

ÖĞRENMEDE ÖZYÖNETİMLİLİK VE ÖZERKLİK KAVRAMLARINA ARTSÜREMLİ BİR BAKIŞ

Betül TARHAN, Seda BİRYAN SARAÇ (*)

ÖZET

Yaşam boyu öğrenme kavramının önem kazanması ile birlikte öne çıkan özyönetimli öğrenme ve öğrenen özerkliği terimleri farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde yorumlanmıştır. 1960'lı Kuzey Amerika'da yetişkin eğitimi alanında tartışılmaya başlanan daha sonra 1980'li yıllarda Avrupa'ya gelerek yabancı dil öğrenimi alanını etkileyen bu terimler bu yolculuk sırasında değişikliğe uğramıştır. Yazın tarandığında bu iki terimin birbirleri yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yol göstermek amacıyla alanla ilgili yazın taranmış ve süreç içerisinde anlamları değişen ve genişleyen bu terimler: süremsel ve karşılaştırmalı bir şekilde açıklanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özerklik, Özyönetimli Öğrenme, Yabancı Dil.

ABSTRACT

Terms like self-directed learning and learner autonomy, which have become prominent with the evolving interest in lifelong learning, have been interpreted differently by several researchers. These terms which started to be discussed in the field of adult education in North America in 1960s and then moved to Europe in 1980s and influenced the field of foreign language learning, have changed their meanings during this journey. In a literature review, it is seen that these terms have sometimes been used interchangeably. With the aim of helping the researchers who want to study in this field, the related literature is reviewed and the terms are explained comparatively regarding the whole process.

Key Words: Autonomy, Self-directed Learning, Foreign Language.

GİRİŞ

Bilimsel üretimin artması ile birlikte öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında hızlı bir değişiklik ve gelişme olmuştur. Öğretme etkinlikleri öğretene değil, öğrenene yönelmiş; bireye bilgi aktarımı ve öğretimi önemini yitirmiştir (Erginer, 2000). Birçok yöntem ve yordam uygulanmasına karşın, her öğrenenin algılaması ve öğrenmesi o güne kadar getirdiği artalan bilgisine ve beyindeki şemalara bağlı olduğundan herkese uygun bir yöntem, teknik ve yordam bulmak olanaksızlaşabilmektedir. Son dönemde öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, zekâ türleri gibi birey yetenekleri üzerinde duran akımlarda mevcuttur. Bu tür yaklaşımların gerekliliği su götürmez bir gerçek olsa da uygulanabilirliği tüm dünyada tartışma konusudur. Birçok olumsuzluğun içinde her bireyin öğrenme stiline ve stratejisine uygun davranan öğretmen/öğretici bulmak zordur; bu nitelikleri fark ettirip öğrenciye uygulatabilecek kurumlara rastlamak da zor gözükmektedir. Tüm bunların ötesinde bu yaklaşımların okul uygulamaları başarılı dahi olsa, bilginin baş döndürücü bir hızla arttığı ve yayıldığı günümüzde öğrenenlerin profesyonel yaşamı başarıyla sürdürülebilmesine yeterli olmamakta yani yaşam boyu gereksinimlerini karşılayamamaktadır. Bu nedenle günümüz insanlarından, yaşam boyu öğrenenler olmaları beklenmektedir.

Yaşam boyu öğrenenler, resmi eğitimin ardından da uzmanlık alanlarıyla ya da gereksinim duydukları herhangi bir alanla ilgili öğrenmeye devam eden bireylerdir. Okul öğrenmelerini kendilerini tanıyan ve yönlendiren öğretmenlerin desteğiyle gerçekleştiren öğrenenler, okul yıllarının ardından kendilerini yönlendirebilecek birinin varlığına gereksinim duymakta, kendi kendilerine etkin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirecekleri konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Eğitim kurumlarının temel görevlerinden biri de bireyleri, okul sonrası öğrenmelerini etkili olarak sürdürebilmeye ve gerekli bilgiye en kolay yoldan ulaşabilmeye hazırlamaktır (Knowles, 1990).

"Yaşam öylesine bitmez bir araştırma sorunudur ki, hiçbir öğrenci bir eğitim kurumundan yaşam için hazır çözümlerle ayrılamaz. Bir öğrenenin birlikte çıkmayı başarabildiği en iyi şey, yaşamın sunabileceği sorunları çözmeye kullanabileceği düşünme ve öğrenme teknikleridir. Bu tekniklerle, öğrenen yaşamını kendi başına yönetmeye ve kendisi için yeni bilgileri keşfetmeye hazırlanmış olacaktır." (Knowles, 1990: 63).

