığını ifade etmiştir. Bulgularda ayrıca, katılımcıların görüşlerini farklı bakış açılarından paylaşımlarını ve eleştirel düşünmeyi geliştirmelerini sağlamak için işbirliğine dayalı öğrenmenin özyönelimli öğrenmede öğretimsel bir yaklaşım olarak gerekli olduğunu da ifade etmiştir.

Öğretmenlerin özyönelimli öğrenmesini konu alan araştırmalar Türkiye’de de yapılmıştır. Bu çalışmaları şu şekilde sıralamak mümkündür.

Ayan (2010) çalışmasında ODTU Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde uygulama dersi alan öğretmen adaylarının, elektronik dergiler aracılığıyla yansıtıcı düşünmeyi teşvik ederek ve bireyi kendi öğreniminin sorumluluğunu ve kontrolünü almaya zorlayarak elektronik portföy oluşturma’nın özyönelimli öğrenmeyi geliştirmedeki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma verilerini 2008-2009 eğitim öğretim yılı güz döneminde sekiz aday öğretmenden çalışma öncesinde ve sonrasında yapılan teknoloji becerileri anketleri, ÖzYönelimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği, görüşmeler ve elektronik günlükler yoluyla elde etmiştir. Çalışma sonucunda, elektronik portföylerle çalışma deneyiminin öğrenme sürecinin sahipliğini ve sorumluluğunu öğrenciye kaydardığını doğrulamış ve özyönelimli öğrenme becerilerinin gelişimini kolaylaştırdığı sonucuna varmıştır.

Şahin (2010) araştırmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve özyönelimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya Bursa ilinin çeşitli okullarından seçilen 50 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, "Özyönelimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği" ve "Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin özyönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve öz yeterlik puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Karataş (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının öz-yönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, genel özyeterlilikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini olarak Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri ve Mezunlara Yönelik Pedagojik Formasyon Sertifika Programına kayıtlı toplam 649 öğrenciyi seçmiştir. Çalışmada Özyönelimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Genel Öz Yeterlik Ölçeği kullanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının özyönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk

düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlikleri ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Acar vd (201) çalışmalarında fen bilgisi öğretmen adayları için öz-yönelimli öğrenme becerilerini değerlendirmeye olanak tanıyan geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 140 öğrenci oluşturmuştur. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde “öz yeterlilik” ve “farkındalık” olarak adlandırılan iki alt boyutlu 21 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir.

Şahin ve Küçüksüleymanoğlu (2015) araştırmalarında öğretmen adaylarının özyönelimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odaklarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan toplam 300 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada "Özyönelimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği" ve "Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak biliş ötesi öğrenme stratejilerinin ve bilimsel görüşlerinin bilincinde olmalarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının özyönelimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi puanları arasında akademik başarı ve aylık gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmış. Gelir düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının hayatlarında karşılaştıkları zorlayıcı problemleri çözmeye çalıştıkları ve eksik oldukları yerleri tamamlamaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Dağal ve Bayındır (2016) çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yönelimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile kontrol odağı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma için anket yöntemini kullanmışlar ve çalışmanın örneklemini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünden araştırmaya katılmaya gönüllü olan 151 öğretmen adayı olarak belirlemişlerdir. Veri toplama araçları olarak Demografik Form, Kendi Kendini Yöneten Öğrenmeye Hazırlık Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Envanteri ve Kontrol Odağı Ölçeği kullanmışlardır. Araştırma sonucunda kontrol odağının özyönelimli öğrenmeye hazır olma düzeyi, kişiliğin “dışa dönüklük” ve “vicdanlılık” özellikleri ile “kişisel kontrol” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Erdem (2017) çalışmasında hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin özyönelimli mesleki gelişimleri için bilişim ve iletişim teknolojisi kullanımlarını araştırmayı amaçlamış ve çalışmasında karma araştırma desenlerinden açımlayıcı sıralı deseni kullanmıştır. Çalışmanın örneklemini olarak Türkiye’ de ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite seviyelerinde çalışan 184 İngilizce öğretmenini seçmiş ve veri toplama aracı

olarak çevrimiçi anket kullanmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanmıştır ve veri kaynağını 12 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin BİT kaynaklarını, genel mesleki gelişimleri, sınıf düzeyinde uygulamalar ve diğerleriyle iletişim kurmak için büyük oranda kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Gencel ve Saracaloğlu (2018) çalışmalarında basamaklı öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeyi ve özyönelimli öğrenmeye hazır olma durumu üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında sıralı karma yöntem desenini, ön test-son test kontrol grubu desenini ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemini kullanmışlardır. Çalışma sonucunda katmanlı müfredatın, katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyi ve özyönelimli öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemişler ve katmanlı müfredatın öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazır olma ve yansıtıcı düşünme düzeylerini iyileştirmenin alternatif bir yolu olabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Günel (2019) araştırmasında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarını teknoloji ile özyönelimli öğrenmeleri ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 öğretim yılında eğitim görmekte olan 571 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Teknoloji İle Özyönelimli Öğrenme Ölçeği" ve "Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri" kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde, öğretmen adaylarının teknoloji ile özyönelimli öğrenmelerinin cinsiyet, bölüm ve kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı fark gösterdiği öte yandan çevrimiçi bilgi arama stratejileri ise bölüm ve kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin özyönelimli öğrenme becerileri ile ilgili yaptığımız bu alan taraması da gösteriyor ki; eğitim sisteminde gelişmelerin sağlanması; eğitim programlarının özelliklerine, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve okulların fiziki donanımlarına bağlı olduğu kadar öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve nitelikleri ile de yakından ilgilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin önemi de giderek artmaktadır. Fakat çağdaş bir öğretmen profilinin oluşturulması ve öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterliklerinin geliştirmesi için bu alanda çeşitli güncellemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü gelişen dünya ile birlikte öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılama şekilleri de değişiklik

göstermektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri bakımından kendilerini geliştirebilmeleri için, sadece kurumlar tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrenme etkinlikleri okul içinde ve dışında informal yollarla da devam etmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini incelerken sadece örgün ve yaygın eğitim boyutuna odaklanan bir yaklaşım öğretmen öğrenmesi konusundaki önemli pek çok boyutu görmezden gelmektedir. Klasik hizmetiçi eğitimlerde öğretmen pasif bir öğrenen olarak görülür oysa ki, öğretmenler okul içinde ve dışında sürekli olarak kendi öğrenmesi için inisiyatif aldıkları, ihtiyaç ve imkanlarına göre öğrenme yol ve yöntemlerini kendilerinin belirlediği bir öğrenme döngüsü içindedirler. Dolayısıyla öğretmenin niteliğini ve bununla bağlantılı olarak eğitimin, öğrenmenin niteliğini, öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen araştırmalar öğretmenlerin özyönelimli öğrenme süreçlerini ve bu süreçteki farklı dinamikleri dikkatle incelemelidirler.

Öğretmen Eğitimi

Toplumlar arası gelir eşitsizliği uzun zamandır politika yapıcılarının ve araştırmacıların üzerinde çalıştığı bir konudur. Ülkeler arasındaki eşitsizlik doğal kaynaklara erişimden, sabit sermaye düzenine, iyi yönetimden kurumların niteliğine, pek çok farklı boyutta incelenmekte ve kökenleri nasıl azaltılabileceğini ilişkin çeşitli bakış açıları bulunmaktadır(Acemoğlu ve Robinson, 2013). Yapılan araştırmalar ortalama eğitim süresi ve ekonomik büyüme performansı arasında zayıf bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. (Benhabib ve Spiegel, 1994; Krueger ve Lindhal, 2001). ERG (2015)'ye göre bu bulgular ışığında araştırmacılar eğitimin niceliği ile değil niteliği ile ekonomik büyüme arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeye yöneldiler. Bu gelişmelere paralel olarak ülkeler arasında eğitimin niteliğini karşılaştırmasına yardımcı olacak veri kaynakları da oluşturuldu. Uluslararası eğitim başarılarını değerlendirme kuruluşu 1995'te Uluslararası matematik ve fen eğitim eğilimleri araştırmasını ve Ekonomik işbirliği ve kalkınma örgütü 2000 de Uluslararası öğrenci değerlendirme programını hayata geçirdi. Hanushek ve Woessmann (2012) PISA, TIMSS sonuçlarının Ortalama eğitim süresinin aksine öğrenci başarısı ve ekonomik büyüme arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğunu ve öğrenci başarısının ekonomik büyümeyi doğrudan ve olumlu yönde etkilediğini ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Öğrenci niteliği ve ekonomik büyüme arasındaki bu ilişki beraberinde öğrenci niteliği ve başarısını etkileyen etmenleri de sorgulamayı birlikte getirdi. Bununla paralel olarak öğrenci başarısını etkilediği varsayılan sınıf büyüklüğü öğretim ve öğrenim materyalleri bunların niteliği, niceliği ve öğretmen niteliği gibi konular araştırmaya başlandı. Bu araştırmalardan birinde Sanders ve Rivers (1996) öğretmenleri öğrenmede ne kadar katma değer yarattıklarına göre düşük orta ve yüksek olarak üç gruba ayırmıştır. Ve bu öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarıları üç yıl boyunca izlenmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre orta nitelikli bir öğretmenin orta düzey başarı gösteren bir öğrencisinin başarı sıralamasını üç sene düşük nitelikli bir öğretmenden eğitim alırsa % 50'den % 29'a gerilediği yüksek nitelikli öğretmenden eğitim alırsa % 83'e yükseldiğini göstermektedir (aktaran ERG, 2015). Benzer bir şekilde Chetty, Friedman ve Rockoff (2014) yetişkinlerin vergi kayıtlarını ve öğretmenlerini eşleştiren bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada düşük nitelikli öğretmenlerin sınıflarıyla karşılaştırıldığında orta nitelikli öğretmenlerin sınıflarının yaşam boyu gelirlerinin 250.000 \$ daha yüksek olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak ERG (2015)'ye göre öğretmenin belirleyiciliği üzerine gerçekleştirilen araştırmalar öğretmenlerin öğrenme üzerinde en belirleyici okul kaynağı olduğunu ve öğretmen niteliğini sadece öğrenci başarısı ile değil bireylerin uzun vadede ürettikleri ve gelirleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen niteliği, öğrenmede verimlilik ve ücretler üzerindeki etkisi ile ekonomik kalkınmaya da katkıda bulunmaktadır. Benzer bir şekilde ülkenin kalkınmasında, nitelikli bireyler yetiştirilmesinde, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata kazandırılmasında, dünyadaki toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmelerin takip edilerek genç kuşaklara aktarılmasında öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla ülkenin ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik alanlarda gelişmesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi, meslek hayatları boyunca mesleki ve kişisel niteliklerinin geliştirilmesi arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayılabilir.

Türkiye'deki öğretmenlerin niteliğinden bahsetmeden önce Türkiye'de öğretmen eğitimi konusunu detaylıca incelemek gerekmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin tarihi gelişimi, hizmet öncesi eğitimde içerik, öğretmen eğitimine etki eden uluslararası etkiler de incelenmelidir. Hizmet öncesi eğitimi ek olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri de incelenecektir. Bütün bu veriler ışığında öğretmenlik mesleğinin yıllar içerisinde geçirdiği dönüşümü de incelemek tezin konusu olan öğretmenlerin özyönelimli öğrenme pratiklerini anlamak açısından önemlidir.

Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmetöncesi Eğitimi

Craig (2016) öğretmen eğitiminde yaşanan değişimlerin politik ve ekonomik süreçlerden bağımsız düşünülmemesi gerektiğini belirtir. Bu bağlamda Türkiye’deki öğretmen eğitimini konu alan çalışmalarda öğretmen yetiştirme politikalarının toplumsal ve siyasi olaylarla ilişki içinde olduğu ve hükümetlerin benimsediği ideolojilere göre değiştiği belirtilir (Hamiloğlu, 2002).

Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlara bakıldığında 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere açılan Darülmualimin-i Rüşdi bu anlamdaki ilk kurum olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 2013). Okul öncesi için öğretmen yetiştirme süreci incelendiğinde ilk olarak okul öncesi öğretmenleri cumhuriyet öncesi dönemde Darülmualimat (Kız Öğretmen Okulu) kapsamında kurulan cumhuriyet döneminde de kullanılmış olan ana muallime mektebinde (Bilir, 2011) gerçekleştirilmiştir. . Daha sonra sırasıyla Kız Teknik Yüksek Okulu’nun Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünde (MEB, 1993), Kız Enstitüleri’nin Çocuk Gelişimi ve Bakımı bölümlerinde (Duman, 1995), üniversitelerin ön lisans düzeyinde öğretmen yetiştirilmiş ve 1982 yılında tamamen üniversite bünyesine alınmıştır.

Türkiye’nin uzun bir sınıf öğretmeni yetiştirme geçmişi olmasına rağmen sınıf öğretmeni yetiştirmede güncelliğini koruyan birçok sorunu söz konusudur. Sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılan tüm öğretmen yetiştirme kurumları ve yapılan düzenlemeler tek başına öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmış ve yedek subay öğretmenler (1960), vekil öğretmenler (1961), mektupla öğretmen yetiştirme (1974), hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme (1975), askerliğini öğretmen olarak yapanlar (1987) ve her türlü yükseköğrenim görenlerin hiçbir koşul aranmadan kitle halinde öğretmen olarak atanması (1996) gibi farklı yöntemlerle sınıf öğretmeni ihtiyacını karşılama girişimlerinde bulunulmuştur (Akyüz, 2018; Baskan, Aydın ve Madden, 2006).

Önceki dönemde ilkokul öğretmeni yetiştiren Darülmualimin-i Sıbyan yerine İlk Muallim Mektepleri ve köyün ihtiyaçlarına göre öğretmen yetiştirmek üzere Köy Muallim Mektepleri kurulmuştur. Bu ayırım 1954’e kadar İlk Öğretmen Okulları ve Köy Eğitimcileri Kanunu, Köy Enstitüleri şeklinde devam etmiş ve ardından bu kurumlar İlk Öğretmen Okulları altında toplanmıştır (MEB, 1993).Yükseköğretim düzeyindeki İki Yıllık Eğitim Enstitüleri üniversitelere kadar ki süreçte ilkokul öğretmeni yetiştirme işlevini yerine getirmiş; ancak, ülkedeki toplumsal olaylar, siyasi hamleler ve iç karışıklıklar

bu enstitülerde niteliksiz öğrenci alımına ve çok kısa süreli, hızlandırılmış, hatta mektupla öğretim gibi uygulamaların kullanılmasına neden olmuştur (Yüksel, 2011).

Liselere alan öğretmen yetiştirmede asıl kaynak, cumhuriyet öncesinde Darülfünun'a bağlı ve derslerinin akademisyenlerce verildiği Darülmuallimin-i Aliye iken, 1924'te MEB'e bağlanarak Yüksek Muallim Mektebi ve sonrasında Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır (Akyüz, 2013). Öğrenci seçimi ve akademi destekli öğretimi ile önemli bir model olan Yüksek Öğretmen Okulu zaman içinde bu uygulamalarını kaybetmiş ve 1979 yılında kapatılmıştır (Kavcar, 1982; Kaya, 2009).

1973'te yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, bütün kademeler için öğretmen yetiştirmeyi yükseköğretim düzeyine çekmiştir. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu 1981 yılında çıkarılmış, ancak öğretmen yetiştirmeyi tamamen üniversitelere bırakan 41 sayılı KHK bu kanuna dayanarak 1981 yılında yayınlanmıştır. Buna göre, bir kısmı daha önce Yüksek Öğretmen Okulu olan eğitim fakülteleri kurulmuş, MEB'e bağlı Eğitim Enstitüleri bu fakültelere veya rektörlüğe bağlanmışlardır. Bu süreçte ilkökul öğretmenlerinin eğitim süreleri iki yıldan dört yıla çıkmıştır (YÖK, 2007a).

Açar (2021)'a göre öğretmen eğitiminin üniversitelere geçişinin ardından bütün öğretmen adaylarına aynı eğitimi vermek adına çeşitli program geliştirme çalışmaları yürütülerek, eğitim fakülteleri programları üretilmiştir. Ancak bu programların uygulanması bütün üniversitelerde aynı şekilde gerçekleşmemiş, öğrenciler aynı isimdeki dersleri alsalar bile derslerin içerikleri üniversiteye, hatta öğretim elemanına göre farklılaşmıştır (Yüksel, 2011). Gerek ortak bir uygulamanın olmayışı, gerekse eleştirilerin artması daha sonraki süreçte gerçekleşecek olan, eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmanın gerekçeleri olarak gösterilmiştir (Açar, 2021).

Öğretmen yetiştirmeyi tamamen üniversitelere bırakan 41 sayılı KHK bu kanuna dayanarak 1981 yılında yayınlanmasıyla birlikte üniversiteler öğretmen yetiştirmede tek kaynak haline gelmiştir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihine kabaca baktığımızda gittikçe artan bir merkezileşme göze çarpmaktadır. Nitekim öğretmen yetiştiren kurumların YÖK e bağlanması ile bu merkezileşme eğilimi daha da artmıştır. Ayrıca Özsoy ve Ünal(2005) 1980 sonrasındaki bu gelişmelerin herbiri kurumsallaşmasını henüz tamamlayamamış, özerkliğine henüz kavuşamamış olan eğitim bilimlerini derinden etkilemiş, öğretmen yetiştiren kurumların üniversiter birimlere dönüştürülmeleri eğitim bilimlerinin üniversitelerdeki akademik örgütlenmesine uygun olmamıştır.

1998-1999 eğitim öğretim yılı da Türkiye'deki öğretmen yetiştirme tarihi açısından önemli bir yıldır. Bu tarihte eğitim fakültelerinin programlarını ve kurumsal

yapısını düzenleyen yeniden yapılanma, Dünya Bankasının fonladığı ve YÖK ile ortaklaşa gerçekleştirdiği 1994 başlangıç tarihli Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi ve projeyi temel alan YÖK'ün 1996 tarihli çalışmaları neticesinde gerçekleştirilmiştir (YÖK, 1998b). Yüksel (2011) yeniden yapılanmanın gerekçelerini şu şekilde sıralar: standartlaşmanın sağlanamaması, eğitim fakültelerinde alan uzmanlığına odaklanan derslerin fazlalığı karşısında alan öğretimi ve öğretmenlik uygulamasının ihmal edilmesi; pedagojik formasyonun uygulamaya yönelik olmayan hızlandırılmış, sıkıştırılmış programlar ile yürütülmesi; yapılan araştırmaların öğretim niteliğini arttırmaktan çok temel bilim araştırmaları olması, sekiz yıllık zorunlu eğitimle artan ilköğretim öğretmeni ihtiyacının karşılanması yerine fazla ihtiyaç duyulmayan ortaöğretim alanlarına öğretmen yetiştirilmesi.

Yeniden yapılanma kapsamında yapılan bazı değişiklikleri ise şu şekilde sıralayabiliriz (YÖK, 1998b; Yüksel, 2011) :

- Milli Eğitim'in okul yapısı ile eğitim fakültelerinin bölüm yapılanması uyumlu hale getirilmiştir.
- Bütün eğitim fakülteleri için, YÖK tarafından ders ve içeriklerin belirlediği standart bir program hazırlanmıştır,
- Uygulamaya yönelik derslerin ve alan öğretimi derslerinin ağırlıkları ve saatleri arttırılmış; buna karşılık psikoloji, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi gibi temel dersler programdan çıkarılmıştır,
- Alan öğretim uzmanları yetiştirmek amacıyla, yurtdışında lisansüstü eğitim görecekt öğrencilere döndüğünde eğitim fakültelerinde görevlendirilmek üzere MEB bursu tahsis edilmiştir.
- Pedagojik formasyon sertifika programları sonlandırılmıştır,
- Fen edebiyat fakültesi mezunlarının ortaöğretim öğretmeni olabilmeleri için eğitim bilimlerinde tezsiz yüksek lisans (1,5 yıl) yapmaları gerekli kılınmıştır.

Yeniden yapılanma sonucunda alınan bu kararlar yeni tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Ünal (2011:20) bu düzenleme ve getirdiklerini şu şekilde özetlemektedir:

1997 düzenlemesi ile birlikte öğretmen yeni profesyonel izim çerçevesinde piyasadaki herhangi bir teknik ara insan gücü gibi tanımlanmakta kendi dışında belirlenmiş hedeflere uygun öğrenci yetiştiren eğitimin bütününe kavramadan yalnızca kendisine verilen işi yapan bir eleman olarak görülmeye başlanmıştır yeterli ölçüde eğitim bilimleri birikimi kazanmayan yeterli uzmanlık bilgisine sahip olmayan eğitimsel gerçekliği bir bütün olarak kavrayamayan ve kendisinin vermekle yükümlü olduğu bilgileri yani alan bilgisini belirli üretim tekniklerini

kullanarak öğrenciye öğretmeye çalışan ve görevini bununla sınırlı gören işi üzerinde takdir yetkisine sahip olmayan bir öğretmen tanımlanmakta ve buna uygun bir öğretmen yetiştirme sistemi oluşturmaktadır. Böylece geçmişte aydın kimliği ile tanımlanan öğretmenin yerini kendi günlük sorunlarını çözmeye işini iyi yapmaya ve olabildiğince yüksek gelir elde etmenin yollarını araştırmaya yönelmiş rekabetçi ülke sorunlarıyla ilgilenmeyen bir öğretmenin alması istenmektedir.

Ayrıca yeniden yapılanma sürecinde Dünya Bankası gibi bir kuruluşun etkin rol oynaması bazen eğitimde uluslararasılaşma, küreselleşme ve standartlaşma gibi gelişmeler olarak nitelendirilmiş (Craig, 2016), bazen de eğitim alanının ekonominin taleplerine göre biçimlendirilmesini (Rizvi ve Lingard, 2006) amaçladığı savunulmuştur.

1997’de düzenlenen yapılanma ile hedeflenenler elde edilememiş olacak ki 2006-2007 öğretim yılında uygulanmak üzere ilköğretim öğretmenliği programlarına yönelik bir güncelleme yayınlamıştır. Yapılan değişikliklerden bazıları aşağıdaki gibidir (YÖK, 2007b):

- Genel kültür, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) ve alan sınıflamasına göre ders ağırlıkları öğretmenlik alanına göre şekillendirilmiştir. Ders ağırlıkları %15-20 genel kültür, %25-30 ÖMB ve %50-60 alan dersleri şeklindedir. Daha önce tamamı YÖK tarafından belirlenen programlarda, fakülteler için kısmi bir esneklik alanı açılarak derslerinin %25 gibi bir kısmının belirlenmesi işi fakültelere bırakılmıştır.
- Bilim tarihi, bilimsel araştırma yöntemleri, iletişim becerileri, Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş gibi dersler fakültelere bırakılan esneklik ile genel kültür dersi kapsamında programlara eklenebilecektir.
- Öğretmenlik uygulaması dersleri YİBO, köy okulu, birleştirilmiş sınıf gibi ortamlarda gerçekleştirilebilecektir.
- Rehber öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar fazla farklılık gösterdikleri için paydaş görüşleri alınarak güncellenmiş ve standart bir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı oluşturulmuştur.

Yeni program ile öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirme hedeflenmekte olduğu ifade edilmiştir. Yapılan değişikliklere bakıldığında bir önceki yapılandırmada alınan kararların bir nebze esnetildiği görülebilir. Bilim tarihi, bilimsel araştırma yöntemleri, iletişim becerileri, Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş gibi derslerin programa alınması olumlu bir gelişme olmasına karşın bu derslerin ancak

seçmeli ders statüsünde olduğu ve bu konuda insiyatifin üniversitelere bırakılmış olması gözden kaçmamaktadır.

YÖK 2018 yılında bütün öğretmenlik lisans programlarını kapsayan “Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarını” yayınlamıştır. Yeni programla birlikte gelen düzenlemeler aşağıdaki gibidir (YÖK, 2018):

- Ders ağırlıkları %15-20 genel kültür, %30-35 ÖMB ve %45-50 alan eğitimi derslerinden oluşmuştur.
- ÖMB derslerinden bazılarında isim ve içerik değişikliği yapıldığı, ancak bazı derslerde sadece ders saatinin ve/veya içeriğinin değiştirilerek aynı isimle programdaki yerini koruduğu görülmektedir. Dikkat çekici bir değişiklik olarak, daha önce fakültenin seçimine bırakılan “Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi ve Türk Eğitim Tarihi” dersleri ve yeni bir ders olan “Eğitimde Ahlak ve Etik” dersi bütün alanlar için zorunlu ders haline getirilmiştir.
- Genel kültür derslerinde isim ve içerik değişiklikleri olduğu görülmektedir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi bütün alanlara zorunlu kılınmıştır.
- Alan eğitimi derslerinde alan ile doğrudan ilgili olmayan dersler kaldırılarak “alanın öğretimi, öğrenme ve öğretim yaklaşımları, öğretim programları vb.” içeriklerin yer aldığı dersler eklenmiştir. Bu süreçte alt alanları olan programlarda MEB’in K-12 programları dikkate alındığı ifade edilmektedir. Programlardaki alan eğitimi, genel kültür ve ÖMB derslerinde standartlaşmaya gidilerek seçmeli ders havuzları oluşturulmuştur.

Türkiye’de öğretmen eğitiminin kısa tarihine bakıldığında öğretmen yetiştirme sürecinin de dünyadaki ve ülkedeki sosyo ekonomik ve siyasal kültürden etkilenerek sürekli bir değişime uğradığını görmek mümkündür. Neoliberal politikalar, ticarileşme ve “profesyonelleşme” etkileri altında öğretmen dönüşüyle birlikte öğretmen yetiştirme politikaları da evrilmiştir ve evrilmeye de devam etmektedir. Ünal (2011) tarafından da belirtildiği gibi bugün eğitim sistemin yapı ve işleyişi ile eğitimin içeriğine ilişkin düzenlemeler sermayeleşme sürecine katkı yaptığı oranda değer kazanmaktadır.

Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Uluslararası Etkiler

Kuşkusuz ki öğretmen eğitimi etkileyen etmenler arasında öğretmen mesleği ile ilgili oluşturulmuş genel yeterlikler rol oynamaktadır. Bu bağlamda MEB (2006)

alışmalar sonucunda belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim;
- Öğrenciyi Tanıma;
- ğrenme ve ğretme Süreci;
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme;
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri;
- Program ve İçerik Bilgisi (MEB, 2006).

Ancak Türk Eğitim Derneği (2009) raporuna göre belirlenen bu yeterliliklerde bazı göstergelerin değer, tutum ve inanış gibi zihinsel durumları içermesi, performans göstergesi sayısının çok fazla olması ve alt yeterlikler altında sunulan göstergelerde tekrarlar ve birbirini kapsayıcı göstergelerin olması; göstergelerin anlaşılabilir olmasını ve uygulanabilirliğini güçleştirmektedir. Bununla birlikte yine aynı yazıda ğretmen yeterliklerinin tanımlanmış olduğu fakat yeterliklerin nasıl uygulamaya dönüştürüleceği hakkında bilgilerin bulunmadığı da belirtilmiştir.

Diğer ülkelere bakıldığında ‘yeterlik’ tabirinden çok “ğretmenlik mesleği standartları” şeklinde bir ifadenin yer aldığı görülmektedir. Örneğin Avustralya’da öğretmenlik mesleği standartları; meslekî bilgi, meslekî uygulama ve meslekî bağlılık olmak üzere üç temel gruba ayrılmaktadır ve toplam yedi standart mevcuttur. Bu standartlar birbirine bağlı ve örtüşen özelliktedir(Yavuz, zkaral ve Yıldız, 2015). Benzer bir şekilde ABD eyaletlerinden New Jersey’de Standartlar, dört başlık altında organize edilmiştir. Toplam 11 standart şu şekilde belirtilmiştir (New Jersey Department of Education, 2014):

- Öğrenci ve öğrenme (1. Öğrenci Geliştirme, 2. ğrenme Farklılıkları, 3. ğrenme evreleri);
- İçerik (1. İçerik/Alan Bilgisi, 2. İçerik Uygulaması);
- ğretimsel Uygulamalar (1. Değerlendirme, 2. Öğretim Planlama, 3. Öğretim Stratejileri);
- Meslekî Sorumluluk (1. Meslekî Bilgi, 2. Liderlik ve İşbirliği, 3. Etik Uygulamalar).

Avrupa’da da Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesinde öğretmen eğitimi hakkında bir çerçeve çizilmiştir. Buradaki yeterlikler Piesanen ve Valijarvi (2010) tarafından 7 başlık altında toplanmış:

- Konu alanı yeterliliği;
- Pedagojik yeterlikler;
- Teori ve uygulamanın bütünleştirilmesi;
- Yardımlaşma ve iş birliği;
- Kalite güvencesi;
- Hareketlilik;
- Liderlik;
- Sürekli ve yaşam boyu öğrenmedir.

Bunun dışında OECD, UNESCO, IEA, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların PISA, TIMSS, TALIS, PIRLS gibi sınavlarla yaptığı uluslararası karşılaştırmaların bu ülkelerdeki öğretmen eğitimini de etkilediği savunulmaktadır (Craig, 2016). Gümüş ve Gürbüz (2011)’e göre de standartlar, testler, sınavlar ve rekabet kişinin kendisi yerine dışsal bir ölçüte göre bilgi ve becerisini konumlandırmasını anlatmaktadır ki tüm bunlar kişi veya toplumu doğanın dinamizm ve dönüşümünü aslında çok da dikkate almayan ya muhafazakar veya piyasada, pazarda, pratikte geçerli olanı esas tutan bir karakteri zorlamaktadır. Bu bağlamda atanmak için KPSS’de yüksek puan almaya odaklanarak başlayan öğretmen idealleri, öğrencilerini önce ulusal alanda sonra uluslararası alanda yapılan merkezi sınavlarda yüksek not aldirmaya çalışmakla devam etmektedir.

Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi

Zaman içinde farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımları yapılmış olsa da hizmetiçi eğitim ile ilgili kavramsal boyutta üzerinde uzlaşılmış olan bazı noktalar yaratılmıştır (Dall’Alba ve Sandberg, 2006). Öncelikle hizmetiçi eğitimlerin hedef kitlesi profesyonel meslek sahibi kişiler olarak belirlenmiştir. “Profesyonel meslek” tanımı önemlidir, çünkü bir mesleğe bakış o mesleğe yönelik eğitimleri de yapılandırmaktadır (Rogers vd., 2007). Sandholtz (2002)’a göre zamanla hizmetiçi eğitim algısı anlık bir kurgudan öte bir süreç olarak yapısal değişikliğe uğramış ve profesyonel gelişim olarak isim değiştirmiştir (Sandholtz, 2002). Günel ve Tanrıverdi (2014) uluslararası iş ve

eğitim sektöründe mesleki yada profesyonel gelişim olarak isimlendirilen ve konumlandırılan eğitimler ülkemiz literatüründeki yaygın kullanım şekliyle “hizmetiçi eğitim” olarak yer bulduğunu belirtmektedirler. MEB de hizmetiçi eğitimi personelin hizmete başladığı tarihten emekli oluncaya kadar bilgi, beceri, algı ve tutumunu geliştirmek, mesleğe ve yeni gelişmelere uyum sağlamaları için gerçekleştirilen planlı eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1994). Öğretmenlerin katıldığı hizmetiçi eğitimleri MEB tarafından düzenlenenler ve özel kurumlar tarafından düzenlenenler olarak ayrı ayrı incelemek faydalı olacaktır.

MEB Tarafından Düzenlenen Hizmetiçi Eğitimler. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesiyle doğrudan ilgili kurum MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüdür. Müdürlük bu güne kadar farklı aşamalardan geçmiştir. Kurumun verilerine göre ilk ve orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren ilköğretmen okulları, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okullarının iş ve işlemleri çeşitli genel müdürlüklerce yürütülmekte iken ilk kez 2287 Sayılı Kanun'a ek 29 Şubat 1960 tarih ve 7439 sayılı Kanun'la "Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü" kurulmuş ve bu alandaki çalışmalar yeni bir statüye kavuşturulmuştur.

2547 Sayılı Kanun'la öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının, üniversiter sisteme alınmasıyla, 1982 yılında Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'nün işlevine son verilmiş, Öğretmen Liseleri ile ilgili iş ve işlemler; önce Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü, 1983 yılından sonra da Orta Öğretim Genel Müdürlüğüne yürütülmüştür.

1989 yılında yapılan Öğretmen Yetiştirme ve Danışma Kurulu Toplantısı'nda öğretmen yetiştirmenin orta öğretim düzeyinde sağlam bir temele oturtulması amacıyla Anadolu Öğretmen Liselerinin açılması tasarlanmıştır. Bu okullarla ilgili iş ve işlemleri yürütmek ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarıyla Bakanlık arasında iş birliğini sağlamak üzere yeni bir Genel Müdürlüğün kurulması kararlaştırılmıştır.

179 sayılı KHK'ye 385 sayılı KHK ile eklenen 13/A Maddesi ile 1989 yılında "Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur.

12 Mayıs 1992 tarih ve 3797 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'la Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğünün adı "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü" olarak değiştirilmiştir.

14.09.2011 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Genel Müdürlük "Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü" olarak yeniden yapılandırılmıştır.

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkındaki Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün görev ve yetkileri şu şekilde belirtilmiştir: MADDE 312 – (1) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün görev ve yetkileri şunlardır:

- a) Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak,
- b) Bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel öğretim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek,
- c) Öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak,
- d) Görev alanına giren konularda kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmak; bunlarla ortak çalışma, araştırma, eğitim programları düzenlemek, danışma kurulları ve komisyonlar oluşturmak,
- e) Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

Öğretmenlere verilecek meslek öncesi, meslek içi ve diğer eğitimlere ilişkin usûl ve esaslar yönetmelikle belirlenir. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren 10 Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır.

Bunlar;

- Aksaray Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
- Ankara Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
- Erzurum Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
- İstanbul Atasehir Zübeyde Hanım Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
- İzmir Yeni Foça Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü
- Mersin Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
- Rize Çayeli Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve ASO
- Yalova Esenköy Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve ASO

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, merkezi ya da il düzeyinde planlanabildiği gibi okul düzeyinde etkinlikler de görülmektedir. Bu uygulamalara örnek olarak seminer dönemlerinde yapılan programlar gösterilebilir. Genellikle

okulların açılmasından hemen önce ve kapanmasından hemen sonra gerçekleştirilen bu eğitimlere son yıllarda Bakanlığın Kasım ve Nisan aylarında birer hafta ara tatil vermesiyle bu iki hafta da eklenmiştir. Seminer dönemlerinde; buz kırma etkinlikleri, kitap ve makale okumaları, seminerler ve konferanslar, eğitim sürecini değerlendirme ve planlama gibi çok çeşitli uygulamalara yer verilmektedir (Arslan, 2021).

TALİS (2018) raporuna göre son bir yılda Türkiye’deki öğretmenlerin yaklaşık %64’ü katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin “alan bilgisi” konusunu içerdiğini söylemiştir. Türkiye’deki anketi yanıtlayan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%85,9) ise katılımları eğitimin “müfredat bilgisi” konusunu kapsadığını söylemiştir. Yine aynı raporda mesleki gelişime engel teşkil eden unsur olarak verilen “sunulan uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması” maddesi en fazla oranda Türkiye’de bulunan öğretmenler tarafından “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde işaretlenmiştir (%51,3). Bununla birlikte, diğer bir unsur olarak sunulan “Mesleki gelişim faaliyetlerine katılmayı özendirici unsurlar yok” seçeneğine de karşılaştırma grupları içinde en fazla Türkiye’de bulunan öğretmenler “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Miser, Yayla ve Sayın (2006) tarafından hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla 2006 yılında yapılan araştırmada, çalışanların eğitim ihtiyaçlarını fark etmelerine yönelik yeterli çalışmanın yapılmadığı, öğretimin görevlilerinin yeterince uzman olmadığı, eğitimlerde yetişkin eğitimi ilkelerinin dikkate alınmadığı, daha çok kuramsal eğitimlerin yapıldığı ve uygulamalı eğitimlerin az olduğu, program değerlendirme çalışmalarının etkili bir biçimde yapılmadığı, eğitim ortamlarının uygun olmadığı, hizmetiçi eğitime katılmanın öğretmenlerin terfi ve kariyerinde yeterince dikkate alınmamasının katılımı olumsuz etkilediği gibi sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmen sayısının çok yüksek olmasından, etkinliklerin süre ve uygulanma biçiminden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşandığı, hizmetiçi eğitim etkinliklerinin ve diğer mesleki gelişim çalışmalarının planlanmasında öğretmenlerin etkin bir şekilde yer almadığı, en özlü biçimiyle öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimlerin nitelik ve nicelik açısından yetersiz kaldığı söylenebilir (Alagöz, Baldan ve Güven, 2016).

Türkiye’de öğretmenler için düzenlenen hizmetiçi faaliyetlerinin tarihini incelediğimizde ilk olarak 1937 yılında öğretmenlere eğitim vermek amacıyla gezici başöğretmenler görev almıştır. 8- 15 arası köy okulu için atanan mesleki deneyimi yüksek ve iyi uygulama yapabilen öğretmenlerden seçilen gezici başöğretmenler, öğretmenleri

okullarında ziyaret etmişler ve ziyaretler sırasında örnek uygulamalar gerçekleştirerek pedagojik destek sağlamışlardır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 1949). Günel ve Tanrıverdi (2014) 1930-1960 yılları arasında Cumhuriyet dönemi Türk Milli Eğitim sisteminin temellerinin atıldığı bu dönemde öne çıkan düşünce ve bulguları kısaca şu şekilde özetlenebileceğini söylerler:

- İşbaşında bireysel hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin mobilize ekiplerle yürütülmesi.
- Öğrenci başarısına bağlı olarak öğretmenlere dönüt ve ödül verilmesi,
- Uzman öğretmenle birlikte öğretim yapılarak pedagojik destek sağlanması.

1960 yılında Türkiye'nin ilk kurumsal anlamdaki hizmetiçi eğitim birimi olan Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu açılmıştır (MEB, 2013a). Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları tarafından 1961-66 yılları arasında 16 kitap basılmıştır. Kitaplar genel olarak sınıf ortamında öğretmene destek niteliğinde olan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin nasıl etkili şekilde öğrenebilecekleri, okul aile işbirliğinin nasıl sağlanacağı, okuma ve yazma gibi konularla ilgilidir. Ayrıca, ilk kez 1960 yılında kurum tarafından Ankara'da gerçekleştirilen iki eğitim faaliyetine 85 öğretmen katılmıştır. 1966 yılına kadar ise toplam 311 eğitim faaliyetine 10.024 öğretmen katılmıştır (MEB, 2010). 1980 yılına kadar hızla artan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin sayısı 1221'e, katılımcı sayısı ise 70150'ye ulaşmış, ancak bu dönemde eğitimlerin etki boyutuna yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır (MEB, 2010). Günel ve Tanrıverdi (2014) 1960 ve 1980 arası düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerini şu şekilde özetler:

Bir önceki zaman diliminde mobilize öğretmen eğitimcileri ile sağlanan iş başında eğitim desteğinin darbe sonucunda oluşan merkeziyetçi ve otoriter yapı ile beraber ortadan kalktığı bu dönemde, hizmetiçi eğitimler konusundaki anlayışın merkeziyetçi yapıya büründüğü ve kurumsal değişikliklere odaklanıldığı görülmektedir.

1980-2000 yılları arasında öne çıkan düşünce ve bulguları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz;

- Nitelik yerine niceliğe odaklanılan, merkeziyetçi anlayıştan çıkarılma çabası içerisindeki hizmetiçi eğitimler.
- Katılımcı öğretmen sayısının artırılmasının hedeflenmesi,
- Eğitim içerik ve etkilerinin öğretmen görüşlerine dayalı anketler yolu ile değerlendirilmesi,
- Eğitimlere yönelik öneriler sunulması,

- Eğitimlerin mahalli olarak yaygınlaştırılması.
- Bilimsel araştırmalarda literatür taramaları ile sınırlı kalınması. (Günel ve Tanrıverdi, 2014)

Günel ve Tanrıverdi 2000-2013 yılları arasında öne çıkan düşünce ve bulguları da şu şekilde sıralarlar:

- Değişken eğitim politikaları hizmetiçi eğitimlerin içeriklerinde belirleyici faktör olmuştur.
- Fatih Projesi, uzaktan hizmetiçi eğitim ve yeni öğretim programının öğretimine yönelik hizmetiçi eğitime ağırlık verilmesi
- MEB'in yüz-yüze eğitimlerin sayısını azaltması ve bu uygulamaların STK'larca yada TÜBİTAK destekli gerçekleşen eğitim yada proje faaliyetleri kapsamında yürütülmeye başlanması,
- Mesleki gelişime yönelik küçük ölçekli ve sınırlı sayıdaki eğitim araştırmalarının uluslararası normlarda hizmetiçi eğitim plan ve uygulamaları gerçekleştirmesi

2017 yılına gelindiğinde ise kamuyounda birçok alanda eleştirileri üzerine çeken Öğretmen Strateji Belgesi yayınlanmıştır. Bu belge ile 2017-2023 yılları arasında kapsamakta ve genel olarak 3 amaca odaklanmaktadır. Bunlar:

1. Yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak.
2. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak.
3. Öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek.

Bu belgede öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak için şu eylemler planlanmıştır:

- a) Öğretmen Yeterlikleri'nin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi
- b) Bütün öğretmenler için zorunlu bir performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesi
- c) Bütün öğretmenlerin her dört yılda bir Öğretmen Yeterlikleri çerçevesinde yapılacak olan sınava tabi tutulması
- d) Öğretmenlerin mesleki gelişimini izleme ve destekleme faaliyetlerinde görev alacak kişilere gerekli eğitimlerin verilmesi

- e) Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin (OTMG) güncellenerek uygulamaya geçirilmesi
- f) Öğretmen Akademilerinin kurulması
- g) Aday öğretmen yetiştirme sürecinin ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenerek devam ettirilmesi
- h) Mesleki gelişim faaliyetlerinde görev alacak eğitimcilerin standartlarının belirlenmesi
- i) Mesleki gelişim faaliyetlerinde görev alacak eğitimcilerin eğitime yönelik programların açılması
- j) Eğitim çalışanlarının bilimsel etkinliklere katılmaları konusunda teşvik edilmesi
- k) Öğretmenlerin Uluslararası eğitim çalışmalarına katılım oranının artırılması

Yayınlanan strateji belgesinin satır araları okunduğunda mevcut hükümetin siyasi bakış açısından da izler görmek mümkündür. Bu belgede milli birlik, milli kültür, milli birlik ve beraberlik gibi ifadeler sıkça kullanılmakta ve bu değerlerin topluma aktarılmasında öğretmenlerin görevli olduğu vurgulanmaktadır.

Özel Kurum ve Kuruluşlar Tarafından Düzenlenen Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitimler. Öğretmen eğitimi özel sektörün de ilgisini çekmektedir. Özel üniversiteler yoluyla öğretmenlerin hizmetöncesi eğitime el atan sermaye, çeşitli vakıf ve oluşumlarla öğretmenlerin hizmetiçi eğitime de el atmaktadır. Yıldız (2015) bunun eğitimde gizli bir özelleştirme olduğunu vurgulayarak sermayenin bu tür eylemlerle hem prestij sağlamak hem de eğitimde ticarileşmeyi genişlettiğini belirtmektedir. Öğretmenlere eğitim veren yapılardan en büyüğü Garanti Bankası tarafından desteklenen Öğretmen Akademisi Vakfı'dır. Vakıf misyonunu şu şekilde anlatmaktadır:

Mevcut olanakları ve kaynakları en etkin biçimde kullanarak, öğretmenlerin ve ülkede eğitim sorumluluğunu üstlenmiş tüm bireylerin mesleki ve kişisel gelişimlerine destek verecek projeler oluşturup yürütülmesiyle, öğretmenliğin özel bilgi, beceri ve tutum gerektiren bir meslek olarak toplum algısında hak ettiği değere ulaşmasına ve onların geleceğe yön veren nesillerin yetiştirilmesinde liderlik etmelerine katkı sağlamak. (ÖRAV, 2022)

Nisan 2023 verilerine göre 293.428 öğretmen vakfın etkinliklerinden faydalanmıştır. (ÖRAV, 2022).

Öğretmenlere eğitim veren bir diğer oluşum ise ERG'dir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Milli Eğitim Bakanlığı ve Akbank ortaklığı ile "Düşünme Gücü: Soran

ve Sorgulayan Gençlik için Öğretmen Eğitimi Destek Projesi” düzenlenmiştir. Proje kapsamında Ocak 2009- Mayıs 2010 tarihleri arasında 8 ilde eleştirel düşünme öğretme ve öğrenme beceri ve yöntemlerini uygulayabilecek 4.250 öğretmen yetiştirildiği belirtilmiştir (ERG, 2022).

ERG 2003 yılında kurulmuş ve o yıldan beri yıl eğitim alanındaki gelişmeleri izleyerek Eğitim İzleme Raporlarını yayınlamaktadır. Eğitim politikalarının süreç ve çıktılarını hakkında kamuoyunu bilgilendirmek için araştırma ve politika belgeleri hazırlamakta ve eğitim alanında çalışan uzmanların, kurum ve kuruluşların bir araya geldiği, iyi örnek ve materyallerini paylaştığı ve birbirlerinden öğrendiği etkinlikler, festivaller ve Eğitimde İyi Örnekler Konferansını düzenlemektedir. ERG destekçilerinin AÇEV, Aydın Doğan Vakfı, Borusan Kocabıyık Vakfı, Elginkan Vakfı, Enka Vakfı, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Kadir Has Vakfı, İstanbul kültür Üniversitesi, Mehmet Zorlu Vakfı, MV Holding, Sabancı Üniversitesi, Tekfen Vakfı, Türkiye Vodafone Vakfı, Vehbi Koç Vakfı, Yapı Merkezi olarak sıralar (ERG,2022).

Bir diğer etkinlik de BBOM (Başka Bir Okul Mümkün Derneği) tarafından tasarlanan BBOM Öğretmen Köyü’dür. Öğretmen Köyü “öğretmenlerin birlikte ve birbirinden öğrendiği, katılımcı ve barışçıl bir öğrenme topluluğu” olarak tanımlanmakta ve “Başka Bir Okul Mümkün Derneğinin eğitim yaklaşımını hayata geçirmeyi ve yaygınlaştırmayı amaçladıkları, topluluğun öğretmenlerden, okul yöneticilerinden, eğitim bilimleri ile ilgili akademisyenlerden ve çocuk alanında sivil toplum çalışanlarından oluştuğu belirtilmektedir. (BBOM, 2022) . Topluluk üyeleri Türkiye’nin farklı yerlerinde çalışsa da akademik takvimin tatillerinde ise topluluk Bodrum Dağbelen Köyünde, orman içindeki yerleşkesinde bir araya gelmektedirler.

Bunun dışında Hayrat Vakfı ile “Osmanlıca Eğitimleri”, TÜBA ile matematik, fizik, kimya, biyoloji ve bilgi teknolojileri öğretmenlerine yönelik olarak “Uygulamalı Bilim Eğitimleri”, Goethe Enstitüsü ile Almanca öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programı, Fransa Büyükelçiliği ie Fransızca öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik protokol imzalanmıştır.

Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkıda bulunmak amacıyla British Council British Council ve Sabancı Vakfı iş birliğinde "Birlikte İngilizce Projesi" yürütülmektedir. Bakanlık projeden şu şekilde bahsetmektedir:

Birlikte İngilizce (English Together)" projesi Bakanlığımız Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından British Council ve Sabancı Vakfı iş birliği ile ortaokul İngilizce öğretmenlerimizin mesleki ve alan gelişimlerinin,

mesleki işbirliklerinin desteklenmesi amacıyla yürütülmektedir. Bu proje kapsamında öğretmenlerin bireysel öğretim uygulamaları hakkında düşünmeleri, kendi sorunlarını tespit etmeleri ve bu sorunlara birlikte çözüm bulmalarını sağlamak için Mesleki Öğrenme Topluluklarında birlikte çalışma becerileri desteklenmektedir. Söz konusu Mesleki Öğrenme Toplulukları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaların verimliliğini arttırmanın temel bir aracı olacak ve yeni öğretim tekniklerini uygulama konusunda kendilerini yetkin hissetmelerini sağlayacaktır. Bu doğrultuda tüm faaliyetler öğretmenlerin ihtiyaçları analiz edilerek geliştirilmekte ve öğretmenlerden gelen geri bildirimlere göre gözden geçirilmektedir. Eğitim içeriklerinin ve kullanılacak kaynakların, Türkiye bağlamına uyacak şekilde yerleştirilmesine özen gösterilmektedir (MEB,2022).

Oysaki yukarıdaki metinde işaret edilen “öğretmenlerin bireysel öğretim uygulamaları hakkında düşünmeleri, kendi sorunlarını tespit etmeleri ve bu sorunlara birlikte çözüm bulmalarını sağlamak” gibi önemli adımlar kamu tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimlerle de desteklenebilir. Burada karşımıza Yıldız (2015) tarafından işaret edilen “kamuya ait olan her şeyin kötü olduğu varsayımının” etkili olduğu düşünülebilir. buradan yola çıkarak yazar ;

...öğretmenlere verilen eğitimin içeriğinden bağımsız olarak sadece bu özelliği bile, neoliberalizmin toplumsallık ve kamusal düşmanı söylemine meşruiyet kazandırmaktadır. Burada olan da kamusal bir hizmetin özel sektör ve onların uzantısı STK’larca verilmesidir. Nitekim büyük şirketlerin kurmuş olduğu STK’ların asıl işlevi, sermayenin eğitime “doğrudan müdahalesinin” üzerine örtmektir. demektedir (Yıldız, 2015).

Öğretmenliğin Dönüşümü ve Öğretmen Öğrenmesi

Her şeyin hızlıca değiştiği, dönüştüğü 21. yüzyılda bu değişimden öğretmenlik mesleğinin de etkilenmesi şaşırtıcı değildir. Öğretmenlik mesleği bütün toplumsal süreçler gibi ilk günden bugüne kadar toplumu etkileyen bütün etmenlerden etkilenip değişmeye dönüşmeye devam etmiştir. Yıldız (2014) literatürde öğretmenliğin dönüşümünün öğretmenliğin statü kaybı, özerklik yitimi, vasıfsızlaşma, proleterleşme, teknisyenleşme gibi kavramlarla açıklanmaya çalışıldığını belirtmektedir. Ayrıca Yıldız, Ünlü, Alica ve Sarpkaya (2014) tarafından belirtildiği üzere öğretmenlik mesleğine dair sorun ve uygulamaların tüm dünyada benzeşmeye başladığını da ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamlar öğretmenlerin görev ve sorumluluklarındaki dönüşüm elbetteki öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim süreçlerini de etkilemiştir. Bu değişim ve dönüşüm sürecinde kuşkusuz ki dönüşümün ne yöne olduğu

kadar nasıl olduğunu, neden olduğu ve toplumdaki hangi dinamiklerden etkilendiği de önemlidir.

Kökenleri Osmanlı'ya dayanan cumhuriyetle birlikte kazanın modernleşme süreci ulus devlet çerçevesinde tüm toplumun ortak iyisi olarak ilan edilmiş, toplumun ilerlemesi çağdaş toplumların seviyesine ulaşılması hedef olarak belirlenmiştir. Bununla bağlantılı olarak modernleşmenin sağlanması için modern değerleri benimsemiş ve bunları topluma kazandıracak aydınlar öğretmenler olarak görülmüştür (Buyruk, 2015) . Ünal (2011:15) de bu konuyu şu şekilde değinmektedir:

Türkiye Cumhuriyeti'nin iki öncelikli hedefinin ulus yaratmak,yani ümmetin yerini musun almasını sağlamak ve dinin bir bakıma kamusal alandan silinmesini sağlayarak dinin yeniden iktidarın meşruiyet kaynağı haline gelme tehlikesini ortadan kaldırmak olduğu belirtilebilir. Eğitim kurumu da her iki hedefe ulaşılmasında önemli bir rol verilmiştir.

Buyruk (2015) bu dönemde öğretmenlerin kendilerine biçilen rolü içselleştirdikleri fakat önemli ölçüde mesleki zorluklar yaşadıkları geçim sıkıntısı çektiklerini belirtmektedir. Hatta Akyüz (2012) cumhuriyetin kuruluş yıllarında yayınlanan gazete ve dergilerde öğretmenlerin yaşadığı ekonomik ve mesleki sıkıntılara yer verildiğini belirtmektedir. Ünal (2011) modernleşme için yeni kuşaklar değiştirme görevini üstlenmiş olan Cumhuriyet öğretmeninden mesleğe adanmışlık beklendiğini, öğretmenliğin içinde bulunulan zor toplumsal koşullar altında fedakarlıkla sürdürülmesi gereken bir meslek olduğuna inanırıldığına dikkat çeker. Bahsi geçen bu öğretmen tipolojisine cumhuriyetin modernleştirici öğretmeni demiştir Yıldız (2014).

Bu dönemde yapılan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden söz ederken Günel ve Tanrıverdi (2014) 1937 yılında öğretmenlere eğitim vermek amacıyla gezici başöğretmenlerin görev yaptığını. 8- 15 arası köy okulu için atanan mesleki deneyimi yüksek ve iyi uygulama yapabilen öğretmenlerden seçilen gezici başöğretmenler, öğretmenleri okullarında ziyaret ettiklerini ve ziyaretler sırasında örnek uygulamalar gerçekleştirerek pedagojik destek sağladıklarına değinirler. Deligöz(2008) de bu ziyaretler sonunda iyi uygulamalar yaptığı düşünülen öğretmenlerin çeşitli şekillerde ödüllendirildiğini belirtir.

Buyruk (2015)'a göre 1950 li yıllarda göreve başlayan öğretmenlerin çalıştıkları döneme ilişkin anlatılarında toplumsal değişim eğitimi ve öğretmenliğe yüklemesinden anlamın inşasında merkezi bir konum işgal etmekte ve bu çevrede yapılan tanımlamalarda büyük oranda modernleşmeye, kalkınmaya, değişimi referansla

şekillenmektedir. Yazara göre yapılan görüşmelerde köyü kalkındırma, köye örnek olma, hizmet etme, iyi vatandaş yetiştirme gibi kavramlar sıkça kullanılmaktadır.

1960lı yıllarda ise Türkiye ilk kez liberal demokratik bir anayasa ile karşı karşıya kalmıştır (Sayılan ve Yıldız, 2009) Bununla birlikte işçi sınıfı örgütlenmeye ve belirli bir güce ulaşmaya başlamıştır. Sayılan ve Yıldız(2009)'a göre yeni anayasanın sağladığı özgürlükçü ortam sendikalaşma kooperatifçilik gibi kanallarla sivil toplum örgütlenmesine olanak sağlamış geniş kitlelerin informal öğrenme düzlemlerini geliştirmiştir. Yıldız (2014) bu dönemde oluşan öğretmen tipolojisini devletin modernleştirici öğretmeninden farklı olarak halkın ilerlemeci öğretmeni olarak belirtmektedir.

1980 li yıllara gelindiğinde ise hem dünyada hemde ülkede yaşanan çeşitli sosyo politik olaylar ve bununla bağlantılı olarak öğretmen emeği de farklı bir yola girmiştir. Bu dönemle ilgili Ünal (2011)şöyle bir özetleme yapmaktadır:

1980 lerden itibaren uygulanmaya başlanan Dünya bankalararası projeleri ile küresel kapitalizmin ihtiyaçlarına uygun olarak eğitimin tüm yapı ve süreçlerini kapsayan dönüşüm süreci başlamış ancak eğitim sistemine yönelik köklü değişimler doksanlı yıllarda yapılmıştır 1980 li yıllarda tüm emekçilerle birlikte öğretmenlerin ücretlerinde düşme ve çalışma koşullarına kötüleşmeye yanında oluşan politik baskı ortamı geçmişteki tüm örgütlü kesimler gibi öğretmenlerin üzerinde politik baskıların artmasına öğretmenlerin toplumsal statüsünün olumsuz yönde etkilenmesine neden olmuştur 1980 öncesindeki kitlesel bir sisteme muhalif öğretmen örgütlülüğünün dağılmasını izleyen yıllarda işletilen de politizasyon süreci ile birlikte profes yönelleştirme ve proleterleştirme politikalarının uygulanmasına uygun bir siyasal ortam hazırlamıştır.

