



**Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğrenme
Deneyimlerinin Andragojinin Temel
İlkeleri Açısından İncelenmesi**

Seyfettin DEMİRAL

Doktora Tezi

Eskişehir, 2024

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**YETİŞKİNLERİN YABANCI DİL ÖĞRENME DENEYİMLERİNİN
ANDRAGOJİNİN TEMEL İLKELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Seyfettin DEMİRAL

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT

Eskişehir, 2024

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Seyfettin DEMİRAL tarafından hazırlanan **Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğrenme Deneyimlerinin Andragojinin Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi** başlıklı bu tez, **31/07/2024** tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı Adı SOYADI	İmza
Jüri Başkanı :	Doç. Dr. Engin KARAHAN	
Danışman :	Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT	
Üye :	Dr. Öğr. Üy. Ayşe DÖNMEZ	
Üye :	Dr. Öğr. Üy. Derya Atik KARA	
Üye :	Dr. Öğr. Üy. Ümit ÖZKANAL	

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğrenme Deneyimlerinin Andragojinin Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

09 / 09 / 2024
Seyfettin DEMİRAL

Teşekkür

Eğitimin her türlü engeli yollardan geçen uzun bir yolculuktur; her virajında sabır, her yokuşunda azim gerekir. Ancak bu yolculuğu yolunuza ışık tutan “rehberleriniz” ve destek olan “yol arkadaşlarınızla” birlikte yaptığınızda tüm zorluklar birer öğrenme fırsatına, her engel aşıldığında kazanılan bir zafere dönüşür. İşte o zaman bu meşakkatli serüven unutulmaz bir keşif yolculuğuna evrilir.

Öncelikle, yıllar süren bu meşakkatli yolculuğumda her türlü bilgisi, deneyimi ve özverişi ile yoluma ışık tutan danışman hocam Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT’a,

Çalışmamın esin kaynağı olan, süreç boyunca akademik açıdan desteğini benden asla esirgemeyen hocam Doç. Dr. Engin KARAHAN’a,

Tez sürecim boyunca verdikleri akademik destek, samimi yol göstericilik, her türlü yapıcı eleştiri ve yorumları için değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA, Dr. Öğr. Üyesi Ayşe DÖNMEZ ve Dr. Öğr. Üyesi Ümit ÖZKANAL’a,

Ve tabi ki ihtiyaç duyduğumda bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım tüm hocalarıma bana ayırdıkları zaman, gösterdikleri sabır ve anlayış için şükranlarımı sunuyorum.

Rahmetli Prof. Dr. Zuhal ÇUBUKCU hocamı anmadan geçemem. Onun desteği ve yönlendirmeleri sayesinde bu çalışma büyük bir mesafe katetti. Mekanı cennet olsun.

Süreç boyunca yanımda olan ve motivasyonumu yüksek tutmama katkı sağlayan kardeşlerim Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL’a, Sefa DEMİRAL’a, anneme ve babama destekleri için minnettarım. İyi ki hep yanımda oldular.

Sevdiklerime ve dostlarıma da bu zorlu süreçte beni yalnız bırakmadıkları, öyle ya da böyle bir şekilde destek oldukları için teşekkür borçluyum.

Çalışmanın alana katkı sağlamasını, gelecekteki araştırmalar ve uygulamalar için faydalı bir kaynak olmasını dilerim.

"If I have seen a little further, it is by standing on the shoulders of giants." - Isaac Newton (1643-1727)

Seyfettin DEMİRAL

Eylül, 2024

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler.....	ii
Tablolar Listesi.....	vii
Şekiller Listesi.....	ix
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sayıtlılar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
1.7. Kısaltmalar.....	11
İKİNCİ BÖLÜM.....	12
2. Kavramsal Çerçeve.....	12
2.1. Yetişkin.....	12
2.1.1. Yetişkin ve çocuk farkı.....	15
2.1.2. Yetişkinlik evreleri ve özellikleri.....	17
2.1.3. Beliren yetişkinlik evresi.....	20
2.2 Yetişkin Öğrenen Kimdir.....	21
2.3. Öğrenme.....	23
2.4. Öğrenmeyi Öğrenme.....	24
2.5. Yetişkinlerde Öğrenme Süreci.....	25
2.5.1. Zaman yönetimi.....	27
2.5.2. Zihinsel esneklik.....	29
2.6. Öğrenme Kuramları Çerçevesinde Yetişkin Öğrenmesine Bakış.....	30
2.6.1. Öğrenme kuramları.....	31
2.6.2. Davranışçı öğrenme.....	32
2.6.3. Bilişsel öğrenme.....	33
2.6.4. Yapılandırmacı öğrenme.....	35

2.6.4.1. Sosyal yapılandırmacı öğrenme.....	37
2.6.4.2. Bilişsel yapılandırmacı öğrenme.....	38
2.6.6. Sosyal öğrenme.....	39
2.6.7. Sosyal bilişsel öğrenme.....	41
2.6.8. Bilişsel davranışçı öğrenme.....	42
2.6.9. Duyuşsal öğrenme.....	43
2.6.10. Sosyo kültürel öğrenme.....	44
2.6.11. Nörofizyolojik öğrenme.....	45
2.6.12. Dönüştürücü öğrenme.....	46
2.6.13. Öz-yönetimli öğrenme.....	48
2.6.14. Deneyimsel öğrenme.....	51
2.6.15. Proje temelli öğrenme.....	54
2.6.16. Eylem öğrenme.....	56
2.7. Öğrenme Becerileri.....	59
2.8. Yetişkin Öğrenmesinde Etkili Faktörler.....	61
2.8.1 Motivasyon.....	62
2.8.2. Kaygı.....	64
2.8.3. Öğrenme tutumu.....	65
2.8.4. Akademik benlik.....	66
2.8.5. Öz yeterlik.....	67
2.8.6. Kültürel sermaye.....	69
2.8.7. İnanç.....	70
2.8.8. Tükenmişlik.....	71
2.8.9. Öğrenilmiş çaresizlik.....	73
2.8.10. Psikolojik dayanıklılık ya da psikolojik sağlamlık.....	75
2.8.11. Sosyo-kültürel faktörler.....	76
2.8.12. Teknolojik gelişmeler.....	85
2.9. İnsan Kaynakları Gelişimi Çerçevesinde Yetişkin Öğrenmesi.....	86
2.10. Hayat Boyu Öğrenme.....	81
2.10.1. Hayat boyu öğrenme nedir.....	87
2.10.2. Hayat boyu öğrenme kavramının tarihçesi.....	89
2.10.3. Hayat boyu öğrenme becerileri ve öğrenen özellikleri.....	90
2.11. Andragoji.....	92
2.11.1. Andragoji nedir.....	92

2.11.2. Andragojinin tarihsel gelişimi.....	98
2.11.3. Andragoji ile ilişkili temel kavramlar.....	100
2.11.4. Andragojinin kuramsal çerçevesi.....	102
2.11.4.1. Bilme ihtiyacı.....	104
2.11.4.2. Benlik kavramı.....	107
2.11.4.3. Geçmiş öğrenme yaşantıları.....	108
2.11.4.4. Öğrenmeye hazır olma.....	110
2.11.4.5. Öğrenmeye yönelim.....	111
2.11.4.6. Öğrenme motivasyonu.....	112
2.11.6. Andragoji ve pedagoji farkı.....	116
2.11.7. Andragojik açıdan bazı öğrenme yaklaşımları.....	124
2.11.8. Andragojik program geliştirme.....	126
2.11.9. Yetişkin eğitimi ve ihtiyaç analizi.....	129
2.11.10. Andragojik eğitim programı tasarımı.....	129
2.11.12. Andragoji alanında karşılaşılan zorluklar.....	133
2.12. Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğrenmesi.....	137
2.13. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Yetişkinlerin Yaşadıkları Sorunlar.....	138
2.14. İlgili Araştırmalar.....	139
2.14.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	140
2.14.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	145
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	149
3. Yöntem.....	149
3.1. Araştırma Deseni.....	149
3.2. Çalışma Grubu.....	152
3.3. Araştırmacının Rolü.....	158
3.4. Veri Toplama Aracı.....	159
3.5. Verilerin Toplanması.....	160
3.6. Veri Toplama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar.....	162
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik.....	163
3.8. Araştırma Etiği.....	165
3.9. Verilerin Dökümünün Doğruluğunun Sağlanması.....	166
3.10. Verilerin Analizi.....	166
3.11. Nitel Verilerin Anlamlandırılması ve Tema Oluşturma.....	167

3.12. Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması.....	169
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	170
4. Bulgular ve Yorumlar.....	170
4.1. Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Bilme İhtiyacı Konusundaki Deneyimlerine İlişkin Görüşleri	170
4.1.1. Bilme ihtiyacının karşılanmaması.....	173
4.1.2. Farkındalık artışı.....	180
4.1.3. Kolaylaştırıcının rolü.....	191
4.2. Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Benlik Kavramı Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşleri	195
4.2.1. Kendi kendine öğrenme.....	198
4.2.2. Öğrenme ortamı.....	207
4.3. Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Geçmiş Öğrenme Yaşantıları Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşleri	210
4.3.1. Kişisel deneyim.....	222
4.3.2. Kurumsal deneyim.....	236
4.4. Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenmeye Hazır Olma Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşleri	244
4.4.1. İstihdam boyutu.....	247
4.4.2. Kişisel boyut.....	266
4.5. Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenmeye Yönelim Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşleri	273
4.5.1. Öğrenmeye yönelimi destekleyen unsurlar.....	276
4.5.2. Öğrenmeye yönelimi zorlaştıran unsurlar.....	288
4.6. Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenme Motivasyonu Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşleri	296
4.6.1. Motivasyon kırıcı durumlar.....	299
4.6.2. Öğrenmeye motive olma.....	312
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	322
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	322
5.1. Bilme İhtiyacına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	322
5.2. Benlik Kavramına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	335
5.3. Geçmiş Öğrenme Yaşantılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	346
5.4. Öğrenmeye Hazır Olmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	354

5.5. Öğrenmeye Yönelime İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	364
5.6. Öğrenme Motivasyonuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	377
5.7. Öneriler.....	394
5.7.1. Uygulayıcılara öneriler.....	394
5.7.2. Araştırmacılara öneriler.....	395
KAYNAKÇA.....	398
EKLER.....	493
ÖZGEÇMİŞ.....	497



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Yetişkin ve Çocuk Farkı	17
2	Hayat Boyu Öğrenenlerin Özellikleri ve Becerileri	91
3	Andragoji Kavramına İlişkin Farklı Tanımlar	97
4	Andragoji ve Pedagoji Süreç Unsurlarının Karşılaştırılması	118
5	Knowles'in Ardından Pedagoji ve Andragojinin Varsayımlarının Karşılaştırılması	119
6	Andragoji ve Pedagoji Farkı	121
7	Pedagoji, Andragoji ve Hetagoji Kavramlarının Karşılaştırılması	123
8	Andragojik Açından Bazı Öğrenme Yaklaşımları	125
9	Yetişkin Öğrenmesinin Temel İlkeleri	130
10	Yüzdeye Göre İngilizce Öğrenme Nedenleri	138
11	Çalışma Grubunun Belirlenmesinde Kullanılan Ölçütler	156
12	Katılımcı Listesi ve Katılımcıların Özellikleri	157
13	Veri Toplama Çizelgesi	162
14	Araştırma Çerçevesinde Belirlenen Temalar ve Kategoriler	169
15	Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Bilme İhtiyacı Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar	171
16	Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Benlik Kavramı Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar	196
17	Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Geçmiş Öğrenme Yaşantıları Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar	220
18	Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenmeye Hazır Olma Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar	245

19	Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenmeye Yönelim Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar	274
20	Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenme Motivasyonu Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Kodlar, Kategoriler ve Temalar	297



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Gelişim Dönemleri	19
2	Yetişkin Öğrenenlerin Özellikleri	22
3	Dönüştürücü Öğrenme Kuramı	47
4	Öz-Yönetimli Öğrenmenin Dört Boyutu	51
5	Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü	54
6	Eylem Öğrenme Süreci	59
7	Freudenberg'e Göre Tükenmişliğin 12 Aşaması	72
8	Sosyo-Kültürel Teori	78
9	Yetişkinlerin Öğrenme Süreçlerinde Etkisi Olan Sosyo- Kültürel Faktörler	79
10	Andragojinin Altı Temel İlkesi	94
11	Knowles (1989) Tarafından Önerilen Andragoji İlkeleri/Varsayımları	96
12	Uygulamada Andragoji	115
13	Andragoji ve Pedagoji Farkı	117
14	Uygulamalı Andragojik Süreç Modeli	132
15	Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Bilme İhtiyacı Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Kodlar, Kategoriler ve Temalar	172
16	Bilme İhtiyacının Karşılanmaması Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	173
17	Farkındalık Artışı Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	181
18	Kolaylaştırıcının Rolü Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	191
19	Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Benlik Kavramı Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Kodlar, Kategoriler ve Temalar	197
20	Kendi Kendine Öğrenme Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	198
21	Öğrenme Ortamı Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	208

22	Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Geçmiş Öğrenme Yaşantıları Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Kodlar, Kategoriler ve Temalar	221
23	Kişisel Deneyim Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	222
24	Kurumsal Deneyim Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	237
25	Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenmeye Hazır Olma Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Kodlar, Kategoriler ve Temalar	246
26	İstihdam Boyutu Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	247
27	Kişisel Boyut Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	267
28	Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenmeye Yönelim Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Kodlar, Kategoriler ve Temalar	275
29	Öğrenmeye Yönelimi Destekleyen Unsurlar Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	277
30	Öğrenmeye Yönelimi Zorlaştıran Unsurlar Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	289
31	Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenme Motivasyonu Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar	298
32	Motivasyon Kırıcı Durumlar Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	299
33	Öğrenmeye Motive Olma Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	313

Özet

Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğrenme Deneyimlerinin Andragojinin Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi

Seyfettin DEMİRAL

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT

2024

Amaç: Bu araştırmanın amacı, farklı yaş ve meslek gruplarına mensup yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimlerini andragojinin temel ilkeleri çerçevesinde incelemektir. Çalışmada, yetişkinlerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları deneyimlerin/yaşantıların bilme ihtiyacı, benlik kavramı, geçmiş öğrenme yaşantıları, öğrenmeye hazır olma, öğrenmeye yönelim ve öğrenme motivasyonu açısından değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Yöntem: Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen, 2017-2020 yılları arasında yabancı dil eğitimi almış olan 29 yetişkin oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiş, elde edilen bulgular andragojinin altı temel ilkesi bağlamında sunulmuştur.

Bulgular: Araştırma sonucunda, yetişkinlerin bilme ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı, rehberlik ve destek eksikliği yaşadıkları, benlik kavramı açısından kendi kendine öğrenmeye ve farklı stratejilere yöneldikleri görülmüştür. Geçmiş öğrenme yaşantılarında aile, çevre ve kurumsal faktörlerin etkili olduğu, öğrenmeye hazır olmada istihdam odaklı ve kişisel gelişim amaçlı motivasyon kaynaklarının öne çıktığı belirlenmiştir. Öğrenmeye yönelim bağlamında yurt içi ve yurt dışı odaklı hedeflerin yönlendirici olduğu, öğrenme motivasyonu açısından ise olumlu ve olumsuz faktörlerin deneyimleri şekillendirdiği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler: Araştırma sonuçları yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme deneyimleri andragoji ilkeleri ile büyük ölçüde uyumlu olduğunu göstermektedir. Yetişkin eğitimi bağlamında yabancı dil öğretiminin bu ilkeleri dikkate alarak düzenlenmesi, yetişkinlerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale

getirebilir. Bu doğrultuda, yetişkinlerin bilme ihtiyaçlarına yanıt veren, benlik kavramlarını destekleyen, geçmiş deneyimlerine değer veren, öğrenmeye hazır olmalarını teşvik eden, öğrenmeye yönelimlerine uygun ve motivasyonlarını artıran bir yabancı dil eğitimi yaklaşımı önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğrenen yetişkin, Yabancı dil öğrenme, Yetişkin öğrenen özellikleri, Yetişkin öğrenme teorileri, Nitel araştırma yaklaşımı, Hayat boyu öğrenme, Yetişkin eğitimi program tasarımı, Yetişkin eğitimi teorisi, Andragojik eğitim programı, Yetişkin öğrenme motivasyonu, Fenomenolojik araştırma deseni, Andragojik öğrenme modeli, Andragojik öğrenme teorileri, Andragoji temelli öğretim yöntemleri, Andragojik eğitim programı tasarımı, Yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi, Yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme deneyimleri, Yaşanmış deneyimler

Abstract

An Analysis of Adult Learners' Foreign Language Learning Experiences Through the Lens of the Basic Principles of Andragogy

Seyfettin DEMİRAL

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT

2024

Purpose: The aim of this study is to examine the foreign language learning experiences of adults of different age and occupational groups within the framework of the basic principles of andragogy. The study aims to evaluate the lived experiences of adults in the process of foreign language learning in terms of need to know, self-concept, past learning experiences, readiness to learn, learning orientation and motivation to learn.

Method: The study was conducted using phenomenological design, one of the qualitative research designs. The participants of the study consisted of 29 adults who received foreign language education between 2017-2020, selected by purposive sampling method. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data were analysed using descriptive analysis technique and the findings were presented in the context of the six basic principles of andragogy.

Results: As a result of the research, various findings were obtained regarding adults' foreign language learning experiences. Adults stated that their need to know was not sufficiently met and that they experienced a lack of guidance and support. In terms of self-concept, it was observed that they tended towards self-learning and different strategies. It was understood that family, environment and institutional factors were effective in their past learning experiences. It was determined that employment-oriented and personal development motivation sources stand out in terms of readiness to learn. In the context of orientation to learning, it was determined that domestic and foreign orientated goals were guiding. In terms of motivation to learn, positive and negative factors were found to shape the experiences.

Conclusion and Suggestions: Research results show that adult learners' foreign language learning experiences are largely in line with the principles of andragogy. Organising foreign language teaching in the context of adult education by taking these

principles into consideration can make adults' learning processes more effective and efficient. In this direction, a foreign language education approach that responds to adults' need to know, supports their self-concept, values their past experiences, encourages their readiness to learn, is appropriate for their learning orientation and increases their motivation is suggested.

Key words: Adult foreign language learners, Foreign language learning, Adult learner characteristics, Adult learning theories, Qualitative research approach, Lifelong learning, Adult education programme design, Adult education theory, Andragogical education programme, Adult learning motivation, Phenomenological research design, Andragogical learning model, Andragogical learning theories, Andragogy-based teaching methods, Andragogical education programme design, Interpretative phenomenological analysis method, Foreign language learning experiences of adult learners, Lived experiences

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma soruları, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Yetişkinlik, yaş, yasal statü, sosyal sorumluluk ve duygusal olgunluk gibi faktörlerin birleşimiyle tanımlanan dinamik bir kavramdır. Ancak insanlar yaşam deneyimleri bakımından da çok büyük farklılıklar gösterirler. Bu yüzden “*yetişkin*” olma kriterleri net değildir (Whitbourne ve Weinstock, 1982, akt. Herzog, 2020). Yaş, yasal statü, sosyal bağımsızlık, üretken bir sosyal role sahip olma ya da diğer faktörler dahil olmak üzere hiçbir özel kriter düzenlemesi yetişkin öğrenme çabalarına katılabilecek bireylerin nüfusunu yeterince temsil etmediği için “*yetişkin*” ya da “*yetişkinlik*” kavramını tanımlamak zordur (Little, vd., 1991). Yine de farklı bilimsel alanlarda *yaş* kriteri insan yaşamının farklı evrelerini tanımlamak için yaygın olarak kullanılmaktadır (Birleşmiş Milletler, 1982; Bogin ve Smith, 1996; Bogin, 2020; Erikson, 2013; Gallahue vd., 2013; Gonçalves, 2016; Havighurst, 1972; Menezes vd., 2023; Papalia vd., 2006). Yaş dilimleri olarak ele alındığında yetişkinlik süreci *erken yetişkinlik* (17-45 yaş arası) *orta yetişkinlik* (40-60 yaş arası) ve *geç yetişkinlik* (60 yaş ve üstü) olmak üzere üç aşama halinde ele alınabilir (Levinson, 1986). Buradan hareketle bir insanın yaşamının büyük bir bölümünü “*yetişkin*” olarak geçirdiği ileri sürülebilir. Böylesine geniş bir dönemi kapsayan yetişkinlik insan yaşamında dikkate değer bir aşama olarak görülese de (Almanza, 2015) “*yetişkin*” dendiğine kimin kastedildiği konusunda farklı görüşler ve tanımlamalar bulunmaktadır. Bu da yetişkinlerin yaşadıkları deneyimlerin, ihtiyaçlarının ve yaşadıkları zorlukların tam olarak anlaşılmasında güçlüklerle yol açmaktadır.

Yetişkin kavramı en az dört farklı açıdan tanımlanabilir (Knowles vd., 2005). *Biyolojik açıdan* üreyebileceğimiz yaşa ulaştığımızda yetişkin oluruz. *Hukuksal açıdan* yasaların oy kullanma, ehliyet alma, başkasının rızası olmadan evlenme gibi eylemleri gerçekleştirebileceğimiz yaşa ulaştığımızda yetişkin oluruz. *Sosyal açıdan* tam zamanlı işçi, eş, ebeveyn, oy kullanan vatandaş ve benzeri yetişkin rollerini yerine getirmeye başladığımızda yetişkin oluruz. *Psikolojik açıdan* ise kendi hayatlarımızdan sorumlu olma, kendi kendimizi yönetme gibi bir benlik kavramına ulaştığımızda yetişkin oluruz.

Malcolm Knowles tarafından 1968 yılında Amerikalı eğitimcilere ilk kez sunulan *andragoji* kavramı, Yunancada *insan* anlamına gelen *aner* (genitif hali *andros*) sözcüğü ile *lider* anlamına gelen *agein* ve buradan hareketle *agogus* (leader of) sözcüklerinin birleşiminden türemiştir. Dolayısıyla **andragoji** sözcüğünün “yetişkinlere liderlik eden, yetişkinlerin lideri” anlamına geldiği söylenebilir (Svein, 2018). Yetişkinlerin eğitim ve öğrenme süreçlerini tüm yönleri ile ele alan *andragoji* özellikle Malcolm Knowles’in 1970’den bu yana yaptığı bilimsel çalışmaların da katkısıyla saygın bir akademik disiplin haline gelmiştir. Knowles *andragoji* kavramını “yetişkinlerin öğrenmelerine yardım etme bilimi ve sanatı” olarak tanımlamıştır (Knowles, 1980). Knowles’in andragojinin babası olduğunu söylemek abartılı olmaz, çünkü her ne kadar terimi icat etmemiş olsa da, andragojinin ABD ve Batı Avrupa’da popülerleşmesinden esasen kendisi sorumludur (Jarvis, 2004). Zaman içerisinde andragoji, yetişkin eğitimi alanını eğitimin diğer alanlarından ayrı olarak tanımlamaya çalışanlar için bir dayanak noktası haline geldi (Merriam, 2001).

1.1. Problem Durumu

Yetişkin eğitimi alanında önemli bir yere sahip olan andragoji yetişkin öğrenenlerin özgün özelliklerini ve öğrenme süreçlerini anlamak, açıklamak ve bu doğrultuda etkili eğitim stratejileri geliştirmek için kullanılan bir yaklaşımdır. Andragoji, yetişkin bir öğreneni (1) bağımsız bir benlik kavramına sahip ve kendi öğrenmesini yönlendirebilen, (2) öğrenme için zengin bir kaynak sağlayacak olan bir deneyim hazinesi biriktirmiş, (3) değişen sosyal rollerle yakından ilişkili öğrenme ihtiyaçları olan, (4) problem merkezli ve bilginin hemen uygulanmasıyla ilgilenen ve (5) dış faktörlerden ziyade iç faktörlerle öğrenmeye motive olan birey olarak tanımlar (Blondy, 2007; Loeng, 2023). Bu varsayımlardan hareketle Knowles andragoji alanında 6 temel ilke geliştirmiştir. Bu ilkeler **Bilme İhtiyacı** (*neyi, neden nasıl öğrenmeliyim*), **Benlik Kavramı** (*özerk, öz-yönetimli*), **Geçmiş Öğrenme Yaşantıları, Öğrenmeye Hazır Olma** (*hazırbulunuşluk durumu*), **Öğrenmeye Yönelim** (*problem çözüm odaklı, bağlamsal*), **Öğrenme Motivasyonu** (*içsel, kişisel kazanım odaklı*) şeklinde ifade edilmektedir (Knowles vd., 2015). **Bilme İhtiyacı** ilkesi yetişkinlerin, öğrenme sürecine başlamadan önce neyi öğrenmeleri gerektiğini, neden o şeyi öğrenmeleri gerektiğini ve o şeyi nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilme gereksinimlerini ifade etmektedir (Knowles 2015). Öğrenme süreçlerinde neyi, neden ve nasıl öğrenmeleri gerektiği kendilerine açıklandığında yetişkin öğrenenlerin öğrenmeye daha iyi motive olmaları mümkün

olmaktadır. **Benlik Kavramı** ilkesi yetişkinlerin, kendi kararlarından ve kendi yaşamlarından sorumlu olmak konusunda bir benlik kavramına sahip olduklarını vurgular. Bu benlik kavramına ulaştıklarında, kendi kendilerini yönetme yeteneğine sahip olduklarının görülmesini ve bilinmesini isterler. **Geçmiş Öğrenme Yaşantıları** ilkesi yetişkinlerin, diğer öğrenenlere göre daha kapsamlı ve daha farklı bir eğitim süreci geçirdiklerine dikkat çeker. Yetişkinlerin yaşları itibari ile deneyimleri daha fazla ve daha farklı olduğu için bunun öğrenme süreçleri açısından yansımaları olur. **Öğrenmeye Hazır Olma** ilkesine göre yetişkinler, gerçek hayatta karşılaştıkları durumlarla etkili bir şekilde başa çıkmak için bilmeleri gereken ve yapabilecekleri şeyleri öğrenmeye hazır olurlar. **Öğrenmeye Yönelim** ilkesine göre çocukların ve gençlerin öğrenmeye yönelimleri konu merkezli iken, yetişkinleri öğrenmeye yönelimleri yaşam, görev veya problem merkezlidir. Yetişkinler, öğrenmenin, hayatlarında karşılaştıkları görevleri yerine getirmelerine veya karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olacağını algıladıkları ölçüde öğrenmeye motive olurlar. **Öğrenme Motivasyonu** ilkesi ise yetişkinleri, daha iyi iş imkânları, terfiler, daha yüksek maaşlar gibi bazı dış motivasyonlara karşı duyarlı olduklarını ama daha fazla iş tatmin isteği, özgüven, yaşam kalitesi gibi içsel unsurların en güçlü motivasyon kaynakları olduğuna işaret eder (Knowles vd., 2015). Yetişkin eğitiminde andragoji ilkelerinin uygulanmasıyla yetişkin öğrenenler, sürekli öğrenme ve kendini geliştirme yoluyla kişisel ve mesleki alanlarda başarı için gerekli yetkinlikleri kazanabilirler (Sinelnikova vd., 2022).

Hızla dönüşen dünyada, bilgi ve becerilerin sürekli olarak güncellenmesi ve geliştirilmesi, bireylerin kişisel ve profesyonel yaşamlarında başarılı olmaları açısından her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda *hayat boyu öğrenme* kavramı eğitim ve öğrenme süreçlerinin yeniden şekillenmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Hayat boyu öğrenme bireylerin yaşamı boyunca kazanmış olduğu bilgi, beceri ve anlayışları güçlendiren ve bu kazanımları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan öğrenme sürecidir (Aspin ve Chapman, 2000). Newton D. Baker’a atfedilen “*bugün mezun olan ve yarın öğrenmeyi bırakan kişi öbür gün eğitimsiz bir kişi olur*” sözü ile önemi vurgulanan ve çocukluktan başlayıp ileri yaşlara kadar devam eden hayat boyu öğrenme (HBÖ) ana dilde eğitim, yabancı dilde eğitim, dijital yeterlilik, matematik, fen ve teknolojiye temel yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve beşeri yeterlikler, girişimcilik, kültürel bilinç ve kendini ifade edebilme gibi geniş bir yelpazeye yayılan anahtar yeterlikleri kapsar (Güneş ve Özdaş, 2023). Bu yeterliklerden biri olan yabancı dilde eğitim yetişkinlerin küresel çapta iletişim kurmalarına ve farklı kültürleri

anlamalarına olanak tanır. Yabancı dilde eğitim, bireylere uluslararası arenada işbirliği yapma ve farklı perspektifleri anlama yeteneği kazandırarak kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlar. Ayrıca, yabancı dil becerilerinin artmasıyla birlikte yetişkin öğrenenlerin iş olanakları da genişler ve uluslararası iş dünyasında rekabet avantajı elde etmelerine yardımcı olur. Yetişkinler farklı gerekçelerle yabancı dil öğrenmeye başlayabilir ya da zaten başladıkları yabancı dil öğrenme süreçlerine devam edebilirler. Yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçleri çocuklarındaki ile karşılaştırıldığında motivasyon, öğrenme stili, geçmiş öğrenme yaşantıları, öğrenmeye hazır olma gibi açılardan farklılık gösterir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğrenme ve öğretme ile ilgili teorik yaklaşımlarının çoğunun çocuklara ve ergenlere yönelik olduğu görülmektedir (Blanco Navarro vd., 2024). Bu yaklaşımların yabancı dil öğrenen yetişkinlere de hitap edecek şekilde uyarlanması yabancı dil becerilerini geliştirmelerine ve daha etkili bir öğrenme süreci yaşamalarına imkan sağlayabilir (Lewis ve Bryan, 2021; Manangsa vd., 2020). Andragojinin altı ilkesi yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde dikkate alındığında daha etkili ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamaları sağlanabilir. Ayrıca bu ilkeler yabancı dil programlarının tasarımına ve uygulanmasına rehberlik ederek, yetişkin öğrenenlerin yabancı dil becerilerini geliştirme süreçlerini destekleyebilir ve başarılarını daha da artırabilir. Ancak ilgili alanyazında yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimlerini andragoji ilkeleri açısından inceleyen bir araştırma belirlenmemiştir. Bu nedenlerle yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinin daha etkili ve verimli bir hale gelmesine yardımcı olacak böyle bir çalışmanın yapılmasına yabancı dil eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı farklı yaş ve meslek gruplarına mensup yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimleri andragojinin temel ilkeleri olan (Knowles vd., 2005) *Bilme İhtiyacı*, *Benlik Kavramı*, *Geçmiş Öğrenme Yaşantıları*, *Öğrenmeye Hazır Olma*, *Öğrenmeye Yönelim*, *Öğrenme Motivasyonu* açılarından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde andragojinin bu altı temel ilkesinin yansımalarına odaklanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

- Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin *bilme ihtiyacı* kapsamında deneyimleri nelerdir?

- Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin *benlik kavramı* kapsamında deneyimleri nelerdir?
- Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin *geçmiş öğrenme yaşantıları* kapsamında deneyimleri nelerdir?
- Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin *öğrenmeye hazır olma* kapsamında deneyimleri nelerdir?
- Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin *öğrenmeye yönelim* kapsamında deneyimleri nelerdir?
- Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin *öğrenme motivasyonu* kapsamında deneyimleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dil öğrenme konusunda *yaşadıkları deneyimlerin* derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Küresel demografik eğilimler, dünya nüfusunun giderek yaşlandığını ve toplam doğurganlık hızının düştüğünü göstermektedir. Bu demografik dönüşüm, yaşlı nüfusun toplumsal, ekonomik ve eğitimsel alanlarda artan bir öneme sahip olmasına yol açmaktadır. Aynı zamanda, küreselleşme ve teknolojik gelişmeler, işgücü piyasasında yeni ve çeşitli becerilere olan talebi artırmakta, bireylerin sürekli olarak bilgi ve yeteneklerini güncellemelerini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, "yaşam boyu öğrenme" kavramının önemi artmakta ve *yetişkin eğitimi* kritik bir alan haline gelmektedir. Yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları çok yönlüdür ve bu ihtiyaçlar arasında yabancı dil eğitimi öne çıkmaktadır. Küreselleşen dünyada, yabancı dil bilgisi, kişisel gelişim, kariyer ilerlemesi, kültürlerarası iletişim ve bilgiye erişim açısından büyük bir öneme sahiptir.

Araştırma kapsamında, yabancı dil öğrenen yetişkinlerin bilme ihtiyaçları, benlik algıları, geçmiş öğrenme yaşantıları, öğrenmeye hazır olma durumları, öğrenmeye yönelimleri ve öğrenme motivasyonuna ilişkin durumları ile ilgili görüşleri alınmış ve ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçleri, çocuk ve ergenlerinkinden farklılık gösterdiğinden bu alanda kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmanın temel amacı elde edilen bulgular doğrultusunda yabancı dil öğrenen yetişkinlere yönelik öğretim programlarında uygulanmak üzere öneriler geliştirmektir. Bu sayede, Malcolm Knowles (1984) tarafından "*ihmal edilen bir kitle*" olarak nitelenen yetişkinlerin gereksinimlerine uygun yabancı dil öğretim programlarının tasarlanmasına

ve/veya var olan programların iyileştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir. Knowles'ın andragoji ilkeleri bu çalışmada yetişkin öğrenenlerin özgün karakteristiklerini ve eğitim ihtiyaçlarını anlamak için önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır.