Yaşam boyu öğrenmenin günümüz bilgi toplumunda bu denli önem kazanmış olması eğitimcileri öğrenmeyi yaşam boyu sürdürebilen ve her durumda öğrenen bireyler yetiştirmek için yollar aramaya, araştırmalar yapmaya

itmiştir. Uzmanlar, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürebilen, sürekli öğrenme gereksinimi duyan ve kendi kendilerine öğrenme girişimlerinde başarılı olan bireylerin niteliklerinin belirlenmesi yoluyla aynı nitelikleri taşıyan bireyler yetiştirilebileceğini düşünmüş ve yaşam boyu öğrenen bireylerin niteliklerini bulmak için araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Tüm bu araştırmalar sonucu ortaya, “özyönetimli öğrenme (*self-directed learning*)”, “özdüzenlemeli öğrenme (*self-regulated learning*)”, “bağımsız öğrenme (*independent learning*)”, “kendi kendine öğrenme (*self-learning*)”, “kendi kendine eğitim (*self-education*)” ve “öğrenen özerkliği (*learner autonomy*)” gibi birçok kavram eğitim terminolojisinde yerini almıştır.

Ortaya çıkan bu kavram çokluğu beraberinde bir kavram kargaşasını da getirmiştir. Yetişkin eğitimi alanında en önemli isimlerden biri olan Hiemstra, 1997 yılında yaptığı bir araştırmada 1986–1994 yılları arasında yetişkin eğitimi alanında uzman yazarlar tarafından hazırlanarak yayımlanmış sekiz farklı kitabı incelemiş ve öğreneni merkeze alan, öğrenen tarafından yönetilen öğrenme kavramını anlatmak için 205 farklı terim kullanıldığını ortaya koymuştur. 2004 yılında yaptığı araştırmada ise 1996 – 2003 yılların arasında yayımlanmış olan eserleri incelemiş ve daha önceki araştırma sonucunda ortaya çıkan benzer kavramlara işaret eden 205 farklı terime 53 adet yeni terim eklendiğini saptamıştır (Guglielmino, Long ve Hiemstra; 2004). İncelemekte olduğunuz bu yazıda bu kavramlar arasından son dönemde en çok dikkat çeken, kimi zaman tümüyle aynı anlamda birbirleri yerine kimi zaman da birbirlerini içeren kavramlar olarak kullanılan “özyönetimli öğrenme” ve “öğrenen özerkliği” kavramları bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yol göstermek amacıyla süremsel akış çizgisi içinde karşılaştırmalı olarak açıklanmıştır.

ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME

Kendi kendine öğrenme kavramının tarihi çok eskiye dayanmakla birlikte kavramın eğitim bilimleri alanında sıkça tartışılmaya başlanması 1960'lı yıllara rastlamaktadır (Hiemstra, 1994). Kuzey Amerikalı bir yetişkin eğitimcisi olan Cyril Houle, 1961 yılında yaptığı “Araştırmacı Zekâ (*Inquiring Mind, 1961*)” adlı çalışmada, bir küme yetişkinle ayrıntılı görüşmeler yapmış ve bu görüşmelere dayalı olarak erek-odaklı, etkinlik-odaklı ve öğrenme-odaklı olmak üzere üç tip öğrenen belirlemiştir (Guglielmino, Long ve Hiemstra; 2004). Houle'a (1961) göre hedef-odaklı öğrenenler öğrenme etkinliklerini belli amaçlara ulaşmak ile sınırlandırmaktadırlar (Akataran: Tarhan, 2005:12). Etkinlik-odaklı olan öğrenenler ise öğrenme etkinliklerine arkadaş edinmek ya da arkadaşlarla birlikte zaman geçirmek amacıyla katılmaktadırlar. Diğer taraftan öğrenme-

odaklı öğrenenler, öğrenmeye olan ilgileri ve sürekli öğrenme hevesleri nedeniyle öğrenme etkinliklerinde yer almaktadırlar.¹

“Öğrenme yönelimli olanlar, yalnızca öğrenme aşkı ile bilginin peşinde olan kişilerdir. Öteki tiplerden değişik olarak öğrenme yönelimli yetişkinlerin çoğu kendilerini bildi bileli öğrenme içinde olagelmışlerdir. Onların yaptığı şeyin bir sürekliliği, bir akışı ve yayılışı vardır ki bunlar onların sürekli eğitime katılmalarının temel doğasını oluştururlar. En önemlisi onlar, doymaz okuyuculardır ve çocukluktan beri böyle olmuşlardır; sınıflara ve kurumlara eğitsel amaçlar için katılırlar; televizyon ve radyoda ciddi programlar seçerler; seyahat ederlerken gördüklerini değerlendirmek için yeterince hazırlanmış olarak geziden bir sonuç çıkarırlar; meslek seçerken ve yaşamda başka kararlar verirken bunu, o kararın sunduğu büyüme potansiyeli bakımından yaparlar” (Knowles, 1990:45).