Ayrıca 1982'de değişen yasayla öğretmenler fakültelerde yetiştirilmeye başlamıştır. Ünal (2005), bunun idealist Cumhuriyet öğretmeni imgesini zayıflattığını fakat geleneksel anlamıyla profesyonel öğretmen kimliğini sürdürdüğünü belirtir. Yıldız (2014) da 1980 askeri darbesi ile ve darbeden sonra uygulanan neoliberal politikalarla toplumcu öğretmenin marjinalleştirildiğini ve değersizleştirildiğini belirtmektedir. Neoliberal politikaların hızla yayılmasıyla birlikte okullarda özelleşme eğilimleri de artmış merkezi sınavlar gittikçe çoğalmaya başlamıştır bütün bu gelişmeler neyi nasıl aktarması gerektiği önceden belirlenmiş kendi başarısı öğrencilerinin sınavda yaptığı netler ile ölçülen yeni bir öğretmen modeli geliştirmiştir. Yıldız (2014) yeni geliştirilen bu öğretmen tipolojisini sınava hazırlayan teknisyen öğretmen olarak tanımlamaktadır.

Esnek çalışma ve gerektirdiği işsizlik korkusu, güvencesiz çalışma gibi olumsuzluklar ülkenin değişen politik ve ekonomik gündemi ile öğretmenlerin

problemlerindendir. Ünal (2011) bugün Türkiye’deki öğretmenlerin dıştan yönlendirilebilen düzene sokulabilen ve vasıfsız çalıştırılan bir konumda olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yazar esnek çalışmanın getirdiği işsizlik korkusu ve işin bütününe kavrayamamanın getirdiği yetersizliğin otoriteye itaati de beraberinde getirdiğini özellikle vurgulamıştır. Konu ile ilgili Apple (2022) da devletin öğretilmesi gereken bilgi türlerine, bu öğretimin amaçlarına, nihai ürünlerine ve nasıl uygulanması gerektiğine yönelik müdahaleci tavrının öğretmenlerin takdirine çok az şey kalması ile sonuçlandığını belirtmiştir.

Öğretmenliğin bu dönüşümüyle birlikte öğretmenliğe yüklenen anlamlarda da bir dönüşme göze çarpmaktadır. Yıldız ve Ünlü (2014) yaptıkları çalışmada “Eskiden öğretmenlik gibiydi, çünkü ...” “Bugün ise öğretmenlik ... gibi, çünkü ...” ifadelerini doldurmaları istemişlerdir. Araştırma bulguları metaforların 3 farklı kavramsal kategori altında toplandığını göstermiştir. Bunlar: (1) Saygınlık yitimi, değersizleşme, (2) toplumsal sorumlulukların azalması, teknisyenleşme ve artan denetim kültürü, ve (3) yoksullaşma. yazarlar metaforların işaret ettiği bu olguların, küresel düzeyde öğretmenlik mesleğinde yaşanan gelişmeleri ele alan literatürle de uyumlu olduğunu vurgularken öğretmenlik mesleğinin bütün dünyada bir dönüşüm geçirdiğini vurgulamaktadırlar.

Öğretmenliğin dönüşümünden bahsederken teknolojinin bu sürece de etkisine değinmek gerekir. Teknolojinin derslere entegre edilmesi fikri gayet masum görünürken işin bu kadarla kalmadığı aslında teknolojinin öğretmenler üzerinde bir kontrol aracı olarak kullanıldığı durumlar da dikkati çekmektedir. Teknolojinin öğretmenler üzerinde bir kontrol aracı olarak kullanılmasına son dönemde öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin yürütüldüğü ÖBA, öğretmenlere eğitsel içerik sağlayan EBA veya okullara güvenlik amacı ile yerleştirildiği iddia edilen kameralar örnek olarak verilebilir. Özellikle EBA ve ÖBA sistemleri sözde öğretmenlerin meslekleri ile ilgili farklı içeriklere kolay ulaşımını sağlıyor olsa da, aslında öğretmeni bir tür takip işevi de görmektedir. Bu gibi dijital ortamlarda öğretmenin performans ve yönelimlerini takip etmek mümkündür.

Buna ek olarak Öztürk (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunun pedagojik yaklaşımlarına teknolojiyi bilinçli şekilde entegre edemediklerini gözlemlediği belirtmektedir. Fakat buna rağmen yazar öğretmenlerin bilgili olmasalar bile teknolojiyi iyi kullandıkları için itibarlı olabildiklerine dikkat çekmektedir. Yazar bu durumun büyük ölçekte bir araçsallaşmanın devamı olan paradigma değişimine, insanın kendisinin araç olduğu, başarıya rekabete koşullanmış, kendi reklamını yapması gereken bir sürece işaret ettiğini belirtmektedir(Öztürk, 2014)

Öğretmenliğe yüklenen anlamın zaman içerisinde değersizleşmesiyle birlikte sorunları aşıkâr eğitim sisteminin tek sorumlusu öğretmenlermiş ve onlara ilgi ve ihtiyaçlarına bakılmaksızın birtakım varsayımlar üzerinden belirli eğitimler verilirse sorun çözülecekmiş gibi düşünen politika yapıcılar öğretmenleri sürekli ve birbirinden alakasız eğitimlere tabi tutmak istemekte ve teknolojiyi de bu anlamda bir kontrol aracı olarak kullanmaktadırlar. Sonuçta öğretmenler çoğu zaman bir görevi tamamlamak için zorunlu eğitimlere katılmakta fakat derse girdiğinde yine bildiği yoldan ilerlemeyi daha güvenli görmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmanın yöntemine karar vermeden önce araştırmacı öncelikle literatür taraması yaparak özyönelimli öğrenme ve öğretmenlerin özyönelimli öğrenmesi üzerine yapılan çalışmaları incelemiştir. Yapılan bu inceleme sonucu literatürde özyönelimli öğrenme üzerine çalışan araştırmacıların genellikle araştırmalarında ölçme aracı olarak farklı ölçekleri kullandıklarını görülmüştür. Türkiyede özyönelimli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle yurt dışından uyarlanan ölçeklerin kullanıldığı göze çarpmaktadır (Demir ve Yurdagül, 2013; Kocaman, Dicle, Üstün ve Çimen, 2004; Salas, 2010; Sasa, 2011; Şahin, 2013; Şahin ve Erden, 2008). Bunlara ek olarak yurtiçinde geliştirilen ölçekler de mevcuttur (Acar, 2014; Alkan ve Erdem, 2013; Aydede ve Kesercioğlu, 2009). Fakat araştırmacı çalışmanın amaçladığı bulgulara herhangi bir ölçeği kullanarak ulaşamayacağına inandığından nitel bir çalışma olarak tasarladığı bu çalışma kapsamında veri toplamak amacı ile biyografik anlatı görüşmeleri yapmaya karar vermiştir. Yapılan bu görüşmelerin yorumlanması için de Belgesel Yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın bu kısmında öncelikle biyografik anlatı görüşmesi ele alınmıştır. Daha sonra ise Belgesel Yöntemin özellikleri ve sistematığı hakkında bilgi verilmiştir.

Biyografik Anlatı Görüşmesi

Nitel araştırmalar sosyal olay ve olguları kendi bağlamı içerisinde anlamayı ve bu bağlam içerisinde yorumlamayı amaçlarlar. Bununla ilgili Cresswell (2013) nicel araştırma yöntemini temel alan araştırmaların çoğunlukla genelleme etki, tepki, neden sonuç, tahmin veya yorgamayı amaçlarken; nitel araştırmaların bağlamı anlama, betimleme, fikir edinme, yorumlamayı amaçladığını belirtmektedir. Bu araştırma bağlamında öğretmenlerin özyönelimli öğrenme deneyimlerini bir bağlam içerisinde

anlamlandırmak için nitel araştırma yönteminin kullanılmasının daha uygun olacağına karar verildi. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan desenler temellendirilmiş kuram, durum çalışması, eylem araştırması, anlatı etnografik, fenomenoloji, tarihsel araştırma ve söylem analizidir. Özellikle son 20 yılda sözü edilen araştırma desenlerinden anlatı ve kişinin hayat hikayesi kavramları özellikle sosyal bilimlerde ve nitel araştırmada daha çok görülmeye başlanmıştır (Sart, 2021). Anlatı değişkenliği ele alan bir yöntemdir ve zaman içerisinde nitel araştırmada, psikolojide, eğitimde sosyolojideki kullanımı artarak devam etmektedir. Bağcı (2022) da anlatıların bizim referans çerçevelerimiz aracılığı ile deneyimlerimizden nasıl anlam ürettiğimize ilişkin bilgi sağlayan göstergeler olduğunu belirtir. Anlatı deseni ile birlikte karşımıza çıkan biyografik araştırmalar, öznenin deneyimlerini merkeze alarak bu deneyimlerin psikolojik, sosyal, kültürel ve politik boyutları arasında bağlantı kuran nitel değerlendirme ve veri toplama yöntemlerini kapsar (Güvercin,2021).

Bohnsack (2002 aktaran Güvercin 2021) deneyimler ve sosyal yapıları konu edinen nitel araştırmaları dört yaklaşım ile açıklanabileceğini belirtir. Bunlar Şikago okulu araştırma geleneği, etnometodoloji, Karl Mannheim'in bilgi sosyolojisi yaklaşımı, ve nesnel hermenötik yaklaşımdır. Biyografik anlatı görüşmelerinde amaç öznenin niyetini ortaya çıkarmak değil öznenin biyografik beyanının makro düzeyde sosyal yapı içindeki etkinliğini ortaya çıkarmak ve öznenin sorular ile yapılandırılmamış biyografik anlatılarını oluşturmaktır (Apitzsch ve Siouti, 2007, aktaran Güvercin 2021). Schütze (2014) anlatı görüşmelerinde öznenin yaşamında genellikle hayatın çocukluk, ergenlik, erken yetişkinlik, yaşlılık gibi belirli dönemlerini içeren eğitim, evlilik, iş gibi deneyimleri kapsayan deneyimler dizisi belirlemesini; görüşme sırasında bu deneyimleri detaylı bir biçimde doğaçlama olarak anlatmasını bekler.

Güvercin (2021) biyografik anlatı görüşmesinin sıralamasını Rosental (2004)'den alıntı yaparak Tablo 2'de belirtmiştir:

Tablo 2

Biyografik Anlatı Görüşmesinin Sıralaması

1.Ana anlatım aşaması

Araştırmacı: Giriş sorusunu sorar

Katılımcı: Ana anlatımı oluşturacak olan biyografisini paylaşır

Araştırmacı: Aktif olarak dinler ve not alır.

2.Detaylandırma aşaması

Dahili soruların sorulması (Bunlar ana anlatım sırasında katılımcının değindiği ancak araştırmacının daha fazla detaylandırmasını istediği konular ile ilgili sorulardır.

Bunlar ile ilgili araştırmacı dinlerken notlar alır, katılımcı konuşmasını tamamen bitirdikten sonra bununla ilgili sorular sorar.)

Harici soruların sorulması (Araştırmanın konusu ile ilgili ancak ana anlatım sırasında değinilmeyen konularla ilgili sorulardır.)

Kaynak. Rosental, 2004

Yukarıda biyografik anlatı yöntemi ile ilgili deyatlı bilgi verilmiştir. Takip eden bölümde ise bu çalışma kapsamında biyografik anlatı yönteminin nasıl kullanıldığı detaylı şekilde anlatılacaktır.

Çalışmanın amacı ve yöntemi belli olduktan sonra, araştırmacı 3 görüşmeci ile pilot görüşmeler ayarlamıştır. Yapılan bu pilot görüşmeler katılımcının çalıştığı okul ve katılımcının uygun gördüğü bir kafede yapılmıştır. Bu pilot görüşmeler sonunda sorulara verilen cevaplar, görüşmelerin ortalama süresi, görüşme ayarlanan mekanların görüşme için uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Yapılan ilk görüşmelerin TİK üyelerince değerlendirilmesi sonucu, çalışmanın amacı doğrultusunda bulgulara katkı sağlamayacak, içerisinde çalışmanın amacı ile ilintili olmayan bireylerin kişisel değerlendirmeleri veya özel hayatlarına dair olan sorular elenmiştir. Ayrıca bu pilot görüşmeler sırasında görüşmenin akışı belirlenmiştir. Görüşmenin son haline ilişkin örnek ekte sunulmuştur. Bunun yanında yapılan bu pilot görüşmelerde okulların veya kafe, restoran gibi dış mekânların bu görüşmeleri yapmak için uygun olmadığına karar verilmiştir. Çünkü görüşmelerin ortalama bir buçuk saat sürdüğü görülmüştür. Okullarda katılımcılara bu kadar uzun bir süre katılımcı ile yalnız görüşebilecekleri mekân ayarlamak sorun olmuştur. Ayrıca okul ortamında ayarlanan görüşme odasına sık sık öğrencilerin veya diğer öğretmenlerin girmek istediği, bu durumun da görüşmenin akışına zarar verdiği görülmüştür. Buna ek olarak kafe ve

restorant gibi dış mekânlarda da araştırmacının kontrol edemediği farklı gürültülerin ses kaydının kalitesine zarar verdiği ve katılımcıların dışardan seslerinin duyulabileceği bu ortamlarda anlatı yapmaktan rahatsız olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışmanın pilot görüşmelerinin yürütüldüğü bu ilk kısımda aniden covid 19 pandemisi baş göstermiş ve sokağa çıkma yasakları başlamıştır. Bu sırada çevrimiçi toplantı uygulamalarının kullanımı yaygınlaşmıştır. Buradan yola çıkarak araştırmacı yaptığı üçüncü pilot görüşmeyi çevrimiçi olarak yapmıştır. Görüşme sonunda hem katılımcı ile görüşme ayarlarının daha rahat olduğu görülmüş hem de katılımcının kendi ev ortamında kendi hayatı ile ilgili anlatılarda bulunurken daha rahat olduğu, anıları detaylandırmaktan çekinmediği görülmüştür. Buradan yola çıkarak görüşmelerin çevrimiçi olarak yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılara giriş sorusu şu şekilde sorulmuştur: “Ankara Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi bölümünde hazırladığım doktora tezimde öğretmenlerin kendilerini mesleki alanda ve meslek dışı alanlarda nasıl geliştirdikleri araştırıyorum. Sizi tanımak hayat hikâyenizi baştan başlayarak dinlemek isterim.”

Bu kısımda katılımcılar hayat hikâyelerini anlatmışlardır. Bu sırada araştırmacı kesinlikle müdahale etmemiş, sadece dinlemiş ve notlar almıştır.

İkinci aşamada ise katılımcı birinci soruya olan ilişkin anlatısını tamamen bitirikten sonra araştırmacı dahili sorular sormuştur. Örneğin: “İlkokul öğretmenimden çok etkilendim dediniz. Öğretmeninizin hangi davranışları sizi etkilerdi? Öğretmeniniz dersi nasıl anlatırdı hatırlıyor musunuz?” “Babam eğitim hayatım boyunca bana hep destek oldu dediniz. Bunu biraz açar mısınız? Nasıl destek oldu babanız size? vb.)

Daha sonra katılımcıya araştırmanın konusu ile ilgili fakat katılımcının ilk kısımdaki konuşmasında bahsetmediği harici sorular sorulmuştur. Bu sorular şu şekilde sıralanmıştır:

1. Üniversite hayatınız nasıl geçti? Ders dışında katıldığınız başka etkinlikler var mıydı? Üniversite eğitimi sırasında katıldığınız ders içi veya ders dışı etkinlikleri bugün öğretmenlik hayatınızda nasıl kullanıyorsunuz?
2. Klasik bir gününüz nasıl geçer? Okulda geçirdiğiniz son günden yola çıkarak anlatır mısınız?
3. Mesleğiniz ile ilgili neler yaparsınız? Okula nasıl hazırlanırsınız? Hazırlık süreciniz nasıl geçer? (Nereden araştırırsınız? Ne sıklıkla araştırırsınız? En son

hangi konuyu araştırdınız? Bunun için bir harcama yapar mısınız? Bu bilgiyi nasıl kullanırsınız? Bunu diğerk öğretmenlerle paylaşır mısınız? Öğrenciler üzerinde etkisi nasıl olur?

4. Öğretmenlik mesleğidışında hangi konularla ilgilenirsiniz? (Nereden araştırırsınız? En son hangi konuyu araştırdınız? Bunun için bir harcama yaptınız mı? Bu bilgiyi nasıl kullandınız? Bunu başkalarıyla paylaştınız mı? Bu ilgi alanlarının hayatınıza etkisi nasıl olur?
5. Pandemi süreci nasıl geçti? Sizi ve öğrenme alışkanlıklarınızı değıştirdi mi? Nasıl değıştirdi?
6. Klasik hizmetiçi eğitimler ile ilgili fikirleriniz nelerdir? En son hangi eğitime katıldınız? Nasıl geçti? Ne hissettiniz? Bu bilgiyi nerede kullandınız? Ne sıklıkla bu eğitimlere katılırsınız?
7. Özel kurumların düzenlediğı eğitimlere hiç katıldınız mı? En son hangi eğitime katıldınız? Nasıl geçti? Ne hissettiniz? Bu bilgiyi nerede kullandınız? Ne sıklıkla bu eğitimlere katılırsınız?

Katılımcılarla yapılan ön görüşmeler bazen yüzyüze bazen de telefon aracılığı ile yapılmıştır. Bu ilk görüşmelerde katılımcıya araştırma soruları sorulmamış, araştırmacının kendini tanıtmassı planlanmıştır. Bu aşamada araştırmacı katılımcıya kendisi ile ilgili öğretmenlik branşı, deneyim süresi, çalıştığı kademe ve ilçe, mezun olduğı lisans ve lisanüstü program ve bu çalışmasının konusu gibi farklı alanlarda bilgi vermiştir. Bu aşamada katılımcının da ana hatlarıyla kendini tanıttığı görölmüştür. Ayrıca bu öngörüşmelerde yapılacak olan ana görüşme için takvim belirlenmiştir.

Yapılan çevrimiçi görüşmelerde katılımcılara sadece ses kaydı alındığı, görüntülerini açmalarına eğer istemiyorlarsa gerek olmadığı, yapılan bu ses kaydında okullarının veya kendi isimlerinin söylemelerine gerek olmadığı ve bu ses kayıtlarının başka mecralarda paylaşılmayacağı konusunda sözlü ve yazılı taahhüt verilmiştir. Ayrıca katılımcılara görüşmenin herhangi bir yerinde görüşmeye ara verebilecekleri veya tamamen sonlandırabilecekleri de özellikle vurgulanmıştır.

Çalışma Grubunu Belirleme

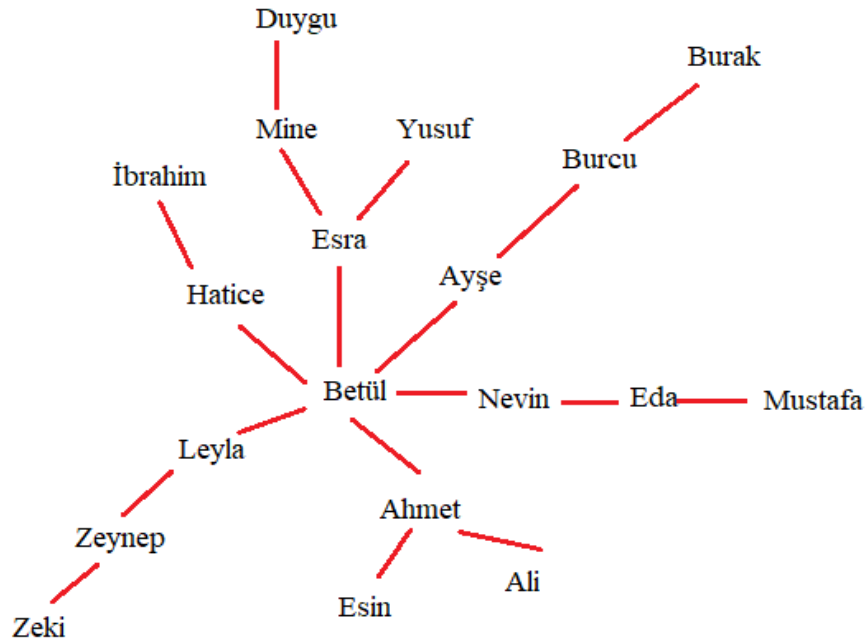
Çalışmanın giriş kısmında da üzerinde durulduğı üzere bu çalışmaya konu olan öğretmen tipi özyönelimli öğrenme motivasyonu yüksek olduğı varsayılan öğretmen

tipidir. Burada sözü edilen özyönelimli öğrenme motivasyonu yüksek olan öğretmen mesleği ile ilgili farklı öğrenme pratikleri içinde bulunan, bu alanda deneyimlediği sorunların farkına varan ve bu sorunları tanımlayabilen, konu ile ilgili öğrenme sürecini kaynak, yöntem ve sonuçları açısından yönetebilen öğretmendir. Araştırmanın bu aşamasında araştırmacı çalışma grubunu teorik örneklem yöntemini kullanarak belirlemiştir. Sarantakos (2005) teorik örneklemede yeni hedeflerin önceden toplanmış verilerden yola çıkarak ortaya konulduğunu belirtir. Yazara göre amaç, sistematik olarak yeni katılımcıları ya da araştırmacılara veri örnekleme seçiminde rehberlik edecek en belirgin öncülleri dikkate almaktır. Bu çalışmada da katılımcıların belirgin özelliğinin özyönelimli öğrenme motivasyonlarının yüksek olması durumudur. Araştırmacı ilk halkada kendi gözlem ve deneyimine dayanarak özyönelimli öğrenme motivasyonu yüksek olan öğretmenlere ulaşmış, daha sonra ikinci ve sonraki görüşme halkaları oluştururken diğer katılımcıların önerdiği ve özyönelimli öğrenme motivasyonu yüksek olduğu varsayılan öğretmenlere ulaşmıştır.

Bu araştırma bağlamında katılımcıların Ankara ili Yenimahalle ilçesinde kamuya bağlı liselerde çalışmakta olan İngilizce öğretmenleri olmasına karar verilmiştir. Bu kararda birkaç etken rol oynamıştır. Bunlardan ilki araştırmacının da Yenimahalle ilçesinde yaşayan bir İngilizce öğretmeni olmasıdır. Burada araştırmacının katılımcılara kolay ulaşabilmesi, ön görüşmeleri ve ana görüşmeleri kolay ayarlayabilmesi ve katılımcılara alana dair soruları kolaylıkla sorabilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra aynı bölgede yaşayan ve aynı mesleği yapan araştırmacı ile konuşmak görüşmelerin veri zenginliğini artıracak bir etken olarak planlanmıştır. Bu çalışmada araştırmanın amacı ile bağlantılı olarak ilk katılımcılar araştırmacının kişisel olarak tanıdığı özyönelimli öğrenme faaliyetlerine katılımı yüksek olan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Daha sonra katılımcıların izni ile diğer katılımcılara aracılık etmeleri sağlanmıştır. Biyografik anlatı görüşmelerinde dikkat edilmesi gereken bir konu görüşme öncesinde ve sırasında oluşturulan sosyal ortamın nitelikli bir görüşme gerçekleşmesini sağladığı katkıdır. Bununla ilgili olarak Kelchtermans (1999) ‘Yapılacak görüşmeyi ayarlamak üzere iletişime geçildiğinde katılımcı araştırmacının profesyonel hayatı ve araştırma sürecine nasıl dahil oldukları konusunda bilgilendirilmelidir’ der. Hayatının belli bir kısmını başka bir kişiye anlatmak zor ve riskli olacağı için katılımcıları belirlerken araştırmacının daha önceden görüşme yaptığı diğer katılımcılar aracı olarak kullanılmıştır. Katılımcılar ile kurulan ilk temasta hem araştırmacının profesyonel hayatı hem de katılımcının bu sürece nasıl dahil edildiğine dair bilgi verilmiştir. Görüşülen bu katılımcıların öncelikle

meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme pratikleri dikkate alınmıştır. Bir önceki katılımcının referans olmasına olmasına karşın görüşülen katılımcılardan 2 öğretmen meslekleri ile ilgili özyönelimli öğrenme deneyimlerine dair zorunlu olarak katıldıkları etkinlikler dışında hiçbir anlatıda bulunmamışlardır. Bunun yanında yapılan 2 görüşme sırasında da teknolojik problemler yaşanmış ve durum anlatıların veri akışına zarar vermiştir. Dolayısıyla bu katılımcılar ile yapılan görüşmelerin bulgularının araştırmanın amacı ile ilgili verilere ulaşma konusunda katkı sağlamayacağına karar verilmiştir. Bu görüşmeler analize dahil edilmemiştir.

Sonuç olarak çalışma kapsamında Mart 2020 ve Eylül 2022 tarihleri arasında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde kamuya bağlı liselerde İngilizce öğretmenliği yapan 22 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden 4 katılımcıya ait görüşme çalışmanın amacı ile ilintili olmadığı gerekçesi ile elenmiştir. Yapılan 18 görüşmeye katılımcılar ile kurulan iletişimin şeması Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Katılımcıların iletişim şeması

Not: Kullanılan isimler katılımcıların gerçek isimleri değildir.

Katılımcıların iletişim şemasına göre, araştırmacı Leyla, Hatice, Esra, Ayşe, Nevin ve Ahmet isimli katılımcıları kişisel olarak tanımaktadır ve özyönelimli öğrenme

konusunda aktif olduklarını gözlemlemiştir. Bu katılımcılarla görüşmeler yapıldıktan sonra her bir katılımcıya çalışmaya katılmak isteyebilecek olan ve özyönelimli öğrenme motivasyonu kendileri gibi yüksek olan yeni katılımcılara ulaşma konusunda yardım istemiştir. Her bir katılımcı aracılığı ile yeni katılımcılara ulaşılmıştır. Bu şekilde bir iletişim ağı kullanılarak yapılan görüşmelerin 18 tanesi çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Demografik Bilgileri

İsim	Mesleki Tecrübe	Cinsiyet
Ayşe	12	Kadın
Nevin	7	Kadın
Eda	5	Kadın
Ahmet	16	Erkek
Burcu	10	Kadın
Zeynep	20	Kadın
Leyla	20	Kadın
Hatice	5	Kadın
İbrahim	5	Erkek
Esra	15	Kadın
Yusuf	13	Erkek
Mine	15	Kadın
Duygu	17	Kadın
Esin	18	Kadın
Ali	15	Erkek
Zeki	14	Erkek
Mustafa	6	Erkek
Burak	18	Erkek

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların erkek katılımcı sayısı 7 (%39) ve kadın katılımcı sayısı ise 11 (%61)'dir. Katılımcıların 6'sı 10 yıl ve altı mesleki tecrübeye sahip, 6 katılımcı 11 ve 15 yıl mesleki tecrübeye sahip iken 6 katılımcı 16 ve üzeri yıl mesleki tecrübeye sahiptir.

Görüşmelerin Belgesel Yöntemle İncelenmesi

Belgesel Yöntem, katılımcıların deneyimlerine ve uygulamalarına odaklanan nitel bir analiz yöntemidir. Bireysel ve öznel bulguları ortaya koymaktan öte referans

çerçeveleri ortaya çıkarmayı ve olası türleri oluşturmaya çalışmaktadır. Yöntem, deneyimleri yaşayan katılımcıların anlatımından yola çıkarak, içkin anlamı bularak, bu eylemleri yönlendiren ve temelini oluşturan toplumsal bilgiye ulaşmayı hedefler ve eylemin nasıl gerçekleştiğine odaklanmaktadır.

Nitel araştırma için bir metodoloji ve pratik ampirik araştırma yöntemi olan Belgesel Yöntem, grup tartışmalarının, biyografik görüşmelerin, yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve katılımcı gözlemlerinden elde edilen alan notlarının analizinde, resimlerin yorumlanmasında ve ayrıca video analizinde kullanılmaktadır (Bohnsack, 2010; 2014). Ayrıca, Belgesel Yönteminin araştırma alanları da yaygındır. Bohnsack (2010) araştırma alanlarını şu şekilde belirtmektedir:

Okullarda eğitim, medya kabul analizi, örgütler ve kültürleri (diğerlerinin yanı sıra: hastaneler, refah kuruluşları, polis, işletmeler), sosyal hizmet, tıbbi çalışma, göç, çocukluk, biyografi ve insani gelişme, yaşam boyu eğitim, dinin eğitimsel ve sosyolojik yönleri ve girişimcilik gibi araştırma alanları bulunmaktadır.” (s. 218).

Belgesel Yöntem, Alman akademisyen Ralf Bohnsack (2010; 2014) tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Teorik olarak yöntem Karl Mannheim ve etnometodolojiden edinlenmiştir (Bohnsack, 2014).

Bohnsack (2014), “1920’lerde, ‘belgesel yorumlama yöntemi’ taslağıyla, Karl Mannheim, bugün bile epistemolojik akıl yürütmenin gereksinimlerini karşılayabilen ilk kapsamlı argümanı sundu” (s. 217) demektedir. “1950’lerde ve 1960’larda, etnometodolojinin kurucusu Harold Garfinkel, Belgesel Yöntemi sosyal bilimsel söyleme geri getirmeyi başarmıştır.” (Bohnsack, 2014: 217). Bohnsack’a göre, “Belgesel Yöntem, sosyal bilimlerin epistemolojik kanıtına ilişkin söylem bağlamında metodolojik bir kavram olarak önemlidir.” (Bohnsack, 2014: 217).

Yöntemin temel amacı, “toplumsal eylemlerin ne olduğunu değil, eylemlerin nasıl geliştiğini” ortaya çıkarmaktır (Nohl, 2010: 210). Belgesel Yöntemin sistematliğini detaylandırmadan önce, Mannheim’ın Bilgi Sosyolojisi, etnometodoloji, içkin anlam, belgesel anlam, teorik bilgi, yönelim çerçevesi ve karşılaştırmalı analiz gibi yöntemle ilgili temel yaklaşımlar ve kavramlar tanımlanmaktadır.

Etnometodoloji: Harold Garfinkel tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Yöntem “günlük etkileşimde ‘katılımcılar’ tarafından kullanılan, genellikle ‘toplum’ tarafından uygulanan düzen duygusunu (dolayısıyla ‘etno’ yöntemleri) ortaya çıkaran yöntemleri anlamaya çalışmaktadır. Etnometodolojinin, bu etkileşimdeki katılımcıların eylemleri yoluyla bir düzen duygusunun elde edilmesine odaklanması, günlük yaşamın mikro

süreçlerine ampirik bir odaklanma gerektirmektedir. Etnometodolojideki anahtar kavramlar, toplumsal yapı/kurum biçimlerine değil, eylem biçimlerine atıfta bulunur” (David ve Sutton, 2004: 123).

Bilgi Sosyolojisi: Sosyolog Karl Mannheim’ın bilgi sosyolojisi yaklaşımı, toplumsal yapı ve bilgi arasındaki diyalektik ilişkiye odaklanmaktadır. Mannheim, bilgiyi sosyal bir fenomen olarak kabul etmektedir. Bilgi Sosyolojisi yaklaşımının temel amacı, tek tek konuların düşüncelerini değil, kolektif düşünce kalıplarını ve bu kolektif düşüncelerin bağlamını ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bilgi Sosyolojisi insan bilgisi ve bu bilgilerin de içinde bulunduğu sosyal yapı ve olgular arasındaki ilişkileri ele alır.

Mannheim, iki anlam düzeyini içkin anlam ve belgesel anlam olarak birbirinden ayırmaktadır.

“İçkin anlam” (“immanent meaning”, Mannheim 1993: 252) bir eylem ya da bir eylemi anlatan bir metinde açıkça ortaya çıkarılan ya da yapılan, herkesin hemen anlayabileceği doğrudan, basit ve açık anlamı kapsar. Örneğin, bir öğretmen meslek hayatına başlarken ilk defa öğretmenler odasına girerse ya da bunu anlatırsa bunun içkin anlamı, ‘bir öğretmenin öğretmenler odasına ilk girişi’ olur. İçkin anlam, eylemin ya da anlatının NE ile ilgili olduğudur. Aynı eylem ya da anlatının bir de “belgesel anlamı” (“documentary meaning”, Mannheim 1952, s. 56) bulunmaktadır.

Belgesel anlam, bu eylemin veya anlatının altında yatan, onu temellendiren ama açıkça söze dökülemeyen “zımni bilgi” (Polanyi, 1966) veya başka bir tabirle “ateorik bilgi” (Mannheim 1997: 67)’yi kapsar. Belgesel anlam, eylemin nasıl gerçekleştiği ya da nasıl aktarıldığı ile alakalıdır.

Ateorik bilgi: Bohnsack'a (2014: 221) göre “bir düğümü bağlamamı sağlayan bilgi ateorik bilgidir. Bu başarı sürecini, bu genel ilkeyi, teorik kavramlar içinde yeterli bir şekilde açıklamak imkânsız olmasa bile oldukça karmaşık görünüyor” diye ekliyor. (s. 221).

Yönelim çerçevesi: Belgesel anlamın ortaya çıkarılması, araştırmacıların çalışma örneğinde görüşülen katılımcıların yönelim çerçevelerini yeniden yapılandırmalarını sağlar. Katılımcıların bireysel pratiklerinin başka katılımcıların pratikleriyle karşılaştırılması yoluyla yönelim çerçevesinin yeniden yapılandırılması, çeşitli yönelimlerin benzerliklerinin ve farklılıklarının belirlenmesine yol açmaktadır (Nohl, 2010).

Karşılaştırmalı Analiz: "Karşılaştırmalı analiz, Belgesel Yönteminin merkezi bileşenlerinden biridir" (Bohnsack, 2014, s 224). "Bu nedenle karşılaştırmalı analizin temel amacı, yeni geliştirilen kategorileri ve iç ilişkilerini doğrulamak, gözden geçirmek ve ayırt etmektir." (Nohl, 2010: 200). Belgesel Yöntemin temeli karşılaştırmalı analizdir. Aşağıda, Glaser ve Strauss (1967) karşılaştırmalı analizin önemini belirtmektedir:

Karşılaştırmalı analiz, analiz edilen eylem ve vakaların yeni boyutlarının ortaya çıkmasına ve açıklığa kavuşturulmasını sağlar. "Karşılaştırmalı analiz sırasında, kategoriler, özellikleri ve ilişkileri sadece bir pekiştirme, inceleme ve farklılaşma sürecinden geçmez" (Nohl, 2010: 201).

Belgesel Yöntem, belgesel anlamın formüle edici yorum, yansıtıcı yorumlama ve tür oluşumu gibi aşağıdaki sistematik adımlarla açığa çıkarılması yoluyla toplumsal gerçekliğin nasıl yaratıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Tablo 3).

Tablo 3

Belgesel Yönteminin Sistematiği

Biçimsel Yorumlama	Konusal yapının hazırlanması ve deşifre edilecek görüşme bölümlerinin belirlenmesi
	Transkripsiyon
	Ayrıntılı bir formülleştirme yorumu
Yansıtıcı Yorumlama	Metin türlerinin resmi yorumu ve farklılaşması
	Anlamsal yorumlama ve Karşılaştırmalı Sıralı Analiz
Tipleştirme	Anlam-oluşumsal tipleştirme
	Çok Boyutlu Toplumsal-Oluşumsal Tipleştirme

Kaynak. Nohl, 2010

Formüle edilmiş yorumlama:

Yorumlamayı formüle etmenin ilk aşaması, yürütülen görüşmelerin transkripsiyon sürecidir. "Veriler toplandıktan sonra, araştırmacı görüşmelerin ses türlerini dinler ve her bir vakadaki konuların kronolojik sırasını bir tabloya not eder" (Nohl, 2010: 206). Bu adım sonucunda görüşmenin konusal yapısı oluşturulacaktır.

Aşağıdaki gibi yazılacak konusal segmentlerin seçimi için üç kriter bulunmaktadır:

1. İlgilenilen konular, araştırmacıların deneye dayalı araştırmalardan önce karar verdikleri konulardır.

2. Ayrıca, elbette, görüŖülen kiŖilerin çok ayrıntılı, tutkulu veya mecazi olarak konuŖtukları konular da ilgi çekicidir. Diğery nedenlerin yanı sıra bu "odaklanma metaforlarına" (Bohnsack 2003: 45) dikkat etmek önemlidir, çünkü araŖtırmacılar tarafından seçilen konulara düzeltici olarak hizmet edebilirler.

3. Ek olarak, konusal yapılar, birkaç durumda ortaya çıkan ve böylece karşılaŖtırmalı analizde kullanılacak olan konuları tanımlamaya yardımcı olabilir. (Nohl, 2010: 206)

GörüŖülecek konusal segmentlerin belirlenmesinden sonra bu segmentlerin transkripsiyonu yapılacaktır. GörüŖülen kiŖinin lehçeleri, sesin yükseliŖi ve düşüşü, duraklama, gülme ve vurgulama dahil olmak üzere "orijinal ifadeleri" (Bohnsack, 2010: 112), transkripsiyonlara kelimesi kelimesine yansıtılmalıdır. Bu yansımaların nedeni, bu tür ifadelerin katılımcı için özel bir anlamı olabileceğidir. Ayrıca, her ifadenin belirli bir anlamı olmayabilir. Analiz etmeden önce ifadenin anlamını belirlemek mümkün değildir. Bu nedenle, ses kaydındaki her ifade transkripsiyona yansıtılmalıdır.

İlk aşamanın ikinci adımında, ayrıntılı bir formülasyon yorumu hazırlanır. Konunun kendine özgü değışikliklerini bulmak için her konusal yapıyı sırayla gözden geçirmektedir. Bu adımın sonucunda ana konular ve alt konular belirlenecektir. Her alt konu için, her bir alt konu için en az bir veya daha fazla görüşme satırını kapsayan araŖtırmacıların kendi kelimeleriyle tam cümleler halinde bir özet hazırlanacaktır (Bohnsack, 2010: 112)

Belgesel yorumlamanın bu aşaması, röportajın konusal içeriğinin yeniden formüle edilmesi, araŖtırmacının metinden uzak durmasını sağlar (Bohnsack, 2010: 112). Ayrıca aşama, araŖtırmacının görüşmenin konusal içeriğinin açık olmadığının ve yorum gerektirdiğinin farkında olmasına yol açar. Yorumlamanın formüle edilmesinin bir sonucu olarak, görüşme metninin NE hakkında olduğı ortaya çıkacaktır (Bohnsack, 2010).

Yansıtıcı yorum:

Yansıtıcı yorum, konunun veya sorunun nasıl sunulduğunu ve ele alındığını ve hangi yönelim çerçevesinde olduğunu ortaya koymaktır. İkinci aşamanın iki unsuru bulunmaktadır. Birincisi, metin türlerinin biçimsel yorumlanması ve farklılaştırılmasıdır. İkincisi, semantik yorumlama ve karşılaŖtırmalı sıralı analizdir.

İkinci aşamanın ilk adımında görüşme metni anlatılar, betimlemeler, argümantasyonlar ve değıerlendirmeler olmak üzere dört metin türünde ayrılır (Bohnsack, 2010). Bir anlatıda, görüŖülen kiŖi, başlangıcı ve sonu kronolojik bir sırayla olan

eylemleri ve olayları anlatır. Açıklamalar, bir makine resmi gibi eylemleri veya gerçekleri açıklamaktadır. Argümanlar, kişinin kendisinin veya başka birinin sağduyuya dayalı eylemlerinin arkasındaki nedenlerin, nedenlerin ve koşulların özetidir. Değerlendirmeler, görüşülen kişinin kendisinin veya bir başkasının eylemleri hakkındaki değerlendirici ifadelerdir (Nohl, 2010).

Nohl, anlatımların anlatıcıların deneyiminin gerçek bir yansıması olduğunu belirtir. Anlatılanlarla gerçekte deneyimin ne olduğu arasında yakın bir bağlantı bulunmaktadır (Nohl, 2010). Deneyimlerin anlatıcıların tutumuna gömülü olduğu kabul edilir.

Belgesel Yöntem, bir yandan değerlendirme ve tartışma, diğer yandan anlatım ve betimleme arasında bir ayrım yapar (Nohl, 2010). Anlatılarda ve betimlemelerde yeniden inşa edilecek doğrudan bir eylem pratiği deneyimi bu pratiğin içine gömülüdür. Bu tür "teorik olmayan bilgi" ve "konjonktürel bilgi" araştırmacıya ancak uygulamayı doğrudan gözlemleyerek veya anlatımlar ve betimlemeler yoluyla erişim sağlayarak açıklanır (Nohl, 2010: 208). Metin türlerinin yorumlanması, biçimsel yorumlanması ve farklılaştırılmasının ikinci aşamasının ilk adımı, bizi metin türlerinin farklılaşmasına götürür ve söyleşi metninin teorik ve varsayımsal olmayan bilgisini anlatımlar ve betimlemeler yoluyla tanımlar (Nohl, 2010). Metin türlerinin farklılaştırılmasından sonra, konunun yönelimlerinin çerçevesini net bir şekilde ortaya koymak ve ayrıca araştırmacının ön bilgi ve önyargılarını yorumlama sürecine etkilemekten kaçınmak için, iki öznenin yönelim çerçevesi karşılaştırmalı olarak yorumlanır.

İkinci aşamanın ikinci adımı (yansıtıcı yorumlama) semantik yorumlama ve karşılaştırmalı sıralı analizdir. "Belgesel Yöntemde sıralı analizin her zaman karşılaştırmalı olduğunu" belirtmek önemlidir (Nohl, 2010: 204).

Anlamsal düzeyde amaç, ne katılımcıların bilgisinin ötesinde nesnel olarak tanımlanan ne de yalnızca atfedilen anlamdan oluşan bir gerçekliğe erişmektir. Bu adımda, öznel ve nesnel anlamın ötesinde, araştırmacı belgesel anlamı tanımlamaya çalışır. Anlamsal yorumlamada, araştırmacı sosyal gerçekliğin ne olduğu yerine sosyal gerçekliğin nasıl yaratıldığını sorar. Yansıma yorumu, konunun hangi çerçevede detaylandırıldığını, konunun nasıl, hangi yönelim çerçevesiyle ele alındığını belirlemeyi ve açıklamayı amaçlamaktadır (Bohnsack, 2007: 135).

Karşılaştırmalı sıralı analizde görüşmeler, görüşülen kişinin nasıl detaylandırıldığı ve konuyu hangi yönelim çerçevesinde ele aldığı açısından

karşılaştırılmıştır. Genel çok boyutlu tipolojilere, sıralı yapıyı yeniden yapılandırmaya ve ampirik sonuçları genelleştirmeye hizmet eder (Nohl, 2010).

Araştırmacı "belgesel anlamı, konuyla başa çıkma şeklini ve yönelim çerçevesini" tanımlayabilir. Belgesel anlam olarak yönelim çerçevesini oluşturan düzenlilikleri, ancak diğer ampirik durumlarda diğer metin segmentleri dizileriyle karşılaştırılarak tanımlanabilir, daha sonra karşılaştırma esas olarak yorumlamaya izin vermeye ve kolaylaştırmaya hizmet eder" (Nohl, 2010: 212).

Tip oluşumu:

Üçüncü aşama, iki türü olan tip oluşumudur: Anlam-oluşumsal tipleştirme ve çok boyutlu toplumsal-oluşumsal tipleştirme.

Anlam-oluşumsal tipleştirme: Karşılaştırmalı sıralı analiz sonucunda araştırmacı, örneğin görüşmenin yönelim çerçevesini türetir ve B ve C'nin diğer yönelim çerçevelerinden ayırır. Bu durumda, B ve C'nin yönelim çerçeveleri, A'nın zıt yönelim çerçeveleridir, dolayısıyla A değildir. Anlam-oluşumsal tipleştirme anlamında, zıt yönelim çerçevesi onlar için anlam kazanır. Yani, artık A değiller, B ve C'dirler. Bu arada, yönelim çerçeveleri soyutlanır, bireysel durumdan ayrılır ve A, B ve C tipleri olarak formüle edilir.

Soyutlama, diğer görüşmeler dikkate alınarak daha kolay hale getirilebilir. Yani sadece A görüşmesinde gözlemlenen yönelim çerçevesi A, Y ve X görüşmelerinde tanımlanabilmekte ve tek bir vakadan ayrılabilir. Anlam-oluşumsal tipleştirme, katılımcıların yönelim çerçevesinin araştırma odağında konu ve problemlerle ne kadar farklı olduğunu göstermektedir (Nohl, 2010). Bu nedenle, anlam-oluşumsal tipleştirme, araştırmacının bir öğretmenin öğrencilerle nasıl başa çıktığını, mesleki deneyimiyle nasıl bağlantılı olduğunu anlamasına veya eğitim süreçlerinin belirli bir dönemle nasıl bağlantılı olduğunu tanımlamasına izin vermemektedir. Bu konularla başa çıkmak için, bir araştırmacı sosyal bağlam ve bir yönelim çerçevesinin oluşumu ile ilgili çok boyutlu toplumsal-oluşumsal tipleştirme üzerinde çalışmalıdır.

Toplumsal-Oluşumsal Tipleştirme: Farklı konulara atıfta bulunan yönelim çerçevesinin hangi sosyal bağlamda olduğunu anlamak için, yorum, bir konunun iki görüşmede nasıl ele alındığının karşılaştırılmasıyla bitmemelidir. Diğer konuların detaylandırıldığı ve diğer yönelim çerçevelerinin yeniden yapılandırıldığı daha fazla görüşme bölümüne sahip olmalıdır.

Takip eden bölümde bu çalışma sırasında elde edilen anlatıların Belgesel Yöntem ile analiz süreci detaylandırılacaktır.

Analiz sürecine öncelikle görüşmelerin transkript edilmesi ile başlanmıştır. Görüşmeler yapılış sırasına göre transkript edilmiştir. Daha sonra belirtilen yorum aşamasında her görüşmenin bir konu seyri hazırlanmış ve katılımcıların bu konulara hangi zaman zarfında değindikleri not edilmiştir. Belgesel Yöntem ile analiz zaman zaman geri dönüşler içerdiği için ilgili konulara katılımcının hangi bağlamda değindiğine ilişkin geri dönüşler kolaylaşmıştır. Ayrıca bu kısımlara ilişkin anlatılar genel hatları ile araştırmacı tarafından not edilmiştir. Dolayısıyla Belgesel Yöntem analizinin ilk kısmı olan görüşmenin NE ile ilgili olduğu kısmı tamamlanmıştır. Örneğin : 00.00- 4. 05: Aile

04.06- 07.15: İlkokul öğretmenine dair anılar

Yansıtıcı yorum aşamasında ise öncelikle biçimsel metin analizi yapılmıştır. Araştırmacı katılımcının anlatı parçalarını betimleme, anlatım, gerekçelendirme ve değerlendirme olarak farklı metin türlerine ayıştırmıştır. Örneğin “Denize bakan, yemyeşil bir köyde okudum ilkokulu...” diyen katılımcı bir betimleme yapıyordur. Çalışmanın bu kısmında özellikle anlatım betimleme kısımlarına odaklanılarak katılımcıların deneyimlerini nasıl ortaya çıkardıkları ile ilgili yorumlara ulaşılmıştır. Bu süreçte katılımcının anlatı sırasındaki ses tonu, gülmeleri, vurgulaması gibi ayrıntılara dikkat edilmiştir. Gerekçelendirme ve değerlendirme kısımlarında ise katılımcıların deneyimlerini bugün bulundukları konumdan değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Bir sonraki aşamada ise anlatıların karşılaştırmalı analizleri yapılmıştır. Bu şekilde katılımcıların ilgili konulardaki yönelimleri ortaya çıkarılmıştır. Bu süreçte Belgesel Yöntemin bir özelliği olarak yorumlama süreci karşılaştırmalı olarak ilerlemiştir. Güvercin (2021) metinlerin analizi yapılırken 2 görüşme ile başlanmasını bunların baz alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada da Duygu ve İbrahim adlı katılımcıların anlatıları baz alınmış, ilk karşılaştırmalı analiz bu iki anlatı üzerinden yapılmıştır. Analiz sırasında katılımcıların cinsiyetlerinin analiz açısından anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür. Daha sonra diğer katılımcılara ait görüşmelerin analizine devam edilmiştir. Görüşmeler birbirleri ile karşılaştırmalı olarak geri dönüşleri de barındıran bir şekilde analiz edilmiştir.

Diğer aşamada anlam oluşumsal tipleştirme yapılmış ve analiz sonucu 2 farklı tipik yönelim ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki özyönelimli öğrenmeyi daha geniş çerçevede yapan öğretmen yönelimi, diğeri ise özyönelimli öğrenme etkinliklerini alan bilgisi ile kısıtlı olarak anlatmış olan öğretmen yönelimidir.

Belgesel Yöntem ile analizin son aşamasında ise anlam oluşumsal tipleştirme aşamasında ortaya çıkan yönelimlerin hangi sosyal bağlam içinde ortaya çıktığı

belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada katılımcıların anlatılarının aileleri, okul hayatları, öğretmenleri, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile ilgili anlatıları belirlenen yönelimleri çerçesinde tekrar değerlendirilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların yönelimlerinin deneyimlerinden etkilendiği görülmüştür.



BÖLÜM 4

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında yapılan analizler tez çalışmasının amaçları doğrultusunda sunulacaktır. Çalışmanın amaçları ile bağlantılı olarak öğretmenler ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkan ilk bulgular katılımcıların özyönelimli öğrenme etkinliklerini etkileyen biyografilerine ait değişkenler ile ilgilidir.

Katılımcıların biyografilerine dair bulgular, katılımcıların mesleki alanda ve meslek dışı alanlardaki özyönelimli öğrenme pratiklerini etkileyen farklı değişkenlerin olduğunu göstermiştir. Bu değişkenlerden destekleyici bir aile tutumu, öğretmen figürleri ve olumlu kurumsal yapı katılımcıları daha geniş kapsamlı özyönelimli öğrenme etkinliklerine yöneltirken; katılımcıların meslek seçim sürecinde onları etkilemiş olan olumsuz sosyo ekonomik deneyimlerin katılımcıları daha kısıtlı bir özyönelimli öğrenme örüntüsüne yönlendirdiği bulunmuştur.

Aile

Çalışma kapsamında görüşülen katılımcıların tamamı kendilerini tanıtmaya ailelerinden bahsederek başlamışlardır. Aile, hem bireylerin kendilerini hem de dünyayı tanıdıkları dolayısıyla öğrenmenin, öğrenmeye ait normların, ve öğrenmeye bakış açısının içgüdüsel olarak gelişip şekillendiği yer olarak düşünüldüğünde bu bulgu şaşırtıcı değildir. Kendilerini tanıtmaları istenen bu süreçte katılımcılar, anne baba mesleklerini, evlerinde okul hayatına verilen desteği ve ilk çocukluk yıllarına ait okul ve aile ekseninde harmanlayabileceğimiz anılarını anlatmışlardır. Görüşülen katılımcıların bazılarının ailelerinde farklı okuryazarlık pratiklerinin aktif olarak kullanıldığını ve bu sürecin bireylerin hem yetişkinlik yıllarına hem de özyönelimli öğrenme etkinliklerine farklı şekillerde etkilerine rastlamak mümkündür. Bu bağlamda ailesinde sanatla ilgilenmek, müze gezmek, kitap okumak, gazete okumak gibi türlü etkinlikler olan öğrenciler, eğitim hayatı için gerekli olan kültürel sermayeye hâlihazırda sahip olmakta ve eğitim ortamına bu birikimle gelmektedirler. Bu da beraberinde başarıyı getirmektedir.

Okul kültürüne, orada konuşulan dile ve devam edegelen pratiklere aşına oluş eğitim sisteminde başarıyı etkileyen etmenlerden biridir. Anne ve babası öğretmen olan Ali “eğitim hayatın her alanında” derken aslında tam da bunu anlatmaktadır. Katılımcı ilkokul yıllarını anlatırken şu ifadeleri kullanmıştır:

Eğitimci bir ailede doğduğum için eğitim hayatına her alanında idi. Babam öğretmenimdi. Dolayısıyla evde eğitim devam ediyordu. Hata yapma olasılığım gittikçe azalıyor çünkü babam evde öğretmenin. Okulda öğretmenin. Ödevleri annem yaptırırdı. Okulda babam ilgilenirdi. Eğitim hayatım kusursuzdu . Bütün kitaplarım tam olurdu. Okula dair bütün malzemeler yani: defter, kitap, silgi vs. Defterim kitabım hep düzenliydi. Hata yapma şansım da yoktu yani.

Ali ilkokul yıllarında anne ve babasının mesleği sebebiyle diğer öğrencilerin sahip olamayacağı okula ve oradaki işleyişe dair çeşitli deneyimlere önceden sahip olmuştur. Bu yıllarda katılımcının ailesi katılımcıyı hem akademik hem de maddi olarak da desteklemişlerdir. Katılımcının anlatısının tamamı değerlendirildiğinde bu desteğin mesleki ve meslek dışı alanlarda yaptığı özyönelimli öğrenme etkinliklerine olumlu yansımalarını da görmek mümkündür.

Benzer bir şekilde babası il milli eğitim müdürü olan Leyla (20 yıl mesleki deneyim sahibi) ilkokul yıllarını şu şekilde anlatmıştır:

Babam üniversite mezunu ve eğitimci. Milli eğitim müdürlüğü ve ilköğretim müfettişliği yaptı. Kendisi Gazi edebiyat mezunu. Bizim evimizde her zaman kitap vardı. En azından kitabı görüyorduk yani bu çok garip gelebilir ama Ben eşimden biliyorum okumamış bir ailenin çocuğu. Kendisi kitap bulmak için çok uğraşmış okumak istiyormuş ama kitap bulamıyormuş. Bizim evimizde hep kitap vardı babam da edebiyatçı olduğu için okuyan bir insandı. Mesela babamın şiire karşı özel bir ilgisi vardı. Mesela bize şiirler okurdu, okuttururdu. Çocukluğumda ezberlediğim çok sayıda şiir vardır. Babama ezberlediğim şiirleri okuyunca çok sevinirdi. Bu şiirler üzerinde konuşurduk. Annem de lise mezunu. Devlet memuru idi. O da kitap okurdu. Tabii ki ödevlerimi titizlikle yapardım. Zaten öğrenim hayatımda pek zorlanmadım. Zorlandığım zamanlarda da annem de babam da hemen yardım ederdi.

Babasının edebiyat mezunu olması katılımcının anlatısında uzunca yer verdiği bir kısım olmuştur. Katılımcı evlerinde özellikle şiir okuma üzerinde dönen bir etkileşimin olduğunu, ezberlenen şiirlerin ailece incelendiğini anlatmıştır. Ayrıca katılımcı anlatısının ilerleyen bölümlerinde “Her gün mutlaka kitap okurum. 10 sayfa da olsa kitap okumadan yatmam. Kendimi boşlukta hissediyorum.” demiştir. Katılımcının ilkokul yıllarında edindiği bu alışkanlığın hayatının ilerleyen dönemlerinde de devam ettiğini söylemek mümkündür.