Araştırmanın teorik çerçevesi bir yabancı dilin öğretildiği bağlamın öğrenenin içinde bulunduğu sınıf ortamı ile gerçek dünya arasında bağlantı kurmasını sağladığı görüşüne dayanmaktadır (Brown vd., 1989, akt. Yamin-Ali, 2010). Bu bağlamda Türkiye'deki yetişkinlerin yabancı dil öğrenme durumları özel olarak ele alınmıştır.

Metodolojik açıdan bu çalışma fenomenolojik bir yaklaşımı benimsemektedir. Ölçekler kullanılarak yapılmış çalışmaların aksine bu araştırma yabancı dil öğrenen yetişkinlerin deneyimlerinin yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derinlemesine ortaya çıkarılmasını amaçlanmıştır. Bu yaklaşım Türkiye'deki yetişkinlerin yabancı dil öğrenme sorunlarına yönelik kapsamlı çözümler ve öneriler sunma potansiyeli taşımaktadır.

Araştırmanın ilgili alan yazına katkısı ülkemizde yetişkinlerin yabancı dil öğrenme durumları ile ilgili çalışmaların çoğunlukla yurtdışı kaynaklı olması ve bu çalışmaların Türkiye bağlamında kapsamlı çözümler sunmaması nedeniyle özellikle önemlidir. Bu çalışma Türkiye'deki yabancı dil öğrenen yetişkinlerin içinde bulundukları özgün bağlamı dikkate alarak analiz yapma fırsatı sunmaktadır.

1.4. Sayıtlar

- Katılımcıların deneyimleri onlar için anlamlıdır ve bu araştırma için geçerli veri kaynağıdır.
- Katılımcılar kendi deneyimlerini yeterli derecede açık ve anlaşılır bir şekilde aktarabilecek yetkinlikte.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, araştırmaya katılan 29 yetişkinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı temel kavramlar, yetişkin eğitimi ve öğrenme süreçlerini anlamak için kritik öneme sahip olup, andragoji teorisi ve fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır (Knowles vd., 2015; Merriam ve Bierema, 2014).

Andragoji: Yetişkin eğitimi alanında Malcolm Knowles tarafından 1960'larda geliştirilen bir teoridir. “*Yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimi*” olarak tanımlanır (Knowles, 1970).

Deneyim: Bireyin bir fenomeni doğrudan, öznel ve bütüncül olarak algılama, hissetme ve anlamlandırma sürecini oluşturan *yaşanmış* olaylardır (Smith vd., 2009; Van Manen, 2016).

Benlik Kavramı: Yetişkinlerin kendi kararlarından ve yaşamlarından sorumlu, özerk bireyler olarak kendilerini algılama biçimidir.

Bilme İhtiyacı: Yetişkinlerin öğrenme sürecine başlamadan önce neyi, neden ve nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilme gereksinimidir.

Geçmiş Öğrenme Yaşantıları: Yetişkinlerin sahip oldukları zengin ve çeşitli deneyimlerin, yeni öğrenmeleri için kaynak oluşturmalarıdır.

Öğrenmeye Hazır Olma: Yetişkinlerin gerçek hayatta karşılaştıkları durumlarla başa çıkmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri öğrenmeye hazır hale gelmeleridir.

Öğrenmeye Yönelim: Yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde yaşam, görev veya problem merkezli bir yaklaşım benimsemesidir.

Öğrenme Motivasyonu: Yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde içsel faktörler ve kişisel kazanımlar tarafından motive edilmesidir.

Öz-yönetimli Öğrenme: Yetişkinlerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebildikleri, öğrenme süreçlerini planlayıp yönetebildikleri ve sonuçlarını değerlendirebildikleri bir öğrenme yaklaşımıdır.

1.7. Kısaltmalar

YE: Yetişkin Eğitimi

HB : Hayat Boyu Öğrenme

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

TMK: Türk Medeni Kanunu

TDK: Türk Dil Kurumu

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde çalışmanın kavramsal çerçevesi çizilerek çalışmayla ilgili alanyazına yer verilmiştir. Ayrıca yurt dışında ve yurt içinde yapılmış ilgili araştırmalara da değinilmiştir.

2.1. Yetişkin

“Andragoji Eğitimci Kılavuzu: Kavramları, Deneyimi ve Uygulaması” başlıklı çalışmalarının ilk sayfasında John D. Ingalls ve Joseph M. Arceri (1979, s. 7) bugün pek çok araştırmanın giriş bölümünde karşılaşılabilecek şu ifadelerle yer veriyorlar:

“Yeni keşiflerin, bilgilerin, yeni teorilerin ve yöntemlerin, yeni sorunların ve bu sorunlar için çözümlerin üretildiği hızlı bir değişim çağında yaşıyoruz ... Eğitim teorilerinin çoğu, eğitimin temel amacının insan bilgisinin bütününe bir nesilden diğerine aktarılması olduğu inancına dayanmaktadır. Bu, muhtemelen iki koşulun mevcut olması halinde uygulanabilecek bir varsayımdır: birincisi, bilgi miktarının eğitim sistemi tarafından kolektif olarak yönetilebilecek kadar küçük olması; ikincisi, kültürde veya toplumda meydana gelen değişim hızının, bilgi birikiminin değişmeden önce paketlenip teslim edilmesini sağlayacak kadar yavaş olması. Modern zamanlarda her iki koşul da ortadan kalkmıştır. Şu anda kültürel değişim hızının (örneğin yeni teknolojilerin ve yeni sosyal adetlerin ortaya çıkması, ani nüfus artışı ve hareketliliği, “evlilik ve aile” gibi temel kurumlardaki değişiklikler...vb) o kadar hızlı olduğu bir bilgi patlaması döneminde yaşıyoruz ki, 70 ila 80 yıllık bir yaşam süresinde üç veya dört farklı kültürel dönemden geçiyoruz.”

Paylaşılan bu fikirler 45 yıl sonra hâlâ geçerliliğini koruyor. Burada bahsi geçen ve yaşamın her alanında tanık olunan hızlı değişim ve dönüşüm, özellikle teknolojik ilerlemeler, iş dünyasının değişen talepleri ve toplumsal dinamiklerindeki değişimler bireylerin sürekli olarak güncel bilgilerle ve çağa uygun becerilerle donanımlı olmalarını gerekli kılmaktadır. Çalışma hayatlarındaki rekabetçi avantajlarını sürdürmeleri için yetişkin bireylerin bu değişime ayak uydurmaları gerekir.

Son yıllarda yetişkin bireylerin eğitim gereksinimleri konusunda kaydadeğer bir farkındalık artışı yaşandığı gözlenmektedir. Bu artışı açıklayabilecek bir durum yetişkinlerin günümüz yaşam ve çalışma koşullarına uygun bilgi ve becerilere sahip olmak istemeleri olabilir. Mevcut eğitim sistemlerinin yetişkinleri çağımızın yaşam ve çalışma koşullarına daha yeterli bir şekilde hazırlamayı istiyor olduğu açıktır. Bu süreçte yetişkin eğitimi alanında yapılacak her türlü bilimsel çalışma yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına ve bunlara cevap verebilecek programların tasarlanmasına katkı sağlayabilecektir. Yetişkin eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmalarda ‘yetişkin’ sözcüğünün tanımı üzerinde en fazla durulan konulardan biri olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla ‘yetişkin’ dendiğinde kimlerin kastedildiği ve ‘yetişkin’ olma sürecine geçişin hangi durumlarda gerçekleştiği konusunda kavramsal bir çerçeve oluşması gerekir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde bu konuda genel anlamda bir zorluk, bir uzlaş yokluğu yaşandığı görülmektedir.

Günlük yaşamda yaygın olarak kullanılan bir sözcük olan ‘yetişkin’, Türk Dil Kurumu’na (TDK) göre eski Türkçe’de ‘ulaşmak, yakalamak, gücü yetmek, yeter olmak’ anlamlarına gelen ‘yet-’ fiil kökünden türemiştir. Bu açıdan ‘yetişkin’ sözcüğü ‘gücü yeten, yeter olan’ anlamında bir sıfat olarak ele alınabilir. Hâlihazırda TDK sözlüğünde ‘yetişkin’ sözcüğüne dair verilen ilk anlam ‘yetişmiş, olgunlaşmış’ şeklindedir. Ek olarak sözcüğe ilişkin TDK tarafından verilen diğer tanımlar ‘evlenme çağına gelmiş’, ‘beden, ruh ve duygu bakımlarından olgunluğa erişmiş olan’, ‘gelişimin herhangi bir yönünde veya tümünde duraklama düzeyine erişmiş olan’, ‘kanunların belirttiği belli bir yaşı aşmış, toplumsal sorumluluklarını bilme durumunda olan genç’ şeklindedir (Akalin, 2011, s. 2585)

Türk hukuk sistemi açısından ele alındığında Türk Medeni Kanunu’nun (TMK) 11. maddesinde yer alan ‘Erginlik 18 yaşın doldurulmasıyla başlar.’ ifadesi, ülkemizde ‘yetişkin’ olmanın yaş sınırını 18 olarak belirlemiştir. Bu bağlamda 18 yaşını geçen bireyler hukuk önünde ‘yetişkin’ olarak kabul edilmektedir. Hukuken ‘yetişkin’ statüsüne ulaşmış olan birey kendi adına imza atabilir, başkasının iznine veya himayesine ihtiyaç duymadan yasal yükümlülüklerini yerine getirebilir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ‘yetişkin’ kavramını *bedensel olarak ve düşünce bakımından olgunluğa erişmiş kişi* olarak tanımlarken, yetişkinlik dönemini ergenlik çağını izleyen bedenen ve psikolojik olarak olgunlaşan insan hayatının sonuna kadar uzayan dönemi olarak görmektedir (UNESCO, 1985).

Yetişkin eğitimi konusunda yaptığı öncü çalışmaları için tanınan Eduard C. Lindeman 1926 yılında yayınladığı “*Andragogik: The Method of Teaching Adult*” adlı eserinde “*yetişkin*” öğrenenler ile ilgili bazı temel varsayımlarını ortaya koymuştur (Kır, 2019). Lindeman'ın yetişkin öğrenenler hakkındaki temel varsayımları şunlardır:

- Yetişkin öğrenenler öğrenmenin tatmin edeceği ihtiyaç ve ilgi alanlarını deneyimledikçe öğrenmeye motive olurlar.
- Yetişkin öğrenenlerin öğrenmeye yönelimi yaşam merkezlidir.
- Deneyim yetişkin öğrenmesindeki en zengin kaynaktır.
- Yetişkin öğrenenler öz-yönetimli olma ihtiyacı hissederler.
- Yetişkin öğrenenler arasındaki farklılıklar yaşlarıyla orantılı olarak artar.

'*Yetişkin*' sözcüğü yaşam döngüsündeki bir *aşamayı*, kişinin toyluk dönemini tamamladığının ve topluluğa daha iyi entegre olduğunu veya olması gerektiğinin toplum tarafından *kabul* edilmesini, çocuklardan farklı olarak düşünülen sosyal bir *alt kümeyi* ya da bir dizi *ideali* ve *değeri* çağrıştıran bir kavramdır (Rogers ve Horrocks, 2010). Jarvis'e göre (1990) '*yetişkin*' olmak biyolojik olgunluğun yanı sıra toplumun belirlediği yasal kronolojik yaşa ulaşmayı da ifade eden bir durumdur. Bu tanım, bireyin yaşam döngüsündeki belirli bir aşamayı temsil eder. '*Yetişkin*' sözcüğü aynı zamanda bireyin kendisini olgun hissettiği yaş ile de ilişkilidir, bu da kavrama psikolojik bir boyut ekler. Ayrıca '*yetişkin*' olmak bireylerin kendi sosyal grupları içinde olgun bir şekilde değer görmesiyle de bağlantılıdır. Merriam ve Brockett'e göre (2007) yetişkinlik sosyokültürel olarak yapılandığı kabul edilen bir kavramdır; yani, kimin '*yetişkin*' olduğu sorusuna verilecek cevap belirli bir zamanda belirli bir topluma ve kültüre göre oluşur. Öte yandan Jarvis ve Wilson (2005) '*yetişkin*' sözcüğünün biyolojik olgunluğu, yasal olarak belirlenmiş kronolojik yaşa ulaşmış olmayı, bireyin kendisini '*yetişkin*' olarak algıladığı yaşı, bireyin olgun bir kişi olarak davranmasını ve bireyin bulunduğu sosyal grup içerisinde olgun bir kişi olarak muamele görmesini kapsadığını ifade eder. Celep (2003) ise '*yetişkin*' kavramını zihinsel, bedensel, gelişimini tamamlamış ve psikolojik olgunluğa erişmiş, ekonomik bağımsızlığını kazanmış ve toplumda bir sorumluluk üstlenmiş birey olarak tanımlamaktadır.

English'e göre (2005) yetişkinlik sadece biyolojik olgunlukla değil aynı zamanda sosyal, psikolojik ve kültürel boyutlarıyla da ele alınması gereken bir kavramdır. Her ne kadar sözlüklerde yetişkin sözcüğüne ilişkin basit tanımlar verilse de yetişkinliğin özü, bireylerin yaşamlarında belirli ritüel aşamalardan geçtikleri ve yaşadıkları toplum içinde

belirli sorumluluk rolleri üstlendikleri çok yönlü bir sürecin tamamlanmasını ifade eder. Sosyal ve yasal ölçütler genellikle yetişkinliği belirli bir yaşa ulaşmaya bağlar ve buna göre kişiye belirli ayrıcalıklar ve yükümlülükler verir. Ancak yetişkinliğin içerdiği karmaşıklık kronolojik aşamaları geçip psikolojik gelişimi, kültürel normları ve kişisel deneyimlerini de kapsar. Bu bağlamda içinde bulunduğumuz yüzyılda yetişkinlik kavramı yeniden değerlendirilmekte, insan deneyimlerinin çeşitliliğini ve akışkanlığını kabul eden daha incelikli bir anlayış benimsenmektedir.

Eğitim bilimleri açısından '*yetişkin*' sözcüğüne ilişkin kapsamlı bir bakış açısını bu alanın öncülerinden Malcolm S. Knowles ortaya koymaktadır. Aynı zamanda andragoji (Yetişkin Eğitimi) teorisini geliştirmesi ile bilinen Knowles'e göre '*yetişkin*' sözcüğü en az dört farklı açıdan tanımlanabilir. *Biyolojik açıdan* bireyler üreme çağına geldiklerinde yetişkinliğe ulaşırlar. Bu genellikle erken ergenlik döneminde gerçekleşir. *Yasal açıdan* bakıldığında yasaların oy kullanma hakkı tanıdığı, ehliyet almaya izin verdiği, başkalarından rıza almadan evlenmesine izin verilen ve benzeri dönüm noktalarına ulaşan kişi '*yetişkin*' olarak değerlendirilir. *Toplumsal açıdan* ele alındığında bireyler tam zamanlı çalışan, eş, ebeveyn, oy kullanan vatandaş ve benzeri yetişkin rollerini üstlendiklerinde '*yetişkin* olarak görülürler. *Psikolojik açıdan* bakıldığında ise bireyler kendi hayatlarından sorumlu olmaya ve kendi kendilerini yönlendiren davranışlar sergilemeye odaklanan bir benlik kavramı geliştirdiklerinde yetişkin olurlar (Knowles vd., 2014). Knowles'in '*yetişkin*' sözcüğüne ilişkin sunduğu bu kapsamlı bakış açısı, biyolojik, yasal, toplumsal ve psikolojik açılardan tanımlanabilen bir kavramın ne kadar karmaşık olabileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla '*yetişkin*' sözcüğü yalnızca biyolojik olarak sınırları belirlenmiş bir olgunun ötesine geçerek yasal hakları, toplumsal rolleri ve psikolojik boyutları da içermektedir. Bu bağlamda Knowles'in andragoji teorisi yetişkin eğitiminde farklı boyutları dikkate alarak kapsamlı ve bütüncül bir çerçeve sunmaktadır.

2.1.1. Yetişkin ve çocuk farkı

Bu aşamada '*yetişkin*' ve '*çocuk*' kavramları arasındaki farklara kısaca değinmek yararlı olacaktır. Bu iki kavram eğitimsel açıdan farklı özelliklere sahip bireyleri tanımlar. Tobias, (1982) '*yetişkin*' ile '*çocuk*' kavramlarını açıklarken yetişkinlerde benlik kavramının bağımsızlık ve kendi kendini yönetmeye odaklı olduğunu, buna karşın çocukların genellikle bağımlılığa daha meyilli bir benlik kavramına sahip olduğunu ifade eder. Ek olarak yetişkinlerin öğrenme deneyimleri genellikle daha zengin ve derindir.

Buna bağılı olarak yetişkinler, öğrenme ortamına çocuklardan daha zengin deneyimlerle gelirler. Yetişkinler ayrıca öğrenmeye daha uzun vadeli bir perspektifle yaklaşırken, çocuklar genellikle daha anlık ve kısa vadeli düşünebilirler.

Caruth ve Caruth, (2013) '*yetişkin*' ile '*çocuk*' arasındaki farkları değerlendirirken deneyim düzeyi, eleştirel düşünme yeteneği, kişiliğin bağımlı veya bağımsız olma derecesi, öğrenmeye hazır olma durumu, belli konuları öğrenmeye yönelim ve içsel ve dışsal motivasyon farkları ile ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Deveci'ye göre ise (2021) '*çocuk*' öğrenmeye daha fazla zaman ayırabilirken '*yetişkin*' çalışma saatleri dışındaki sınırlı serbest zamanlarını öğrenmeye adamaktadırlar. Deneyim açısından bakıldığında, çocuğun yaşantılarından edindiği deneyim sınırlıdır; oysa yetişkinin geçmiş yaşantıları, öğrenme süreçlerini etkiler. Çocuklarda özgüven duygusu genellikle yüksektir, buna karşın yetişkinlerde öğrenme konusundaki güvensizlik duygusu gelişebilir ve geçmişte yaşanan başarısızlıklar öğrenme süreçlerinde sınırlayıcı etki yapabilir. Öğrenme güdüsü yetişkinler için belirleyici bir faktördür; bu güdü eksikse yetişkin öğrenmeye zorlanamaz. Son olarak çocuklar ve öğretmenleri arasındaki ilişki genellikle çocuğun ebeveyniyle olan ilişkisine benzerken yetişkin eğitiminde yetişkin ve eğitici arasındaki ilişki daha çok bir arkadaş veya meslektaş ilişkisi şeklinde olur.

Yetişkin ve çocuk öğrenmesi arasındaki farklılıkların anlaşılması hem etkili öğrenme ortamları ve stratejileri geliştirmek hem de eğitim programlarının tasarımı açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu farklılıkları daha net bir şekilde göstermek amacıyla aşağıda sunulan tablo (Tablo 1) bu iki grup arasındaki temel farklılıkları karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. Literacy Jamaica (2016) tarafından hazırlanan bu tablo öz-yönetim düzeyleri, yaşam deneyimleri, bilgiye açıklık, öğrenme beklentileri, motivasyon kaynakları ve öğrenme gruplarının yapısı gibi önemli faktörleri içermektedir. Tablo, her bir faktör için çocukların ve yetişkinlerin genel eğilimlerini bir arada sunarken aralarındaki farklılıkları da net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu karşılaştırma hedef kitlenin özelliklerine göre eğitim yaklaşımlarının nasıl uyarlanması gerektiği konusunda da kayda değer içgörüler sunmaktadır.

Tabloda sunulan bilgiler literatürde yaygın olarak kabul gören teorilere ve deneysel araştırma sonuçlarına dayanmaktadır. Bu tablo yukarıda bahsedilen teorik açıklamaları destekleyici nitelikte olup yetişkin ve çocuk öğrenenlerin karakteristik özelliklerini özetlemektedir.

Tablo 1*Yetişkin ve Çocuk Farkı (Literacy Jamaica, 2016).*

Çocuklar	Yetişkinler
... başkaları tarafından yönlendirilir (örn. ebeveynleri veya öğretmenleri)	.. büyük ölçüde öz-yönetimlidirler.
... genel olarak sınırlı yaşam deneyimleri vardır.	... yaşam deneyimleri çoktur ve bunlardan yararlanabilirler.
... yeni bilgilere açıktır; işlenebilirler, esnekler ve uyum sağlayabilirler.	... iyi gelişmiş bir inanç sistemleri vardır; bu inançlarla çelişen bilgileri reddedebilirler.
... okulda öğrenmeyi beklerler; aynı zamanda hızlı öğrenme eğilimindedirler.	... okuldaki geçmiş deneyimlerine dayanarak öğrenmeye ilişkin çeşitli beklentileri vardır; genellikle çocuklardan daha yavaş öğrenirler ama onlar da aynı şekilde öğrenebilirler
... kendilerine öğrenmeleri söylendiği ve kendilerinde öğrenmeleri beklendiği için öğrenirler; öğrendiklerinin gelecekte onlara yardımcı olacağını umarlar.	... acil hedef ve ihtiyaçları karşılamak isterler; öğrenme deneyimlerinin değerli olduğunu ve zamanlarını akıllıca kullandıklarını algılama ihtiyacı hissederler.
... derslere aynı yaştaki, benzer geçmişe sahip ve benzer eğitim becerilerini paylaşma eğiliminde olan bir grupta katılırlar.	... farklı yaşlardan ve kökenlerden gelirler ve grup olarak bakıldığında eşit olmayan becerilere ve eğitim düzeylerine sahiptirler.

Tablo 1 yetişkin ve çocuk öğrenenler arasındaki temel farklılıkları açıkça ortaya koymaktadır. Yetişkinlerin öz-yönetimli olmaları, zengin yaşam deneyimlerine sahip olmaları ve öğrenmeye yönelik spesifik beklentilerinin olması öğrenme süreçlerini çocuklarındakinden ayıran önemli özelliklerdir. Bu farklılıklar yetişkin eğitiminde kullanılacak yöntem ve yaklaşımların, çocuk eğitiminde kullanılanlardan farklı olması gerektiğini göstermektedir. Özellikle yetişkinlerin iyi gelişmiş inanç sistemleri ve acil hedeflere yönelik öğrenme istekleri eğitimcilerin bu gruba yönelik öğrenme deneyimlerini tasarlariken dikkate almaları gereken faktörlerdir. Ayrıca yetişkin gruplarının heterojen yapısı, esnek ve kişiselleştirilmiş öğrenme stratejileri geliştirilmesini gerektirir.

2.1.2. Yetişkinlik evreleri ve özellikleri

İnsan hayatı doğumdan ölüme kadar uzanan ve bireylerin fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişimlerinin sürekli olarak devam ettiği karmaşık ve dinamik bir süreçtir. Bu yaşam döngüsü içinde özellikle yetişkinlik dönemi bireyin kişisel, mesleki ve sosyal açıdan en üretken olduğu ve aynı zamanda çeşitli sorumluluklar da üstlendiği uzun bir zaman dilimini kapsar. Her bireyin yetişkinlik deneyimi kendine özgü olmakla birlikte bu dönem genel olarak belirli gelişimsel görevler ve yaşam olayları etrafında şekillenir.

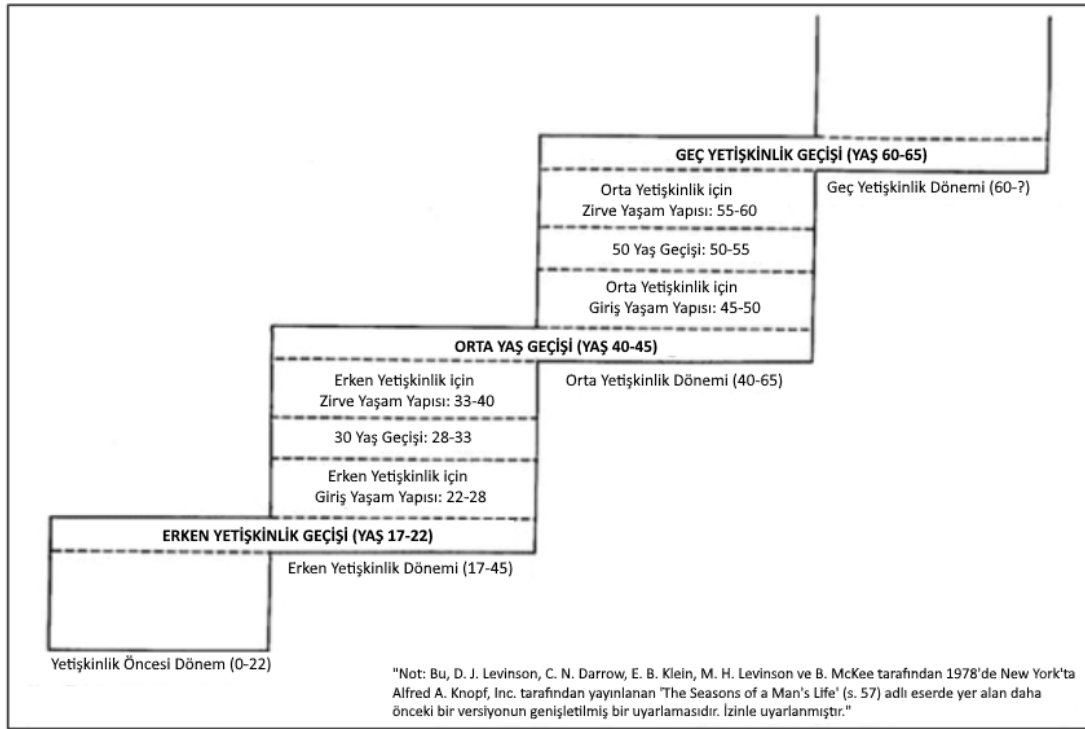
Bu dönemin daha iyi anlaşılması bireylerin yaşam kalitesini artırmak, toplumsal dinamikleri anlamak ve kuşaklar arası ilişkileri güçlendirmek açısından önemlidir.

Yetişkinlik döneminin bu çok yönlü yapısı araştırmacıları bu dönemi daha iyi anlamak ve açıklamak için çeşitli teoriler ve modeller geliştirmeye yöneltmiştir. Bu bağlamda yetişkinlik süreci gelişimsel dönüm noktalarına, sosyal rollere ve yaşam deneyimlerine bağlı olarak farklı aşamalara veya evrelere ayrılabilir (Stangor ve Walinga, 2014). Yetişkin gelişimi üzerine yaptığı araştırmalarla tanınan psikolog Daniel Levinson, yetişkinliği çeşitli aşamalardan ya da ‘Yaşam Mevsimlerinden’ oluşan bir dönem olarak tanımlamıştır (Levinson, 1978). Aktu (2016) Levinson’un geliştirdiği “*Yaşam Döngüsü*” kavramının dört evreden oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar *ön yetişkinlik*, *ilk yetişkinlik*, *orta yetişkinlik* ve *ileri yetişkinlik* olarak isimlendirilmiştir. Her evre biyolojik, psikolojik ve sosyal boyutları içerir. Ön yetişkinlik, bireyin doğumdan yaklaşık 22 yaşına kadar süren bir evredir ve bağımsızlık kazanma sürecini içerir. İlk yetişkinlik, 17-45 yaş arasında bolluk ve enerjinin olduğu bir dönemdir ve yaşam doyumu yüksektir, ancak çelişkiler, stresler ve hayal kırıklıkları da içerir. Orta yetişkinlik, 40-65 yaş arasında yer alır ve biyolojik olarak duraksama görülebilirken, psikolojik ve sosyal olarak doyumlu bir yaşam sürdürülebilir. Bu evrede yeni nesilleri yetiştirme ve deneyimleri paylaşma görevi bireyin temel sorumluluklarından biri haline gelir. İleri yetişkinlik çağı ise 60-65 yaşları arası geçiş dönemi olup 65 yaş ve üstündeki dönemi kapsar ve emeklilikle ve sağlık sorunlarıyla başa çıkma sürecini içerir. Bireyler, hobilerle uğraşma veya yaşam deneyimlerini paylaşma gibi aktivitelerle bu dönemi geçirirler. Levinson’ın modelindeki bazı yaş dönemlerinin çakışması, insan gelişiminin katı sınırları olan katı bir süreç olmadığını, daha ziyade bu dönemlerin akışkan ve kesintisiz bir yolculuk olduğu fikrini yansıtır. Bazı yaş dönemlerinin üst üste gelmesi bireysel deneyimlerin ve yaşam dönemlerindeki geçişlerin insanlar arasında büyük farklılıklar gösterdiği anlayışını dikkate alır. Bu model yetişkin gelişimini anlamak ve incelemek için önemli bir çerçeve sunarken her bireyin kendi benzersiz yaşam yolculuğunu ve gelişim sürecinin de göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çeker.

Levinson’un yetişkinlik evrelerine ilişkin teorisini görsel olarak özetlemek ve her bir evrenin yaş aralıklarını göstermek amacıyla aşağıdaki şekil sunulmuştur (Şekil 1). Bu şekil yetişkinlik dönemlerini ve bu dönemler arasındaki geçiş süreçlerini basamaklı bir yapıda göstermekte ve böylece her bir evrenin diğeriyle olan ilişkisini ve zamansal sıralamasını ortaya koymaktadır:

Şekil 1

Gelişim Dönemleri (Levinson, 1986)



Şekil 1, Levinson'un yetişkinlik evrelerini ve bu evrelerin birbirleriyle olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Yaş aralıklarının bazen örtüşmesi insan gelişiminin keskin sınırlarla ayrılamayacağını ve bireylerin bu evreleri kendi hızlarında ve bazen de çakışan deneyimlerle yaşadıklarını göstermektedir.

“Psikososyal Gelişim Teorisi” ile tanınan Erik Erikson kişilik oluşumu alanında öncü bir bilim insanı olarak kabul edilir. Bu teori gelişim sürecini psikolojik, sosyal, kültürel, biyolojik ve bilişsel açılardan farklı boyutları ve bu boyutlar arasındaki etkileşimleri ifade eder. Erikson'a göre, gelişim belirli evreler halinde ele alınmalıdır ve hayat boyunca devam eden bir süreçtir (Erikson, 1950). Erikson, kişilik/karakter gelişim sürecini sosyal dinamiklere dayalı olarak sekiz aşamaya ayırır (Syed ve McLean, 2017). Bireylerin gelişimini şekillendiren faktörlerden etkilenen bu aşamalar, bebeklikten başlayarak ergenliğe kadar uzanır ve her biri güven/güvensizlik, özerklik/utanç ve şüphe gibi belirli bir çatışma ile öne çıkar. Yetişkin gelişimi, bu zorlukların üstesinden başarıyla gelmenin bir sonucu olarak görülür. Yetişkinlik süreci üç ana aşamadan oluşur: genç yetişkinlik (19-40 yaş), orta yetişkinlik (40-65 yaş) ve olgunluk (65 yaşından ölüme kadar). Her aşama farklı çatışmalar ve görevlerle ilişkilidir. Genç yetişkinlik ilişki kurmaya odaklanır ve başarısızlık potansiyel yalnızlığa yol açar. Orta yetişkinlik, çocuk

sahibi olmak ya da topluma katkıda bulunmak gibi yollarla dünya üzerinde kalıcı bir etki yaratma çabasını içerir. Olgunluk, bir yansıtma/düşünme dönemidir ve bu dönemde bireyler bir yandan yaşamlarını değerlendirirken diğer yandan mutluluk düzeylerinin ne olacağını belirlerler (Demirezen, 2010; Kıyak, 2018).

George Vaillant tarafından (1977) geliştirilen ‘Yetişkin Gelişimi Teorisi’ Harvard Üniversitesi'nde yürütülen ‘Grant Study of Adult Development’ isimli karmaşık bir boylamsal çalışmaya dayanmaktadır. 1939-1944 yılları arasında bu okulda öğrenim gören 268 erkek öğrenciyi kapsayan bu çalışmada Vaillant, psikolog, psikiyatrist ve antropologlardan oluşan ekiplerle birlikte uyum mekanizmalarını incelemek amacıyla katılımcılardan otobiyografik görüşmeler, kişisel gelişim, aile durumu, kariyer, aile geçmişi, fiziksel muayene ve çeşitli test verilerini toplamıştır. Bu araştırma süreci halen devam etmektedir. Yaptığı bu çalışma sonucunda Vaillant, 21 ila 27 yaşları arasında erkeklerin arkadaşlık arayışına girdiğini ve bu süreçte yaşadıkları başarısızlıkların sonraki yetişkinlik aşamalarında zorluklara yol açtığını belirtmiştir. 27-35 yaş arasında erkeklerin kariyerlerini sağlamlaştırmak için çalıştıklarını ve kendilerini ailelerine adadıklarını tespit etmiştir. 35-45 yaş arasında ise erkeklerin hayatlarında bir değerlendirme ve yeniden düzenleme döneminden geçtiklerini, ölümlü olmanın anlamını daha fazla kavradıklarını ve cinsel yakınlık ifadesini yeniden uyandırdıklarını belirtmiştir. Vaillant, 45-55 yaş arasındaki erkeklerin “üretkenlik” meseleleriyle meşgul olduklarını ve geçmiş aşamalarda başarısız olanların üretkenliğe ulaşamadıklarını ifade etmiştir. Ancak, Vaillant'ın çalışmasının genel erkek popülasyonunu temsil etmediği ve tarihsel etkilerin yaşa bağlı gelişimsel etkilerden ayırt edilmesinin zorluğu nedeniyle, bu çalışmanın genel bir yetişkin erkek gelişimi teorisi için kesin bir temel oluşturmadığı belirtilmektedir. (McCrae ve Costa, 2003; McNeilly, 1989).