Öğrenmenin kendisini amaç edinen öğrenme odaklı öğrenenler Brockett ve Hiemstra, Merriam, Derrick ve Carr, Harpen, Guglielmino, Long tarafından daha sonra “özyönetimli öğrenenler” olarak adlandırılmıştır (Brockett ve Hiemstra, 1991; Hiemstra, 1994; Merriam, 2001; Derrick ve Carr, 2003; Halpern, 2003; Guglielmino, Long ve Hiemstra, 2004). Houle’un (1961) bu çalışmasının ardından, özyönetimli öğrenme kavramının özellikle Kuzey Amerika’da yetişkin eğitimi alanında en çok tartışılan ve araştırılan konulardan biri olduğu görülmektedir Hiemstra (1994). Yetişkin eğitimcileri arasında özyönetimli öğrenme kavramı kadar dikkat çeken, araştırılan ve tartışılan başka bir kavramın olmadığını da öne sürmektedir.

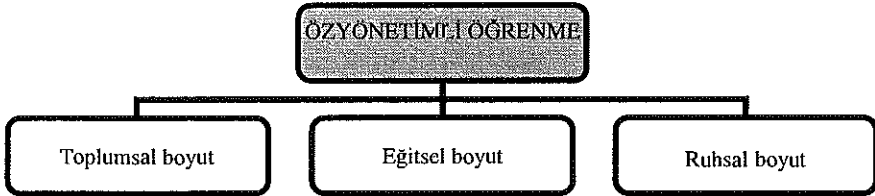
Özyönetimli öğrenme pek çok farklı araştırmacı, yazar ve uzman tarafından farklı şekilde yorumlanmıştır. Özyönetimli öğrenme kavramı 60’lı yıllarda Kuzey Amerika’da yetişkin eğitimi uzmanları tarafından tartışılmaya başlanmış, öğrenenin planlama, uygulama, düzenleme ile ilgili temel sorumlulukları üstlendiği öğretimsel bir süreç olarak tanımlanmış (Brockett ve Hiemstra, 1991; Benson, 2001) ve genellikle öğrenenin hedef belirleme, öğrenme stratejisi planlama, kaynaklara ulaşma ve gelişimi izleme gibi etkinlikleri ile ilgili bir kavram olarak ele alınmıştır (Ponton ve Carr, 2000). Öğretimsel bir süreç olarak ele alındığında özyönetimli öğrenmenin, öğrenme üzerinde etkili olan, öğrenenin dışındaki toplumsal-bağlamsal etmenlere odaklandığı görülmektedir. 80’li yıllara gelindiğinde ise özyönetimli öğrenmenin süreç olarak yorumlanması görüşünün giderek zayıfladığı dikkat çekmektedir.

¹ <http://home.twny.nj.com/hiemstra/sdlhdbk.html>

Özyönetimli öğrenmenin sosyal-bağlamsal faktörler dışında ruhsal ya da bilişsel boyutunun olması gerekliliği görüşünün giderek yaygınlaşmaya başladığı ve özyönetimli öğrenme kavramına yönelik hem çevresel hem de ruhsal faktörleri içerisine alan birçok modelin geliştirildiği görülmektedir.

Chene (1983) özyönetimli öğrenmenin biri ruhsal diğeri öğrenme yöntemiyle ilişkili olan iki farklı anlamı olduğuna dikkat çekerken Brookfield (1984) içsel bir değişim süreci olan öğrenme ile bu içsel değişimi kolaylaştıran dışsal faktörleri yönetme süreci olan eğitim kavramlarının ayırt edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Özyönetimin ruhsal boyutunun özyönetimli öğrenme, süreç boyutunun ise özyönetimli eğitim olarak adlandırılması gerektiğini önermiştir.

Long (1989) da ruhsal ya da bilişsel boyutu olmadan özyönetimli öğrenmenin öğrenme odaklı değil öğretme odaklı olacağını söylemekte, özyönetimli öğrenmenin en önemli boyutunun *toplumsal değişken* ya da *eğitsel etken* değil ruhsal değişken olduğunu ileri sürmüştür (Garrison, 1997; Canipe, 2001).