Anne ve babası üniversite mezunu olan Mine de benzer bir hikaye anlatmaktadır:

Babam siyasal mezunu. Zaten çok kitap okuyan bir insan. Evimizin bir odası tamamen kütüphane. Annem de öğretmen olduğu için kitaplarla büyüdüm. Zaten dominant bir annem vardı. Ders çalışmamı her zaman desteklerdi. Kızım yeter ki sen ders çalış ders meyvemi getirir, iş yaptırmaz. Yani hep destek oldular ne zaman başım sıkışsa anlamadığım bir konu olsa yardım edelim derlerdi. Zaten annem öğretmen, babam da yürüyen ansiklopedi gibi. Bizim evde yapılamayan ödev olmazdı. Ben de zaten çok gayretli bir öğrenciydim. Orta halli bir aile olmamıza rağmen maddi manevi her zaman eğitime destek oldular.

Katılımcının ebeveynlerinin üniversite mezunu olması ve kitap okumanın günlük bir rutin haline dönüşebilmiş bir aile yaşantısına sahip olması, bu evin doğal bir öğrenme ortamı olması gerçeğini de beraberinde getirmiştir. Yukarıdaki katılımcıların hayatlarına benzer bir şekilde Mine'nin hayatında da farklı okuryazarlık pratiklerinin aktif olarak deneyimlenmesi ve bu sürecin hayatına ve öğrenme motivasyonuna etkisini görmek mümkündür. Aile üyeleri eğitime verdikleri desteği katılımcının ev rutinine dair sorumluluklarını azaltarak ve gerekli yerlerde akademik ve maddi destek sağlayarak da ayrıca tekrar göstermişlerdir.

Yukarıdaki katılımcıların anlatılarında dikkat çeken detay ailelerin sadece yükseköğretim mezunu olmalarının yanında kitap okuma özelinde çeşitli okuryazarlık pratiklerini günlük rutin haline getirebilmiş olmaları ve bu eksende katılımcıları desteklemiş olmalarıdır. Bu süreçte katılımcılar farklı bir kültürel alt yapı, bu alt yapı ile birlikte içgüdüsel olarak oluşmuş bir dil ve kavrayışa sahip olmuşlardır. Bu dil ve kavrayışın katılımcılarda okula ve öğrenmeye olumlu bir bakış açısı kazandırdığı, bu etkinin yetişkinlik yıllarında deneyimlenen özyönelimli öğrenme pratiklerine kadar etki ettiğini görmek mümkündür. Ayrıca katılımcıların yetiştiği bu evlerde katılımcıların eğitim öğretim hayatı ile birebir ilgilenilmiştir.

Ailede okuryazarlık pratiklerinin sık deneyimlenmesi ile ilgili anlatılar beraberinde oluşan dil ve kavrayışın özyönelimli öğrenme pratiklerine etkilerini gözlemlerken sadece ailesi yüksek öğretim mezunu olan katılımcılara odaklanmak sınırlı bir bakış olacaktır. Zira görüşmelerde ailesi yükseköğretim mezunu olmayan fakat evlerinde çeşitli okuryazarlık pratikleri ve özellikle kitap okuma ve bunun üzerinden dönen bir etkileşim olan ailelere sahip olan katılımcılarla da görüşülmüştür.

20 yıl mesleki deneyim sahibi Zeynep yetiştiği ortamı şu şekilde anlatmıştır:

Babam devletten emekli olmuş bir memur. Çok tahsilli insanlar değiller annem ilkokul mezunu babam da ortaokul. Annem ev hanımı. Babam çok kitap okurdu.

Babam çok araştırdı. Şimdi zamanımızda ödevler elle yazılarak bulunurdu kütüphaneye gitmek gerekirdi. Ödevlerimin tamamını kütüphaneye giderek babam araştırmıştır. Kitapları materyalleri kütüphaneden getirirdi okurdu. Benim de okumamı isterdi. Sonra ben ödevimi yapardım. Ödevimi kontrol ederdi. Bir köşe yazısı okuduğunda bir makale okuduğunda bana da okur veya benim ona yüksek sesle okumamı isterdi. İnanılmaz bir kitapla dolu bir evde büyüdüm ben. Babamın elinden kitap düşmezdi günlük gazeteler okunurdu. Annem babam kadar olmasa da o da ilginç bulduğu kitapları tek tek okurdu.

Katılımcının anlatısından anne ve babasının eğitim seviyesinin ilkökul ve ortaokul düzeyinde olmasına karşın ailenin öğrenmeye ve özellikle kitap okumaya eğiliminin olduğu anlaşılmaktadır. Çekirdek aile üyeleri okuma ve öğrenme etkinliği üzerinden bir etkileşim kurmayı başarabilmişlerdir. Ayrıca anlatıda katılımcıya birebir gösterilen ilgi de göze çarpmaktadır.

18 yıl mesleki deneyim sahibi Burak da benzer bir şekilde ilkökul mezunu bir ailede yetişmesine karşın eğitim hayatının ilk yıllarında aldığı desteği şu şekilde anlatmıştır:

Anadolu’da küçük bir köyde doğdum. Dedem bütün köyde hatırı sayılan eskiden muhtarlık yapmış bir kişiydi. Küçüklüğümde hatırladığım evimize birçok kitabın olduğudur. Mesela arkadaşlarımda evinde yoktu. Babam da çok zeki köyün kayıt kuyut işlerini yapan bir kişiydi. Annem ve babam ilkökul mezunlardı. İlkokul yıllarıma dair hatırladığım babamın bütün ödevlerimi yardım ettiğidir. Ödevlerim hep kontrol edilirdi, yapamadığım soruları babam tek tek anlatarak tekrar yaptırırdı. Ayrıca bayramlarda şiir okurdum hep. Ama o şiiri önce evde okurum. Ev ahalisi yorum yapar. Şurayı şöyle oku, burayı böyle oku gibi. Çok güzel günlerdi.

Katılımcının anlatısında ailesinde yükseköğrenim sahibi bir bireyin olmamasına karşın evlerinde eğitime ve öğrenmeye olumlu bir bakış açısının olduğunu görülmektedir. Katılımcının yetiştiği aile ortamı kitap okunan, okuryazarlığa dair pratiklerin sık deneyimlediği bir ortamdır. Katılımcı kendisine verilen bu akademik ve sosyal hayata dair desteğin etkisini eğitim hayatının ilerleyen yıllarında gördüğünü belirtmiştir. Katılımcı iyi bir üniversite kazandığını ve üniversite eğitimi boyunca aktif olarak tiyatro ile ilgilendiğini belirtmiştir.

Yukarıdaki örneklerin yanında katılımcının geniş ailesi tarafından desteklendiği anlatılar da mevcuttur. 16 yıl mesleki deneyim sahibi Ahmet:

Benim fikri anlamda destekçilerim aslında anne tarafım. Anne tarafımda ciddi anlamda okuyan yazar entelektüel insanlar vardı. O insanların birçoğu zaten şu anda Ankara İzmir İstanbul gibi yerlerde yaşıyorlar. Yurtdışında yaşayan bir abim

var ki benim için ciddi anlamda idoldür ve entelektüeldir. Onların evlerinde bol bol kitap olurdu. Dinledikleri müziklerden okudukları kitaplardan gazetelerden zevk alırdım. Böyle bir ortamda ciddi anlamda hayatla ilgili bir fikrim oluşmuştu zaten. Yani okumakta neyin nesi diye bir şeyim olmadı Beni ileri iten şeyler böyle bir ortam oldu diyebilirim.

Katılımcı anlatısında ailesinin köyde yaşadığını, annesini erken yaşta kaybettiğini ve babasının ilkokul mezunu olduğunu ifade etmiştir. Katılımcının çekirdek ailesi okul diline ve pratiklerine uyum sağlamayı kolaylaştıracak bir deneyime sahip olmasa da geniş ailesinin bu deneyime sahip olduğunu söylenebilir. Katılımcı bu süreçte edindiği algı ve anlayış ve kavrayışın hayatını değiştiren önemli etmenlerden olduğunu söylemek de mümkündür.

Yukarıda örneklendirilen anlatılarda kitap, şiir veya gazete okumak gibi farklı okuryazarlık pratiklerinin katılımcıların hayatında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu tür etkinlikler çocukların okuma-yazma ve buna dair pratiklerin sadece okula ve çocuklara içkin bir eylem olmadığını kavramalarında önemli bir yere sahiptir. Bunun yanında Karakılıç ve Arslan (2019) özellikle okuma etkinliğinin bireyin bilişsel aktivitelerini harekete geçirerek kavrama, analiz etme, sentez ve değerlendirme yapma, olaylar arasında mantıklı ilişkiler kurma, eleştirel yaklaşma, karar verebilme, demokratik ve özgür düşünme gibi becerileri kazandırdığını ayrıca bu etkinliklerin bireylerin çevrelerine olan bakış açılarını değiştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca Kahyaoğlu (2011) da kitap okumayı, bireyin kendini daha iyi ifade edebilmesini, dilsel becerilerini geliştirmesini, okudukları ışığında yeni bilgiler öğrenmesini, kısaca tüm gelişimsel becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Ergül, Sarıca ve Akoğlu (2016) da yetişkinlerin ev ve okul ortamlarında çocuklarla gerçekleştirdikleri birlikte kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil becerilerinden özellikle ifade edici dil becerileri ve sözcük bilgilerinde akranlarına kıyasla daha başarılı oldukları vurgulamaktadır. Bu bilgilere ek olarak çalışma sırasında görüşülen katılımcılardan evlerinde veya yakın çevrelerinde farklı okuryazarlık pratiklerinin aktif olarak deneyimlerin okul hayatlarında zorlanmadıklarını özellikle belirttikleri görülmüştür. Dolayısıyla bu tür deneyimlerin katılımcıların hem dil ve kavrayış özelliklerine hem de okuryazarlık pratiklerine ve öğrenmeye yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine katkıda bulunduğunu görmek mümkündür.

Kuşkusuz ailelerinin katılımcıların özyönelimli öğrenme pratiklerine etkileri sadece yükseköğretim mezunu olmaları ile sınırlı değildir. Katılımcıların bazılarının

aileleri çeşitli sosyo ekonomik sorunlar yaşasalar dahi katılımcıları eğitim hayatlarında farklı şekillerde desteklemeye devam etmişlerdir. Bu tür ailelerde katılımcıların eğitim yoluyla sosyal ve ekonomik sınıflarını değiştirebileceklerine olan inanç göze çarpmaktadır. 13 yıl mesleki deneyim sahibi olan Yusuf da ilkokula dair ilk anılarını ve eğitim hayatında gördüğü desteği şu şekilde anlatmıştır:

İlkokul günlerime gittiğimde gözümde çok ilginç bir şey canlanıyor. Annemin beni ilk gün sıraya koyduğunu dün gibi hatırlıyorum. Evimiz okula yakındı. Elimden tuttu. Babam çok i işe gidiyordu demek ki bize eğilemiyordu. Annem genelde okul yaşantımızda bize yardımcı oldu. Abim için de öyle. Beni ilk gün elinden tutup sınıfa koyduğunu hatırlıyorum tabi o zaman anasınıfı yoktu direkt ilkokula başlıyorduk. Annem beni bırakıp gittiğinde galiba o günü tamamlayamadım ağlayarak eve gelmişim. Sonra annem hani şimdi anasınıfı velileri de yapıyor bunu kendi çocuğumuzda da yaşadık birkaç gün alışmam için annem beni okula bırakmıştı. Sonra alıştık. Annem ödevlerim de bana çok yardım ederdi. Özellikle çarpım tablosunu ezberlemede bana sürekli sorular sorardı. Annem ilkokul mezunu olmasına rağmen köyde büyümüş köydeki imkânsızlıklardan evin en büyüğü Olması sebebiyle, hani köyde önceden öyle bir mantık varmış, hani bir kişi evde dursun evin işlerini yapsın diğer çocuklar okusun, burada tabiri caizse evin en büyük çocuğu kurban seçiliyormuş. Annem de annesinin babasının bu konuda biraz şeyine uğramış gibi. Diğer kardeşleri iki teyzem var bir dayım var onlar okumuş ikisi öğretmen birisi polis. Ama annemi işte o köyün işlerini çekip çevirsin diye okutmamışlar. Annemin gerçekten üniversite mezunu kadar ilgisi vardı okumaya karşı. Bizim eğitimimizin her kademesinde gerçekten kendisi çok yardımcı oldu.

Katılımcının ilkokula dair ilk anıları özellikle annesi bağlamında kurduğu okul ilişkisine dairdir. Katılımcı ilk günlerde yaşadığı zorluğu annesi sayesinde aştığını belirtmektedir. Katılımcının annesinin ilkokul mezunu olmasına karşın, kendisini bütün okul hayatı boyunca desteklediğini görmekteyiz. Ayrıca katılımcının çekirdek ailesinden gördüğü bu desteğin yanında aslında geniş ailesinin de eğitime olumlu bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Çünkü katılımcının teyzeleri ve dayıları annesinin aksine eğitimlerine devam etmişlerdir. Annesi her ne kadar Türkiye kırsalının sosyolojik bir gerçeğinden dolayı eğitime devam etmese de katılımcıyı ve kardeşini eğitim hayatlarında desteklemiştir.

12 yıl mesleki deneyim sahibi Ayşe de ailesinden bahsederken kendisine verilen psikolojik desteği dile getirmiştir.

Çok imkânları olan bir ailem yoktu benim. Ben öğrenmeyi ihtiyaç olarak gördüm. Benim bir şeyler yapmam gerekiyordu. Ortamda sevmediğim bir şey varsa değiştirmek için sorumluluk almam gerekiyordu. Ailemin de bana sorumluluk vermesi çok etkili oldu. Hiçbir şeyi sen yapamazsın demediler bana. Her şeyi

yapabileceğimi o zaman anladım. Güvendiler bana demek ki. “Sen bırak sen yapamazsın” cümlesini hiç duymadım ben.

Katılımcı anlatısında ailesinin maddi durumunu “pek iyi değil” olarak değerlendirmiş anne ve babasının da ilkokul mezunu olduğunu eklemiştir. Katılımcının öğrenim hayatına dair hatırladığı en önemli vurgu her zaman başarılı olacağına dair duyulan güvendir. Katılımcının ailesi kendisine yaşına uygun sorumluluklar verip başarıyı yakalamasını teşvik etmiştir. Bu şekilde katılımcı hayatının ilerleyen dönemlerinde de sorumluluk alma konusunda çekingen davranmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla katılımcı hem mesleki alanda hem de meslek dışı alanlarda yeni öğrenme ortamlarını deneyimleme konusunda inisiyatif alma eğiliminde olmuştur. Bu süreç de katılımcının hem mesleki hem de meslek dışı alanlarda olumlu özyönelimli öğrenme çıktılarına ulaşmasında rol oynamaktadır.

Ahmet de her ne kadar babasının kendisini akademik anlamda destekleyemese de hem ablasına hem de kendisine gösterdiği maddi ve psikolojik desteğini şu şekilde anlatmıştır.

Hocam birinci destekçim babam. Babam evde kitap okuyan bir insan değil çünkü esnaf. Sabah çıkar gece gelir köy yeri. Ama bizim bir kıraathanemiz vardı kıraathanede her gün en az üç çeşit gazete olurdu. Ben o gazeteleri okuya okuya sürekli gündemi takip ederdim, bulmacaları çözerdim. Oradaki amcalarla birlikte çözerdik bulamadıklarını bana sorarlardı ben de onlara sorardım. Bu şekilde okuma ortamı böyle başladı. Babam ablam için çok uğraştı liseyi bitirdi fakat üniversite sınavlarında başarılı olamadı. Babamın ablama olan gayreti beni de heveslendirdi. Dolayısıyla ben bu hazzı ve feyzi ailemde babamdan ve ablamdan aldım. Akademik anlamda güçleri yetmiyordu ama hep yönlendirdiler. Babam mesela ortaokulda köy okuluna gitme merkezdeki okula git dedi. Liseyi yurttaki kalarak okumam konusunda beni cesaretlendirdi.

Katılımcı anlatısında yaşadığı evde eğitime akademik olarak destek verecek bir ortam olmamasına karşın, daha geniş sosyal çevresinde okuryazarlık pratikleri ile iç içe olabildiği kıraathaneden bahsetmektedir. Katılımcı kıraathaneye gelen gazeteler ve bulmacalar sayesinde okuryazarlığın günlük hayatta nasıl kullanıldığına şahit olabilmiştir. Bu süreçte katılımcı diğer arkadaşlarının deneyimleyemediği bir tür dil ve kavrayış oluşturmaya başarabilmiştir. Bunun yanında katılımcı eğitim hayatından bahsederken babasının ablası ve kendisi için göstermiş olduğu maddi ve psikolojik desteğin altını çizmektedir. Burada sözü edilen baba figürü eğitimi çocukları için sosyal sınıf değiştirebilecek bir değişken olarak görmüş ve bu konuda onları elinden gelen türlü yollarla desteklemiştir.

Benzer bir şekilde eğitimin çocuklarının sosyal ve ekonomik sınıfını değiştirebileceğine inanan 17 yıl mesleki deneyim sahibi Duygu'nun ailesi de onu şu şekilde desteklemişlerdir:

Ailemiz her zaman okumamız için eğitimimiz için destek olan bir aileydi. Bu hem küçük ailem için hem birazcık daha geniş ailem için söyleyebilirim. Bu destek illa şey anlamında bir destek değil maddi anlamda kurslar özel dersler gibi bir deste pek maalesef olamadı. Buna çok imkânları olan bir aile değildi açıkçası. Hani lisede bir iki belki özel ders. Lise sonda dershaneye gittim. Onun dışında çok fazla bir maddi imkân olamadı. Ama onun dışında okunsun edilsin diye her zaman hissedilen bunun desteklendiği bir aile oldu. Hani ben şöyle bir an hatırlamıyorum yani üniversite okumayacağını düşündüğüm bir an falan öyle bir an yok. Doğduğum günden beri evet ya üniversite okumalıymışım gibi. Annem babam ilkokul mezunu. Ama ona rağmen ben hep üniversite okuyacağımı biliyordum. Çünkü evdeki ortam o şekildeydi.

Katılımcının ailesi kendisini maddi olarak ve akademik olarak destekleyememiş olsa bile aile ortamında eğitime ve öğrenmeye karşı oluşturulmuş olan pozitif bir ortamdan söz etmek mümkündür. Öyle ki katılımcı her zaman üniversite mezunu olacağını düşünmüştür.

7 yıl mesleki deneyim sahibi olan Nevin de ailesinden aldığı desteği şu şekilde anlatmıştır:

Gurbetçi bir ailenin çocuğuyum ben. Ailem 18 yıl kadar Almanya'da yaşadı. Ben de altı yılımı orada geçirdim. Ailemin üniversite eğitimi yok. Olsaydı çok güzel şeyler yaparlardı diye düşünüyorum orda da Türkiye geldiğimizde de sürekli bizim okumamızı, derslere ilgi göstermemizi teşvik eden tavırları vardı. “yavrum oku benim çektiğim sıkıntıları çekme” derlerdi. Türk eğitim sistemine çok alışkın değillerdi herhalde. Ödevlerime falan hiç yardım edemediler ama okuldan ne isteseler alınırdı. Yani bugün kitap istendi, yarın boya kalem, öbür gün test. Üniversite sınavında dershane. Yani biz bu kadarını yapabiliyoruz derlerdi.

Katılımcının ailesi düzenli gelir getirecek bir işe sahip olmamanın getirdiği sosyo ekonomik sorunları deneyimlemiş, bu nedenle Türkiye-Almanya ve Almanya- Türkiye arası göç yaşamışlardır. Bu süreçteki problemler katılımcının ebeveynlerini eğitimin düzenli ve istikrarlı bir iş için önemli bir değişken olduğuna inandırmıştır. Bu nedenle katılımcının ailesi akademik olarak destekleyemese de katılımcıyı maddi ve psikolojik olarak eğitim hayatı boyunca desteklemişlerdir.

5 yıl mesleki deneyim sahibi olan Eda de özellikle lise yıllarında gördüğü desteği anlatısında şu şekilde yer vermiştir:

Annem de beni hep desteklemiştir mesela lisede yurttta kaldım bir lise öğrencisi için hakikaten zordur. Pazartesi sabah kalkıyordum. Babam beni Ümitköy'den geçen arabaya bindiriyordu Polatlı'ya gidiyordum. Beş günüm orada geçiyordu. Cuma geliyordum yani her hafta bir ufak valiz hazırlama götürüp getirme durumu oluyordu. O konuda ailemin çok desteği oldu çünkü lisedeyken Ankara'da yaşayıp da okulu bırakan arkadaşlarım oldu. Çünkü dört yıl boyunca hafta içi orada hafta sonu burada nereye ait olduğunuzu bilmiyorsunuz. Benim hayatla tanıştığım yer oldu orası. Bu konuda ailemin çok desteğini gördüm. Hatta babam derki ben sana lojistik destek sağlarım gerisi sen de. Hayatımın dönüm noktası burası bence.

Katılımcı anlatısında evden uzakta ve yatılı eğitim almasının ailesine fiziksel olarak bazı zorluklar getirmesine karşın kendisinin bu konuda hep destek gördüğünden bahsetmiştir. Hatta katılımcının babası Anadolu'da yaşayan, belirli bir eğitim sonucu ulaştıkları istikrarlı bir gelire sahip olacakları bir mesleği olmayan ve eğitimin çocuklarının sosyo ekonomik sınıfını değiştirebileceğine yürekten inanan çoğu baba gibi katılımcıya 'lojistik destek' sözü vermiştir. Katılımcı kendisine verilen bu desteğin önemini hayatının dönüm noktası olarak değerlendirerek göstermektedir. Katılımcı aldığı bu lise eğitimi sayesinde hem mesleğini hem de kazanacağı üniversiteyi belirlediğini anlatmıştır.

Katılımcıların anlatılarından özellikle ailesi alt veya orta sosyo ekonomik düzey veya eğitimsel geçmişe sahip olanların, aileleri tarafından farklı şekillerde desteklendikleri görülmektedir. Bu destek bazen varolan fiziki sermayeyi kullanmak bazen de katılımcılara psikolojik destek olmak gibi farklı şekillerde olabilmektedir. Bütün bu desteğin altında ailelerin eğitimi dikey sosyal hareketlilik için bir fırsat olarak görmesinin etkisi vardır. Korkmaz (2006) sosyal hareketliliğe etki eden birden fazla etmen olduğunu ve eğitimin bu etmenlerden biri olduğunu belirtir. Altın (2020) da eğitimin toplumun büyük bir kesimi için eğitim sosyal hareketliliğin en önemli yolu olduğunu vurgulamaktadır. Buradan yola çıkarak katılımcıların ailelerinin eğitimi hem çocuklarının sosyal ve ekonomik olarak sınıf değiştirmesi hem de kendilerinin aksine güvenceli mesleklere ve istikrarlı kazançlara sahip olabilmelerini kolaylaştıracak bir etmen olarak gördükleri çıkarılabilir.

Yukarıda katılımcıların anlattıklarından yola çıkarak özellikle eğitim öğretim hayatlarının ilk zamanlarında hem çekirdek hem de geniş aileleri tarafından nasıl desteklendiklerine dair anlatılarına yer verilmiştir. Bu anlatılardan bireylerin bir kısmının ailesinin yükseköğretim seviyesinde oldukları ve katılımcıları eğitim hayatları boyunca hem kültürel hem de ekonomik sermayenin aktarımı açısından destekledikleri görülmektedir. Fakat katılımcılardan bazılarının aileleri yüksek sosyo ekonomik

koşullara sahip olmamalarına rağmen katılımcıların eğitim hayatlarıyla akademik, psikolojik ve maddi destek vermek suretiyle birebir ilgilendikleri görülmektedir. Katılımcıların ailerinden gördükleri bu destek onların yetişkinlik yıllarına kadar uzanan geniş bir etki alanına sahiptir. Hayatlarının ilk yıllarında eğitime, öğrenmeye olumlu bir bakış açısı geliştirmiş olan bu katılımcıların hayatlarının ileriki dönemlerinde de öğrenmeye dair olumlu tutumlarının devam ettiğini, meslekleri ile ilgili veya meslek dışı alanlarda farklı öğrenme fırsatlarını deneyimlemekten çekinmedikleri göze çarpmaktadır.

Öğretmen Figürleri

Öğretmenlik belki de hakkında en çok konuşulan meslektir. Okul, sınavlar, müfredat, maaşı, tatili derken aslında öğretmen için esas teşkil eden konu hep görmezden gelinir: öğrenci öğretmen ilişkisi. Çalışma kapsamında görüşülen öğretmenler eğitim hayatlarından bahsederken özellikle ilkokul, ortaokul ve lise dönemindeki öğretmenlerine dair anılar anlatmışlardır. Bu anlatılar incelendiğinde iki ana unsur dikkati çekmektedir. Bunlardan birisi katılımcılar öğretmenlerini çoğunlukla derste hangi konuyu anlattığından ziyade; bu konuları nasıl anlattığını ve teneffüslerde ve boş zamanlarda kendisiyle kurduğu ilişki bağlamında hatırlamaktadırlar. Anlatılarda dikkat çeken diğer bir unsur ise katılımcıların özellikle ilkokul, ortaokul ve lise yıllarında model aldıkları öğretmenlerin katılımcıların hayatlarında önemli bir yere sahip olduklarıdır. Katılımcılar bu dönemlerde model aldıkları öğretmenlerden öğretmenlik mesleğini seçmeden, öğretmen tarafından uygulanan pedagojik yaklaşımı devam ettirmeye, hatta okul dışında yaptıkları etkinliklere kadar çeşitli alanlarda etkilenmişlerdir.

Model alınan öğretmenden etkilenilen ilk alan öğretmenlik mesleğini seçme şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Ayşe mesleğini seçerken öğretmenlerinden etkilendiğini şu şekilde anlatmıştır:

Öğretmenlerimin çok büyük yeri oldu yani onlar sayesinde verdim galiba en önemli kararlarımı diye düşünüyorum bir öğretmenimin sana çok güveniyordum demesi ile özgüvenimi kazandığımı hatırlıyorum. Bir başka öğretmenimin inşallah meslektaş oluruz demesi ile öğretmenliğe belki de karar verdim. Branşımı seçerken yine çok sevdiğim bir öğretmenimden etkilendim. Hep öyle oldu yani öğretmenlerimin hayatımda çok büyük yeri oldu.

Ahmet de benzer bir şekilde mesleğini seçerken öğretmenlerinden etkilendiğini belirtmiştir:

Tabi insanların özel durumları da olabilir benim için ilköğretmenim çok kıymetli anne yerine koyduğum bir insan. Onun bana verdikleri diğer öğretmen arkadaşlarının bize sahip çıkması bütün bunlar mesleğe karşı çok güzel şeyler biriktirdi. Ortaokulda özellikle Türkçe öğretmenimin desteğiyle kendimi dil alanında geliştirdim. Bu da iz bıraktı hani öğretmenlikten bahsediyoruz ya hocam ortaokulda tam olarak ben de iz bırakan öğretmenimin adı Sevgi' dir. Lisedeki öğretmenimin adı da Neşe. Şimdi bakın iki tane isim ben hep bunu anlatırım sevgi ve neşe bir insanın hayatında olabilecek en güzel iki isim. Ve bu insanların öğretmenleriniz olması ve hayatınızda iz bırakanların ismi olması bence bambaşka bir duygu. Şimdi diyeceksiniz 'niye bu mesleği seçtiniz? Bunlar bile bir faktör.

Annesini küçük yaşta kaybetmiş olan katılımcı öğretmenlik mesleğini seçmesinde ilköğretmenlik, ortaokul ve lise dönemindeki 3 öğretmenin etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcı kendisi ile yapılan görüşmede bu 3 öğretmenin de dersi nasıl işlediği, hangi kaynakları nasıl kullandığı gibi akademik yönlerinden ziyade öğrenci ile kurdukları ilişkilere dair anılarının olduğundan bahsetmiştir. Katılımcının hayatında etkili olan bu üç öğretmen de katılımcı ile “derslerde, teneffüslerde hatta okul dışında birebir ilgilenmiş; onu dinlemiş, fikirlerine önem vermiş; bir öğrenci gibi değil de bir insan gibi davranmıştır.”

Ahmet ayrıca öğretmenleri ile okul dışında da zaman geçirmiş; onları okul dışındaki hayatlarında da gözlemleme şansına sahip olmuştur. Dolayısıyla Ahmet için öğretmen sadece okulda ders anlatan bir 'görevli' değildir. Katılımcı öğretmenleri ile voleybol oynamış, onları evinde görmüş belki de günlük meseleler hakkındaki yorumlarını dinlemiştir. Bütün bunlar da katılımcının öğretmenlik mesleğini genel olarak değerlendirmesine neden olmuştur. Katılımcı bu süreci şöyle anlatır:

Köyde büyüdüm ben, öğretmenlerimizin köyde kaldığı zamanlardı. Öğretmenlerimiz köyde kalırdı akşam beraber yemek yenirdi. Okul ikide üçte bittiği zaman hep beraber voleybol futbol oynanırdı. Zaman zaman tahta oyunları da oynardık akşam öğretmenlerimizle yemek yerdik. Evlerimize misafir olurlardı böyle bir ortamdı. Öğretmenlik mesleği ile ilk tanışmam burada oldu. Doktor çok sonradan geldi köyümüze. Öğretmenlik, doktorluk o kadar güzel gözüktü ki gözüme keyifli insanlar, öğretiyorlar bunun verdiği bir ışık vardı. Bir özenti imrenme tabii ki oldu.

Benzer bir şekilde Duygu da öğretmenlik mesleğini sadece okulda değil günlük hayat pratikleri içinde de değerlendirme olanağına sahip olmuştur.

Sonra teyzem edebiyat öğretmeni idi. Genç de bir teyzeydi. Hani ona özenmekten olsa gerek model almaktan kaynaklanıyor olsa gerek öğretmen olmayı düşündüm. Edebiyata aşırı derecede ilgim vardı. Ki hala vardır. İşte okumak bir şeyler yazmak şiir yazmak falan gibi şeyler hayatımda çocukluğumdan beri ciddi

anlamda yer edindi. Ki insanlar Anadolu lisesi sınavlarına çalışırken bizim zamanımızda çok önemliydi öğretmenin hadi test çözün diye vakit verdiği sürelerde bile ben sıranın altından hikaye kitapları romanlar okurdum. Öyle bir durumum vardı. Edebiyata hep bir ilgim vardı.

Katılımcı hem edebiyat sevgisinin hem de öğretmenlik mesleğini seçme kararının aynı zamanda bir öğretmen olan teyzesinden etkilendiği vurgulamıştır. Dolayısıyla bir öğretmenin katılımcıyı hem meslek seçme hem de meslek dışı ilgi alanına etki etme boyutlarıyla etkilediğini söylemek mümkündür.

Araştırma bulguları katılımcıların öğretmenlerinden sadece öğretmenlik mesleğini seçme yönüyle değil aynı zamanda öğretmenlerinin öğrenci ile kurdukları ilişki biçiminden de etkilendiklerini bunu da zaman zaman kendi pratiklerinde de uyguladıklarını göstermektedir.

Ayşe:

Öğretmenlikteki ilkelerim prensiplerim öğrencilik yıllarıma çok dayanıyor Çok sevdiğim takdir ettiğim bana faydası dokunduğunu düşündüğüm şeyleri öğrencilerim de de uyguluyorum Çünkü öğretmenlerin öğrencilerin hayatında nasıl değişikliklerin küçük bir sözle ne mucizelere yol açabileceklerini tecrübe etmiş bulunuyorum.

Ahmet de öğretmenlerinin kendisiyle kurduğu ilişki biçimini hep hatırladığını belirtmiştir. Katılımcı bu ilişki biçiminde kendisini saygıdeğer, fikirlerinin de dinlenmeye değer olduğu izlenimini edindiğini söylemiştir. Katılımcı benzer bir ilişkiyi öğrencileri ile kurmak istemektedir. Bu durum onun sınıf içindeki bazı pratiklerine yansımıştır:

Çocuklarla zaten duygusal bir bağ kuramazsınız hiçbir şey öğretemezsiniz hocam. O sevgi saygı bağı oluşmadığı müddetçe bir şey öğretemezsiniz. Benim derslerim şöyle başlar hocam ‘çocuklar derse başlamadan önce benimle paylaşmak istediğiniz bir şey var mı diye sorarım’ Bazen dışardan birine göre saçma sayılabilecek şeyler anlatırlar. Mesela sokakta bir kedi görmüştür. Onu anlatır. Çok ilgimi çekmese bile can kulağı ile dinlerim. Eğer izin versem dersin tamam mı gider sayın hocam. Çocuklar o kadar güzel paylaşıyorlar ki. Ben kişisel anlamda inanıyorum ki sınıf yönetimi yani sınıfın duygusu atmosferi öğrenci öğretmen arasındaki o titreşim duygu olmadıktan sonra istediğiniz kadar anlatın .

Ortaokul ve lise yıllarından benzer iki öğretmen anısını anlatan Zeki de öğretmenlerinin öğrenci ile kurdukları ilişki biçiminden etkilendiğini belirtmektedir. Görüşmenin ilerleyen kısımlarında katılımcının kendi öğretmenlik pratiklerinin de model aldığı bu öğretmenlere benzediği açıkça görülmektedir.

Ortaokulda bir Aslı hocamız vardı. İngilizce öğretmeni. Bütün öğrencilere çok samimi davranırdı. Bu samimiyetle benim hoşuma gidiyordu. Bütün öğrencilerin hoşuna gidiyordu açıkçası. Ders öncesi ders sonrası okul dışında da mutlaka hocamızla görüşüyorduk. Aslı öğretmenimiz bütün öğrenciler tarafından sevilen bir öğretmen de. 1999'da liseye başladım. O zamanlar süper lise kavramı vardı. Süper lise mezunuyum ben İstanbul'da. Orada yabancı dil bölümü okudum. Orada da Edip öğretmen diye bir İngilizce öğretmenimiz vardı. Hazırlık sınıfında en son sınıfına kadar bizim öğretmenliğimizi yapmıştı. Edip öğretmenimiz de Aslı öğretmenimiz gibi çok samimi öğrencileri ile çok ilgilendiren yönlendiren bir öğretmendi. Tabii ki korktuğumuz öğretmenlerimiz de vardı. Sert davranan, öğrenciye çok bağırان öğretmenlerimiz de vardı. Biz her zaman o sınıftan mezun başka arkadaşlarla da konuştuğumuzda hep Edip öğretmeni anarız. Onun o samimiyeti öğrencilerle ilgilenmesi muhabbeti öğrenci ile ilişkisinden bahsediyorlar ve herkes onun gibi bir öğretmen olmak istediğini söylüyor. Ben de Edip öğretmen ve Aslı öğretmen gibi bir öğretmen olmaya çalışıyorum.

Katılımcı kendisini özellikle ortaokul ve lisede iki öğretmenin etkilediğini vurgulamıştır. Katılımcının etkilendiği bu iki öğretmen de benzer özellikler göstermekte, öğrenci ile samimi ilişki kurmakta, öğrenci ile kurulan bu ilişkiyi dersin ve okulun ötesine taşımaktadır. Katılımcı da öğrencileri ile benzer bir ilişki kurduğunu şu sözlerle anlatmıştır:

Bizim öğrenci ile bir 40 dakika ders süremiz var ama sadece bu 40 dakikayı geçirdiğimiz zaman sadece öğretmen öğrenci ilişkisi olmuş oluyor. Oysaki teneffüslerde veya aralarda 15 dakika yarım saat bir öğrenci ile özel vakit geçirdiğiniz zaman öğrenci sizi tanımış oluyor siz de öğrenciyi tanımış oluyorsunuz. Mesela derste çok suskun olan bir öğrencinin aslında başka özellikleri olduğunu orada anlıyorsunuz. Bu öğrenci ile sizin ortak ilgi alanlarınız olabilir. Öğrenci size bir şeyler katabilir. Kendi kendime şöyle demiştim. Aslı hocam bütün öğrencilerle iyi geçinirdi. Edip hocam bütün öğrencilerle iyi geçinirdi. Ben de bütün öğrencilerimle iyi geçineceğim. Onlara bir şeyler katmaya çalışacağım. Şu an 13 yıllık öğretmenim hocam. Teneffüslerimin neredeyse %80'i %90'ı öğrenciler ile geçer. Zaten benim boş derslerim olur okulda öğrencilerin boş dersi yok. Ben o teneffüsten sonra 40 dakika boş dersinde oturabilirim. Teneffüsü öğrenci ile geçirdiğiniz zaman öğrencinin performansına da yansıyor. Mesela derste çok konuşan bir öğrenci öğretmen ile bir ilişki geliştirdiği zaman öğretmeni üzmemek için derse ilgi göstermeye başlıyor. Aslı hocam ve Edip hocamdan da bunu gördüm. Teneffüslerde öğretmenler odasına gidip oturmazlardı. Edip hocam mesela lise öğretmeni olmasına rağmen sınıftan hiç çıkmazdı. Koridorda nöbetçi olmasa bile hep dolaşırdı. Onunla gidip sohbet ederdik vakit geçirirdik bize kendi hayat hikâyesini anlatırdı. Aslı hocamız daha küçük olduğumuz için ortaokulda bizi yönlendirmeye çalışırdı. Bunları göre göre demek ki böyle olması gerektiği kanısına vardım ben.

Katılımcının anlatısında öğretmenlerini sınıf içi uygulamalarından çok özellikle teneffüslerde ve okul dışında öğrencileri ile kurdukları ilişkinin samimiyeti bağlamında

ele almaktadır. Katılımcı örnek aldığı öğretmenler gibi öğrencisi ile teneffüslerde ve okul dışında ilişki kurmanın yollarını aramaktadır. Katılımcı ayrıca ders dışında kurulan bu ilişkinin öğrencinin ders içindeki performansını da olumlu etkilediğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin öğrenci ile kurduğu ilişkinin yanında sınıf içi uygulamaları da model alınmaktadır. Duygu anlatısında dersi ‘yüreği ile anlatan öğretmenler ‘ tabirini kullanmış ve bunu şu şekilde anlatmıştır:

İlkokul öğretmenimiz yeri geldiğinde bize sıra dayığı çekerdi. Bunu yapardı. O zamanlar için kabul görülen bir şeydi. O zamanlar onun hesabını kimse sormazdı. Ama biz onu hala çok seviyoruz. Şu an düşünmesi bile imkansız bir şey. Kabul edilebilir bir şey de değil aslında. Ama biz onu hala çok severdik. Bir keresinde bir matematik işlemini yanlış yapmıştık. Ben de toplama mı yapılacaktı çarpma mı yapmışım veya çarpma mı yapılacaktı toplama mı yapmışım aslında doğru yapmışım ama öğretmen işareti yanlış görüyor. Ondan sonra da ben size bunu şey yapmadın mı diye elimize vuruyor. Sonra tahtada soruyu çözüyor. ‘Ama öğretmenim ben de aynısını yapmıştım niye bana şey yaptınız.’ ‘Ay canım’ deyip beni öpüyor. O beni öptü ya artık dünyalar benim oluyor. O dayak, elime vurması falan unutulmuştu böyle bir şey. O severdim dediğim öğretmenler ya galiba şey var bir öğretmenin öğrencisi için dersini yüreğinden anlattığını gördüğünde o öğretmeni seviyorsun. Bazen belli konularda sana uymasa da ya da not konusunda cimri olsa da öğretmen ya bu hoca bu konuyu iyi anlatıyor yerinden kalkıyor, örnekler veriyor, farklı farklı şeyler yapmaya çalışıyor Bir şeyler hazırlıyor, kitabın dışına çıkıyor, böyle yapan öğretmenleri hep sevdiğimi düşünüyorum. Yani başka bir şeyler yapan, oturduğu yerden anlatıp sadece kitaba bağlı kalıp oradan moda mod giden öğretmenler çok akılda kalmıyor. Ya da çok severdim diyebileceğim tarzda öğretmenler olmuyor. Hani çok klasik bir şey ama dersi anlatan öğretmen yüreğinden anlatan öğretmen sevdiğim öğretmen olmuş. Lisedeki İngilizce öğretmenimden biri işte çok farklı etkinlikler yapardı diyaloglar kurdururdu onlar aklımda kalmış. Onlar benim de hayatımda uyguladığım şeyler olmuş.

Katılımcı anlatısında tek bir anı özelinden başlayarak o güne kadarki öğretmenlerini değerlendirmiş ve ‘dersi yüreği ile anlatmak’ olarak tanımladığı ders kitabına bağlı kalmayan, farklı kaynakları kullanan, öğretme işine emek harcayan öğretmen profilinin her zaman sevildiğini belirtmiştir. Katılımcının anlatısı incelendiğinde ise bir yandan ders kitabını bitirmek zorunluluğu bir yandan da dersi sadece kitaptan takip edip sıkıcı öğretmen olma riski arasında bocaladığını anlatmıştır. Fakat katılımcının sınıf içi uygulamalarına bakıldığında derse kitap harici materyal getirmeye gayret ettiği; ayrıca öğrencilerin dil edinimine ve sosyalleşmesine katkı sağlayacak olan projelere, gezilere ve etkinliklere katılma konusunda motivasyonunun yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanında katılımcı öğrenci gelişimi için gerek öğrencilerle gerek velilerle okul dışında da iletişime devam etmektedir. Dolayısıyla

katılımcının dersi yüreği ile anlatan bir öğretmen olma isteği uygulamalarından açıkça görülmektedir.

Esin de öğretmenlerinden etkilenen diğer bir katılımcıdır. Katılımcının öğretmenlerini model aldığı konu kendisi tarafından “profesyonellik” olarak tanımlanmış ve şöyle örneklendirilmiştir:

Okula geldiğinizde kapıdan içeri girdiğiniz andan itibaren özel yaşantınızdan veya trafikte veya başka bir şehirde ne yaşadığınız onlar o kapının dışında kalmalı. Her zaman okula buna inanarak girerim. Kızım 3 yaşında hastanede yatıyordu onu hastanede bırakıp derse girdiğimi bilirim. Kapıyı kapattığım anda da onun hastanede olduğunu unutmuşumdur. Bu birazcık profesyonelliğe kaçan bir şey. Bunu herkes yapamayabilir.

Katılımcı benzer bir profil çizen öğretmenlerini ise şu şekilde anlatmıştır:

Net bir anı yok ama öğretmenlerimin sınıfa girdiklerinde hayatlarındaki diğer bütün her şeyi kapıda bıraktıklarını birebir şahidim. Hepsinin özel hayatı var. Ayrıca okul içerisinde ders dışında bir hayatları var. Ama sınıfa girdiklerinde hepimizin gözlerinin içine tek tek bakarak günaydın dediklerini diğer her şeyi dışarda bıraktıklarını biliyorum. Bir öğrencinin yüzünde asıklık mı var ne oldu diye sorduklarını birebir şahidim. Ve bunun üzerinde durduklarını laf olsun diye değil. Ders esnasında öğrenciyi serbest bıraktıklarında bile gözlerini öğrencilerin üzerinde olduğunu hatırlıyorum. Ben şu an çalıştığım kurumda elinde cep telefonu ile öğrenciyi serbest bırakıp cep telefonuna bakan öğretmen gördüm. Yani onları gördükçe çocukların dersin öğretmenden soğumaları çok normal. Dediğim gibi bire bir anı hatırlamıyorum ama öğretmenlerimizin hepsinin bizimle ilgilendiğini hatırlıyorum. Ben de öyle olmaya özen gösteriyorum şu anda.

Katılımcının anlatısından öğretmenlerini öğretmenlik mesleği ile kurdukları ilişki bağlamında örnek aldığı anlaşılmaktadır. Katılımcının tanımladığı profesyonel öğretmen; özel hayatına dair her türlü ayrıntıyı veya sorunu okulda untabilen mitolojik bir kahramandır. Bu kahraman okula girdiği andan itibaren öğretmenliğini pedagojik açıdan etkileyecek her türlü problemi untabilmektedir. Katılımcı da benzer bir öğretmenliği deneyimlediğini kendi yaşantısından örnek vererek anlatmıştır.

Araştırma bulguları katılımcıların öğretmenlerinden sadece meslek seçimi ve öğretmenlik pratikleri boyutunda değil aynı zamanda meslek dışı ilgi ve beğeni alanlarının oluşum noktasında da etkilendiklerini göstermektedir. Lisedeki öğretmenlerinden etkilenen Eda öğretmenini anlatırken şu ifadelerle yer vermiştir.

Öğretmenlerimizin bize örnek oluş tarzları ve bunu bizim öğrencimize aktarımı bu anlamda çok önemli. Mesela bir resim öğretmenim vardı lisede kendisi fotoğraf çekmeyi de çok severdi. Fotoğraf çekmeyi seven insanlar zaten

film de izlemeleri gerekir resim öğretmenimizin bir atölyesi vardı. Atölyeye gittiğimizde bize kült filmler izletildi. Onların önemli sahneleri üzerinde konuşurduk. Ufkumuzu açacak farklı hayal gücümüzü genişletecek filmler. Filmin çekim kalitesinden içindeki duyguya kadar. Gerçekten master piece olan tarzda şeyleri gösteriyordu. Yani resim derse gidelim, ne resim yapalım değil hocamız bizim sanat anlayışımızı geliştirmek için.

Aynı katılımcı boş zamanlarında yaptıklarını anlatırken “Üniversite bittikten sonra fotoğrafçılık kursuna gittim. Kendimde ne var ne açığa çıkarırsam bunun da öğrenciye faydalı olacağını biliyorum” demiştir.

Benzer bir şekilde Yusuf da ortaokuldaki en net hatırladığı öğretmeni şu şekilde anlatmıştır:

Beden eğitimi öğretmenimiz vardı mesela o bize çok güzel model olurdu. Voleybol olsun futbol olsun pek çok branşta başarılıydı. Gerçekten bir sporcu olduğunu hatırlıyorum. Bizimle maç yapardı. Hentbol mesela. Spor şu an bile okullarda çok az oynanan bir şey o zaman bize hentbol oynamayı bile öğretmişti. Voleybolda smaça kalkarken nasıl yükseleceğinizi Ve onu nasıl karşılaşıp karşılayacağınızı. Hatta geçenlerde arkadaşlarımla buluştuğumda beden eğitimi öğretmenimizi yine andık.

Katılımcı görüşmenin ilerleyen kısmında boş zamanlarında sporla ilgilendiğini hatta profesyonel olarak futbol oynadığını belirtmiştir.

Yukarıda örnekler verilen katılımcı anılarından özellikle ilkökul, ortaokul ve lise yıllarındaki öğretmenlerden etkilendikleri görülmektedir. Katılımcılar öğretmenlerini genel olarak derste ne anlattıkları bağlamında değil dersi nasıl işledikleri; kendileri ve diğer öğrencilerle kurdukları ilişki bağlamında hatırlamakta ve anlatılarında yer vermektedirler. Fakat bulgular bazı durumlarda ise katılımcıların öğretmenlerinin ne yapılmaması gerektiği konusunda da örnek oluşturduğunu göstermiştir.

İngilizce öğretmenin ders işleyiş metodunu hatırlayan ve bundan hoşnutsuzluğunu dile getiren Yusuf, kendi öğretmenlik pratiklerini tam tersi yönde uygulamaktadır.

Sanki öğretmenimiz İngilizce öğretmeni değildi de İngilizce ile ilgili bir bölüm okumuştı. Mesela onun şeyi bana acayip geliyordu. Hala da hatırlıyorum. Hatta bazen öğrencilerime espri yapıyorum. Benim sizin gibi İngilizce öğretmenim olsaydı her şey daha farklı olabilirdi diyorum. Bizim İngilizce öğretmenimiz sınıfa gelirdi elinde bir sayfa olurdu ve otururdu. Ve bir öğrenci olurdu onu tahtaya çağırırdı kağıttakileri tahtaya yazmasını isterdi biz de defterimize yazardık. Örneğin to be fiilini geçmiş zamanı boşluklara doldururduk. Ders biterdi ve çıkardı. Ne bir diyalog, ne bir dinleme, ne bir örnek olay. Bu şekilde başka bir etkinlik yapmazdı.

Aynı katılımcı anlatısında yer verdiği bu öğretmenin aksine kendi sınıflarında dört temel becerinin de edinimine ilişkin farklı etkinlikler düzenlemeye özen gösterdiğini, bunun için de mesleğinin ilk yılından beri para ve zaman harcamaktan hiç çekinmediğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcı öğrenciler ile birebir ilişki kurmaya da özellikle gayret ettiğini belirtmiştir.

Esra da ilkököl öğretmeni ile ilgili bir anısını ve bu yaşadıklarının kendi öğretmenliği üzerindeki etkisini şu şekilde anlatmıştır:

Öğretmenim takipçi, sorumluluğunu bilen, öğrencilerinin her biri ile yakinen ilgilenen ama o derin mesafeyi saygı mesafesini net bir şekilde kurabilen bir öğretmendi. Erkek bir öğretmendi. Sadece temas noktasında, eğitim fakültesinde üniversitede ‘öğretmenim bana dokundu ben mutlu oldum duygusunu’ düşünürdüm. Öğretmenim bana ne zaman dokunurdu? Babam veya ablam benim durumumu sormak için okula geldiğinde. O zaman ellerini omzuma koyardı. O zaman düşünürdüm ki öğretmenim beni seviyor. Çok mutlu olurum. Otoritesinden aslında nasiplenmişim. Takip etme, ciddi olma, Ama ben öğrencilerime daha fazla dokunmaya gayret ederim. Yakası bozulmuştur düzeltirim. Üstünde bir yaprak düşmüştür onu alırım. Dokunmak isterim çocuklara.

Katılımcı anlatısında öğretmenin sınıf içindeki öğretme pratiklerine dair olumlu anıları olmasına rağmen kendisiyle kurulan ilişki bağlamında eksikliğini hissettiği ‘dokunma’ duygusundan bahsetmektedir. Katılımcının öğretmeni öğrencilere sadece velinin yanında dokunarak bir tür göstermelik ilgi göstermektedir. Katılımcı küçük bir çocuk olarak öğretmeni tarafından eksikliğini hissettiği dokunma duygusunu öğrencileri ile arasında kurduğu ilişkide önemli bir yere koymuştur. Öğrencilerine çeşitli bahanelerle fiziksel temas kurmaya gayret eden katılımcı öğrencileri ile olan ilişkisine bunun faydalı olacağını düşünmektedir.

Katılımcıların biyografileri incelenirken öğretmenlik mesleğini seçme konusundaki kararlarını etkileyen etmenlerden birinin kendi öğretmenleri olduğu görülmüştür. Benzer bir bulgu Örnek (2020) ve Ateş ve Kılınç (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da görülmüştür. Bu çalışmalarda da katılımcılar öğretmenlik mesleğini seçerken öğretmenlerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmenlerini sadece meslek seçimi boyutunda değil ayrıca meslek içi uygulamalarda da örnek almaktadırlar. Öğretmenlerini örnek alınan alanlara bütüncül bir bakış açısıyla bakıldığında ise bu öğretmenlerin alan bilgilerinden ziyade öğrenciyle kurulan ilişkiler gibi pedagojik uygulamalarının örnek alındığını görebiliriz. Aynı doğrultuda bir bulgu Dağ ve Yıldız (2022) tarafından fen bilgisi öğretmenlerinin informal öğrenme yollarına

ilişkin yapılmış olan çalışmada da görülmektedir. Sözü edilen bu çalışmada da katılımcılar lise yıllarındaki öğretmenlerinden etkilendiklerini ve bu uygulamaları kendi sınıflarında da deneyimlediklerini belirtmişleridir. Bunun yanında araştırma bulguları katılımcıların öğretmenlerini ilgi ve beğeni alanları boyutuyla da örnek aldıklarını göstermiştir.

Anadolu Öğretmen Liseleri

Türkiye’de uzun yıllardır öğretmen yetiştirme amacıyla farklı uygulamalar denenmektedir. Bu uygulamalardan biri de öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak amacıyla kurulan Anadolu Öğretmen Liseleri olmuştur. 1989-1990 öğretim yılında 10 okulla Anadolu Öğretmen Lisesi uygulaması başlamıştır. 2014 yılında ise resmi bir açıklama yapılmadan Anadolu Öğretmen Liseleri kapatılmış ve mevcut binaları başka okul türleriyle eğitime devam etmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olan 5 katılımcının araştırmanın dâhili sorusu kapsamında mezun oldukları liseden ve bu lisede edindikleri kazanımların onların hayatını nasıl etkilediğinden bahsettikleri görülmüştür. Bunun için çalışmanın bu kısmında katılımcıların Anadolu Öğretmen lisesi deneyimleri ile ilgili anlatılarına yer verilecektir. Bu anlatılar incelendiğinde bu katılımcıların hiçbirisinin ailesinin sosyo ekonomik düzeyi yüksek olmadığı ve katılımcıların çoğunun okulun yatılılık imkânından yararlanmış olduğu dikkat çekmektedir.

Eda Anadolu Öğretmen Lisesi mezunudur ve bu okulun öğretmenliğine etkisini şu şekilde anlatır:

Öğretmen lisesi mezunu olmanın çok ciddi bir etkisi var ben de. Orada o disiplini, eğitimi, insan yetiştirmenin önemini görünce çok farklı oluyor. Çünkü sen lisedesin evinden çıkmışsın. Bir şeyler elde etmek istiyorsun. Orada sadece öğretmenlerine birliktesin. Devletin öğretmenleri, devletin sana verdiği yurt, devletin imkanları. Bir şekilde bu senin çalışma ahlakına yansıyor. Daha çok sahip çıkasım geliyor öğrencilere, daha çok kendi çocuğun gibi görüyorsun. Beni çok ciddi etkilemiştir öğretmen lisesi. Öğretmenliğimin %70'i lisedendir diyebilirim.

Katılımcı anlatısında öğretmen lisesinin hem fiziki hem de akademik şartları dolayısıyla ailesinin maddi olanakları ile karşılaştırıldığında üst düzey bir eğitim aldığını vurgulamaktadır. Liseyi yatılı bir şekilde kazanmış olan katılımcı, devletin ona bu imkânı sağlaması sayesinde bu tarzda bir okulda öğrenim görebildiğini ifade etmiştir. Ayrıca

katılımcı okulun hem akademik hem de sosyal imkânlarının kendi dönemindeki çoğu devlet okulunun üstünde olduğunu belirtmiştir: "Resim atölyemiz vardı hocam. Derslerimiz de interaktif bir biçimde geçerdi. Bazen öğretmenimiz bize kült filmler izletirdi. Sonra bu filmleri tartışırdık." Bir kamu kurumu tarafından kendisine sağlanan bu olanakları unutmayan katılımcı kendi öğretmenliğinde de kamuda çalışmayı tercih etmiş, öğrencilerini de sahiplenme güdüsü içinde olmuştur.

Ahmet de mezun olduğu liseyi şu şekilde anlatmıştır:

Lisede Anadolu Öğretmen Lisesini kazandım. Yurtta kaldım. Tabi burada biraz durmam lazım. Öğretmen lisesi çok önemlidir. Bunu ancak mezun olanlar bilir. Bizim o dönem orada aldığımız eğitim hiçbir okulda yoktu. Düşünün bir kere 1990ların sonu, herkes deli gibi dershaneye gidiyor test çözüyor. Biz eğitim nedir bunu tartışıyoruz. Eğitim nedir? İstendik davranışları kazandırma süreci. Kime göre istendik? vb bir sürü soru. Ve hocam ilginçtir ki hocalarımız eğitim şudur, deftere yazın ezberleyin demezdi. Çünkü herkesin tanımı farklı olabilir. Önemli olan onu nasıl ifade ediyorsun, açıklıyorsun. Bu çok önemli yani sana değer verilmesi. Yurt da çok önemli tabi. Benim ailem köyde oturuyor. Ekonomik durumlar belli. Yani o ayarda bir okula benim kendi imkânlarımla gitmem imkansız. Yurtta çok zorluk yaşadım ama çok şey de öğrendim. Arkadaş seçmeyi, planlı olmayı, düzenli olmayı. Öğretmen olmak zorunda değildim tabi. Farklı bölüm de yazabilirdim. Ama etkilenmiş demek ki öğretmenlik yazdım.