2.1.3. Beliren yetişkinlik evresi

“Beliren yetişkinlik”, ergenlik ve yetişkinlik arasındaki gelişimsel aşamayı tanımlamak için Jeffrey Jensen Arnett tarafından ortaya atılan bir terimdir. Bu evre artan bağımsızlık, keşif ve kendine odaklanma ile öne çıkar (Atak ve Çok, 2010). Bu dönem geç ergenlik ile genç yetişkinlik arasında ortaya çıkan ve genel olarak 18 ile 25 yaşları arasını kapsayan bir gelişim aşamasıdır. Beliren yetişkinlik döneminde gençler kimliklerini keşfeder, sınırlarını test eder ve geleceklerini şekillendirecek kararlar alırlar. Yaşamın bu benzersiz aşaması ergenlik ve genç yetişkinlikten farklıdır. Beliren

yetişkinler, farklı rolleri keşfedebilecekleri, kimliklerini deneyebilecekleri ve uzun vadeli taahhütleri erteleyebilecekleri bir “uzun süreli ergenlik” veya “psikososyal moratoryum” dönemindedir (Arnett, 2000).

Beliren yetişkinlik dönemi birkaç temel özelliğe sahiptir. Öncelikle bu dönem sosyal rollerden ve normatif beklentilerden bağımsızlığın arttığı bir dönemdir. Gençler artık ebeveynlerine bağımlı değildir, ancak henüz yetişkinliğin sorumluluklarını üstlenmemişlerdir. İkinci olarak, beliren yetişkinler genellikle değerlerini, inançlarını ve yaşam hedeflerini sorgulayan bir kimlik keşfi halindedir. Farklı kariyerler, ilişkiler ve dünya görüşleri deneyebilirler. Üçüncü olarak, beliren yetişkinlik dönemi sık sık değişim ve istikrarsızlığın yaşandığı bir dönemdir. Gençler dünyadaki yerlerini ararken farklı işler, ilişkiler ve yaşam koşulları arasında gidip gelebilirler. Beliren yetişkinlik kavramı hem övülmüş hem de eleştirilmiştir. Bazıları bunun daha fazla bireysellik ve kendini keşfetmeye yönelik olumlu bir eğilimi yansıttığını savunmaktadır. Diğerleri ise bunu, gençler arasında yön eksikliği veya hak sahibi olma duygusu gibi toplumsal sorunların bir işareti olarak görmektedir. Beliren yetişkinlik evrensel olarak kabul edilen bir yaşam evresi değildir ve varlığı kültürel ve ekonomik faktörlere bağlıdır. Bazı kültürlerde gençlerin çok daha erken yaşlarda yetişkin sorumluluklarını üstlenmeleri beklenir. Bununla birlikte, uzun süreli eğitim ve kariyer keşfine izin veren toplumlarda, beliren yetişkinlik yaygın bir olgu haline gelmiştir (Arnett, 2000).

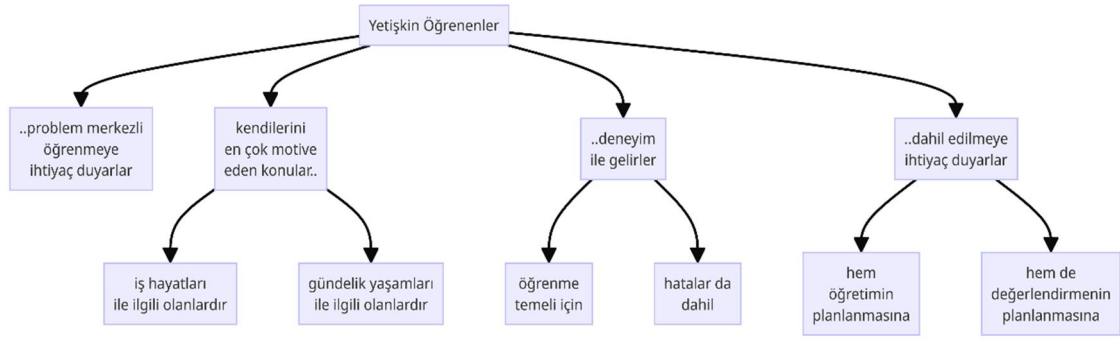
2.2. Yetişkin Öğrenen Kimdir

Yetişkin öğrenme teorilerinin gelişimine dikkate değer katkılar sağlayan ve yetişkin eğitimi alanının gelişmesine yön veren öncü araştırmacılardan biri olan Malcolm Knowles'a göre *yetişkin*, sosyal ve psikolojik açıdan iki farklı şekilde tanımlanabilir. Sosyal açıdan bir birey, içinde bulunduğu kültür tarafından yetişkinlere atfedilen eş, ebeveyn, sorumlu vatandaş, asker ve benzeri sosyal rolleri üstlendiği ölçüde yetişkin olarak kabul edilir. Psikolojik açıdan ise bireyin kendisini kendi hayatından birincil derecede sorumlu olarak gördüğü zaman yetişkin olduğunu öne sürmektedir (Knowles, 1980). Yetişkin öğrenenler problem merkezli öğrenmeye gereksinim duyarlar ve onları en çok iş ve gündelik yaşamda kendileri ile alakalı konular motive eder. Öğrenme sürecine geldiklerinde hatalar da dahil kendi deneyimleri ile gelirler ve bunlar öğrenmenin temelini oluşturur. Ayrıca yetişkin öğrenenler öğretimin planlanmasına ve değerlendirme sürecine dahil edilmeye ihtiyaç duyarlar.

Yetişkin öğrenenlerin özelliklerini daha iyi anlamak ve görselleştirmek amacıyla, aşağıdaki şekil sunulmuştur (Şekil 2). Bu infografik yetişkin öğrenenlerin temel özelliklerini ve öğrenme süreçlerindeki önemli noktaları özetlemektedir.

Şekil 2

Yetişkin Öğrenenlerin Özellikleri (Reddy, 2020)



Şekil 2 incelendiğinde, yetişkin öğrenenlerin problem merkezli öğrenmeye ihtiyaç duydukları, gündelik yaşamlarıyla ilgili konulardan motive oldukları, öğrenme ortamlarına zengin deneyimlerle geldikleri, öğretim ve değerlendirme süreçlerine dahil edilmek istedikleri ve öğrenme süreçlerinde aktif rol almaya eğilimli oldukları görülmektedir.

Knowles'e göre (1973) yetişkin öğrenen olarak nitelenen bireyler özerk, deneyimli ve kendi kendilerini yönetme becerilerine sahip kişilerdir. Bu kişiler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almayı tercih ederler ve genellikle öz-yönetimli öğrenme fırsatlarını tercih ederler. Zengin yaşam deneyimleri ve bilgi birikimleri, yeni öğrenmeleri anlamak ve uygulamak için sağlam bir temel oluşturur. Hedef odaklıdır, öğrenmelerinin amacını ve uygulanabilirliğini gördüklerinde motivasyonları artar. Uygunluk odaklı bu kişiler öğrenmelerinin günlük yaşamları ve işleriyle bağlantılı olduğunu görmek isterler. Pratik ve uygulamalı öğrenmeyi tercih ederler ve bu sayede öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanabilirler. Ayrıca, kendi hızlarına ve kendi zaman durumlarına göre öğrenmeyi tercih ederler. Bu da öğrenme süreçlerini kişiselleştirmelerine imkan verir. Knowles, yetişkinleri genellikle sosyal rolleri yerine getiren ve kendilerini kendi hayatlarından sorumlu bireyler olarak gören kişiler olarak tanımlar.

Knowles, yetişkin öğrenenler olgunlaştıkça benlik kavramlarının onları bağımlı bir kişilikten kendi kendini yöneten bir insana doğru evrildiğini öne sürer. Yetişkinler

öğrenme için değerli bir havuz işlevi gören zengin bir deneyim birikimine sahip bireylerdir. Bir yetişkinin öğrenmeye hazır olmasını sosyal rolleriyle ilişkili gelişimsel görevlerle ilişkilendirir. Buna ek olarak Knowles, bireyler olgunlaştıkça zaman perspektifinde bir değişim olduğunu, gelecekteki uygulamaya odaklanmaktan anlık uygulamaya geçildiğini ve yetişkinlerin öğrenmelerinde konu merkezli olmaktan çok sorun merkezli olduklarını belirtmiştir. Yetişkinler öncelikle dış motivasyon kaynaklarından ziyade iç motivasyon kaynaklıdır ve yetişkinler bir şeyi öğrenmenin ardındaki nedenleri anlamaya ihtiyaç duyarlar (Knowles, 1984; Sharan ve Bierama, 2014).

Merriam'a göre (2017) yetişkin öğrenen, bağımsız öz-benliğe ve öz-yönetime sahip olan, öğrenmesini kontrol edebilen, geniş bir yaşam deneyimi hazinesine sahip olan, değişime ilgi duyan, problem merkezli olur, bilgisini mevcut sorunları çözmek için kullanan ve içsel olarak motive olan kişidir. Bir başka tanıma göre yetişkin öğrenen, geleneksel öğrenci kalıbına uymayan, eğitimi kendi tercihleriyle sürdüren, başka sorumlulukları olup farklı koşullar altında öğrenme süreçlerine devam eden kişi anlamına gelir (Radha Alruwaili ve Templin, 2023).

Yetişkin öğrenenler yaşam deneyimleri ve öğrenme ihtiyaçlarıyla şekillenen farklı özelliklere sahiptir. Bu özellikler arasında çoklu roller ve sorumluluklar, deneyim birikimi, gelişimsel eğilimler ve kaygı/kararsızlık duyguları vardır. Ayrıca, hedef odaklı ve zamanı yönetimini önemseyen yetişkinler, eğitim içeriğinin kendi yaşamlarına nasıl katkı sağlayacağını bilmek isterler. Öğitmenlerden etkili iletişim, bilgi sahibi olma ve rehberlik beklerler. Kendi yaşam deneyimlerini sınıfa taşıyan yetişkinler, öğrenme sürecinde aktif rol oynarlar ve grup içinde işbirliği yapmaktan hoşlanırlar. Ancak, eğitim beklentileri karşılanmadığında, yetişkinler öğrenme deneyiminden çekilebilirler (Givens, 2007).

2.3. Öğrenme

Öğrenme farklı bakış açılarını içeren çok yönlü bir kavramdır ve deneyim sonucunda davranışta meydana gelen değişikliklerle kendini gösterir (Cronbach vd., 1963). Dolayısıyla en iyi öğrenme deneyim yoluyla gerçekleşir. Gagne (1965, s. 2) öğrenmeyi *'insan eğiliminde veya kabiliyetinde belirli bir süre boyunca devam eden ve sadece büyüme süreçlerine atfedilemeyen değişiklik'* olarak tanımlar. Chance (1979, s. 2) öğrenmeyi *'bir organizma içinde davranış değişikliğini mümkün kılan, deneyime bağlı olan ve refleksler, içgüdüler, olgunlaşma ya da yorgunluk, yaralanma, hastalık veya*

ilaçların etkisiyle açıklanamayan, nispeten istikrarlı, tanımlanmamış bir değişiklik' olarak tanımlar. Smith (1982, s. 34) farklı kullanımları olduğu için öğrenme teriminin kesin bir tanıma meydan okuduğu öne sürer. Bu açıdan öğrenme (1) bir şey hakkında halihazırda bilinenlerin edinilmesi ve bunlara hakim olunması, (2) kişinin edindiği deneyimlerin anlam bakımından genişletilmesi ve netleştirilmesi veya (3) sorunlarla ilgili fikirlerin test edilmesine yönelik organize ve kasıtlı bir süreç anlamında kullanılmaktadır. Başka bir deyişle, öğrenme kavramı bir ürünü, bir süreci veya bir işlevi tanımlamak için kullanılır.

Knowles vd., (2011, s. 17) öğrenmeyi *bilgi ve uzmanlık kazanma süreci* olarak tanımlar. Driscoll'a göre (2014, s. 1) öğrenme *'insan performansında veya performans potansiyelinde süregelen bir değişiktir ki bu da öğrenenin deneyimi ve dünya ile etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıkmalıdır'*. Woolfolk' göre (2016) öğrenme, deneyim (uygulama da dahil) bir bireyin bilgi, davranış veya davranış potansiyelinde nispeten kalıcı bir değişikliğe neden olduğunda gerçekleşir. Jarvis'e göre (2018) öğrenme genetik, fiziksel ve biyolojik bir bütün olarak *kişinin* ve bilgi, beceriler, tutumlar, değerler, duygular, inançlar ve duylardan oluşan *zihnin* sosyal durumları deneyimlediği; algılanan içeriğin daha sonra bilişsel, duygusal veya pratik olarak dönüştürüldüğü, sürekli değişen veya daha deneyimli duruma gelen bir kişinin ortaya çıkmasıyla sonuçlanan ve tüm bunların kişinin biyografisine entegre edildiği hayat boyu süren süreçlerin birleşimidir.

Görüldüğü gibi öğrenme kavramı farklı teorisyenler ve araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde incelenmiş ve tanımlanmış çok yönlü ve karmaşık bir olgudur. Öğrenme davranış, tutum, inanç ve bilgideki değişiklikleri kapsar ve bilgi ya da beceri edinimi ile sınırlı değildir.

2.4. Öğrenmeyi Öğrenme

2003 yılında Warrington'daki Kuzey İngiltere Eğitim Konferansı'nda, Okul Standartlarından Sorumlu Devlet Bakanı olan David Miliband, *"21. yüzyıl eğitiminin temel işlevlerinden biri, hayat boyu değişime hazırlanmak için öğrenmeyi öğrenmektir"* demiştir (Claxton, 2007). Bu ifade, günümüz eğitim anlayışında öğrenmenin sadece belirli bir döneme sınırlı olmadığını, aksine bireylerin hayatları boyunca sürekli öğrenmeye ve gelişime açık olmaları gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, hızla değişen dünyada bilgiye uyum sağlama ve farklı becerileri kazanma gerekliliğine dikkat çeker. Öğrenmeyi öğrenme, kişinin etkili, verimli ve uyumlu bir şekilde öğrenme kapasitesini

artıran becerileri, bilgileri ve eğilimleri edinme sürecini ifade eder. Öğrenmeyi öğrenme, hem bireysel hem de grup halinde, verimli zaman ve bilgi yönetimi dahil, öğrenmeyi sürdürme ve kişinin kendi öğrenmesini planlama kapasitesidir (Khurma vd., 2022). Dolayısıyla bu beceri, bireyin öğrenme süreçlerini bilinçli bir şekilde planlama ve yönlendirme yeteneğine sahip olmasını gerektirir.

Öğrenmeyi öğrenme fikri, işyerinde ve genel olarak dünyada devam eden değişiklikler göz önüne alındığında, bireylerin yaşamları boyunca daha dayanıklı öğrenenler haline gelme ihtiyacını kabul eder. Öğrenmeyi öğrenmenin tanımı tekil bir varlık veya beceri değil, bireyin öğrenme kapasitesini artıran öğrenme uygulamalarının bir toplamıdır. Pratik anlamda, öğrenmeyi öğrenmenin istihdam edilebilirliği desteklemek ve ekonomik rekabet gücünü artırmak için gerekli olduğu düşünülmektedir (Higgins, 2009). Karmaşık ve sürekli olarak gelişen bir doğası olan öğrenmeyi öğrenme bilginin edinilmesinde veya uygulanmasında bir hedefe ulaşma olasılığını artırmak için stratejik olarak seçilen bilişsel, üstbilişsel, motivasyonel, duygusal ve davranışsal süreçlerin dinamik bir etkileşimini içerir (Weinstein ve Acee, 2013; Weinstein vd., 2011, akt. Weinstein vd., 2015).

Öğrenmeyi öğrenme becerisinin kazanılması hayat boyu öğrenme açısından temel bir gerekliliktir. Bu nedenle eğitim ve öğretim açısından zorluklarla karşı karşıya kalan bireyler (özel ihtiyaçları olanlar ve okulu bırakanlar gibi) dahil olmak üzere herkes için bu becerinin geliştirilmesine yönelik uygun öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Bu da okul öncesi ve yetişkin öğrencileri kapsayan çeşitli yaşam evrelerinde ve resmi/resmi olmayan öğrenme ortamları aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Fredriksson ve Hoskins, 2008).

2.5. Yetişkinlerde Öğrenme Süreci

Öğrenme, bireyin kişisel gelişim durumu, öğrenme eğilimi, çevre ile etkileşimi, içinde bulunduğu kültürün özellikleri, yaş, bilişsel kapasite, deneyim, öğrenme tarzı gibi içsel ve dışsal faktörlerden etkilenen karmaşık bir süreçtir (Açıkgöz, 2003; Fidan, 1996; Küçükahmet, 2008; Saban, 2004; Senemoğlu, 1997). Bu süreç farklı gelişim seviyelerinde farklı biçimlerde gelişir. Çocuklarda öğrenme sürecini etkileyen faktörler arasında yaş, bilişsel gelişim seviyesi, duygusal durum, sosyal etkileşimler, oyun ve dil gelişimi gibi unsurlar yer alır (Aydın, 2001; Erden ve Akman, 2003; Kurt ve Özkaya, 2015; Murphy ve Leeper, 1970; Özden, 2003; Piaget ve Inhelder, 1969; Selçuk, 1999; Shunk, 2014; Topses, 2006; Yıldırım, 2004). Yetişkinlerde ise deneyim, geçmiş bilgi birikimi, motivasyon, öğrenme tarzı, zaman yönetimi, çalışma ortamı ve zihinsel esneklik

gibi faktörler öğrenme sürecini etkiler (Brookfield, 1986; Jarvis, 1995; Knowles, 1980; McDonough, 2014; Merriam ve Caffarella, 1991; Tough, 1971; Tønseth, 2015).

Yetişkinler geçmiş deneyimlerinden ve bilgi birikimlerinden yararlanarak öğrenme süreçlerini kendileri yönlendirme eğilimindedirler (Loeng, 2020). Bir öğretmenin yönlendirmesine bağlı öğrenen çocukların aksine yetişkinler genel olarak öğrenme sürecini kendileri kontrol etmek ister. Bu süreçte yetişkinler özellikle meslekleri ve çalışma alanları ile ilgili konuları öğrenmeye önem verirler. Yetişkin, öğrenmenin anlamlı ve işlevsel olması gerektiğine inanır. Bu yüzden öğrenmeleri gereken konunun anlamlı ve işlevsel olduğunu anladıkları zaman öğrenme sürecine daha fazla ilgi gösterirler. Yetişkinler yeni bir bilgi öğrendiklerinde bu bilgiye önce şüphe ile yaklaşır. Bu bilgiyi mevcut deneyimleriyle karşılaştırır ve edinecekleri bilginin günlük yaşamları veya kariyerleri ile doğrudan ilişkili olmasını beklerler (Akın, 2014; Knowles, 1980; Rogers, 2007; Smith ve Pourchot, 1998; Sörli vd., 2005). Yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde güdülenme, duyuşsal ve kişisel gelişim ile ilgili faktörler öne çıkar. Yetişkinler öğrenme süreçlerinde farklı yöntemler kullanırlar ve öz yönelim, yansıtma ve farklı bakış açılarına karşı açık olma gibi özellikler taşırlar. Çocuk ve ergenlerin aksine, yetişkinler öğrenme süreçlerine zengin yaşam deneyimleri ile gelirler ve hem kendilerine hem de toplumsal normlara dair iç gözlem yapabilirler (Brookfield, 1991; Darkenwald ve Merriam, 1982; Deshler ve Hagan, 1989; Johnstone ve Rivera, 1965; Knowles, 1980, akt. Smith ve Pourchot, 1998).

Öğrenme, yetişkin eğitiminde öğretim ilkelerini, müfredat tasarımını ve öğretim planlamasını etkileyen bir kavram olmasına rağmen eğitim ile ilgili araştırmalarında öğrenme kavramı söz konusu olduğunda öncelikle resmi okul sistemleri içindeki çocuklara odaklanılır (Tusting ve Barton, 2003). Oysa çocuklar ile yetişkinler arasında öğrenme süreçleri açısından belirgin farklılıklar olduğu yetişkin eğitimi ile ilgili alanyazında vurgulanmaktadır (Akın, 2014; Deveci, 2021; Givens, 2007; Jarvis vd., 2004; Knowles, 1980; Leone ve Irvin, 1998; Merriam, 2001; Tezcan ve Deveci, 2018). Tusting ve Barton'a göre (2003) yetişkinlerin öğrenme süreci bireysel güdülenme ve deneyim ile şekillenen çok yönlü bir süreçtir. Yetişkinler öğrenme sürecine zengin bir bilgi birikimi ve yaşam deneyimi ile başlar. Öğrenme çabalarını kişisel hedefleri ve istekleriyle uyumlu olacak şekilde şekillendirirler. Yetişkinlerde öğrenme sürecinin merkezinde doğuştan gelen özyönelim ve özerklik isteği yer alır. Yetişkinler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenirler ve eğitmenler bu süreçte bilgi edinmeleri için elverişli ortamlar yaratmak amacıyla kolaylaştırıcı olarak hizmet ederler. Bu öz-yönetimli

yaklaşım, bireylerin farklı öğrenme stillerini keşfetmelerine ve kendilerine özgü tercihlerine uygun stratejiler belirlemelerine ve kullanmalarına imkân sağlar. Ayrıca yetişkinler kendi öğrenme süreçleri üzerinde düşünme (yansıtma) kapasitesine sahiptir. İç gözlem ve içsel bir diyalog yoluyla, bilişsel mekanizmaları hakkında içgörü kazanırlar ve bunun sonucunda öğrenme becerilerini geliştirirler. Yetişkinlerde öğrenme sınıfın sınırlarını aşarak gerçek yaşam etkinliklerine ve deneyimlerine de yansır. Jarvis'e göre (2004) yetişkin öğrenenler öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya yönelik güçlü bir eğilim sergilerler.

Yetişkin öğrenenlerin öğrenme sürecine katılımlarını geçmiş deneyimleri, öğrenme durumuna ilişkin bireysel anlamlandırma sistemleri ve kişisel ihtiyaçları da dahil olmak üzere sayısız faktör şekillendirir. Yetişkin öğrenenlerin öğrenme ortamında sadece birikmiş bilgi birikimlerini değil aynı zamanda etkili öğrenmeye katkıda bulunacak hayati unsurlar olan özgüven ve özsaygılarını da ortaya koyarlar. Yetişkinler için en iyi öğrenme, benlik duyguları tehdit altında olmadığına gerçekleşir. Bu da kendilerine saygı duyulduğunu ve eşit muamele gördüklerini hissettikleri bir öğrenme ortamı gerektirir. Ayrıca, yetişkin öğrenenler çeşitli eğitim geçmişleri ve yaşam deneyimleriyle şekillenmiş benzersiz öğrenme stillerine sahiptir. Yetişkin öğrenmesinin bir diğer karakteristik yönü de yılların birikimi olan bilgi ve becerilerin doruk noktası olan “kristalize olmuş” zekânın varlığıdır (Błaszczak, 2013). Ancak yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etkileyebilecek azalan görme ve/veya işitme yetenekleri ve sağlık sorunları gibi değişen fizyolojik koşullarla da mücadele etmek zorunda kalmaları söz konusu olabilir.

2.5.1. Zaman yönetimi

Zaman yönetimi kavramı modern yaşamın karmaşıklığı ve temposu içerisinde giderek daha fazla önem kazanan bir beceri haline gelmektedir. Özellikle yetişkin öğrenenler iş, aile ve kişisel sorumlulukları arasında denge kurmaya çabalarlarken öğrenmeye ayırdıkları zamanı etkili kullanabilmeleri gerekir. Bir tanıma göre zaman yönetimi zamanı verimli kullanmak amacıyla çeşitli becerilerin, araçların ve tekniklerin uygulanmasıdır (Claessens vd., 2007). Bir başka tanım zaman yönetimini ihtiyaçları ve istekleri belirlemek, bu ihtiyaç ve istekleri gerçekleştirmek için gereken görevleri belirlemek ve önceliklendirmek, bu görevleri planlamak, programlamak ve liste haline getirmek olarak ele alır (Lakein, 1973). Macan (1994) zaman yönetimini amaç ve önceliklerin belirlenmesi, zaman yönetimi mekanizmalarının kullanılması ve tercih

edilen bir organizasyon yaklaşımının benimsenmesi olarak kavramsallaştırır. Koch ve Kleinmann (2002) ise zaman yönetimini kısa vadeli hedeflerin uzun vadeli hedeflerle uyumlu hale getirilmesi süreci olarak tanımlar. Bu bağlamda zaman yönetimi, bireylerin hedeflerini belirlemesi, bu hedeflere ulaşmak için gerekli faaliyetleri önceliklendirmesi, zamanını planlı ve organize bir şekilde kullanması, etkili araç ve teknikleri uygulaması ve sürekli olarak zaman kullanımını değerlendirip iyileştirmesi süreçlerini kapsayan stratejik bir beceridir. Zaman yönetimi kavramı zamanın bir kaynak olarak görülmesi ve bu kaynağın stratejik olarak planlanması, organize edilmesi ve kontrol edilmesi süreçlerini içerir.

Yetişkinlerin genellikle iş, aile ve diğer sorumlulukları nedeniyle sınırlı zamanları vardır, bu nedenle öğrenme için ayrılan zamanı etkili kullanmaları öğrenme verimliliğini artıran bir unsurdur. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma zaman yönetimi becerilerinin akademik başarı üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir (Britton ve Tesser, 1991). Macan ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen *Zaman Yönetimi Davranışı Ölçeği*, zaman yönetiminin dört boyutunu ölçer: amaç belirleme ve önceliklendirme, zaman yönetimi mekanizmaları, algılanan kontrol ve düzenlilik tercihi. Bu ölçek yetişkin öğrenenlerin zaman yönetimi becerilerini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Yapılan kapsamlı bir alanyazın taramasında (Claessens vd., 2007) zaman yönetiminin iş performansı ve refah üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmaktadır. Bu bulgunun yetişkin öğrenmesi bağlamındaki yansıması etkili zaman yönetiminin öğrenme sürecinin verimliliğini artırabileceğidir. Bir başka çalışmada üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlenmiştir (Alay ve Koçak, 2002). Knowles (1975), öz-yönetimli öğrenme kavramını ortaya koyarken zaman yönetiminin önemini de vurgular. Knowles'a göre, yetişkin öğrenenler kendi öğrenme süreçlerini planlarken ve yönetirken zamanı etkili kullanma becerisine sahip olmaları gerekir.

Zaman yönetimi yetişkin öğrenenlerin karmaşık yaşam koşulları içinde öğrenme hedeflerine ulaşmaları açısından temel bir beceridir. Etkili zaman yönetimi becerilerine sahip olmak bir yandan yetişkinlerin kişisel gelişimlerini sürdürmelerini sağlarken aynı zamanda profesyonel ve ailevi sorumluluklarını dengelemeleri açısından vazgeçilmez bir araçtır.

2.5.2. Zihinsel esneklik

Zihinsel esneklik modern dünyada bireylerin karşılaştığı karmaşık ve hızla değişen sorunlarla başa çıkabilmesi için giderek daha fazla önem kazanan bir bilişsel

yetenektir. Özellikle yetişkin öğrenme süreçlerinde, bireylerin yeni bilgileri özümsemesi, farklı bakış açılarını değerlendirebilmesi ve problem çözme stratejilerini etkili bir şekilde uyarlayabilmesi açısından zihinsel esneklik kritik bir rol oynamaktadır.

Bilişsel Esneklik Teorisi kapsamında zihinsel esneklik, “karmaşık ve yapılandırılmamış alanlarda bilgiyi farklı bağlamlarda yeniden yapılandırma ve uygulama yeteneği” olarak tanımlanır (Spiro vd., 1988). Bir başka tanıma göre zihinsel esneklik “bir kişinin (a) bir durumda mevcut olan seçeneklerin ve alternatiflerin farkında olma, (b) yeni durumlara uyum sağlama ve uyum gösterme konusunda istekli olma ve (c) esnek olma konusunda öz-yeterli olma eğilimi” olarak açıklanmıştır (Martin ve Rubin, 1995). Dennis ve Vander Wal (2010), zihinsel esnekliği “zor durumları kontrol edilebilir olarak algılama yeteneği ve yaşamdaki olaylar ve insan davranışlarına ilişkin çoklu alternatif açıklamalar üretebilme yeteneği” şeklinde tanımlamışlardır. Başka bir tanım zihinsel esnekliği “değişen çevresel taleplere uyum sağlama yeteneği” olarak ele alır (Cañas vd., 2003). Buna göre zihinsel esneklik bireyin karmaşık ve değişken durumlarda bilgiyi yeniden yapılandırma, alternatif çözümler üretme ve farklı bakış açıları arasında geçiş yapabilme yeteneği olarak ifade edilebilir. Bu yeteneğe sahip olan bir yetişkin mevcut seçeneklerin farkında olur, yeni durumlara uyum sağlama istekliği taşır ve koşullar zorlu da olsa onları kontrol edilebilir olarak algılama becerisine sahip olur. Böylece yetişkin bireyin değişen çevresel taleplere etkili bir şekilde yanıt vermesi mümkün olur.

Yetişkin eğitimi alanında önde gelen araştırmacılardan Jack Mezirow (1991) dönüştürücü öğrenme teorisinde zihinsel esnekliğin önemini vurgularken yetişkin öğrenenlerin mevcut varsayımlarını sorgulama ve yeni bakış açıları geliştirme yeteneğine sahip olmaları gerektiğini ileri sürer. Bu süreç zihinsel esneklik gerektirir. Gülüm ve Dağ (2012) zihinsel esnekliğin psikolojik sağlamlık ve stresle başa çıkma becerileri üzerindeki olumlu etkisini olduğunu ileri sürdükleri çalışmadan yetişkinlerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmede zihinsel esnekliğin belirleyici bir unsur olduğu sonucu çıkarılabilir.

Zihinsel esneklik yetişkinlerin karmaşık ve değişken öğrenme ortamlarında başarılı olmalarına yardımcı olur. Bu beceriye sahip olan yetişkinler yeni bilgileri daha etkili bir şekilde özümseyebilirler, farklı bakış açılarını değerlendirme ve problem çözme stratejilerini duruma göre uyarlama konusunda ustalaşırlar (Spiro, 1992).

Bu bağlamda ele alılabilecek olan bilinçli öğrenme (Mindful Learning) yaklaşımı (Langer, 2000) zihinsel esneklik kavramıyla bir takım benzerlikler göstermektedir. Her

iki kavram da bireylerin değişen durumlara uyum sağlama, yeni bilgileri işleme ve farklı perspektifler arasında geçiş yapma yeteneklerini vurgular. Zihinsel kalıplar veya sabit dūřünce yapıları öğrenme sürecini sınırlayabilir ve engelleyebilir. Buna karşılık bilinçli öğrenme yaklaşımı, yeni ayrımlar çizmeye, farklı perspektifler geliştirmeye ve bağlama duyarlı olmaya odaklanarak daha esnek ve etkili bir öğrenme süreci sağlayabilir. Zihinsel esneklik ve bilinçli öğrenme yetişkin eğitiminde bireylerin değişen dūnyaya uyum sağlama ve yaşam boyu öğrenme kapasitelerini daha da fazla geliştirmeye katkı sağlayabilecek becerilerdir.

2.6. Öğrenme Kuramları Çerçevesinde Yetişkin Öğrenmesine Bakış

Çoğu yetişkin eğitimci, yetişkinlerin öğrenme süreçleri, yetişkinlere öğretim ve program planlama etkinliklerinin basit bir şekilde tanımlanamayacağı konusunda hemfikirdir. Bu alan uygulamada tartışmalı olma eğiliminde olan karmaşık, çok boyutlu kavramlardan oluşan bir alandır. Daha spesifik olmak gerekirse, yetişkin eğitiminin tanımı, yetişkin öğretme-öğrenme sürecindeki teorik çerçeve ve yaklaşımlar ve yetişkin öğrenimi teorileri konusunda eğitimciler arasında çok az fikir birliği vardır (Sunmali, 1981).

John Dewey, Erik Erikson, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan, Eduard Lindeman, Jack Mezirov, Paulo Freire, Urie Bronfenbrenner ve Malcolm Knowles'un fikirleri yetişkin öğrenmesinin teorik ve felsefi köklerini oluşturur (Tweedell, 2000, akt. Okur-Berberoğlu, 2022). Yetişkin öğrenme kuramları yetişkinlerin öğrenme süreçlerini anlamak ve açıklamak için geliştirilmiş teorik çerçevelerdir. Bu kuramlar, yetişkinlerin öğrenme motivasyonları, öğrenme stilleri, geçmiş deneyimlerinin etkisi, öğrenme ortamlarının tasarımı ve yetişkinlerin öğrenme sürecine katılımı gibi konuları ele alır. Yetişkin öğrenme kuramları, yetişkinlerin nasıl öğrendiklerine dair bir anlayış sağlar ve eğitmenlerin uygulamalarında daha etkili olmalarına ve hizmet verdikleri yetişkinlerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olmalarına yardımcı olabilir. Her ne kadar alanyazında yetişkin öğrenmelerine dair bir kuramsal bir altyapı oluşturacak çeşitli açıklamalar, ilkeler, varsayımlar, modeller ve kuramlar ortaya konmuş olsa da tüm yetişkinlere uygulanabilecek tek bir öğrenme kuramı yoktur. Yetişkin eğitimcileri bu bilgi tabanıyla ne kadar tanışık olursa, uygulamaları o kadar etkili olabilir ve uygulamaları yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olabilir (Corley, 2008).