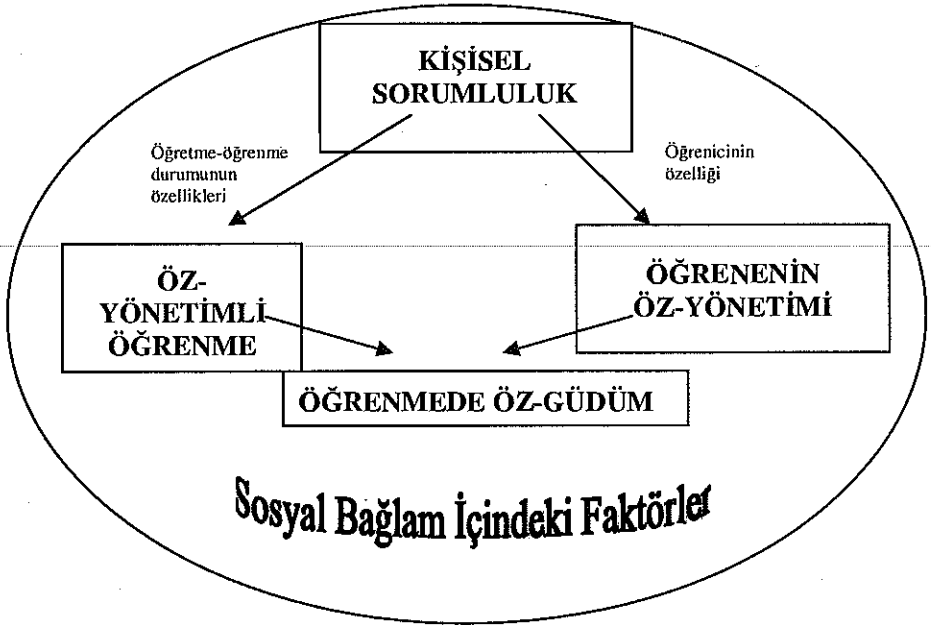


Şekil 1: Long (1989)'un Üç Boyuttan Oluşan Özyönetimli Öğrenme Modeli

Long'un özyönetimli öğrenme modelinde yer alan toplumsal boyut öğrenenin yalıtılmışlığına, yani öğrenenin öğrenme görevlerini bağımsız olarak yürütmesine; eğitsel boyut eğitimsel bağlamdaki uygulamalara, yani öğrenenin öğrenme sürecinde yaptığı etkinliklere; ruhsal boyut ise öğrenenin zihinsel durumuna işaret etmektedir. Özyönetimli öğrenmenin süreç boyutu, Long'un modelindeki toplumsal ve eğitsel boyutların her ikisini de içermektedir (Garrison,1997; Ponton, 1999).

Brockett ve Hiemstra (1991) da psikolojik değişkenin öneminin farkına varmış ve 1991 yılında bu boyutu da ekledikleri "Kişisel Sorumluluk Yönelimi - Personal Responsibility Orientation" ismini verdikleri bir özyönetimli öğrenme modeli geliştirmişlerdir. Brockett ve Hiemstra, modellerinin bölümlerini oluştururken Long (1990)'un özyönetimli öğrenmenin toplumsal, eğitsel ve

ruhsal yönleri üzerindeki çözümlmelerinden yararlanmışlardır (Canipe, 2001). Brockett ve Hiemstra'nın modeli , özyönetimin tüm boyutlarının anlaşılmasında düşüncedizgesel ve ruhbilimsel bir yaklaşım sunmakta olup özyönetimli öğrenmenin yapı taşı olarak nitelendirilmektedir. Model, öğrenenin kendi öğrenmesi üzerindeki sorumluluğunu "özyönetimli öğrenme (self-directed learning)" ve "öğrenenin özyönetimi (learner self-direction)" iki boyuta ayırmaktadır. Özyönetimli öğrenme boyutu öğrenen ve öğretim sürecine dikkat çekmektedir. Bu kısımda öğrenen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alırken öğretmenin veya gerecin görevi, öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırmaktır. Öğrenenin özyönetimi ise, kişinin bireysel özelliklerinin önemini vurgulamaktadır. Özyönetimli öğrenme, öğrenenin dışında düşünülürken öğrenenin özyönetimi, bir öğrenen özelliği olarak düşünülmektedir. Brockett ve Hiemstra (1991). bireyin sahip olduğu yeteneğini ve istekliliğini, öğrenen özyönetimi boyutunda ele almaktadırlar. Yetenek ve isteklilik, öğrenenin kendi öğrenmesini denetleyebilmesi için gerekli olarak görülmektedir (Brockett ve Hiemstra, 1991).



Şekil 2: Brockett ve Hiemstra (1991)'in Özyönetimli Öğrenme Modeli

Özyönetimli öğrenmeyi yapılandırmacı bir bakış açısıyla ele alan Candy (1991). Özyönetimli öğrenmeyi yeterlik (competence), kaynaklar (resources) ve haklar (rights) olmak üzere üç boyutlu bir kavram olarak modellemiştir (Canipe, 2001). Bu modelde belirleme, zaman yönetimi, merak, eleştirel düşünme, özdeğerlendirmeyi kapsayan yeterlik boyutu ile bireyin özyönetimli öğrenmede sahip olduğu özgüveni anlamına gelen haklar boyutu, özyönetimli öğrenmenin ruhsal boyutunu oluşturur. Özyönetim yetilerinin gelişmesine yardımcı olmak için var olan kütüphaneler, kaynak merkezleri, deneylikler, bilgisayarlar, belgeler, bilgisayar donanımı, zaman, para, iş bulma gibi öğeleri içeren kaynaklar boyutu ise özyönetimli öğrenmenin süreç boyutuna işaret etmektedir (Tarhan, 2005: 21-2).