Katılımcı anlatısında öğretmen liselerinin ders programı ve bu okulların pedagojik anlayışına dair bilgiler vermiştir. Diğer lise türlerinde eğitim gören akranlarının sürekli test çözerek merkezi sınavlara hazırlandığı bir sistemde katılımcı, özellikle eğitim derslerinin yapılandırmacı bir yaklaşımla işlendiğini; hazır bilgiyi öğrenciye vermek yerine öğrencinin bilgiyi inşa etmesine fırsat tanındığını ifade etmektedir. Kuruluş amacı öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci hazırlamak olan öğretmen liseleri bu amaca ulaşabilmek için hem ders programını hem de öğretim yöntemlerini diğer okullara göre çeşitlendirmişlerdir.

Esra da Anadolu Öğretmen Lisesi deneyimini şu şekilde anlatmıştır:

Öğretmen Lisesi'ne gidişim öğretmenliğe yönelmeme sebep oldu. Daha okula başlar başlamaz 'siz öğretmen olacaksınız, öğretmen olmayacakların bu okulda işi yok' gibi bir şey söylenmişti. Bu bende baskı aracı olmadı açıkçası bazı arkadaşlarım da baskı oluşturmıştı oysaki. Benim şekillenme konusunda geleceğimi ışık tuttu. Yatılı okumam da bana kolaylık sağladı şu açıdan: Anlamadığımız konuları birbirimize anlatma dinleme. Akademik becerisi çok yüksek arkadaşlarım vardı. Liseye gidene kadar kendimi çok iyi bir öğrenci zannediyordum. Lisede öyle olmadığını gördüm. Bu açığı kapatmam gerektiğini düşündüm. Arkadaşlarımla nasıl öğrendiğini nasıl araştırdığını iyi gözlemledim. öğretmenliğimde öğrencilere öğretirken öğretmen merkezli bir yaklaşım yerine

akranlarına bakarak kendileri tamamlayamadıkları noktaları akranları ile birlikte tamamlayabileceklerini etkinlikler tasarlıyorum. Öğretmen lisesinden sonra üniversiteye gittiğimde üniversite bana çok boş geldi. Çevremdeki insanlar lisedeki arkadaşlarımdan daha boş geldi daha ilgisiz geldi. Aslında bulunduğum üniversitede çok kaliteli bir üniversiteydi Karadeniz Teknik Üniversitesi mezunuyum. Üniversitenin kütüphanesi çok dar geldi.

Katılımcı lisede aldığı eğitim ve bu sırada deneyimlediği akran öğrenmesi modelinin kendisi için önemli bir dönüm noktası olduğunu, bu etkileri kendi öğretmenliğinde de uyguladığını belirtmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmen lisesinin öğretmenlik becerilerine etkisini de şu şekilde ifade etmektedir:

Yurtta kalıyoruz tabi. Yurt ayrı bir dünya. Okul ayrı bir dünya. Sen bu ikisini de birlikte yürütmelisin. En başta tertipli düzenli olmasın. Planlı olmalısın. Baktığında bunlar öğretmenliğin anahtar kelimeleri bence. Örneğin yurttan yatağın dağınık şekilde ayıramazsın. Belirli bir düzeni var yatağın, terliğin, kıyafetlerin... Hepsine uyman lazım. Bu düzen şimdi de devam eder. Derse geç girmem, plansız ders yapmam, dosyalarım materyallerim hep düzenlidir. Bu alışkanlıklar bir günde kazanılmıyor.

Duygu da öğretmen lisesine dair anılarını şu şekilde anlatmıştır:

Öğretmen lisesine giderken de bir bakıma şey diyorsun hani o zaman illa öğretmen olmak zorunda değildin Ama bir bakıma evet öğretmenlik yolunda bir yol çizmiş oluyorsunuz. İşte ek puanın var ya da öğretmen lisesinde almış olduğun eğitimler var. Yine bugün aldığımız eğitimlerin ne kadar değerli olduğunu bir kez daha anlıyoruz. Öğretmen okulunun vermiş olduğu o vizyon o ruh keşke yine olsa. Her zaman gurur duyuyorum yani O yoldan geçebildiğim için o vizyona sahip olduğum için öğretmene öğretmenliğe o bakış açısıyla bakabildiğim için.

Katılımcı öğretmen lisesine girdiğinde öğretmen olmak için bir baskı görmese de bu yolun öğretmenliğe bir adım olduğunu belirtmiştir. Bu lisede edindiği ve gurur duyduğu o vizyonu ise şu şekilde ifade etmiştir: “Bir kere öğretmensin, toplumda belirli bir yerin ve bunun getirdikleri var. Örneğin branşın ne olursa olsun çok iyi Türkçe konuşmalısın. Entelektüel bir farkındalığın olmalı. Öğrenci karşısında bir duruşun olmalı. Yani kıyafetin, makyajın oranlı olmalı ve her öğrenciye değer vermelisin.” olarak ifade etmiştir.

Burak da mezun olduğu Anadolu Öğretmen Lisesinin hayatına etkilerini görüşmenin farklı kısımlarında tekrar vurgulamıştır:

Daha sonra öğretmen lisesini kazandım. Öğretmen lisesi benim hayatımda çok önemli bir yere sahiptir. Hem orada kurmuş olduğum arkadaşlıklar hem de dünyaya ve eğitime dair geliştirmiş olduğum fikirler orada başlamıştır. O zamana

göre çok ağır bir ders çalışma temposu içindeydik. Hocalarımız çok ödev verirdi. Mesela İngilizceyi ben köyde doğmuş bir çocuk olarak çok iyi seviyede öğrendim ve bu öğretmen sesi sayesinde.öğretmenliğe dair daha sonradan hiç unutamayacağım bilgiler eğitimin ne olduğu ve ne olmadığına dair inanışlar bu dönemde zihnime kazanmıştır. Şu anda başka öğretmen lisesi mezunu arkadaşlarımla da konuşurken hep bunu söylüyorlar. Öğretmenliğe dair ilk adımlarımız öğretmen listesinde atıldı. Oysa çocukluğumda ilkökul ortaokul yıllarında öğretmen olacağım diye bir şey düşünmezdim hatırlamıyorum yani böyle bir düşünceyi demek ki öğretmen lisesi bizi öğretmenliğe bu kadar güzel alıştırdı ki Öğretmen olmak fikri zihnimize iyice kazındı. Mesela ben disiplinli bir öğretmenimdir. Hala bir öğretmene dair görev ve sorumlulukları neyse titizlikle yaparım. Okula veya derslere hiç geç kalmam. Bence bu titizlik görevleri vaktiyle ve Uygunca yerine getirme fikri Öğretmen lisesinin bir armağanıdır. Yani kimse bize didaktik olarak “derse geç girmeyin” diye bir anlatım tarzında bulunmadı ama iç güdüsel olarak öğreniyorsunuz. Çünkü öğretmen lisesinde öyle bir kültürle yetişiyorsunuz. Lisedesiniz fark ediyorsunuz yani. Kendi hocalarınız derse hiç geç girmiyor örneğin

Katılımcıların anlatımlarından Anadolu Öğretmen Liselerinin katılımcıların hayatında hem akademik hem de sosyal açıdan önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcılar bu okullarda başka bölümleri seçme olanakları var olmasına karşın eğitim fakültelerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar okul kültürünün kendilerinde öğretmenlik ile ilgili olumlu imgeler oluşturduğunu, bu okullarda öğretmenliğe dair oluşturulan bu kavrayışın da katılımcıların meslek hayatında etkili olduğu görülmektedir. Bunun yanında bazı katılımcılar öğretmen lisesini yatılı bir şekilde tamamlamışlar ve yurttan kalmış olmanın zorluklarına rağmen kişiliklerine olumlu etkilerinden örnekler vermeyi de ihmal etmemişlerdir.

Öğretmenlik Mesleğini Seçerken Yaşanan Sosyo Ekonomik Deneyimler

Çalışmanın bu bölümünde de katılımcıları öğretmenlik mesleğine yönlendiren sosyo ekonomik özellikler incelenecektir. Çünkü araştırma bulguları katılımcıların öğretmenliği seçme nedenlerinin özellikle mesleki alandaki özyönelimli öğrenme pratiklerine de etki ettiğini göstermektedir. Katılımcıların anlatıları incelendiğinde öğretmenliği sosyo ekonomik nedenlerden dolayı bir tür ‘mecburiyet’ olarak seçmek zorunda kalan öğretmenlerin, meslekleri ile ilgili yaptıkları özyönelimli öğrenme faaliyetlerinde alan bilgisi üzerine yoğunlaştırdıkları ve proje hazırlamak, müze gezmek gibi müfredat dışı olarak sınıflayabileceğimiz etkinliklere katılım konusunda düşük bir motivasyona sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Türkiye'de öğretmenlik mesleğine yönelenlerin büyük oranda alt ve orta sosyo ekonomik grupta olması (Ok ve Önkol,2007) gerçeği bu çalışmada da kendisini göstermiştir. Görüşülen katılımcılardan sadece bir öğretmen ailesinin gelir durumunu 'iyi' olarak nitelendirmiştir. Kuşkusuz ki diğer öğretmenlerin tamamı bir tür mecburiyet olarak öğretmenlik mesleğini seçmemişlerdir. Fakat katılımcılardan bazıları önlerinde başka meslek seçenekleri olmasına rağmen çeşitli sosyal ve ekonomik baskılar sonucu öğretmenlik mesleğini seçtiklerini belirtmişleridir.

Ahmet öğretmenlik mesleğini kendi isteği ile seçtiğini belirtmiştir. Bu seçiminde öğrencilik yıllarında tanıdığı öğretmenlerini model almasının yanında ekonomik ve sosyal nedenlerin de rol oynadığını belirtmiş ve bunu şu şekilde anlatmıştır:

Öğretmen olmamdaki diğer etken de memleketteki kaygı. Ekonomik kaygı da diyebilirsiniz. Alt yapı olarak insanların beklentisi diyebilirsiniz. Şöyle bir lüksümün olmadığını da fark ediyor insan: bitirdim yurtdışına çıkayım çok farklı ortamlarda çalışayım olmuyor çünkü köy çocuğuyum. Orada insanların beklentisi nedir okulu bitirir bitirmez 'senin oğlan ne oldu?' 'ne zaman işe başlayacak, ne zaman maaşa bağlanacak?' Bu da Türkiye gerçeklerinin aslında yansıttığı bir olgu. Bu ikisi birleştiğinde o zaman tabi öğretmen ihtiyacı da İngilizce alanında var. KPSS den çok rahat atanabilecek durumdayım. Ben de kendime yatkınlığımı Türkiye gerçeklerini düşündüğümde 2004 yılında bu mesleğe başlamış olarak buldum.

Aynı katılımcı sosyal ve ekonomik nedenlerin sadece mesleğini seçmesine değil ayrıca bu mesleği yapma şeklini de belirlediğini belirtmektedir:

İnsanların bakış açısı farklıydı diğer öğretmenler 'ODTÜ mezunu burada ne işin var?' diye sorardı hep oysaki benim Batman'a giderken belli kaygılarım vardı. Birincisi bir devlet kurumunda çalışmak da hayatın gerçekleri karşısında kendimi garantiye almak istedim. dedim ki ben oradan her türlü işimi yine yapabilirim Yüksek lisans yapabilirim yurtdışına çıkacaksam çıkabilirim. Ama Türkiye gerçekleri diye bir şey var kendimi garanti altına almam gerekiyordu memurluk kavramında kendimi garantiye alırsam istersem on yıl sonra istifa edebilirdim. O zaman devletin verdiği ücretle özel okullara göre daha iyi.

Katılımcı üniversiteden mezun olduktan sonra kamuda öğretmenlik yapması konusunda sosyal çevresinden baskı hissettiğini belirtmiştir. Güvercin (2014) ailelerinin maddi durumlarını zorlayarak okuttukları çocuklarını öğretmenlik mesleğine sınıf atlamaları için değil daha güvenceli ve istikrarlı bir hayata sahip olmaları için yönlendirdiğini belirtmektedir. Bu durum katılımcının anlatısında da görülmektedir. Katılımcı ailesinin de teşvikiyle kendisini devlet memuru olarak bir tür ekonomik ve sosyal güvenceye almak istemiştir.

Leyla da benzer bir şekilde başka bir iş yapma seçeneği varken öğretmen olmayı seçmiştir. Bu süreçte yaşadığı sosyal baskıyı şu şekilde dillendirmektedir:

Fizik mezunuyum açıkçası ama mezun olduğum sene üniversitede eğitim dilim İngilizce olduğu için İngilizce öğretmeni olarak atanmam söz konusu oldu. Ben de fizik mezunu olarak iş bulmak zor olacağı için İngilizce öğretmeni olmak istedim. Bir de tabi babam öğretmen. Devlet memuru. Yani isterse özel sektör iki kat daha maaş versin asıl olan devlet memuru olmak. 657 her şeyden önemli. Küçük yerlerde bir rütbe gibi.

Katılımcı anlatısının önceki kısımlarında orta halli bir ailede Anadolu’da küçük bir ilde yaşadığını belirtmiştir. Dolayısıyla mezun olduğu fizik alanında iş bulmayı bekleyecek hem maddi hem de sosyal bir imkânı yoktur. Katılımcının anlatımından mezun olduğu fizik alanını bırakıp öğretmen olma kararında kendi isteğinden çok sosyal ve ekonomik etkenlerin belirleyici olduğu görülmektedir.

Benzer bir şekilde Anadolu’da bir köyde yaşamış olan Burak da kamuda işe başlamasını şu şekilde anlatıyor:

Mezun oldum. Dil bilgim üst düzeyde ama nedense KPSS çalışıyorum. Hem de harıl harıl. Arkadaşlarım özel okullara veya şirketlere başvuruyor ama ben başvurmadım. Yetiştığımız sosyal çevreden herhalde sırtımı devlete dayama duygusu vardı hep. Özel sektör hep riskli görünürdü. Ya işten atarlarsa bir gün? Bir de tabi ailem çok okumamış. Onlara göre en makbul meslek devlet memurluğu. İsterse parası az olsun.. Bu duygular içime işlemiş olsa gerek ki mezun olur olmaz KPSS’ye girip devlete atandım. Herkes çok mutlu oldu.

Katılımcı yabancı dil bilgisinin üst düzeyde bir üniversiteden mezun olmasına, kariyerine başka şekilde de devam etme imkânının olmasına rağmen özellikle KPSS çalıştığını ve atandığını anlatmıştır. Katılımcı bu kararında ailesinin isteğinin ve yönlendirmesinin etkisi olduğunu belirtiyor. Güvercin (2014) bu durumu şu şekilde özetlemektedir: ‘Aileler için çocuklarının öğretmen olmasının anlamı gelecekte güvenceli bir hayata sahip olmaları ve kendi yaşamlarında deneyimledikleri belirsizlik içeren istikrarsız bir gelire sahip olmalarıdır.’ Katılımcının anne ve babası çiftçidir. Güvercin tarafından sözü edilen belirsizlik içeren istikrarsız bir gelire sahip olma durumunu deneyimledikleri ve katılımcıyı devlet memuru bir öğretmen olmaya yönlendirdikleri söylenebilir. Bunun yanında katılımcının da farkına varmadan bu durumu içselleştirdiği, arkadaşlarının aksine başka iş başvurusu dahi yapmadan KPSS çalıştığı gözlenmiştir.

Yukarıdaki katılımcıların aksine Burcu da öğretmenlik mesleğini seçerken yaşanan ekonomik kaygıyı daha üniversite tercihi yaptığı süreçte yaşamış ve bulunduğu ekonomik şartları da değerlendirip ‘mantıklı’ bir karar vermiştir:

Bulunduğın şartlarda en mantıklı kararı aldım kendimce. Aslında benim küçüklüğümde beri çok istediğın bir şey doktor olmaktı. Âmâ onu mevcut şartlarda yapamayacağın fark ettim. Öğretmenliğın okuması maddi olarak daha az külfetli. Ataması daha kolay. Bir de fen zekâın olmadığın anladım. İngilizce ’den sınava girsem daha iyi bir okul kazanırım, geleceğim garanti olur diye düşündüm.

Katılımcı öğretmenliğı seçmesini mantıklı bir karar olarak nitelemektedir. Çünkü aslında doktor olmak istemesine rağmen eğitim fakültelerinin göreceli olarak harç vb açılardan daha az masraflı olduğunu; atamasının da sağlık alanına göre daha kolay olduğunu düşünerek bu mesleğı seçtiğini belirtmektedir. Katılımcı meslek seçimini yaparken muhtemel atanma durumunu da göz önünde bulundurmak zorunda kalmıştır. Çünkü Güvercin (2014) tarafından da belirtildiğı gibi ataması yapılmayan bireyler ailelerine karşı tamamlamaları gerektiğini düşündükleri üniversiteden mezun olup iş bulma sorumluluğunu yerine getirememenin duygusal yükünü taşımaktadırlar. Katılımcı bu yükü taşıma ihtimalini üniversiteye başlamadan önce görmüş ve seçimini ona göre şekillendirmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde bir katılımcının da öğretmen olması konusunda ailesinden baskı olarak da adlandırabileceğimiz bir yönlendirme olduğu da bulunmuştur. Katılımcı bu durumu şu şekilde anlatır:

Babam emekli öğretmen. İki tane ablam var onlarda öğretmen. Babam meslek seçimi açısından üzerimize düşküdü. Bizim ilkokulda en geç ortaokulda ablamların da benim de hangi mesleğı yapacağımız belliydi. İlla sen bu mesleğı yapacaksın derdi babamız. Yeteneğimize göre de bölüm seçerdik. Mesela benim dil yönüm kuvvetli olduğu için dil alanında bir öğretmenlik bölümü seçtim. Ablalarımın da sayısal yönleri kuvvetliydi. Matematik ve Fen Bilgisi öğretmeni oldular. Zaten önümde ablamlar olduğu için ben bütün süreçleri biliyordum. Sınava nasıl hazırlanılır, günde kaç soru çözülür. Tercihi babamla yaptık zaten. İl dışı okul yazmadım. Onlarla birlikte kaldım. Okul sonrası devlete ve özel okul şartları nedir? Devlete nasıl atanılır? Şimdi buna proje çocuk mu diyorlar. Öyle işte

Katılımcı anlatısında özellikle öğretmen olan babasından meslek seçimi baskı olarak da nitelendirilebilecek bir yönlendirmeye tabii olduğunu anlatmaktadır. Bu yönlendirmeye katılımcının diğer kardeşleri de maruz kalmıştır. Bu durumda katılımcının

öğretmen olan babasının katılımcıya istikrarlı ve güvenceli bir meslek sahibi olmasını istediği ve bu yönde bir yönlendirme yaptığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin Meslekleri İle İlgili Özyönelimli Öğrenme Faaliyetleri

Hızla değişen dünyada belirli bir mesleği yapmak için gereken bilgi ve beceriler de zamanla değişime uğramaktadır. Dolayısıyla bireyler eğitimini aldıkları bölümde çalışıyor olsalar da öğrenme süreci işe başladıktan sonra da devam etmektedir. Kuşkusuz bu durum öğretmenlik mesleği için de geçerlidir. Öğretmenler eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra sınıfa girdiklerinde aldıkları eğitimde edindikleri bilgi ve becerinin ancak bir kısmını okullarda kullanabileceklerini görmektedirler. Bu durum da öğretmenleri meslekleri ile ilgili özyönelimli öğrenme faaliyetlerini artırmaktadır. Çalışmanın bu kısmında öğretmenlerin meslekleri ile ilgili deneyimledikleri özyönelimli öğrenme faaliyetleri katılımcıların anlatılarından elde edilen bulgular ışığında incelenecektir. Bu bağlamda katılımcıların mesleki olarak hangi alanlarda öğrenme etkinliklerine yoğunlaştıkları, hangi kaynakları kullandıkları, bu süreçte ne kadar harcama yaptıkları, vakitlerinden ne kadar ayırdıkları ve bu öğrenme faaliyetleri sonucu edindikleri bilgileri nasıl paylaştıkları incelenecektir.

Katılımcıların özyönelimli öğrenme faaliyetlerinde bulundukları mesleki alanları kabaca iki grupta incelemek mümkündür. Bunlar; pedagojik alanda yapılan öğrenme etkinlikleri (örneğin sınıf yönetimi) ve alan bilgisi ile ilgili yapılan etkinlikler (örneğin bir gramer konusunun nasıl anlatılması gerektiği). Araştırma bulguları katılımcıların çoğunluğunun meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme etkinliklerini sadece alan bilgisine dair olan öğrenme etkinliklerine indirgedikleri; pedagojik alan ile ilgili yaptıkları araştırmaları ise mesleki öğrenme pratiği olarak sınıflamadıklarını göstermiştir. Dolayısıyla katılımcılar meslekleri ile ilgili öğrenme faaliyetlerine dair soruya sadece İngilizce alan bilgisine ait konuların sınıfta anlatırken kullandıkları kaynaklar bağlamında cevap vermişlerdir. Bu öğretmenlerden biri olan Duygu anlatısında uzunca bir süre derse nasıl hazırlandığını anlatmıştır. Katılımcı bu süreci anlatırken alan bilgisine dair konuları araştırdığı kitap ve sitelerden örnekler vermiş; derste materyal çeşitliliğini nasıl sağladığını örnekler vererek anlatmıştır. Katılımcının anlatısının diğer kısımları incelendiğinde aslında kendisinin öğretmenlik mesleğinin pedagojik yönü ile ilgili de farklı özyönelimli öğrenme etkinliklerini deneyimlediği görülse de katılımcı anlatısında

öğretmenlik mesleğine dair bulunduğu özyönelimli öğrenme etkinliklerini alan bilgisi ile sınırlamayı tercih etmiştir.

Ali de benzer bir şekilde ders sırasında tek düzelikten hoşlanmayan bir öğretmendir. Katılımcı anlatısında ders sırasında öğrencinin İngilizce seviyesini ve motivasyonunu düşünerek kendisinin materyal hazırladığını ve derste bunu kullandığını anlatmıştır. Katılımcı ders içi pratiklerini anlatırken ‘ders kitabı’ konusunu özellikle vurgulamıştır. Katılımcının anlatısından ders kitabının İngilizce öğretmek için uygun bir şekilde tasarlanmamış olmasına rağmen haftada en az bir ders saatini ders kitabını bitirmeye yönelik kullanmak zorunda olduğunu hissettiği anlaşılmaktadır. Katılımcı ders kitabını kendi öğretme pratikleri içerisinde bir baskı aracı olarak gördüğünü, bu baskı aracının hem devlet tarafından hem de veliler tarafından öğretmeni yönlendirmek amacı ile kullanıldığını belirtmiştir. Bu nedenle katılımcı da birçok öğretmen gibi kitabın konuları ele alış şeklinden, etkinliklerin çeşitliliğinden yakınsa bile bitirmek zorunda hissettiği için kitaptaki etkinlikleri de tamamlamaktadır. Katılımcının anlatısından mesleği ile ilgili olan öğrenme faaliyetlerini sadece dersi nasıl işlemesi gerektiği konusu üzerine yoğunlaştırdığını söylemek mümkündür.

Burak’ın anlatısından da İngilizce alan bilgisine dair alanda araştırma yapmaya daha fazla vakit ayırdığı görülmektedir.

Şimdi 15 yıllık bir öğretmen olarak aslında bir dosya tutuyorum. Sonuçta geçmiş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman gibi belli bazı konularımız var hepsini anlatıyoruz. Ama şu var ki ben o tuttuğum dosya dan neredeyse hiçbir zaman materyal çıkarıp öğrenciye sunamıyorum. Çünkü her öğrenci grubu farklı gibi geliyor ve bir önceki sene Uygulamış olduğum bir materyal sanki bu seneki öğrenci uymayacakmış gibi geliyor ve ben her sene tekrar ilk kez öğretiyormuş gibi şimdiki zaman nasıl öğrettiler ona çalışıyorum geniş zaman nasıl öğretilir ona çalışıyorum. Her sene yeni baştan materyaller hazırlıyorum kaynakları araştırıyorum. Kaynak araştırırken başka kitaplardan fotokopi çektiğim. Çünkü etik olarak uygun olmadığını düşünüyorum. Biz tahtaya üç tane egzersizi yazmakta bile zorlanırken birileri kocaman kitaplar yazıyor ve biz izinsiz onların fotokopisini çektiyoruz. Bu bence etik değil. Onun yerine internette paylaşılmış kaynaklara bakarım. Ama çok araştırırım. Kendim eklemeler yaparım bazen. Çıkarmalar yaparım. Çünkü daha önce de dedim ya her öğrenci grubu kendine özel dinamikleri bulunduruyor. Dolayısıyla geçmiş zamana dair bir egzersizi herkese uygulayamıyorum. Her sene yeni baştan araştırma yapıyorum. Üniversite eğitimi öğrencinin bütün becerilerine seslenmem gerektiği bilgisini 15 yıllık tecrübe ile harmanlayıp her sene yeni şeyler bulmaya çalışırım.

Katılımcı her sene aynı konuları anlatsa da farklı kaynaklardan yeni materyaller hazırladığını belirtmektedir. Çünkü katılımcı sınıfın dinamik bir ortam olduğunu her

sınıfa uygulanabilecek mucizevi bir materyalin olmadığını düşünmektedir. Dolayısıyla her sene öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre kaynaklarını çeşitlendirmektedir. Mesleği ile ilgili çeşitli özyönelimli öğrenme pratikleri deneyimleyen, bu süreçte vakit ve emek harcamaktan çekinmeyen katılımcının diğerlerine benzer bir şekilde bu süreci sadece alan bilgisine dair yapılan araştırma üzerinden yorumladığını görmek mümkündür.

Araştırma bulguları katılımcıların çoğunluğunun meslekleri ile ilgili öğrenme etkinliklerini sadece İngilizce alan bilgisine dair deneyimledikleri öğrenme pratikleri olarak sınıflandırdıklarını gösterse de, Ahmet hem alan bilgisine yönelik hem de pedagojik alandaki özyönelimli öğrenme etkinliklerini mesleği ile ilgili olan öğrenme deneyimleri olarak anlatmıştır:

Hocam İngilizcenin öğretimi ile ilgili olan şeyleri ve sınıf yönetimi vs. gibi genel öğretmenlikle ilgili olan şeyleri de araştırır okurum. Yani ikisini birbirinden ayırmak imkânsız zaten. Yönetemediğiniz bir sınıfa ne anlatabilirsiniz ki? Öğrenci profili değişiyor. Bizim de yeni sorunlara yeni öneriler bulmamız gerekiyor.

Katılımcı anlatısında alan bilgisi ve pedagojik bilgiyi birbiri ile aynı öneme sahip olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca katılımcı alan bilgisini aktarabilmek için sağlam bir pedagojik yaklaşımın ilk şart olarak düşünmektedir. Nevin de benzer bir şekilde hem alan bilgisine hem de pedagojik bilgi ve becerilere dair deneyimlediği öğrenme etkinliklerini mesleği ile ilgili öğrenme olarak sınıflamıştır. Ayrıca katılımcı mesleği ile ilgili olan öğrenme etkinliklerinin mesleki deneyimi ile şekillendiğini de vurgulamıştır:

İlk 1-2 sene meslekle ilgili incelikleri öğrenmek ve ona alışmakla geçti. Ne yapabilirim ne edebilirim işte öğrencileri velileri anlamak aramızdaki ilişkiyi kurma bununla ilgili bir düzen oturtmak. Artı sınıf yönetiminden tutun da ders sunum tekniklerine kadar bunları oturtmakla geçti. Diyebilirim ki 1-2 sene benim için alışma devresiydi ama 1- 2 sene sonra baktım her şey yerli yerine oturmuş ben öğrencilerimle ve velilerimle ilişki kurmuşum ne yapacağımı biliyorum önümde bir yol haritam var. Ama bir şeyler tekdüze oluyor artık. Yani böyle olmaması gerekiyor yeni bir şeyler denemek gerekiyor diye düşündüm bunun arkasından farklı sosyal medya grupları var biliyorsunuz öğretmenlerin üye olduğu materyal paylaşım grupları var ilk önce onlara üye oldum bununla başladı gördüm ki çok güzel kendini geliştirmiş öğretmenler var. Kullandıkları yöntemi paylaşıyorlar. Hazırladıkları materyalleri. İlk olarak onları takibe aldım. Onun arkasından bakanlığın açtığı birtakım kurslar var. Bu kursları biraz daha yakından incelemeye başladım. Onlar sayesinde kendimi geliştirebileceğimi fark ettim. Özellikle web iki araçlarının eğitim de aktif olarak kullanılmaya başlaması ile birlikte öğrencilere sunabileceğimiz teknoloji ile ilişkili çok çok güzel şeyler olduğunu fark ettim. Bunların öğrencilerin de dikkatini çekmeye başladığını görünce biraz daha işin içerisine daldım.

Katılımcı mesleki deneyim ile birlikte öğretmenlik mesleğine dair öğrenmeye vakit ayırdığı alanların da değiştiğinden bahsetmektedir. Katılımcının anlatısından ilk yıllarda daha çok pedagojik alanlara yöneldiğini ama daha sonra İngilizce alan bilgisine dair etkinlikleri çeşitlendirmek üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Yukarıdaki katılımcılar mesleki öğrenmelerini iki başlık altında anlatmışlar; pedagojik bilgi ve becerilerin de alan bilgisi kadar önemli olduğunu, ihtiyaç duyduklarında bu konuda da araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir.

Çalışma kapsamında katılımcıların meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme etkinliklerinde hangi kaynak ve yöntemleri kullandıkları da sorulmuştur. Katılımcıların meslekleri ile ilgili özyönelimli öğrenmede faaliyetlerinde kullandıkları kaynak ve yöntemleri de üç başlık altında incelemek mümkündür. Bunlardan ilki çevrimiçi kaynaklardır. Bu bağlamda bazı öğretmenlerin ülke çapında ders kitapları ile uyumlu, belirli gramer konularında oyun ve aktivite paylaşan hesapları Youtube, Facebook ve Instagram uygulamalarında takip ettiği görülmektedir. Buna karşın bazı öğretmenler ise aynı uygulamalar üzerinden küresel çapta paylaşımlar yapan, başka ülkelerde İngilizce öğreten meslektaşlarını takip etmektedir. Öğretmenler tarafından kullanılan bir diğer kaynak türü de yazılı materyallerdir. Bu materyaller bazen öğretmenlerin öğrencilik yıllarından kalmış olanlar bazen de İngilizce öğretimde küresel olarak kullanılan farklı yayınevlerine ait kitaplardır. Öğretmenlerin özellikle İngilizce alan bilgilerini geliştirmek amacı ile kullandıkları bir diğer kaynak da özel okullar veya yayınevleri tarafından düzenlenen farklı eğitimler olarak görülmüştür.

Mesleği ile ilgili olan özyönelimli öğrenme pratiklerinde çevrimiçi kaynakları kullanmayı tercih eden Ahmet bu süreci şu şekilde anlatmıştır:

Kaynak ararken internet tarayıcısını kullanırım. Üye olduğum belki onlarca site var bunlardan faydalanırım. Facebook'u da tamamen pragmatik bir yaklaşımla bu anlamda etkinlik, kaynak aramak için kullanırım. Facebook'ta diğer öğretmenlerin neler yaptığına bakarım neler paylaşıyorlar? Neleri ön plana çıkarıyorlar. İlla bir dosya indirmekten bahsetmiyorum. İngilizce öğretmenleri neler kullanıyor neler konuşuyor? Twitter kullanmıyorum. Instagram çok az kullanıyorum. Ama Facebook'u tamamen mesleki anlamda kullanıyorum. İnsanlar ne konuşuyor İngilizce öğretmenleri neler yapıyorlar kim neyi kullanıyor neyi ön plana çıkarıyor Kim yenilikçi kim ne durumda bunların takibini yapmaya çalışıyorum.

Katılımcı Facebook, Instagram gibi uygulamaları hem alan bilgisine dair dosya indirmek hem de sosyal etkileşimden haberdar olmak için kullandığını belirtmiştir. Bu durumda sosyal medyanın bir tür kaynak paylaşma işlevinin yanında öğretmenler için

büyük bir öğretmenler odası olarak da görüldüğünü düşünülebilir. Tıpkı öğretmen odalarında olduğu gibi sosyal medyada da öğretmenler kendileri, öğrencileri ve eğitim ile ilgili konularda yazışabilmekte fikir paylaşımında bulunabilmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin çevrimiçi akran öğrenmesini dijital teknolojiler yoluyla gerçekleştirdiklerini söylemek mümkündür.

Esra'da benzer bir şekilde alanıyla ilgili sosyal medya gruplarını takip ettiğini, özellikle oyunlaştırarak anlatma konusunda paylaşımların ilgisini çektiğini belirtmiştir. Katılımcı ayrıca Facebook ve Instagram gibi sosyal ağlardaki İngilizce öğretmenlerine dair grupları takip ettiğini vurgulamıştır.

Yukarıdaki katılımcılara ek olarak Burcu Facebook, İbrahim Pinterest, Zeynep Facebook ve Instagram kullandıklarını ve buralardan Türkiye'de kendileri ile aynı sınıflara ders veren diğer öğretmenlerin paylaştığı dosyaları indirdiklerini belirtmişlerdir. Fakat bazı katılımcılar da Türkiye'de değil dünyanın başka ülkelerinde de İngilizcenin nasıl öğretildiğine dair araştırmaları daha fazla yaptıklarını beyan etmişlerdir. “Başkalrı İngilizce’yi nasıl öğretiyor merak ediyorum.” diyen Leyla bu öğretmenlerden biridir:

Instagram'da da İngiliz ve Amerikalı öğretmenlerin Instagram adreslerini takip ederim. Bunu da şöyle kullanıyorum mesela bir deyim bu deymi nasıl anlatabilirim çocuklara? Bununla ilgili çekilmiş kısa kısa videolar oluyor. Onları izliyorum fikir ediniyorum. Bana da çok katkısı oldu.

Ali de benzer bir şekilde ulusal kaynaklarla sınırlı kalmayıp global kaynakları da takip ederek özyönelimli öğrenme sürecinde kullandığı kaynakları çeşitlendirmektedir:

İnternette araştırma yaparım ama İngilizce araştırırım. Bir de Fransızca araştırırım. Diğer öğretmenler ne yapıyor diye. Yani Türkiye'deki öğretmenler ne yapmış diye değil de dünya da İngilizceyi öğreten öğretmenler nasıl öğretiyor diye daha çok merak ederim. Mesela mevsimler konusunu düşünürsek oradan araştırıyorum mevsimler konusunu başka öğretmenler kendi öğrencilerine nasıl anlatmış acaba diye. Mesela Fransızca da araştır araştırma yaparım Fransızca da mevsimler nasıl öğretilmiş diye. Sonra bana uygun olanı seçiyorum.

Katılımcılar sadece Türkiye'de ders kitapları bağlamında paylaşım yapan adreslerden ziyade bir yabancı dilin nasıl öğretilmesine gerektiğine dair daha geniş bir bakış açısı kazanabilecekleri farklı kaynakları takip etmektedirler. Dil öğretmenin kendisi küresel bir olgudur. Dolayısıyla farklı dillerin nasıl öğretildiğine dair araştırma yapmak ve bir anlayış oluşturmak İngilizce öğretimine de etki edecektir.

Araştırmanın bulguları çevrimiçi kaynaklardan ziyade basılı kaynak kullanan katılımcıların da olduğunu göstermektedir. Leyla bunu şu şekilde anlatır:

Hiç devlet kitabı götürmem derse Oxford Cambridge gibi kendini dünyaya ispatlamış kitaplardan devam ederim. Belki ilk yıllarında yapmışımdır şimdi pek yapmıyorum. 20 yıldır öğrettiğim için az çok örnek cümleleri bile ezbere biliyorum. Ama şunu yapıyorum. Eğer elimdeki kitaptaki gramer örnekleri yeterince iyi değilse elimdeki ekstra kaynaklardan fotokopi çekiyorum. Bu kaynaklar yayınevlerinin bize örnek olsun diye bıraktığı kaynaklar oluyor. Her sene muhakkak bu şekilde elime yeni kitaplar geçer. Hepsine bakarım. İçlerinde neler var bilirim.

Katılımcı ders kitaplarının konuyu ele alış biçiminden memnun olmayan katılımcı, diğer öğretmenlerin aksine ders kitabını bitirmek zorunda hissetmemektedir. Bu durum da katılımcıyı bu alanda kaynak çeşitliliğine götürmektedir. Farklı kaynaklardan öğrencileri için en uygun materyali seçmeye çalışan katılımcının mesleği ile ilgili özyönelimli öğrenme faaliyetlerine zaman ayırdığını da görülmektedir.

Nispeten daha kolay olmasına rağmen çevrimiçi kaynaklar araştırmak yerine basılı kaynakların daha etkili olduğunu düşünen Ali, hem alanda yetkinliğine güvendiği kitapları kullanmakta hem de öğrettiği konuları hayatla ilişkilendirebileceği otantik kaynaklara yönelmektedir:

Ben sosyal medya ile çok içli dışlı birisi değilim. İşte Instagram'dır Facebook'tur bu tip mecralarla çok içli dışlı değilim. Oralarda öğretmen grupları var. Ben onlara üye değilim. Benim üniversiteden kalma kitaplarım var. Onlara bakarım. Onun dışında sonradan satın aldığım dil öğretiminde etkili bulduğum kitaplar var onlardan bakarım. Bu konuyu gerçek hayatla nasıl ilişkilendirip de elzem bir şeye dönüştürürüm onları düşünürüm.

Yukarıda anlatılarından örnekler verilen katılımcılara ek olarak bazı katılımcılar da hem çevrimiçi kaynaklar hem de basılı kaynakları aynı anda kullandıklarını belirtmişlerdir. Esin bu katılımcılardan biridir:

Instagram'dan ve Facebook'tan hem İngilizce öğretmenlerine hem de kaynak paylaşılan yerleri mutlaka takip ederim. Kendime ait çok kaynağım var. 17 yıldır en azından 17 tane kitap setim var. Her sene okuldan gelen kitapları veya yayınevlerinin hediye olarak gönderdiği kitapları hep saklarım hiçbir şey atmam. Kocaman bir kitaplığın var. İçi kaynak dolu. Gramer kitaplarından okuma kitaplarını kadar. Kendim öğrenciyken kullandığım kitaplar dahi var. Çünkü hiç aklınıza gelmeyen bir yerde o kitaplar işime yarıyor. Sık kullandığım kitaplara bakarım ama yayınevlerinin gönderdiği kitapları da mutlaka incelerim içlerinde ne var ne yok bakarım. Kitaplarla ilgili not alırım. Yayınevlerinin verdiği örnek

kitaplardan fotokopi çektiririm veya oradaki soruları sınıftaki öğrencilerin isimlerini kullanarak tekrar düzenlerim.

Katılımcının anlatısından kaynak çeşitliliğine önem verdiği, ders anlatırken öğrencilerin farklılıklarını önemseyerek yeni materyal hazırlamaktan çekinmediği anlaşılmaktadır. Bu sebeple de kaynak taramasını sadece çevrimiçi olanlarla sınırlandırmamakta basılı kaynakları da etkili bir şekilde kullanmaktadır.

Araştırma bulguları katılımcıların meslekleri ile ilgili alanda araştırma yaparken yazılı kaynakların yanında çevrimiçi kaynakları da sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Burada öğretmenlerin dijital öğrenme araçlarına ilgisini görmek mümkündür. Erdem (2017) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara rastlanmıştır. Yazar çalışmasında öğretmenlerin bilgisayar teknolojisi kaynaklarını hem genel mesleki gelişimleri hem de sınıf düzeyinde uygulamalar için kullandıklarını göstermiştir. İnternetin varolan en güçlü özyönelimli öğrenme araçlarından biri olarak görüldüğü (Gray, 1999) bir zaman diliminde bu bulgular şaşırtıcı değildir.

Araştırma bulguları ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun alan bilgisine yönelik araştırma yaptığını göstermektedir. Bunun yanında öğretmenler alanları ile ilgili global çapta paylaşımları takip etmekten çok Türkiye’de kendileri gibi aynı sınıfa İngilizce dersi anlatan meslektaşlarının paylaştığı dokümanları indirmektedirler. Bu dokümanların içeriği de belirli bir gramer konusu ile ilgili boşluk doldurma, soru cevap, test ve eşleştirme gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin bu tarz kaynak kullanımı uygulama kolaylığı ve öğrencilerin ortak yapılan sınavlarda başarısını artırmaya yönelik olduğu düşünülebilir. Sınav ve performans odaklı eğitim tüm dünyada karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de de sınav olgusu bir endüstri halini almıştır. Bununla bağlantılı olarak öğrencileri sınavlara hazırladığını iddia eden kaynak kitapların sayısı her geçen sene artmaktadır. Dolayısıyla her kademeden öğrenci kamu kurumlarında dahi belirli aralıklarda deneme sınavlarına tabii tutulmaktadır. Bu uygulama veliler ve okul yönetimleri tarafından da desteklenmektedir. Dolayısıyla gerek özel yayınevlerinin düzenlediği tarama sınavlarında gerekse okullarda yapılan yazılı sınavlardaki öğrenci başarısı öğretmen başarısı ile doğru orantılı olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda öğretmenler kendi öğrencileri ile benzer sınava girecek olan diğer öğrencilerin kullandığı materyali kullanmayı tercih etmektedirler.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin özellikle alan bilgisine dair özyönelimli öğrenme deneyimlerinde özel okul ve yayınevlerinin düzenlediği eğitimlere katılmayı tercih

ettikleri saptanmıştır. Katılımcıların anlatılarından bu eğitimlere bir tür ihtiyaç saptama süreci sonucunda başvurdukları görülmektedir. Örneğin eğitim fakültesi mezunu olmayan katılımcı sınıfta deneyimlediği sorunlara çözüm yolları bulabilmek amacı ile özel kurumlar tarafından düzenlenen eğitimlere katılmıştır:

Hocam ben başta da söylediğim gibi eğitim mezun olmamamın verdiği eksikliği gidermek adına çok seminere katıldım özellikle Ankara'daki iyi özel okulların düzenlediği seminerlere çok katıldım. Bir de yayınevlerinin Cambridge Oxford gibi yabancı eğitimci eşliğinde oluşturdukları seminerlere katılmaya gayret ettim. Buralarda çok güzel şeyler öğrendim. Kendi alanım ile ilgili, spesifik şeyler anlatılıyordu. Kendi öğrencilerimi düşünüp gerekli uyarlamalarla uyguladım da çoğu zaman.

Benzer bir şekilde alan bilgisine dar bir konuda eksikliği olduğunu düşünen Mine de bu sorunu özel kurumlar tarafından düzenlenen eğitimlere katılarak çözmeye çalışmıştır:

Öğrenciyken çok katılırdım özel okulların yayınevlerinin düzenlediği seminerleri ama öğretmen olduktan sonra bir tane katıldım British Council tarafından düzenlenen bir telaffuz eğitimi ile ilgili bir seminere katıldım. Telaffuzumda problemleri olduğunu düşünüyordum kendimi eksik hissediyordum bu eğitimi en doğru verecek kurumunda orası olduğunu düşündüm birkaç arkadaşla birlikte eğitimi aldık hakikaten faydalı olduğunu düşünüyorum.

Mesleği ile ilgili alanlarda özyönelimli öğrenme motivasyonu yüksek olan Duygu, hem kamu tarafından düzenlenen eğitimlerden fayda sağlamaya çalışmakta hem de özel kurumlar tarafından düzenlenen eğitimlere katılım sağlamaktadır:

MEB dışında özel eğitim kurumlarından eğitim aldım. Üniversite döneminden beri bu özel okulların düzenlediği yabancı dil seminerlerinin ücretsiz oldukları zamanlarda ve benim de çocuksuz olduğum zamanlarda hiç kaçırmazdım. Ve onları da kesinlikle uygularım. Her ne kadar onlar küçük sınıflar için tasarlanmış etkinliklerin olsa da ben kendi sınıflarında yapabileceğim kadarını hep yapmaya çalıştım. Buradaki eğitimci ya başka öğretmenler ya da öğretmenlerin eğitimci oluyordu. Onun dışında British Side adlı bir kurumdan fonetik dersi aldım üniversitede bu konunun eksik olduğunu düşünmüştüm çünkü hatta liseden birkaç arkadaş birlikte gittik o kursa. Kendimiz ücretini ödeyerek hem fonetik hem konuşma bir arada bir kurs almıştık o kurumdan. Bir de yurtdışında Comenius eğitimi aldım. Orada eğitimci de eğitici öğretmenleriydi. Oradaki dosyamda hala durur. Öğrendiklerimi de kullanırım. Yani şöyle bir oran vermem gerekirse bu yeni eğitimlerde öğrendiklerimin %70 yüzde seksenini sınıflarında kullanıyorum. Son dönemlerde çok katılamıyorum çünkü ücretli oldular. En son pandemiden önce yayınevlerinin eğitimlerine katıldım.

Katılımcıların anlatılarındaki ortak vurgunun düzenlenen eğitimlere kendi istekleri ile katılmış olmalarıdır. Kendi öğretme pratikleri üzerinde eleştirel düşünebilen katılımcılar bu alanda deneyimledikleri problemleri ve çözüm yollarını da kolayca teşhis edebilmişlerdir. Özyönelimli öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmiş olan bu katılımcılar süreci amaç, yöntem ve sonuçları bağlamında da etkili bir biçimde değerlendirmeyi başaramışlardır. De Waard (2016) tarafından da belirtildiği gibi yetişkin informal öğrenenler için motivasyon çoğunlukla içsel ve öğrenme hedefi kişiseldir.

Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili deneyimledikleri özyönelimli öğrenme etkinliklerinin alanları ve bu süreçte kullanılan kaynak ve yöntemler incelenirken yakın zamanda geçirilmiş olan pandemi sürecinin öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olan öğrenmelerini de etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların meslekleri ile ilgili özyönelimli öğrenme pratikleri ile ilgili paylaşımda bulundukları anlatılar incelendiğinde, pandemi döneminin öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme etkinliklerini çeşitlendirdiği görülmüştür. Pandemi ile birlikte başlayan uzaktan eğitim süreci birçok öğretmenin o ana kadarki mesleki deneyiminde yeri olmayan bir tecrübe olmuştur. Bu yeni deneyim beraberinde yeni sorunları ve yeni öğrenme fırsatlarını da getirmiştir. Dolayısıyla pedagojik alanda belirli bir yeterlilik geliştirmiş olan öğretmenlerin artık bu yeterliliklerini kullanamayacağı bir durum oluşmuştur. Dahası bu yeni durum aniden alınan bir kararla başlamıştır. Yani bir gün öncesine kadar hangi konunun nasıl anlatılması gerektiğine veya sınıftaki bazı problemlerin nasıl çözmesi gerektiğine dair geliştirilmiş olan bir takım yöntem ve usuller bir gecede geçersiz olmuş, yeni problemlerle karşılaşmıştır. Ural ve Canpolat (2021) pandemi sürecinin öğretmenler üzerinde yabancılaşma etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmaya dair bulgular ise öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirebilmiş katılımcıların yaşadığı ilk panik anının diğer katılımcılara göre daha kısa sürdüğünü ve bu katılımcıların hızlı bir şekilde mevcut durumu değerlendirip gerekli özyönelimli öğrenme faaliyetlerine yöneldiklerini göstermektedir. Katılımcılar pandemi döneminde meslekleri ile ilgili daha fazla öğrenme etkinliğinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenmeler dijital teknolojiler, bu teknolojilerin eğitim için nasıl kullanılabileceği ve uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ve sınıfın motivasyonunu artırmaya yönelik olmuştur. Ayrıca katılımcılar pandemi döneminde öğrendikleri web 2 uygulamalarını pandemi sonrasında da devam ettirdiklerini ve bu durumdan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte

katılımcılar pandemiden sonra çevrimiçi öğrenme araçlarını kullanma sıklıklarının hem mesleki alan hem de meslek dışı alanlarda arttığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların mesleki alandaki özyönelimli öğrenme faaliyetlerinin örüntüsü incelenirken sorular sorulardan bir diğeri de katılımcıların bu sürece ne kadar zaman ayırdıkları ile ilgili olmuştur. Katılımcıların meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme etkinliklerine ayırdıkları süre farklılık göstermektedir. Katılımcılardan bazıları bu etkinlikleri dönem başında yaparken, bazıları haftalık, bazıları da günlük hazırlık yapmaktadırlar.

Zeki:

Hocam ben sene başında kitapları incelerim. Hafta hafta ne yapacağıma karar veririm. Örneğin birinci hafta beş ve onuncu sayfa arasındaki alıştırmalar yapılacak. Sadece kitap olmuyor mesela Youtube’da kullanırım. Konu ile alakalı videolar bulurum. Şu şarkıyı dinleyebiliriz konu ile alakalı veya bu videoyu izleyip öğrencilerle bununla ilgili konuşabiliriz. Yani ben aslında sene başındaki seminer dönemini buna ayırırım. Sene içerisinde ne yapacağımı bilirim. Ders zamanı geldiğinde ise hazırladım materyallerin fotokopi çektilmesi veya USB’yi atılması kaydedilmesi gibi küçük işler kalıyor onları yaparım.

Katılımcı sene başlarında mesleki çalışma haftası olarak ayrılan süreyi kitap inceleme ve konularla ilgili etkinlik hazırlama işine ayırdığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcı bu dönemin hizmet içi faaliyetlerle değerlendiremediğini ama kitap incelemesi gibi bir etkinliğin bu dönemi faydalı geçirmesine yaradığını belirtmiştir.

Burak

Bu araştırmaları hafta sonları veya boş derslerim de yaparım. Yani hafta başladığında benim hangi sınıfa ne anlatacağım hangi egzersizleri yaptıracağım net olarak bellidir. Farklı kaynaklar kullanmayı severim.

Katılımcıların çoğunluğu yukarıdaki katılımcı gibi davranmakta, boş derslerini ve hafta sonlarını öğretmenliğe dair hazırlıklar yaparak geçirmektedirler. Katılımcılar okul ile ilgili etkinlikler için ne kadar zaman harcadıklarına dair net bir süre vermekten kaçınmışlardır. Fakat özellikle proje okullarında çalıştıkları veya sınıf öğretmenliği gibi farklı görevleri de olduğu zamanlarda okula hazırlık için geçirdikleri sürede artış olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılara ayrıca meslekleri ile ilgili olan öğrenme etkinlikleri için bütçelerinden ne kadar pay ayırdıkları da sorulmuştur. Katılımcılar bu soruya da net bir

rakam vermemekle birlikte özellikle yurt dışından gelen kaynakları almakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada katılımcılara sorulan diğer bir soru da katılımcıların özyönelimli öğrenme sonucunda oluşturdukları mesleklerine ait bilgi ve becerileri paylaşma konusundaki yönelimleri ile ilgili olmuştur. Araştırma bulguları katılımcıların meslekleri ile ilgili özyönelimli öğrenme faaliyetleri, bu faaliyetlerden elde edilen kaynakları paylaşma, öğrencilerle müfredat dışı etkinlikler yapma (müze ziyaretleri, Avrupa Birliği projeleri hazırlama gibi) ve diğer öğretmenlerle kurulan ilişki ile katılımcıların üniversite yaşamları arasında bir bağlantı olduğunu göstermiştir. Bu nedenle çalışmanın bu kısmında katılımcıların üniversite yaşamları ile ilgili olan anlatılara yer verilecektir. Katılımcılara üniversite hayatlarının nasıl geçtiği ile ilgili soru yönetildiğinde bazı katılımcıların sadece üniversite yaşamını bu süreçte aldığı derslere indirgediği; bazı katılımcıların ise bu anlatılarda akademik boyutun yanı sıra üniversitedeki sosyal yaşama dair de anılarını paylaştıkları gözlemlenmiştir. Bu veriler daha sonra katılımcıların okul içindeki pratikleriyle birlikte karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, üniversite hayatını sadece dersler yönüne odaklanarak anlatan katılımcıların diğer öğretmenler ile daha az paylaşım yaptıklarını ve müfredat dışı etkinliklere daha az yöneldikleri bulunmuştur. Üniversite yıllarını anlatırken bu süreci hem akademik hem sosyal yönden değerlendiren ve sosyal olarak aktif olan katılımcıların ise hem diğer öğretmenlerle kaynak paylaşma hem de müfredat dışı etkinlikler yapma konusunda motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Eda üniversite yaşamını anlatırken sadece dersler bazında ele alan katılımcılardan biridir:

Gazi deyince akla direkt eğitim gelir zaten. Ankara'da da oturunca hayatım okula git eve gel şeklinde geçiyordu. Çok zeki yakın bir arkadaşım var. Eve giderken yol üzerinde arkadaşım hemen planlar yapardı işte eve gideceğim. Bu sunumu hazırlayayım, bu ödevi hazırlayayım, şu kitaba bakayım. Yakın arkadaş çalışkan olunca tamamen onun öyle demesi sizi de programlıyor. Üniversite hayatım çok yoğun öğrencilikle doluydu. Böyle gezeyim tozayım gibi bir üniversite hayatım olmadı.

Katılımcı üniversite hayatında sosyal ilişkilere vakit ayırmadığını, sadece bir tane arkadaşının olduğunu, onunla da dersler üzerine konuştuklarını belirtmiştir. Araştırma bulguları üniversite hayatlarını sosyal etkinliklerden yoksun geçiren katılımcıların öğretmenlik mesleğine başladıklarında diğer öğretmenler ile ilişki kurma konusunda isteksiz olduklarını göstermiştir. Bu veriyi doğrular şekilde katılımcı anlatısının ilerleyen kısmında diğer öğretmenlerle kurduğu ilişkiyi şu şekilde anlatmıştır:

Yani şöyle söyleyeyim teneffüste ve öğle arası öğretmenler odasında çok fazla oturmuyorum çünkü başım ağrıyor. Oturduğum zamanda öğrenciler hakkında konuşuruz veya meyve yiyelim oluruz toparlanmak için. Ama ben genelde okulun yanında bir park var. Bir de benimle birlikte tayin olan İngilizce öğretmeni arkadaş ile termosumuzu alıp parka gideriz. Kendi kendimize sohbet ederiz öğrencileri konuşuruz ne yaptın ne ettin gibi şeyler olabilir

Anlatısındaki detaylarda üniversite yaşamı boyunca da sosyallikten uzak olan katılımcının bu durumu meslek hayatında da devam ettirdiğini söylemek mümkündür.

Ailesinin yaşadığı şehirde üniversite hayatı geçmiş olan Burcu, diğer katılımcı gibi sadece üniversitenin dersler boyutundan bahsetmiştir:

Hocam üniversite zorlukları da olan ama güzellikleri de olan bir süreçti. Çok yeterli hocalarımızın olduğu gibi arada birkaç tane bize hiç de hitap etmeyen hocalarımız da vardı. Aldığımız şeylerde çok oldu tabi mesela sınıfta İngilizce konuşulması konusunda çok hassas olan öğretmenlerimiz bizim İngilizce seviyemizin değişmesine çok katkıda bulundu.

Katılımcı bu süreçteki hocalarını ‘yeterli veya bize hitap etmeyen’ şeklinde sınıflandırmış ama bu kavramları açıklayabilecek anılar anlatmamıştır.