2.6.1. Öğrenme kuramları

Bu bölüme öğrenme kuramlarına ilişkin genel bir bakış sunulacaktır. Ele alınacak olan öğrenme kuramları, ileride detaylandırılacak olan yetişkinler için geçerli öğrenme kuramlarının anlaşılabilmesi için bir temel oluşturacaktır. Öğrenme kuramlarını ana hatlarıyla ele almak aynı zamanda yetişkin öğrenenlerin öğrenme süreçleri hakkında bir arka plan bilgisi de sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğrenme kuramlarının ana hatlarıyla incelenmesi yetişkinlerin yabancı dil *öğrenme* deneyimlerini daha iyi anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır.

Öğrenme kuramları bireylerin öğrenme süreçlerini hangi yollarla ve hangi şekillerde gerçekleştirdiklerini açıklayan çeşitli ilkeleri ve genellemeleri içeren bir bütündür (Bilgin ve Durmuş, 2003; Küçükahmet, 2003). Öğrenme kuramlar, öğrenme süreci boyunca bilginin özümsemesini, işlenmesini ve akılda tutulmasını tanımlayan kavramsal çerçeveler olarak işlev görür. Bu kuramlar kavramsal modelleri iddia düzeyinde bir araya getirerek bir dizi bilimsel ifade aracılığıyla öğrenme faaliyetlerini sistematik olarak anlamaya yönelik ilkeleri ifade eder (Rad ve Moraru, 2012). Her bir öğrenme kuramı belirli bir öğrenme türünü en iyi açıklama eğilimindedir. Bu nedenle hiçbir öğrenme kuramı tüm öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklamak ve çözmek için yeterli değildir (Senemoğlu, 2005).

Öğrenme kuramları yetişkin öğrenmesinin anlaşılması ve geliştirilmesi için çok yönlü katkılar sağlar. Davranışçı kuram gözlemlenebilir davranış değişikliklerine odaklanarak açık hedefler ve pekiştirmenin önemini vurgularken, bilişsel kuram zihinsel süreçleri ön plana çıkararak problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini teşvik eder. Sosyal bilişsel kuram gözlem ve model alma yoluyla öğrenmeyi vurgulayarak öz-yeterlik inancının rolünü açıklar. Bilişsel davranışçı yaklaşım düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi ele alırken, duyuşsal kuram öğrenmenin duygusal boyutlarına odaklanır. Sosyo-kültürel ve sosyal yapılandırmacı kuramlar sosyal etkileşimin ve kültürel bağlamın önemini vurgularken, bilişsel yapılandırmacı kuram yetişkinlerin mevcut bilgi yapılarının önemini ön plana çıkarır. Son olarak nörofizyolojik kuram öğrenmenin beyindeki nöral bağlantılarla ilişkisini açıklayarak etkili öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Bu kuramların bütüncül bir şekilde anlaşılması ve uygulanması yetişkin eğitim programlarının etkinliğini artırabilir ve yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyebilir.

2.6.2. Davranışçı öğrenme

Klasik öğrenme kuramlarından biri olan davranışçı öğrenme, bilişselci ve diğer bazı öğrenme teorisinden daha uzun bir geçmişe sahiptir. Davranışçılık öğrenme öğrenenin 'boş bir levha' olduğunu ve tüm insan davranışlarının dış uyaranlardan kaynaklanabileceğini veya açıklanabileceğini öne sürer. Doğru davranışı sergileyen bireyler için olumlu pekiştirme ve yapılması istenmeyen davranış için ise olumsuz pekiştirme verilerek öğrenenler öğrenmeye motive edilir. Davranışçı öğrenmede öğrenen edilgendir ve eğitmen öğrenenlere bilgi aktarmakla görevlidir. Geleneksel bir sınıf ortamında öğrenenler kendilerine belirli bir konuda öğretim yapılırken sessizce otururlar ve daha öğretilenlerin ne düzeyde akılda kaldığının belirlenmesi için bir teste tabi tutulurlar (Pritchard, 2009). Davranışçı öğrenme davranışın gözlemlenebilir ve ölçülebilir yönlerine odaklanır (Chase, 2003). Davranışçılar, davranışı etkili bir şekilde anlamak ve değiştirmek için ölçmenin ve gözlemlemenin önemini vurgular (Rogti, 2021). Davranışçı öğrenme, öğrenme sürecinde davranışların çevresel uyarıcılarla ilişkilendirilerek nasıl değiştirilebileceğini açıklar. Bu bağlamda John Locke'un insan zihnini doğuştan boş bir levha olarak gören anlayışı temel alınır ve zihnin çevresel etkilerle şekillendiği öne sürülür (Özgözü, 2020).

Davranışçılar, öğrenme süreçlerini mekanik ve ölçülebilir bir şekilde ele alır, duygu ve düşünce gibi içsel süreçlere fazla önem vermezler. Bu yaklaşımın temel kavramları arasında şartlanma, organizma, tepki, uyarıcı, pekiştirme ve ceza bulunur (Bacanlı, 2016). Davranışçı öğrenme, insan davranışını şekillendirmede uyarıcı ve tepki arasındaki etkileşimi vurgular. Davranışın iç gözlemsel veya bilişsel süreçlerden ziyade gözlemlenebilir eylemler ve tepkiler yoluyla anlaşılabilmesini ileri sürer. Öğrenme süreci, organizmanın uyarıcılarla tepki arasında kurduğu bağlarla gerçekleşir ve davranışlar çevresel pekiştirme ve cezalarla şekillendirilir (Schunk, 2020). Klasik ve edimsel koşullanma gibi süreçlere vurgu yapılır (Aydın, 2000).

Davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenme, uyarıcı ile tepki arasında kurulan bağ sonucunda gerçekleşir ve bu bağın güçlenmesiyle kalıcı hale gelir (Bacanlı, 2016). Davranıştaki değişiklikler, uyaranlar ve tepkiler arasındaki ilişkiye bağlanır. Davranışçı öğrenmeye göre bireyler, uyarıcıların tepkileri tetiklediği ve davranışların ödülleri yoluyla pekiştirildiği deneyimler yoluyla öğrenirler. Bu teori öğrenilen davranışların uygun şekilde ödüllendirilmesi halinde değiştirilebileceğini öne sürer (Rogti, 2021). Bu kurama göre öğrencilerin doğru davranışlarını teşvik etmek için dönüt ve pekiştirme sistematik ve tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır. Davranışçı öğrenme, davranışın çevre ile kurulan

etkileşimler yoluyla öğrenildiğini, bu süreçte gözlemlenebilir eylemlerin ve uyarıcı-tepki ilişkilerinin davranış değişikliğinin anahtarı olduğunu ileri sürer (Altun ve Çolak, 2011; Clark, 2018; Demirezen, 1988; Şafak, 2023). Öğrenenlerin istenilen davranışları kazanabilmesi için çevrenin düzenlenmesi gereklidir. Öğrenciye bilgiyi küçük birimlere bölme ve aşamalı olarak öğretme, ardından doğru davranışları pekiştirme yöntemleri kullanılır.

Davranışçı öğrenme kuramı özellikle kaynaştırma ortamlarında tercih edilir ve hala birçok davranış kazanımında etkilidir. Ivan Pavlov, Edward Lee Thorndike, John B. Watson ve B. F. Skinner bu kuramın önde gelen savunucularıdır (Bacanlı, 2016; Hergenhahn ve Olson, 1993; Şafak, 2023).

Yetişkin öğrenmesinin kendine özgü dinamikleri göz önünde bulundurulduğunda davranışçı öğrenme ilkeleri yetişkin eğitiminde de etkili bir şekilde uygulanabilir. Örneğin ileriye ve geriye ket vurma gibi davranışçı öğrenme kavramları yetişkinler için de geçerlidir ve öğrenme süreçlerini etkileyebilir. Yetişkinlerin geçmiş deneyimleri ve öğrenmeleri, yeni bilgilerin edinilmesini etkileyebilir (geriye ket vurma) veya önceki öğrenmeler yeni öğrenmeleri kolaylaştırabilir (ileriye ket vurma). Ayrıca davranışçı öğrenmenin pekiştirme ve ceza gibi ilkeleri yetişkin öğrenmesinde motivasyon ve davranış değişikliği sağlamak için kullanılabilir.

2.6.3. Bilişsel öğrenme

Bilişsel öğrenme, davranışa değil zihinsel ve psikolojik süreçlerdeki öğrenmeye odaklanırken bilginin algılanması ve işlenmesi süreçleri ile ilgilenir (Ausubel, 1968; Bruner, 1966; Gagne vd., 1992, akt. Taylor ve Hamdy, 2013; Piaget, 1952). Öğrenmeyi içsel bir bilişsel süreç olarak yorumlayan Gestalt teorisi bilişsel öğrenmede başlangıç noktası olarak ele alınır. Davranışçı öğrenme davranışı yöneten ve öngören genel yasaları ortaya koymaya çalışır, oysa bilişsel öğrenme “gözlemlenemeyen” bilişsel süreçlere odaklanır. Bu bağlamda davranışlar içsel süreçler tarafından yönlendirilme eğilimindedir (Bélanger, 2011). Bilişsel öğrenme sürecinde öğrenme, insanın çevresinde ve dünyada olup bitenleri anlama çabasının bir sonucudur ve bu da insan zihninde meydana gelen bazı süreçler yoluyla gerçekleşir (Yüksel, 2023).

Bilişsel öğrenme sürecinde öğrenme deneyimin bir sonucu olarak zihinsel çağrışımlarda nispeten kalıcı bir değişimdir. Zihinsel çağrışımlardaki değişiklikler içseldir ve kolayca gözlemlenemez (Pritchard, 2009). Bilişsel öğrenmede duyguların ve davranışların büyük ölçüde düşüncelerden etkilendiği varsayılır. Bu bağlamda problem

özme becerileri, hafızayı koruma, düşünme becerileri ve öğrenilenlerin algılanması gibi çeşitli faktörler öğrenmeyi etkiler (Zaheer vd., 2023). Bilişsel öğrenme, bilginin uzun süreli belleğe etkili bir şekilde kodlanmasında detaylandırma, organizasyon ve bağlamın rolünü vurgular (Woolfolk, 2021). Zihnin bir bilgisayar veya bilgi işlemcisi olarak görüldüğü modelden etkilenen bilişsel öğrenme, eylem veya performansı açıklamak için bir temel olarak zihinsel süreçleri çözümlemeye çalışır. Dolayısıyla, bireysel zihne ve bunun girdi ve çıktılarına odaklanır (Salkind, 2008).

Bilişsel öğrenme, beyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için yeni bilgilerin mevcut bilgi ve düşüncelerle ilişkilendirilmesini kolaylaştıracak süreçleri inceler. Böylece öğrenenlerin hafızalarını güçlenmesi ve öğrenmenin kalıcı hale gelmesi amaçlanır. Bilişsel öğrenmede anlama, hafıza ve uygulama olarak isimlendirilen üç temel unsur vardır. Anlama, derinlemesine kavramayı içerirken, hafıza yeni bilgilerin önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek daha iyi hatırlanmasını sağlar. Uygulama ise öğrenilen bilgi ve becerilerin gerçek dünya durumlarına uyarlanmasını içerir (Zaheer vd., 2023).

Bilişsel öğrenme kapsamında ele alınan sosyal bilişsel öğrenme gözlemsel öğrenme üzerine odaklanırken, bilişsel davranışçı öğrenme içsel zihinsel süreçlere ve bunların davranışları nasıl etkilediğine odaklanır. Bilişsel öğrenme, insanların bilgi edinme, anlama ve bilgiyi muhafaza etme gibi içsel süreçleri kullanarak nasıl öğrendiklerini ve anladıklarını çözümlemeye çalışır. Bu kuramı savunanlar insanların içgörü, algılama ve anlam yükleme yeteneğine sahip olduğuna inanırlar. Bu bağlamda öğrenme, deneyimler yeniden düzenlediğinde ve çevreden gelen girdiler anlamlandırıldığında gerçekleşir (Marquardt ve Waddill, 2004). Davranışçı kuramı savunanlar kafada meydana gelebilecek herhangi bir şeyin görülemez ya da doğrudan ölçülemez olduğunu düşündükleri için çoğunlukla gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışlara yoğunlaşıyorlardı (Akman ve Erden, 2007; Yüksel, 2023). Gözlenemediği ve doğrudan ölçülemediği düşüncesiyle imgeleme, bilinç gibi zihinsel süreçlerin bilimsel olarak ele alınmayacağını öne sürüyorlardı (Yüksel, 2023). Bilişsel öğrenmeyi savunanlar ise bu süreçlerin duyum, algı, örüntü tanıma, dikkat, bilinç, öğrenme, hafıza, kavrama, düşünme, zihinde canlandırma, hatırlama, dil, zeka, duygular ve gelişimleri gibi konular şeklinde incelenebileceği düşünüyorlardı (Akman ve Erden, 2007).

Bilişsel öğrenmenin faydaları arasında hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmesi, kavramayı artırması, özgüveni artırması, problem çözme becerilerini geliştirmesi ve soyut düşünmeyi teşvik etmesi bulunur. Örnekler aracılığıyla, açık öğrenme, örtük

öğrenme ve deneyimsel öğrenme gibi bilişsel öğrenme süreçlerini açıklamak mümkündür. Bu süreçler, aktif katılımı teşvik eder ve farklı öğrenme ortamlarında gerçekleşir. Bilişsel öğrenme, deneyimin bilgide değişikliklere yol açtığı durumlarda öğrencilerin beyinlerini tüm potansiyelleriyle nasıl kullanacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmayı vurgular (Zaheer vd., 2023).

Temelinde dikkat, algı, bellek, bilgi işleme, problem çözme, karar verme, dil ve iletişim becerileri ve bu bileşenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan içgörü oluşumu ve gizli öğrenme olan bilişsel öğrenme yaklaşımı (Eysenck ve Keane, 2020; Goldstein, 2018; Reisberg, 2016; Sternberg ve Sternberg, 2012) bireylerin bilgi edinme, anlama, hatırlama ve problem çözme yeteneklerini geliştirerek çevrelerini anlamlandırmalarını ve etkili bir biçimde öğrenmelerini sağlar. Bu yaklaşım yetişkin eğitimi bağlamında da uygulama alanları bulmaktadır. Yetişkin öğrenenlerin yaşam deneyimlerini ve mevcut bilgi yapılarını kullanarak yeni bilgileri özümsemeleri ve uygulamaları bilişsel öğrenmenin temel ilkeleri ile uyumludur. Bilişsel öğrenme bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederken üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar.

2.6.4. Yapılandırmacı öğrenme

Yapılandırmacılığın temel ilkeleri, öğrencilerin aktif olarak öğrenenler olarak görülmesi, kendi fikirlerini sınıfa taşımaları, bilginin bireysel ve sosyal biçimde öğrenilmesi, öğretmenlerin bilgi ve öğrenme konusundaki fikirlerini sınıfa getirip öğretim şekillerine yansıtmaları, öğretimin bilgilerin aktarımını değil sınıfta durumların organize edilmesini içermesi ve eğitim programlarının öğrenilmesi gereken bir şey değil, kaynak ve öğrenme programı olarak öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını sağlayan bir araç şeklinde görülmesidir (Driver ve Oldham, 1986, akt. Kaya, 2008).

Yapılandırmacı öğrenme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin yöneticisi olduğu ve ön bilgileri ile yeni bilgiler arasında köprüler kurarak öğrendiği görüşünü temel alan bir öğrenme kuramı olarak tanımlanabilir (Altun ve Çolak, 2011). Kuramın temelinde başkalarının bilgiyi bireye olduğu gibi aktarmak yerine, bireyin kendi bilgisini yine kendisinin yapılandırması gerektiği görüşü vardır (Bodner, 1986; Köseoğlu ve Kavak, 2001; Palmer, 1999; Saban, 2000; Sherman, 2000, akt. Akpınar ve Ergin, 2005). Öğrencilerin bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine aktif olarak yapılandırdıkları bir öğrenme süreci olan yapılandırmacı öğrenme Immanuel Kant'ın 18. yüzyıldaki “aktif bilen” fikrine kadar dayanır (Demirci, 2009). Kant, insanların dünyaya ilişkin anlayışlarını bilişsel yapılar aracılığıyla aktif olarak inşa ettiklerini savunmuştur. Bugüne

kadar geçen sürede yapılandırmacı öğrenme kavramının gelişmesinde etkisi olan pek çok bilim insanı vardır. Bunlar arasında Granbattista Vico, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner, Lev Semyonovich Vygotsky ve William James gibi isimler öne çıkmaktadır (Kaya, 2008; Liu ve Chen, 2010).

Yapılandırmacı öğrenme, bilginin bizzat öğrenen tarafından, kendi deneyim ve yaşantıları yoluyla şekillendirildiğini savunmaktadır. Bu anlayışa göre öğrenen, eski bilgi ve tecrübelerinin ışığında yeni karşılaştığı bilgiyi bizzat kendisi oluşturur ve yapılandırır. Öğrenme, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu bizzat üzerine aldığı etkin, üretken ve yaratıcı olduğu bir eylem olarak algılanır (Demircioğlu, 2005, akt. Kaya, 2008). Yapılandırmacı öğrenme, bireyin bilgi edinmeye başlarken boş bir zihinle yola çıkmadığını, yeni öğrendiği konu veya kavramla ilgili hazır zihin yapılarını harekete geçirdiğini, öğrendiği yeni bilgilerle birlikte var olan bilgilerini de zihninde etkin olarak kendisinin yeniden yapılandırıldığını vurgular (Balım vd., 2007). Bu bağlamda öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olgu, olay ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir (Jonassen, 1994, akt. Deryakulu, 2001).

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenen sosyal ve içsel süreçler sonucunda bilgilerini kendi ön bilgileriyle birleştirerek aktif bir şekilde yapılandırır. Bu süreçte öğrenen bilgiye ulaşma sürecinde aktif rol alırken öğretmen rehberlik rolünü üstlenir. Yapılandırmacı öğrenmede bilgi öğrenene doğrudan ve onun pasif bir şekilde alması anlayışına göre aktarılamaz; bunun yerine öğrenen kendi zihinsel mekanizmalarını ve önceden edindiği bilgiyi kullanarak bilgiyi yeniden yapılandırır ve anlamlandırır. Böylece öğrenen bilgiyi kendi kavramsal çerçeveleriyle uyumlu hale getirir (Erdem, 2001; Kadayıfçı, 2001).

Yapılandırmacı öğrenme her bireyin kendi ön bilgileri doğrultusunda yaşadığı sosyal ve içsel süreçler sonucunda bilgilerini aktif olarak yapılandırıldığını savunur. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri değişmiş; öğrenciler bilgiye ulaşan, öğretmen ise onlara yol gösteren görevini üstlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin öğretmenden öğrenciye doğrudan ve olduğu gibi aktarılamayacağını, öğrencinin kendisi tarafından etkin bir şekilde yeniden yapılandırılıp yeni bir formata dönüştürüldüğünü ileri sürer. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğretmen bilgilerini öğrencilere doğrudan aktaramaz, aksine öğrenciler kendi kavramlarını, kavramla ilgili daha önceden var olan bilgilerini kullanarak kendileri yapılandırmaktadırlar. Öğrenen

bilgiyi zihinsel olarak kendisi yapılandırır ve yaşadığı dünyaya ilişkin yorumunu kendi yapar (Erdem, 2001; Kadayıfçı, 2001).

Yapılandırmacı öğrenme *bilişsel, sosyal ve radikal* yapılandırmacılık olmak üzere üç alt başlık halinde ele alınabilir. Bilişsel yapılandırmacılık öğrenmenin öğrenenin bilişsel gelişim aşamasıyla ilişkili olduğunu ileri sürer ve Jean Piaget'nin çocuklarda bilişsel gelişim üzerine yaptığı araştırmalara dayanır. Sosyal yapılandırmacılık öğrenmenin işbirlikçi doğasına odaklanır. Bilginin insanların birbirleriyle, kültürleriyle ve genel olarak toplumla etkileşim biçimine bağlı olarak geliştiğini ileri sürer. Sosyal yapılandırmacılık Lev Vygotsky'e dayanır. 1974 yılında Ernst von Glasersfeld tarafından geliştirilen ve bilginin öznel doğasını ve bireyin kendi dünya anlayışını yaratmadaki rolünü vurgulayan radikal yapılandırmacılık, gerçeklik, hakikat ve insan anlayışı hakkındaki sorulara pragmatik bir yaklaşım sağlayan bir bilme teorisi olarak tanımlanır (Walshe, 2020). Buna göre öğrenenler ve onların oluşturduğu bilgiler bize gerçek hakkında hiçbir şey söylemez, yalnızca çevremizde işlev görmemize yardımcı olur. Radikal yapılandırmacılık nesnel gerçekliğin varlığını inkar etmez; ancak nesnel bilgiye ulaşmak için herhangi bir yöntemle sahip olmadığımızı öne sürer (von Glasersfeld, 1992, akt. Hardy ve Taylor, 1997).

Öğrenmenin mevcut deneyimlere dayalı olması gerektiği ilkesi açısından bakıldığında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının yetişkin eğitimi ilkeleriyle örtüştüğü bazı noktalar vardır. Yetişkin öğrenenler zengin deneyim birikimleriyle öğrenme sürecine girer ve bu deneyimsel öğrenme süreci geçmiş öğrenmeleri dikkate alır. Yapılandırmacı yaklaşımın savunduğu edinilecek bilginin eski ve yeni bilgilerin bütünleştirilmesiyle yapılandırılması fikri andragojinin temel ilkeleriyle ilişkilidir. Her iki yaklaşım da öğrenmenin aktif, bireysel ve deneyime dayalı bir süreç olduğunu vurgular ve bu benzerlikler yapılandırmacı öğrenmenin yetişkin eğitiminde kullanılabileceğini gösterir.

2.6.4.1. Sosyal yapılandırmacı öğrenme

Sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı, insanın bilişsel etkinliklerinin biyolojik yapı, kültürel gelişim ve psikolojik süreçlere dayalı olarak biçimlendiğini savunur. Bilginin toplumsal-kültürel bağlamda inşa edildiğine ileri sürer. Dil ve kültürün, bireylerin nesneler dünyasını anlamlandırmasını etkilediği görüşüne dayanarak, öğrenmenin toplumsal-kültürel bir ortamda dilsel bağlamda gerçekleştiğini ve sosyal etkileşimin bir ürünü olduğunu belirtir. Ayrıca, öğrenmenin gelişim dönemine bağlı

olmadığını, çoğu kez öğrenmenin gelişimi etkileyip yönlendirdiğini vurgular (Aydın, 2007).

Burr (1995) sosyal-yapılandırmacı kuramın temel özelliklerini açıklarken sosyal hayatın bireyin kültürel ve tarihsel çerçevesinin bir ürünü olduğunu vurgular. Bilgilerin gerçeğin doğrudan algılanışı olmadığını, bunun yerine kişisel yorumlamaları da içerdiğini belirtir. Öğrenme süreçlerinde yapılan açıklamaların tarihsel ve kültürel bağlam içinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Anlamların karşılıklı etkileşim ve dil aracılığıyla yapılandırıldığını savunur; dilin sadece düşüncelerin ifadesi olmadığını, aynı zamanda düşüncelerin yapılandırılmasında da dilin merkezi bir role sahip olduğunu ileri sürer. Burr sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın durağan yapıların yerine dinamik süreçlere odaklandığını belirtir (Burr, 1995, akt. Demir, 2009).

Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin dinamik doğasına vurgu yaparken kültürel, dilsel ve tarihsel bağlamların bireylerin bilişsel aktivitelerini ve bilginin inşasını şekillendirmede kilit bir faktör olduğunu vurgular. Sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı ile yetişkin eğitimi arasında, deneyimin önemi, sosyal etkileşimin rolü, bağlamsal öğrenme ve öğrenenin aktif rolü gibi açılardan ortak noktalar bulunmaktadır. Her iki yaklaşım da öğrenmenin sosyal ve kültürel bağlamda gerçekleştiğini, bireylerin kendi deneyimlerini ve bilgilerini aktif olarak yapılandırıldığını vurgular.

2.6.4.2. Bilişsel yapılandırmacı öğrenme

Piaget, bilişsel gelişimin çevre etkileşimiyle sürekli olarak evrilen, değişen ve uygulamalarımızı yönlendiren şemalar veya zihinsel yapılar aracılığıyla gerçekleştiğini ileri sürer (Başkale vd., 2009). Bilişsel gelişimin bireyin çevresiyle etkileşim kurarak başladığını ve bireyin kendisi tarafından yapılandırıldığını vurgular. Ayrıca, bilginin bireyden bireye tamamen aktarılmadığını, insanların kendi bilgilerini ve anlayışlarını yapılandırmaları gerektiğini belirtir. Piaget, bilişsel gelişimin ilerlemesini şema, kavram ve yapı terimleriyle açıklar (Yurdakul, 2015).

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşım, kişinin mevcut bilgilerini ve bu bilgilerle oluşturduğu bilişsel yapıyı merkeze alır. Kişi, yeni bilgiyi mevcut bilişsel yapısını kullanarak oluşturur. Eğer yeni bilgi mevcut bilişsel yapıyla uyumluysa, doğrudan ilişkilendirilir ve bilişsel yapıya yerleştirilir, böylece yeni bir denge oluşur. Eğer yeni bilgi mevcut bilişsel yapıyla çelişiyorsa, özümsemez ve bu durumda dengesizlik ortaya çıkar. Kişi, bu dengesizliği gidermek için zihinsel faaliyetlerde bulunur, bu da araştırma, sorgulama, gözlem, deney ve tartışma gibi aktif süreçleri içerir. Bu zihinsel faaliyetler

sonucunda yeni şemalar oluşturularak ya da mevcut şemaların kapsamı değiştirilerek uyum süreci tamamlanır. Bu sayede kişi, bilgiyi zihninde yapılandırarak öğrenme sürecini gerçekleştirir. Bu bilgiler, gelecekteki öğrenmeler için bilişsel yapıya kaydedilir ve bu süreç kişinin yaşamı boyunca tekrar eder. (Kocakulah vd., 2020; Ocak ve Çınar, 2010; Yurdakul, 2015).

Öğrenmenin aktif bir süreç olması ve bireyin kendi bilgisini kendisinin yapılandırması bağlamında ele alındığında bilişsel yapılandırmacı yaklaşımı ile yetişkin eğitimi arasında ortak noktalar olduğu ifade edilebilir. Yetişkin eğitiminde öğrenenlerin zengin yaşam deneyimleri ve mevcut bilişsel yapıları ‘şema’ işlevi görerek yeni bilgilerin bu mevcut yapılarla ilişkilendirilmesini, uyumlaştırılmasını veya yeniden düzenlenmesini sağlar. Ayrıca andragojinin temel ilkelerinden biri olan öz-yönetimli öğrenme kavramı aktif araştırma, sorgulama ve deneyimleme süreçleriyle paralellik göstererek yetişkin öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırmalarına imkan sağlar.

2.6.6. Sosyal öğrenme

Sosyal öğrenme, bireylerin sosyalleşme ve etkileşimin kurma süreçlerinin insan davranışını etkilediğini ileri sürerken başkalarının davranışlarını, tutumlarını ve duygusal tepkilerini gözlemlemenin, modellemenin ve taklit etmenin önemine vurgu yapar (Smith ve Berge, 2009). Bu teori, bireylerin başkalarının tutumlarını, davranışlarını ve sonuçlarını gözlemleyerek öğrendiklerini ve daha sonra bu gözlemlere dayanarak kendi yargılarını ve eylemlerini şekillendirdiklerini öne sürer. Öğrenme hem doğrudan kişisel etkileşim yoluyla hem de medya veya diğer kanallar aracılığıyla dolaylı olarak gözlem yoluyla gerçekleşebilir. Bu teori dikkat, hafızada tutma, harekete geçme ve motivasyon kavramlarına dayanan bir bakış açısı sunar (Tathioğlu, 2021).

Sosyal öğrenme kavramı 1950’lerin ortalarında Julian Rotter tarafından ortaya atılmış olmakla birlikte asıl büyük katkı sağlayanlar Albert Bandura ve Walter Mischel olmuştur (Bayrakçı, 2007). Rotter’e göre, insan, hayatına tesir eden yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır ama dış uyarıcılar ve pekiştireçler de insan davranışlarını etkiler (Benson, 1998; Kadioğlu ve Çalışkan, 2023; Nangle vd., 2010). Rotter, davranış ile ilgili beklentilerin önemine vurgu yapar ve davranışsal kararların kişinin pekiştireçlerin çekiciliğine ve bu pekiştireçlere ulaşma olasılığına ilişkin inançlarına bağlı olduğunu öne sürer (Funder ve Fast, 2010).

Bandura, 1960'larda *Bobo bebek deneyi* olarak adlandırılan ve 1977'de sosyal öğrenme teorisi üzerine resmi yazılarını yazmasının önünü açan bir deney gerçekleştirmiştir. Deneyde sosyal davranışların (saldırganlık vs.) gözlem ve taklit yoluyla edinilip edinilemeyeceğini ortaya koymak için kontrollü bir çalışma yapmıştır (Bandura ve Walters, 1977). Bandura'ya göre insan davranışlarının çoğu modelleme yoluyla gözlemsel olarak öğrenilir. Bu süreçte kişi başkalarını gözlemleyerek yeni davranışların nasıl yapıldığına dair bir fikir oluşturur ve daha sonraki durumlarda bu kodlanmış bilgi sergilenecek eylem için bir rehber işlevi görür (Baştan ve Dülek, 2023). Bandura öz yeterlilik gibi kişinin yeteneklerine ilişkin inançların kişinin çabalarını şekillendirdiğini ve gözlemsel öğrenme gibi süreçler yoluyla başkalarının davranışlarını gözlemlemenin kişinin kendi eylemlerini etkileyebileceğini ile sürer (Funder ve Fast, 2010).

Sosyal öğrenme teorisi, insanların başkalarını gözlemleyerek ve taklit ederek yeni davranışları ve tutumları benimsediğini iddia eder ve bu süreç doğrudan veya dolaylı deneyimler yoluyla gerçekleşebilir (Baştan ve Dülek, 2023). Sosyal öğrenme kuramına göre, akran baskısı, uyaranlar ve genel olarak koşullar kişiliğimizi ve davranışlarımızı şekillendirir (Boumpouri ve Galanakis, 2022). İnsan davranışını anlayabilmek için hem bireyi (geçmiş öğrenme ve tecrübelerini), hem de çevresini (bireyin farkında olduğu ve tepki verdiği uyarıcıları) göz önünde bulundurmak gereklidir (Korkmaz, 2003, akt. Bayrakçı, 2007; Mearns, 2004). İnsanların çevrelerindeki diğer insanları gözlemleyerek yeni bilgi ve davranışlar öğrenebildiğini öne süren sosyal öğrenme kuramı, öğrenmenin sadece dış pekiştiricilerle değil, aynı zamanda içsel bilişsel süreçlerle de belirlenebileceğini vurgular (Arishaba, 2024; Nabavi, 2012).

Sosyal öğrenme kuramı gözlem yoluyla öğrenme sürecini, dikkat, akılda tutma, taklit etme ve motivasyon gibi adımları içeren bir süreç olarak ele alır. Bu bağlamda insanlar bir modeli dikkatlice izleyerek, ardından bu modelin davranışlarını akılda tutarak ve sonrasında bu davranışları taklit ederek öğrenebilir (Nabavi, 2012). Öğrenme sadece dışsal pekiştiricilerle değil, içsel motivasyon ve ödüllerle de desteklenmelidir. Gözlemsel öğrenme sürecinde, bireyin dikkatini verimli bir şekilde toplaması, öğrenilen bilgiyi akılda tutması ve daha sonra bu bilgiyi kullanarak davranışı taklit etmesi gereklidir (Bandura, 1971; Gülmez, 2008; Tatlıoğlu, 2021).

Sosyal öğrenme kuramının vurguladığı bireylerin başkalarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrendikleri görüşü andragojinin temel ilkelerinden biri olan yetişkinlerin yaşadıkları deneyimlerden öğrendikleri görüşü ile örtüşmektedir. Her iki yaklaşım da

öğrenmenin sosyal bir bağlamda gerçekleştiğini kabul eder. Andragoji yetişkin öğrenenlerin işbirlikçi öğrenme ortamlarından faydalandığını vurgularken sosyal öğrenmede öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiği ifade ileri sürülür. Ayrıca öz-yeterlik kavramı andragojinin yetişkin öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme yeteneğine sahip oldukları görüşü ile uyumludur.

2.6.7. Sosyal bilişsel öğrenme

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı Albert Bandura tarafından geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır. Bu kuram, bireyin öğrenme sürecini anlamak için davranışçı teorilere karşı bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal bilişsel öğrenme, insanın davranışlarını deneysel olarak ortaya koymaya çalışan davranışçı kuramlardan farklılaşmaktadır (Gürel, 2014; Yıldız, 2014). Davranışçılar öğrenmeyi gözlemlenebilir davranıştaki bir değişim olarak tanımlarken, sosyal bilişsel teorisyenler öğrenmeyi farklı davranışlar sergileme kapasitesi yaratan zihinsel süreçlerdeki bir değişim olarak görürler (Schunk, 2020).