Garrison (1997) özyönetimli öğrenmenin özyönetim ve öğrenme olmak üzere iki boyutunun bulunduğunu öne sürmüştür ve alanda yapılmış olan çalışmaların sadece özyönetim yani öğrenme görevlerinin öğrenen tarafından yönetilmesi boyutuna odaklanmış olmasını eleştirmiştir. Öğrenme boyutunun göz ardı edilmiş olmasından duyduğu rahatsızlığı dile getirerek kapsamlı bir özyönetimli öğrenme modeli oluşturmuştur. Garrison, modelini geliştirirken Long (1989)'un modelinin toplumsal, eğitsel ve ruhsal ayırımından yola çıkmış (Garrison, 1997) ve toplumsal ve eğitsel boyutlardan oluşan süreç boyutu ile ruhsal boyut arasında arabuluculuk etkisine sahip olduğunu ileri sürdüğü güdüyü de özyönetimli öğrenmenin bir boyutu olarak ele almıştır.

Özetle, özyönetimli öğrenme önceleri sadece öğrenme sürecinin özelliklerini kapsayan bir kavram olarak kullanılmış, daha sonra ise öğrenme sürecinde öğrenenin ruhsal/kişisel özelliklerini de içeren bir kavram haline gelmiştir. Özyönetimli öğrenme terimine süreç içerisinde atfedilen anlamlara bakılarak, günümüzde özyönetimli öğrenmenin; sorumluluğun tamamının öğrenen tarafından üstlenildiği öğrenme süreci ve bu süreç içerisinde öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken kişisel özellikler olmak üzere iki farklı boyuta sahip olduğu konusunda bir fikir birliğine ulaşılmış olduğu söylenebilir. Kuzey Amerikalı yetişkin eğitimcilerin günümüzdeki bakış açısı ile değerlendirildiğinde, özyönetimli öğrenme hem öğrenenin, öğrenme sürecinin yönetimi de dâhil olmak üzere, kendi kararlarını kendisinin verdiği öğrenme süreci, hem de bu öğrenme girişiminin başarılı olması için gerekli olan bir yetiye işaret etmektedir. Meslektaşları gibi özyönetimli öğrenmenin biri ruhsal diğeri ise öğrenme sürecinin yönetimi ile ilişkili iki farklı anlamı olduğunu kabul eden Chene (1983) ise diğer Kuzey Amerikalı yetişkin eğitimcilerden ayrımlı olarak özerk öğrenme ile özyönetimli öğrenmeyi aynı anlamda ele almaktadır.

ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ

Yetişkin Eğitiminde Öğrenen Özerkliği

Kuzey Amerikalı yetişkin eğitimciler öğrenen özerkliğini özyönetimli öğrenmenin ruhsal boyutu içerisinde yer alan kişisel özellikler çerçevesi içerisinde yerleştirilmektedir (Derrick, 2000; Confessore, 1992'den alıntı). Brockett ve Hiemstra (1991)'e Kişisel Sorumluluk Yönelimi modelinde öğrenen özerkliğini, öğrenen özyönetimi, yani özyönetimli öğrenenlerin kişisel özellikleri bağlamında ele almaktadır. Öğrenen özerkliği özyönetimli öğrenmenin ruhsal boyutunun kişilik özellikleri alt boyutunda ele alan yetişkin eğitimcilerden biri olan Paul Carr, özyönetimli öğrenmenin oluşması ya da başarıya ulaşmasının kişinin ne kadar özerk olduğu ile ilgili olduğunu başka bir deyişle öğrenen özerkliğinin özyönetimli öğrenmenin öncülü olduğunu belirtmektedir (Carr, 1999).

Kuzey Amerikalı yetişkin eğitimciler arasında, öğrenen özerkliği alanındaki çalışmaları ile dikkat çeken araştırmacılardan biri Gary Confessore'dir. Kuzey Amerika'da çalışmalarını özyönetimli öğrenme alanında sürdürmekte iken, Avrupa'da bu alanda yapılmakta olan çalışmaların daha çok öğrenenin özelliklerinin ortaya çıkarılmasına yönelik olduğunu gören Confessore, bu çalışmalar vasıtasıyla özyönetimli öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerekli olan ruhsal yetinin yani özerkliğin önemini fark etmiş ve çalışmalarını öğrenen özerkliği alanına kaydırmıştır (Carr, 1999). Özyönetimli öğrenmeyi oluşturan, ortaya çıkaran durumları özerklik başlığı altında ele alan Confessore (1991) ruhsal bir yapı olarak gördüğü öğrenen özerkliğini; a) öğrenen becerikliliği (*learner resourcefulness*). b) öğrenen girişimciliği (*learner initiative*). c) öğrenen direşimciliği (*learner persistence*). olmak üzere üç temel yapıdan oluşan eşzamanlı meydana gelen davranışlar bütünü (*behavioral syndrome*) olarak açıklamaktadır (Confessore ve Park, 2004).