Yusuf da benzer bir şekilde üniversite hayatını anlatırken sadece dersler yönüne odaklanmıştır:

O kadar güzel bir üniversite o kadar güzel bir akademisyen kadrosu ile çalıştım. Hocam şimdi biz gitmeden önce yani ben 12-13 sene önce mezun oldum bizden önceki yıllarda Kıbrıs’taki üniversitelerin imajı biraz kötüymüş. Yani işte diploma satılıyor, hocalar sıkıyor, dersler kolay geçiyor vs. kesinlikle ben öyle bir şey yaşamadım. Bizim öğretmenler gerçekten o konuda çok titizdi. Bizi Çok zorladılar hatta öğretmenlik hayatımda örnek veririm. Bir hocamız vardı. Gerçekten kendisini çok iyi yetiştirmiş bir de hocamızdı. Bize çok şey kattı. Ödev verdiğinde hep araştırmacı kimliğimizi sorguladı. Bir şeyi alıp önüne getirmek kesinlikle olmuyordu. Zaten kendisi bu konuda çok hassastı. Ödevi kabul ettiğinde alıntıyı nereden yaptığımızda kimin söylediğini nerede yayınlandığını tek tek incelerdi. O konuda bizim üniversite İngilizce öğretmenliği konusunda iyiydi. Diğer hocalarımız da zaten hep yurtdışında eğitim görmüş Türkçeyi az konuşan az bilen kişilerdir. Zaten Kıbrıs Türklerinde öyle bir şey var Türkçeyi biliyorlar ama sanki ana dilleri İngilizce gibi.

Katılımcı üniversite hayatının sosyal boyutuna dair hiçbir anlatımda bulunmamıştır. Anlatısında mezun olduğu üniversitenin ve hocalarının akademik anlamda ne kadar yeterli ve titiz olduklarını örnekleyen açıklamalara yer vermiştir.

Katılımcılardan bir kısmı da üniversite yaşamlarına dair anlatılarında derslerin yanı sıra sosyal alanda da neler yaptıklarını anlatmışlardır. Araştırma bulguları üniversite

hayatlarını sosyal olarak da aktif geçiren bu öğretmenlerin, burada kazanmış oldukları deneyim, bilgi ve becerileri öğrencileri ile farklı alanlarda paylaşmak için fırsatlar yarattıklarını, zümreleri ile daha fazla paylaşımda bulunduklarını ve müfredat dışı etkinlikleri daha fazla tercih ettiklerini göstermiştir.

ODTÜ mezunu olan Ahmet üniversitesinin ve Ankara'nın hem akademik hem de sosyal imkânlarından faydalanmayı seçmiştir:

ODTÜ akademik anlamda zor bir okul. Verilen eğitim gerçekten çok ağırdı. Linguistic derslerinden edebiyat derslerine kadar ağır geçirdi. Böyle bir ortamda kendimizi nasıl geliştirdiğimizi soruyorsunuz değil mi hocam. Şöyle anlatayım ben bir yönelim yaşadım. Yani bilirsiniz hocam hani ilkökul grubu veya ortaokul ben baktım bunlarla biraz daha iyi gidiyorum. Dedim ki bunu drama ile birleştirmeli. Drama dersi bize üçüncü sınıfta geldi ben bunu nasıl birleştirebilirim? Bir yandan da şunu fark etmeye başladım tiyatro yeteneği var dediler. Kişisel anlamda tiyatro Ankara'da dört yıl boyunca tiyatroya gittim hocam. İlk olarak elektif kurslardan hafta sonları güzel sanatlar bölümünden tiyatro dersleri almaya başladım. İki sene boyunca her hafta sonu tiyatro derslerine gittim. Tiyatro derslerini ben mesleğimle ilişkilendirmek istedim. Dedim ki bunu ben yapmak istiyorum bunu İngilizce öğretimine nasıl entegre ederim. Bana drama derslerini önerdiler bu benim önümü açtı. Kendimi bir anda Ankara'da Oluşum Drama Enstitüsü'nde buldum. Oluşum drama Enstitüsü'nde Naci Aslan hocamızın eşliğinde son bir sene yaratıcı drama konusunda kendimi geliştirmeye çalıştım. Biraz Çağdaş Drama Derneği falan oralardan da aldık kaptık. Benim özellikle yaptığım bir şey bol tiyatro izlemektir. Ve drama alanında kendimi geliştirmek. Kafamda belirlediğim şey şuydu ben kendimi bu alanda geliştireceğim. Öğretmenlik mesleği ile drama zaten iç içe geçmiş. Dört yılım bu şekilde geçti hocam.

Katılımcı üniversite yaşamından bahsederken zor olan derslerin yanında kendi kişisel gelişimi için drama ile ilgilendiğini anlatmıştır. Katılımcı drama konusunda istikrarlı davranmış, farklı kurumlar bünyesinde eğitimler almıştır. Katılımcı dramayı öğretmenlik pratiklerinde de sıkça kullandığını da görüşmenin ilerleyen bölümlerinde anlatmıştır. Ayrıca katılımcının anlatışında gezi, piknik gibi müfredat dışı etkinliklere ve AB projeleri gibi farklı projelere vakit ayırdığını, öğrencilerini derse motive etmek için bunları kullandığını belirtmiştir.

Zeynep de üniversite yaşamına dair anılarını ve bu dönemde edinmiş olduğu bazı davranışların öğretmenlik pratiklerine etkisini şu şekilde anlatmıştır:

Çok sosyal bir grubumuz vardı. Yani araştıran soran sohbet eden. Bizim zamanımızda parklarda buluşuyordu. Biz açık havada parklarda gezerdik. Bir grupla çok gezerdik. Bu grup arkadaşlarımla hala görüşüyorum. Orda da pozitif insanlarla bir arada olma şansım oldu benim. Onlar da okumayı severdi elimizdeki her materyali paylaştık. Kitaplar üzerine uzun sohbetlerimiz olurdu. Öğretmen

olduktan sonra da ben elimdeki her materyali hala arkadaşlara vermeye çalışıyorum. Kimisine göre bu ters kimisi vermiyor ama ben paylaşıyorum. Bana “Saf mısın niye her şeyini veriyorsun” diyorlar. Ben de diyorum ki ben kendime çocuk yetiştirmiyorum ülkeye çocuk yetiştiriyorum. Yani yandaki sınıftaki çocuk da bu ülkenin Vatandaşı olacak. Faydalı bir şey varsa herkes faydalansın ben hala o zihniyeteyim.

Katılımcı üniversite yaşamından bahsederken o yıllarda içerisinde olduğu ve hala görüştüğü arkadaş grubu ile ilgili bilgi vermektedir. Farklı konularda rahatça kendisini ifade edebildiği, kitap veya ders materyallerinin sıkça paylaşıldığı bu grupta edinmiş olduğu ‘kaynak paylaşma’ pratiğini hala devam ettirmektedir. Bu anlatımda dikkat çeken bir diğer vurgu da katılımcının yakınları tarafından kaynak paylaşma konusundaki isteğinin sıkça eleştiriliyor olmasıdır. Görünen o ki öğrencileri birbirine rakip eden sınav sistemi öğretmenleri de birbirine rakip etmiştir. Bu durumda bir öğretmenin başarısı kendi öğrencisinin başarısı ve diğer öğrencilerin başarısızlığında gizlidir. Dolayısıyla bu durumu içselleştirmiş olan kimi öğretmenler kaynaklarını paylaşma konusunda isteksizdirler.

Akran öğrenmesi modelini üniversite hayatında deneyimleyip faydasını gördüğünü ifade eden Esra, kendi öğrencileri için düzenlediği etkinliklerde de öğrencilerin akran öğrenmesinde bulunabilecekleri fırsatlar oluşturduğunu eklemiştir. Katılımcı bununla bağlantılı olarak üniversite yıllarını da şu şekilde anlatmıştır:

Üniversitede yurttta kaldım. Burada çok güzel arkadaşlıklar edindim. Birbirimizin hem oda arkadaşı hem ders arkadaşı idik. Derslerde birbirimize yardımcı olmada, açığımızı kapatmada, rol model olmada, “ben burayı anlamadım demek de” çok işe yaradı. Yani akran öğrenmesini orda da devam ettirdim. Arkadaşlarım o konuda mütevazı idiler. Bir şeyi öğretme konusunda kapalı değillerdi. Bilgiyi kendilerine saklamazlardı. Hocalarım da çok kaliteliydi. Mesela bir öğretmenimizden Çok etkilendim. Kendimle benzeşmeler kurardım. Hem benim gibi minyon tipli, ama öğrencilere sözünü geçirebiliyor. Otoritesini dış görünüşü ile sağlamıyordu. Lisedeki öğretmenim derdi ki “bilgi en büyük karizmadır”. Öğrenci ile ilişki kurarken bir mesafe var ama babacan tavrını da gösterirdi. Fakat asla lakaytlık şımarıklık şeklinde değildi.

Üniversite eğitimi aldığı yılları hem akademik hem de sosyal anlamda aktif geçiren Mine de şunları anlatmıştır:

Üniversitede yurttta kaldığım için üniversitedeki birçok faaliyetten yararlandım. Sinema kulübüne girdim, filmler izledim, fotoğrafçılık kulübüne girdim, dans kulübüne girdim. Fitnessa gidiyordum. Yani dolu dolu kullandım. Kendi ilgi alanım olan kulüplere girdim etkinlikler yaptım ama bunları daha sonraki hayatımda devam ettiremedim yani hepsinden tadımlık yapmış oldum. Bölüme

başlayınca tabi derslere ağırlık verdim bunlar kaldı. Okulum zor bir okul olduğu için Çok çalışmak zorunda kaldım. Grup çalışmaları, ödevler, sınavlar Çok zamanımı aldı o yüzden sosyallığım biraz kaldı ama o ilk yıl çok aktif geçti. Tabi tiyatroya, operaya, Baleye, klasik müzik konserlerine de giderdim. Okulumuzdaki klasik müzik konserlerine kombine biletim vardı hatta her hafta bir klasik müzik konseri dinlerdim. Üniversiteden hocalarımız da bu şekilde bale konser gibi etkinliklere gitmemizi hep teşvik ederlerdi. Akademik olarak da zorlandığımı hatırlıyorum. Bir de üniversite hayatım boyunca sürekli çalıştım. Maddi açıdan gerekli olduğu için değil ama kendimi geliştirmek için. İlk çalıştığım işte bir otobüs firmasında çalıştım. Turistleri havaalanından alıp otellerine bırakıyorduk. Bu sırada ben turistlerle muhabbet ediyordum. Daha sonra havaalanındaki Turizm danışmada çalıştım. Turistler havaalanına geldiklerinde uçaktan indiklerinde bize geliyorlardı nerelere gidebileceklerini nasıl gidebileceklerini anlatıyordum yardımcı oluyordum. Daha sonra bir seyahat acentasında çalışmaya başladım. Sonra aynı acentenin New York'ta bir ofisi vardı oraya da gitmek istediğimi söyledim beni oraya da gönderdiler.

Aynı katılımcı daha sonra yurtiçi ve yurtdışı projeler hazırladığını, bu projelerde sürekli olarak web2 araçlarını kullandığı için pandemide hiç zorlanmadığını, kendi lise arkadaşlarına ve okulunda çalışmakta olan diğer arkadaşlarına online eğitim sırasında rehberlik ettiğini vurgulamıştır. Katılımcının üniversite eğitimi boyunca edindiği sosyal yetiler onu ilgi alanı doğrultusunda farklı etkinliklere yönlendirmiş; bu etkinliklerden edindiği kazanımlar da yeni durumlara ayak uydurma konusunda kendisine yardımcı olmuştur.

Duygu da üniversite hayatını şu şekilde anlatmıştır:

Önce genel olarak şunları söyleyeyim. Evet hayatımın en güzel yılları diyebilirim. Evet çok güzel geçti. Geriye dönük baktığımda olumsuz çok az şey hatırlıyorum. Yani normal hayatta ne kadar olumsuzluk varsa ancak o kadar. Ben Yüksek Lisans yaptım. Geriye bakıp değerlendirdiğimde Yüksek lisans yapma sebebim sadece biraz romantik bir yer. Üniversite yıllarına geri dönmek istemem. Tekrar aynı günleri yaşamak istemem de. Liseden zaten sekiz kişi aynı üniversiteyi kazandık. Yani dolayısıyla sosyal çevre açısından çok fazla problem yani dershaneden de çok fazla arkadaşım vardır. Kaldı ki İstanbul'da oturuyorum. Okulum Beyazıt'ta İstanbul Üniversitesi. Zaten Çapada okuyordum. Üç durak daha fazla gidip Beyazıt'a gittim. Şehir değiştirmedim. Ortam değiştirmedim. Rahat bir ortamın içerisine girdim. Beyazıt bildiğin bir muhitte arkadaşlar tanıdığım kişilerdi. Şey vardı tabi hatırlıyorum liseden o yorgunluktan çıkınca üniversite birde bulduğumuz bütün kulüplere saldırmıştık. Onlar kalıcı olmadı tabi aman o da olsun bu da olsun öğrenci kültür merkezinden çıkmadığımız günleri hatırlıyorum. Derslere de düzenli olarak gittiğim için okulu da o sosyal ortamı da çok yaşadım. Atıyorum mesela bir şenlik varsa Bir konser varsa çok önemli bir şey yoksa mutlaka onlara katılmışımdır. Okulun bahçesinde de kantinin bahçesinde de ya da okulun etrafındaki Alt sınıf diyebileceğimiz daha ucuz kafelerde de ya da üst segment diyebileceğimiz daha pahalı kafelerde de vakit geçirdim. Her kısmında anılarım var diyebilirim. Her Sokağı'nda her köşesinde. Mesela Fotoğrafçılık

kulübünde bir süre aktif olarak katıldım. Gezilere falan katıldım. Mesela bazen derse giremeyen arkadaşlarımız olurdu. Benim hala üniversite defterlerini durur o notlarımızı paylaşıyorduk. Yani o derste ne olmuştu şu olmuştu yarı İngilizce yarı Türkçe birbirimize anlatıyorduk kaçırın arkadaşlarımıza da destek oluyorduk.

Katılımcı üniversite hayatından bahsederken hem akademik hem sosyal yönden doyurucu bir dönem yaşadığını ifade etmiştir. Okulun sosyal ve kültürel imkânlarından da faydalandığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcı anlatısında okul dışı projeler ve geziler düzenleme konusunda istekli olduğunu belirtmiştir. Katılımcının anlatısında zümre iş birliğine ve zümre öğretmenleri ile paylaşımda bulunmaya dair anılara da yer vermiştir:

Hani mesela bir önceki gece bir şeyler hazırlamıştır. Evimizde çoluklu çocuklu tipler olmamıza rağmen yani şimdi bunu kabul etmek lazım kadınsın ve çocuğun varsa zor. Diğer türlü biraz daha kolay tabi mesela en yakın örnek sizinle bu konuşmayı yapmak için bile çocuğumun uyumasını beklemek zorunda kaldım. Mesela o bir şey hazırladı sen bir şey hazırladın hemen getiriyor, sınavlara hazırlanırken de ortak materyal kullanıyoruz. Ya da mesela şey oluyor “Ya ben burada zorlandım, bu neydi bana bunu bir anlatır mısın”. Yani dışardan görüldüğü gibi değil bu iş. Bizim süper olmamız imkânsız. Ama bunu açıkça söylemekte biraz şey. Ama orada öyle bir ortam yok. Yani “Ben bunu bilmiyorum. Ben bunu unutmuşum. Ben kaç senedir bu konuyu anlatmadım nasıl anlatıyorduk neydi bu?”. Ve karşı tarafın yargılamadığını biliyorsun. Yani bu bizim için İngilizce zümresi için çok önemli bir şey. Çünkü gidip de yurtdışında eğitim almadık sonuçta yani Urfa’da Oxford vardı ya biz mi okumadık hikâyesi vardır ya. O öyle. Eksikliklerimiz olabilir. Orada çok açık bir şekilde söyleyebiliyorum. Bu kelimenin anlamı neydi o kelimenin telaffuzunu nasıldır. Ya da dil sınıfına giriyoruz ben bu soruyu çözemedim çocuklarda soracak nasıl anlatacağız. Gibi şeyleri paylaşabiliyoruz. Karşılıklı birbirimizi yargılamadan. Bu çok değerli bir şey

Katılımcı zümre öğretmenleri ile iş birliğine ve bu iş birliğinden edindiği kazanımlara dair örnekler vererek uzunca bir anlatımda bulunmuştur. Katılımcı anlatısında çalıştığı okulda çalışma barışının olduğunu, yargılanmadan öğretmenlerin birbirlerine hem alan bilgisi hem de pedagojik yaklaşımlar ile ilgili sorular sorup paylaşımda bulunabildiğini anlatmıştır. Katılımcının üniversite yıllarında geliştirdiği grupla çalışma alışkanlığı kendisini diğer öğretmenlerle paylaşımda bulunma konusunda desteklediği düşünülebilir. Bu paylaşımlar grubun bütün üyeleri için bir özyönelimli öğrenme deneyimine dönüşebilmektedir.

Esin’de üniversite hayatından bahsederken hem akademik hem de sosyal kazanımlarına dikkat çekmektedir:

Çok sosyal biriydim. Yapılan bütün faaliyetleri aktiviteleri gezilere katılırdım. Ama lise hayatından beri tiyatroya ekstra bir düşkünlüğüm vardı. Ankara'ya gelen bütün özel tiyatrolara giderdim. Devlet tiyatrolarına zaten gidilirdi ama bütün özel tiyatrolara da giderdim. O dönem Nejat Uygur Tiyatroları, Ferhan Şensoy tiyatroları mutlaka hepsini izlerdim. Okulda kendim tiyatro kulübü kurdum. O dönem arkadaşlarım ve bölüm başkanımızla beraber Hacettepe Üniversitesi'nde bunu yapmıştık. Sahneye üç tane oyun çıkardık. Afişlerimiz üniversitenin binalarını boydan boya asıldı. Okulda meşhur tiplerdik yani. Bu tiyatroyu şimdi de derslerinde İngilizce drama olarak çok kullanıyorum. Kendim özel spikerlik diksiyon drama dersleri aldım. Üniversite hayatında dediğim gibi çok aktiftim. Bir dönem radyo programcılığı yaptım. Bunların hepsini şu anda da kendi derslerinde kullanıyorum. Akademik olarak baktığımızda çok çalıştım. Okumamız gereken bir kitap varsa ben üzerine iki kitap daha okumuşumdur. Veya yapmamız gereken bir araştırma varsa ben daha fazlasını yapmaya çalıştım. Hem çok seviyordum hem de üniversitede başarılı olunca çok daha iyi olacaktım gibi geliyordu bana. Bu anlamda zaten üniversitedeki hocalarımız da birkaç öğrencinin böyle olduğunu farkındalardı. Akademik anlamda da güzel geçti hiçbir ders kaydım sınıf kaybım olmadan bitirdim.

Katılımcı üniversite hayatının hem akademik hem de sosyal olarak çok verimli geçtiğini vurgulamıştır. Katılımcı sosyal yaşantısını tiyatro, radyo, diksiyon dersleri olarak çeşitlendirmiştir. Katılımcı bu etkinliklerden kazandığı edinimleri de sınıf ortamında kullandığını belirtmektedir. Örneğin derslerine dramayı entegre ettiğini, diksiyonu düzgün olduğu için okulda yapılan törenlerde görev aldığını ve okulda sosyal bir öğretmen olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcı veliler ile olan ilişkisinin de “yakın” olarak tanımlayabileceğini, veliler ile sık sık özel görüşmeler yaptığını, isteyen velilerin de kendisine kolayca ulaşabildiğini belirtmiştir. Bunların yanında katılımcı diğer İngilizce öğretmenleri ile paylaşımda bulunduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

Bulduklarımı diğer arkadaşlara gösteririm. “Şimdi şöyle anlatabiliriz bunu böyle anlatabiliriz” derim. Arkadaş ister derste kullanır isterse kullanmaz ama ben kendim bulduğum kaynakları da veririm. Ama tabii ki kimsenin yoğurt işine karışmam. Herkes sınıfa girdiğinde sınıfın ağası paşası odur. Ben paylaşımın benimle de paylaşılmasını isterim.

Ali de üniversite yıllarına dair anılarını şu şekilde anlatmıştır:

Üniversite hayatım çok güzel geçti çok dolu dolu geçti. Aslında lise de sosyal açıdan çok dolu dolu geçti. Mesela resim yarışmalarına katılırdım konsere giderdik etkinliklere katılırdım. Halk oyunlarına giderdim. Sadece arkadaşlarımla sosyalleşmek açısından sınırlı geçti diyebilirim yani. Üniversitede çok güzel geçti. Akademik açıdan derslerim çok dolu dolu geçti. Bunun dışında birçok aktiviteye de katıldım. Mesela dünyayı gezmek gibi bir fikrim vardı. Tek başıma Avrupa'ya geçtim. Birçok deneyim yaşadım. Bunlar benim için paha biçilmez deneyimlerdi. O yaşta. Fransa'ya gittim. Birinci sınıfın yazıydı. O zaman gençler gidiyordu ama

cesaret edemiyorsun. Tek başına gideceksin. Nasıl gideceksin. Nerede kalacaksın. Her şey mesele. Ama bunları göze alıp gitmiştim. Orada da İngilizce kurslarına katılmışım. Kendi alanı ile ilgili. Güzeldi yani.

Katılımcı üniversite hayatını akademik ve sosyal açıdan verimli geçirdiğini belirtmiştir. Özellikle yaşadığı yurt dışı deneyimin öğretmenlik hayatında olumlu etkilerinin olduğundan bahsetmektedir. Bunu şu şekilde anlatmıştır:

Eğitim dışı etkinliklerde sana bir vizyon sağlıyor. Mesela başka bir ülkeden bahsederken ben oraya gitmişim demek, öğrencileri yurtdışına çıkarken nasıl davranmaları gerektiğini, oradaki en azından süreçlerin nasıl olduğunu birinci ağızdan anlatmak hem öğrenciye örnek oluyor hem de onlara yol göstermek faydalı oluyor. Yani en basitinden pasaport nasıl alınır? Uçağa binerken kuyrukta ne konuşulur. Bunlar çok basit ama günlük hayata dair şeyler. Bir öğrenciye veya bir öğretmene bu konuda destek oluyorsan çok güzel yani

Üniversite yıllarının akademik olarak da verimli geçtiğini belirten katılımcı üniversitede edindiği bilgileri de hala kullandığını da ifade etmiştir

Bence ben üniversitede öğrendiğimin %90'ı ne hala kullanıyorum. Notlarım hala durur kitaplarım hala duruyor. Arada dönüp bakarım mesela bir etkinlik yapacağım zaman muhakkak bu notları bakarım. Yani kitaplarımı falan atmadım arada bakarım mesela bir etkinlik hazırlanacaksa sınav hazırlanacaksa dönüp bakarım sonuçta yıllar geçiyor unuttuğum şeyler olabilir. Etkinlik çeşitliliğine bakma gerekebiliyor. İşte hangi etkinlik daha uygun olur ona bakmam gerekiyor.

Üniversite yıllarında aktif olarak sporla ilgilendiğini belirten Zeki, bu süreçte edindiği bazı kazanımların öğretmenlik pratiklerini de etkilediğini anlatmıştır:

Sakarya Üniversitesi'nde okudum hocam yurt arkadaşlarımız bir sosyal çevreniz vardır mutlaka. Tercümanlık bölümü mezunuyum hocam dolayısıyla zamanımın büyük bir kısmı okuma anlama inceleme araştırma kütüphanelerde geçiyordu. Üniversitede bir hocamız vardı onun tercümanlık videosu vardı. Hocanın yanına gidip biraz da sohbet ettikten sonra ben ikinci sınıfın sana üçüncü sınıfın başında tercümanlık işini yapmaya başladım. Bunun dışında dört yıl boyunca Amerikan futbolu oynadım üniversitede. Üniversite takımındaydım. Beş gün mutlaka antrenmanımız olurdu. Hocam sporla uğraşmak insana bir disiplin getiriyor. Hem spor yapacaksın, antrenmanlara zamanında katılacaksın. Onun dışında akademik ve sosyal hayatını da ihmal etmeyeceksin. Yani çok planlı düzenli olman lazım. Öğretmenlik de zaten düzen, plan işi değil mi? Ben çok faydasını görüyorum o alışkanlıkların.

Katılımcı üniversite eğitimi sırasında aktif olarak sporla uğraştığını belirtmiştir. Yaptığı bu sporun kişisel hayatına etkilerinden bahseden aynı katılımcı anlatısının

ilerleyen kısmında öğrencileri ile kurduğu ilişkiden bahsetmiştir. Öğrenci ile kurduğu ilişkinin temelinde spor olması da kayda değer bir bulgudur.

Öğrencilerle aram iyidir. Mesela ben iyi Satranç oynarım, iyi masa tenisi oynarım ve bunları öğrencilerden öğrendim. Bunları öğrencilerle vakit geçire geçire öğrendim. Bir teneffüs bir öğrenci ile Satranç oynuyorum, diğer teneffüs birkaç öğrenci daha geliyor. Öğrencileri ben tanımasam derslerine girmesem bile onlar beni tanır. Mesela şu anda okuldaki hiç dersine girmedim öğrencilerin %90'ı beni tanır. Onlarla Satranç oynarken veya üst sınıftan bir arkadaşlarıyla muhabbet ederken tanışmış olabilirim. Öğrenciler kantinde gördüğünde selam veriyor. O selam verince yanındaki arkadaşı da selam veriyor. Onunla da konuşuyoruz. Dolayısıyla birçok öğrenci ile ilişki kurmuş oluyorum. Dolayısıyla teneffüslerimi öğrencilerle Satranç oynayarak masa tenisi oynayarak sohbet oynayarak geçiririm bazen öyle arama bile öğrencilerle sohbet ederek geçirdiğini bilirim.

Katılımcı öğrencilerle iyi bir ilişki kurduğunu, bu ilişkinin temelinde de spor olduğunu vurgulamıştır. Öğle arası ve teneffüsleri öğrencilerle geçiren katılımcı bunun öğrencilerle kurduğu ilişki de ders sırasındaki pratiklerine de etki ettiğini şu şekilde anlatmıştır:

Hocam öğrenciye sadece “dur yavrum sus yavrum beni dinle yavrum” demek yetmiyor. Öğrenci sizi dinlemiyorsa hem sizin ders işlerken ritminizi bozuyor hem de arkadaşlarını rahatsız etmeye başlıyor. Oysaki birebir ilişki kurduğunuz öğrenci dersi sevmese ilgisini çekmese bile sizin hatırıma dersi dinliyor. Bir süre sonra da derse karşı olumlu tutum geliştirmeye başlıyor. Ben birçok veliden şunu duydum. “Hocam diğer öğretmenlerin dersine hiç çalışmıyor sizin dersinize çalışıyor”. “Hocam diğer öğretmenler hep şikâyet ediyor. Bir siz şikâyet etmiyorsunuz. Ben bu tip öğrencilerle hep spor sayesinde birebir ilişki kurup gönüllerini kazanmış oluyorum. Zaten Türk toplumunda özellikle erkekler için konu top ise ortak bir konuşma alanı hemen oluşuyor.

Yukarıda ki katılımcıların tamamı üniversite hayatlarını akademik ve sosyal olarak değerlendirmişler ve olumlu izlenimlerinden bahsetmişlerdir. Fakat Mustafa üniversite eğitiminden memnun olmadığını eğitim eksikliği daha sonra karşısına çeşitli zorluklar olarak çıktığını vurgulamıştır:

Sosyal etkinlikler mutlaka önemli ama sosyal etkinliklerin reklamın yapıldığı kadar akademik etkinliklerin toplantıların bilgi paylaşabileceğimiz ortamların reklamı yapılmıyordu. Mesela dalış kulübü var. Hadi dalışa gidelim, konser var hadi konsere gidelim. Oysaki akademik anlamda toplantılar seminerler yapılıyor olsaydı oraya da giderdim. Yani üniversite eğitiminden çok memnun değilim açıkçası. Öğretmenlerinden çok memnunum ama sadece hocaların kişisel bir içeriği ile değil, bütüncül bir yaklaşımla ve devletin diğer kurumlarının da desteğiyle öğrencilerin daha fazla akademik alanda araştırma yapması için ortamlar yaratılmalıydı. Hiç öyle seminer varmış çok Ünlü bir hoca gelmiş böyle

şeylerin lafı yapılmazdı. Sosyal bir öğrenciydim. Ama akademik olarak sadece üzerime düşeni yapıp daha fazlasını yapmayan bir öğrenciydim. Etrafımdaki hemen hemen herkese böyleydi.

Aynı katılımcı bu eğitim etkisini şu şekilde de anlatmıştır:

Öğretmenken bu eksikliği tabii ki çok hissettim. Öğretmenliğe ilk başladığım yıllarda okula öğretmen değil de öğrenci gibi girdim. Açıkçası öğretmenin bilişsel olduğu kadar sosyal de bir meslek. Bunun pratiği daha çok yapılmalıydı. Nasıl bir gitar çalmayı kâğıt üzerinde öğrenemeyeceksek ya da bisiklete binmeyi, sınıf içerisinde öğretmenlik yapmayı da kitaplardan değil de yaşayarak daha etkili staj yaparak öğrenmeniz gerekirdi. Dolayısıyla üniversitede öğrendiğim çoğu şeyi uygulamak da zorlandım. Pratiğim olmadığı için. Biliyorum ama pratiğim yoktu. Gerçekten zorlandım ilk yıllarımda. Yani öğrencilerle nasıl ilişki kuracağım. Bir konuyu nasıl anlatacağım. Dinlemeyen öğrenciye ne yapacağım. Bunların hiçbirisi ile ilgili bilgim yok gibiydi. Yani aslında vardı da karşımdaki öğrenciye göre çok yetersizdi. Ben de kendi kendime deneme yanılma yoluyla bir şeyler yapmaya çalıştım.

Katılımcı anlatısında öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadığı zorlukları üniversitede yeterince iyi bir eğitim almamasına bağlamıştır. Katılımcı öğretmenin uygulamaya dönük bir meslek olduğunu vurgulayarak öğretmen olmadan önce kesinlikle daha fazla deneyim sahibi olması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcıların üniversite eğitimi ile ilgili anlatılarından bu süreçte edinilen çeşitli bilgi ve becerilerin katılımcıların öğretmenlik pratiklerini de yönlendirdiği sonucuna varmak mümkündür. Bu bağlamda özellikle üniversite eğitimi sırasında akademik ve sosyal olarak aktif olduğunu beyan eden katılımcıların öğretmenlik mesleğine başladıklarında diğer öğretmenlerle iletişime ve bu iletişimi bir özyönelimli öğrenme kaynağı haline dönüştürme konusunda motivasyonlarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında katılımcıların bu süreçte edindikleri farklı kazanımları öğrencileri ile kurdukları ilişkide farklı şekillerde kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular üniversitelerin işlevlerinin öğrencilere sadece akademik bilgi aktarımından çok öte olduğu; üniversite eğitimi sürecinde deneyimlenen sosyal yaşamın da iş hayatında önemli bir yer oynadığı sonucuna varılabilir. Dolayısıyla Ural (2011) tarafından da belirtildiği gibi üniversite yerleşkeleri planlanırken öğrencilerin sosyal, kültürel ve uzmanlık alanlarına ilişkin gelişimlerinin desteklenebileceği şekilde tasarlanmalıdır. Katılımcılar üniversite yıllarını anlatırken eğitim fakültesi mezunu olmayanların aldıkları formasyon eğitimini de değerlendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların anlatıları genel olarak değerlendirildiğinde formasyon eğitimi sürecinin

katılımcılara pedagojik bilgi ve beceri kazanımı konusunda etkili bir süreç olmadığını izlenimine varılmıştır. Katılımcıların çoğu bu süreçte aldıkları derslerde edindikleri bilgilerin kendi öğretmenlik pratiklerinde işe yaramadığını belirtmişlerdir. Burada fark edilen bilgi açığı katılımcılar tarafından bazen diğer öğretmenlere sorarak, bazen konu ile ilgili hizmetiçi eğitim alarak çoğu zaman ise kendi deneyimleri üzerinde eleştirel düşünerek kapatılmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme deneyimleri incelenirken hizmetiçi eğitim faaliyetlerine de yer vermek gerekmektedir. Çalışmanın bu kısmında öğretmenlerin kamu tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere dair deneyim ve görüşleri özyönelimli öğrenmeleri bağlamında incelenecektir.

Katılımcıların kamu tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimler hakkındaki görüşleri farklılık göstermektedir. Her ne kadar bu eğitimlerden yararlandıklarını belirtenler olsa da, katılımcıların çoğu kamu tarafından düzenlenen ve mecburi olarak katıldıkları hizmetiçi eğitimleri “faydasız” olarak değerlendirmişlerdir. Bu eğitimler ile ilgili anlatılar incelendiğinde katılımcıların bu eğitimleri 2 ana başlık altında eleştirdiği görülmüştür. Bu eleştirilerden ilki öğretmenlerin yeterliliği sorunu ile ilgiliyken diğer eleştiri bu eğitimlerin katılımcıların özyönelimli öğrenme ihtiyaçlarına cevap veremiyor olması ile ilgilidir. Eda öğretmenler ile ilgili soruna şu şekilde örnek vermiştir:

Milli Eğitim de gördüğüm en büyük eksikliklerden biri de mesela yeni atanmışım bana idareci seminer veriyor. Adam idareci yani, öğrenci ile ilişkisi yok adam diyor ki bana “yanlış olduğunu biliyorum ama ben şu şu davranışı gösteriyorum.” Üniversitedeki hocamız mezun ederken gramer anlatmayın hakkımı helal etmem yakanıza yapışırım diyor mezun oluyoruz seminer veren hoca yanlış olduğunu biliyorum ama ben böyle yapıyorum diyor. Yani bir sürü öğretmen var sen ne yapıyorsun günah mı çıkarıyorsun o kişinin orada olması saçma. Üniversite hocaları mı olur artık kim olur bilmiyorum ama. Yani milli eğitimin öğretmeni, milli eğitimin öğretmenine bir şey mi anlatacak? Hani şey olursa mesela bir grup öğretmen ciddi anlamda bir hizmet içi eğitim alıp yetkinleşir de bir şeyler anlatırsa o tamam. Yani oradaki öğretmen cebini doldurmuştur bir şeyler anlatır ama yıllarca çalışmış idareciliğe geçmiş konuları unutmuş birinden bahsediyorum. Ya da idareci olması şart değil, anlattığı konu ile ilgili uzmanlığı olmayan öğretmenlerden bahsediyorum.

Benzer bir şekilde Burcu da bir formaliteyi yerine getirip zorunlu olarak katıldığı seminerlerden bahsederek kamu tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimlerdeki öğretmen sorununu örneklendirmiştir:

Çok katıldım hocam bir kısmı zorunlu olduğum için katıldım aday öğretmen vs. Bu eğitimi veren kişi çok önemli hocam. O kişinin deneyimlerini aktarabilme

becerileri de çok önemli. Eğer kişi donanımlıysa deneyimlerini de çok güzel aktarabiliyorsa çok güzel şeyler aldık. Ama böyle olmadığı zamanlar da oldu mesela biz de orada öğrenci gibiydik. Öğrenci derslerden nasıl kopuyorsa bize de aynen o eğitimlerde oluyordu. Elimizdeki telefonlara baka kaldık. Gözümüz saatte acaba 5 dakika önce çıksam ne olur? Yarım saat önce çıksam yoklamayı tekrar alırlar mı? Aslında dikkat çekmek o kadar da zor değil ama eğitimi veren kişi bu yeterlilikte olmayınca her şey zor oluyor tabii.

Katılımcının anlatısında eğitmenlerin yetersizliğine yaptığı vurgu dikkat çekicidir. Liyakat sahibi olmak katılımcıların eğitici eğitmenlerinde aradığı en önemli özellik olarak göze çarpmaktadır. Burak bu durumu şu anısıyla özetlemiştir:

Bir gün yine zorunlu olduğumuz bir seminer aldık. Öyle sıkıcı geçti ki süreç anlatamam. Zaten bugün konusunu bile hatırlamıyorum. Seminer bitince eğitimi veren hocaya gidip sordum “Hocam siz ne sıfatla bize bu eğitimi verdiniz?” diye. Bu önemli çünkü. Yani sen ne yaptın bu konuda. Bir çalışmanın var mı yoksa dün gece internetten mi baktın.

Ahmet de hizmetiçi eğitimlerindeki liyakat sorununa farklı bir boyuttan bakmış, özellikle il dışı ve yurtdışı seminerlere katılan kursiyerleri sorgulamıştır:

Uzun süredir zorunlu tutulanlar dışında ve beni yaptığı seminerlerde hiç görev almadım. Mesleki eğitime bakarken bana bir şey katacak mı diye bakarım. Çok başka şeyler de var hocam ben merkezi eğitimlere katılmak istedim ama kim neye göre seçiliyor. Bakıyoruz bazı arkadaşlar bir Van’dalar bir Aksaray’dalar. O kadar başvuru yapıyoruz yok. Ben bir ara yurtdışındaki kursları içinde başvurularda bulunuyordum fakat sonra onlardan da ümidi kestim hocam. Beni çok cezbedecek bir hizmet içi eğitim olması lazım.

Katılımcıların kamu tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimleri eleştirdikleri diğer bir nokta da eğitim konularının katılımcıların ihtiyaçları gözetilmeden belirlenmiş olmasıdır. “Asıl sorun bence öğretmenlerin hangi konular ile ilgili eğitim alacağına birilerinin karar veriyor olması.” diyen Burak durumu kısaca özetlemiştir. Hizmetiçi eğitimleri eleştiren Leyla da bu konu ile ilgili şunları anlatmıştır:

Sene başında ve sene sonunda yaptığımız seminerleri düşünecek olursa onlar her okulda klasik geçiyor. Yani bir öğretmen internetten buluyor sonra bize onu anlatıyor. Seminerlerimizin çok büyük bir kısmı birbirimize açıkçası yemek tarifi vererek geçiyor ondan bundan sohbet ederek geçiyor. Yani bu şekilde herkese aynı şeyi anlatmak yerine kişilerin isteğine göre seminerler yapılırsa daha uygun olur bence. Mesela en son özelde diksiyon seminerlerinde veya son katıldığım yaşam koçluğu seminerlerinde eğitimlerinde daha mutlu oldum daha çok kazandığımı düşünüyorum çünkü benim istediğim bir şeydi orada olmak. Çünkü orda bir eksikimi kapattığımı düşündüm.

Yukarıdaki katılımcıların kamu tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimler ile ilgili örneklendirdikleri ortak nokta bu eğitimlerin öğretmenlerin günlük hayatlarında veya okul pratiklerinde deneyimledikleri sorunları temel alan ve bir tür ihtiyaç analizi sonucu karar verilmiş olan eğitimler olmamasıdır. Dolayısıyla hiçbir öğrenme ihtiyacına hitap etmeyen bu tür eğitimlere katılmak öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmekte ve ileride düzenlenecek olan benzer eğitimlere karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır.

Kamu tarafından düzenlenen eğitimler ile ilgili katılımcıların yaptığı bir diğer yorum ise, bu eğitimlerin “kağıt üzerinde anlamlı” olmasına rağmen okul pratiklerinde uygulanabilir olmadığı ile ilgilidir. Hatice kamu tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimleri uygulanabilir olmadığını şu örnekle anlatmıştır:

Hizmet içi eğitimler yararlı olduğunu düşünüyorum. Ama uygulanabilir şeyler olmuyor. Genel doğrulardan bahsediyor. Mesela anlatıyor şöyle şöyle yapılmalı diye kendi okuluma bakıyorum uygulama imkânım hiç yok. Mesela diyor ki proje tabanlı öğretin. İyi güzel de benim öğrencilerim ders defterini kalemini zor getiriyor. Proje için ekstra harcama nasıl yapsın?

Benzer bir şekilde Zeki de eğitimlerin uygulanması boyutunda sorunlu olduğunu şu şekilde anlatıyor:

Hocam faydalı olsa bile uygulanabilir değil. En son bir ölçme değerlendirme eğitimi aldım hocam. Bunu formasyon alırken de almıştım ama Ölçme değerlendirme nasıl yapılmalı ve farklı neler yapabiliriz ile ilgili bir seminerde. Bu semineri sonunda bir proje hazırladım. Bir ölçme değerlendirme kriteri hazırlattık. Hocam aslında şöyle sınav grubu öğrenci için faydalı değildi çünkü biz sınav grubu öğrencilerinin karne notlarını yüksek vermeye çalışıyoruz. Ölçme değerlendirme kriterlerine göre bir sınav hazırladığınızda çok düşük not alan öğrenciler oluyor. O notu yazmak istemiyoruz. Kâğıtta da oynama yapmak istemeyince doğal olarak sınavdaki soruları daha kolay soruyoruz. Mesela normalde on sorudan beşini herkesin yapabileceği üçünü biraz çalışanın yapabileceği ikisini de çok çalışanın yapabileceği şeklinde sormak gerekirken biz on sorudan 7 veya 8 tanesini herkesin yapabileceği şeklinde de soruyoruz. Dolayısıyla geçerliliği sorgulanabilir sınavlar oluyor. Ama maalesef Milli Eğitimdeki puanlama sisteminden dolayı böyle yapılması gerekiyor. Hiçbir öğretmen bütün yıl derse gelmiş bir öğrencinin 35 40 almasını onu mağdur etmeyi istemez. Dolayısıyla ölçme değerlendirme kriterlerine uygun olmayan şekilde biraz kolay sormak zorundayız.

Hazırlanan eğitimlerin ülke eğitim pratikleri ve eğitim gündeminden uzak olması veya sadece bir formaliteyi yerine getirebilmek amacı ile gerçekleşiyor katılımcının anlatısında dikkati çekmektedir. Bu da Işık (2014) tarafından sözü edilen okullardaki

“devlet aklını” temsil eden formalitelerden birine örnektir. Sonuç olarak bu formalite gerçeği bu tür içeriklerin ve eğitim ortamlarının öğretmenler için birer özyönelimli öğrenme fırsatına dönüşmemesi ile sonuçlanmaktadır.

Katılımcılardan bazıları yetersiz olarak değerlendirilebilecek hizmetiçi eğitim faaliyetleri olsa da bazı etkinliklerin faydalı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Duygu kamu tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerin eksikliklerinin olmasına rağmen kendisi faydalanmak istediğini şu şekilde ifade etmiştir:

Ben şey gözüyle bakıyorum hocam ne alırsam kardır. Yüz yüze eğitim de yaptığımız zamanlarda bir üniversitenin konferans salonunda eğitimler de almıştım onlar da güzeldi. Ben şu gözle bakıyorum insan unutuyor zaten yenilenmesi güzel oluyor. Bunun için bir ücret vereceğime milli eğitimde de böyle bir fırsat varsa neden olmasın. Yani insan çünkü yenilenmeye ihtiyaç duyuyor. Tamam öğretmen lisesi mezunusun, üniversite eğitimi almışsın birçok çocuk görmüşsün birçok kitap okumuşsun ama Bir de daha önceden görmüş olduğun modeller var öğretmen olarak da gördüğün modeller var. Ama daha önce sen görmüş olduğun bu yanlış modelleri bilinçsizce kendi davranışlarına adapte etmiş oluyorsun ve farkında bile olmuyorsun. Bunu değiştirmek kolay olmuyor bunu değiştirmek için aşırı derecede eğitim alman gerekiyor. Onun için eğitimlere katılman gerekiyor bunun sonu yok gerçekten hayat boyu olması gereken bir süreç. Kafamızın içerisinde o kadar çok yanlış kodu var ki öğretmenliğe dair anne babalığa da dair. Bence insan en fazla model olarak öğreniyor. Onlar kafada kalıyor. Bunu değiştirebilmek için bence bu hizmet içi eğitimler çok çok çok faydalı. Bir de şöyle düşünüyorum üniversitede ne kadar iyi eğitim alırsan al uygulama sırasında neye ihtiyacın olduğunu bilmiyorsun asıl sorunun ne olacağını bilmiyorsun ama şimdi burada bir şey yapmalıyım bu eksikliği mi daha net görebiliyorsun. Bir de şu oluyor 20 yıl önceki gibi olmuyor yani öğrenci 20 yıl önceki gibi olmuyor. Sen de 20 yıl önceki gibi olmuyorsun. Yani bir sürü değişen şey oluyor. Çok fazla değişken var. Bu değişkenlere karşı senin de bir şeyler yapman gerekiyor senin de süreci doğru Bir şekilde yönlendirmen gerekiyor. Hizmet içi eğitimler bu bakımdan faydalı diye düşünüyorum. Tabi hepsi %100 değil ama hiç yoktan iyidir diye düşünüyorum.

Esra da benzer bir şekilde kamu tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerden faydalandığını en son katıldığı eğitim özelinde şu şekilde anlatmıştır:

Şimdi çok güzel hizmet içi eğitim kursları var. Yazın veya ara tatillerde de muhakkak bir tane seçiyorum. Mesela en son yüz yüze olarak masal anlatıcılığı semineri aldım. Kendi çocuklarım için, bir öğretmen olarak bunun eksikliğini hissettiğim için. Seminerden çok daha keyif aldım. Daha önce istediğim bir şeydi neden bu kadar beklemişim diye düşündüm. Orada çok yeni bilgiler öğrendim. Yeni arkadaşlar tanıdım. Onların eğitim öğretim ile ilgili fikirlerinden faydalandım. Bir de kendi alanım dışında bir etkinlikte. Anasınıfı ve Sosyal bilgiler öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri ağırlıktaydı. Çok güzel bir eğitimdi. Genç arkadaşlar daha dinamik yeni model eğitim yöntemlerini daha çok kullanıyorlar. Faydalıydı yani. Hizmet içi eğitimleri önemsiyorum

Katılımcı genel olarak hizmet içi eğitimlere katılma konusunda motivasyonun yüksek olduğunu vurgulamıştır. Son katıldığı eğitim incelendiğinde ise iki özellik dikkati çekmektedir. Birincisi bu eğitimin katılımcının hayatındaki bir ihtiyaca yönelik olmasıdır. Ayhan (2014) tarafından da belirtildiği yetişkin öğrenenlerin öğrenme yönelimi sorun merkezlidir. Deneyimlenen sorun ile başedebilmesine yardımcı olacak bu öğrenme sürecine karşı katılımcının içsel motivasyonu ve güdülenmesi de yüksek olacaktır. Eğitimle ilgili dikkat çeken diğer bir detay da eğitimin etkileşimli bir ortamda deneyimlenmiş olmasıdır. Katılımcı bu eğitim sırasında kendi alanı dışında başka öğretmenlerle de etkileşime girmiş, farklı pedagojik sorunları tartışma fırsatı bulunduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bu eğitim süreci katılımcı için farklı yönlerden bir özyönelimli öğrenme kaynağına dönüşebilmiştir.

Mine de benzer bir şekilde son aldığı seminerden bahsetmiş ve bu semineri seçme nedeninin kendi ihtiyacından kaynaklandığını belirtmiştir.

Çocuklarda sorumluluk bilinci ile ilgili bir eğitime katıldım en son. Faydalıydı hatta. Benim de iki çocuğum olduğu için kendi hayatına da yansıyan bir şey oldu. Onun dışında yüz yüze olarak en son çocuk istismarı ile ilgili bir seminer almıştım. O da farkındalık açısından önemliydi. Yani ben eğitimleri alırken sadece derslerde kullanmak için değil de özel hayatımda da kullanabileceğim şeyleri alırım. O konuda gerçekten çocuk istismarı ile ilgili önemli bilgiler öğrendim. Tabii ki çocukları gözlemlerken okulda da bunları kullanıyorum. Bu semineri rehberlik araştırmadan bir kişi vermişti dediğim gibi konuyla ilgili bilgisi vardı iyi şeyler öğrendim.

Bulgular katılımcılardan kamu tarafından düzenlenen eğitimlerin faydalı olduğunu düşünenlerin bu eğitimleri kendi ihtiyaç analizleri sonucunda seçtiklerini göstermektedir. Bu veri de aslında androgojik veriler ile uyumludur. Çünkü yetişkinler kendi deneyimleri üzerinde düşünebilirler ve kendi ihtiyaçlarına göre öğrenme konuları ve yöntemlerini seçebilirler. Bu şekilde ihtiyaç yönelimli başlayan bir öğrenme sürecinde güdülenme de eğitimden sağlanan fayda da yüksek olacaktır. Buna ek olarak Hwang (2018) yaptığı araştırmada problem tabanlı öğrenmenin özyönelimli öğrenmeyi artırdığını bulmuştur.

Katılımcılar eleştirdikleri hizmetiçi eğitimleri ile ilgili önerilerde bulunmayı da ihmal etmemişlerdir:

Sene başındaki ve sene sonundaki etkinlikleri de bakacak olursak özellikle sene başında yapılan kurul toplantısı çok önemli. Okulun genel kültürü, yapılacak işler bunlar çok önemli daha sistemli bir şekilde bile yapılabilir. Ama onun dışında okula gidip boş oturuyoruz oturmayalım yani buna gerek yok. Yani biz mesela bir

kez voleybol maçı yapmıştık piknik yapmıştık böyle şeyler de olabilir bununda faydası var. Sosyalleşirsin arkadaşlarını tanırsın.

Katılımcı okulda yapılan hizmet içi eğitimleri “boş oturmak” olarak nitelendirmiş ve şu önerilerde bulunmuştur:

Mesela branşlardaki üniversite hocalarıyla iletişime geçilebilir. Mesela bir üniversite hocası bulsana yani alanında çok iyi kendini ispatlamış isim yapmış bir hocadan bahsediyorum. O bize anlatsa biz tazeleniriz.

Ali de hizmetiçi eğitimlere şu önerileri getirmiştir:

Vakit kaybı olarak görüyorum. Yerine çok daha anlamlı şeyler yapılabilir. Eğer öğretmenler gelişmek istiyorlarsa başka eğitim sistemlerini inceleyebilirler. Bireysel öğrenme yapabilirler. Yani başkası tarafından belirlenmiş bir konunun okuldaki bir öğretmen internette kayıtları okumasıyla bir eğitim olmuyor. Yenilikçi i neler yapılabilir. 10. 000 defa iletişim semineri almaya 20. 000 defa sınıf yönetimi semineri almaya gerek yok anlamsız yani. Yani sonuçta bir fikir alışverişi söyleşi olan bir ortamda olmuyor.

Katılımcıların hizmetiçi eğitimler ile ilgili beklenti ve önerilerini iki başlık altında toplamak mümkündür: Bu eğitimler öğretmenlerin sosyalleşmesine katkı sağlayacak şekilde veya alanlarındaki uzmanlarla iletişime geçip alan ile ilgili yenilikleri etkileşimli bir ortamda tartışacakları şekilde tasarlanabilir. Bu tür öğrenme ortamları katılımcıların hem alan ile ilgili son gelişmeleri takip etmelerini sağlayacak hem de doğacak etkileşim sayesinde farklı özyönelimli öğrenme fırsatları yaratacaktır.

Bazı katılımcılar da özel kurumlar tarafından hazırlanan hizmetiçi eğitimlere katıldıklarını ve bu eğitimlerden fayda sağladıklarını belirtmiş, anlatılarında kamu ve özel kurumlar tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimleri karşılaştırmışlardır. Nevin son katıldığı eğitimden yola çıkarak şu değerlendirmeyi yapmıştır:

Hocam şimdi samimiyetle söylüyorum Bu MEB tarafından düzenlenen eğitimlerde maalesef günlük hayatta anlamı olmayan bir karşılığı olmayan Şeyler vardı seçilen seminer konuları birkaç arkadaş tarafından sunum şeklinde anlatır da çabucak biter ardından saatlerimiz yemek tarifi vermek ile geçerdi. Fakat pandemi ile birlikte İngilizce öğretmenleri için Oxford Cambridge ve British Council ile iş birliği içerisinde birçok seminer düzenlendi. Ben bu seminerlerden hiçbirini kaçırmamaya çalışıyorum. Bu eğitimler planlanırken bir ihtiyaç analizi yapıldı. İngilizce eğitiminde doğrudan bizim ihtiyaçlarımıza cevap veriyordu dolayısıyla bu şekilde planlanmış hizmet içi eğitim kısmı çok güzel gidiyor. Yaz dönemi boyunca neredeyse her hafta bu seminerlere katıldım. Dönem başında ve ortasında yapılan klasik hizmet içi eğitim seminerlerinin de bu şekilde faydalı hale dönüşmesini candan istiyorum.

Benzer bir şekilde Burak da konu ile ilgili deneyimini anlatırken özel kurumlar tarafından düzenlenen eğitimleri ve MEB tarafından düzenlenen eğitimleri karşılaştırmıştır:

En son British Council tarafından MEB ile iş birliği içinde düzenlenen bir eğitime katıldım. Eğitim hakikaten her dakikası planlanmış dolu dolu bir eğitimdi. Bu beni şaşırttı aslında. Çünkü MEB eğitimleri mesela 9-15 arası diye gösterir ama eğitim en fazla 2-3 saat sürer. Oysa ki bu eğitim 2 hafta boyunca sabahdan akşama kadar süren bir eğitimdi. Eğitimi veren hocalar yetişkin eğitimi mezunu idi ki bunu MEB tarafından düzenlenen eğitimlerde hiç olmaz. MEB bir eğitim düzenlediğinde eğitimi veren hoca nasıl seçiliyor bilmiyorum esasında. Eğitim çok yorucuydu ama bir o kadar da faydalı. Çünkü orada İngilizce Öğretmenleri var. Gerçek sorunlar üzerinde gerçekçi bir tartışma alanı oldu. Mesela bir oyun öneriliyor. Birisi diyor ki “hocam bu oyun derste işlemez. Çünkü...” Peki bu oyunu nasıl dönüştürelim?” Çok faydalı bir eğitimdi.

Katılımcı aldığı bu eğitimi iki açıdan değerlendirmiştir. Birincisi eğitmenin konunun uzmanı olması yönüdür. Bu özellik katılımcıyı eğitime güdülemesi açısından önemli görülmektedir. Katılımcının üzerinde durduğu diğer bir konu da eğitimin gerçek öğretme pratikleri ile birebir ilişkilendirilebilir olması olmuştur. Bu eğitim sırasında katılımcı meslektaşları ile gerçek olaylar üzerinden bir etkileşimde bulunmuş, sorunlara uygulanabilir çözümler aranmıştır. Dolayısıyla eğitim etkinliği içerisinde farklı özyönelimli öğrenme fırsatlarını da beraberinde getirmiştir. Katılımcının anlatısında dikkat çeken bir diğer vurgu da kamu tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimlerdeki formalitedir. Işık (2014) bu formaliteyi “devlet dili” olarak tanımlamış ve okullarda uygulanan formalitelere örnek verirken hizmet içi eğitim faaliyetlerini de sıralamıştır. Kamu tarafından düzenlene hizmetiçi eğitimlerde formalite bazen eğitimin süresi, bazen katılımcılar bazen de eğitimin konusu bağlamında uygulanabilmektedir.

Çalışmanın bu kısmında katılımcıların hizmet içi eğitim deneyimlerine dair bulgular incelenmiştir. Katılımcıları kamu tarafından verilen hizmet içi eğitimlere genel bakışını bu eğitimlerin “faydasız” olduğu yönündedir. Katılımcılar kamu tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimleri genel olarak iki başlık altında eleştirmektedirler. Eleştirilen birinci konu bu tür eğitimleri veren eğitimcilerin yeterliliği ile ilgilidir. Katılımcılar kamu tarafından verilen bu eğitimlerin genelde kendileri bir öğretmen veya derse girmeyen bir idari görevli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca bu öğretmenlerin ilgili konulara dair detaylı bilgi sahibi olmadıklarını, konuları sadece yüzeysel olarak internetten araştırdıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları eğitimcilerin

konu hakkındaki vasıfsızlığının katılımcıların motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir.