Albert Bandura, geliştirdiği bu teori ile sosyo-kültürel çevrenin birey üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ileri sürer. Bu bağlamda pek çok davranış gözlem yoluyla öğrenilir (Aydın, 2007; Kulakaç, 2020). Bandura'ya göre bireyler gözlemledikleri davranışlardan sonuçlar çıkarır, bu sonuçları değerlendirerek davranışı kendi hayatına aktarma konusunda karar verir. Bu kuramının temelinde insanların başkalarının ne yaptığını izleyerek öğrendiği ve insan düşünce süreçlerinin kişiliği anlamının merkezinde yer aldığı düşüncesi yatar (Nabavi ve Bijandi, 2012). İnsanlar sergiledikleri davranışları veya bilişsel stratejileri başkalarını gözlemleyerek ve hangi davranışları taklit edeceklerini seçerek öğrenir. Ödüllendirilen davranışların tekrarlanma olasılığı daha yüksek iken cezalandırılan davranışların tekrarlanma olasılığı daha düşüktür. Ancak doğrudan pekiştirme olmadan da öğrenme mümkündür. Bandura'ya göre, pekiştirme olmasa bile kişi kendi ya da başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenir. (Green ve Peil, 2009; Nabavi ve Bijandi, 2012). Bu bağlamda birey, içinde bulunduğu çevre ve toplumla güçlü bir etkileşim içindedir (Yıldız, 2014). Bandura (1977) bireylerin birbirlerini taklit etmesinden farklı olarak öğrenme esnasında bilgilerin bilişsel olarak işlendiğini ileri sürer (Kurt, 2012).

Mccormick ve Martinko'ya göre (2004) Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme teorisi öğrenmeyi bilişsel unsurları içeren içsel bir süreç olarak tasvir eder. Gerçekleşen öğrenmenin davranışta ille de ani bir değişikliğe yol açması gerekmez (Eggen ve Kauchak, 2016). Öğrenme doğrudan taklit olmadan da gerçekleşebilir. Başkalarını

gözlemlerken kullanılan bilişsel süreçler bilgi ve beceri edinmede önemli rol oynar. Bu teori, öğrenme sürecinde bilişsel faktörlerin, çevresel etkilerin ve davranışın birbiriyle bağlantılı olduğunu vurgular. Öğrenme, bireyin sosyal bilişleri, bireyin davranışları ve bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlam arasındaki karşılıklı etkileşimlerin sonucunda ortaya çıkan dinamik bir süreç bağlamında gerçekleşir. Gözlem yoluyla öğrenme sürecini anlamak, bireylerde ortaya çıkan çeşitli davranışların sebeplerinin tespit edilmesine ve bu davranışların kontrol edilmesine katkı sağlamaktadır (Bayrakçı, 2007; Korkmaz, 2009).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı ve andragoji hem bireylerin başkalarını gözlemleyerek ve yaşam deneyimlerinden öğrendiklerini vurgulama hem de aktif öğrenme, öz-yönetim ve sosyal etkileşimin öğrenmeyi zenginleştirdiğini kabul etme bağlamında ortak noktalara sahiptir. Her iki yaklaşım da öz-yeterlik ve içsel motivasyona önem verir ve öğrenmeyi yaşam boyu süren bir süreç olarak görür.

2.6.8. Bilişsel davranışçı öğrenme

Bilişsel davranışçı öğrenme, davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarının birleşimini temsil eder ve dışsal/çevresel etkileşimlerle birlikte içsel zihinsel süreçleri de kapsar. Bireylerin davranışlarını anlamak için zihinsel süreçlere odaklanır ve bireylerin çevreleriyle etkileşime girdiklerinde nasıl düşündüklerini, nasıl problem çözdüklerini, bilgiyi nasıl işlediklerini ve öğrendiklerini anlamaya çalışır. (Ormrod, 2019; Senemoğlu, 2010).

Bilişsel davranışçı öğrenme, düşünceler, duygular ve davranışlar arasında dinamik bir etkileşim olduğunu varsayar. Düşüncelerin duygu ve davranışlar üzerinde etkisi olduğunu ve aynı zamanda davranışların da düşünce ve duyguları etkilediğini iddia eder. Bu karşılıklı ilişki bireyin yaşamında kalıplar yaratan mekanik bir öğrenme süreci oluşturur (Bertelli, 2019). Bilişsel davranışçı öğrenmede birey çevresiyle etkileşim halindedir; bu etkileşimin sonucunda bireyin davranışlarında gözlenebilen, zihinsel süreçlerinde ise gözlenemeyen değişiklikler meydana gelir. Birey çevresiyle etkileşimde bulunarak bilgiyi işler, anlamlandırır ve bu süreçte içsel düşünce süreçlerini de kullanır. Bu yaklaşım öğrencilerin sadece dışsal teşviklere değil, aynı zamanda kendi düşünce süreçlerine ve içsel motivasyonlarına da odaklanır.

Bilişsel davranışçı öğrenme bireylerin çevreleriyle etkileşimlerine odaklanırken, andragoji yetişkinlerin yaşam deneyimlerinden öğrendikleri anlayışını benimser. Her iki yaklaşım da aktif öğrenme ve öz-yönetimi temel ilke olarak kabul eder. Bilişsel davranışçı öğrenme içsel düşünce süreçlerinin ve motivasyonun önemini vurgularken,

andragoji yetişkin öğrenenlerin içsel motivasyonlarına dayanır; ayrıca her iki yaklaşım da problem çözme ve uygulama odaklı öğrenmeye önem verir. Bilişsel davranışçı öğrenmenin düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki etkileşimi vurgulayan bütüncül bakış açısı andragojinin yetişkin öğrenenlerin tüm yönleriyle ele alınması gerektiği ilkesiyle örtüşür.

2.6.9. Duyuşsal öğrenme

Benjamin Bloom tarafından geliştirilen ve “Bloom Taksonomisi” olarak bilinen bilişsel gelişim düzeyi sınıflandırmasının bir boyutu olan duyuşsal alana dayanan duyuşsal öğrenme, duyguları, değerleri, takdiri, coşkuyu, motivasyonları ve tutumları vurgulayarak öğrencilerin çeşitli durumlarla nasıl etkileşime girdiklerine odaklanır (Clark, 2008). Duyuşsal öğrenme sosyal etkileşimin önemini savunur, öğrenmeyi benlik ve ahlak gelişiminde oluşacak duyuşsal çıktılarla ifade eder (Özden, 2003, akt. Gömleksiz ve Kan, 2012).

Duyuşsal öğrenme duygular, takdir, coşku, motivasyon ve tutumların yanı sıra mizah kullanımı ve kendini açığa vurma da dahil olmak üzere bilgi ile olan ilişkimizin duygusal yönlerini kapsar. Duyuşsal öğrenme öğrencilerin derse, ders konularına ve eğitime yönelik tutumlarını yansıtır ve duygusal algıların öğrenme sürecindeki önemini vurgular. Duyuşsal öğrenme, değerlerle ilgili konuların algılanması ile ilgilidir ve yalnızca farkındalık kazanmaktan analiz yoluyla örtük değerleri ayırt edebilmeye kadar değişen boyutları içerir. Ayrıca, öğrenme deneyiminin duygusal boyutlarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunan tutumlar, motivasyon, değerler ve görüş ve inançların ifadesi gibi unsurları da içerir (Bloom, 1956; Krathwohl vd., 1964, akt. Jones, 2007; Russo ve Benson, 2005; Smith ve Ragan, 1999).

Duyuşsal öğrenme, bireylerin duyguları, değerleri, tutumları, ilgileri ve motivasyonlarını kapsayan karmaşık bir öğrenme sürecidir. Bu süreç, bireylerin bilgi edinme, anlama, hatırlama ve problem çözme yeteneklerini geliştirirken, bilişsel öğrenmeyle yakından ilişkili olup onu tamamlar ve destekler. Öğrenmenin kalıcılığını artırmada önemli rol oynayan duyuşsal öğrenme, tutum, benlik saygısı, ilgi ve motivasyon gibi duyuşsal karakteristiklerden etkilenir. Bilişsel öğrenmeye göre ölçülmesi ve değerlendirilmesi daha zor olan bu öğrenme türü, uzun bir süreçte gerçekleşir ve sonuçları daha geç ortaya çıkabilir. Sadece okulla sınırlı kalmayıp aile ve sosyal çevrede de gerçekleşen duyuşsal öğrenme, öğrenme ortamı, öğretmen yaklaşımı ve öğrencinin

duyuşsal özellikleriyle şekillenir. Duyuşsal öğrenme bireyin kişisel gelişimi, sosyal ve yaşam boyu öğrenme becerileri açısından büyük önem taşır (Gömlüksiz ve Kan, 2012).

Andragojinin deneyime dayalı öğrenme ilkesi, duyuşsal öğrenmenin bireylerin çeşitli durumlarla etkileşimlerine odaklanması ile örtüşür; bu yaklaşım, yetişkin öğrenenlerin zengin yaşam deneyimlerini ve duygusal tepkilerini öğrenme sürecine dahil etmelerini sağlar. Yetişkin eğitiminin öz-yönetimli öğrenme vurgusu, duyuşsal öğrenmenin motivasyon, tutum ve benlik saygısı gibi faktörleriyle desteklenirken, andragojinin yaşam merkezli öğrenme yaklaşımı, duyuşsal öğrenmenin değerlerle ilgili konuların algılanması ve analizi boyutuyla bütünleşir. Her iki yaklaşım da sosyal etkileşimin öğrenmedeki önemini vurgulayıp işbirlikçi öğrenme ortamlarını desteklerken, andragojinin yetişkinlerin içsel motivasyonuna yaptığı vurgu, duyuşsal öğrenmenin motivasyon ve tutumları ele alış biçimiyle uyum içindedir.

2.6.10. Sosyo-kültürel öğrenme

Bir tanıma göre öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişiklik olarak ifade edilmektedir (Erden ve Akman, 2001). Vygotsky tarafından geliştirilen sosyo-kültürel alana dayanan sosyo-kültürel öğrenme kuramı çevresel etkileşime odaklanarak kültürel bilgi, sosyal katılım ve öğrenme arasındaki yakın bağlantıya vurgu yapar. Buna göre birey öğrenme sürecinde yetişkinlerle olan ilişkilerinden, başka bir deyişle sosyal etkileşim sürecinden faydalanarak öğrenir (Gülfidangil, 2007).

Bu kuramda kuşaklar arasındaki bilgi alışverişi ve kültürel farklılıkların tanınması, öğrenme deneyiminin şekillenmesinde önemli rol oynar. Öğrenme süreci, bireylerin sürekli değiştiği dinamik bir süreç olarak görülür. Buna göre içinde bulunulan an, geçmiş kültürel ve tarihi bilgilerden inşa edilir ve yeni ile eski arasında sürekli bir etkileşim vardır (Blake, 2013). Bu kurama göre öğrenme-öğretme sürecinde birey ile toplum arasındaki etkileşim hayati derecede önemlidir (Kılınç ve Sözer, 2023). Öğrenme sadece bireysel bilişten ibaret değildir aynı zamanda sosyal etkileşim ve katılım ile iç içedir. Buna göre bireyin gelişimi ile daha geniş toplumsal bağlam arasındaki dinamik ilişkiyi vardır ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sosyal bir ortamda işbirliğine dayalı çabalar ve paylaşılan deneyimler olması gerekir.

Vygotsky öğrenmeyi kültürün veya toplumun daha bilgili üyeleriyle etkileşim yoluyla elde edilen sosyal bir süreç olarak görmüştür (Weegar ve Pacis, 2012). Bu bağlamda öğrenme bireyin çevresiyle etkileşim içinde olduğu bir sosyal süreçtir. Ait

olunan kültürün veya toplumun daha bilgili üyeleriyle olan sosyal etkileşim, bireyin öğrenme sürecini belirleyen önemli bir faktördür. Bu etkileşim, dil, gözlem ve işbirliği gibi sosyal araçlar aracılığıyla gerçekleşir. Birey, çevresindeki daha deneyimli kişilerle etkileşim kurarak, onların bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak öğrenir. Böylece öğrenme, kişinin çevresi ile sürekli etkileşim halinde olması ile şekillenen, daha geniş bir sosyal bağlamda işbirlikçi çabaların ve paylaşılan deneyimlerin önemli rolünü vurgulayan dinamik ve sosyal bir süreç haline gelir.

Sosyo-kültürel öğrenme kuramı ile yetişkin eğitimi (andragoji) arasında deneyimsel öğrenmenin önemi, sosyal etkileşim ve işbirliğinin rolü gibi birbirini tamamlayıcı bağlantılar bulunmaktadır. Her iki yaklaşım da öğrenmenin bağlamsal doğasını kabul eder. Sosyo-kültürel kuramın kültürel ve kuşaklararası öğrenmeye verdiği önem, andragojinin yetişkin öğrenenlerin farklı yaşam deneyimlerini ve kültürel geçmişlerini değerli gören yaklaşımıyla örtüşür.

2.6.11. Nörofizyolojik öğrenme

Donald Olding Hebb'in nörofizyolojik öğrenme kuramı öğrenme sürecini beyindeki nöronların bağlantıları üzerinden açıklar. Hebb, 1949'da *“The Organization of Behavior - A Neuropsychological Theory”* adlı eserinde kuramını detaylandırmıştır. Nörofizyolojik öğrenme kuramı öğrenme sürecinde beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceler. Kurama göre her öğrenme yaşantısı yeni aktif bağların oluşması anlamına gelir (Karçkay ve Aktuğ, 2017). Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkinin ele alındığı nörofizyolojik öğrenme yaklaşımında nöronlarda yeni akson iplikçiklerinin oluşmasının yeni sinaptik bağlantıların oluşmasına yol açtığını ve bu yüzden öğrenmenin bireyde biyokimyasal bir değişim olduğu ileri sürülür (Erden ve Akman, 2003; Özden, 2003; Selçuk, 1999; Senemoğlu, 1997).

Nörofizyolojik kurama göre öğrenme sürecinde beyindeki nöron bağlantılarındaki değişiklikler önemlidir. Her uyarıcı, belirli nöron dizilerini tetikleyerek bağlantılı dizgeleri oluşturur. Beyindeki “faz ardışıklığı” adı verilen hücre toplulukları, dış ve iç uyarıcılara tepki vererek bilişsel alanda çeşitli düşünce dizgelerini oluşturur. Bu nöronal yapılar, psikomotor öğrenmeleri de içerecek şekilde her türlü öğrenmenin temelini oluşturur. Hebb'e göre çocuklukta edinilen deneyimler, yetişkinlikteki öğrenmeleri etkiler ve özellikle psikomotor öğrenmelerdeki düzey ve hız geliştirilebilir niteliktedir. Bu nörofizyolojik perspektif, çocukluk dönemindeki öğrenmelerin erken yaşlarda başlatılmasının önemini vurgular (Senemoğlu, 1997).

Nörofizyolojik öğrenme kuramı öğrenmenin sinir hücreleri arasındaki bağlantıların güçlenmesi sürecine dayandığını savunur. Bu kuram, eğitim süreçlerinde daha etkili yöntemler geliştirmeye katkıda bulunarak, öğrenme sürecinin sinir sistemi üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik bilimsel bir çerçeve sunar (İyisoğlu vd., 2023). Nörofizyolojik öğrenme kapsamında beynin öğrenmede oynadığı karmaşık rolü çözümlmek öğretim yöntemleri geliştirmek ve bilişsel gelişimi teşvik etmek açısından önemlidir.

Nörofizyolojik öğrenme kuramı çocukluk deneyimlerinin yetişkin öğrenmesini etkilediğini ve yetişkinlikte de öğrenme kapasitesinin devam ettiğini vurgularken, bu görüş andragojinin yetişkin öğrenenlerin geçmiş deneyimlerinin önemini ve öğrenme potansiyellerini vurgulamasıyla uyumludur. Her bireyin beyin bağlantılarının benzersiz olması ve yeni deneyimlerin yeni nöron bağlantıları oluşturduğu fikri, andragojinin bireyselleştirilmiş ve deneyimsel öğrenme yaklaşımlarıyla paralellik gösterir.

2.6.12. Dönüştürücü öğrenme

Jack Mezirow'un öncülüğünü yaptığı dönüştürücü öğrenme yetişkinlerin inançlarını ve varsayımlarını eleştirel bir şekilde yeniden değerlendirdikleri derin bir çerçeve sunarak bakış açısında ve eylemde derin değişimlere yol açar. Bu kuram, 1970'lerin sonunda Mezirow tarafından ortaya atılmış ve 30 yıl boyunca gözden geçirilerek geliştirilmiş bir yetişkin öğrenme teorisidir (Akçay, 2012; Fleming, 2018; Kitchenham, 2008). Mezirow'a göre (2000) dönüştürücü öğrenme *“bireylerin kendi yaşamları üzerinde daha fazla denetim sahibi olmak için başkaları aracılığıyla benimsemiş oldukları inanç ve değerler yerine kendi amaçları, değerleri, duyguları ve anlamları üzerine düşünerek kendi bakış açılarına göre hareket etmeleridir”* (Erden ve Yıldız, 2020). Bir başka açıdan Mezirow (2000) dönüştürücü öğrenmeyi *“kişinin kendisinin ve başkalarının örtülü varsayımlarının ve beklentilerinin eleştirel bir şekilde farkına varması ve bunların bir yorum yapmak için uygunluğunu değerlendirmesi”* olarak tanımlar.

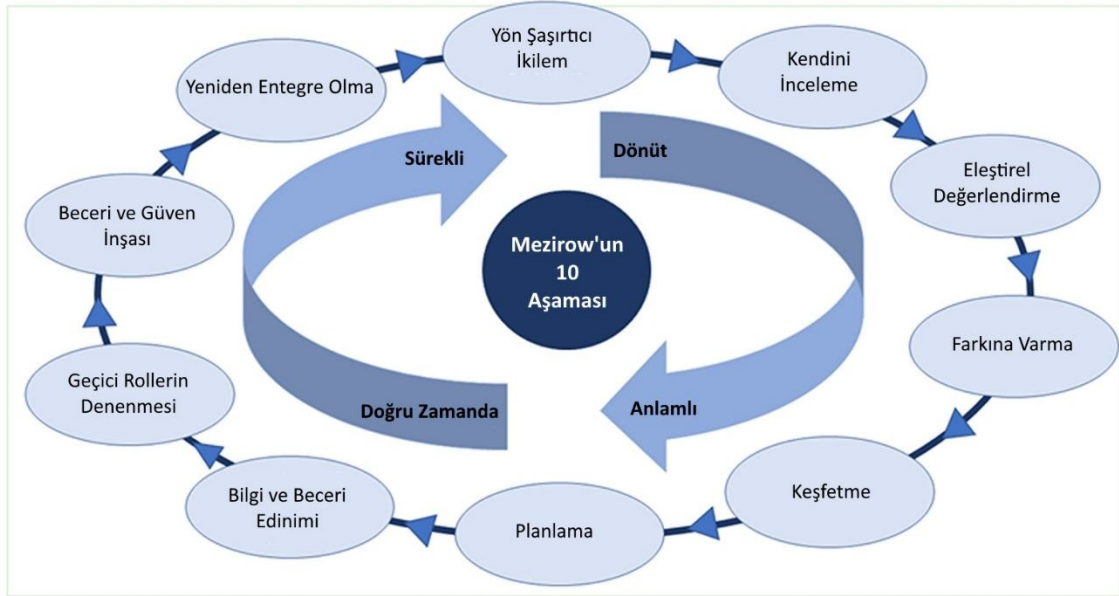
Dönüştürücü öğrenme kuramı psikoanalitik ve eleştirel sosyal kurama dayanan, öğrenmeyi deneyime dayalı bir süreç olarak tanımlayan ve deneyimlerden yola çıkarak yeni yorumlar geliştirerek gelecekteki davranışları şekillendirmeye vurgu yapan bir kuramdır (Mezirow, 1994). Dönüştürücü öğrenme teorisine göre yetişkinler öğrenme süreçlerinde inançları ve anlam şemaları açısından derin dönüşümler yaşarlar. Bu

dönüşüm, özellikle sorunların veya deneyimlerin içeriği, süreci ve altında yatan fıkırsel temeller (öncüller) üzerinde eleştirel düşünme yoluyla gerçekleşir (Mezirow, 1994).

Bireylerin deneyimlerini yeniden yorumlayıp anlamlandırmalarını sağlayacak şekilde öğrenmeyi destekleyen dönüştürücü öğrenme iletişimsel öğrenme kuramına dayanarak, duyguları, ihtiyaçları ve değerleri ifade etmeye odaklanır. Öğrenenleri eleştirel, özerk ve sorumlu düşünürler olmaya teşvik eder. Bireyin kendi inançlarını, varsayımlarını ve duygularını sorgulamasını ve yeni anlamlar oluşturmasını destekler. Bu süreçte bireyin kendi deneyimlerini anlamlandırması ve yeniden yapılandırması önemlidir. Dönüştürücü öğrenme bireylerin yaşam biçimlerini bilinçli olarak değiştirdikleri ve dünyayı farklı bir bakış açısıyla tanımladıkları bir süreçtir. Kuram, rasyonel, analitik ve bilişsel bir öğrenme sürecini tanımlar (Akçay, 2012).

Şekil 3

Dönüştürücü Öğrenme Kuramı (Desmarais, 2021)



Şekil 3'te de görüldüğü gibi Mezirow'un 10 Aşamalı Dönüştürücü Öğrenme Kuramına dayalı olarak geliştirilen model, yön şaşırtıcı ikilem ile başlar ve kendini inceleme, eleştirel değerlendirme, farkına varma, keşfetme, planlama, bilgi ve beceri edinimi, geçici rollerin denenmesi, beceri ve özgüven inşası aşamalarından geçirek sonunda yeni bakış açısının yaşama entegre edildiği yeniden entegre olma aşamasına ulaşır. Bu dönüştürücü süreçte anlamlı, zamanında ve sürekli geri bildirim döngüsü önemlidir.

2.6.13. Öz-yönetimli öğrenme

Malcolm Knowles yaptığı bir konuşmada yetişkin eğitiminin geleceğinin ne olacağı konusunda kışkırtıcı bir tahminde bulunarak şunları söylemiştir: “*Öğretmenler olmayacak, onlara ihtiyaç kalmayacak. Her türlü kaynaktan yararlanan, kendi kendini yöneten öğrencilerimiz olacak. Şimdi düşündüğünüzde, şu anda en çok hangi kurum buna benziyor? Kütüphane değil mi?...Yetişkin eğitimcileri olan bizler, hepimiz daha çok kütüphanecilere benzeyeceğiz*” (Knowles, 1976). Bilgi çağında yaşanan değişimler eğitim alanında da büyük dönüşümlere yol açmaktadır. Çünkü uluslararası rekabet ve ekonomik kalkınma, toplumların bilgiye dayalı bir yapıya dönüşmesine bağlıdır. Bu dönüşüm bireylere bilgi okuryazarlığı ve öz yönetimli öğrenme becerileri gibi önemli yetkinliklerin kazandırılmasıyla gerçekleşebilir, böylece bireyler gelişen teknoloji ve küresel rekabet ortamında başarılı olabilirler. Ancak zengin bir geçmişe sahip olmasına ve alanın merkezinde yer almasına rağmen, öz-yönetimli öğrenme kavramı yine de kafa karışıklıklarına ve yanlış anlamalara konu olmaktadır (Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991). Bu nedenle öz-yönetimli öğrenme kavramının doğru anlaşılması ve etkili bir şekilde uygulanması önemlidir.

Öz-yönetimli öğrenme öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde birincil düzeyde sorumluluk almaları fikrine dayanır. Mezirow (1985) “*yetişkin eğitiminde hiçbir kavram öz-yönetimli öğrenme kavramından daha merkezde değildir*” diyerek bu kavramın önemine dikkat çekmiştir. Garrison (1997) öz-yönetimli öğrenme kavramının yetişkin eğitimi çalışma ve uygulamalarında merkezde yer alan önemli bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Öz-yönetimli öğrenmenin en bilinen tanımı Knowles'a aittir ve kendisi bu kavramı “*bireylerin başkalarının yardımıyla ya da yardımı olmadan öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etme, öğrenme hedeflerini formüle etme, öğrenme için insan ve materyal kaynaklarını belirleme, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulama ve bu öğrenme sonuçlarını değerlendirme konusunda inisiyatif aldıkları bir süreç*” olarak tanımlar (Knowles, 1975). Bu bağlamda öz-yönetimli öğrenme öğrenenin öğrenme sürecindeki özerk rolünü vurgular (Williamson, 2018). Bir başka bakış açısına göre öz-yönetimli öğrenme, yetişkinlerin kendi öğrenmelerini kontrol ettikleri, kendi hedeflerini belirledikleri, uygun kaynakları buldukları, öğrenmelerini desteklemek için hangi yöntemleri kullanacaklarına karar verdikleri ve kendi ilerlemelerini değerlendirdikleri sürece odaklanan öğrenmedir (Brown, 2004, akt. Flewelling, 2021).

Öz-yönetimli öğrenme kavramının çıkış noktası öğrenme sürecinde öğrencilerin daha fazla sorumluluk almasını teşvik eden Cyril Houle'in öğrencisi olduğu belirtilen

Allen Tough'a dayandırılmaktadır (Morris, 2019). Öz-yönetimli öğrenmeyle ilgili birkaç önemli nokta şunlardır: (a) Bireyler, öğrenme süreciyle ilişkili farklı kararlar alma konusunda giderek daha fazla sorumluluk alabilirler; (b) Öz-yönetim, her bireyde ve öğrenme bağlamında bir dereceye kadar mevcut olan bir süreklilik veya özellik olarak değerlendirilir; (c) Öz-yönetim, tüm öğrenmenin mutlaka diğer öğrenenlerden izole bir şekilde gerçekleşeceği anlamına gelmez; (d) Öz-yönetimli öğrenenler, bilgi ve çalışma becerilerini bir durumdan diğerine aktarabilmektedir; (e) Öz-yönetimli çalışma, kendi başına okuma, çalışma gruplarına katılma, staj yapma, elektronik diyaloglar ve yansıtıcı yazma gibi çeşitli faaliyetleri ve kaynakları içerebilir; (f) Öz-yönetimli öğrenmede öğretmenler, öğrencilerle diyalog kurma, kaynak sağlama, sonuçları değerlendirme ve eleştirel düşünmeyi teşvik etme gibi roller üstlenebilir; (g) Bazı eğitim kurumları, açık öğrenme programları, bireyselleştirilmiş çalışma seçenekleri, geleneksel olmayan kurs programları ve başka türlü yenilikçi programlar yoluyla öz-yönetimli öğrenme sürecine destek verir (Hiemstra, 1994).

Öz-yönetimli öğrenme faaliyetleri, bireylerin eğitim süreçlerinin kontrolünü ellerine almalarını sağlar. Bu noktada öğrenenler kişiselleştirilmiş öğrenme hedefleri belirler, uygun kaynakları tespit eder ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmış etkili stratejiler kullanır. Öğrenenler çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri bir araya getirerek önemli bilgileri önemsiz olanlardan ayırt edebilmelidir. Zaman yönetimi, hem öğrenme çıktılarının hem de çalışma alışkanlıklarının etkinliğinin izlenmesi açısından önem kazanır. Bu faaliyetler sayesinde bireylerin özerklik durumları gelişir ve süreç içerisinde öğrenme deneyimlerini en iyi duruma getirirler (Towle ve Cottrell, 1996). Posner'a göre (1989) bir göre birey öz-yönetimli öğrenen haline geldiğinde gelişmenin son seviyesi olarak tanımlanamayacak bir gelişmeye ulaşmaktadır. Bu basamak özün kendisinden öğrenme ve gelişme olarak algıladığı etkili ve bilişsel gelişme basamağıdır. Öz-yönetimli öğrenci olarak algılanan öz algısı bireye 'yaratabilme', 'planlama' ve 'kendi öğrenme becerilerini değerlendirebilme' kapasitesi sağlamaktadır (Kayıhan, 2017). Öz-yönetimli öğrenme, sınıf ortamının ötesine geçerek öğrenme sürecinin sorumluluğunu öğrencilere aktarmaya odaklanır.

Öz-yönetimli öğrenme motivasyon, üst-biliş ve öz-düzenleme kavramlarını içerir. Öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip bireyler güçlü öğrenme arzularına ve problem çözme becerilerine sahip olan ve kendi öğrenme süreçlerini özerk bir şekilde yönetebilen öğrencilerdir. Öz-yönetimli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, hedefleri oluşturma, öğrenme stratejilerini seçme ve uygulama, ve öğrenme çıktılarını

değerlendirme gibi süreçleri içerir. Bu kavram yetişkin eğitimi çalışmalarının önemli bir parçasıdır. Yetişkin öğrenciler genellikle daha özerk ve kendi kendine yeten bireyler oldukları için öz-yönetimli öğrenme becerileri onlar için özellikle önemlidir. İş ve aile sorumlulukları nedeniyle esnek öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç duyan yetişkinler için bu beceriler yaşam boyu öğrenmeyi destekler ve hızla değişen iş dünyasına adapte olmalarını sağlar. Bu nedenle yetişkin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmek eğitimcilerin önemli görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Brockett ve Donaghy, 2005; Morris, 2023; Roberson, 2005).

Öz-yönetimli öğrenme hem örgün eğitim ortamları içinde hem de dışında gerçekleşebilir ve öğretmenler bilgi aktarıcıları yerine kolaylaştırıcılar olarak işlev görür. Öz-yönetimli öğrenme, hedef belirleme ve öğrenme yönetimini bireyin kendisinin kontrol etmesine vurgu yaparken aynı zamanda bilgi inşasının işbirliğine dayalı doğası olduğunu da kabul eder. Bu bağlamda öğrenmenin sosyal bağlamı ile öz-yönetimli öğrenmenin birbirine bağlı yönleri vardır (Loeng, 2020). Öz-yönetimli öğrenme, öğrenenlerin kişisel sorumluluğunu ve işbirlikçi kontrolünü üstlenerek anlamlı ve değerli öğrenme çıktılarına ulaşmasını teşvik eder. Bu bağlamda kavram işbirlikçi yapılandırmacı bir perspektiften ele alınmalıdır. Bu da bireyin anlamı inşa etme sorumluluğunu üstlenmesini ve başkalarının katılımını içerir. Anlamlılık ve değerlilik, öğrenme deneyiminin bilişsel ve sosyal boyutlarını yansıtır ve bilişsel ve işbirlikçi öğrenme süreçlerinin entegrasyonu, öğrenme çıktılarını kişisel ve sosyal olarak değerli kılar (Garrison 1997).

Toparlamak gerekirse öz-yönetimli öğrenme bireylerin kendi öğrenme süreçlerinde birincil düzeyde sorumluluk almaları fikrine dayanan ve yetişkin eğitiminin merkezinde yer alan bir kavramdır. Bu öğrenme yaklaşımı öğrenenlerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, hedefler oluşturma, kaynakları seçme, stratejileri uygulama ve sonuçları değerlendirme gibi süreçleri içerir. Öz-yönetimli öğrenme, hem örgün eğitim ortamlarında hem de dışında gerçekleşebilir ve öğretmenlerin rolünü bilgi aktarııcılarından ziyade kolaylaştırıcılara dönüştürürken aynı zamanda işbirlikçi ve yapılandırmacı bir bakış açısını benimser.

Öz-yönetimli öğrenmenin karmaşık yapısını daha iyi anlamak için bu süreci oluşturan temel bileşenleri incelemek gerekir. Morris (2023) tarafından geliştirilen ve aşağıdaki görselde (Şekil 4) sunulan model öz-yönetimli öğrenmenin dört ana boyutunu ortaya koymaktadır.

Şekil 4

Öz-Yönetimli Öğrenmenin Dört Boyutu (Morris, 2023)



Şekil 4'te sunulan öz-yönetimli öğrenme modeli dört temel boyutu eşit ağırlıkta ele alan bir yaklaşım sunmaktadır. Bu dört boyut - öğrenme sürecinin kontrolü, öğrenen bireyin özellikleri, bağlamsal faktörler ve sorumluluk - öz-yönetimli öğrenmenin çok yönlü doğasını yansıtmaktadır. Öğrenme sürecinin kontrolü, bireyin kendi öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeteneğini ifade ederken, öğrenen bireyin özellikleri kişisel motivasyon, öz-disiplin ve öğrenme stilleri gibi boyutları kapsar. Bağlamsal faktörler, öğrenme ortamı, mevcut kaynaklar ve sosyal destek gibi dış etmenlere odaklanırken, sorumluluk boyutu öğrenenin kendi öğrenme süreci üzerindeki öz-motivasyon ve aktif katılımını vurgular. Bu boyutların bir daire içinde eşit bölümler halinde gösterilmesi, her birinin öz-yönetimli öğrenmede eşit öneme sahip olduğunu ve aralarında dinamik bir etkileşim bulunduğunu belirtir. Bu model öz-yönetimli öğrenmenin sadece bireysel bir süreç olmadığını, aynı zamanda çevresel faktörlerden etkilenen ve kapsamlı bir sorumluluk gerektiren bütünsel bir yapı olduğunu göstermektedir.