Confessore, doktora öğrencileri olan Gail Derrick, Michael Ponton ve Paul Carr ile yaptığı çalışmalar sonucunda, özerk öğrenenlerin üç temel özelliği olan beceriklilik, girişimcilik ve ısrarcılık özelliklerine sahip bireylerin gösterdikleri eşzamanlı meydana gelen davranışlar bütünü ortaya koymuştur (Ponton ve Carr, 2000).



Şekil 3: Öğrenen Özerkliğini Oluşturan Üç Temel Yapı

Öğrenen becerikliliği, öğrenme için gerekli olan içsel ve dışsal tüm kaynakları bir araya getirerek kullanma becerisidir. Carr (1999)'a göre becerikli bir öğrenen:

1. Öğrenmenin gelecekteki getirilerini önceden tahmin eder.
2. Tüm diğer amaç ve engellere rağmen öğrenmeye öncelik tanır.
3. Eğlenceli tüm etkinlikleri, öğrenme işi için erteler.
4. Öğrenme girişimi ile ilgili karşılaştığı tüm sorunları çözebilir.

Öğrenen girişimciliği ise beş davranış ile tanımlanmaktadır (Ponton,1999):

1. Amaç Yönelimlilik (goal directedness): Öğrenen kendi amaçlarını belirler.
2. Eylem Yönelimi (action orientation): Öğrenen belirlediği amaçlara yönelik hareket eder.
3. Sorun Çözmeye Etkin Yaklaşım (*Active Approach To Problem Solving*): Öğrenen karşılaşılabileceği engelleri ortadan kaldırmanın kendi sorumluluğu olduğuna inanır.
4. Engellerin Üstesinden Gelmek için Israr (*Persistence in Overcoming Obstacles*): Öğrenen engelleri aşacağına inanır ve aşmak için direnir.
5. Özbaşlatmalılık (*Self startedness*): Öğrenen karşılaşılabileceği tüm engellere karşın öğrenme konusunda kararlılık gösterir ve kendiliğinden işe koyulur.

Öğrenenin direşimi tüm engel ve rahatsız edici etkilere karşın kişinin öğrenme sürecinde amaca ulaşması için gerekli olan emeği ve sabrı gösterebilmesidir. Derrick (2000)'e göre direşimli öğrenenler:

1. İradesini sürdürebilir; öğrenme amaçlarına bağlıdırlar ve vazgeçmezler.
2. Özdüzenleme (self-regulation) becerisine sahiptir; öğrenebilmek için gerekli olan etkinlikleri, bilişsel ve üst bilişsel stratejilerini, inançlarını ve isteklerini düzenleyebilir ve amaca ulaşana kadar güdüsünü koruyabilir.
3. Belirlemiş olduğu öğrenme amaçlarına ulaşmada kendisini çaba göstermeye güdüleyecek hedefler koyar.

Özetle, Kuzey Amerikalı yetişkin eğitimciler için öğrenen özerkliği, özdüzenlemeli öğrenme gerçekleştirebilen öğrenenlerin kişisel özelliklerinden biri olmaktadır.

Avrupa'ya gelindiğinde ise özdüzenlemeli öğrenme ve öğrenen özerkliği kavramlarının farklı anlamlarla kullanıldığı görülmektedir. Avrupa'da öğrenen özerkliği kavramı yetişkin eğitimcilerden çok yabancı dil öğrenimi alanında çalışmakta olan uzmanlar tarafından ele alınmaktadır.

Yabancı Dil Alanında Öğrenen Özerkliği

Öğrenen özerkliği kavramının yabancı dil öğrenimi alanına girişi, yetişkin eğitimi alanında çalışan özellikle yabancı dil öğrenimine yönelik çalışmalar yürüten Henri Holec'in 1981 yılında Avrupa Konseyi'ne sunduğu "Özerklik ve Yabancı Dil Öğrenimi" isimli raporu ile birlikte olmuştur (Little, 1997; Benson, 2001; Benson ve Voller, 1997). Holec'in, 1981 yılında Avrupa Konseyi'ne sunduğu raporda, öğrenen özerkliğini, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu kendi üzerine alması olarak tanımlanmaktadır. Holec (1981). özerk öğrenme süreci içerisinde, öğrenenin kendisinin alması gereken kararları şu şekilde sıralamaktadır;

- Öğrenme hedeflerini belirleme,
- Öğrenme içeriğini ve işlenişini belirleme,
- Kullanılacak yöntem ve teknikleri belirleme,
- Öğrenme sürecini kontrol etme,
- Neyin öğrenilip neyin öğrenilmediğini değerlendirme (Chan 2003)

Dickinson (1987) özerkliği Holec (1981) ile benzer şekilde, öğrenenin öğrenme ile ilgili tüm kararları aldığı bir durum olarak tanımlamaktadır. Özerkliğin farklı derecelerde olabileceğine de dikkat çeken Dickinson (1987). tam özerklik (full autonomy) durumunda öğrenenin öğretmen-öğretici ya da kurumdan bağımsız olacağını belirtir (Tarhan, 2005:27).