Katılımcıların kamu tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimleri eleştirdikleri diğer bir nokta da bu eğitimlerin katılımcıların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermiyor olması ile ilgilidir. Verilen eğitimlerin okul ortamında uygulanabilir olmayan çözümler sunduğu, benzer konuların defalarca tekrar edildiği veya katılımcıların deneyimlediği problemlerle ilgisiz olduğu vurgulanmıştır. Bu şartlar altında ihtiyaç temelli öğrenmeye meyilli olan yetişkin katılımcılar zorunlu olarak aldıkları bu eğitimlerden fayda sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları Miser, Yayla ve Sayın (2006) tarafından hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Çünkü Miser, Yayla ve Sayın (2006) yaptıkları çalışmada hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin, çalışanların eğitim ihtiyaçlarını fark etmelerine yönelik yeterli çalışmanın yapılmadığı, öğretim görevlilerinin yeterince uzman olmadığı, eğitimlerde yetişkin eğitimi ilkelerinin dikkate alınmadığı, daha çok kuramsal eğitimlerin yapıldığı ve uygulamalı eğitimlerin az olduğu, program değerlendirme çalışmalarının etkili bir biçimde yapılmadığı, eğitim ortamlarının uygun olmadığı, hizmetiçi eğitime katılmanın öğretmenlerin terfi ve kariyerinde yeterince dikkate alınmamasının katılımı olumsuz etkilediği gibi yönlerden eleştirmişlerdir. Buna ek olarak Alagöz, Baldan ve Güven (2016) de hizmetiçi eğitim etkinliklerinin ve diğer mesleki gelişim çalışmalarının planlanmasında öğretmenlerin etkin bir şekilde yer almadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da katılımcılar benzer problemlerden bahsetmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenmelerine ait anlatıların sunulduğu bu kısımda ilk olarak özyönelimli öğrenme faaliyetlerinde bulunan alanlar incelenmiştir. Burada öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme etkinliklerini alan bilgisine dair olan öğrenme etkinliklerine indirgedikleri görülmüştür. Katılımcılar pedagojik alan ile ilgili farklı öğrenme etkinlikleri içinde olsalar dahi bu tür etkinlikleri meslekleri ile ilgili olan bir öğrenme pratiği olarak sınıflandırmamaktadırlar.

Bunun yanında öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanlarda araştırma yaparken hem çevrimiçi kaynakları hem de basılı kaynakları kullandıkları görülmüştür. Çevrimiçi kaynakları küresel çapta ve ulusal çapta paylaşım yapan kaynaklar olarak sınıflamak mümkündür. Bu kaynaklar içinde öğretmenler genel olarak ulusal çapta, ders kitapları ile uyumlu ve belirli bir gramer konusunun nasıl anlatılması gerektiğine dair paylaşım yapan

adresleri daha çok takip etmektedirler. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme deneyimlerinde kullandıkları basılı kaynaklar ise ulusal veya uluslararası olan kitaplar, öğretmenlerin öğrencilik yıllarından kalmış olan kaynaklar veya gazete, dergi gibi otantik materyaller olarak sınıflamak mümkündür.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme faaliyetlerine ne kadar zaman ayırdıkları ve bu süreçte yaptıkları harcamalar ile ilgili sorular sorulmuş olsa da bu konularda net cevaplar alınamamıştır. Katılımcılar sadece proje okulu veya sınıf öğretmenliği gibi ek görevlerin olduğu süreçte özyönelimli öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmişler; yurtdışından kaynak alırken de zorlandıklarını vurgulamışlardır.

Bu çalışma çerçevesinde öğretmenlerin meslekleri ile ilgili alanda gerçekleştirdikleri özyönelimli öğrenme etkinliklerinin sonucunu nasıl kullandıkları da incelenmiştir. Bu konu çerçevesinde öğretmenlerin üniversite yaşantısı ve kaynak paylaşma motivasyonları arasında bir bağlantı göze çarpmıştır. Bu bağlamda üniversite yaşamını sosyal olarak da aktif geçiren öğretmenler zümreleri ile kaynak paylaşma konusunda motivasyonu yüksek olan öğretmenlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerin öğrencileri ile müfredat dışı etkinlikler yapma, proje hazırlama ve üniversite yıllarında kazandıkları farklı deneyimleri öğrencilerine aktarma konusunda da motivasyonları yüksektir. Bunlara ek olarak üniversite yaşamını değerlendiren katılımcılardan eğitim fakültesi mezunu olmayanlar formasyon eğitimlerini de değerlendirmişlerdir. Katılımcıların genel olarak formasyon sürecini etkili bulmadıkları; bu nedenle açığa çıkan sorunları ise çözmek için farklı yollar geliştirdikleri görülmüştür.

Son olarak çalışma kapsamında incelenen anlatılardan pandemi döneminin öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olan öğrenme faaliyetlerinin alanını genişlettiği, bu süreçte öğretmenlerin dijital teknolojiler konusu üzerine yoğunlaştığı ve daha önceki hayatlarında öğrenme ile ilgili olumlu tutum geliştirebilmiş öğretmenlerin bu yeni duruma daha kolay uyum sağlayıp sorunlarını ve muhtemel çözüm yollarını daha kolay tanımlayabildikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin Meslek Dışı Alanlardaki Özyönelimli Öğrenme Faaliyetleri

Bu çalışma öğretmenlerin mesleki alanları dışında deneyimlediği özyönelimli öğrenme faaliyetlerinin örüntüsünü de ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda

katılımcılara okul dışındaki zamanlarını nasıl geçirdikleri, ilgi ve beğeni alanları sorulmuştur. Bu soru ile katılımcıların meslek dışı öğrenme alanları, bu öğrenme sürecinde kullandıkları yöntem ve kaynaklar, bu öğrenme sürecine ne kadar vakit ayırdıkları, bu süreçte yapılan harcamalar ve süreç sonunda edinilen bilgi beceri ve kazanımları nasıl kullandıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerin ortak ilgi ve beğeni alanlarına bakıldığında kitap okumanın önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Kitap okumaktan hoşlandığını belirten katılımcıların anlatıları incelendiğinde kitap okuma etkinliğinin meslekleri ile olan ilişkisi göze çarpmaktadır. Öğrencilerinin kendisine “Hocam sizin okuduğunuz kitapları okumak istiyoruz. Çok güzel seçimleriniz var” sözünü yüzünde bir gülümseme ile anlatan Leyla aslında kitap okuma etkinliğinin bir öğretmen için sadece kitap okumaktan öte olduğunu şu şekilde anlatıyor:

Ben hep lise öğrencileri ile çalıştım 21 senedir lise öğrencileri ile çalışıyorum. Sevilen bir öğretmenim. Açıkça şunu söyleyebilirim: kitap okumak onlarla ilişki kuramda çok etkili. Bir de kitap okurken bir şekilde gündemi takip etmiş oluyorsunuz gündemi takip etmek de şöyle güzel. Çocuklar ile konuşurken farklı bir mevzudan bahsetmek gençlerin çok hoşuna gidiyor. Bir de çocuklar sürekli aynı materyal üzerinden anlatınca sıkılıyorlar hani konuyu çeşitlendirebilmek için okumanı çok faydasını görüyorum. Bakış açımız farklılaşıyor. Sizin düşünmediğiniz şeyi başka biri düşünmüş oluyor sizde kullanıyorsunuz güzel oluyor. Öğrenciler de bundan memnun kalıyorlar bence. Bir de şunu söylemek istiyorum 21 yıldır Oxford, Cambridge gibi farklı kaynakların kitaplarını okutuyorum. Ve bu kitaplarda çok fazla reading yani okuma parçaları var. Öğrencilerime diyorum ki ben bu okuma parçalarından bir sürü şey öğrendim. Londra'ya hiç gitmedim ama Londra ile ilgili bir sürü parça okuyup farklı şeyler öğrendim. Yani etrafa biraz öğrenme niyetiyle bakmalı bence.

Katılımcı anlatısının ilk kısımlarında çocukluk yıllarının geçtiği evde kitap okuma alışkanlığının evin tüm bireylerinde bulunduğunu anlatmıştı. Çocukluk yıllarında kitap okumaya karşı oluşmuş bu olumlu tutum katılımcının yetişkinlik yıllarında da devam etmiştir. Katılımcı kitap seçerken tek bir yöne odaklanmadığını farklı tarzda kitaplar okumaktan hoşlandığını da ayrıca belirtmiştir. Katılımcının anlatısında dikkat çeken bir diğer detay da aslında katılımcının meslek dışı ilgi alanı olarak anlattığı bir faaliyete dair anıların tamamının öğrenciler ekseninde dönüyor olmasıdır. Katılımcı kitap okuma pratiğini öğrencilerle kurmak istediği ilişkiye bir temel oluşturabilecek güçlü bir argüman gözüyle bakmaktadır.

Benzer bir şekilde Zeki de kitap okumaktan hoşlandığını belirtmiş; mesleğinin kitap seçimi üzerine etkili olduğunu vurgulamıştır:

Evde mutlaka kitabım vardır. Kitap okurum. Bu kitaplar ruh halime göre değişir. Mesela çocuk gelişimi, ergen psikolojisi ile ilgili kitapları çok okurum. Çünkü bunun da benim gelişimime katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir çocuğun gelişimini anlarsınız sınıf ortamında ki çocuğun bakışından da birçok şeyi çözebilirsiniz.

Duygu da kitap okumaya vakit ayıran katılımcılardandır:

Kitap okumayı seviyorum, çok fazla vakit bulamıyorum. Yollarda boş derslerde elimden geldiğince kitap okurum. Ben aslında roman okumayı çok seviyorum. Ama son dönemlerde biraz daha fazla çocuk gelişimi ile ilgili kitaplar okudum. Yani ihtiyaç olduğunda farklı türlerde okuyorum tabii ki. İşime yarayan çok memnun eden bir şeyler de oldu çocuk gelişimi ile ilgili. Çünkü ne kadar eğitim almış olsan da unutuyorsun.

Yukarıdaki katılımcıların anlatıları incelendiğinde yetiştikleri aile ortamında veya yakın çevrede çeşitli okuryazarlık pratiklerinin ve kitap okumak üzerinden dönen bir etkileşimin olduğu görülmektedir. Bu katılımcıların kitap okuma konusundaki motivasyonları devam etmekte ve seçtikleri kitap türleri mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve becerilerle uyumlu olmaktadır.

Katılımcıların meslekleri dışında ilgi duydukları bir diğer alan da öğrenme faaliyetlerini farklı kurslar aracılığı ile devam ettirmek olmuştur. Bu kursları kabaca kişisel gelişim kursları ve dil kursları olarak ikiye ayırmak mümkündür. Katılımcıların kurs deneyimlerinde de öğretmenlik mesleğinin yansımalarını görmek olasıdır. Zeynep kişisel gelişim kurslarına gittiğini ve bu kurslarda edindiği bilgileri günlük pratiklerinde ve öğrenci ile kurduğu ilişkilerde kullandığını belirtmiştir.

Bu arada ben sürekli kişisel gelişim kurslarına giderim. NLP öğrendim, öğrenmeyi öğrenme öğrendim, travma temizleme, affetme teknikleri, bir sürü teknik öğrendim. Ben bunları okulda öğrencilerimle kullanırım çok rahat hiç sinirlenmeyen bir yapım vardır. Travma yaratmadan öğrenci mezun edeceğim diye bir iddiam da vardır. Öğretmen travmalarının gelecekte insanlara neler yaptığını hem eğitimlerle hem gözlemleyerek gördüğüm için ve okul idarecilerinin ağızlarından çıkan tek kelimeyle insanlara neler yapabildiğini gördüğüm için o yönümü kuvvetlendirdi. Hala devam ediyorum bu kurslara kuantum aldım. Yeni NLP master aldım. Enerji tıbbi ile ilgili de eğitimler aldım. Reiki, Shambala bir sürü bir sürü bir şeyler aldım. Başka isimler aklıma bile gelmiyor. Aynı zamanda yaşam koçuyum ve eğitim koçuyum. Bunların hepsini alınca bir kombin oluyor öğrenci ile karşılaştığını zaman çok rahat oluyorsunuz çocukları tanımanız çok kolay oluyor. Mesela öğrenci sınıfta gergin. Neden gergin ne yapmak gerekir. Diğer öğretmenlere göre çok kolay anlarım. Birinci önceliğim derste çocukları anlamaktır. İkinci adımda konuyu anlatmaya geçerim. Diğer türlü zaten kafasında problem olan çocuk sizi dinlemiyor ki.

Katılımcının anlatısından kişisel gelişim kurslarına zaman ayırma konusunda motivasyonun yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcı bu süreçte öğrendiği bilgi ve becerileri pedagojik bilgi ve beceri ile birleştirmeyi amaçlamaktadır. Katılımcı ayrıca bu tür kurslara harcama yapmaktan çekinmediğini belirtmiştir. Ne kadar harcama yaptığına net bir cevap veremese de “Hocam gerekirse daha az çanta ayakkabı alıyorum. Bütçemi ayarlıyorum” demiştir. Katılımcı bu tür faaliyetlerde edindiği bilgi ve becerilerin öğrencileri anlama noktasında ona katkısının olduğunu, bu katkının da beraberinde alan bilgisini çocuğun kolay kavramasını da getirdiğini belirtmektedir.

Esra da kişisel gelişim eğitimleri aldığını ve bu eğitimlerdeki edinimlerini meslek hayatında da kullandığını şu şekilde anlatmıştır:

Onnegram diye bir şey var. Bu çok eski bir öğreti dokuz çeşit Kişilik var. Bu dokuz tip kişiliği taşıdığını bunu bir Çember gibi düşün sen bir sen bir tarafın ikidir bir tarafın üçtür vs. burada mesela şey oluyor bunlar aslında doğuştan getirdiği şeyler özellikler. Ama hayat içerisinde bunların iki kanadını güçlendirebilirsin. Bir tarafını söndürebilirsin veya atıyorum dokuz daha iyi bir yerlere gidebilir. Veya anne babanın kanatları da sen de etkili olabiliyor. Veya anne babanın iğnenin farklı olması seni çalışmalarına sebep olabiliyor. Her anne babanın alması gereken, okullarda da olması gereken bir eğitim. Çünkü ön yargılardan çok kurtuluyorsun. Ben bu eğitimi aldıktan sonra bazen anlayamıyorsun ya bunu neden yapıyor? Bu çok saçma, yani bu yapılmaz, ben olsam bunu asla yapmam. Bu sonra bunu anlıyorsun ya bu böyle bir kişi bu mesela bu böyle görüyor bu olayları, benim gibi görmüyor. Mesela çok güncel karakterler ile ilgili örnekler de veriyor. O zaman o insanları daha iyi anlıyorsun. tabi öğrenciyi de daha iyi anlıyorsun. Neden gergin, neden dersi dinlemiyor?vs

Öğretmenlerin katıldığı bir diğer kurs türü de dil kursları olmuştur. Katılımcılar dil konusundaki yeteneklerini başka bir dil öğrenerek de geliştirmek istemişlerdir. Fakat bir öğretmen her yerde öğretmendir. Öğretmen öğrenci olarak oturduğu sandalyede de sadece pasif bir alıcı değil aynı zamanda öğretme sürecini eleştirel olarak inceleyen bir katılımcıdır:

Öğretmenlik dışında farklı kurslara giderim hocam. Mesela bir dil kursuna yazıldık. Ben orada bir sertifikadan çok aslında bir öğretmen ne dedi, nasıl öğretiyor ona odaklandım. Aslında ben gittiğim her kursta öğretmenin o şeyi nasıl öğrettiğini hangi öğretme araçları kullandığını dikkat ediyorum. Sonra öğrenci olarak kendimi düşünüyorum. Bu yöntemi sevdim mi, başarılı mı? Ona göre okulda da uyguluyorum.

Katılımcı katıldığı farklı kursları da kendisi için bir özyönelimli öğrenme ortamına dönüştürebilmiş; her gün yaptığı öğretme işine dışardan bakabilecek bir göz geliştirmiş, öğretme pratiklerine daha eleştirel yaklaşma fırsatı bulmuştur.

Ali de öğretmenlik mesleği dışında dil öğrenmeye vakit ayırmaktadır. Onun bu ilgisinde de mesleğinin izlerini görmek mümkündür.

Öğretmenlik mesleği dışında aslında dil öğrenme ile çok ilgiliyim. Farklı dillerde öğretilirken nasıl metotlar kullanılıyor merak ederim. Bu konu ile ilgili kitaplar alırım. İnternette videoları izlerim. Kendi sınıflarımda uygulayabileceğim yöntemleri uygulayırım. Telefonumda bir uygulama var dil öğrenmek ile ilgili onu kullanıyorum.

Katılımcıların ortak ilgi alanlarından bir diğeri de film izlemektir. Katılımcılardan Ahmet, Duygu ve Leyla fırsat buldukça film izlediklerini belirtmişler, Leyla özellikle bu filmler ile ilgili öğrencileriyle paylaşım yapmaktan hoşlandığını dile getirmiştir. Araştırma bulguları katılımcıların meslek alanları dışındaki ilgi ve beğenilerini belirlerken, bu süreçte elde edilecek kazanımların öğrenci ile ilişkileri üzerindeki yansımalarını da düşündüklerini göstermektedir. Örneğin film izlemeyi seven Eda da öğrencileri ile ilişki kurabilecek yeni alanlar aramıştır ve bir dijital platforma üye olmuştur:

Üç haftalığına Netflix aboneliği oluşturdum. Öğrencilerin izlediği dizileri izledim yani onların izlediği tarzda. Yani onlar gibi akşamdan sabaha kadar oturup bir sezon izledim. Yoruyor zaten üç hafta dayanabildim. Yani aslında nabız tutma amacıyla izledim hocam. Çocuklar ne yapıyor, ne ediyor, ne katabilirim? Mesela bir örnek vereceksiniz. Onların da izlediği bir film karakterinden örnek verdiğinizde derste ilgi bir başka türlü oluyor. Kendime öğretmen olarak ne katabilirim diye çok düşünürüm. Çünkü benim kendime attığım şeyler öğrenciye yansıyacak. Ve bu anlamda tek bir noktaya takılı kalmamam gerektiğini biliyorum. Çünkü öğrenciler çeşit çeşit.

Yukarıdaki anlatılardan katılımcıların esasında meslek dışı olarak anlattıkları beğeni ve ilgilerinin de öğretmenlik mesleğinden etkilendiğini göstermektedir. “Meslek dışı etkinliklerimizi de öğretmenlikten soyutlayamıyoruz galiba, yine dönüp dolaşıp öğretmenlik ile ilgili bir şeyler yaparken buluyoruz kendimizi.” diyen Ayşe aslında tam da bunu tarif etmektedir. Katılımcı konuşmasını şu şekilde devam ettirmiştir:

“Mesela yaz tatilinde bir yere gidiyorum. Farklı bir şey görüyorum. Hemen defterimi çıkarıyorum. Notlar alıyorum. İşte bu konu kitabın hangi konusu ile alakalı? Öğrencilere bunu nasıl bir durumda anlatsam? Bunları not ediyorum. Kendim için değil de onlar için onlarda merak duygusu uyandırmak istiyorum.”

Katılımcı öğrencilerine anlattığı dersi gerçek hayatla bağlantılı şekilde anlatmak istemekte ve günlük yaşam içerisindeki pratikleri derse nasıl yansıtabileceğini düşünmektedir. Dolayısıyla yaşadığı her yeni deneyime öğretmen kimliği ile bakmaya devam etmekte, bu durumu sınıfa nasıl taşıyacağına dair fikirler geliştirmektedir.

Benzer bir şekilde okul dışındaki zamanını nasıl geçirdiğini anlatan Mustafa da aslında tamamen mesleği ile ilgili öğrenme alanları oluşturmuştur:

Okul dışında mutlaka bir hobim vardır. Bu aralar mesela spora gidiyorum. Bir ara podcast çok dinliyordum. Bir ara çeviri yapıyordum. Kitap okurum. Kendimi geliştirmek için her gün mutlaka 1 saat 1, 5 saat yabancı bir kanalda ilgim olan bir konu ile ilgili bir şeyler dinlerim. Böylelikle hem ilgi alanımla ilgili bir şeyler öğrenirim hem İngilizce pratiği yaparım. Not defterim vardır. Yeni bir kelime öğrendiğimde oraya not ederim. Açıkçası daha iyi iyi İngilizce bilmek adına çalışmalar yapıyorum.

Yukarıdaki anlatılara ek olarak katılımcıların anlatılarından özellikle kadın katılımcılar bağlamında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görev ve sorumlulukların onların vaktinin bir kısmını aldığını görmek mümkün olmuştur. Esra'nın bu konuyu örneklendiren anlatısı şu şekildedir:

Okul dışında temizlik yaparım. Ben biraz takıntılı bir tipim. Evde pek işim bitmez. Temizlik ve yemek birçok kadının hayatında var zaten benim hayatımda da var. Çok entelektüel bir yerden bunlar benim hayatımda yok gibi bir şey diyemeyeceğim. Bunlar benim hayatımda önemli yer kaplarlar. Çocuğumla vakit geçiriyorum. Annelik öğretmenlik o iki arada çok kalabiliyorum. Ne yapacağımı şaşıyorum. İki tarafa da vicdani bir sorumluluk hissediyorum.

Kadın katılımcı ev işleri ve çocuk bakım ve eğitimine dair işlerin hayatında önemli bir yer kapladığını belirtmiş, bununla paralel olarak konu ile ilgili soruya önce toplumsal cinsiyet rolünün kendisine atadığı görevlere dair paylaşımda bulunarak başlamıştır. Eşitlik sorununun çözülmediği toplumlarda kadın her ne kadar partneri gibi dışarda çalışsa da eve girdiğinde kadınlardan beklenen görevler çalışan kadından da beklenmektedir. Bu çalışma kapsamında kadın katılımcılarla görüşmeler ayarlanırken de bu durum ortaya çıkmıştır. Kadın katılımcılar görüşme için uygun vakti ayarlamadan önce çocuk bakımına ve ev işlerine dair diğer görevlerini öncelediklerini; bu işler haricinde fırsat bulduklarında görüşmeyi yapabileceklerini belirtmişlerdir. Erkek katılımcılarla görüşme ayarlamak ise nispeten daha kolay olmuştur. Bunun yanında çocuğu olan kadın katılımcılar genel olarak çocuklarına dair sorumlulukları bağlamında

bu konuya değinirken, erkek katılımcılar çocuklarıyla vakit geçirmek, oyun oynamak gibi bağlamlarda çocuklarından bahsetmişlerdir.

Yukarıda katılımcıların okul dışında yaptıkları etkinlikler ile ilgili anlatılarına yer verilmiştir. Bulgular katılımcıların genel olarak kitap okumaya vakit ayırdıklarını göstermektedir. Bu kitaplar genel itibari ile tek tip kitaplar değildir. Katılımcıların özel hayatları ve mesleki yaşamları içinde hangi alanda öğrenmeye ihtiyaç duyuyorlarsa o konulara yöneldiklerini söylemek mümkündür. Kitap türü olarak çeşitlilikten söz edilse de roman, psikoloji ve eğitim kitapları en fazla okunan kitap türleri arasına girmiştir. Katılımcıların okudukları bu kitapları öğrencileri anlamak veya onlarla anlamlı bir zeminde etkileşimde bulunarak ilişkileri güçlendirmek amacıyla kullandıkları da göze çarpmaktadır.

Katılımcıların öğretmenlik mesleği dışında yaptıkları diğer bir etkinlik de kurslara katılmak olmuştur. Katılımcıların katıldığı bu kursları kişisel gelişim kursları ve dil kursları olarak kabaca iki grupta incelemek mümkündür. Katılımcılar farklı karakterde öğrencileri daha iyi anlamalarını ve onlarla ilişki kurmalarını kolaylaştırması bakımından farklı kişisel gelişim kurslarına devam etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca farklı dil kurslarına da katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların farklı dil kurslarına katılma amaçları yeni bir dil öğrenmenin yanında kurs öğretmeninin öğretme pratiklerini öğrenci bakış açısıyla incelemek ve kendi öğretmenlik pratiklerinde gerekli değişimleri yapmak olarak sıralanabilir.

Katılımcıların meslek dışı ilgi alanlarından bir diğeri de film izlemektir. Katılımcıların anlatılarından film izlemeyi sevdiklerini ayrıca filmler ile ilgili öğrencilerle konuşmayı sevdiklerini, öğrencilerle ortak alanda konuşulan konuların öğrenci öğretmen ilişkisine olumlu etkisi olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu sebeple katılımcılar bazen öğrencilerin izlediği filmleri izleyerek bazen de kendi izledikleri filmlerden uygun olanlarını öğrencilere tavsiye ederek öğretmen öğrenci ilişkisini olumlu yönde etkileyecek paylaşımlarda bulunduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların ayrıca seyahat etme konusuna da özel ilgileri olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar bu seyahatlerin öğretmenlik ile ilgili pratiklerine olumlu etkilerinden bahsetmeyi de ihmal etmemişlerdi. İngilizce dersi yapısı gereği farklı alanlara dair bilgi birikimi gerektirmektedir. Örneğin geçmiş zaman konusunu anlatırken bir antik kentten, gelecek zaman konusunu anlatırken bilgisayar teknolojilerinden bahsedilebilir. Katılımcılar hem farklı kaynakları okumak hem de seyahat etmek yoluyla farkı konular hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bu bilgiler de hem öğrenci ile kurulan

ilişkilerinde hem de bir gramer konusunun anlamlı bir zemine oturtma konusunda kendilerine yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Bunun yanı sıra katılımcıların okul dışında spor yapmaktan hoşlandıkları da görülmüştür. Erkek katılımcılar futbol, basketbol, Amerikan futbolu gibi sporlarla uğraşırken kadın katılımcıların yüzme, pilates, yürüyüş gibi sporlara vakit ayırdıkları görülmüştür. Ayrıca kadın katılımcıların erkek katılımcılardan farklı olarak yemek yapmaya daha fazla ilgi duydukları, bunun için basılı materyaller ve çevrimiçi sitelerden araştırma yaptıkları saptanmıştır.

Ayrıca katılımcılar anlatılarında pandemi döneminin meslekleri dışındaki özyönelimli öğrenme pratiklerini de etkilediği görülmüştür. Katılımcılar bu süreçte çevrimiçi araçları daha sık kullandıklarını, özellikle pandeminin başında sağlık alanı ile ilgili daha fazla araştırma yaptıklarını, pandeminin ilerleyen süreçlerinde ise özyönelimli öğrenme alanlarının ihtiyaçlarıyla birlikte şekillendiğini anlatmışlardır. Bu ihtiyaçlar evde yemek yapmaktan, çocuklarla evde oynanabilecek oyunlara kadar çeşitlilik gösterebilmektedir. Katılımcılar aynı zamanda pandemiden sonra çevrimiçi öğrenme araçlarını hem meslekleri ile ilgili konularda hem meslekleri dışındaki ilgi ve beğeni alanlarında daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların meslekleri dışındaki ilgi ve beğeni alanları ile ilgili özyönelimli öğrenme etkinliklerinde çevrimiçi kaynakları daha sık kullandıkları görülmüştür. Katılımcılar özellikle internet tarayıcısı ve Youtube, Instagram, Facebook gibi uygulamaları sık kullanmakta, bu mecralarda paylaşım yapan çeşitli hesapları takip etmektedirler. Takip edilen bu hesapların çoğunluğunun da psikoloji, eğitim ve dil öğretimi ile ilgili olduğu vurgusu da ayrıca dikkate değerdir.

Katılımcıların mesleki alan dışındaki öğrenme pratiklerine ne kadar zaman ayırdıklarını belirlemek mümkün olmamıştır. Çünkü katılımcıların da belirttiği gibi öğretmenlik mesai ile biten bir meslek değildir. Özellikle veli görüşmeleri ve proje çalışmaları öğretmenlerin okul dışında yaptıkları mesleklerine dair etkinlikler olarak sıralanabilir. Kaldı ki katılımcılar anlatılarında meslek dışında yaptıkları faaliyetleri bile bir yönü ile meslekleri ile ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların bir konunun İngilizce dersinde nasıl öğretilceğine dair yaptıkları araştırmaları ve öğrenme sürecini meslekleri ile ilgili olarak kabul ederken; öğrencileri daha iyi anlamak, onlarla güçlü öğretmen öğrenci ilişkisi kurmak gibi pedagojik alana dair yaptıkları araştırma ve öğrenme sürecini meslek dışı etkinlik olarak betimlemişlerdir.

Araştırma bulguları ayrıca katılımcıların kitap satın alma söz konusu olduğunda maddi kaygılarının olmadığını göstermektedir. Fakat katılımcılar özellikle yurt dışı seyahatlerinin maddi durumlarına bağlı olduğunu; son yıllarda bozulan TL ve döviz dengesi nedeniyle yurt dışı ziyaretlerinin azaldığını vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar son yıllarda maddi olanaksızlıklardan dolayı ücretli seminerlere katılma sıklıklarının da azaldığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan katılımcıların okul dışındaki zamanlarını da aktif olarak geçirdiklerini söylemek mümkündür. Bu anlatıların karşılaştırmalı analizi katılımcıların bu süreçte edindikleri bilgi ve becerileri mesleki bilgi ve becerileri ile harmanlama ve bu şekilde kullanma tutumunda olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin okul dışındaki etkinliklerinin mesleklerine olan etkisini Duygu şu şekilde özetlemiştir:

İngilizce dersi birazcık hayatın her alanından ya biz Aziz Sancar'dan da bahsediyoruz Van Gogh dan da bahsediyoruz. Dolayısıyla bir İngilizce öğretmeni olarak hepsiyle ilgili bir fikrin olması gerekiyor. Atıyorum işte ev tiplerinden de bahsedebiliyoruz seyahat etmekten de bahsedebiliyoruz. İster istemez sen de biraz donanımlıysan derse verdiğin örnekler konuyu geliştirme öğrencileri konuşturma doğru soruyu sorma açısından işe yarıyor diye düşünüyorum. Bazen de öğrenci ile olan ilişki de mesela okuduklarını onlara da önerebiliyorsun. En son bir müzeye götürdüm öğrencileri pandemi dolayısıyla götüremiyorduk ama yavaş yavaş başladık bunlar kesinlikle çok etkili oluyor yani senin gördüğün bir şeyi öğrenci ne de göstermiş oluyorsun. Onların da ufku açılıyor belli konularda ön yargılarından kurtuluyorlar. Sen okudukça onları anlayabilmek ötekini anlayabilmek hani toplumda da ciddi açıdan bu konuda bir problem olduğu için. Hani biraz önce dedim ya model almak belki öğrenciler çok farkında değil ama ileride bunları model almış olacaklar içselleştirmiş olacaklar. 18 yıllık öğretmenim nereden baksan yuvarlasan 20 yıldır yani biz 20 yıl önce web 2 araçlarını kullanmayı öğrenmedik tabi bu eğitimler de onu öğreniyorsun sen de öğrendiğini öğretiyorsun.

Katılımcı anlatısında mesleği ile birebir ilintili olmasa bile bir öğretmenin deneyimlediği farklı pratikleri mesleki yaşamına aktarabildiğini örneklerle açıklamıştır. Ayrıca katılımcı hızla değişen dünyada sürekli bir özyönelimli öğrenme faaliyeti içinde olduğunu da belirtmiştir. Katılımcının anlatısından yola çıkarak Du Toit- Brits ve Van Zyl (2017) tarafından belirtildiği gibi öğrenme motivasyonunun özyönelimli öğrenmenin arkasındaki asıl güç olduğu sonucuna varılabilir. Buna ek olarak Waddell (2017) tarafından da not edildiği gibi özyönelimli öğrenme öğretmenlerin hem içerik bilgisini hem de pedagojik stratejiler geliştirmesini sağlayabilmektedir.

Çalışmanın bu kısmına kadar olan bölümünde katılımcıların anlatıları araştırmanın amaçları doğrultusunda aktarılmıştır. İngilizce öğretmenleri ile yapılan

biyografik anlatı görüşmelerinin Belgesel Yöntemle yorumlanması, öğretmenlerin kendilerini mesleki alanda ve meslek dışı alanlarda nasıl geliştirdikleri ve bu süreçte etkili olan faktörlere göre gelişimlerinin nasıl şekillendiğine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Görüşülen öğretmenlerin anlatılarının karşılaştırılması ile yapılan sosyolojumsal tipleştirmede iki tipolojisi öğretmen açığa çıkmıştır.

Birincisi, öğretmenlik mesleğini seçme ve bu alanda eğitim alma konusunda hevesinin artmasında biyografik deneyiminin ilk döneminde aile ortamının desteğine sahip olanlardır. Bu kişiler öğretmek, öğrenmeye devam etmek, sürekli öğrenme süreciyle sosyal yaşamını sürdüren ve sürekli olarak yenilikler ortaya koymak için hareket eden bir öğretmen tipidir. Bu öğretmenlerin aileleri üniversite mezunu, memur veya okumayı seven bireylerdir. Bu bireyler ailelerinin okumaya, öğrenmeye ve öğretmeye olan teşvikleri ile girişimci, yeniliklere açık, sürekli öğrenme odaklı bireyler olmuşlardır. Bu sayede hayatları boyunca yeni arayışlarda olmuşlar, ciddi mesaipleri veya sorumlulukları olsa da sosyal hayatlarına ve projelere vakit ayırmaya devam etmişlerdir. Sonrasında bu kişiliklerini öğrencilerine İngilizce öğretirken yansıtmışlardır. İdarecileri ile sorun yaşasalar, pandemi döneminde çevrimiçi derslerde uygulamaları kullanmasalar da mücadele etmeyi bırakmamışlardır. Öncelikle farklı proje, kurum gibi yerlere sürekli başvurular yapmışlar, okullarına yenilikleri getirmişlerdir. Bu öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimleri sadece okulla sınırlı kalmayıp okul haricinde de öğrencileri ile iletişim içindedirler. Velilerle de sürekli iletişim halindedirler. Bu yönelimlerinde öğrenmeye karşı ailelerinde de var olan olumlu tutumun rol oynadığı düşünülebilir. Bunun yanında bu katılımcıların ailelerinde kitap, gazete okumak gibi farklı okuryazarlık pratiklerinin de deneyimleniyor olması bu öğretmenlerin çocukluktan başlayarak dilsel becerilerinin gelişmesine, kendilerini daha iyi ifade etmelerine, yeni fikirlere ve bu fikirler arasında bağlantı kurmaya bir tür aşinalık getirmiştir. Ayrıca kitap okuma gibi deneyimlerin bireylerin analiz, sentez yapabilme; olaylar arası ilişki kurabilme; sorunlara yaratıcı çözümler bulabilme gibi yönlerini kuvvetlendirdiği de bilinmektedir.

İkinci tip öğretmen yönelimine sahip bireyler aile ortamında kitap okuma gibi okuryazarlık pratiklerinin sık deneyimlenmediği, ebeveynlerin eğitim seviyesinin yüksek öğretim düzeyinde olmadığı, ödevleri konusunda yakın ilgi görmediği görülmektedir. Bu bireyler eğitim hayatlarında da öğretmenlerinden ciddi destek ve örnek oluş görmemişlerdir. Bu öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini seçerken güvenceli bir iş olması bakımından değerlendirdiği görülmüştür. Bu öğretmenler alan bilgisi ile ilgili kaynak araştırma konusunda motivasyona sahip olsalar da, müfredat dışı etkinlikler veya

pedagojik bilgi ve becerilerini artıracak özyönelimli öğrenme etkinliklerine katılım konusunda göreceli olarak düşük motivasyona sahiptirler. Ayrıca bu öğretmenler teneffüslerde veya okul dışı vakitlerde öğrenci ile zaman geçirmek istememekte; veliler ile daha az görüşme yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki alanda ve meslek dışı alanlarda nasıl geliştirdikleri konusundaki yönelimlerini ele alan bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin ve kendilerini geliştirme sürecinde diğer faktörler arasındaki ilişkinin maddi imkânlar veya sadece manevi destek temelli bir ilişkiden ibaret olmadığını da göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini meslek içi ve meslek dışı alanda geliştirme yönelimlerinde aile ortamları, eğitim geçmişleri, çocukluk ve ergenlik yönelimleri, eğitim hayatlarını nasıl deneyimledikleri, hayatları boyunca sürdürdükleri sosyal ilişkiler gibi pek çok etmen devreye girmektedir. Söz konusu çoklu deneyim katmanları içinde şekillenen kişisel gelişim yönelimi, “sadece öğretmen” gibi genel bir kategoriye sığmayacak bir çeşitlilik arz etmektedir.

Öğretmenlerin meslek içi ve meslek dışı gelişimleri ve bununla bağlantılı olarak öğretmenlik becerilerine yönelik çözüm üretmeye çalışan her türlü yaklaşım söz konusu karmaşık dinamikleri çoklu olarak düşünmek zorundadır. Öğretmenlerin gelişimlerinde etkili olan faktörlerin tümü göz önünde bulundurulmadığında yapılan çalışma eksik kalacaktır. Hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin gelişimlerinin sağlanmaya çalışıldığı fakat öğretmenlerin bu hizmetlerden faydalanmadıklarına ilişkin görüşler, öğretmenlerin davranışlarındaki bahsi geçen diğer dinamikleri göz ardı eder ve resmin tamamını görmediği için yanlış çözümler üretir. Öğretmenlerin meslek içi ve meslek dışı gelişim eksiklerini daha geniş kapsamda ve tüm yönleriyle ele alacak çalışmalara bu yüzden ihtiyaç duyulmaktadır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Görünen o ki özyönelimli öğrenme kavramı ilerleyen dönemlerde daha sık duyulacak. Çünkü hızla değişen dünya, bununla birlikte gelişen dijital teknolojiler bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını da çeşitlendirmekte. Bu çalışma özyönelimli öğrenme kavramına, özyönelimli öğrenme motivasyonu yüksek olan öğretmenler penceresinden bakmış, onların mesleki ve meslek dışı alanlardaki özyönelimli öğrenme pratiklerini incelemiştir. Araştırma bulguları katılımcıların deneyimlerinin onların meslekleri ile ilgili veya meslek dışı alanlardaki özyönelimli öğrenme pratiklerini farklı şekillerde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda destekleyici bir aile tutumu, öğretmen figürleri ve olumlu kurumsal yapı katılımcıları daha geniş kapsamlı özyönelimli öğrenme etkinliklerine yöneltirken; destekleyici aile tutumu eksikliği ve katılımcıların meslek seçim sürecinde onları etkilemiş olan olumsuz sosyo ekonomik deneyimlerin katılımcıları daha kısıtlı bir özyönelimli öğrenme örüntüsüne yönlendirdiği görülmüştür. Katılımcıların biyografilerine dair anlatıları incelendiğinde ilk göze çarpan unsur okuryazarlık pratiklerinin varlığıdır. Bu ailelere bakıldığında bu ebeveynlerin genel olarak üniversite mezunu olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte bu ailelerin çoğunluğunda evde en az bir ebevy öğretmendir. Dolayısıyla bu evlerde okula dair iş ve işleyişler ev halkının günlük rutini halini alabilmiştir. Bu ailelerde özellikle kitap ve şiir okuma üzerinden aile içinde bir etkileşim ağı oluşturulduğu da göze çarpmaktadır. Kitap okuma ve okunan kitap üzerinde tartışma etkinlikleri bireylerin okuma, anlama, sentez yapma, düşüncelerini ifade edebilme gibi birçok yeteneğinin geliştirmesini sağlamaktadır. Bunun yanında kitap okuyan bireyler bir yazının nasıl farklı şekillerde organize edilebileceğini, dilin etkili bir biçimde nasıl kullanılabileceğini de kavramış olur. Dil bilgisi gelişen bu bireylerin hem yeni kelimeler kullanma yetileri, hem yazma yetileri, hem de eleştirel düşünme yetileri olumlu etkilenir. Ayrıca kitap okuma sürecinde edindikleri bilgi ve kavrayış hayatın farklı alanlarına da aktarılabilmektedir. Okuryazarlığa ait bu pratiklere aşinalık da bireylerin okula daha kolay uyum sağlamasına ve başarıya ulaşmasına imkan vermektedir. Çalışma esnasında görüşülen katılımcılardan

ailelerinde kitap okuma alışkanlığının bir rutin aldığı ailelerde yetişenler okul hayatlarında hiç zorlanmadıklarını özellikle ifade etmişlerdir.

Eğitim hayatına olumlu etki eden okuryazarlık deneyimleri konusunu sadece kitap okuma özeline indirgemek yanlış bir tutum olacaktır. Çünkü çalışma kapsamında görüşülen katılımcılardan bazıları da evlerinde kitap okuma alışkanlığı olmadığını fakat yakın çevrelerinde okuryazarlığın farklı türlerinin aktif olarak kullanıldığını belirtenler olmuştur. Örneğin katılımcılardan biri evlerinde kitap olmamasına rağmen, köy kahvehanesine gazete geldiğini ve orada hergün gazete okuduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu katılımcı da okuma yazma eyleminin sadece okulla ve çocuklarla sınırlı bir eylem olmadığını, esasında köyü dışındaki hayatın okumayazma pratikleri üzerinde şekillendiğini görme imkânına sahip olmuştur. Benzer bir şekilde gazetelerde okuduğu haberler sayesinde akranlarının sahip olamadığı bir dil ve kavrayış becerisine sahip olmuş; bu beceriler de hem onun okul hayatına uyumunu kolaylaştırmış hem de çevresi ve dünya ile ilgili olan farkındalığını artırmıştır.

Katılımcıların ebeveynleri ile ilgili anlatılarından çıkan bir diğer sonuç da özellikle düşük sosyo ekonomik düzey ve eğitimsel geçmişe sahip olan ebeveynlerin katılımcıları akademik ve maddi olarak destekleyemeseler bile onlara psikolojik destek vererek yakın ilgi göstermiş olmalarıdır. Bu tür ailelerde hem çocuklarının başarılı olacağına dair bir inanç hem de bu başarı ile birlikte çocuklarının ekonomik ve sosyal sınıfını değiştirebileceğine dair bir umut görülmektedir. Bu tür ailelerde katılımcıların ebeveynlerinin güvencesiz mesleklere sahip oldukları veya istirsiz kazançlarının olduğu da görülmüştür. Dolayısıyla bu aileler kendi yaşadıkları sorunları çocuklarının yaşamaması için onları eğitime, üniversite mezunu olmaya yönlendirmişler, ellerindeki imkânları bu şekilde kullanmışlardır. Eğitim yoluyla dikey yönde sosyal hareketliliğin mümkün olabildiği toplumlarda, üniversite mezunu olmak bulunan alt sosyo ekonomik sınıfı değiştirmek için bir motivasyon kaynağı haline gelebilir. Özellikle yakın çevrede bu dikey sosyal hareketliliği deneyimleyebilmiş kişileri gözlemlemek bu konudaki umut ve inancı artırabilir. Çalışma kapsamında görüşülen katılımcıların ortalama 10 yıl mesleki deneyime sahip olduğu düşünülürse, eğitim yoluyla dikey sosyal hareketliliğin daha mümkün olduğu bir dönemde yaşadıkları varsayılabilir. Katılımcıların aileleri ile ilgili anlatılarında hem üniversite mezunu olanlarda hem de düşük sosyo ekonomik ve eğitimsel geçmişe sahip olanlarda öne çıkan asıl vurgulardan biri katılımcılara gösterilen yakın ilgidir. Dolayısıyla ebeveynlerin üniversite mezunu olması veya evde çok kitap bulunması tek başına eğitim hayatını olumlu etkileyecek bir deneyimi işaret etmez.

Özyönelimli öğrenme motivasyonu yüksek olan öğretmenlerden seçilmiş olan bütün katılımcıların ailelerinde, kendilerinin eğitim hayatına yakından ilgiyi görmek mümkün olmuştur.

Katılımcıların biyografilerine ait bir diğer önemli bulgu da katılımcıların öğrencilik yıllarındaki öğretmenlerine dair olmuştur. Bulgularda katılımcıların okul hayatlarını anlatırken bu süreci öğretmenleri ekseninde anlattıkları ve öğretmenlerinden hayatlarının farklı alanlarında etkilendiklerini göstermiştir. Katılımcıların öğretmenlerinden etkilendiği ilk alan öğretmenlik mesleğini seçme ile ilgilidir. Katılımcılar olumlu öğretmen figürlerinin kendilerinin de öğretmen olmasındaki sebeplerden biri olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların öğretmenlerinden etkilendikleri bir diğer alan ise öğretmenlik pratikleri ile ilgili olmuştur. Anlatılar sonucunda ortaya çıkan bulgular katılımcıların öğretmenlerinden alan bilgisinden ziyade pedagojik beceriler konusunda etkilendiklerini, kendi öğretmenlik pratiklerinde de özellikle öğrencileri ile kurulan ilişki bağlamında öğretmenlerini örnek aldıklarını göstermiştir. Katılımcıların öğretmenlerden etkilendikleri bir diğer alan ise meslek dışı alanlardaki ilgi ve beğenileri ile ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları ayrıca olumlu öğretmen figürlerinin dışında olumsuz öğretmen figürlerinin de katılımcıları bazı durumlarda etkileyebildiği; katılımcıların gerek öğrenci ile olan ilişkilerde gerekse dersi anlatma konusunda olumsuz deneyim yaşadıkları öğretmenlerini hatırladıkları ve öğretmenlik pratiklerinde benzer şekilde davranmamaya özellikle ilgi gösterdikleri görülmüştür. Bu çalışmanın katılımcılarının ortalama olarak 10 yıl mesleki deneyime sahip olduklarını düşünürsek, etkisi altında kaldıkları öğretmenleri “teknisyen öğretmen” olarak tanımlamak mümkün gözüküyor. Dolayısıyla sözü edilen öğretmenlerin sadece bilgi aktarımına odaklanmadığı, katılımcılar ile birebir vakit geçirmeye fırsat bulabildiği, katılımcıların akademik becerilerinin yanında sosyal becerilerini de geliştirmeye çalıştığı görülmektedir. Ayrıca bu öğretmenler katılımcıların yetenek ve ilgi alanlarını keşfetmelerine imkan sağlayarak onların kişisel gelişimine de katkıda bulunmayı başaramışlardır. Dolayısıyla öğretmen ile kurulan bu yakın ilgi öğrencileri farklı açılardan etkilemeyi başaramıştır. Sözün kısası bütün meslekleri önceden belirlenmiş hedefler, iş ve işleyişlerle bir tür teknisyenliğe dönüştürmeyi planlayan söylemlerin öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden bambaşka bir yerde durduğunu akılda tutması gerekir. Esasında öğretmenlik mesleğinde asıl olan öğrenci ile kurulan ilişkinin ta kendisidir. Özellikle dijital teknolojilerin ve bilgiye ulaşmanın bu kadar kolay olduğu bir

çağda öğretmene sadece bilgi aktarımı görevini vermek öğretmenlik mesleğindeki çoklu değişkenleri gözardı etmektir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan bir diğeri de Anadolu öğretmen liselerine dair olmuştur. Katılımcılardan Anadolu öğretmen lisesi mezunu olanlar anlatılarında bu deneyime özellikle değinmişlerdir. Katılımcıların tamamının bu deneyime olumlu anılar bağlamında değinmiş olması dikkate değer bir bulgudur. Konu ile ilgili göze çarpan diğer detay ise Anadolu öğretmen lisesi mezunu olan katılımcıların tamamının ailesinin orta veya düşük sosyo ekonomik imkânlarla sahip olduğu gerçeğidir.

Türkiye'nin öğretmen yetiştirme konusunda defalarca yol haritası değiştirildiği çalışmanın önceki kısımlarında yer bulmuştu. Anadolu öğretmen liseleri de eğitim fakültelerine öğretmen adayı yetiştiren okullardır. Bu liseler müfredat içeriği, ders saati, kuruluş amacı gibi birçok yönden diğer liselerden farklı bir konuma sahip olmuştur. Bunun yanında yatılılık imkanı sağlaması özellikle düşük ve orta gelir düzeyine sahip olan aileler için çocuklarını güvenle gönderebilecekleri bir kurum imkanı sağlamış, eğitimde fırsat eşitliğinin bir örneği olmuştur. Herhangi bir neden gösterilmeden kapatılan bu kurumlar üzerine yeniden düşünülmeli; gerekli akademik araştırmalar yapılmalıdır.

Araştırma bulguları katılımcıların meslek seçme sürecinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerin onların meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme etkinliklerinde bir kısıtlamaya neden olduğunu göstermiştir. Katılımcıların meslek seçme sürecinde yaşadıkları bu olumsuz deneyimler ekonomik ve sosyal baskılar olarak adlandırılabilir. Bir tür mecburiyet duygusu ile öğretmenlik mesleğini seçen katılımcıların dersi nasıl anlatmak gerektiği konusunda özyönelimli öğrenme motivasyonunun yüksek olduğu görülürken; öğrenci ve veli ile ilişkiler, müfredat dışı etkinlik ve projeler konusundaki özyönelimli öğrenme motivasyonlarının daha sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların bu konu ile ilgili anlatılarında öne çıkan vurgu orta ve düşük sosyo ekonomik düzeye sahip ailelere sahip olmalarıdır. Bu katılımcıların özellikle köy, kasaba veya küçük il gibi sosyal hayatta herkesin birbirini tanıdığı yerleşim yerlerinde yaşamış olmaları da dikkat çekicidir. Katılımcılar önlerinde özel sektörde iş bulmak gibi farklı imkanlar olmasına rağmen sosyal baskıdan dolayı kamuda öğretmen olarak çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çünkü bu tür yerleşim yerlerinde kamuda çalışıyor olmak güvenceli bir mesleğe sahip olmakla eşdeğerdir. Bu tür sosyal çevrede kamuda çalışmak özlük hakları, maddi kazanç, çalışma şartları gibi konulardan bağımsız olarak değerlendirilir ve her zaman bir adım öndedir. Öğretmenlik mesleğini ve kamuda

çalışmayı bir tür mecburiyet duygusuyla seçmiş olan katılımcıların anlatılarından öğretmenliği herhangi bir meslek olarak gördükleri, bu mesleğe dair görev ve sorumlulukları mesai saatleri ile sınırlandırdıklarını görmek mümkündür.

Çalışma kapsamında ortaya çıkan bulgulardan bir diğeri de katılımcıların meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme pratikleri ile ilgili olmuştur. Bu bağlamda katılımcıların mesleki olarak hangi alanlarda öğrenme etkinliklerine yoğunlaştıkları, hangi kaynakları kullandıkları, bu süreçte ne kadar harcama yaptıkları, vakitlerinden ne kadar ayırdıkları ve bu öğrenme faaliyetleri sonucu edindikleri bilgileri nasıl paylaştıkları incelenmiştir.

Katılımcıların çoğu mesleki alandaki özyönelimli öğrenme deneyimlerini anlatırken İngilizce alan bilgisine dair olan öğrenme pratiklerinden bahsetmişlerdir. Bu veri de katılımcıların çoğunluğunun meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme etkinliklerini sadece alan bilgisine dair olan öğrenme etkinliklerine indirgedikleri; pedagojik alan ile ilgili yaptıkları araştırmaları ise mesleki öğrenme pratiği olarak sınıflamadıklarını göstermiştir. Katılımcıların mesleklerine dair olan özyönelimli öğrenme etkinliklerini alan bilgisine indirgemelerini üzerlerinde gittikçe artan sınav başarısı ve beraberinde gelen teknisyen öğretmenlik baskısına bağlamak mümkündür. Çalışmanın önceki bölümlerinde öğretmenliğe yüklenen anlam ve beraberinde tarihsel olarak değişen öğretmen tipolojisi üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmuş, özellikle son dönemlerde sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen (Yıldız, 2014) tipolojisinin baskın olduğu vurgulanmıştı. Bu öğretmen tipolojisinden beklenen öğrenci ve toplumla birebir ilişki içerisine girip, toplumun değişimine, öğrencilerinin gelişimine rehberlik etmesinden ziyade derslerde içerik aktarımını incelemesidir. Bu sayede öğretmen mümkün olan en kısa zamanda en fazla içeriği öğrencilerine aktarabilecek, öğrenciler merkezi sınavlarda yüksek puan alabileceklerdir. Öğrencinin bu başarısı da beraberinde öğretmenin ve kurumun başarısını da getirecektir. Dolayısıyla böyle bir atmosferde öğretmenler karar vericiler tarafından pedagojik varsayımlar gözetilmeden belirlenen içerikleri öğrencilerine en kısa sürede aktarmaya çalışacaklardır. Bu çalışma esnasında görüşülen öğretmenleri tamamen sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen olarak sınıflamak yanlış olacaktır. Çünkü görüşülen öğretmenlerin hem kendi değişim ve dönüşümler hem de öğrencilerinin gelişim ve dönüşümleri için çaba sarfettikleri açıkça görülmektedir. Fakat görüşülen öğretmenlerin büyük bir kısmı içeriğini beğenmese de ders kitaplarını bitirmek zorunda hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında görüşülen öğretmenlerin yine büyük bir kısmı İngilizce alan bilgisine dair kaynak araştırma konusuna

odaklandıklarını da ifade etmişlerdir. Dolayısıyla özyönelimli öğrenme motivasyonu yüksek olan bu öğretmenlerin genel bir dil halini almış olan öğretmen üzerindeki başarı baskısını hissettiklerini söylemek mümkündür. Buna ek olarak katılımcıların meslekleri ile ilgili özyönelimli öğrenme etkinliklerinde hem çevrimiçi kaynakları hem de basılı kaynakları kullandıkları görülmüştür. Kullanılan bu çevrimiçi kaynakları uluslararası çapta paylaşım yapan kaynaklar ve sadece Türkiye özelinde ders kitapları ve müfredat ile uyumlu paylaşım yapan kaynaklar olarak ikiye ayırmak mümkündür. Katılımcılar tarafından kullanılan basılı materyaller ise yine uluslararası alanda yayın yapan kitaplar ve Türkiye genelinde yayın yapan, müfredat ile uyumlu, farklı tipte sorular içeren kaynaklar olduğu görülmüştür.

Katılımcıların meslekleri ile ilgili olan özyönelimli öğrenme etkinliklerine ayırdıkları zaman ile ilgili net bir bilgiye ulaşmak mümkün olmamıştır. Katılımcılar okul ile ilgili olan hazırlıklarını genelde hafta sonu veya boş derslerde yaptıklarını belirtirken sınıf öğretmenliği, müfredat dışı etkinlikler veya proje okulunda çalışmak gibi etmenlerin meslekleri ile ilgili öğrenmelere ayırdıkları vakti artırdığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak katılımcıların bu sürece ne kadar harcama yaptıkları ile ilgili de net bir rakama ulaşamamış olsa da özellikle yurtdışından gelen kaynakları edinmekte son zamanlarda zorlandıklarını beyan etmişlerdir.

Katılımcıların görüşme sırasında cevapladıkları bir diğer soru da meslekleri ile ilgili olan öğrenme süreçleri sonucunda eriştikleri kaynak ve bilgileri paylaşma rutinlerini anlamaya yönelik olmuştur. Çalışmanın bu kısmında yapılan inceleme sonucunda katılımcıların başka öğretmenler ile farklı konularda bilgi ve beceri paylaşımının katılımcıların üniversite yaşamları ile bir yönü ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Veriler üniversite yaşamında sosyal olarak aktif olan ve katıldıkları farklı gruplar aracılığı ile kaynak paylaşma konusunda deneyim sahibi olan katılımcıların öğretmenlik yıllarında da çeşitli yollarla edindikleri bilgi ve becerileri diğer öğretmenlerle paylaşma konusunda yüksek motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bu katılımcıların üniversite yıllarında farklı sosyal gruplarda edinmiş oldukları bu deneyimleri mesleki alanlarında da kullandıkları saptanmıştır. Dolayısıyla bu bulgular üniversitelerin sadece bilgi aktaran kurumlar olmanın ötesinde öğrencilerin hayatlarında başka etkilerinin de olduğunu göstermektedir. Üniversiteler öğrencilerin hayatlarında özellikle sosyal ve kültürel değişimin birer adımı olma görevini de üstlenmişlerdir. Çalışma kapsamında görüşülen katılımcılardan bir kısmı üniversiteye başlamadan önce köy, kasaba veya nüfus yoğunluğu az olan illerde yaşadıklarını beyan etmişlerdir. Bu katılımcılar üniversiteden

önceki hayatlarına dair hiç bir kültürel etkinlikten bahsetmezken, üniversite yaşamları ile birlikte daha önce deneyimlemedikleri farklı sosyo kültürel etkinlikler içinde olabildiklerine dair anılar paylaşmışlardır. Ayrıca aynı katılımcılar üniversite yıllarında deneyimledikleri bu sosyo kültürel etkinliklerin öğretmenlik pratiklerine etkisi olduğunu gösteren anlatılara da yer vermişlerdir. Buradan yola çıkarak üniversiteler sosyal, kültürel etkinlik imkanları ve bulundukları kent bağlamında da değerlendirilmelidirler. Konu ile ilgili karar alıcılar üniversite açmanın şehrin dışına yurt ve derslik yapmaktan öte bir anlamı olduğunu dikkate almalıdırlar.