2.6.14. Deneyimsel öğrenme

Collier'e göre (2022) eğitim tarihi boyunca çok sayıda filozof, teorisyen ve uygulayıcı, öğrenenleri kendi öğrenme süreçlerinde merkezi aktörler olmaları için güçlendiren eğitim yaklaşımlarını savunmuştur (Dewey, 1916; Freire, 1970; Greenberg, 1987; Holt, 1964; Illich, 1970; Neil, 1960; Rousseau, 1762). 1970'lerde David Kolb'un öncülüğünü yaptığı deneyimsel öğrenme kuramı John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Howard Gardner, Jerome Bruner gibi çeşitli etkili akademisyenlerin görüşlerinden

yararlanarak öğrenme sürecinde deneyimin merkeziliğini vurgulayan kapsamlı bir çerçevedir (Kolb ve Kolb, 2005). Deneyimsel öğrenme, bu bilim insanlarının bakış açılarını tutarlı bir çerçevede birleştirerek eğitimde yeniliğe rehberlik etmeyi ve hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramı öğrenmeyi, sınıf ortamlarından toplumun geneline kadar farklı bağlamlarda uygulanabilen, eylem ve düşüncenin karşılıklı etkileşimiyle yönlendirilen dinamik bir süreç olarak görmektedir (Kolb ve Kolb, 2008).

Deneyimsel öğrenme kuramı yetişkinlerin çevreleri ile aktif bir şekilde etkileşime girerek deneyimler edindiklerini ve bu deneyimler üzerinde düşünerek en iyi şekilde öğrendiklerini öne sürer. Bu kurama göre öğrenme, bireylerin deneyimlerle meşgul olarak, bunlar üzerinde düşünerek, eleştirel düşünme süreçlerini ve içgörülerini gerçek dünya durumlarına uygulayarak bilgi edindikleri ve beceriler geliştirdikleri bir süreçtir (Kolb, 1984). Deneyimsel öğrenme, bireylerin bilgiyi deneyimlerinden elde ettiği ve bu deneyimlerin sonucunda bilginin içselleştirildiği bir öğrenme sürecidir (Kolb ve Kolb, 2005). Bu bağlamda öğrenme bilgiyi doğrudan deneyimleme, deneyimlerin analizi ve değerlendirilmesi ve daha sonra bu deneyimlerin içselleştirilmesi ve uygulanması yoluyla gerçekleşir.

Kolb'a göre deneyimsel öğrenme somut deneyim, yansımacı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif uygulama adımlarından oluşan bir döngüdür (Şahin, 2022). Deneyimsel öğrenme, bilgi, beceri ve deneyimlerin bir bütün olarak öğrenme sürecine hizmet eden bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bilginin kalıcılığı ve sürekliliği, uygulamaya aktarılabilmesi ve öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi gibi boyutları içerir. Bu bağlamda öğrenme sürecine aktif katılım önemlidir. Deneyimsel öğrenme, sadece fiziksel aktiviteleri değil, aynı zamanda entelektüel, psikolojik, sosyal ve duygusal boyutları da içerir. Deneyimsel öğrenme somut deneyim, yansıtıcı gözlem, aktif deneyim ve soyut kavramsallaştırma aşamalarını içerir (Balkul, 2020). Bu aşamalar, öğrenme sürecinin bütüncül bir yaklaşımla gerçekleşmesini sağlar. Somut deneyim aşamasında öğrenciler, örnek olaylar üzerinde çalışarak veya görsel araçlardan faydalanarak öğrenirler. Yansıtıcı gözlem aşamasında, öğrenciler öğrendikleriyle ilgili düşünürler ve konuya farklı bakış açıları getirirler. Soyut kavramsallaştırma aşamasında öğretmenler etkin rol oynar ve gerekli açıklama ve anlatımları yaparlar. Son olarak aktif deneyim aşamasında öğrenciler, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulurlar ve aşamada küçük grup çalışmaları gibi teknikler kullanılır (Kolb vd., 2001).

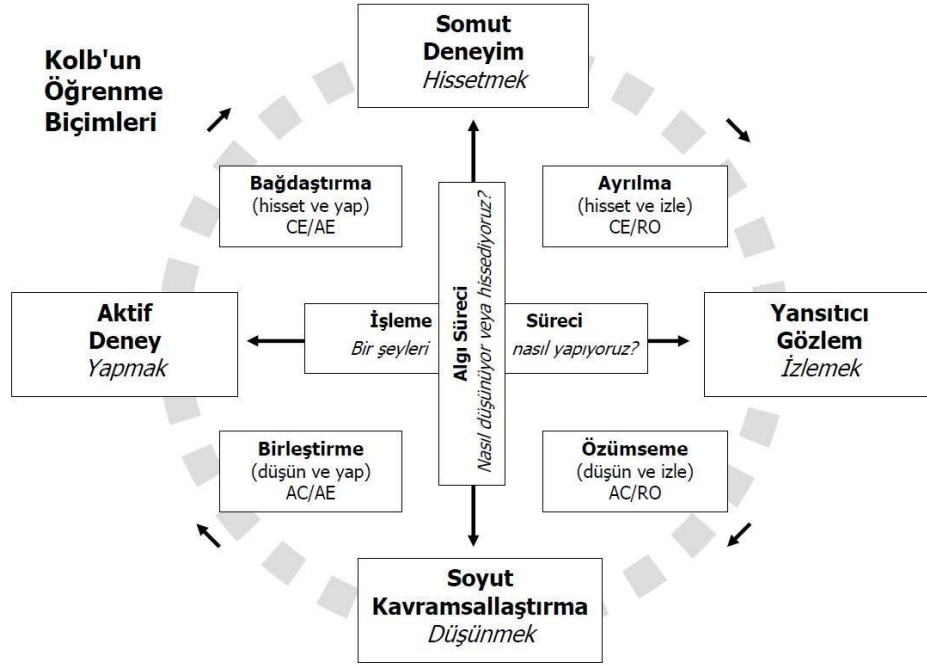
Deneyimsel öğrenme teorisi öğrenme sürecini dinamik ve bütüncül bir şekilde ele alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin gerçek hayatta tecrübe kazanmalarına yardımcı olurken, öğrenmeyi daha etkili hale getirir ve üst-bilişsel becerilerin gelişimine katkıda bulunur. Ayrıca, deneyimsel öğrenme, öğrencilere daha fazla sorumluluk ve yetki vererek öğrenme sürecini daha esnek hale getirir ve iç motivasyonlarını artırır (Şahin, 2022). Deneyimsel öğrenme kuramı öğrenmeyi deneyimler yoluyla bilgi oluşturma süreci olarak tanımlar ve öğrenmeyi kişilerarası etkileşimin bir parçası olarak görür. Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme sabit bir sonuçtan ziyade devam eden bir süreç olarak tasvir edilirken sürekli katılıma ve geri bildirim vurgulanır. Bu süreçte yeniden öğrenme de önemlidir. Bu bağlamda öğrenenlerin mevcut inançlarını yeniden gözden geçirmeleri ve yeni bakış açılarını düşünce süreçlerine entegre etmeleri teşvik edilir. Ayrıca öğrenme farklı adaptasyon biçimleri arasındaki çatışmaları çözmeyi içerir. Böylece farklılıkların benimsenmesi ile gelişim teşvik edilir.

Deneyimsel öğrenme kuramına göre öğrenme bilişsel, duygusal, algısal ve davranışsal boyutları kapsayan bütüncül bir süreçtir. Öğrenme, bireyler ve çevreleri arasındaki sinerjik işlemler yoluyla gerçekleşir ve yeni deneyimleri mevcut kavramlarla harmanlar. Deneyimsel öğrenme bilginin pasif bir şekilde aktarılmasından ziyade kişisel deneyimler yoluyla aktif olarak yaratıldığı yapılandırmacı bir yaklaşımı savunur (Kolb ve Kolb, 2005). Deneyimsel öğrenme eğitimde yeniliğe rehberlik etmeyi ve hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlarken bilginin pasif bir şekilde aktarılmasından ziyade kişisel deneyimler yoluyla aktif olarak yaratıldığı yapılandırmacı bir yaklaşımı benimseyerek öğrenenleri kendi öğrenme süreçlerinin merkezi aktörleri haline getirir. Deneyimsel öğrenme öğrenenlerin teorik bilgiyi pratik uygulamalarla birleştirerek daha derin ve kalıcı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Bu öğrenme yaklaşımı sayesinde öğrenenler eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirme imkanına sahip olurlar.

Kolb'un *Deneyimsel Öğrenme Teorisi* öğrenme sürecini dört aşamalı bir döngü olarak kavramsallaştıran etkili bir modeldir. Bu model bireylerin farklı öğrenme stillerini anlamak ve etkili öğrenme deneyimleri tasarlamak için yaygın olarak kullanılmaktadır. Aşağıdaki şekil (Şekil 5) Kolb'un öğrenme biçimlerini ve bu biçimlerin deneyimsel öğrenme döngüsü içindeki yerlerini görsel olarak özetlemektedir. Bu diyagram somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimleme aşamalarını ve bunların nasıl birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir:

Şekil 5

Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü (Chapman, 2005)



Çeviri: arbak.io/ogrenme-bicimleri
© concept david kolb, adaptation and design alan chapman 2005-06, based on Kolb's learning styles, 1984
Not to be sold or published. More free online training resources are at www.businessballs.com. Sole risk with user.

Şekil 5 Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Teorisi'nin temel bileşenlerini ve öğrenme sürecinin döngüsel doğasını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Modelin merkezinde yer alan dört aşama - Somut Deneyim, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Deney - öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklar. Bu aşamalar arasındaki geçişler farklı öğrenme stillerini (Ayrılma, Özümseme, Birleştirme ve Bağdaştırma) oluşturur. Kolb'un modeli, öğrenmenin tek bir yöntemle sınırlı olmadığını, aksine bireylerin farklı durumlarda farklı öğrenme stillerini kullanabileceğini vurgular.

2.6.15. Proje temelli öğrenme

Öncülüğünü 19. yüzyıl sonlarında John Dewey'in yaptığı proje temelli öğrenme işbirliğine dayalı bir ortamda deneyimsel öğrenme ilkesini de temel alan bir öğrenme anlayışını benimser (Korkmaz ve Kalaycı, 2019). Uygulamalı katılıma vurgu yapan Dewey'in teorisi özellikle grup ortamlarında aktif katılım yoluyla öğrenmeyi savunur ve gerçek yaşamda uygulama yoluyla kavramların daha derinlemesine anlaşılmasını teşvik eder. Moss ve Van Duzer (1998) proje temelli öğrenmeyi öğrencilere çözmeleri gereken problemler veya geliştirmeleri gereken ürünler sunarak öğrenmeyi bağlamsallaştıran bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır (Nguyen, 2011).

Proje temelli öğrenmenin merkezinde, öğrenenlerin bilgiyi zaman içinde etkili bir şekilde içselleştirmelerini sağlayan, çıktıları gözden geçirme ve geri bildirim alma döngüsü yer alır. Bu yaklaşım, gerçek yaşamda karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelmek için hayati önem taşıyan eleştirel düşünme, iletişim ve problem çözme gibi temel becerileri geliştirir (Maida, 2011). Proje temelli öğrenmede öğrenenler, özgün ve genellikle disiplinler arası problemleri çözmek için gruplar halinde çalışırlar. Öğrenenler bir soruna nasıl yaklaşacaklarına ve hangi faaliyetleri yürüteceklerine karar verirler. Burada öğrenenler çeşitli kaynaklardan bilgi toplar ve bu bilgileri sentezler, analiz eder ve bunlardan bilgi türetir. Sonunda, öğrenciler yeni edindikleri bilgileri sergilerler ve ne kadar öğrendikleri ve bunu ne kadar iyi ilettikleri ile değerlendirilirler. Bu süreç boyunca eğitmen kolaylaştırıcı rolündedir ve öğrenci çalışmalarını yönlendirmek ve yönetmek yerine rehberlik eder ve tavsiyelerde bulunur (Olaniyi, 2015).

Proje tabanlı öğrenme, karmaşık görevlere, zorlu sorulara veya sorunlara dayanan, öğrencileri tasarım, problem çözme, karar verme veya araştırma faaliyetlerinde bulunma gibi süreçlere dahil eden, öğrencilere uzun süreler boyunca nispeten özerk çalışma fırsatı veren ve gerçekçi ürünler veya sunumlarla sonuçlanan projeler üzerinde çalışmaya dayanan bir öğrenme kuramıdır (Nguyen, 2011). Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı çalışmayı teşvik eden proje tabanlı öğrenme, yüz yüze çalışma fırsatları sunar ve gerçek dünyadaki toplumsal dinamiklere benzer şekilde gelişmiş işbirliği ve etkileşimi destekler (Koparan ve Güven, 2014; Schreurs ve Dumbraveanu, 2014).

Yaparak öğrenmeye ve yapılandırmacı ilkelere vurgu yapan problem temelli öğrenme, öğrenciler merkeze yerleştirilerek verilecek sistematik görevler ve işbirlikçi çabalar yoluyla orijinal sorunları ele almaları sağlanır. İşbirlikçi öğrenme kuramı uygulamalı etkinlikleri, disiplinler arası temaları ve gerçek dünya uygulamalarını teşvik eder, öğrenciler arasında işbirliğini ve özerkliği destekler. Uygulama adımları tema belirleme, proje yapılandırma, kaynak toplama, çözüm analizi ve değerlendirmeyi içerir. Değerlendirme, işbirliği, problem çözme ve üstbilişsel beceriler gibi çeşitli kriterleri kapsar. Nguyen' e göre (2011) proje temelli öğrenmede öğrenciler gerçek dünya sorunları, konularını ve zorlukları üzerinde araştırmalar yaparken edindikleri bilgileri geleneksel ders kitabı merkezli öğrenmeye göre çok daha kolay bir şekilde akılda tutabilirler. Ayrıca, öğrenciler hem ekip içinde hem de bağımsız çalışma yoluyla ilerlerken güven ve öz-yönetim becerisi de geliştirirler.

Proje temelli öğrenmede öğrenme süreci öğretmen merkezlikten öğrenci merkezliliğe doğru kayar. Burada amaç öğrencilere çözmeleri gereken problemler

ve/veya yaratmaları gereken eserler sunarak öğrenmeyi bağlamsallaştırma ve bu sayede öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeteneklerini geliştirmektir. Öğrencilerin araştırma yoluyla anlamlı öğrenmeyi teşvik eden bir yaklaşım olarak proje temelli öğrenme yaklaşım, öğrencilerin araştırma soruları formüle ederek planlar yapmalarını, bilgi toplamalarını, incelemelerini ve ürünler oluşturarak açık uçlu problemleri çözmelerini sağlar. Proje temelli öğrenme süreci genellikle öğrenci tarafından yönlendirilir ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını organize ederek sorunlar üretmelerini ve bu sorunları çözmek için ürünler oluşturmalarını içerir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin belirlenen çerçevede karar vermesi ve önceden belirlenen bir çözümü olmayan sorunlarla karşılaşması önemlidir. Öğrenciler, çözüme ulaşmak için süreç tasarlar, bilgilere ulaşma ve bu bilgileri yönetme sorumluluğunu taşır ve sürekli olarak değerlendirme yaparlar.

Proje temelli öğrenme, öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmesine olanak tanır, grup çalışması ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılım sağlar, öğrencilerin bilgilerini farklı yollarla yansıtmalarını ve katılımlarını teşvik eder, zekanın farklı boyutlarını kullanıma izin verir ve öğrenci performansı hakkında anlamlı bilgiler sağlar. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve probleme dayalı öğrenme becerilerini geliştirir, çeşitli yaşamsal beceriler kazanmalarını sağlar ve öğrenmeye karşı merak ve ilgi uyandırır. (Çetin, 2014).

2.6.16. Eylem öğrenme

1940'larda R. W. Revans tarafından öncülüğü yapılan eylem öğrenme problem çözme metodolojilerinde bir paradigma değişimini temsil eder. Doğrusal ve yapılandırılmış yaklaşımların aksine, eylem öğrenimi keşif, deney ve yansımayı vurgular. Bir sorunu çözmenin en iyi yolunun gerçek dünyadaki durumlarla aktif olarak ilgilenmek, deneyimlerden öğrenmek ve yaklaşımları buna göre uyarlamak olduğunu öne sürer. Bu yaklaşım sadece anlık zorlukları ele almakla kalmaz, aynı zamanda sürekli öğrenme ve iyileştirme kültürünü geliştirir (Antonites, 2003; Bowerman, 2018;).

R. W. Revans (1981) eylem öğrenme kavramını şöyle tanımlıyor: “*Eylem öğrenme, bireyin gerçek, karmaşık ve stresli bir soruna sorumlu katılımı yoluyla, sorun alanında ileriye dönük gözlemlenebilir davranışlarında iyileştirmeye yetecek amaçlanan değişikliği gerçekleştirmesini gerektiren entelektüel, duygusal veya fiziksel bir gelişim aracıdır. Yaparak öğrenme belki de bu süreç için daha basit bir tanım olabilir. Eylem öğrenme programlarının çoğunda bireyler, tamamen ya da kısmen çözülmesi amaçlanan gerçek problemleri çözmeye yönelik verdikleri çaba esnasında karşılıklı destek, tavsiye*

ve eleştiri yoluyla birlikte birbirlerinden birşeyler öğrenirler. Elde edilen öğrenme, bir uzman ya da öğretmen gibi bir otorite tarafından aktarılan yeni olgusal bilgi değil, bireyin mevcut bilgisini yeniden yorumlayarak daha uygun bir şekilde kullanmasıdır. Bu yeniden yorumlama, iki ya da daha fazla öğrenen arasında sürdürülen sosyal bir süreçtir. Bu süreçte öğrenenler hatalı da olsa kabul etmeye devam edecekleri pek çok fikri yeniden gözden geçirme fırsatı bulurlar. Eylem öğrenmede bireyler ele aldıkları sorunları çözerken bir miktar kişisel başarısızlık riski ile karşı karşıya kalabileceklerini kabul ederler. Bu süreçte bireyler kendi değer sistemlerinin farkına varmak zorunda kalır ve böylece gerçekten inanabilecekleri şeyleri değerlendirmede birbirlerine yardımcı olabilirler. Eylem öğrenme, deneklerin gerçek zamanlı ve dolayısıyla gözlemlenebilir faaliyetlerde bulunmasını gerektirir ve böylece deneklerin başka durumlarda sadece sözde iddia ettikleri şeylere gerçekten bağlı olup olmadıklarını test eder.” (Revans, 1982, s. 626-627).

Eylem öğrenme yaklaşımına ilk atıf Büyük Britanya Madencilik Derneği tarafından yayınlanan İngiliz kömür madenciliği endüstrisinin geleceğine ilişkin bir raporda Ekim 1945'te R. W. Revans tarafından yapılmıştır. Revans, endüstri için bir personel koleji kurulmasını ve bu kolejde saha yöneticilerinin grup incelemesini kullanarak birbirlerinden ve birbirleriyle öğrenmeye teşvik edilmelerini ve böylece acil sorunlarına çözüm bulmalarını tavsiye etmiştir. Raporda özellikle kolejin daimi bir uzman ve öğretim görevlisi kadrosuna sahip olmaması gerektiği, ancak bu kişilerin belirli görevler için, bu görevlerin neyi amaçladığı açıklığa kavuşturulduktan sonra davet edilmeleri tavsiye edilmiştir (Revans, 1982).

Eylem öğrenme yaklaşımı daha sonra, W.R. Jones (1971) ve F.M. Newmann (1972) tarafından geliştirilmiş ve süreç içerisinde yaparak-yaşayarak öğrenme-öğretme şeklinde de adlandırılmıştır. Eylem öğrenmenin özü, pasif gözlem veya teorik çalışma değil aktif katılım ve deneyimdir (Cropper vd., 2002; Gifford, 2005; Kramer, 2007; Saabye vd., 2023; Simpson ve Bournier, 2007). Bu yüzden, sadece okumak veya derslere katılmak eylem öğrenmenin gerçek anlamını kavramak için yeterli değildir. Bir insanı tanımanın sadece adını veya dış görünüşünü bilmekten daha fazlasını gerektirdiği gibi, eylem öğrenme olgusunu anlamak da derinlemesine bir katılımı ve ilk elden deneyimi gerektirir. Eylem öğrenmenin doğasını gerçekten anlamak, olaylara yalnızca yüzeysel olarak maruz kalmaktan çok daha fazlasını içerir; bu yaklaşım gerçek sorunları işbirliği içinde çözerek karşılıklı öğrenme ve gelişimi teşvik eder. (Revans, 1981). Bu yaklaşım, öğrencilere değerlerine uygun olarak anlamlı eylemler gerçekleştirme fırsatı sunmayı ve

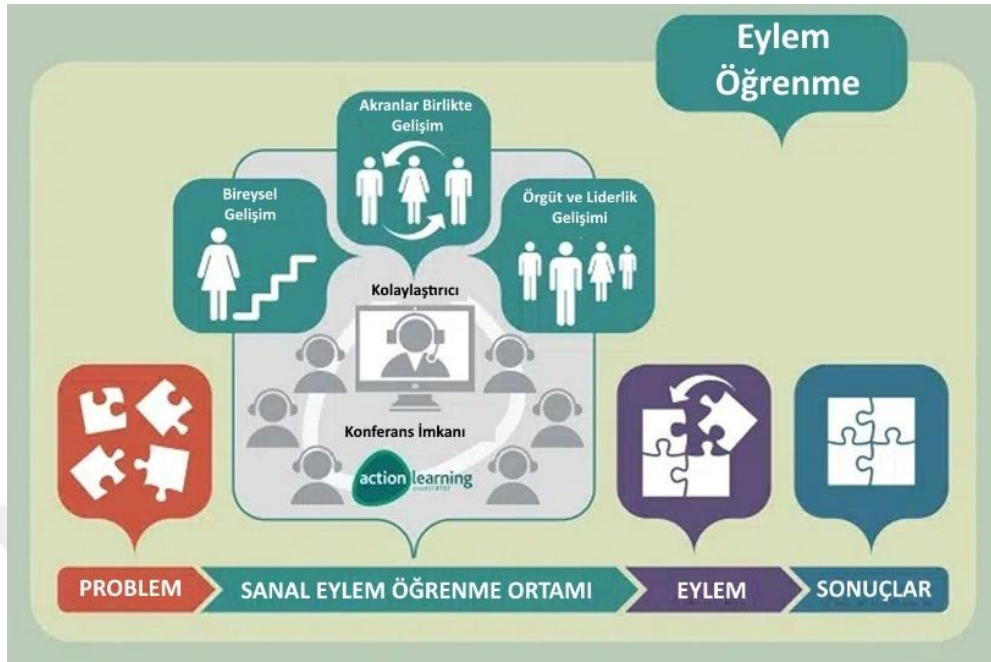
aynı zamanda kendi kişisel-sosyal etkileşimlerinin bir parçası olduklarını görmelerini teşvik etmeyi amaçlar. Diğer değer eğitimi yaklaşımlarının aksine eylem öğrenme yaklaşımı, değerlerin somut davranışlarla kazandırılmasına önem verir, sözel ve düşünsel boyutun ötesine geçer. Bu yaklaşıma göre, değerler uzun bir süreç içinde oluşur ve sonunda davranışlarla ortaya çıkarlar.

Eylem öğrenme, deneyimsel öğrenmeyi ve gerçek dünya sorunlarına veya zorluklarına aktif olarak katılımı vurgulayan güçlü bir eğitim yaklaşımıdır (Danquah, 2023; Marquardt ve Waddill, 2004; Pedler, 2016; Trehan vd., 2018; Welskop, 2013; Zuber-Skerritt vd., 2020). Öğrencilere kendi değerleri ve inançları doğrultusunda anlamlı eylemlerde bulunma fırsatı sunarak onları güçlendirmeyi hedefler. Bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde aktif katılımcılar olmaya teşvik edilirler. Eylem öğrenimi, bireylerin izole varlıklar olmadığını, sosyal ve toplumsal çevreleriyle etkileşim halinde olduklarını kabul eder. Bu yaklaşıma göre, öğrencilerin kendilerini daha büyük bir sosyal sistem parçası olarak görmeleri ve eylemlerinin başkaları üzerindeki etkisini düşünmeleri teşvik edilir. Bu bakış açısı, öğrencilerin sosyal sorumluluk duygusunu geliştirir ve kararlarının etik sonuçları üzerinde eleştirel düşüncelerini sağlar. Ayrıca, eylem öğrenme işbirliğini ve sorunları kolektif olarak çözmeyi teşvik eder. Öğrenenler içinde bulundukları toplulukları veya sosyal ağların farklı bakış açıları ve uzmanlıklardan da yararlanarak karmaşık sorunları birlikte çözmeye çalışırlar. Bu işbirlikçi süreç, öğrencilerin konuya ilişkin anlayışlarını derinleştirmelerine ve iletişim, ekip çalışması ve liderlik gibi temel becerileri geliştirmelerine yardımcı olur (Balık, 2021; Gifford, 2005; Gündüz ve Aktepe, 2018; Superka ve Johnson, 1975; Şenel vd., 2021).

Özetle, eylem öğrenme, geleneksel öğrenme yöntemlerinden farklı olarak, gerçek dünya problemlerini çözmek için aktif katılım, deneyim ve yansımayı vurgular. Eylem öğrenme bireylerin karmaşık sorunlarla yüzleşerek, deneyimlerinden öğrenerek ve birbirleriyle işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlar. Eylem öğrenme sadece anlık sorunları çözmekle kalmaz, aynı zamanda sürekli öğrenme ve gelişim kültürünü teşvik eder. Bu yöntem, öğrenenlerin değerlerini, inançlarını ve sosyal sorumluluklarını dikkate alarak, gerçek dünya sorunlarına uygulanabilir çözümler üretmelerini ve bu süreçte kişisel ve profesyonel becerilerini geliştirmelerini amaçlar. Şekil 6, eylem öğrenmenin problem çözmeden sonuçlara kadar olan sürecini, bireysel gelişim, akran işbirliği ve örgütsel liderlik gelişimi bileşenleriyle birlikte, sanal bir öğrenme ortamında nasıl gerçekleştiğini görsel olarak özetlemektedir.

Şekil 6

Eylem Öğrenme Süreci (Action Learning Associates, 2018)



Şekil 6’da da görüldüğü gibi eylem öğrenme problemlerin çözümüne yönelik, bireylerin ve organizasyonun gelişimini bir araya getiren bir öğrenme yaklaşımıdır. Bir kolaylaştırıcı liderliğinde, akran gelişimi, yaparak öğrenme ve grup çalışması yoluyla, problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Katılımcıların aktif olarak yer aldığı bu süreç deneyimlerden öğrenme ve sürdürülebilir çözümler üretmeye odaklıdır.

2.7. Öğrenme Becerileri

Öğrencilerin doğru bilgilere ulaşma, edindikleri bilgileri yapılandırma ve bunları kullanarak yeni bilgiler ortaya çıkarabilme becerileri kazanmaları gerekir. Öğrenme becerileri bireylerin uluslararası rekabetle başa çıkabilmeleri için eğitimde kritik bir rol oynar (Louis, 2012, akt. Çiftçi vd., 2022). Öğrenme becerileri, bireylerin etkili bir şekilde öğrenmesini sağlayan, bilgi edinme, anlama ve uygulama süreçlerini kolaylaştıran bir dizi bilişsel, duyuşsal ve sosyal yetenektir. (Higgins vd., 2007; Luahambowo vd., 2019; Motevalli vd., 2021). Bir başka açıdan öğrenme becerileri durumları değerlendirme, temaları ve kalıpları tanıma ve önceki öğrenme ve bilgileri (sınıftan, işyerinden veya diğer yaşam deneyimlerinden) duruma uygun şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlanır (Kay ve Monarz, 2004; Loscertales, 2007, akt. Kleeman, 2011).

Öğrenme becerileri bireylerin farklı konularda ya da alanlarda bilgi edinme, anlama ve ustalaşma sürecinde edindiği ve uyguladığı yetenek ve yeterlilikleri ifade eder. Bu beceriler etkili öğrenmeyi, uyum sağlamayı ve problem çözmeyi mümkün kılan bir dizi bilişsel, üstbilişsel ve pratik kapasiteyi kapsar. Güçlü öğrenme becerileri geliştirmek, bireyin yeni olguları kavrama, bilgiyi akılda tutma ve gelişen eğitimsel ve mesleki taleplere sürekli uyum sağlama kapasitesini artırır (Türel vd., 2023).

İçinde bulunduğumuz yüzyıl bağlamında ele alındığında doğru bilgiye ulaşmak, soru sormak, sürekli araştırma yapmak, sorgulamak, birden fazla kaynağa başvurmak, eleştirmek, analiz etmek gibi üst düzey düşünme becerilerini gerektiren beceriler “21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri” olarak isimlendirilmektedir (Önür ve Kozikoğlu, 2019). 21. yüzyıl öğrenme becerileri; görsel, çok kültürlü ve bilgi okuryazarlığını içeren dijital çağ okuryazarlığı, adaptasyon, öz-yöneticilik, merak, yaratıcılık, akıl yürütme ve risk alma becerilerini içeren yaratıcı düşünme; iş birliği, sosyal sorumluluk, takım oluşturma gibi becerileri içeren etkili iletişim; yapılacakları planlama, önceliklendirme, yönetme, bilgi araçlarını etkili kullanabilme ve nitelikli ürünler ortaya koyabilme becerilerini içeren yüksek verimlilik gibi becerilerden oluşmaktadır. (Önür ve Kozikoğlu, 2019, akt. Kurt vd., 2022). Bilişsel, duyuşsal ve sosyal yetenekleri kapsayan öğrenme becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin uluslararası rekabetin zorluklarını aşmaları ve 21. yüzyılın dinamik eğitim ve mesleki ortamında başarılı olmaları için çok önemlidir.

Yetişkinlerin öğrenme süreci örgün eğitim sistemi içerisinde eğitim gören öğrencilerin öğrenme süreçlerinden farklıdır. Örgün eğitim sistemi içerisindeki öğrencilerin yaşadıkları öğrenme süreçlerine ilişkin güçlükler yetişkin öğrenmesinde de görülebilir. Ancak yetişkin öğrenenler örgün eğitime ara vermektan kaynaklı akademik beceri kaybı, farklı sorumlulukları birlikte idare ederken zamanı yönetememe, kendi kendine öğrenme yöntemlerine uyum sağlayamama, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinde yetersizlikler, yazılı veya sözlü iletişim kurma konusunda problemler gibi farklı sorunlar yaşayabilirler (Brookfield, 2013; Deggs, 2011; Erisman ve Steele, 2015; Falasca, 2011; Forbus vd., 2011; Levine ve Dean, 201; Magolda, 2002; Ross-Gordon, 2003). Yetişkin öğrenenlerde öğrenme süreci çoğu zaman kendi kendine öğrenme şeklinde olur (Garrison, 1997). Bu noktada bireyin sahip olduğu öğrenme becerileri, bu becerilere sahip olup olmama durumu öğrenme süreçlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Eğer bir yetişkin öğrenme becerileri konusunda yeterli ise bu durum öğrenme sürecini daha verimli hale getirecektir.

2.8. Yetişkin Öğrenmesinde Etkili Faktörler

Küreselleşme, her gün tanık olunan teknolojik ilerlemeler ve bilgi toplumu olma sürecinde yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak yetişkin eğitimi toplumsal açıdan her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır (Bork, 2001; Hismanoğlu, 2012; Jarvis, 2004; Merriam ve Bierema, 2014; Rogers, 2007; Usher vd., 1997; Woodard vd., 2011). Bu durum çalışma hayatında yapılan işin doğasına göre ortaya çıkabilecek esnek gereksinimlere uyum sağlamak ve çeşitli ve hızla gelişen alanlarda iş bulmak için sürekli öğrenmeyi gerektirmektedir. Bu yüzden eğitim artık gençlerin yaşamlarının belirli dönemlerinde içinden geçmek zorunda oldukları sabit bir süreç olmaktan çıkıp, sürekli öğrenmeyi gerektiren bir süreç haline gelmiştir (Gwyer ve Hack, 2012; Ilie, 2019; Sofradzija vd., 2021). Gelecekte de sürecin bu şekilde ilerleyeceği düşünüldüğünde hayat boyu öğrenme kavramının, demografik değişikliklerle birlikte daha da önem kazanacağı ve vasıflı çalışan eksikliğine karşı bir çözüm olacağı kolaylıkla öngörülebilir. Bu nedenle, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme, modern ve gelecekteki eğitime dayalı her türlü kariyerin ayrılmaz bir parçası haline gelecektir (Allmendinger vd., 2011).

Yetişkin eğitimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde yetişkin öğrenenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması, yeni kariyer fırsatlarına ulaşmaları ve yaşam kalitelerinin artmasında “yetişkin öğrenmesi” kavramının önemli bir kavram olarak ele alındığı görülmektedir. Yetişkinlerin öğrenme sürecinin anlaşılabilmesi için süreci etkileyen faktörlerin derinlemesine incelenmesi gerekir. Çalışma hayatında ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim dikkate alındığında yetişkinlerin uyum sağlama kapasitelerinin artırılması gerekir. Yaş, eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik durum gibi özelliklerinin yanı sıra yetişkin öğrenenler, çocuklardan ve gençlerden farklı tercihlere ve motive edici unsurlara sahiptir. Ayrıca kaygı, öğrenmeye karşı tutum, akademik benlik, öz yeterlilik, kültürel sermaye, inanç, tükenmişlik, öğrenilmiş çaresizlik, sosyokültürel faktörler, teknolojik gelişmeler de yetişkin öğrenmesini etkileyebilecek faktörler arasındadır.

Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme, günümüzdeki hızlı değişim ve gelişmelerin gerektirdiği esneklik ve sürekli öğrenme ihtiyacını karşılayarak, bireylerin bilgi ve beceri düzeylerini artırarak yeni kariyer fırsatlarına erişmelerini sağlayan önemli bir kavramdır. Bu nedenle, yetişkin öğrenenlerin yaş, eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik durum gibi özelliklerini dikkate alarak, motivasyonlarını ve uyum sağlama kapasitelerini artırmak için bireysel ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş eğitim programları ve destek mekanizmaları geliştirilmesi gerekmektedir.