Dickinson (1987)'nin tanımından yararlanan Nunan (1997). öğrenen özerkliğinin farklı derecelerde olabileceğini ve tam özerk olan bir öğrenenin tüm kararları alıp uygulayabilecek yeterliğe sahip olduğunu belirtir.

Özerkliğin birçok farklı tanımı olduğuna dikkat çeken Benson (1997, 2001) öğrenen özerkliğinin Avrupa'da yabancı dil öğrenimi alanındaki tanımlarını uygulamalı, ruhsal ve siyasal olarak üç başlık altında toplamaktadır. Benson (1997, 2001)'e göre özerkliği uygulamalı açısından ele alanlar, özerklik terimiyle kişinin kendi başına, kurum dışı öğrenmesine ve bunun için gereken uygulamalı yeterliğe işaret etmektedirler. Özerklik kavramına ruhsal açıdan bakanlar ise özerkliği, bireyin kendi öğrenmesini yönetmesi için gerekli ruhsal yeti olarak ele almaktadırlar. Özerkliği siyasal açıdan değerlendirenler ise özerkliğin, öğrenme içeriği ile süreçler üzerindeki denetim anlamına geldiğini düşünmektedirler. Benson (1997, 2001) bu üç farklı ulamdan siyasal olanını benimsediğini belirtmekte, özerk öğrenmelerde tüm içerik ve süreç denetiminin öğrenen tarafından üstlenildiğini ileri sürmektedir.

Buraya kadar adı geçen Holec (1981). Dickinson (1987). Nunan (1997) ve Benson (1997, 2001) öğrenen özerkliğini, yetişkin eğitimi alanında çalışmakta olan (örn: Confessore (1992). Brockett ve Hiemstra (1991). Ponton (1999). Carr (1999). Derrick (2000). vb.) yazarların özyönetimli öğrenme kavramıyla aynı anlamda kullandıkları görülmektedir. Yabancı dil öğrenimi alanında çalışan Avrupalı araştırmacıların hem öğrenme sürecinin denetiminin öğrenende olduğu süreç – bu onlar için özyönetimli öğrenme anlamına gelmektedir- hem de bu denetim için gerekli yetiyi, öğrenen özerkliği kavramı içerisinde ele almaktadırlar. Yetişkin eğitimi alanında çalışan Kuzey Amerikalı yazarlar ise süreç denetimi ve kapasiteyi özyönetimli öğrenme kavramı altında ele alıp, öğrenen özerkliğini sadece kapasite boyutunun içerisinde yer alan kişilik özelliklerinden biri olarak düşünmektedirler.

SONUÇ

Gelişen sanayi, teknoloji ve bilginin hızlı nitelik değiştirmesiyle eğitim kurumlarının görevleri de değişmektedir. Klasik eğitim anlayışında bilgi yüklemesi olarak görülen eğitimin amacı günümüzde bireyleri yaşam boyu öğrenenler haline getirmek yolunda evrilmektedir. Yaşam boyu öğrenme

kavramıyla bütünleşik bir çerçeveye çizen 1960'ı yılların önemli kavramlarından öğrenen özerkliği ve özyönetimli öğrenme tekrar gündeme gelmiştir.

Yaşam boyu öğrenmenin kaçınılmaz olarak değerlendirildiği günümüz koşullarında özyönetimli öğrenme ve öğrenen özerkliği gibi kavramlar yaşam boyu öğrenme kavramının önemine inanmış eğitimciler tarafından vurgulanmaktadır. Bilgiyi öğretmenin bilgisiyle sınırlandırarak öğrenme edimini okulla bir tutan yaklaşımla gelişmiş toplumlar düzeyine ulaşmak güç gözükmektedir. Eğitimin var olan gelenekçi yöntemlerden arındırılarak bireyin var olan yeteneklerinin kullanılmasına olanak verilmesi ve böylece yaşam boyu öğrenen bireylerin yetişmesi için zemin hazırlanmalıdır.

Ülkemizde de yaşam boyu öğrenme, özyönetimli öğrenme ve öğrenen özerkliği gibi kavramlar dikkat çekmeye başlamıştır. Özellikle, Avrupa Konseyinin bir girişimi olan Avrupa Dil Gelişim Dosyasının (European Language Portfolio) pilot uygulamalarının başlamasının ardından yabancı dil öğrenimi alanında öğrenen özerkliği ve geliştirilmesine ilişkin çalışmalar ivme kazanmıştır.