Katılımcıların meslekleri dışındaki ilgi ve beğeni alanları ve bu alanlardaki özyönelimli öğrenme pratikleri bu araştırmanın bir diğer ilgi alanı olmuştur. Bu konu ile ilgili yapılan anlatılar incelendiğinde bazı öğretmenler için mesleki ve meslek dışı alan arasında keskin bir çizgi olmadığı, katılımcıların meslek dışı ilgi ve beğeni alanlarına dair anlatılarında da sık sık mesleklerine dair atıflar gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu öğretmenlerin anlatılarından hayatlarının her anını “öğretmen” olarak yaşadıklarını söylemek mümkündür. Çünkü bu katılımcılar kitap okumak, film izlemek, seyahat etmek gibi okul dışındaki etkinliklerine dair anlatılarını bile öğrencilerle olan anıları etrafında anlatmışlardır. Son dönemlerde dünyanın her yerinde öğretmenlik mesleğinin teknisyenleşmesi bağlamında aslında öğretmenliğin diğer meslekler gibi bir meslek olduğu vurgulanmaktadır. Bu fikre göre öğretmen kendisi için belirlenen görev ve sorumlulukları belirlenen zaman içinde yerine getirir ve evine döner. Buradan yola çıkarak kuralları ve işleyişi belli olan bu işi herhangi başka bir öğretmen de aynı şekilde yürütebileceği söylenebilir. Fakat bu çalışmanın bulguları öğretmenlikte teknisyenleşme eğilimine rağmen bazı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ait özel hissiyatı koruduğunu, daha önce de belirtildiği gibi yaşamının neredeyse tamamını bir öğretmen olarak yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerin anlatıları incelendiğinde ailelerinde kendilerine yakın ilginin varlığı görülmektedir. Ayrıca bu katılımcılar öğretmenlik mesleğini seçerken farklı etmenlerden etkilenmiş olsalar da bu seçim sırasında bir baskıya maruz kalmamışlar, üniversite hayatlarını da hem akademik hem de sosyal yönden doyum sağlayacakları bir şekilde geçirmişlerdir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak katılımcıların meslek dışı ilgi alanında yoğun olarak kitap okumaktan, farklı kurslara gitmekten, film izlemekten, spor yapmaktan ve seyahat etmekten hoşlandıklarını söylemek mümkündür. Okunan kitap türleri katılımcıların ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterse de roman, psikoloji ve eğitim kitapları

en fazla okunan kitap türlerindendir. Katılımcılar tarafından katılan kursları ise kabaca dil kursları ve kişisel gelişim kursları olarak sınıflamak mümkün olmuştur.

Katılımcıların meslekleri dışındaki ilgi ve beğeni alanlarına dair bulgular toplumsal cinsiyet rollerine de dikkat çekmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerini kabaca bireylerin cinsiyetleri bağlamında sınıflandırılıp toplumun kendilerinden beklediği stereotip rol ve sorumluluklar olarak adlandırmak mümkündür. Konu ile ilgili literatür ve sosyal söylem analiz edildiğinde kadınların toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında eşitsizliğe maruz kaldığını görmek mümkündür. Bu bağlamda toplumsal olarak her ne kadar küçük değişimler görmek mümkünse de hala ev ve çocuğa dair görev ve sorumluluklar kadına ait olarak sınıflandırılmaktadır. Erkek bu konularda yardım etse dahi görev paylaşımı ve takibini yapmak hala kadının görevi olarak algılanmaktadır. Çalışma kapsamında görüşülen kadın katılımcıların anlatılarında ev işleri ve çocuğa dair sorumluluklardan daha fazla bahsedildiği görülmüştür. Kadın katılımcıların bunları kendi sorumluluğu olarak algıladığı, eşin hangi göreve ne kadar yardım edeceğini de kadın katılımcının belirlediği göze çarpmıştır. Bunun yanında kadın katılımcılarla görüşme ayarlamak erkek katılımcılara göre daha zor olmuş, kadın katılımcılarla yapılan görüşmelerde çocukların yemek ve uyku saati belirleyici bir unsur olmuştur. Erkek katılımcıların ise ev işlerine dair anlatılara yer vermediği, çocuk bakımına dair anlatılara ise sadece ödevine yardım etmek ve oyun oynamak ekseninde anlatılarla yer verdiği görülmüştür.

Katılımcıların meslekleri dışındaki ilgi ve beğeni alanlarında özellikle internet tarayıcısı ve Youtube, Instagram, Facebook gibi uygulamaları sık kullandıkları, bu mecralarda paylaşım yapan çeşitli hesapları takip ettikleri görüşmüştür. Takip edilen bu hesapların çoğunluğunun da psikoloji, eğitim ve dil öğretimi ile ilgili olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları esasında katılımcıların hem meslekleri ile ilgili hem de meslek dışı alanlarda dijital öğrenme teknolojilerini sıkça kullandıklarını ortaya koymuştur. Hızla değişen dünya bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını da çeşitlendirmektedir. Dijital teknolojiler ise bilgiye ulaşmayı hızlandırmıştır, dolayısıyla bireylerin aniden gelişen veya planlı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek bir alan halini almıştır. Farklı çevrimiçi kaynaklar, sesli veya görüntülü uygulamalar, ders kayıtları, tabletler, mobil cihazlar bireylerin dijital öğrenme sürecine eşlik etmektedir. Dijital öğrenme kaynakları esasında özyönelimli öğrenme deneyimi için eşsiz bir fırsat oluşturmaktadır. Bu mecrada birey kendi belirlediği öğrenme ihtiyacına göre kaynakları taramakta, kendisi için uygun olan yöntemi belirlemekte, yine kendisi için uygun olan zaman ve mekanda öğrenme

sürecini yönetmektedir. Buna ek olarak öğrenme süreci sonunda birey kendisi ve öğrenme süreci ile ilgili gerçekçi bir değerlendirme yapabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler için de dijital teknolojilerin hem meslekleri hem de meslek dışı alana dair ilgi ve ihtiyaçları için olumlu bir özyönelimli öğrenme ortamı oluşturduğunu söylemek mümkündür. Görüşülen katılımcıların hepsi mesleki kıdemlerinden bağımsız olarak dijital teknolojiler ile ilgili kullanımlarına anlatılarında farklı şekillerde yer vermişlerdir.

Katılımcıların meslek dışındaki ilgi ve beğeni alanları ile ilgili öğrenme faaliyetlerine ne kadar zaman ayırdıkları ve bu konuda ne kadar harcama yaptıkları konusunda net bilgiye ulaşmak mümkün olmamıştır. Katılımcılar ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişen sürelerde ilgi ve beğeni alanları ile ilgili özyönelimli öğrenme etkinlikleri içinde olduklarını belirtmişlerdir. Burada katılımcıların yetişkin öğrenenler olduğu vurgunu öne çıkarmak mümkündür. Androgojik varsayımlara göre yetişkinler esasen özyönelimli olarak öğrenirler. Onların öğrenme gereksinimleri pedagojik alanda olduğu gibi başkaları tarafından belirlenmeye gerek duymaz. Çünkü yetişkinler deneyimlerinden yola çıkarak kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilir, bu öğrenme ihtiyaçlarına yönelik öğrenme sürecini başlatabilirler. Dolayısıyla burada gerçekleşen her bir öğrenme deneyimi kendine özgüdür. Bireyin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre bu öğrenme deneyimine harcanan süre de farklılaşabilir.

Katılımcılar anlatılarında pandemi sürecine de değinmeyi ihmal etmemişlerdir. Yakın zamanda sona eren pandemi sürecini bireylerin hayatlarında yaşamış oldukları bir kriz dönemi olarak adlandırmak mümkündür. Aniden bireylerin hayatlarına giren pandemi gerçeği ve beraberinde gelen yasaklar bireylerin hem mesleki hem de meslek dışındaki pratiklerini farklılaştırmıştır. Örneğin öğretmenlerin o güne kadarki deneyimlerinden özümstedikleri belirli bir ders anlatma yöntemi, belirli bir sınıf yönetimi anlayışı vardı. Fakat bir gecede bütün bu yöntem ve anlayışların işe yaramayacağı, yeni yöntem ve uygulamalara ihtiyaç duyulacak olan uzaktan eğitim sistemine geçiş yapıldı. Tabii ki bu dönemde mesleki kaygılara ek olarak bireylerin hem kendileri hem de aileleri için sağlıkla ilgili kaygıları artmaya başladı. Dolayısıyla bu dönemi bir kriz dönemi olarak adlandırmak mümkündür. Katılımcıların bu döneme dair anlatılarının ise farklılık gösterdiğini görmek mümkün olmuştur. Kimi katılımcılar bu kriz dönemine daha kolay uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılar pandemi sürecinin hem mesleki hem de meslek dışı alanlarda kendilerini yeni öğrenme hedeflerine yönelttiğini belirtmişler bu süreci bir özyönelimli öğrenme fırsatına çevirebilmişlerdir. Bu katılımcıların anlatılarında okuryazarlık pratiklerinin sıkça deneyimlenmesi ve ailelerinden görülen

yakın ilgi dikkat çekmiştir. Görünen o ki bu katılımcılar yaşamlarının ilk yıllarından itibaren yetiştikleri ortamın da katkısıyla öğrenme kavramına olumlu bakabilmişler, yeni öğrenme fırsatlarını değerlendirme konusunda inisiyatif alabilmişlerdir. Katılımcılar ayrıca pandemi sürecinden sonra hem meslekleri ile ilgili hem de meslek dışı alanlarda dijital öğrenme fırsatlarını daha fazla değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan son soru onların hizmetiçi faaliyetlerine katılım örüntüleri ile ilgilidir. “Hizmetiçi eğitim” kavramını neredeyse “öğretmen” kelimesi kadar çok kullanılmaya başlandı. Son dönemde öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminin gerekliliğine dair söylemler gittikçe artmaktadır. Bu söylemler öğrenci ve kurum başarısını öğretmen başarısı ile eşdeğer olarak değerlendirmekte, dolayısıyla hizmetiçi eğitimin de öğretmenin niteliğini yükselteceğini varsaymaktadırlar. Oysa bu çalışma öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin ve öğretmenlerin buradan sağlayacakları yararların farklı etmenlere bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Tek başına öğretmenlere hizmetiçi eğitim düzenlemek başarıyı artırabilecek bir yöntem değildir. Bu çalışma kapsamında katılımcılara kamu tarafından ve özel kurumlar tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimlere katılımları ile ilgili deneyimleri sorulmuştur. Anlatılar incelendiğinde katılımcıların büyük bir bölümünün kamu tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden fayda sağlayamadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu katılımcılar kamu tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerini özellikle iki yönü ile eleştirmektedirler. Bunlardan ilki eğitici öğretmenlerinin ilgili konudaki yeterliliği ile ilgiliyken diğer eleştiri de bu eğitimlerin içeriğinin öğretmenlerin günlük hayatta karşılaştıkları problemler ile ilgisiz olması noktasındadır. Katılımcılardan kamu tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile ilgili olumlu görüş bildirenler de olmuştur. Bu katılımcılar katıldıkları en son hizmetiçi eğitim özelinde bir değerlendirme yapmışlardır. Bahsi geçen eğitimlerin ise katılımcıların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermiş olması dikkat çekicidir. Çalışmanın bu kısmının yukarıdaki özetinden çıkan en önemli vurgu öğretmenlerin birer yetişkin öğrenen olduğu gerçeğidir. Dolayısıyla yetişkin öğrenen olan öğretmenlerin benlik kavramları gelişmiştir. Kendilerini toplum içinde bir yerde konumlayabilirler, ayrıca kendilerine eğitim veren eğiticileri de hem toplum içinde hem de meslekleri ile ilintili olarak bir yerde konumlayabilirler. Buradan yola çıkarak öğretmenlere hizmetiçi eğitim veren eğiticilerin kim olduğu, hangi vasıfla o eğitimi verdiği, verdiği eğitimdeki söylem ve analizlere güvenilip güvenilemeyeceği konusu birer yetişkin öğrenen olan öğretmenler için önemli bir vurgudur. Çalışma kapsamında görüşülen katılımcılar özellikle hizmetiçi eğitim veren eğiticiler ile ilgili eleştiri

bulunmuşlar, bu eğitimcilerin vasıfsızlığından yakınmışlardır. Yetişkin öğrenenler eğitim sırasında bir eğitimcinin rehberliğini kabul edebilirler, fakat öncelikle bu kişinin öğrenme deneyimine rehberlik edebileceğine dair olumlu bir kanı oluşmuş olması gerekir. Buna ek olarak öğretmenler özellikle katıldıkları eğitimlerin günlük hayatta yaşadıkları deneyim ve sorunlarla ilintili olmayışını eleştirmişlerdir. Başladığımız yere tekrar dönersek birer yetişkin öğrenen olan öğretmenler deneyimlerini değerlendirebilir, kendi gereksinimlerini tanımlayabilirler. Bu nedenle yetişkin öğrenenlerin öğrenme yönelimleri içsel motivasyon gerektirir. Edineceği bilginin kendi deneyim ve sorunlarına karşılık geleceğini bilen bir yetişkin öğrenme konusunda hevesli olacaktır. Bunun yanında kamu tarafından düzenlenen eğitimlerin çoğunlukla karar vericiler tarafından önceden belirlenmiş bir zaman dilimine kısıtlandığı görülmektedir. Oysa ki benlik algısı gelişmiş olan yetişkinler öğrenme sürecinde zaman ve mekân olarak karar verebilirler. Bu planlamaya dahil olmak öğrenenlerin verilen hizmetiçi eğitime karşı motivasyonunu artıracaktır. Öğretmenlere eğitim vermek diğer değişkenlerle birlikte uyumlu bir şekilde hareket edildiğinde tabii ki eğitimin genel niteliğini olumlu yönde etkileyecektir. Fakat hizmetiçi eğitimler tasarlanırken öncelikle öğretmenlerin birer yetişkin öğrenen oldukları unutulmamalı, eğitim tasarlama sürecinde androgojik veriler dikkate alınmalıdır.

Neoliberal değişimler, eğitimin piyasalaşması ile birlikte hizmetiçi eğitimlerde de piyasalaşma etkisini görmek mümkündür. Çalışmanın ilk kısmında Türkiye’de öğretmenlere eğitim veren özel kurum ve kuruluşlar incelenmiş skalanın bankalardan tarikatlara kadar uzandığı belirtilmişti. İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi deneyimleri incelenirken çalışma grubundaki katılımcıların özellikle özel okullar ve yayınevleri tarafından düzenlenen eğitimlere katılım motivasyonunun yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcılar bu eğitimlere zaman zaman ücretli olarak katıldıklarını ifade etmişlerdir. Özel okul ve yayınevleri öğretmenlere düzenledikleri bu tür eğitimleri kendi reklamlarını yapmanın bir yolu olarak görse de katılımcıların çoğu bu eğitimlerden fayda sağladığını belirtmiştir. Bu eğitimler incelendiğinde yine katılımcıların yetişkin öğrenenler olduğu vurgusu öne çıkmaktadır. Çünkü katılımcılar bu eğitimlere kendi öğretmenlik deneyimleri sonucunda yaşadıkları problemler sonucu karar verdiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla içsel bir motivasyonla başlayan bu eğitimler bireyler için anlamlı bir hal alabilmiştir. Bunun yanında bu eğitimlerin zamanı ile ilgili planlama katılımcılar tarafından yapılmış, kendilerini en rahat hissedebilecekleri bir zaman diliminde bu eğitimleri almayı tercih etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların kamu tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimleri eleştirdikleri en önemli noktalardan biri olan eğitici vasfı

konusu özel kurumlar tarafından yapılan eğitimlerde sorun alanı olarak görülmemiştir. Aksine katılımcılar eğitimi veren kurum ve eğiticiye güvenmiş, öğretmenlik pratiklerinde deneyimledikleri sorunun çözümüne rehberlik edileceğine inanmışlardır. Durum bu şekilde geliştiğinde katılımcılar bu eğitimlere bütçelerinden pay ayırma konusunda da tereddüt etmemişlerdir.

Sonuç olarak anlatıların Belgesel Yöntem ile analizi sonucunda iki öğretmen tipolojisine ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerden ilki daha geniş bir alanda özyönelimli öğrenme faaliyetleri yaparken, ikinci tip öğretmen özyönelimli öğrenme faaliyetlerini daha kısıtlı bir alanda yapmaktadır. Ortaya çıkan bu iki tipojinin oluşmasında deneyimlerin önemli rol oynadığı görülmüştür.

Araştırma bulgular ışığında politika yapıcılara ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- a) Araştırma bulguları çocukluk yıllarında ailede deneyimlenen farklı okuryazarlık pratiklerinin özellikle kitap okumanın, yetişkinlerin özyönelimli öğrenme örüntüsüne olumlu katkısı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla farklı okuryazarlık pratiklerinin ve kitap okumanın toplumun her kesiminde yaygınlaşması için gereken maddi ve sosyal iyileştirmeler yapılmalıdır.
- b) Anadolu öğretmen liseleri bu deneyimi yaşamış olan katılımcıların tamamında öğretmenlik mesleğine karşı olumlu izlenimler oluşturmuştur. Bu liseler ile ilgili detaylı araştırmalar yapılmalı, öğretmen yetiştirme sürecine lisans eğitiminden önce Anadolu öğretmen lisesi benzeri okullar yapılandırılmalıdır.
- c) Araştırma bulguları üniversite yıllarında deneyimlenen farklı sosyal etkinliklerin katılımcıların öğretmenlik pratiklerine olumlu bir şekilde yansıdığını göstermiştir. Buradan yola çıkarak eğitim fakültelerinin olduğu üniversitelerde sosyal imkânlar geliştirilmeli, öğrencilerin eğitimin bir parçası olarak bu etkinlikleri deneyimlemesi sağlanmalıdır.
- d) Katılımcıların hem mesleki alanda hem de meslek dışı alanlardaki özyönelimli öğrenme süreçlerinde dijital teknolojileri sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin her türlü dijital kaynağa ulaşması kolaylaştırılmalıdır.

- e) Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetleri planlanırken angrogojik varsayımlar dikkate alınmalıdır.
- f) Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetleri planlanırken gerçekçi bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır.
- g) Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetleri sırasında eğitici olarak görev yapacak kişilerin konu ile ilgili yeterliliğine dikkat edilmelidir.
- h) Öğretmen öğrenmesi ile ilgili politika belirleme ve karar alma sürecinde bu konuya farklı açılardan bakarak kararlar verilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- a) Bu çalışma sadece İngilizce öğretmenlerine odaklanmıştır. Öğretmenlerin özyönelimli öğrenme örüntüleri ile ilgili daha geniş yorum yapabilmek için farklı branşları içeren araştırmalar yapılmalıdır.
- b) Bu çalışmadaki katılımcıların tamamı kamu okullarında görev yapmaktadırlar. Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerle de benzer bir çalışmanın yapılması konunun daha geniş bir açıdan değerlendirilmesi için önemlidir.
- c) Benzer araştırmalar başka ülkelerle karşılaştırmalı şekilde yapılmalıdır.
- d) Benzer araştırmalar ulusal düzeyde nicel araştırmalarla desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

- Acar, C., Kara, İ. ve Ekici, F. T. (2015). Development of self directed learning skills scale for pre-service science teachers. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 2(2), 3-13.
- Acemoğlu, D. & Robinson, J. (2013). *Why nations fail: the origins of power, prosperity, and poverty*. NY: Crown Business.
- Açar, A. (2021). *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimine İlişkin Ekonomik Ve Politik Olguların Öğretmen Eğitimi Programlarına Yansıması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
- Akyüz, Y. (1998). Öğretmen Okulu Dışından İlk Kez Öğretmen Atanmasına İlişkin Orijinal Belgeler (1860-1861) ve Tarihi Gelişim. *Milli Eğitim Dergisi*, s. 137, 6–7.
- Akyüz, Y. (2012) *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2018*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alagöz, Y., Baldan, B., ve Güven, M. (2016). Milli Eğitim Şuraları Kararlarında ve Kalkınma Planlarında Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 39-56. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/314100274_milli_egitim_suralarinda_ve_kalkinma_planlarinda_ogretmenlerin_hizmetici_egitim
- Alakurt, T. (2015). Workplace informal learning behaviors of information technology teachers. *Elementary Education Online*, 14(3), 934-945.
- Alkan, F. (2012). *Kendi Kendine Öğrenmenin Kimya Laboratuvarında Öğrenci Başarısına, Öğrenme Hazırbulunuşluğuna, Laboratuvar Becerilerine Yönelik Tutumuna ve Endişesine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Alkan, F. ve Erden, E. (2013). Kendi Kendine Öğrenmenin Laboratuvarda Başarı, Hazırbulunuşluk, Laboratuvar Becerileri Tutumu Ve Endişeye Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-26.
- Alsansak Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Altın, M.(2020). Türkiye’de Eğitim, Statü ve Sosyal Hareketlilik. *Mecmua - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi [International Journal Of Social Sciences]* ISSN: 2587-1811.5, Sayı: 10.

- Apitzsch, U. & Siouti, I. (2007). Biographical analysis as an interdisciplinary research perspective in the field of migration studies. Retrieved from http://www.york.ac.uk/res/researchintegration/integrative_research_methods/apitzsch%20biographical%20analysis%20april%202007.pdf (accessed 24.02.2014).
- Apple, M. W. (2012). *Education and power* (2. Baskı.). New York: Routledge.
- Apple, M. (2001). Markets, standards and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182–96.
- Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Düzeyleri Ve Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Arslan, M. (2021). *Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmetçi Eğitim Modeli Önerisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ateş, M. Ve Kılınç, Y. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Coğrafya Bölümlerini Tercih Etmelerinde Lise Coğrafya Öğretmenlerinin Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 47- 63.
- Atkinson, S. P. (2018). *Recoding heritage sites as non-formal learning institutions: enabling the selfdirected adult learner*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Leicester, Leicester, England.
- Ayan, D. (2010). *Elektronik Portfolyolar İle Yabancı Diller Eğitimi Bölümündeki Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Desteklenmesi: Bir Durum Çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ , Ankara, Türkiye.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 53-61.
- Ayhan, S. (2013). Androgoji: Yetişkinlere Öğrenme Sonusunda Yeni Bir Teknoloji. A. Yıldız ve M. Uysal (Editörler.), *Yetişkin Eğitimi* (ss. 127-145). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Ayyıldız, Y. ve Tarhan, L. (2015). Development of the selfdirected learning skills scale. *International Journal of Lifelong Education*, 34(6), 663-679.
- Azman, N. (1999). Self-Directed learning in a teacher training programme in malaysia. centre for adult and higher education. (Doktora Tezi). University of Manchester. Manchester, England

- Bağcı, E. (2022). Yetişkin Eğitiminde Katılma Araştırmalarında Belgesel Yöntem ve Biyografik Anlatı Görüşmeleri. A. Yıldız (Editör), *Akademide 40. Yıl. Prof Dr. Meral Uysal'a Armağan* (ss. 207-224). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barlow, S. E. (2001). Reaching the fourth dimension: the learner's experience of self directed learning. (Doktora Tezi). Lancaster University, Lancaster, England
- Bartholomew, S. R., Reeve, E., Veon, R., Goodridge, W., Lee, V., & Nadelson, L. (2017). Relationships between access to mobile devices, student self-directed learning, and achievement. *Journal of Technology Education*, 29(1).
- Baskan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- BBOM. (2022). Retrieved from <https://www.egitimreformugirisimi.org/destekciler-2/>
- Beach, P. (2017). Self-Directed online learning: a theoretical model for understanding elementary teachers' online learning experiences. *Teaching and Teacher Education*, 61, 60-72.
- Benhabib, J. & Spiegel, M. K. (1994). The role of human capital in economic development evidence from aggregate cross-country data. *Journal Of Monetary Economics*, 34(2), 143-173.
- Bentley, P., Crump, H., Cuffe, P., Gniadek, I., Jamieson, B., MacNeill S., & Mor, Y. (2014). Signals of success and self-directed learning. European MOOCs Skateholders.
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1978). Federal programs supporting educational change, Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations. Santa Monica, CA: Rand.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223–246.
- Bohnsack, R. (2007). Rekonstruktive sozialforschung. einföhrung in qualitative methoden. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Documentary method and group discussions. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (Eds.), *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research* (pp. 99-124). Opladen & Farmington Hills: Leske, Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). Documentary method. In U. Flick (Ed.), *SAGE Handbook of Analyzing Qualitative Data* (pp. 217-223). Thousand Oakes, London, New Delhi: Sage.

- Bonk, C. J., Lee, M. M., Kou, X., Xu, S., & Sheu, F.-R. (2015). Understanding the self-directed online learning preferences, goals, achievements, and challenges of mit opencourseware subscribers. *Educational Technology & Society*, 18(2), 349–368.
- Boud, D. (Ed.). (1981). *Developing student autonomy in learning*. New York: Nichols Publishing Company.
- Bozkurt, A. (2015). Sosyal Ağlar ve Yaşamboyu Öğrenme Deneyimi. *Akademik Bilişim*, (s.113-118). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Brockett, R. G. (1985). The relationship between self-directed learning readiness and life satisfaction among older adults. *Adult Education Quarterly*, 35(4), 210–219.
- Brookfield, S. D. (1981a). Independent adult learning. *Studies in Adult Education*, 13(1), 15-27.
- Brookfield, S. D. (1988b). Conceptual, methodological and practical ambiguities in self-directed learning. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Self-Directed Learning: Application And Theory* (Pp. 11-37) Athen, GA: Department Of Adult Education, University Of Georgia.
- Buyruk, H. (2015). *Türkiye’de Öğretmen Emeğinin Tarihsel Dönüşümüne İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Caffarella, R. B. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (57), 25-34.
- Caffarella, R. S., O'Donnell, 1. M. (1991). Judging the quality of work-related selfdirected learning. *Adult Education Quarterly*, 42(1), 17-26.
- Cafferella, R. S. (1993). Self-Directed learning. In S. Merriam (Ed.), *An Update On Adult Learning Theory* (Pp. 25-35). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Candy, P. C. (1988). Reframing research into "self-direction" in adult education. Unpublished Ph.D. Dissertation, University Of British Columbia.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ceylan, M. (2006). *European language portfolio as a self-directed learning tool*. (Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Chan, G. Y. & Watkins, D. (1994). Classroom environment and approaches to learning: an investigation of the actual and preferred perceptions of hong kong secondary school students. *Instructional Science*, 22(3), 233-246.
- Chan, K.S.L .& Moore, P.J. (1997). *Development of attributional beliefs and strategic knowledge in years 5 to 9: A Longitudinal Analysis*. Papers Presented At The AARE Annual Conference, Brisbane.

- Cheren, M. (1983). Helping learners achieve greater self-direction. In R. M. Smith (Ed.), *Helping Adults Learn How To Learn. New Direction For Continuing Education* (Pp. 23-38). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers in evaluating bias in teacher value-added estimates. *American Economic Review*, 104(9), 2593-2632.
- Cochran, S. (2004). The problem of teacher education. *Journal Of Teacher Education*, 55.
- Cox, T.D. (2015). Adult education philosophy: the case of self-directed learning strategies in graduate teaching. *Journal Of Higher Education*, 11(1).
- Craig, Cheryl J. (2016). Structure of teacher education. *International Handbook Of Teacher Education* (Volume 1) (Pp. 69–135). Singapore: Springer.
- Craik, L. (1868). *Pursuit of knowledge under difficulties*. New York: Harper And Brothers Publishers.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Dall’Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: a critical review of stage models. *Review Of Educational Research*, 76(3), 383–412.
- Dağ, B. ve Yıldız, A. (2022). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin İnfomal Öğrenme Örüntüleri (Ankara İli Keçiören İlçesi Ortaokulları Örneği). *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 5(9), 76-103.
- Dağal, A. ve Bayındır, D. (2016). The Investigation of the level of self-directed learning readiness according to the locus of control and personality traits of preschool teacher candidate. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 391-402.
- Danis, C., Tremblay, N. A. (1988). Propositions regarding autodidactic learning and their implications for teaching. *lifelong learning: An Omnibus Of Practice And Research*, 10(7), 4-7.
- David, M. & Sutton, C. (2004). *Social research: the basics*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Demir, Ö. ve Yurdağül, H. (2013). Self-directed learning with technology scale for young students: a validation study. *E-International Journal Of Educational Research*, 4(3), 58-73.
- De Waard, I. (2016). Self-directed learning of experienced adult online learners enrolled in futurelearn moocs. (Doktora Tezi). Institute Of Educational Technology Centre For Research In Education And Educational Technology, The Open University, UK.
- Dewey, J. (1959). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

- Duman, T. (1995). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Ve Öğretmen Yetiştirme. *Milli Eğitim*, 127, 36–43.
- Du Toit-Brits, C. & Van Zyl, C. (2017). Embedding motivation in the self-directedness of first-year teacher students. *South African Journal Of Higher Education*, 31(1), 50–65.
- Elsa M. & Sukie V.Z. (2018). The impact of cooperative learning on self directed learning abilities in the computer applications technology class. *International Journal Of Lifelong Education*, 37(4), 482-494.
- Erdem, G. (2017). In-Service English teachers’ use of information and communication technology for self-directed professional development. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- ERG. (2015). Eğitim İzleme Raporu 2015-16. Retrieved From <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2015-16/>
- ERG. (2022). Destekçiler. Retrieved From <https://www.egitimreformugirisimi.org/destekciler-2/>
- Ergül, C., Sarıca, A. ve Akoğlu G.(2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*.7(2), 193-204
- Fisher, M., King, J. & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516–525.
- Gencel, İ. E., & Saracaloğlu, A. S. (2018). The effect of layered curriculum on reflective thinking and on self-directed learning readiness of prospective teachers. *international Journal Of Progressive Education*, 14(1).
- Gerstner, L. S. (1990). On the theme and variations of self-directed learning. In H. B. Long And Associates (Eds.), *Advances In Research And Practice In Self-Directed Learning* (Pp. 67-92). Norman, OK: Oklahoma Research Center For Continuing Professionals And Higher Education, University Of Oklahoma.
- Gibbons, M., Baily, A., Comeau, P., Schmuck, J., Seymour, S., & Wallace, D. (1980). Towards a theory of self-directed learning: a study of experts without formal training. *Journal Of Humanistic Psychology*, 20, 41-56.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Golightly, A. (2019). Do learning style preferences of preservice geography teachers matter in self-directed learning? *Journal Of Geography*, 118, 143–156.
- Gray, D. E. (1999). The internet in lifelong learning: liberation or alienation? *International Journal Of Lifelong Education*, 18(2), 119-126.
- Gu, J. (2016). Understanding self-directed learning in the context of mobile web 2.0: Case study with workplace learners. *Interactive Learning Environments*, 24(2), 306–316.

- Guglielmino, L. M. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale. (Doctoral Dissertation), University Of Georgia.USA
- Güler, C. (2017). Açık Ve Uzaktan Öğrenmede Bireysel Farklılık Olarak Yaş. Auad, 3(3),125-145.
- Gümüş, A. ve Gürbüz, C.(2011). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Felsefesindeki Paradokslar ve Toplumsal Yansımaları. S. Aynal Kilimci (Editör). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. (ss:25-53). Ankara: Pegem.
- Günel, E. (2019). *Öğretmen Adaylarının Teknoloji İle Öz Yönelimli Öğrenmeleriyle Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da Ve Türkiye’de Hizmetiçi Eğitimler: Kurumsal Ve Akademik Hafıza Kayıplarımız. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*. Cilt 39, Sayı 175, Sayfa: 73-94
- Güven, İ. (2014). Türkiye’de Öğretmen Emeginin Dönüşümü. A. Yıldız (Ed.), *Öğretmenliğin Dönüşümü* (Pp. 57-97). Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik Mesleğinde Kökten Bir Dönüşüm: Ücretli Öğretmenlik. A. Yıldız (Editör.), *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene: Öğretmenliğin Dönüşümü* (ss. 139-178). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Güvercin, G. (2021). Biyografik Araştırmalar Ve Biyografik Anlatı Görüşmesi. In F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Eds.), *Niteliksel Araştırma Yöntemleri* (3rd Ed., Pp. 177-192). İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Hamiloğlu, K. (2002). *The teacher training policies in turkey in a changing socio-political context from 1946 to the present day* . (Doktora Tezi).Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Hanushek, E. A.& Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal Of Economic Growth*, 17(4), 267-321.
- Henderson, R. W. & Cunningham, L. (1994). Creating interactive sociocultural environments for self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation Of Learning And Performance* (Pp. 255–281). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hidget, G. (1957). *The art of teaching*. New York: Vintage Books.
- Hiemstra, R., Brockett, R. G. (1991). A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning. In R. Hiemstra, & R. G. Brockett (Eds.), *Self-Direction In Adult Learning: Perspectives On Theory, Research, And Practice* (Pp. 1-15). London And New York: Routledge. Reproduced In The İnformal Education Archives: http://www.infed.org/archives/e-texts/hiemstra_self_direction.htm.

- Hiemstra, R. (1993). Individualizing the instructional process: what we have learned from two decades of research on self-direction in learning. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Self-Directed Learning: Application And Research* (Pp. 323-343). Norman, OK: Oklahoma Research Center For Continuing Professional And Higher Education, University Of Oklahoma.
- Hill, D. (2007). Critical teacher education, new labour, and the global project of neoliberal capital. *Policy Futures In Education*, 5(2), 204–25.
- Hung, M. L. (2016). Teacher readiness for online learning: scale development and teacher perceptions. *Computers & Education*, 94, 120-133.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind: a study of the adult who continues to learn*. Madison: University Of Wisconsin Press.
- Houle, C. O. (1980). *Continuing learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hwang, L. L. (2018). Educational intervention on undergraduate cancer awareness and self-directed learning. *J Cancer Educ*, 33, 592–601.
- Işık, Y.S. (2014). 2000’lerde Öğretmenler Ve Antientellektüelizm. A. Yıldız.(Editör). *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü*. (ss:27-57). Ankara: Kalkedon Yay.
- Johnson, J. W., & Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for learning*. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Co.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Çevre Konularıyla İlgili Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 1056-1065.
- Karakılıç, S. ve Arslan, S.(2019). Kitap Okumanın Öğrencilerin Matematik Başarısı ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol. 10 No. 2 (2019)*, 456-475
- Karataş, K. (2017). Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 451-465.
- Kasworm, M. (1983). *An exploratory study of the development of self-directed learning as an instructional/curriculum strategy*. Paper Presented At The Lifelong Learning Research Conference. College Park: University Of Maryland. Feb. 12-13.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1–14.
- Kaya, N. (2021). *Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Öz-Düzenlemeli Öğrenme İnançları Ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.

- Kayıhan, Ş. N. (2017). *Öz Yönetimli Öğrenme Ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting The Story, Understanding The Lives: From Career Stories To Teachers' professional Development. *Teaching And Teacher Education*, 9, 443–456.
- Khong, C. S. (2018). *The relationship between self-directedness in learning and employability: a study at a private university in dubai, united arab emirates*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). School Of Business. University Of Leicester. England
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi Ve Etkili Öğretmen. *Eğitim Ve Bilim*, 27(126), 10-14.
- Killeen, M. P. (2009). *The acquisition of information and learning technology skills by fe teachers*. (Doktora Tezi). University Of Nottingham, Nottingham, England.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. Chicago: Follett.
- Kocaman, G., Dicle, A., Üstün, B. ve Çimen, S. (2004). *Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırlaş Ölçeği*. I. Aktif Eğitim Kurultayı, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kop, R., Fournier, H. & Mak, S. F. J. (2011). A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? participant support on massive open online courses. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*.
- Korkmaz, A (2006). *Değişme ve Farklılaşma*, İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Krueger, A. B., & Lindahl, M. (2001). Education for growth: Why and for whom? *Journal Of Economic Literature*, 39(4), 1101-1136.
- Livingstone, D. W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal For The Study Of Adult Education*, 13(2), 49-72.
- Long, H. B. (1992a). Learning about self-directed learning. In H.B Long & Associates (Eds). *Self-Directed Learning: Application And Research*. (Pp. 1-7). Norman, OK: Oklahoma Research Center For Continuing Professional And Higher Education, University Of Oklahoma.
- Lopes, J. B., & Cunha, A. E. (2017). Self-directed professional development to improve effective teaching: key points for a model. *Teaching And Teacher Education*, 68: 262-274
- Louws, M. L., Meirink, J. A., Van Veen, K., & Van Driel, J. H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: what, how, and why teachers want to learn. *Teaching And Teacher Education*, 66: 171-183.
- Maguire, M. (2014). Reforming teacher education in England: “an economy of discourses of truth”. *Journal Of Education Policy*, 29(6), 774–784.

- Mannheim, K. (1952). On the interpretation of weltanschauung. K. Mannheim (Ed.), *Essays On The Sociology Of Knowledge* (Pp. 33-83). New York: Oxford University Press.
- Mannheim, K. (1993). The ideological and the sociological interpretation of intellectual phenomena. In Wolff, Kurt H. (Ed.), *From Karl Mannheim* (Pp. 244-259). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Mannheim, K. (1997). *Structures of thinking*. Collected Works Of Karl Mannheim, Vol. 10. London And New York: Routledge.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. <http://www.meb.gov.tr/> 2.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self- directed learning. *New Directions For Adult And Continuing Education*, (25), 17-30.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 31(1), 3-24.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1994). Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi, Resmi Gazete*, 24.10.1994/2419.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel Ve Çalıştayı*, 07-08 Mayıs 2010. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). Erişim Tarihi 12 Ocak 2020. Retrieved From http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=67&Itemid. 05.04.2021 tarihinde erişilmiştir
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). Retrieved From https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/18160258_2018_yyly_birim_faaliyet_raporu.pdf 05.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim. (1993). Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme. *Milli Eğitim*, 125, 69-71.
- Milligan, C., Littlejohn, A. & Margaryan, A. (2013). Patterns of engagement in connectivist moocs. *Journal Of Online Learning And Teaching*.
- Miser, R., Yayla, D. ve Sayın, M. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/hie_degerlendirme.pdf 06.07. 2021 tarihinde erişilmiştir
- Mok, M. & Cheng, Y. C. (2001). Teacher self-learning theory in a networked environment. In Y. C. Cheng, K. W. Chow, & K. T. Tsui (Eds.), *New teacher education for the future: international perspectives* (Pp. 109-144). Hong Kong/The Netherlands Dordrecht: The Hong Kong Institute Of Education/Kluwers Academic Publishers.

- Moore, M. (1977). A model of independent study. *Epistolodidactik*, 1, 6-40.
- Moore, M. (1986). Self-directed learning and distance education. *Journal Of Distance Education*, 1, 7-24.
- Murray, H. (2015). Lifelong learning in the twenty-first century: an investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning (Doctoral Dissertation). Union Institute And University. Proquest Dissertations Publishing.
- Nasri, N. M. (2017). Self-directed learning through the eyes of teacher educators. *Kasetsart Journal Of Social Sciences*, 1-8.
- Natriello, G. (2001). Bridging the second digital divide: what can sociologists of education contribute? *Sociology Of Education*, 74, 260-265.
- New Jersey Department Of Education. (2014). *New Jersey Professional Standards For Teachers* (N.J.A.C. 6A: 9C-3. 3): Foundations Of Effective Practice. Retrieved From <http://www.nj.gov/education> (Erişim Tarihi: 12.08.2015).
- Nohl, A.M. (2009). *Kültürlerarası Pedagoji*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Nohl, A.M. (2010). The documentary interpretation of narrative interviews. In R. Bohnsack, N. Pfaff & W. Weller (Eds.), *Qualitative Analysis And Documentary Method In International Education Research* (Pp. 195-218). Barbara Budrich Publishers, Opladen & Framington Hills.
- Oddi, L. F. (1987). Perspectives on self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 38(1), 21-31.
- OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing: Paris. <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> (12.03. 2020 tarihinde erişilmiştir).
- OECD. (2009). *Professional development of teachers: creating effective teaching and learning environments*. OECD Publishing: Paris. <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (01.03. 2021 tarihinde erişilmiştir).
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing: Paris. http://www.istruzione.it/allegati/2014/ocse_talis_rapporto_internazionale_en.pdf (12 03.2020 tarihinde erişilmiştir).
- OECD. (2017). *Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all*. OECD Publishing: Paris. http://www.keepeek.com/digital-asset-management/oecd/education/empowering-andenabling-teachers-to-improve-equity-and-outcomes-for-all_9789264273238en#.wklgsvgl_u (20.03. 2021 tarihinde erişilmiştir)
- Ok, A. ve Onkol, P. E. (2007). Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Öğretmen Adaylarının Profili. *Eğitim Ve Bilim*, 32 (143), 13-25.

- Orabia, N., Abdollahib, B., Aslani, G., & Bahrami, A. (2013). A validation of a self-directed learning readiness scale among preliminary schoolteachers in Esfahan. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 83, 995–999.
- ÖRAV. (2022). retrieved from <https://www.orav.org.tr/hakkimizda> [19.04. 2022 tarihinde indirilmiştir].
- Örnek, B.(2020). *Öğretmenlerde Mesleki Kimlik Oluşumu Sürecine İlişkin Bir Çözümleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özcan, A. (2015). *Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Motivasyonlarına, Tutumlarına, Dil Öğrenme İnanışlarına Ve Kelime Bilgilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Özkeskin, H. (2023). *Özel Okullarda Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özsoy, S. ve Ünal, I. (2005). Türkiye’de Eğitim Bilimleri Ve Öğretmen Yetiştirme: Bir Yol Ayrımı Öyküsü. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3(11), 78-101.
- Öztürk, T. (2014). Eğitimde Artan Teknoloji Kullanımı Bağlamında Öğretmenin Değişen Rol Ve Pratikleri. A. Yıldız. (Editör). *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü*. Ankara: Kalkedon Yay.
- Parrott, A. (1991). *Self-directed learning: honouring the mystery* (Ph.D Thesis). University Of Bath.UK
- Penland, P. (1977). *Individual self-planned learning in America*. (Summary Report) Washington, DC: US Department Of Health, Education And Welfare, Office Of Education, Office Of Libraries And Learning Resources.
- Penland, P. (1979). Self-initiated learning. *Adult Education Quarterly*, 29(3), 170-179.
- 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), 12-24.
- Piesanen, E., & Valijarvi, L. (2010). Education and training in 2010. *Teacher Education Curricula in The EU*, Final Report.
- <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47654/ec2.pdf?sequence=2&isAllowed=y> adresinden 21.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Porter, T., Rathert, C., & Lawong, D. (2020). Self-directed learning: a qualitative study of doctoral student experiences. *International Journal Of Self-Directed Learning*, 17(1), 1-18.
- Rager, K. B. (2006). Self-directed learning and prostate cancer: a thematic analysis of the experiences of twelve patients. *International Journal Of Lifelong Education*, 25(5), 447-461.

- Rizvi, Fazal, & Bob Lingard. (2006). Globalization and changing nature of the OECD's educational role. In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds.), *Education, Globalization, And Social Change* (Pp. 295–299). London: Oxford University Press.
- Rogers, C. R. (1977). Freedom to learn. In N. Entwistle & D. Hounsell (Eds.), *How Students Learn* (Pp. 149-158). Lancaster: Institute For Research And Development In Post-Compulsory Education, University Of Lancaster.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn in the 80s*. Columbus, Ohio: Charles E Merrill.
- Rogers, M. P., Abell, S., Lannin, J., Wang, C., Musikul, K., Barker, D., & Dingman, S. (2007). Effective professional development in science and mathematics education: teachers' and facilitators' views. *International Journal Of Science And Mathematics Education*, 5, 507-532.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myth about education reform: lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), 349-355.
- Rosenthal, G. (2003). The healing effects of storytelling: on the conditions of curative storytelling the context of research and counseling. *Qualitative Inquiry*, 9(6), 915-933.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (Pp. 48-65). London: Sage.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University Of Tennessee Value-Added Research And Assessment Center.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in school/university partnership. *Teaching And Teacher Education*, 18, 815-830.
- Sarmasoğlu, Ş. (2009). *Hemşirelik Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyleri*. (Yükseklisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Sart, G. (2021). Anlatı. In F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Eds.), *Niteliksel Araştırma Yöntemleri* (3rd Ed., Pp. 140-151). Anı Yayıncılık.
- Sasa, A. F. (2011). *Karma Öğrenme Temelli Özel Öğretim Yöntemleri Dersinin Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmelerine Etkisi Ve Çevrimiçi Tartışmaların İçerik Analizi*. (Yüksek Lisans Tezi).Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Sayılan, F ve Yıldız, A.(2009). Historical and political context of adult literacy in Turkey, *The International Journal Of Lifelong Education*, 28. S:735-749

- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives interview. *Neue Praxis*, 3, 283-294.
- Schütze, F. (2014). Autobiographical accounts of war experiences. an outline for the analysis of topically focused autobiographical texts – using the example of the “robert rasmus” account in Studs Terkel’s book, “The Good War”. *Qualitative Sociology Review*, 10(1), 224-283. http://www.qualitativesociologyreview.org/eng/volume28/qsr_10_1_schutze.pdf (03.02.2022 tarihinde erişilmiştir .)
- Schwark, C. K. (2017). *Examining self-directed learning in an educational technology class for preservice teachers: a qualitative case study*. (Doctoral Dissertation). Oklahoma State University. USA
- Schweder, S., & Raufelder, D. (2019). Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: do age and gender matter? *Journal Of Adolescence*, 73, 73-84.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seyfi, M. (2009). *İş Örgütlerinde Yetişkinlerin Öz Yönelimli Öğrenme Yaklaşımları İle İş Tatminleri Arasındaki İlişki*. (Yükseklisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye,
- Shapiro, J. (2003). *Exploring teachers’s informal learning for policy on professional development*. Ann Arbor: Proquest Information And Learning Company.
- Shin, J. (2020). Self-directed learning in music teacher education: perspectives from pre-service music teachers in South Korea. *Malaysian Journal Of Music*, 9, 29-41.
- Simpson, D. (2017). A tale of two experiences: teacher learning in self-directed teams and other-designed professional development. (Doctoral Dissertation). Michigan State University. USA
- Smith, R. M. (1983). *Helping adults learn how to learn: new directions for continuing education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Smith, R. M. (1990). *Learning to learn across the life span*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sofocleous, A. K. (2015). *Exploring the contribution of informal learning to the professional development of school leaders in Cyprus*. The Open University. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.0000ef8b> adresinden 21.05.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Stephens, G. P. (2018). *Self-directed teacher learning in secondary school mathematics using the interconnected model of professional growth*. (Doctoral Dissertation). Fordham University, New York. USA
- Şahan, H. ve Uyangör, N. (2021). Bölüm 3 Bilimsel Araştırmalarda Örneklem Seçimi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Editörler), *Nitel Araştırma Yöntemleri* (3rd Ed., Pp. 112-137). Pegem Yayınları: Ankara.

- Şahin, E. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının Ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi*. (Doctoral Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye.
- Şahin, E. ve Erden, M. (2009). Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin (ÖYÖHÖ) Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *E-Journal Of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), 695-706.
- Şahin, E. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen Adaylarının Öz Yönelimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları, Biliş Ötesi Farkındalıkları Ve Denetim Odakları Arasındaki İlişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 317-334.
- Şen, N. (2003). *An activity planning and progress following tool for self-directed distance learning*. (Doctoral Dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- TALIS. (2018). Öğretmen Ve Okul Yönetici Yanıtları Analizi. retrieved april 10, 2022, from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_talis_raporu.pdf
- Tanrıöver, Ü. (2005). *The effects of learning organization climate and self-directed learning on job satisfaction, affective commitment and intention to turnover*. (Yükseklisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Tough, A. (1970). Why adults learn: study of major reasons for beginning and continuing a learning project. *ERIC Document*. Reproduction Service No. ED 025 688.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult teaching projects*. Toronto: Ontario Institute For Studies in Education.
- Tough, A. (1973). *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute For Studies in Education.
- Tough, A. (1979). Major learning efforts: recent research and future directions. *Adult Education*, 28, 250-263.
- Turner, G. A. (2001). *Facilitating improvements in teaching and learning through self-directed professional development*. (Doctoral Dissertation). Oxford Brookes University.UK
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor "Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım"*. <http://www.ted.org.tr/> adresinden 13.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1949). 8. Dönem 5. Yasama Yılı Tutanağı 49. Birleşim 2. Oturum, S:804.
- Ulusoy, A. B. (2016). *Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Örneği)*. (Yükseklisans Tezi) Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

- Ural, A. (2011). Öğretmenlik Eğitimine İlişkin Bir Model Önerisi. Songül Ayhan Kilimci.(Editör). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. (ss:209-223). Ankara: Pegem Akademi
- Ural, A. ve Canpolat, S. (2021). Covid 19 Pandemisinin Öğretmen Yabancılaşmasına Etkisi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt: 19, Sayı:76: 78-104
- Uysal, M. (2015). *Çevrimiçi Öğrenme Ve Karma Öğrenme Öğrencilerinin Teknoloji İle Öz-Yönelimli Öğrenmeleri Ve Sorgulama Topluluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Yapısal Eşitlik Modeli*. (Yükseklisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Uzeirli, E., ve Kılıçoğlu, G. (2021). Türkiye Ve Azerbaycan’da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 46(207), 375-401.
- Ünal, L. Işıl (2005). ‘Öğretmen İmgesinde Neo-Liberal Dönüşüm’. *Eğitim Bilim Toplum*. (https://www.academia.edu/3306142/%c3%b6%c4%9fretmen_imgesinde_d%c3%b6n%c3%bc%c5%9f%c3%bcm adresinden 26.05.2023 tarihinde indirilmiştir).
- Ünal, L. Işıl (2011). Öğretmenliğe Ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Ekonomik Politik Bir Çözümleme. Songül Ayhan Kilimci.(Editör). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. (ss:3-25) Ankara: Pegem Akademi
- Waddell, V. (2017). Teacher self-directed learning for sexual health education. (Master's Thesis). Department Of Curriculum, Teaching And Learning. Ontario Institute For Studies In Education. University Of Toronto.
- Winne, P. H., & Stockley, D. B. (1998). Computing technologies as sites for developing self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching To Self-Reflective Practice* (Pp. 106-136). New York, NY; London, UK: The Guilford Press.
- Yasmin, M., Naseem, F. & Masso, I. C. (2019). Teacher-directed learning to self-directed learning transition barriers in Pakistan. *Studies In Educational Evaluation*, 61, 34–40.
- Yavuz, M., Özkaral, T. ve Yıldız, D. (2015). The teacher competencies and teacher education in international reports. *SDU International Journal Of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yıldırım, İ. (2020). 7. Sınıf Işığın Madde İle Etkileşimi Ünitesinde Web 2.0 Araçlarının Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Teknoloji İle Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerine Ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Yıldız, A. (2014). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü: İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyen Öğretmene. *İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü*. (ss:13-27). İstanbul: Kalkedon
- Yıldız, A. (2015). Büyük Sermayenin Öğretmen Aşkı. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*. Sayı:39. S:4-6

- Yıldız, A. ve Ünlü, D. (2014). Metaforlarla Öğretmenliğin Dönüşümü: “Dün Heybetli Bir Şelaleydik Bugün İse Kurumaya Yüz Tutmuş Bir Dere. *Eleştirel Eğitim Seçkisi*. S:56-67. Ankara. Pegem Akademi
- Yıldız, A., Ünlü, D., Alica ve Z., Sarpkaya, D.(2014). Neoliberal Bir Çağda Mahmut Hoca’yı Anımsamak. A. Yıldız.(Editör). *İdealist Öğretmenlerden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü*. (ss:255-280). İstanbul: Kalkedon
- Yüksekdağ, B. (2022). Teknoloji Destekli Yaşam Boyu Öğrenme: Hetagoji. (Editörler) Ahmet Aydın ve Taner Aydın. *Sosyal Bilimlerde Akademik Analiz Ve Tartışmalar*. (ss:199-214) Ankara: Özgür Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (1998b). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. Retrieved From <https://www.yok.gov.tr/documents/yayinlar/yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> (12.10.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2007b). *Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. Retrieved From <https://www.yok.gov.tr/documents/yayinlar/yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> (21.09.2019 tarihinde erişilmiştir).
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. Retrieved From <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (12.05.2019 tarihinde erişilmiştir.)



EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 24/02/2020

Toplantı Sayısı : 2

Karar Sayısı : 37

37- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Betül Dağ**'ın "Öğretmenlerin Özyönelimli Mesleki Öğrenme Deneyimleri" başlıklı tezi ile ilgili 07/02/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Betül Dağ**'ın "Öğretmenlerin Özyönelimli Mesleki Öğrenme Deneyimleri" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4007529
Konu : Araştırma İzni

24.02.2020

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.
b)06.02.2020 tarihli ve 712 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Hayat Boyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Betül DAĞ'ın "**Öğretmenlerin Öz Yönelimli Mesleki Öğrenme Deneyimleri**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Yenimahalle ilçesinde kamuya bağlı ortaöğretim okullarında İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerle, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
Yenimahalle İlçe MEM

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel: 0 () ____
Faks: 0 () ____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ad34-86a5-3a6d-93d8-534a kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Örnek Görüşme

Görüşme 13.

17 yıl deneyim sahibi kadın katılımcı

Ben Ankara Üniversitesi'nde doktora çalışması yapıyorum. Tez konum öğretmenlerin kendilerini mesleki alanda ve meslek dışı alanlarda nasıl geliştirdikleri ile ilgili. Bu bağlamda sizi tanımak hayat hikayenizi baştan başlayarak dinlemek isterim.

1982 yılında dünyaya geldim. Dolayısıyla 1988 yılında okula başladım. 1988 yılında Rize Pazar'da bir köy okulunda ilkokula başladım. Dokuz kişilik bir sınıfta okula başladım, bu bir bakıma şans gibiydi. Daha sonra bunun bir şans olduğunu fark ettim aslına bakarsanız, Denize bakan bir okuldu. Fakat ikinci sınıfta İstanbul'a taşındık. Zaten ailemin İstanbul'da bağlantısı vardı. Gel gitler oluyordu. Ama ikinci sınıfta tamamen İstanbul'a taşındık. İki yıl Esenler'de bir okula gittim daha sonraki iki yılda da Fatih'te okudum. Ailemiz her zaman okumamız için eğitimimiz için destek olan bir aileydi. Bu hem küçük ailem için hem birazcık daha geniş ailem için söyleyebilirim. Bu destek illa şey anlamında bir destek değil maddi anlamda kurslar özel dersler gibi bir deste pek maalesef olmadı . Buna çok imkanları olan bir aile değildi açıkçası. Hani lisede birikip belki özel ders. Lise sonda dershaneye gittim. Onun dışında çok fazla bir maddi imkan olmadı. Ama onun dışında okunsun edilsin diye her zaman hissedilen bunun desteklendiği bir aile oldu. Hani ben şöyle bir an hatırlamıyorum yani üniversite okumayacağını düşündüğüm bir an falan öyle bir an yok. Doğduğum günden beri evet ya üniversite okumalıymışım gibi. Annem babam ilkokul mezunu. Ama ona rağmen ben hep üniversite okuyacağımı biliyordum. Çünkü evdeki ortam o şekildeydi. Ama şöyle bir şey yoktu ders çalış baskısı ile büyümüş bir öğrenci değilim. Hani belki kendi sorumluluklarımı bildiğim için. Zaten kaygılı bir çocuktum. Onların bir şey söylemesine gerek kalmıyordu. Ben yapıyordum. Yani bugünden baktığımız zaman kendi ebeveynliğimizi düşündüğüm zaman eksiklikler de sayabilirim bugünün bakış açısıyla bakacak olursak. Ama o dönem için bana destek olacak şekilde de diyebilirim.