2.8.1. Motivasyon

Motivasyon insan davranışını anlamada ve yönlendirmede kritik bir rol oynayan karmaşık bir psikolojik süreçtir. Yetişkin eğitimi bağlamında motivasyon öğrenme sürecini başlatan, sürdüren ve hedeflere ulaşmayı sağlayan itici güç olarak özel bir öneme sahiptir.

Motivasyon harekete geçmek için bir şey yapmaya yönelik itici güç olarak tanımlanabilir (Ryan ve Deci, 2000). Bir başka açıdan motivasyon bir hedef doğrultusunda harekete geçiren ve bu hareketi sürdüren süreçtir (Pintrich ve Schunk, 2002). Daha kapsamlı bir tanıma göre motivasyon, organizmanın içinden veya dışından kaynaklanan uyarıcı koşullarla başlayan; davranışın başlatılmasını, yönünü, yoğunluğunu ve sürekliliğini belirleyen; davranışın sonlandırılmasına ve meydana gelen öznel tepkilere yol açan bir iç durumdur (Kleinginna ve Kleinginna, 1981).

Yetişkin öğrenmesi açısından ele alındığında motivasyonun öğrenme süreçlerindeki rolü çocuk öğrenmesinden farklıdır. Knowles'a (1984) göre yetişkinler genellikle kendi istekleriyle ve belirli hedefler doğrultusunda öğrenme sürecine dâhil olurlar. Bu bağlamda, motivasyon yetişkin öğrenenlerin başarısını etkileyen temel faktörlerden biridir.

Yetişkin öğrenenlerin yüksek motivasyona sahip olmaları daha iyi akademik performans göstermeleri ile ilişkilidir (Roths vd., 2014). Araştırmalar motivasyonun yetişkin öğrenenlerin öğrenme sürecine katılımını, devamlılıklarını ve nihayetinde başarılarını etkilediğini göstermektedir (Gom, 2009; Hendijani vd., 2016).

Motivasyon teorileri yetişkin öğrenmesini anlamada önemli bir çerçeve sunarken yetişkinlerin neden ve nasıl öğrendiklerini açıklamaya da yardımcı olur. İçsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını inceleyen *Öz-Belirleme Teorisi* (Ryan ve Deci, 2000) özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanmasının içsel motivasyonu artırdığını öne sürer. *Öz-Yeterlilik Teorisi* (Bandura, 1997) bireylerin kendi yeteneklerine olan inançlarının motivasyon üzerindeki etkisini vurgular. Yetişkin öğrenenler için öz-yeterlilik inancı zorlu öğrenme görevlerini üstlenme ve bu görevlerde ısrar etme konusundaki istekliliklerini etkiler. *Beklenti-Değer Teorisi* (Wigfield ve Eccles, 2000) bireylerin bir görevi başarma beklentileri ve bu görevin değeri hakkındaki inançlarının motivasyonu nasıl etkilediğini açıklar. Yetişkin öğrenmesinde, öğrenenlerin öğrenme görevlerinin değerine ve bu görevleri başarabileceklerine olan inançları motivasyonlarını büyük ölçüde etkiler. *Dönüştürücü Öğrenme Teorisi* ise Mezirow (1991) yetişkinlerin deneyimlerini yorumlama ve anlamlandırma süreçlerinin öğrenme motivasyonlarını

etkileme biçimini açıklarken yetişkin öğrenenlerin mevcut varsayımlarını sorgulamalarını ve yeni bakış açıları geliştirmelerini teşvik eder.

Motivasyon, genellikle içsel ve dışsal olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. Deci ve Ryan (1985), içsel motivasyonu “*bir aktiviteyi, içerdği keyif ve tatmin için yapma*” olarak tanımlar. İçsel olarak motive olmuş bir yetişkin öğrenen, dışarıdan herhangi bir ödül veya ceza olmaksızın, sadece öğrenme sürecinin kendisinden aldığı haz ve doyum için öğrenir. Dışsal motivasyon ise bir davranışın, davranıştan ayrılabilir sonuçlar elde etmek için yapılması olarak tanımlanır. Dışsal olarak motive olmuş bir yetişkin öğrenen, öğrenme sürecinin sonucunda elde edeceği ödül veya kaçınacağı ceza için öğrenir. Yetişkin öğrenmesinde hem içsel hem de dışsal motivasyon önemli roller oynar. Ancak, araştırmalar içsel motivasyonun genellikle daha sürdürülebilir ve etkili olduğunu göstermektedir (Ryan ve Deci, 2000). Bununla birlikte birçok yetişkin öğrenen için içsel ve dışsal motivasyon faktörleri bir arada bulunabilir.

Yetişkin öğrenmesinde etkisi olan motivasyon faktörleri arasında Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst düzeyde yer alan ve bireylerin potansiyellerini gerçekleştirme arzusunu yansıtan kişisel gelişim ve öz-gerçekleştirme; özellikle profesyonel yaşamda aktif olan yetişkinler için güçlü bir motivasyon kaynağı olan kariyer ilerlemesi ve iş performansı; Wenger'in (1998) sosyal öğrenme teorisinde belirttiği gibi öğrenme sürecinin sosyal bağlamını vurgulayan sosyal etkileşim ve ağ kurma; ve Houle'un (1961) “öğrenme odaklı” öğrenen tipolojisine karşılık gelen bilgi edinme ve entelektüel merak yer almaktadır.

Yetişkin öğrenenlerin motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yapılan bir araştırma yetişkin öğrenenleri motive etme potansiyeline sahip sekiz temel faktör belirlemiştir. Bunlar öğretim kalitesi, müfredatın kalitesi, uygunluk ve pragmatizm (yani öğrenilen bilgi ve becerilerin gerçek hayatta doğrudan uygulanabilir, işlevsel ve problem çözmeye yönelik olması), etkileşimli sınıflar ve etkin yönetim uygulamaları, aşamalı değerlendirme ve zamanında geri bildirim, öz-yönetimli olma, elverişli öğrenme ortamı ve etkili akademik danışmanlık uygulamaları olarak ifade edilmiştir (Sogunro, 2014). Bu faktörler, yetişkin öğrenenlerin motivasyonunu artırmada ve dolayısıyla akademik başarılarını yükseltmede önemli rol oynamaktadır, böylece yetişkin eğitiminin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya katkıda bulunmaktadır.

Yetişkin eğitiminde başarıya ulaşmanın önündeki en önemli engellerden biri çeşitli faktörlerden kaynaklanan motivasyona ilişkin olanlardır. Yetişkin öğrenmesinde motivasyona ilişkin bireylerin eğitim sürecine katılımını ve devamını olumsuz yönde

etkilerler. Bu faktörler arasında, Tough'un (1979) vurguladığı zaman kısıtlamaları; Cross'un (1981) dikkat çektiği eğitim maliyetleri ve potansiyel gelir kaybından kaynaklanan finansal zorluklar; Bandura'nın (1997) işaret ettiği bireylerin kendi yeteneklerine olan inançlarının düşük olması durumunda ortaya çıkan öz-yeterlilik eksikliği; ve Knowles'ın (1984) andragoji ilkinde vurguladığı yetişkinlerin yeni öğrenme deneyimlerine karşı dirençli olmalarına neden olabilen geçmiş olumsuz eğitim deneyimleri yer almaktadır. Bu engeller yetişkin öğrenenlerin motivasyonunu ve dolayısıyla eğitim sürecindeki başarılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

2.8.2. Kaygı

Thomas Huberty kaygı kavramını “*bilişsel, davranışsal veya fizyolojik şekillerde ortaya çıkabilen gerçek veya beklenen tehditlere ilişkin sıkıntı ve gerginlik duygularıyla karakterize olan benzersiz bir duygusal durum*” olarak tanımlamıştır (Salkind, 2008, s. 38). Bir başka açıdan kaygı “*bilişsel, somatik, duygusal ve davranışsal bileşenlerle karakterize edilen psikolojik ve fizyolojik bir durum*” olarak tanımlanır (Ahmed vd., 2009, s. 2). Kaygı, kişinin korkularıyla ilişkili olması nedeniyle öğrenmenin önüne geçer ve kan dolaşımındaki serbest yağ asitlerinin miktarını artırarak öğrenmeyi daha da zorlaştırdığı için fizyolojik olarak da bir engel oluşturur (Rogers, 2007). Kaygının bireyler üzerinde yıkıcı etkileri olabilir, çünkü öğrenmelerine ve sosyal ve duygusal gelişimlerine müdahale edebilir (Salkind, 2008).

Kaygı, yetişkin öğrenenlerin öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktördür (Abd Majid, 2012; Bigdeli, 2010; Woldeab vd., 2023). Öğrenme sürecinde yaşanabilecek kaygı ve buna bağlı gelişebilecek farklı sorunlar yetişkin öğrenenleri önemli ölçüde etkileyebilir (Berutu ve Mutiawati, 2023; Ezenwaji vd., 2012; Gkonou, 2020; Knowles vd., 2015; Mondin vd., 2013). Yetişkin öğrenenler yaşadıkları kaygı durumlarının köklerinin çocukluk ve bebeklik dönemine dayanabileceği ileri sürülmektedir (Tennant, 2006).

Yetişkin öğrenenler kaygı yaşadıklarında bunu olası bir başarısızlık belirtisi olarak görürler (Jones, 2005). Kaygı yaratan öğrenme ortamları, öğrenmeyi engelleyen limbik sistem duygusal tepkilerini aktive ederken olumlu öğrenme ortamları, dikkati artıran, bilgi işlemeye yardımcı olan ve kalıcı öğrenmeyi kolaylaştıran duygusal tepkileri harekete geçirir (Knowles vd., 2015). Her ne kadar kaygı doğal bir tepki olsa da, uzun süreli ve aşırı hale geldiğinde kişinin gündelik yaşamını (Cole, 2014) ve özellikle öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilir (Berutu ve Mutiawati, 2023). Yetişkin

öğrenenlerde kaygı, öğrenme sürecini engelleyen ve çeşitli sorunlara yol açabilen önemli bir faktördür. Yetişkin eğitim programlarında kaygıyı yönetmeye ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik stratejilere yer verilmesi hem öğrenenlerin motivasyonunu artırabilir hem de öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilir.

2.8.3. Öğrenme tutumu

Öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaları ve süreç boyunca motivasyonlarını sürdürebilmeleri öğretim hedeflerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için gereklidir. Öğrenenler öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olmadığında öğretim hedeflerine ulaşma süreçleri olumsuz etkilenebilir. King ve McGuinnies (1972) tarafından tanımlandığı şekliyle *tutum* belirli sosyal nesnelere veya nesne sınıflarına karşı karakteristik bir şekilde davranma yatkınlığıdır (Ahl, 2006). Farklı kaynaklardan yararlanan Ağır (2019) tutum kavramını, önceki deneyimlere bağlı olarak ortaya çıkan duygu, düşünce, davranış eğilimlerinin bir sonucu olarak davranışın hem öncülü hem de sonuçları olarak zihinsel veya sinirsel bir hazır olma durumu olarak tanımlamaktadır. Tutum, insanların geçmiş deneyimlerine dayalı olarak geliştirdikleri duygu, düşünce ve davranış eğilimlerinin bir sonucudur. Bu anlamda tutumlar bireylerin algıları, değerleri ve deneyimleriyle birlikte gelişir ve çeşitli faktörler tarafından etkilenir.

Toplumda yaygın olan tutumlar, kültürel, sosyal ve ekonomik dinamiklerin bir yansımasıdır ve genellikle toplumsal normları belirler. Öğrencinin öğrenmeye yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutum olarak öğretim hedefleri açısından beklenen davranışları gösterme çabası, öğrencinin akademik başarısının bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Ağır, 2019). Hem iç hem de dış motivasyonlar, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen önemli faktörlerdir (Lee ve Pang, 2005, akt. Aljohani ve Alajlan, 2020). Yetişkin eğitimi, yetişkin bireylerin yeni değerler, tutumlar, bilgi, beceri ve disiplin edinmesini sağlayan kasıtlı ve yapılandırılmış bir öğrenme ve öğretme sürecidir (Prakash vd., 2019). Öğrenme tutumu yetişkin eğitiminin de önemli bir yönüdür. Yetişkin öğrenenler öğrenme sürecine öğrenme tutumları ile birlikte gelirler ve bu durum öğrenme becerilerini ve motivasyonlarını önemli ölçüde etkilerler (Zahn, 1969). Yetişkin öğrenenin öğrenme sürecinden memnun olması, bireyin eğitim sürecine yönelik duygu ve tutumlarıyla yakından bağlantılıdır (Arbaugh, 2000, akt. Topala, 2014). Yetişkin eğitim programlarında öğrenenlerin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için bireysel ihtiyaçlara ve beklentilere duyarlı, esnek ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulması yararlı olabilir.

2.8.4. Akademik benlik

Bireyin bir nesne olarak kendisine atıfta bulunan düşünce ve duygularının bütünü (Smith-Rosenberg, 1975) ya da kişinin öz-değerine ilişkin küresel yeterlilik yargıları olarak tanımlanan (Harter, 1988) benlik kavramı hangi rolü oynuyor olurlarsa olsunlar her yaştan insanı etkiler (Toe, 2011). Knowles (1996) benlik kavramının yetişkinler için öz-yönetimli olmak ile ilişkili olduğunu ileri sürer. Knowles'ın yetişkin öğrenenler ile ilgili varsayımlarından biri, onların benlik kavramlarının bağımlı bir kişilik olmaktan kendi kendini yöneten bir insan olmaya doğru ilerlediğidir (Loeng, 2020).

Benlik kavramı, genel olarak iki ana başlık altında incelenebilir: akademik benlik algısı ve akademik olmayan benlik algısı. Akademik benlik algısı, bireyin okul yaşamı ve derslerine ilişkin geliştirdiği algıları içerir. Akademik olmayan benlik algısı ise bireyin sosyal ilişkileri, duygusal yaşamı ve fiziksel görünümüne dair geliştirdiği algıları kapsar. Bazı araştırmacılar (Harter, 1988; Wigfield ve Carpathian, 1991) benlik kavramını akademik, sosyal ve fiziksel alanlar olarak daha ayrıntılı bir şekilde ele alsa da bu iki ana kategori benlik kavramını anlamak için yararlı bir çerçeve sunmaktadır (Arseven, 1986, akt. İşmar ve Şehitoğlu, 2021).

Akademik benlik kavramının geliştirilmesi öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Kırmızı (2015) ilgili alanyazını inceledikten sonra akademik benlik kavramının “kişinin okuldaki genel yeteneğine ilişkin algısı”, “öğrencilerin akademik bir alandaki yeterlilik düzeylerine ilişkin algıları”, “bir kişinin bir okul veya akademik ortamda veya bir öğrencinin akademik ilerlemesiyle ilgili olarak kendisi hakkında nasıl hissettiği”, “bir bireyin akademik konularda kendi yeterliliğine ilişkin algı derecesi”, “öğrencilerin öğrenen olarak kendilerini nasıl hissettikleri ve belirli akademik yetenekler ve algılarla ilgili olarak kendileri hakkındaki görüşler bütünü” şeklinde tanımlandığını ifade etmiştir (Bong ve Skaalvik, 2003; DiPerna and Elliott, 1999; Ferla vd., 2009; Guay vd., 2003; Trautwein vd., 2006; Wigfield ve Eccles, 2000). Bu bağlamda akademik benlik kavramı, bireylerin akademik bağlamda kendi yetkinlik ve yeteneklerine ilişkin algılarını ve bir öğrenen olarak kendine ve belirli akademik yeterliliklere ilişkin duygularını kapsar. Akademik benlik, bireyin kendi öğrenme özgeçmişine dayanarak bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzı olarak tanımlanmakta ve Bloom'un Tam Öğrenme Modeli'nde de duyuşsal giriş özellikleri içinde başarıyı belirlemede en güçlü etkiye sahip özellik olarak belirtilmektedir (Başbay ve Senemoğlu, 2009).

Akademik benlik kavramı, öğrenenlerin kendilerine ilişkin bakış açılarını ölçer. Daha yüksek bir akademik benlik kavramına sahip bir öğrenci daha yüksek bir akademik başarı düzeyine sahip olma eğilimindedir (Lim, 2000). Hem akademik hem de akademik olmayan alanlarda olumlu bir benlik duygusu sergileyen öğrenciler, işbirliği, sebat, liderlik ve daha ileri eğitim beklentileri gibi alanlarda daha olumlu özelliklere sahiptir (Gottlieb ve Rogers, 2002). Akademik benlik kavramının, öğrencilerin akademik başarıları ile benlik kavramının diğer boyutlarından daha yüksek bir korelasyona sahip olduğu birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Lyon, 1993, akt. Lim, 2000; Marsh, 1987; Mboya, 1989; Michael vd., 1984).

Yetişkin öğrenenler için akademik benlik kavramı, motivasyonlarını, öğrenme sürecindeki devamlılıklarını ve genel akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyebilir. İlgili genel tanımlardan hareketle yetişkin öğrenenlerde akademik benlik kavramı yetişkinlerin bir öğrenme ortamında kendi akademik yetenekleri ve yeterlilikleri hakkında sahip oldukları algıları, inançları ve değerlendirmeleri olarak tanımlanabilir. Bu kavram, yetişkinlerin kendilerini nasıl öğrenci olarak gördüklerini, akademik becerilerine olan güvenlerini, eğitim ortamlarına aidiyet duygularını ve başarı beklentilerini kapsar. Gottlieb ve Rogers (2002) yaptıkları araştırmada akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre akademik benlik kavramı düşük olan bireylerin genellikle okula bağlılıkları da düşüktür. Drummond ve Gilkison (1989) yaşlı yetişkin öğrencilerde akademik benlik kavramının belirleyicilerini inceledikleri araştırmada demografik faktörlerin ve kontrol odağının benlik kavramını önemli ölçüde etkilediğini belirlemişlerdir. Idoko (2018) yetişkin öğrenciler üzerine yaptığı araştırmada yetişkin öğrencilerin akademik programlarda kalıcılığını teşvik etmede bireysel motivasyon, eğitmen desteği ve kurs uygunluğunun rolüne vurgu yapmıştır. Eğitimcilerin bu faktörleri tanıyıp ele alarak, yetişkin öğrenciler arasında olumlu bir akademik benlik kavramı geliştirebileceğini ve nihayetinde sürekli katılımı ve akademik başarıyı teşvik edebileceklerini ifade etmiştir.

2.8.5. Öz yeterlik

Çıkış noktası “Sosyal Bilişsel Öğrenme” teorisi olan öz-yeterlik kavramı bireyin belirli bir hedefe veya önceden tanımlanmış bir performans düzeyine ulaşmak için gerekli şartları yerine getirme kapasitesine olan inancı olarak tanımlanır (Bandura, 1994). Bandura (1977, 1994) algılanan öz yeterlik kavramını “insanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde etkili olan belirlenmiş performans düzeylerini üretme yeteneklerine

ilişkin inançları” olarak tanımlamaktadır. Daha basit bir ifadeyle, öz yeterlik bir kişinin belirli bir durumda başarılı olabileceğine ya da kişinin bir sonuca ulaşma veya bir hedefe varma konusunda başarılı olabileceğine dair inancıdır. Bu inanç kişinin hedefine ulaşmasına yardımcı olan davranış ve stratejileri şekillendirirken aynı zamanda insanların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını da belirler (Bandura, 1977). Bandura’ya göre öz yeterlik, bir kişinin olası durumlarda bir eylem planını ne kadar iyi uygulayabileceğini belirleyen özel inançlar bütünüdür.

Öz yeterlik, önemli yaşam koşulları üzerinde algılanan kontrol ile ilgilidir (Hammond ve Feinstein, 2005). Öz yeterlik, bir kişinin sahip olduğu becerilerin bir ölçüsü olmayıp, sahip olduğu becerilerle farklı koşullar altında neler yapabileceğine dair sahip olduğu inançlarla ilgilidir (Bandura, 1997). Bandura’ya göre kişinin öz yeterliğine dair inancı dört ana kaynaktan etkilenmektedir. Kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fiziksel ve duygusal durumdan oluşan bu dört kaynak, kişinin başarıya ulaşması için yeterli beceriye sahip olduğu inancını etkileyen önemli faktörlerdir (Bandura ve Wessels, 1994). Öte yandan Maddux ve Gosselin (2003) öz yeterlik kavramının beş kaynaktan etkilendiğini ileri sürer: (a) performans deneyimi, (b) dolaylı deneyim, (c) sosyal ikna, (d) hayali deneyim, (e) fiziksel-duygusal durumlar (Maddux ve Gosselin, 2003). Akademik öz-yeterlik, öğrencilerin eğitim ortamlarında akademik görevlerini yerine getirme ve yüksek bir başarı düzeyine ulaşma konusunda kendi becerilerine güvenmeleri anlamına gelir (Zimmerman, 1995).

Öz yeterlik, yetişkin öğrenenlerin de eğitimdeki başarısının temel belirleyicilerinden birisidir. Öz yeterlik olgusu güçlü bir öz inanç ve yeteneklerine güven duygusunu teşvik ederek, yetişkin öğrencilerin zorlukların üstesinden gelme, öğrenmeye aktif olarak katılma ve akademik hedeflerine ulaşma olasılıklarını artırır. Öz yeterlilik, yetişkin öğrenenlerin motivasyonunu, öğrenme sürecine katılımlarını ve öğrenme çabalarındaki sebat düzeylerini etkiler. Bandura’ya göre öz yeterlik sadece gerekli bilgi ve becerilere sahip olmakla ilgili değildir, aynı zamanda özellikle zorlu durumlarda bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri etkili bir şekilde kullanabilecek öz güvene sahip olması ile de ilgilidir. Öz yeterliği yüksek olan bireylerin öğrenme faaliyetlerine katılma, çaba gösterme ve engeller karşısında sebat etme olasılıkları daha yüksektir. Zimmerman (2000) öz yeterliğin öğrenme için temel bir motivasyon kaynağı olduğunu ve bireylerin öğrenme davranışlarını şekillendirmedeki rolünü vurgular. Pajares (2002) cinsiyet ve algılanan öz yeterliliğin öz-düzenlemeli öğrenmeyi nasıl etkilediğini tartışarak eğitim

ortamlarında öz inancın önemine ışık tutar. Ayrıca, Multon, Brown ve Lent (1991) öz yeterlilik inançları ile akademik sonuçlar arasındaki bağlantıyı eler alırken ve benlik algısının başarı üzerindeki etkisinin altını çizmektedir.

2.8.6. Kültürel sermaye

Geleneksel olarak her toplum, insanlar tarafından taşınan ve hem sosyal etkileşim hem de eğitim sistemi aracılığıyla aktarılan kendi kültürünü üretmiştir. Bu bağlamda kültür, bir sosyal grubun bilgi, değer, inanç vb. toplamını ifade eder. Bireyler kendi yerel kültürlerini sosyalleşme sürecinde öğrenirler (Jarvis, 2004). Kültürel sermaye kavramı, Fransız sosyologlar Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron tarafından okul eğitimi ve çocukların başarısındaki farklılıkları inceledikleri çalışmalarında ortaya atılmıştır (Klimczuk, 2015).

Bourdieu 1960'ların sonunda Fransız eğitim sistemini incelerken orta sınıf öğrencilerin okula devam etme eğiliminde olduğunu, işçi sınıfı öğrencilerinin ise okulu bırakma oranlarının daha yüksek olduğunu fark etmiştir. Bourdieu, eğitimin, öğrencilerin doğal yeteneklerine göre çalışabilecekleri bir sosyal hareketlilik aracı olarak hizmet etmesi gerekirken, eğitim sisteminin aslında mevcut sosyal sınıf yapısını yeniden ürettiğini; bu yeniden üretimin gerçekleştiği önemli bir mekanizmanın da “kültürel sermaye” olduğunu ileri sürmüştür (Dumais, 2015). Bu bağlamda Bourdieu kültürel sermaye kavramını eğitim yoluyla edinilen becerilerin toplamı olarak tanımlamış ve yüksek kültüre ilişkin bilgi ile eşdeğer olduğu ifade etmiştir (Bourdieu, 1986). Daha basit bir ifade ile kültürel sermaye yüksek kültüre ait bilgi ve eğitim yoluyla kazanılan yeteneklerin bir bütünüdür. Özellikle baskın sosyal gruplar tarafından değerli ve saygın kabul edilen davranışlar, uygulamalar, değerler ve zevkler kültürel sermaye olarak değerlendirilir.

Kültürel sermaye, bir kişinin ya da bir toplumun sahip olduğu bilgi, beğeni, beceri, deneyim, sanat, bilim, inanç, ahlak, kural, alışkanlık ve geleneklere ait tüm manevi değerlerini kapsar (Cerit, 2012). Bir başka açıdan kültürel sermaye, belirli bir bağlamda bir grup insan tarafından değer verilen ve grup içinde sosyal hareketliliği teşvik edebilen veya engelleyebilen belirli kültür biçimleri olarak tanımlanabilir (Lane ve Taber, 2012). Bourdieu, “*Kültürel Yeniden Üretim ve Toplumsal Yeniden Üretim*” adlı eserinde kültürel sermayeyi “dilsel ve kültürel yeterlik ve egemen kültürü aktarırken yalnızca aile terbiyesi tarafından üretilebilen kültüre aşinalık ilişkisi” olarak tanımlamıştır (Bourdieu 1973, akt. Dumais, 2015).

Bourdieu'nun vurguladığı gibi, dil becerisi, kültürel bilgi ve takdir, eğitim seviyesi gibi unsurlar kültürel sermayenin bir parçasıdır. Hem okulda hem de ailede sosyalleşme süreci ile kazanılan (Arun, 2012) kültürel sermaye, bireyin sosyalleşme sürecinde edindiği birikimi temsil eder. Bu kavram, belirli bir toplum veya grup içinde paylaşılan kültürel eğilimler, tutumlar, inançlar, gelenekler, değerler ve iş yapma biçimleri ile birlikte öğrenilen veya kazanılan becerileri ifade eder. Kültürel sermaye kavramı, sosyal farklılıkların ve eşitsizliklerin anlaşılmasında önemli bir araç olarak kullanılır ve bireylerin sosyal konumlarını, imkânlarını ve başarılarını etkileyen bir faktör olarak görülür (Avcı, 2015; Hultqvist ve Lidegran, 2020; Klimczuk, 2014).

Yetişkin öğrenenlerin öğrenme süreçleri farklı değişkenlerden etkilenir. Bunlardan birisi de kültürel sermayedir. Yetişkin öğrenenler yaşamları boyunca yükseköğrenim, mesleki eğitim, sürekli eğitim programları, yabancı dil eğitimi gibi eğitim süreçleri, beceri geliştirme programları, farklı kültürel deneyimlerle meşgul olma, iş deneyimi, sosyal etkileşimler ve kişisel ilgi yoluyla kültürel sermaye biriktirir. Edindikleri bu kültürel sermaye, giderek küreselleşen ve çok kültürlü bir dünyada farklı iş ortamlarında yer bulabilme ve bu ortamlara uyum sağlama açısından son derece yararlıdır (Chi ve Vu, 2023). Yaşları 15-65 arasında değişen 155.000 yetişkin üzerinde yapılan bir araştırmada kültürel sermayenin yetişkin eğitime katılımın görece güçlü yordayıcıları olduğu belirlenmiştir (Cincinnati vd., 2016). Bu da yetişkin eğitimi programlarının tasarımında ve uygulanmasında kültürel sermayenin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

2.8.7. İnanç

İnançlar genellikle bir kişinin nesneler, kavramlar veya durumlar hakkındaki bilgisinin veya bir bireyin kendisi ve çevresi hakkındaki anlayışının bir temsili olarak tanımlanabilir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Richardson'a (1996) göre inançlar, bireylerin yaşamlarındaki koşullara bağlı olarak geliştirdikleri varsayımlar ve düşünce kalıplarıdır. Kişinin düşüncelerini, değerlerini ve davranışlarını şekillendiren temel bir unsur olan inançlar kültürel arka plan, eğitim, deneyimler ve kişisel değerler gibi çok sayıda faktörden etkilenebilir. İnançlar, genellikle bireylerin dünyayı algılamasında ve ona tepki vermesinde önemli bir rol oynar. İnançlar ve inanç sistemleri, kişinin dünyayı tanımasına ve anlamasına yardımcı olan bir rehber görevi görür (Pajares, 1992).

Öğrenenlerin öğrenme ortamına beraberlerinde getirdikleri algılar, inançlar ve tutumlar öğrenme sürecini etkiler. Özellikle inançlar insan davranışı ve öğrenme ile ilgili

her alanda önemlidir (Gilakjani ve Sabouri, 2017). İnançlar yaşamın her alanında olduğu gibi öğrenme-öğretme sürecinde de insan davranışlarını etkileyen faktörlerdir. Eğitimle ilgili inançlar, öğretim, öğrenme, bilgi, öğrenciler veya öğretmen nitelikleri gibi eğitimin farklı yönleriyle ilgili anlayışlar veya kanaatleri içerir (Ottenhoff vd., 2019). Bir başka açıdan inançlar *“neden ve sonuç hakkındaki genellemelerdir ve çevremizdeki dünyaya ilişkin içsel temsilimizi etkilerler; dünyayı anlamlandırmamıza yardımcı olurlar ve nasıl düşüneceğimizi ve nasıl davranacağımızı belirlerler”* (Puchta, 2000, s. 5).

Bireyin dünya görüşünü, değerlerini ve davranışlarını belirleyen temel unsurlar olan inançlar genellikle yaşamın erken dönemlerinde şekillenen, derin köklere sahip ve değiştirilmesi oldukça zor olan kanaatler ifade eder. İnançlar zamanla deneyimlerle ve etkileşimlerle şekillenir ve kişinin kimliğinin önemli bir parçası haline gelirler. Öğrenme ile ilişkisi en sık dile getirilen kavram olan öğrenmeye ilişkin kişisel inançlar ve çevresel tercihler öğrenme davranışlarını etkiler (Yang ve Tsai, 2008). Norman ve Asma (2020)’nın yaptığı çalışmada öğrenenlerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin inançlarının, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını etkilediği ortaya konmuştur.

İnanç, öğrenenin öğrenilecek bilginin yapısını, kaynağını ve istikrarlı oluşunun yanısıra söz konusu bilgiyi öğrenme hızını ve yeteneğini de kabul etmesini içeren bir yapı oluşturur (Schommer, 1990). Bandura'nın öz yeterlilik teorisi, öğrenenlerin yeteneklerine ilişkin inançlarının performansları üzerindeki etkisini vurgular. Kişinin kendi yeteneklerine olan bu inancı, davranış ve performansı, çoğu zaman gerçek bilgi ve becerilerden daha fazla etkileyebilir (Brandon, 2000). Yetişkin öğrenenlerin öğrenmeye en fazla motive oldukları zaman, yeni materyali öğrenebileceklerine, öğrenmenin kendilerine bir sorun veya konuda yardımcı olacağına ve bunun hayatlarında önemli olduğuna inandıkları zamandır (Knowles vd., 2015).

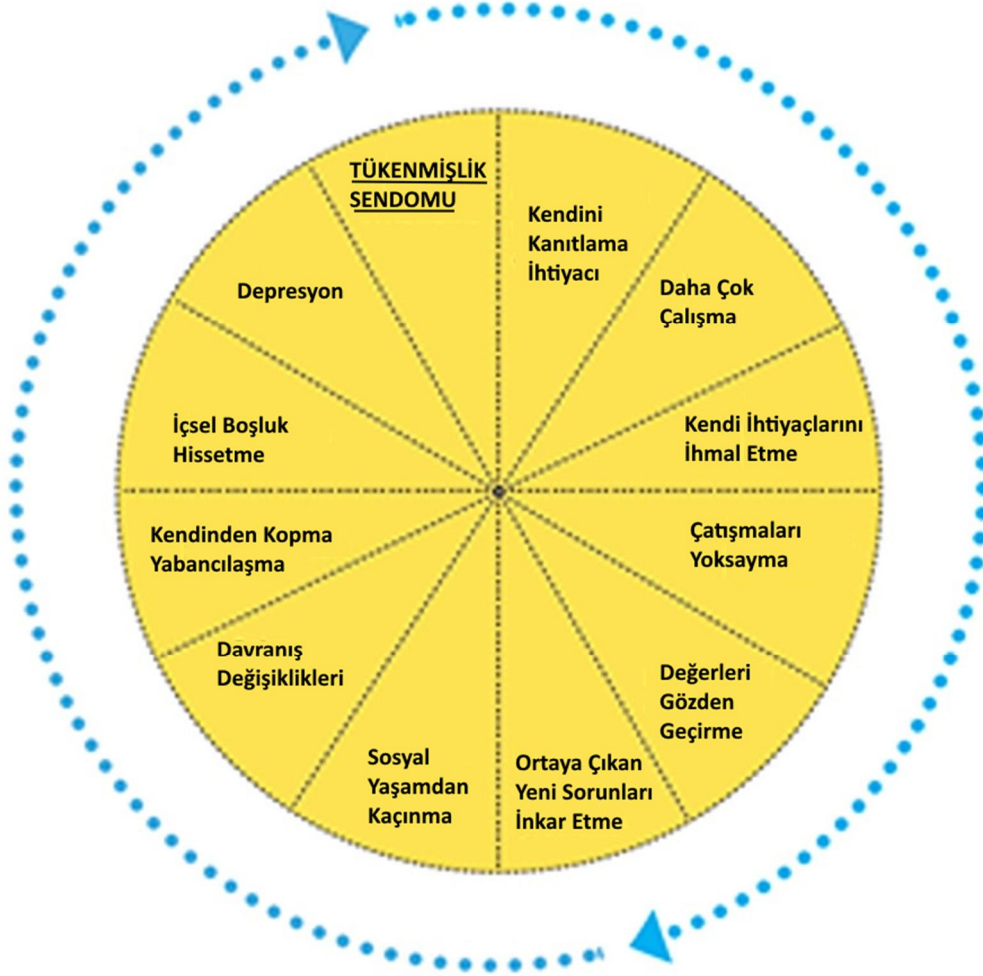
2.8.8. Tükenmişlik

Tükenmişlik üzerine yazdığı özgün makalesinde Freudenberger (1974) tükenmişliğin kişinin enerjisi, gücü veya kaynakları üzerindeki aşırı taleplerin neden olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme hali olduğunu ifade etmektedir. Freudenberger tükenmişliğin belirtilerini fiziksel ve davranışsal olarak ikiye ayırır. Fiziksel belirtileri arasında sürekli yorgunluk, soğuk algınlığı, baş ağrısı, mide ve bağırsak sorunları, uyku bozuklukları ve nefes darlığı gibi sorunlar yer alır. Davranışsal belirtiler ise çabuk öfkelenme, sinirlilik, hayal kırıklığı, kolay ağlama, şüphecilik, paranoya ve aşırı güven gibi durumları içerir. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği,

bireyde fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularıyla ortaya çıkan, olumsuz tutumları da içeren fiziksel, zihinsel, psikolojik boyutları olan bir sendrom olarak tanımlamaktadır. Tükenmişlik, bir tür “insan işi” yapan bireyler arasında ortaya çıkabilen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması sendromudur (Maslach, 1982).