Yaklaşık yarım yüzyıl öncesinden beri bilimsel ve alan-içi yazında görülmekte olan bu kavramlara bu süre içinde değişik yer ve bilimsel okullardaki araştırmacılar tarafından ayrı ayrı terimlerle göndermeler yapılmıştır. Bu kavramlar üzerinde çalışacak olan araştırmacıların alan taramaları sırasında inceledikleri yayınların yazarlarına, yayın yıllarına, yazarın hangi ülkeden ve hangi okuldan geldiğine hatta yayınevlerine bile dikkat etmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Benson, Phil (1997). "The Philosophy and Politics of Learner Autonomy," Phil Benson ve Peter Voller (Haz.). *Autonomy and Independence in Language Learning* içinde s.18-34, USA: Longman
- (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Malaysia: Pearson Education.
- Benson, Phil / Peter Voller. (1997). "Introduction: Autonomy and Independence in Language Learning," Phil Benson ve Peter Voller (Haz.) *Autonomy and Independence in Language Learning* içinde s.1-12, USA: Longman.
- Brockett, R., G. / Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*. UK: Routledge.
- Brookfield, S. (1984). "Self-Directed Adult Learning: A Critical Paradigm," *Adult Education Quarterly* 35.

- Canipe, J. B. (2001). *The Relationship Between Self-Directed Learning And Learning Styles*, The University of Tennessee, Doktora Tezi, Knoxville
- Carr, P. B. (1999). *The Measurement Of Resourcefulness Intentions In The Adult Autonomous Learner*, The George Washington University, Doktora Tezi, *Dissertation Abstracts International* 60, 3849.
- Chan, V. (2003). "Autonomous Language Learning: The Teacher's Perspectives". *Teaching in Higher Education* VIII/1.
- Chene, A. (1983). 'The Concept of Autonomy in Adult Education: A Philosophical Discussion,' *Adult Education Quarterly* 1, s.38-47.
- Confessore, G. J. ve Park, E. (2004). "Factor Validation of the Learner Autonomy Profile (Version 3.0) and Extraction of the Short Form," *International Journal of Self-Directed Learning* 1.
- Derrick, M. G. (2000). *The Measurement Of An Adult's Intention To Exhibit Persistence In Autonomous Learning*, The George Washington University, Doktora Tezi, *Dissertation Abstracts International* 62/05, 2533
- Derrick, M. G. ve Carr, P. B. (2003). "Facilitating and Understanding Autonomy in Adult Learners," *New Horizons in Adult Education* XVII/2.
- Dewey, J. (1916). *Demokrasi ve Eğitim: Eğitim Felsefesine Giriş*, Çev.: Prof. Dr. Tahsin Yılmaz, Ege Üniversitesi Basımevi: İzmir.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction In Language Learning*, Cambridge University Press.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama Ve Değerlendirme*, Öğreti Yayınları.
- Garrison, D. R. (1997). "Self-Directed Learning: Towards a Comprehensive Model," *Adult Education Quarterly* XLVIII/1.
- Guglielmino, L. M. / H.B. Long, R. Hiemstra (2004). "Self-direction in Learning in The United States," *International Journal Of Self-Directed Learning* 1.
- Halpern, A., A. (2003). *An Examination of the Relationship Between sensory Modality Preferences and Self-Directed Learning*, Yüksek Lisans Tezi. University of Alaska Anchorage.
- Hiemstra, R. (1994). "Self-directed learning," T. Husen ve T. N. Poslethwaite (Haz.). *The International Encyclopedia of Education (2nd edition)*. Oxford: Pergamon Press.
- (1997). "What's in a Word? Changes in Self Directed Learning over a Decade," *1996 International Symposium on Self-Directed Learning*, Bildiri, West Palm Beach, Florida.

- (2004). "Self-Directed Learning Lexion: What's in a Word?" *International Journal of Self-Directed Learning*, 1/2.
- HOULE, C.O. (1961). *The Inquiring Mind*, Madison: University of Wisconsin Pres
- (1988). *The Inquiring Mind*, (2nd ed.). Norman, OK: Oklahoma Research
- Knowles, M. S. (1990). *Yetişkin Öğrenenler. Göz Ardı Edilen Bir Kesim*, Çev.: Serap Ayhan, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1996.
- Little, David (1997). "Language Awareness and the Autonomous Language Learner," *Language Awareness* VI/2-3, s.93-104.
- Merriam, S. B. (2001). "Androgogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory," *New Directions For Adult and Continuing Education* 89.
- Nunan, David. (1997). "Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy," Phil Benson ve Peter Voller (Haz.) *Autonomy and Independence in Language Learning* içinde s.192-203, USA: Longman.
- Ponton, M. K. (1999). *The Measurement Of An Adult's Intention To Exhibit Personal Initiative In Autonomous Learning*, The George Washington University, Doktora Tezi, *Dissertation Abstracts International* 60, 3933.
- Ponton, M. K. / P. B. Carr (2000). "Understanding and Promoting Autonomy in Self-Directed Learning," *Current Research in Social Psychology* XV/9.
- Tarhan, Betül (2005). *Kendi Kendine Dil Öğrenme Modeli ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*, Y.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, viii+139s.

<http://home.twcny.rr.com/hiemstra/sdlhdbk.html>