Ortaokulu Bahçelievler'de, liseyi Anadolu Öğretmen lisesi nde okudum. Bu süreçte öğretmen olma fikri nasıl doğdu hani belki onun üzerinden düşünebiliriz. Çocukluğumdan beri şey vardı yani bir şeyler yapma dünyaya iyi bir şeyler yapma isteği. Hatırlıyorum ilkokul üçüncü sınıfta çok dışa dönük bir çocuk olmamama rağmen kim faydalı olabilir ha bu ülkenin başında cumhurbaşkanı var. En çok o herhalde insanlara iyi

bir şeyler yapıyordur ben cumhurbaşkanı olayım diye düşünürdüm. Bu başkalarıyla çok paylaştığım bir düşünce değildi. Sonra teyzem edebiyat öğretmeni idi. Genç de bir teyzeydi. Hani ona özenmekten olsa gerek model almaktan kaynaklanıyor olsa gerek öğretmen olmayı düşündüm. Edebiyata aşırı derecede ilgim vardı. Ki hala vardır. İşte okumak bir şeyler yazmak şiir yazmak falan gibi şeyler hayatımda çocukluğumdan beri ciddi anlamda yer edindi. Ki insanlar Anadolu lisesi sınavlarına çalışırken bizim zamanımızda çok önemliydi öğretmenin hadi test çözün diye vakit verdiği sürelerde bile ben sıranın altından hikaye kitapları romanlar okurdum. Öyle bir durumum vardı. Edebiyata hep bir ilgim vardı. Sonra belli bir dönem lise başlarında hukuk okusamlık gibi bir düşünce ağır bastı. Sonra Anadolu Öğretmen lisesi'nde okumuş olmak İngilizcenin daha parlak bir alan olması özellikle 90'ların sonunda 2000'lerin başında beni İngilizce öğretmenliği bölümüne itti. Hani İngilizce öğretmeni olurum burada da edebiyatla bağlantım olur. Hatta İngilizce öğretmenliği bölümünü sevmemin sebebi ikinci sınıfta İngiliz dili ve edebiyatı dersi ile tanışmamdır. İlk sene bölümünü sevmemiştim. Ne zaman ki işin içine edebiyat hikaye anlatımı hikaye yorumlama gibi dersler girince bölümünü daha çok sevdim. Böyle benim aslında genel anlamda öğretmenliğe geçişim hani Aslında romantik ve idealist bir yerden başladı. Zamanın çocuklarının da bildiği bir bakış açısıyla Bir şeyler yapayım, bir şeyleri değiştireyim, kendi hayatımda gördüğüm şeylerle, kendi hayatımda gördüğüm eksikliklerle hani Buda böyle olabilir deyip ben de uygulayın düşüncesiyle, hani çocuklara bakıp çok saf bir düşünceyle onlar anlamazsa ben onlara bir daha bir daha anlatırım düşüncesiyle öğretmenliği seçmiş oldum açıkçası. Öğretmen lisesine giderken giderken de bir bakıma şey diyorsun hani o zaman illa öğretmen olmak zorunda değildin Ama bir bakıma evet öğretmenlik yolunda bir yol çizmiş oluyorsunuz. İşte ek puanın var ya da öğretmen lisesi'nde almış olduğun eğitimler var . Yine bugün aldığımız eğitimlerin ne kadar değerli olduğunu bir kez daha anlıyoruz. Öğretmen okulunun vermiş olduğu o vizyon o ruh keşke yine olsa. Her zaman gurur duyuyorum yani O yoldan geçebildiğim için o vizyona sahip olduğum için. Öğretmene öğretmenliğe o bakış açısıyla bakabildiğim için. Bir kere öğretmensin, toplumda belirli bir yerin ve bunun getirdikleri var. Örneğin branşın ne olursa olsun çok iyi Türkçe konuşmalısın. Entelektüel bir farkındalığın olmalı. Öğrenci karşısında bir duruşun olmalı. Yani kıyafetin, makyajın oranlı olmalı ve her öğrenciye değer vermelisin.” Böyleydi benim yolculuğum. Tabi unuttum ama bunu da ekle dediğim şeyler daha sonra mutlaka olacak ama ilk aklıma gelenler şimdilik bunlar.

İlkokul ortaokul ve lisedeki öğretmenlerimizden biraz bahseder misiniz?

Öyle deyince ilkokul öğretmenim aklıma geldi İstanbul'daki. Aynı zamanda benim nikah şahidim oldu. Çünkü ben ilkokul arkadaşım ile evlendim. Hala görüşüyorum ilkokul öğretmenimle. Çok şey kazandırdığını düşünüyorum. Mesela ben kendi öğrencilerime de söylüyorum ben ilkokulu bitirdiğimde Türkçe dersinde fiilimsi ve fiilde çatı hariç bütün dilbilgisi konularını biliyordum. Şimdi görüyorum öğrencileri İngilizce dersi üzerinden de aktarabildikleri ve aktaramadıkları üzerinden. Hala kelime türleri sıfat isim yani bu kavramlar tam yok. Mesela ben ilkokulu bitirdiğimde bunu halletmiştim. Böyle bir derdim yoktu. Veya Sosyal bilgiler dersinin nasıl işlediğinizi hatırlıyorum. O Sosyal bilgiler ve fen bilgileri ders işleme biçimimizi hatırlıyorum.

Öğretmeniniz nasıl ders işledi?

İşte konuyu o zaman dergiler vardı hatırlarsınız sizde normal ders kitaplarımız vardı bir de dergiler oluyordu. Normal kitaptan da işleniyordu o dergilerden de işleniyordu. İşte dergilerden ödevler de veriliyordu öğretmen hem kendi anlatıyordu hem de bize diyordu ki işte sayfa 18'e çalışın biz de gidip çalışıyorduk. Okulda onu ya biz anlatıyordu ki öğretmen anlatıyordu. Sonra öğretmenimiz o konuyu bize devleti ama deftere özet yetiyordu. Yani o konuyu özet bir şekilde kendi cümleleriyle bize aktarıyordu. Sonra bence asıl önemli olan şeydi altışar yedi şer kişilik kümeler oluşturdu. Biz o zaman kime derdik şimdi grup çalışması falan deniliyor da. O yüzden ben yine küme kavramını kullanmak istiyorum. O kümede hep herkesin bir görevi olurdu. Daha başarılı olan ya da ağzı daha çok laf yapan başkan olurdu. Birisi yazıcı olurdu. Üç tane üye olurdu. Birkaç bir şey daha var. Çok uzun zamandır anlatmadığım şeyler yap ondan sonra atıyorum dördüncü ünite biz dördüncü üniteyi kendi aramızda paylaştık. İşte şu sayfadan şu sayfaya kadar bahar anlatacak şu sayfadan şu sayfaya kadar Betül. Nasıl sorular gelebilir o sorulara nasıl cevap verebiliriz. Arkadaşlarımızdan gelen sorulara kim cevap verecek. Sonra bir kağıda küme çalışması yazıyorduk. Konumuzu başka kaynaklardan da araştırıyorduk. Sonra onları şu mavi dosyalar var ya onların içerisine koyuyorduk. Resimlerde ekleyip öğretmenimize veriyorduk. Dolayısıyla konuyu anlamama gibi bir ihtimal bence yoktu. Bu harika bir yöntem de. Şimdi böyle gitmiyor biliyorum. Böyle ödevler bize son derece normal geliyordu. O küme şöyle olurdu. Tahtanın önüne iki tane sıra gelirdi. Biz otururduk oraya. Önce başkan kalkardı. Grubumuzda işte şunlar şunlar var. Sonra herkes kalkar ve konuşurdu. Bu bir şekilde diğer bütün öğrencilerin katılımını sağlıyordu. Ki 40 45 kişilik sınıflarda doksanlı yıllarda İstanbul ortalamasında. Şimdi

sistem öğretmenlere bunu yapmaya izin vermez. Mesela kendi branşımız ile ilgili söylersem her yıl öğretmemiz gereken çok fazla şey var. Ve onlar da bir türlü bitmiyor. Bir çocuğun bir çok duyu organına hitap edebilecek şekilde biz o konuyu veremiyoruz. Hep bir koşturmak zorundasın. Konu hiç oturmuyor. Hep bir ayakta yani. Böyle bir durum. Yani bir de tabi şöyle bir durum var ne olursa olsun iş öğrencide bitiyor. Mesela öğretmenimiz matematikte iyiydi. Arkadaşlarımızla görüşüyorum mühendisler matematikçiler çıktı sınıftan. Ben matematikte o kadar hızlı ilerlemiyordum daha tökezleyerek ilerliyordum. Böyle de bir şey var yani. O öğrenciye bağlı. Ben o zaman Türkçeden sosyalden o zaman İngilizce yok tabi fen bilgisini sosyal kısımlarından alabileceğimi almışım. Öğretmenlerinden hatırladığım oydu. Onun dışında edebiyat öğretmenlerini severim. İngilizce öğretmenlerinden bazılarını severdim.

Bazı öğretmenlerimiz severdim dediniz. Bir öğrencinin gözünden bir öğretmene sevilen öğretmen yapan nedir. Sizin öğretmenlerinizde olan neydi?

İlkokul öğretmenimiz yeri geldiğinde bize sıra dayana çekerd. Bunu yapardı. O zamanlar için kabul görülen bir şeydi. O zamanlar onun hesabını kimse sormazdı. Ama biz onu hala çok seviyoruz. Şu an düşünmesi bile imkansız. Kabul edilebilir bir şey de değil aslında. Ama biz onu hala çok severdik. Bir keresinde bir matematik işlemi yanlış yapmıştık. Ben de toplama mı yapılacakmış çarpma mı yapmışım veya çarpma mı yapılacakmış toplama mı yapmışım aslında doğru yapmışım ama öğretmen işareti yanlış görüyor. Ondan sonra da ben size bunu şey yapmadın mı diye elimize vuruyor. Sonra tahtada soruyu çözüyor. Ama öğretmenim ben de aynısını yapmıştım niye bana şey yaptınız. Ay canım deyip beni öpüyor. O beni öptü ya artık dünyalar benim oluyor. O dayak elime vurması falan unutulmuştu böyle bir şey. O severdim dediğim öğretmenler ya galiba şey var bir öğretmenin öğrencisi için dersini yüreğinden anlattığını gördüğünde o öğretmeni seviyorsun. Bazen belli konularda sana uymasada ya da not konusunda cimri olsa da öğretmen ya bu hoca bu konuyu iyi anlatıyor yerinden kalkıyor, örnekler veriyor, farklı farklı şeyler yapmaya çalışıyor Bir şeyler hazırlıyor, kitabın dışına çıkıyor, böyle yapan öğretmenleri hep sevdiğimi düşünüyorum. Yani başka bir şeyler yapan, oturduğu yerden anlattıp sadece kitaba bağlı kalıp oradan moda mod giden öğretmenler çok akılda kalmıyor. Ya da çok severdim diyebileceğim tarzda öğretmenler olmuyor. Hani çok klasik bir şey ama dersi anlatan öğretmen yüreğinden anlatan öğretmen sevdiğim öğretmen olmuş. Lisedeki İngilizce öğretmenimden biri işte çok farklı etkinlikler yapardı

diyaloglar kur dururdu onlar aklımda kalmış. Onlar benim de hayatımda uyguladığım şeyler olmuş.

Üniversite hayatınız nasıl geçti?

Önce genel olarak şunları söylüyim. Evet hayatımın en güzel yılları diyebilirim. Evet çok güzel geçti. Geriye dönük baktığımda olumsuz çok az şey hatırlıyorum. Yani normal hayatta ne kadar olumsuzluk varsa ancak o kadar. Ben yüksek lisans yaptım. Geriye bakıp değerlendirdiğimde yüksek lisans yapma sebebim sadece biraz romantik bir yer. Üniversite yıllarına geri dönmek istemem. Tekrar aynı günleri yaşamak istemem de. Liseden zaten sekiz kişi aynı üniversiteyi kazandık. Yani dolayısıyla sosyal çevre açısından çok fazla problem yani dersaneden de çok fazla arkadaşım vardır. Kaldığı İstanbul'da oturuyorum. Okulum Beyazıt'ta İstanbul Üniversitesi. Zaten Çapa'da okuyordum. Üç durak daha fazla gidip Beyazıt'a gittim. Beni aaa ne oluyorum diye tüketen bir durum olmadı. Şehir değiştirmedim. Ortam değiştirmedim. Rahat bir ortamın içerisine girdim. Beyazıt bildiğim bir muhit, arkadaşlar tanıdığım kişilerdi. Şey vardı tabi hatırlıyorum liseden o yorgunluktan çıkınca üniversite birde bulduğumuz bütün kulüplere saldırmıştık. Onlar kalıcı olmadı tabi aman o da olsun bu da olsun öğrenci kültür merkezinden çıkmadığımız günleri hatırlıyorum. Derslere de düzenli olarak gittiğim için okulu da o sosyal ortamı da çok yaşadım. Atıyorum mesela bir şenlik varsa Bir konser varsa çok önemli bir şey yoksa mutlaka onlara katılmışımdır. Okulun bahçesinde de kantinin bahçesinde de ya da okulun etrafındaki alt sınıf diyebileceğimiz daha ucuz kafelerdede ya da üst sekment diyebileceğimiz daha pahalı kafelerdede vakit geçirdim. Her kısmında anılarım var diyebilirim. Her sokağında her köşesinde. Mesela Fotoğrafçılık kulübü nde bir süre aktif olarak katıldım. Gezilere falan katıldım. O aklıma geldi şimdi. Üniversiteden bir sürü arkadaşım hala görüşüyorum zaten. Yüzyüze de görüştüklerim, sosyal medyadan da görüştüklerim, onların başarılarını görünce gurur duyuyorum. Bir de şeyde olur tabi. Benim evim İstanbul'da olduğu için annem de zaten anaç bir tiptir. Herkes şöyle bizim evden bir geçiş yapmıştır. Bizim evde toplanıp ders çalışmalar falan da olmuştur. Bizim bölümden kaynaklı bir şey herhalde veya bilmiyorum öyle insanlar bir araya geldik çok birlikte ders çalışırdık biz. Habire grup olarak ödev yap, sınav yap, ödev yap, sunum yap hep böyle geçtiği için o gruplar daha sonra gerçek bir gruba dönüşüyor. Yani belki çok organik olmayan bir şeyi daha sonra organik bir hale dönüşebiliyor. Onlarla Taksim'de Beyazıt'ta bir Simit kafede (bunlar yeni yeni sürüyorlardı) Bir simit alıp akşama kadar o kafelerden çıkmayıp ders çalışıp birbirimizle

notlarımızı da çok güzel paylaşıyorduk. Mesela bazen derse giremeyen arkadaşlarımız olurdu. Benim hala üniversite defterlerim durur o notlarımızı paylaşıyorduk. Yani o derste ne olmuştu şu olmuştu yarı İngilizce yarı Türkçe birbirimize anlatıyorduk kaçırın arkadaşlarımıza da destek oluyorduk. Yani onlar olmasaydı okulu bitiremezdik dediğimiz arkadaşlarımız var. Sonuç olarak çok güzel zamanlardı ben üniversite ile ilgili olumsuz bir şey hatırlayamıyorum. Dışarda ders dışı buluşup bir yerlere gittiğimizde olurdu. Şehir dışı gezilerimizde olurdu onlara da katılmıştık. Akdeniz bölgesini, Ege bölgesine hatırlıyorum yani benim katılabildiklerim onlardı. Eğitim kısmına gelince benim için birinci sınıf çok güzel değildi. Okulda hazırlık yoktu onun için direk birinci sınıftan başladık. Dersler şeydi yazma becerileri bir, yazma becerileri iki gibi. Aslında hazırlık gibiydi ama o eğitimi veren bir şey de yoktu. İstanbul Üniversitesi'nde bir değişimin şeyiydi oyun ona denk geldi diyebilirim. Hatta birinci sınıfta dersimize giren hocaların büyük bir bölümü sonra emekli oldular. Öyle arada kalmış bir yıl gibiydi. Hatta benim birinci sınıfta düşük olan derslerimi dördüncü sınıfta ben tekrar aldım. Çünkü birinci sınıfta o kadar salmışım olsan ben o kadar korkmuşum ne yaptığımı bilememişim ki sanırım orada yine hocaların etkisi vardı. Ne yaptığımı anlayamamıştım anlayamamışız öyle söyleyeyim. İngilizce ikinci sınıfta daha dil edebiyat dersleri ve özel öğretim yöntemleri gibi hem edebiyata dair hem pratiğe dönük dersler olunca Ben bölüme daha bir adapte oldum. Bölümde eksiklikler var mıydı tabi vardı mesela bir Boğaziçi ile kıyaslandığında native hocamız yoktu. Fonetik dersi yoktu. Bu bir eksiklik bence çünkü biz daha sonra bununla ilgili bir eğitim aldık. Yani öğretmen olduktan sonra kendi cebimizden da harcayarak özel bir kurumdan bununla ilgili bir eğitim aldık yapmasak da olabilecek bir şeydi ama eksiklikti. Bir de o zamanlar bizim internetten o kadar çok bilgiye erişebilme şansımız yoktu. O zaman bizim öğrendiğimiz biraz hoca üzerinden de hoca ne kadar biliyorsa biz de o kadar biliyorduk ben kendi öğrencilerime şimdi diyorum ki sizin İngilizce öğrenememe gibi bir şansınız yok çünkü istediğiniz bilgiyi her an her yerde ulaşabilirsiniz. İsteyen herkes her şeyi öğrenebilir şu anda bence. Tabii ki de olumlu taraflarımız vardı mesela 24 saat hazırlık eğitimi şu an yok Buda bizim artımızdı. Üniversitede alan hocalarımızın bir konuyu anlatması sonra bu konuyu bizim öğrenciye nasıl anlatacağımızı pratik bir şekilde gösterilmesi bence bizi öğretmenliği çok güzel hazırladı. Hani tasklar veriyor ya hoca konu nedir işte şudur bunu okuduğun makaleler eşliğinde açıkla sonra bunu bir de öğrenciye anlat bakalım bununla ilgili bir yazı hazırla. Sürekli olarak ders planı hazırlatmaları farklı gruplara göre ders planı hazırlatmaları bunlar bizim için bayağı bir olumlu taraflarıydı. Bir de hocalarla olan ilişkilerimiz çok

güzeldi. Hala hocalarımızla görüşüyoruz. Aynı projelerde çalışan arkadaşlarımız var. Ben birkaç sene önce dil sınıfı öğrencilerimi üniversiteme götürüp Öğrencilerimin orada ders dinlemesini sağlayabilecek kadar ilişkilerim hala var. Hala selamlaşıyoruz telefon üzerinden yazışabiliyoruz. Bizi biliyorlar ediyorlar. Önemsediklerini hep gösterdiler. Hani şey gibi oldu. Öğretmen lisesinin devamı gibi gerçekten oldu. O etkileşim vardı. Bu güzel de yansıdı. Arkadaşlarıyla hala iletişim halindeyim. Türkiye'nin her yerinden güzel haberlerini alıyorum onlara baktığımda o kadar gururlanıyorum ki. Yani Türkiye'nin bir çok yerinde arkadaşlarım harika şeyler yapıyorlar çocukların hayatlarını dokunuyorlar bu eğitimden pozisyondan geçmiş olmak önemlidir diye düşünüyorum.

Öğretmen olduğunuz ilk günü hatırlıyor musunuz?

Evet hatırlıyorum tabii ki her dakikasını değil ama genel olarak hatırlıyorum o günü. Ama o benim ilk öğretmenliğim değildi. O yüzden hiç öğretmenim gibi hissetmedim. Üniversitedeyken de dershanede orada burada çalıştığım için o duyguyu biraz yaşamıştım ve staj süreci de, Bir Anadolu lisesinde stajımı yapmıştım bayağı ders anlatmıştım derse girmiştim yani o tozu yutmuştum. Dolayısıyla ilk defa sınıfa giriyorum ne yapacağım defteri nasıl imza vereceğim gibi bir telaşımın olduğunu hatırlamıyorum. Ben Rize'de başladım ilk o kısım biraz hayal kırıklığı oldu o sene şehir yazma vardı. O seni İstanbul'a hiç almamışlardı.. Beklemiyordum Rize'ye gitmeyi ama orası oldu. Bir de rize'nin uzak bir ilçesi. Rizeli olmama rağmen hiç gitmediğim bir ilçe. Bir liseye atandım. Çok programlı bir bitseydi. Hem lise hem meslek lisesiydi. Meslek lisesi kısmı zordu hatırlıyorum.35 kişi idiler. 25 tanesi erkekti. Pardon 35 tanesi hepsi erkekti 25 tanesinin ikinci yılıydı. Böyle bir sınıf yani İngilizce hiç umurlarında değildi. O sınıf beni bayağı zorlamıştı.

Okulda klasik bir gününüz nasıl geçer?

Haftanın her günü dersim var benim. Okula gidiyorum. Öğretmenler odasına girerim. Herkese merhaba günaydın derim. Ortada farklı bir konu varsa onunla ilgili fikrimi söylüyorum. Ya da onlara soruyorum ha öyle miymiş onu gelecekmiş gibi. İdareimiz rahat bir idare. Müdürüm benden genç mesela dolayısıyla sen birazcık daha tecrübeli oluyorsun. İdarecilerimiz Anlayışlı insanlar. Empati kurmayı bilen insanlar. Bir şey söylediğinize ha öyle mi hocam deyip anlıyorlar öyle mi acaba diye değil art niyet aramıyorlar. Mesela bir yere gezi yapmak istiyorum diyorum hemen hocam ulaşımı nasıl yapacaksınız biz bir araba bulalım diyorlar. Ders programı da çok önemli tabi. İlk dönem

daha zorlu bir programım vardı çünkü okula sonradan gitmişim ben gittiğimde bütün ders programı yapılmıştı Birinci dönem beni çok zorluyor işte bu program ama ikinci dönem daha iyi bir program yapıldı. Öğrencilerle ilgili de ben hep şunu söylerim ergenlerle ilgili ilişkilerde kendi egonu sınıfın dışına bıraktığında orada ilişkiler yürür. Bir ergenle hiçbir zaman ego savaşına girmemek gerekir. Çünkü bu savaşı kazanmanın imkanı yoktur. Dolayısıyla o egonu dışarda bıraktığında onları her zaman anlıyor olduğunda ilişkiler yürür demek. Bu şu demek değil tabii ki her öğrencim pürdikkat beni dinliyor,sıranın altında telefonuyla oynayan öğrencim var mı tabii ki var. Ya ben şöyle bir şey söyleyemem ben o kadar iyi ders anlatıyorum ki bütün öğrenciler. Yani böyle bir şey yok adamın çünkü öyle bir derdi yok. O başka bir yerde bir dünyası var. Ama genel anlamda hiç dinlemeyen bir öğrenci bile hocam siz bu konuyu anlattınız ama ben dinlememişim diyebiliyor. Öğrenci bir şey soylediginde dinliyorum. Onlara anladığımı göstermeye çalışıyorum. Mesela benim telefonum her daim açıktır. Telefon numaram hepsinde vardır. Bazen diyorum mesela çalışma kitabını yetiştiremiyoruz. Diyorum ki çalışma kitabını kendiniz yapın ama istediğiniz zaman istediğiniz soruyu sorun. Soruyorlar yani bazı öğretmenler telefonunu vermiyorum ben telefonu verdiğim halde o kadar az soru Soran oluyor ki neden vermeyeyim ki. Soru sorana da muhakkak dönerim sesli mesaj atarım sorusuna cevap veririm. Onlara mutlaka sınav kağıtlarını veririm, yanırları üzerinde konuştururum. Yani onlarda bu iyi niyeti anlıyorlar hocaya bir şey sorduğunda terslemeden cevap verir diyorlar. Bu anlamda velilerden dönüşte öğrencilerimden dönüşte genel anlamda iyidir tabii ki arada sırada sıkıntı yaşadığımızda olur. Ama son yıllarda neredeyse hiç sorun yaşamıyorum. Yaşın ilerledikçe, tecrüben arttıkça, onlarla aramdaki yaş farkı çoğaldıkça çok kötü sorunlar azalıyor. Velilere de hep telefon numaramı veririm hiç umrumda değil. Bazıları ay telefonunuzu vermeyelim diyorlar ben hep veririm. Anladım ben de onlara numaramı veriyorum onlar arıyorlar bir konuda bilgi almak isteyebilir, çocukları ile ilgili bir şey anlatmak isteyebilir, onları dinliyorum mesela onlar problemlerini anlatıyorlar ben bulaşık yıkarken onları bir yandan da dinliyorum. Mesela Covid olan Öğrencilerimi ararım arayıp sorarım nasıl geçti ne yapıyorsun diye. Mesela geçen gün öğrenci mesaj attı yazıları 90 95 ben sözlülerini de o şekilde verdim çocuk dediki hocam ben aslında daha yüksek sözlü notu bekliyordum. Ben de ona izah ettim yaptığı ödevlerin aslında doksanlık 90 beşlik bile olmadığını yazılı notu iyi olduğu için ona sözü notu olarak öyle verdi mi anlattım. Sonra babası aradı ben onunla da yine konuştum işte Mert çok iyi bir öğrenci aslında daha iyisini yapabilir yani bunlar

bizim için basit cümleler ama velinin duymak istediği cümleler ama hak ettiği not buydu hak ettiğinden fazlasında veremem dedim.

Mesleğiniz ile ilgili neler yaparsınız? Okula nasıl hazırlanırsınız? Hazırlık süreciniz nasıl geçer?

Hazırlanma süreci biraz kullandığımız kitaba bağlı olarak değişebiliyor. Son yıllarda biraz daha yurtdışı kaynaklı kitaplar kullandığımız için o beni biraz daha rahatlatıyor. Daha önceki yıllarda daha çok araştırma yapardım. Ama şimdi kitaplar zaten dolu ve yetiştiremememe gibi bir durum olduğu için ekstra materyal hazırlamaya vakit olmuyor. Aslında ben bir şeyler eklemeyi seviyorum çünkü sadece kitapla gidince olmuyor. Aslında en büyük kaygılardan biri bu yani hem kitabı yetiştirmek istiyorum. Hem de gördüğüm farklı ve güzel egzersizleri de çocuklara uygulamak istiyorum ama bir yandan da kaygılanıyorum araya farklı şeyler çok sokmuşursam kitap yetişmeyecek bu beni çok kaygılandırıyor. Mesela şeyi severim British Council videolarını, derslerini yani onun o sitede konumuzla ilgili bir şey varsa onu izletirim veya gösteririm. Hatta ben her sene başında öğrencilerime sunum yapıyorum. Şu soru geliyor ya hani İngilizceyi nasıl geliştirebiliriz hangi kaynakları kullanabiliriz. Orayı öneriyorum. Sene başında daha kitaplar gelmemişse veya sene sonunda, ya da mesela bir sınıfta ilerlemişsindir diğerlerinde geri kalmışsındır oradaki dersler benim çok cankurtaranım olabiliyor. Onun dışında Isl collective den Çok kullanıyorum. Veya kitaba bakıyorum bir gramer konusu az verilmiş muhtelif internet sitelerinden biraz oradan biraz buradan kendim de harmanlayarak yeni bir materyal hazırlıyorum. Mesela şarkı çok kullanıyorum ben. Gramer konularını mutlaka bir şarkı ile eşleştiriyorum. Lyric trainingden. Eskiden o çocukların daha çok hoşuna gidiyordu. Şimdi daha az ilgilerini çekiyor. Eskiden elimizde İngilizce tapelerle derse girerdik şimdi daha kolay tabi öğrenciler içinde daha kolay çünkü şimdi zaten sürekli İngilizce müzik dinliyorlar. Eskiden daha çok kaynak toplardım ne bulsam alırdım, onlardan fotokopi falan çektirip derste yapardım. Ben de şimdi herkes gibi internet üzerinden bakıyorum. Ama şey oluyor indirdiğim de çok şey var mesela. Ama sonra ne indirdiğimi unutuyorum. Çok ciddi bir problem. Aslında yıllara göre dosyalayıp başlıklar altında koymuş olsam da yine de bazen de indirdiğimi unutup bulamadığımda oluyor. Yani bunlar aslında problem gibi görünmeyen ama günlük hayatta beni biraz yoran problemler diyebilirim.

Bu bulduğunuz materyalleri zümrelerinizle paylaşır mısınız?

Mesela sınav için çalışma yaprağı hazırlıyorum. Biraz kendimi biraz kitabını kaynaklarından. Bunları da öğrencilere kendi öğrencilerime ne yaptıysam diğer öğrenciler de görsün diye arkadaşlara veriyorum. papaz english mesela en çok kullandığım sitelerden. Ben yine de dediğim gibi arkadaşlarımla paylaşıyorum çünkü bana şey gibi geliyor yani hak geçer gibi benim sınıftaki öğrenci o kaynağı gördü ama diğerleri görmedi onlarda görsün diye düşünüyorum. Bir önceki sene de bir proje okulundaydım ondan önceki sene Türkiye'nin en iyi İngilizce zümresinin çalıştığı okuldaydım. O kadar paylaşımcı, o kadar ortak iş yapan. Hayatımdaki en iyi iş yapan zümrelerdendi. Onu gördükten sonra başka bir zümreye denemez oldum. Çünkü en iyisini görmüştüm

En iyi zümre dediğiniz zümreyi biraz anlatır mısınız?

Yani mesela bir önceki gece bir şeyler hazırlamıştır. Evimizde çoluklu çocuklu tipler olmamıza rağmen yani şimdi bunu kabul etmek lazım kadınsın ve çocuğun varsa zor. Diğer türlü biraz daha kolay tabi mesela en yakın örnek sizinle bu konuşmayı yapmak için bile çocuğumun uyumasını beklemek zorunda kaldım. Mesela o bir şey hazırladı sen bir şey hazırladın hemen getiriyor sınavlara hazırlanırken de ortak materyal kullanıyoruz. Yani benim şu an kendi okulunda yapmaya çalıştığım şey herkes tarafından yapılıyordu. Ya da mesela şey oluyordu, ya ben burada zorlandım ya bu neydi bana bunu bir anlatır mısın? Yani dışardan görüldüğü gibi değil bu iş bizim süper her şeye bakıp olmamız imkansız. Ama bunu açıkça söylemekte biraz şey. Ama orada öyle bir ortam yoktu. Yani ben bunu bilmiyorum. Ben bunu unutmuşum. Ben kaç senedir bu konuyu anlatmadım nasıl anlatıyorduk neydi bu. Bunu paylaşabiliyorduk. Ve karşı tarafın yargılamadığını biliyorsun. Yani bu bizim için İngilizce zümresi için çok önemli bir şey. Çünkü gidip yurtdışında eğitim almadık sonuçta yani Urfa'da Oxford vardı biz mi okumadık hikayesi vardır ya. O öyle. Eksikliklerimiz olabilir. Orada çok açık bir şekilde söyleyebiliyorum. Bu kelimenin anlamı neydi o kelimenin telaffuzunu nasıldır. Ya da dil sınıfına giriyoruz ben bu soruyu çözemedim çocuklarda soracak nasıl anlatacağız. Gibi şeyleri paylaşabiliyorduk. Karşılıklı birbirimizi yargılamadan. Bu çok değerli bir şeydi. Geçen sene de bir proje okulundaydım. Beni en zor en çok zorlayan kısım buydu. Gece ikide yattım da. Bugün erken yattım diyordum. Proje okuluydu İngiliz dili ve edebiyatı dersi vardı birazcık konuları kendimizin hazırlaması gerekiyordu. Her hafta ben içerik üretiyordum. Bu benim çok fazla zamanımı alıyordu. Farklı türler yapıyorduk mesela

hikaye mesela şiir onların ön çalışması son çalışması bu beni hakikaten fazlasıyla yoruyordu. Bu durumda günde en az iki saatim hazırlık için gidebiliyordum. Ama mesela şimdi hazırlanmadan gittiğim gün bile olabiliyor. Çünkü bir gün önceden konuya bakmışım ne olduğunu biliyorum bir de kitap daha önceki seneden kullandığım kitap. İlk kez anlatılacak bir gramer konusu varsa onunla ilgili bakarım ne anlatılacak ne yapılacak ekstra dil bilgisine ne yapabilirim nasıl destekleyebilirim önceden bir hazırlık gerekiyor. Yoksa kendimi güvende hissetmiyorum derse. Çünkü oyun bulmaya çalışıyorum ekstra bir şey bulmaya çalışıyorum ki ders biraz eğlenceli hale gelsin diye.

Pandemi dönemi nasıl geçti?

Hepimiz tabi o hafta geri döneceğimizi düşünerek dolaplarımızı bıraktık. Okulda bazen kahvaltı yapıyoruz küçük bir reçelim vardı dolabımda onu bile orada bıraktım yani. Yani herhalde döneriz diye düşünüyordum. Herkes kadar umutlu değildim ama en kötü ihtimalle havalar ısınınca Mayıs ayında geri döneceğinizi düşünerek ayrıldım. Sonra herkes gibi hem kendi hayatımda hem de öğretmen olarak bocaladım. Zaten şöyle oldu kimseyle görüşmüyorsun korkuyorsun. Annemle çok yakın oturuyorum ama görüşmüyorum. Ben o dönem dil sınıfına 11. sınıf dil sınıfının çok dersine giriyordum. 12. sınıfta vardı. O beni çok gerdi onlardan uzak kalacağız ne yapacağız ne edeceğiz. Ben sunu falan bilmiyordum Zoom diye bir şey olduğunu bilmiyordum. Milli eğitimin de ilk bocaladığınız o sıralarda ben tabii tabii ki görüntülü konuşma görüşmeyi biliyordum ama Zoom diye bir program nasıl yapılır bilmiyorum daha sonra liseden bir arkadaşım ile konuşurken kendisinin böyle bir program kullandığını öğrendim ondan bunu kullanılmasını öğrettim hızlıca öğrencilerle iletişime geçtim. Başta heyecanlandım ama hızlıca çözdüm olayı. Dil sınıfı ile ders yaparken web iki araçları da şunları bunları falan çok kullanmana gerek yok. Zaten öğrencilerin elinde kitapları var. Daha test çözme üzerinden ilerleyen bir süreç. Sonra EBA kullanma sürecim başladı. O süreçte dokuzlar pek derse katılmadı çünkü devamsızlık alınmayacağını biliyorlardı sadece istekli öğrenciler derse katılıyordu. Peki o süreç nasıl geçti ne yaptık. Kitabımızın zaten akıllı tahta uygulaması vardı. Onun üzerinden yapıyordum ekran paylaşıyordum. Ekstra olarak birkaç internet sitesinden paylaşım yaptım birkaç web iki aracını kullandım ama şu an net isim hatırlayamıyorum. Böyle geçti çok şey değildi aşırı verimli olduğunu düşünmüyorum. Şöyle yapıyorum 12. sınıfta zaten onlara konu anlatmıyoruz sana soru çözülen bir dönem dedi. Şeyde sıkıcı oluyor sorular var ben onları tık tık tık tık yapıyorum. Ama öğrenince zaten onları yapmış bitirmiş sınıfta buna bir şekilde yine

tahammül edebiliyordu ama online eğitim olunca gereksiz oldu onlar için. Onun için bu zaman kaybı yapmış zaten niye onunla uğraşsın ki. O zaman şöyle dedim öğrencilere. Zaten 12 kişisiniz. Yapamadıklarınızı bana özelden atın. ben de size sesli mesaj ile açıklayayım. Yani on ikilerle birebir çok az ders yaptım çünkü orada olmadı o süreç öyle işlemedi. Orada birebir destek oldum. Tabi sınıf mevcudunun çok az olması benim işime yaradı. On birlerle de dediğim gibi onlar zaten şey istiyordu orada daha çok gramer yapıyorduk. Onların özellikle istedikleri gramer konuları. Aslında şöyle bir şeydi. Onların gramerine aslında ben girmiyordum. Ben onların aslında okuma dersine giriyordum. Ama dil sınıfıyla ortamda oku yap falan çok işlevsel değildi öğrenciler de gramer istediler. Onlarda da şöyle oluyordu ben bir gramer anlatıyordum onunla ilgili doküman hazırlıyordum o dokümanı onlara gönderiyordum. Soru çözümleri konusunda yeni 12. sınıfta olduğu gibi yapamadıklarını üzerinden konuşalım diyordum. Onun böyle geçti. 10'dan sonraki sene ben proje okuluna geçtim. Bu daha farklı bir deneyim de hem online sın hem proje okulundasın kasım tatili ne kadar hazırlıklarına yüzyüze devam ettik. Şöyleydi o da haftanın bir günü bir grup derse geliyordu başka bir gün diğer grup derse geliyordu ve okulda diğer gruplarda online olarak devam ediyordu. Ama bu öğretmen için bir işkenceydi diyebilirim. Orada şöyle demiştim online eğitimi hiç sevmememe rağmen online olsa da kurtulsak demiştim. Çünkü orada şöyle bir durum oluyor bir grup öğrenci sınıfta bir grubu online katılıyor, sınıftaki ne mi bakacaksın online katılanlarla mi ilgileneceksin elinde mikrofon sınıfta dolaşamıyorsun öğrenciler sesi bazen alamıyor. Bu herhalde benim en zorlandığım kısımda diyebilirim. Çünkü bir şey söylüyorsun ondan katılanlar soru soruyor el kaldırıyor onların gözünde hiç bakamıyorsun sınıftakilerle de ilgilenemediğini düşünüyorsun garip bir süreçti yani o süreçte öyle böyle ilerledi. Geçen sene de online olarak devam ettik. Geçen sene bir arkadaşımın vesilesiyle bir e Twinning projesine katıldım. Proje çok güzeldi. Geçen seneye o kadar uyan bir projeydi ki. Hazırlık öğrencilerimin de çok mutlu olduğu bir projeydi. Proje şöyleydi. My screen is my peer, my peer is my screen. Türkçesi de şöyle ekranım akranım, akranım ekranım. Bu süreçte daha önce bilmediğim bir sürü web iki aracını öğrenmiş oldum. kendim öğrendim Öğrencilerimi öğrettim kullanmalarını sağladım. Bu tabi aşırı yorucu çünkü hazırlık dokuz, 10. 10'larda İngiliz edebiyatı dersine giriyorum derste içeriği ben üretiyorum. Bir de öğretmen olmadığı için sınıf aynı anda derse giriyorum dolayısıyla bir oturumda 80 öğrenci oluyor. Bir de şöyle katılım çok yüksektir proje okulu olduğu için. Bir şeye kadar hani dendi ya notlar birinci dönemin notları ile aynı olacak onu diyene kadar sınıflar çok güzeldi öğrenciler derse katılıyordu. Bir yandan o bir yandan proje gece ikide yattığım da

erken yattım diyordum. Ama bir yandan da çok öğrendim ve çok istediğim bir süreç oldu. Tabii ki çocuklu bir anne olarak çok zor geçti. Tabi ama ne olursa olsun ben şimdi Yenimahalle’de oturuyorum Mamak’a gitmek mi online eğitim yapmak mı dersin kesinlikle her gün o yolu çekerim. Nefret ediyorum çünkü o şey değil ne olursa olsun o etkileşim yok. Benim eşim bir hafta evde bir hafta iş yerinde çalışıyor. Keşke hep evde olsak diyor. Bu işler yapılabilir. Zaten hep oturuyorsun. Aynı şeyi yapıyorsun evini rahatlığında eşofmanla yapıyorsun. Ama bizde öyle değil çocuklar kamerayı açmıyorlar çoğunlukla. Söz alan dersi alan katılan çocuk bile açmıyor mesela şey diyorlar hocam kamerayı açınca ben sürekli kendime bakıyorum. Ya da işte atıyorum tesettürlü. Evde rahatım neden başım kapatmak zorunda kalayım. Ya da bahane bir sürü bahane canı istemiyor kapatıyor uyuyor. Etkileşim olmadığı için orada öğretmen için daha zor bir durum. Öğrenci aslında şöyle düşünüyorum öğrencinin bahane ettiği kadar zor bir süreç değildi. Çünkü öğretmen iletişimi zaten sağlıyor görüntüsünü açıyor. Mesela bu sene yüzyüze eğitim var da ne oldu alttan yine telefonuyla oynayan oynuyor. Öğrenme hevesi olan bir çocuk için çok fazla bir şey fark etmiyor. Belki küçük gruplar için evet ama lise grubu için değil. Lise grubundaki üniversite grubundaki bir öğrenci kendisini kontrol edebilmeyi neyi dinleyip neyi dinlemeyeceğini ayırt edebilmiş oluyor zaten. Ama öğretmen için böyle değil. Öğretmenlik bir sahne sanatıdır sen o sahneye çıkacaksın o etkileşimi hissedeceksin ki sen de bir şeyler yapabilirsin. Dediğim gibi lise grubu için o kadar bahane üretecek kadar anlamadık da yok şöyleydi de bidibidi bana çok inandırıcı gelmiyordu. Bazılarının gönülleri yoktu. Böyle diyebilirim.

Öğrenci etkileşiminden bahsettiniz. Öğretmen öğretmen etkileşimi konusunda ne dersiniz?

Biliyorsunuz Pandemi sürecinde etkileşimler gruplar üzerinden yürüdü bizim hazırlık derslerine giren öğretmenler bir grup kurmuştuk oradan konuşuyorduk şimdi şöyle yaptık bunu böyle yaptık diye ama tabii ki okula gittiğimizdeki iletişim daha farklı oluyor. İşte ben yaptım, şunu yaptım, sen ne yaptın gibi karşılıklı sormayı eksikliklerini gidermeyi ya da ortak bir şeyler yapma işlerini okuldayken daha iyi yapıyorsun. Öğrenci ile olan ilişki de aynı şekilde sen onları görmüş oluyorsun onlarda seni görmüş oluyor öğrenciler bir sestten ibaret değiller.

Pandemi de kullanıp daha sonra da kullanmaya devam ettiğiniz web 2 araçları veya başka uygulamalar var mı?

Evet var . Canvastan, quizznetten , Veya video programları şimdi isim aklıma gelmiyor da kitap yapıyorsun Storeye yapıyorsun. Birkaç grupta birlikte ortak oyun ortaya koyuyorsun bunları kullanmıştık.

Biraz da hizmetiçi eğitimler ile ilgili konuşmak istiyorum. Kamuda aldığımız hizmet içi eğitimler ile ilgili neler düşünüyorsunuz.?

Ben son dönemdeki hizmet eğitimleri faydalı buluyorum açıkçası. İnsanların bu kadar bunlara off poftlamasını da anlamlı bulmuyorum. Bu dönemkileri izlemedim ama bir önceki dönemkileri izlemiştim hep böyle alanında uzman olan ve medyadan tanıdığınız Konuşmaları için belki ücret bile ödeyeceğimiz insanların EBA da olduğunu gördüm. Kendi adıma bundan bir bölüm sağladığını düşünüyorum. Bundan önceki dönemde okulda yüzyüze yaptıklarımızdan verim sağladıklarımız da oluyordu ama onun dışında sadece Slayt okunan verimsiz geçenlerde oluyordu. Veya katıldığımız eğitimlerden bir türlü sertifikanın gelmemesi gibi negatif durumlar da oluyor. Mesela iş güvenliği semineri ilk yardım semineri sayılamayacak kadar çok aldım. Orada bir tökezleme var. Ben şey gözüyle bakıyorum hocam ne alırsam kardır. Yüz yüze eğitim de yaptığımız zamanlarda bir üniversitenin konferans salonunda eğitimler de almıştım onlarda güzeldi. Ben şu gözle bakıyorum insan unutuyor zaten yenilenmesi güzel oluyor. Bunun için bir ücret vereceğime şey yapacağını dile eğitim de de böyle bir fırsat varsa neden olmasın. Yani insan çünkü yenilenmeye ihtiyaç duyuyor. Tamam öğretmen lisesi mezunusun üniversite eğitimi almışsın bir çok çocuk görmüşsün bir çok kitap okumuşsun ama Bir de daha önceden görmüş olduğun modeller var öğretmen olarak da gördüğün modeller var. Ama daha önce sen görmüş olduğun bu yanlış modelleri bilinçsizce kendi davranışlarına adapte etmiş oluyorsun ve farkında bile olmuyorsun. Bunu değiştirmek kolay olmuyor bunu değiştirmek için aşırı derecede eğitim alman gerekiyor. Onun için eğitimlere katılman gerekiyor bunun sonu yok gerçekten hayat boyu olması gereken bir süreç. Kafamızın içerisinde o kadar çok yanlış kodu var ki öğretmenliğe dair anne babalığa da dair. Bence insan en fazla model olarak öğreniyor. Onlar kafada kalıyor. Bunu değiştirebilmek için bence bu hizmet içi eğitimler çok çok çok faydalı. Bir de şöyle düşünüyorum üniversitede ne kadar iyi eğitim alır sana uygulama sırasında neye ihtiyacın olduğunu bilmiyorsun asıl sorunun ne olacağını bilmiyorsun ama şimdi burada bir şey yapmalıyım bu eksikliği mi daha net görebiliyorsun. Bir de şu oluyor 20 yıl önceki gibi

olmuyor yani öğrenci 20 yıl önceki gibi olmuyor. Sen de 20 yıl önceki gibi olmuyorsun. Yani bir sürü değişen şey oluyor. Çok fazla değişken var. Bu değişkenlere karşı senin de bir şeyler yapman gerekiyor senin de süreci doğru bir şekilde yönlendirmen gerekiyor. Hizmet içi eğitimler bu bakımdan faydalı diye düşünüyorum. Tabi hepsi %100 değil ama hiç yoktan iyidir diye düşünüyorum. Çocuk olduktan sonra açıkcası katıldığım hizmet içi eğitimlerde azalma var. Çünkü ya vakit olmuyor ya kayıt tarihini kaçıyorum Buda benim eksikliğim.

Meb dışında eğitim aldığımız yerler nereler?

Meb dışında özel eğitim kurumlarından eğitim aldım. Üniversite döneminden beri bu özel okulların düzenlediği yabancı dil seminerlerinin ücretsiz oldukları zamanlarda ve benim de çocuksuz olduğum zamanlarda hiç kaçırmazdım. Ve onları da kesinlikle uygulardım. Her ne kadar onlar küçük sınıflar için tasarlanmış etkinliklerin olsa da ben kendi sınıflarında yapabileceğim kadarını hep yapmaya çalıştım. Buradaki eğiticiler ya başka öğretmenler ya da öğretmenlerin eğiticileri oluyordu. Onun dışında Birish Side adlı bir kurumdan fonetik dersi aldım üniversitede bu konumun eksik olduğunu düşünmüştüm çünkü hatta liseden bir kaç arkadaş birlikte gittik. Kendimiz ücretini ödeyerek hem fonatik hem speaking bir arada bir kurs almıştık o kurumdan. Bir de yurtdışında Comenius eğitimi aldım. Orada eğitmenler de eğitici eğitmenleriydi. Oradaki dosyamda hala durur. Öğrendiklerimi de kullanırım. Yani şöyle bir oran vermem gerekirse bu yeni eğitimlerde öğrendiklerimin %70- %80'ini sınıflarında kullanıyorum. Son dönemlerde çok katılamıyorum çünkü ücretli oldular. En son pandemiden önce YDS gibi yayın evlerinin eğitimlerine katıldım.

Okul dışında ne yaparsınız?

Okul dışında ne yaparım okul dışında temizlik yaparım. Ben biraz takıntılı bir tipim. Evde pek işim bitmez. Temizlik ve yemek bir çok kadının hayatında var zaten benim hayatımda da var. Çok entellektüel bir yerden bunlar benim hayatımda yok gibi bir şey diyemeyeceğim. Bunlar benim hayatımda önemli yer kaplarlar.

Çocuğumla vakit geçiriyorum. Annelik öğretmenlik o iki arada çok kalabiliyorum. Ne yapacağımı şaşıriyorum. İki tarafada vicdani bir sorumluluk hissediyorum. Oğlumla okula başlamadan önce daha çok aktivite şudur budur yapıyordum. Ama okula başladıktan sonra biraz okula da bıraktım bu konuyu. Biraz daha rahat bırakıyorum.

Ailece akşam yemeğinden sonra 1 saat kutu oyunu oynadığımız bir vaktimiz var. Yazla birlikte bu biraz daha artar benim de artmasını istediğim bir şey. Onun dışında kitap okumayı seviyorum çok fazla vakit bulamıyorum yollarda boş derslerde elimden geldiğinde kitap okurum. Ben aslında roman okumayı çok seviyorum. Ama son dönemlerde biraz daha fazla çocuk gelişimi ile ilgili kitaplar okudum. Yani ihtiyaç olduğunda farklı türlerde okuyorum tabii. İşime yarayan çok memnun eden bir şeylerde oldu çocuk gelişimi ile ilgili çünkü ne kadar eğitim almış olsan da unutuyorsun. Bu arada düşünürken arada bazı kişilerin ücretsiz online seminerlerine katıldığımı da hatırladım. Enegram diye bir şey var. Bu çok eski bir öğreti dokuz çeşit kişilik var. Bu dokuz tip kişiliği taşıdığını bunu bir çember gibi düşün sen bir sen bir tarafın ikidir bir tarafın üçtür vs burada mesela şey oluyor bunlar aslında doğuştan getirdiğin şeyler özellikler. Ama hayat içerisinde bunların iki kanadını güçlendirebilirsin. Bir tarafını söndürebilirsin veya atıyorum dokuz daha iyi bir yerlere gidebilir. Veya anne babanın kanatları da sende etkili olabiliyor. Veya anne babanın farklı olması seni çatışmalarına sebep olabiliyor. Bence bu her anne babanın alması gereken okullarda da olması gereken bir eğitim. Neden? Ön yargılardan çok kurtuluyorsun. Ben bu eğitimi aldıktan sonra bazen anlayamıyosun ya bunu neden yapıyor? Bu çok saçma yani bu yapılmaz ben olsam bunu asla yapmam. Bu sonra bunu anlıyorsun ya bu böyle. Mesela bu böyle görüyor bu olayları benim gibi görmüyor. Mesela çok güncel karakterler ile ilgili örnekler de veriyor. O zaman o insanları daha iyi anlıyorsun. Mine Söğüt yüz yüze eğitimlerine de katıldım Ahlak Belanızı Versin diye bir serisi vardı. Okuduğum beğendiğim yazarların seminerlerine de imkanların elverdiğince (çünkü bunlar ücretli biliyorsunuz) katılırım. Bu tarz şeyler ücretsiz olsa daha çok katılırdım diye düşünüyorum. Okuduğum kitaplar son dönemde çocuk eğitimi çocuk psikolojisi üzerine daha çok okudum. Emzirme döneminde yani çocuğu emzirirken kucağıma kitap koyabildiğim dönemde kitap okudum sonra hiç okuyamadım. Bir gün işte çocuğum oyun oynuyor ben de kitap okuyorum. “kitap okuma benimle oyna” dedi “neden okuyorsun” dedi “daha iyi bir anne olmak istiyorum” dedim “sen zaten iyi bir annesin” dedi. Orada bırakıyorsun yani. Daha ne diyebilirsin ki. Orada diyorsun yani bunu bırakmam gerekiyor artık. Cuma cumartesi akşamları özellikle pandemi ile birlikte hayatımıza Netflix’in girmesiyle birlikte Netflix başındayız. O da eşimle yapabildiğimiz gündelik hayatın dışında yapabildiğimiz paylaşabildiğimiz tek şey oluyor. Arkadaşlarımla görüşüyorum. O da tabi eskisi kadar olmuyor. Networktu geniş bir insanım. Aile üyelerim de burda yaşıyor arkadaşlarım da burda yaşıyor. Onlarla görüşüyorum. Görüşmek için mücadele ederim. Fedakarlık yaparım yani. Kendim

organizasyon yaparım veya bir organizasyon yapıldığında katılmak için zorlarım kendimi. Gezmeyi yeni yerler keşfetmeyi severim. Daha önceleri hem vakit bolluğu hem de bu kadar pahalı olmaması sebebiyle hem yurt içinde hem yurtdışında daha çok seyahat ediyordum. Yurtdışına gitmeyeli çok oldu zaten öyle söyleyeyim. Böyle seyahat etmek, kitap okumak, temizlik yapmak, yemek yapmak.

Gezerim okurum dediğiniz öğretmeninize etkisi nedir?

İngilizce dersi birazcık hayatın her alanından ya, biz Aziz Sançar'dan da bahsediyoruz, Van Gogh dan da bahsediyoruz dolayısıyla ne bir İngilizce öğretmeni olarak hepsiyle ilgili bir fikrin olması gerekiyor. Atıyorum işte ev tiplerinden de bahsedebiliyoruz seyahat etmekten de bahsedebiliyoruz. İster istemez sen de biraz donanımlıysan derse verdiğin örnekler konuyu geliştirme öğrencileri konuşturma doğru soruyu sorma açısından işe yarıyor diye düşünüyorum. Bazen de öğrenci ile olan ilişki de mesela okuduklarını onlara da önerebiliyorsun. En son bir müzeye götürdüm öğrencileri pandemi dolayısıyla götüremiyorduk ama yavaş yavaş başladık bunlar kesinlikle çok etkili oluyor yani senin gördüğün bir şeyi öğrenci ne de göstermiş oluyorsun. Onların da ufku açılıyor belli konularda ön yargılarından kurtuluyorlar. Sen okudukça onları anlayabilmek ötekini anlayabilmek hani toplumda da ciddi açıdan bu konuda bir problem olduğu için. Hani biraz önce dedim ya model almak belki öğrenciler çok farkında değil ama ilerde bunları model almış olacaklar içselleştirmiş olacaklar. 18 yıllık öğretmenim nereden baksan yuvarlasan 20 yıldır yani biz 20 yıl önce web iki araçlarını kullanmayı öğrenmedik tabi bu eğitimler de onu öğreniyorsun sen de öğrendin üretiyorsun. Mesela onlara şöyle de veriyorum her biriniz birer YouTubersınız video çekin. Öğrenci diyor ki hocam biz bunu nasıl yapacağız ben de diyorum ki öğren bak ben bu yaştan sonra öğrendim sizin bu konuları benden daha iyi biliyor olmanız gerekir sizde öğrenirsiniz.

Hocam katılımınız için çok teşekkür ederim. Ekleme istediğiniz başka bir nokta var mı?

Ben teşekkür ederim hocam. Ne çok konuştum ama bana da iyi geldi hayatımı şöyle baştan sona anlatmak.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Öğretmenlerin Özyönelimli Öğrenme Deneyimleri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 06.07.2023
Gönderim Numarası	: 2127191461
Sayfa Sayısı	: 162
Sözcük Sayısı	: 47008
Karakter Sayısı	: 340479
Benzerlik Oranı	: % 7
Savunma Tarihi	: 15.06.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Betül DAĞ

Tarih: 06.07.2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Betül DAĞ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Keçiören Ahmet Cevdet Paşa Ortaokulu	2011-Hale

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Eğitim Bilimleri Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü	Boğaziçi Üniversitesi	2000-2005
Yüksek Lisans	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2012-2016
Doktora	Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi	Ankara Üniversitesi	2017-2023

Yayınlar:

Dağ, B., Yıldız, A. (2022). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin İnfomal Öğrenme Örüntüleri (Ankara İli Keçiören İlçesi Ortaokulları Örneği)Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 5/Sayı: 9/Kasım 2022/Sayfa: 76-103*

Dağ, B. (2017). *Freire'nin Eğitim Yaklaşımında Diyaloğun Yeri. Eleştirel Pedagoji Dergisi. 55. Sayı:77-79*