Şekil 7

Freudenberger'e Göre Tükenmişliğin 12 Aşaması. (Stoyanova ve Afrikanov, 2023)



Şekil 7’de de belirtildiği gibi *Freudenberger’in Tükenmişlik Modeli*, tükenmişliğin 12 aşamadan oluşan kademeli bir süreç olduğunu ileri sürer. Bu süreç, kişinin kendini ispat etme çabası ile başlar ve aşırı çalışma, kendi ihtiyaçlarını ihmal etme, tükenmişlik belirtilerini inkar etme gibi aşamalardan geçer. Süreç ilerledikçe, kişinin öncelikleri ve değerleri değişmeye başlar, sorunlarını görmezden gelir ve sosyal ilişkilerinden uzaklaşır. Davranışsal değişiklikler, kendine ve başkalarına yabancılaşma

hissi, kronik bir boşluk ve anlamsızlık hissi ile devam eder. Son aşamalarda depresyon belirtileri görülür ve süreç fiziksel ve zihinsel bir çöküşle sonuçlanabilir.

Tükenmişlik, yetişkin öğrenenlerde için iki farklı boyutta ortaya çıkar. Öncelikle aynı zamanda meslek sahibi çalışan bireyler de olabilecek olan yetişkin öğrenenler işyeri koşullarından veya yaptıkları işin gereklerinden kaynaklı ve yaşamlarının çeşitli yönlerini etkileyen mesleki tükenmişlik yaşayabilirler. Öte yandan hayat boyu öğrenmeye kendini adanmış bireyler olarak yetişkinler, diğer öğrenenlerin karşılaştıklarına benzer bir tükenmişlik yaşamaya da eğilimlidir. Böylesine iki boyutlu tükenmişlik yetişkinlerin çalışma motivasyonlarını azaltarak öğrenme çabalarını olumsuz etkileyebilir. Yetişkin eğitiminde tükenmişlik, bireylerin hayat boyu öğrenme kapsamında ilgilendikleri eğitim-öğretim faaliyetlerini iş ve kişisel sorumluluklar gibi hayatlarının diğer yönleriyle dengelemeye çalışırken karşı karşıya kaldıklarında bir stres veya tükenme durumudur. Yetişkin öğrenenler iş ve ev hayatından kaynaklanan stres birikimi nedeniyle tükenmişlik yaşayabilir ve bu da hayal kırıklığına veya çalışmalarına devam etmek için motivasyon eksikliğine neden olabilir. Bu süreçte yaşanabilecek tükenmişliğin belirtileri arasında bitkinlik, güven kaybı, kaygı ve derslere katılmak veya ödevlere başlamak için motivasyon eksikliği sayılabilir (Çam ve Ögülmüş, 2019; Drăghici ve Cazan, 2022; Stoyanova ve Afrikanov, 2023; Vintilă ve Istrat, 2014).

2.8.9. Öğrenilmiş çaresizlik

Davranışçılık yaklaşımının ilgi alanı konulardan biri olan öğrenilmiş çaresizlik laboratuvar hayvanları üzerinde yapılan araştırmalarla başlamıştır (Burger, 2006). Seligman ve Maeier (1967) tarafından hayvan davranışları konusunda yaptıkları çalışmalardan sonra ortaya atılan öğrenilmiş çaresizlik, olaylar kontrol edilemez olduğunda organizmanın davranışlarının ve sonuçlarının bağımsız olduğunu öğrendiğini ve bu öğrenmenin motivasyonel, bilişsel ve duygusal açıdan kontrol edilemezlik etkisi ürettiğini savunur (Maier ve Seligman, 1976).

Öğrenilmiş çaresizlik, bir organizmanın kendi kontrolü dışındaki olaylara maruz kalması sonucunda davranışlarıyla sonucu değiştiremeyeceğini öğrenmesiyle ilgilidir (Kutlu ve Özyeter, 2023; Liu vd., 2015; Yaman vd., 2011). Bu bağlamda kontrol edilemeyen ve tiksindirici çevresel uyaranlara tekrar tekrar maruz kalmanın giderek tiksindirici durumun kaçınılmaz olduğu inancına yol açtığını ve duruma ilişkin bir çaresizlik duygusunun ortaya çıktığını ileri sürülür (Liu vd., 2015). Bireyin davranışlarıyla olumsuz bir sonucu kontrol edemeyeceğini öğrenmesinden sonra

davranışlarıyla bir olumsuz sonucu ortadan kaldıracabileceği durumlarda gereken çabayı göster(e)memesi öğrenilmiş çaresizlik olarak tanımlanabilir (Erkuş, 1994). Öğrenilmiş çaresizlik duygusu bireylerde motivasyonel, bilişsel ve duygusal eksikliklere yol açmakta, bireyler kontrolü sağlama güdüsünden yoksun kalmakta, eylemler ve sonuçlar arasındaki bağlantıyı anlamakta zorlanmakta ve anksiyete ve depresyon gibi psikolojik sorunlar geliştirebilmektedir (Kutlu ve Özyeter, 2023).

Öğrenilmiş çaresizlik öğrenme sürecini olumsuz şekilde etkilediği için öğrenci başarısı ile öğrenilmiş çaresizlik arasında yakın bir ilişki sözkosudur. Başarısız olan bir öğrencinin başarısızlık nedenini kendisine ilişkin nedenlere yüklemesi ve ileride okul başarısı için önceden bir başarısızlık beklentisi içine girme ihtimali yüksektir (Düzgün ve Hayalioğlu, 2010). Öğrenilmiş çaresizlik aynı zamanda akademik başarı ve motivasyon bağlamında önemli bir role sahiptir. Bu durum özellikle öz düzenlemeli öğrenme ve öz yeterlik arasındaki ilişki üzerinden açıklanabilir. Güçlü öz düzenleme yeteneklerine sahip bireyler, akademik çabalarını kontrol etme ve yönlendirme konusunda daha etkin hissederler. Öte yandan bu yeteneklerden yoksun olanlar, kendilerini kontrolsüz ve çaresiz hissedebilirler. Öz yeterlilik, başarı ve motivasyon arasında da sıkı bir ilişki vardır. Yüksek özyeterlik sahibi birey, öğrenme aktivitelerine daha çok katılım gösterirken özyeterlik düşük olduğu zaman öğrenme aktivitesine katılım azalır veya öğrenilmiş çaresizlik hissi bireyi kaçınma davranışına iter (Çetin, 2019).

Başarı ve başarısızlık deneyimleri, öğrencilerin akademik yetenekleri hakkında bilgilendirir ve sürekli başarı deneyimi yaşayanlar olumlu bir bakış açısı geliştirirken, tekrarlanan başarısızlıklar çaresizlik duygularını güçlendirebilir. Bu nedenle, öğrenilmiş çaresizlik, öğrenenlerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. Öğrenme güçlüğü çeken birçok öğrenci genellikle öğrenilmiş çaresizlik davranışı sergilemekte, olumsuz inançların ve akademik başarısızlıkların birbirini pekiştirdiği zararlı bir döngüye hapsolmaktadır (Licht ve Kistner, 1986, akt. Schunk, 2020). Atfetme (nedensellik yükleme) teorisi açısından ele alındığında öğrenilmiş çaresizlik olgusu yaşayan bireyler başarısızlıklarını zayıf yetenek gibi içsel faktörlere bağlayabilmekte, yaşadıkları çaresizliği küresel, içsel ve sabit nedenlere bağladıkları bir döngüyü girmekte ve bunun sonucunda da yaşamın çeşitli alanlarında sürekli olarak kötü sonuç beklentisine yol açan bir karamsarlık duygusuna kapılabilmekte, bu da depresyonu beslemektedir (Aydoğan, 2016).

2.8.10. Psikolojik dayanıklılık ya da psikolojik sağamlık

Dayanıklılık “*kendini toparlama, zorluklara dayanma ve kendini onarma kapasitesi*” anlamına gelir (Wolin ve Wolin 1993, akt. Tae-Young ve Yoon-Kyoung, 2016). Luthar, Crossman ve Small (2015) dayanıklılığı, uyum sağlama veya gelişmeye yönelik tehditlere rağmen olumlu sonuçlarla karakterize olan, insanların durumdan daha da güçlü çıkabildiğı, başa çıkma stratejilerini geliştirdiğı ve uyum ve refahı artırdığı bir olgu olarak tanımlamaktadır (Mayordomo vd., 2015). Psikolojik dayanıklılık, zorluklar karşısında olumlu sonuçlar elde etmek için sosyal yeterlilik göstererek travmatik etkilerden kurtulabilmeyi (Masten vd., 1990), kargaşa sonrasında dinamik bir sistemin işlevsel dengesinin hayatta kalma yönünde düzenlenmesini, gelişimi tehdit eden bir bozukluğa uyum sağlama potansiyelini içeren bir süreçtir (Masten, 2014, akt. Yavuz, 2023). Amerikan Psikoloji Derneğı (2014) psikolojik dayanıklılığı “*sıkıntı, travma, trajedi, tehditler ve önemli stres kaynakları karşısında iyi uyum sağlama süreci*” olarak tanımlamaktadır (Türkkan vd., 2022).

Psikolojik dayanıklılık, yetişkinlerin öğrenme sürecinde onları sağlam bir zihinsel yapıya sahip olan, öğrenmeye karşı daha istekli, daha motive ve daha aktif bir tutum sergileyen bireyler haline getirebileceğı için önemlidir (Höfler, 2014; Lin vd., 2023; Rahmawati ve Hiryanto, 2023). Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan yetişkin öğrenenler karşılaştıkları zorluklar karşısında yılmadan öğrenme çabalarını sürdürme eğiliminde olurlar. Ayrıca bu bireyler öğrenme ve başarılı olma motivasyonları da yüksek olur. Kendilerine duydukları güven, yeni bilgiler edinmeye yönlendirir ve karşılarına çıkan engellerle mücadele etmelerini sağlar. Bunlara ek olarak psikolojik sağamlık yetişkin öğrenenleri öğrenmeye açık olmaya teşvik eder. Yeni fikirlere ve deneyimlere karşı daha istekli bir tutum sergilerler ve hatalardan ders çıkarmayı önemserler. Psikolojik sağamlığı yüksek olan bireyler, karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilirler. Pes etmek yerine çözüm arayışına girerler ve hedeflerine ulaşmak için azimle çaba gösterirler. Yüksek psikolojik sağamlık yaratıcı düşünmeyi teşvik eder ve bunun bir sonucu olarak bu özelliğe sahip olan yetişkin öğrenenler sorunlara farklı perspektiflerden bakma ve alternatif çözümler bulma konusunda ileri yetenekler geliştirirler. Psikolojik sağamlık düzeyi yüksek olan yetişkin öğrenenler öğrenmeyi keyifli bir deneyim olarak görürler. Yeni bilgiler edinmek ve becerilerini geliştirmek onlar için bir tutku haline gelir.

2.8.11. Sosyo-kültürel faktörler

Yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etkileme ihtimali olan çok sayıda faktörü incelemeden önce konunun kuramsal çerçevesinin özünü teşkil eden *sosyo-kültürel teori* üzerinde kısaca durmak yararlı olacaktır. Ulusal Kültürel Yeterlilik Merkezi, *kültür* kavramını “*bir ırksal, etnik, dini veya sosyal grubun düşüncelerini, iletişimlerini, dillerini, uygulamalarını, inançlarını, değerlerini, geleneklerini, nezaketlerini, ritüellerini, etkileşim biçimlerini ve rollerini, ilişkilerini ve beklenen davranışlarını içeren bütünlük bir insan davranışı örüntüsü ve yukarıdakileri sonraki nesillere aktarma yeteneği*” olarak tanımlamaktadır (Goode vd., 2000, akt. Tezcan, 2008). Öte yandan *sosyokültür*, belirli bir insan grubunu karakterize eden bir fikir, alışkanlık, beceri, sanat ve araç olarak yorumlanabilir, daha basit bir ifade ile sosyokültür, kültür ve insan arasındaki ilişkiyi içeren bir kap veya süreç olarak da tanımlanmaktadır (Nisak, 2016, akt. Sunarwanti, 2022). Sosyokültürel faktörlere örnek olarak inanç ve değer sistemi, tutumlar, kültürleşme düzeyleri, sosyalleşme hedefleri ve uygulamaları, evde dil kullanımı vb. verilebilir (González, 2001).

Sosyokültürel teori, bir kişinin zihinsel yeteneğinin sosyal çevresinden ayrılamayacağını, çünkü insanların sosyal etkileşim yoluyla bilişsel olarak gelişebileceğini varsayan Rus psikolog Vygotsky'nin (1978) daha önceki çalışmalarından türetilmiştir (Alkhudiry, 2022). Sosyokültürel teori'ye göre, insan eylemleri daha sonra dilin aracılık ettiği kültürel çevrede meydana gelir ve en iyi bilgi inşası kültürel çevrelerindeyken gerçekleşir (Wertsch, 1985, akt. Alkhudiry, 2022). Vygotsky, kuramsal çerçevesini geliştirirken çağdaş psikologların zihin kuramlarını incelemiş, eleştirmiş ve bu kuramların yüksek psikolojik işlevlerin gelişimini ele alış biçimlerine odaklanmıştır. Vygotsky'nin teorik yaklaşımı, doğal dünyanın büyük bir kısmıyla paylaştığımız bilişsel işlevler ile insana özgü zihinsel işlevler arasındaki karmaşık ilişkileri vurgulamıştır (Mahn ve John-Steiner, 2012). Bireylerin sosyal ve kültürel çevreleri bağlamında bilgi, beceri ve davranışlarının nasıl edindiklerinin anlaşılması açısından önemli olan sosyo-kültürel teori, biliş ve öğrenme üzerindeki sosyal ve kültürel etkiler arasındaki etkileşimi kapsar (Zhang, vd., 2018).

Sosyo-kültürel teorinin boyutlarını keşfetmek, yetişkinlerin öğrenme deneyimlerini şekillendiren karmaşık dinamikleri anlamak için sağlam bir temel sağlayacaktır. Yetişkin öğrenmesini ele alan pek çok çalışma daha ziyade bireysel çabaya odaklanırken sosyokültürel faktörleri ihmal etme eğiliminde olduğu için sosyokültürel teori, yetişkin eğitimi alanındaki çalışmalara birbirinde farklı görüşleri de dahil etme

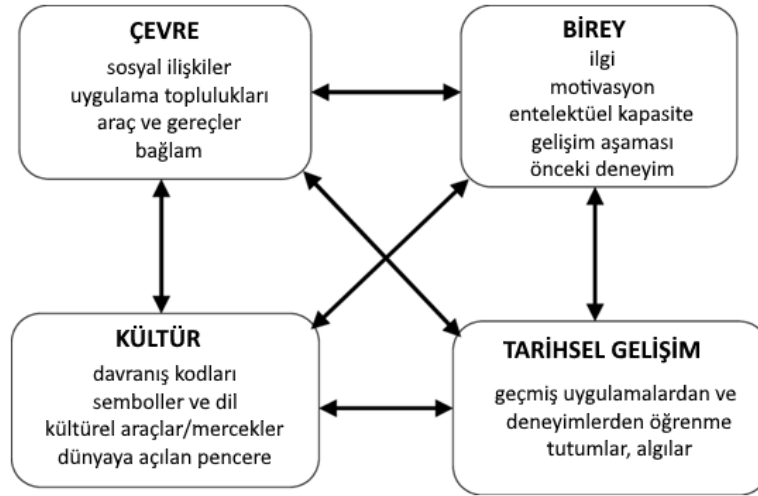
potansiyeline sahiptir (Alfred, 2002; Lee, 2015; Merriam, vd., 2007; Rogers, 2001; Zammit, 2002). Lev Vygotsky'nin öncülüğünü yaptığı sosyokültürel kuram, kültürün ve toplumun, özellikle öğrenme süreçleri alanında, bireysel gelişimi şekillendirmedeki önemini vurgular. Vygotsky, akranların, bakıcıların, ebeveynlerin ve kültürel etkilerin üst düzey bilişsel işlevlerin geliştirilmesinde çok önemli olduğunu belirterek sosyal etkileşimin rolünü vurgulamıştır. Teori, insan öğrenmesinin öncelikle sosyal bir süreç olduğunu ve bilişsel işlevlerin başkalarıyla, özellikle de daha yetenekli olanlarla etkileşime bağlı olduğunu ileri sürer. Ayrıca, sosyal ve kültürel etkinliklere katılımın bireylerin inanç ve değerlerini nasıl şekillendirdiğini vurgulayarak, mentorların ve kültürel inançların kişisel öğrenme üzerindeki etkisinin altını çizer (Lantolf, 2007; Ünveren, 2019; Wertsch, 1985).

Vygotsky'nin Proksimal Gelişim Bölgesi (ZPD) kavramı, sosyokültürel teorinin merkezinde yer alır ve bir öğrencinin gerçek gelişim seviyesi ile rehberlik altındaki potansiyel seviyesi arasındaki boşluğa atıfta bulunur (Eun, 2017; Fani ve Ghaemi, 2011; Salkind, 2008; Verenikina, 2003). Bu bölge, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kişinin yeteneklerini genişletmek için daha bilgili bireylerin rehberliğinin önemini vurgular (Newman ve Latifi, 2021; Polly ve Byker, 2020). Sosyo kültürel teori öğrenmenin yalnızca bireysel zihinsel süreçlerin bir sonucu olmadığını, sosyal ve kültürel faktörlerden de büyük ölçüde etkilendiğini vurgular. Bu faktörler bireylerin ne öğrendiklerini, bilgiyi nasıl önceliklendirdiklerini ve bilgiyi çeşitli bağlamlarda nasıl uyguladıklarını belirlemede önemli bir rol oynar (Atak, 2017; Gajdamaschko, 2015; Lantolf, 2007; Rahmatirad, 2020).

Sosyo-kültürel teori bireyin gelişimini ve öğrenmesini çevreleyen karmaşık etkileşimleri anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunar. Bu teori bireyin gelişimini sadece kişisel özellikler açısından değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlar içinde ele alır. Bu teorinin yetişkin eğitiminde uygulanması öğrenme ortamlarının tasarımında ve eğitim programlarının geliştirilmesinde kültürel duyarlılığı ve sosyal etkileşimi ön plana çıkarır. Böylece yetişkin öğrenenlerin farklı geçmişlerini ve deneyimlerini dikkate alarak, daha kapsayıcı ve etkili öğrenme fırsatları yaratılması mümkün olur. Şekil 8 sosyo-kültürel teorinin temel bileşenlerini ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini görsel olarak özetlemektedir:

Şekil 8

Sosyo-Kültürel Teori (Main, 2023)



Yukarıda sunulan görsel sosyo-kültürel teorinin karmaşık yapısını ve bileşenler arasındaki karşılıklı etkileşime dikkat çekmektedir. Çevre, birey, kültür ve tarihsel gelişim arasındaki bağlantılar, insan gelişiminin çok boyutlu doğasını vurgulamaktadır. Özellikle, bireyin motivasyonu ve entelektüel kapasitesi ile çevresel faktörler arasındaki ilişki, öğrenme sürecinin dinamik yapısını göstermektedir. Kültürel öğelerin hem bireyi hem de çevreyi etkilemesi, kültürün öğrenme ve gelişim üzerindeki derin etkisini vurgulamaktadır.

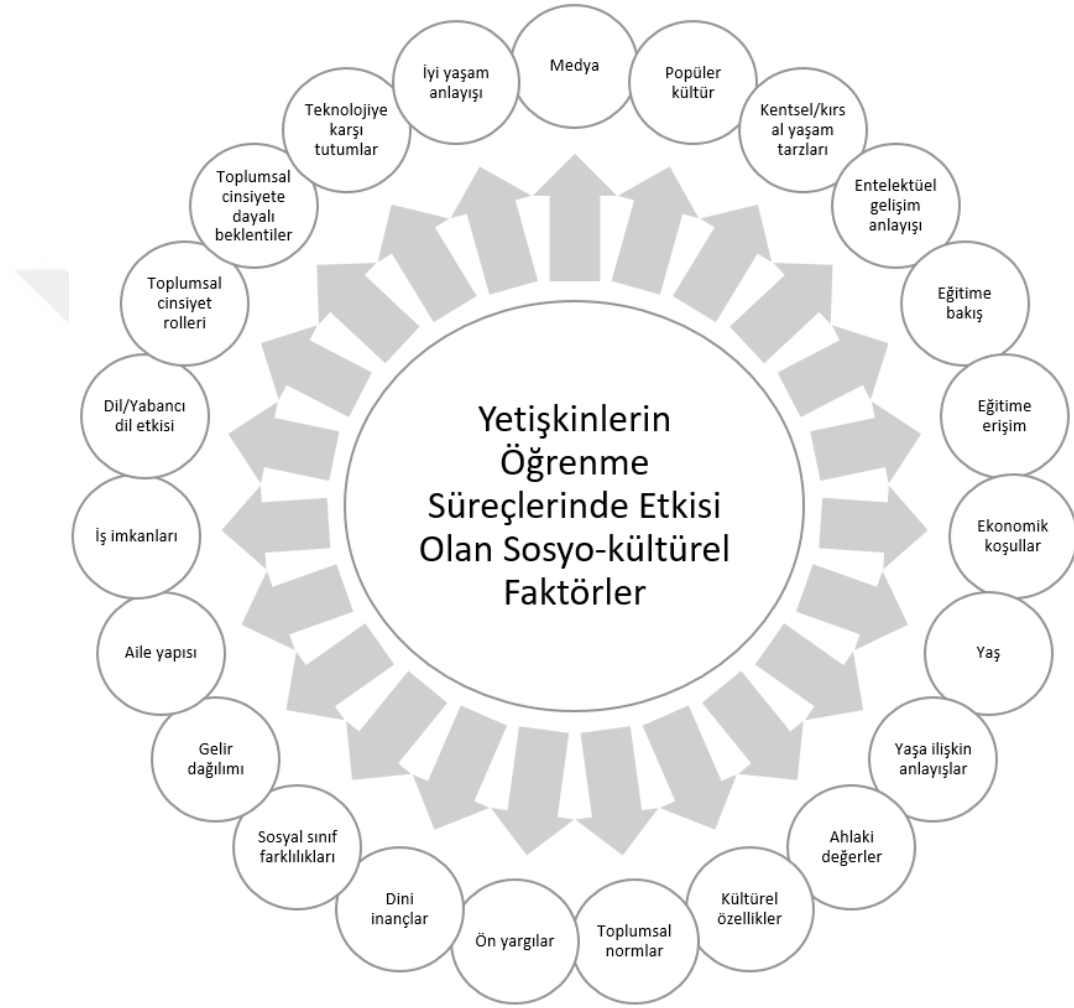
Yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etkileyen sosyo-kültürel faktörler bireylerin eğitime olan bakış açılarından, eğitime erişim olanaklarına, ekonomik koşullardan yaşa ilişkin algılara kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Ahlaki değerler, kültürel özellikler, toplumsal normlar ve ön yargılar da yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etki eden önemli unsurlardır. Ayrıca, dini inançlar, sosyal sınıf farklılıkları, gelir dağılımı etkisi ve aile yapısı da öğrenme sürecinde belirleyici rol oynar. İş imkânları, dil öğrenmeye bakış, toplumsal cinsiyet rolleri ve beklentiler, teknolojiye karşı tutumlar, refah anlayışı, medya ve popüler kültür etkisi gibi faktörler de bu süreci etkiler. Kentsel ve kırsal yaşam tarzları ile entelektüel gelişim anlayışı da yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde önemli rol oynar.

Yetişkin öğrenmesi çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreci etkileyen sosyo-kültürel faktörler yetişkinlerin öğrenme deneyimlerini şekillendirmede oldukça etkilidir. Şekil 9, yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etkileyen çeşitli sosyo-kültürel faktörleri kapsamlı bir şekilde göstermektedir. Bu görsel, yetişkin eğitiminin çok yönlü

doğasını ve bu faktörlerin birbirleriyle olan karmaşık ilişkilerini anlamak için değerli bir çerçeve sunmaktadır:

Şekil 9

Yetişkinlerin Öğrenme Süreçlerinde Etkisi Olan Sosyo-Kültürel Faktörler (Demiral, 2024)



Şekil 9 incelendiğinde yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etkileyen sosyo-kültürel faktörlerin teknolojiye karşı tutumlardan aile yapısına, medyadan dini inançlara kadar uzanan geniş bir yelpazede olduğu görülmektedir. Bu unsurlar yetişkin öğrenmesinin çok boyutlu doğasını vurgulamaktadır. Bu faktörlerin her biri yetişkinlerin öğrenme motivasyonlarını, öğrenme stillerini ve öğrenme fırsatlarına erişimlerini etkileyebilmektedir. Örneğin ekonomik koşullar ve iş imkanları bir yetişkinin eğitime erişim olanaklarını belirlerken, toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel özellikler öğrenme deneyimlerini şekillendirebilmektedir.

Kültürler arasındaki eğitim ve öğrenmeye yönelik tutumlardaki farklılıklar, yetişkinlerin öğrenme süreçlerini çeşitli şekillerde etkiler. Eğitime değer veren kültürler, hayat boyu öğrenme motivasyonunu artırırken, bu önceliğe sahip olmayan kültürlerde yetişkinlerin öğrenme motivasyon düzeyleri düşük olabilir. (Biniecki, 2014; Chesterton, 2017; Ertuğruloğlu vd., 2024; Field, 2001; Field, 2009; Kula, 2023; OECD, 2021; Toker, 2021). Eğitim kaynaklarına erişimdeki sınırlılıklar, yetişkinlerin öğrenme deneyimlerinin kalitesini ve etkinliğini belirleyebilir (Kara vd., 2019). Farklı kültürler arasındaki mali ve ekonomik koşullardaki farklılıklar, yetişkinlerin öğrenme süreçlerini çeşitli şekillerde etkiler. Ekonomik zorluklar, eğitim fırsatlarına erişimi sınırlayarak öğrenme materyalleri ve kurslara katılımı engelleyebilir (LeMire, 2024). Düşük gelir veya işsizlik durumunda, finansal baskılar acil ihtiyaçlara öncelik verilmesine yol açabilir ve bu durum yetişkinlerin öğrenme için harcadıkları zamanı ve enerjiyi kısıtlamalarına neden olabilir. Borç yükü altındaki ezilen yetişkinlerin yaşadıkları mali stres, öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Öte yandan ekonomik istikrar ve refah, hayat boyu öğrenmeye yatırım yapma fırsatlarını artırarak beceri geliştirmeyi teşvik edebilir (Bennett vd., 2023; Moore vd., 2021; Peprah vd., 2010; Zaoming vd., 2021).

Bireyin bulunduğu yaş ve yaş gruplarına yönelik kültürler arasındaki tutum farklılıkları, yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etkileyen bir diğer unsurdur. Yaşlı yetişkinlerin yaşam deneyimi ve bilgi birikimi, öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilirken, yaşa dayalı ayrımcılık veya olumsuz klişeler yaşlı öğrencilerin motivasyonunu ve güvenini etkileyebilir. Benzer şekilde, genç yetişkinlere yönelik olumsuz klişeler, kendilerine olan güvenlerini zayıflatarak öğrenme motivasyonlarını etkileyebilir (Mauree vd., 2017; Mazanah ve Merriam, 2000; Vermeylen ve McLean, 2014; Wilińska vd., 2018; Williamd vd., 2022).

Kültürlere göre farklılaşan toplumsal ve ahlaki değerler yetişkinlerin öğrenme süreçlerini de farklılaştırma potansiyeline sahiptir. Kültürel, dini veya felsefi inançlara dayalı olarak farklı etik çerçevelere sahip olan yetişkinler, bilgiyi analiz etme ve fikir oluşturma süreçlerini etkileyebilir (Hong, 2023; Paterson, 2009). Bireylerin davranışlarını yönlendiren ve toplum içindeki kabul edilen davranışları belirleyen kurallar ve beklentilerdir olan kültürel normlar (Brookfield, 1998) ve bireylerin değerlerini, dünya görüşlerini ve önceliklerini şekillendiren dini inançlar, yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etkileyebilir (Duthely vd., 2019; Evans vd., 2022; Rowland, 2007). Toplumsal uyum ve dayanışma, bireysel başarı ve rekabet gibi değerler, öğrenme deneyimlerini yönlendirir ve yeni bilgilerin kabul edilmesi sürecini etkiler. Ahlaki

değerler, etik kararlar verme süreçlerinde rehberlik eder ve yetişkinlerin akademik bütünlüğü değerlendirme veya işbirliği yapma gibi durumlarda dürüstlük, doğruluk ve adalet gibi ilkeleri göz önünde bulundurmalarını sağlar (Brockett ve Hiemstra, 2005).

Göç hareketleri, siyasi ve sosyal hakların ve din özgürlüğünün tanınması, her türlü ayrımcılıkla mücadele etmeyi amaçlayan bir dizi sosyal politika sonucunda insan toplulukları giderek daha çeşitli ve heterojen hale geldikçe, yetişkin öğrenimi ve eğitimi açıkça yeni zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Lima, 2022). Bunun sonucunda ortaya çıkan kültürel önyargılar, belirli kültürel gruplara ilişkin olumsuz tutumlar ve kalıplaşmış yargılar farklı kültürel gruplara/altgruplara yönelik ayrımcılık veya dışlama gibi sonuçlara neden olabilir ve bu durum yetişkinlerin öğrenme deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Güleryüz ve Kılcan, 2023; Turula, 2002).

Yetişkin öğrenenlerin sosyo-ekonomik statüsü üzerinde önemli bir etkisi olan sosyal sınıf farklılıkları, onların öğrenme süreçlerini de etkiler. Bunun nedeni sosyal sınıf farklılıklarının, yetişkinlerin eğitim ve öğrenme olanaklarına/kaynaklarına ve destek hizmetlerine erişimlerini ve buradan hareketle de akademik başarılarını etkilemesidir. Daha yüksek sosyal sınıflardan gelen bireyler daha nitelikli eğitim/öğretim imkanlarına ve ek kaynaklara daha fazla erişim imkanına sahip olabilir. Ayrıca yüksek sosyal sınıflardan gelen bireyler genellikle bağımsız öğrenmeye ve eleştirel düşünmeye daha yatkındır ve bu da öğrenme süreçleri açısından onlara avantaj sağlayabilir (Balkar, 2008; Gao vd., 2023; Munir vd., 2023).

Gelir dağılımı farklılıkları yetişkinlerin eğitim ve öğrenme fırsatlarına erişim durumunu etkiler (Stauvermann ve Kumar, 2018). Daha adil gelir dağılımına sahip toplumlarda, düşük gelirli bireylerin eğitim ve öğrenme fırsatlarına erişimi artabilirken, gelir eşitsizliğinin yüksek olduğu toplumlarda bu erişim sınırlı olabilir. Gelir dağılımı farklılıkları yetişkinlerin hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını etkiler. Daha adil gelir dağılımına sahip toplumlarda, yetişkin öğrenenlerin hayat boyu öğrenme fırsatlarına katılma olasılığı daha yüksekken, gelir eşitsizliği yüksek olan toplumlarda yetişkin öğrenenler bu tür fırsatlara erişim açısından zorluklarla karşılaşabilir. Ayrıca daha eşit gelir dağılımına sahip toplumlarda yetişkinlerin eğitim ve sıkı çalışma yoluyla ekonomik durumlarını iyileştirme fırsatları daha fazladır ve bu da sosyal hareketliliklerini artırabilir (Brown, 2013). Öte yandan gelir eşitsizliği yüksek olan toplumlarda yetişkinlerin sosyal hareketlilikleri daha sınırlı olabilir.

Aile yapısı, yetişkinlerin öğrenme süreçlerini çeşitli şekillerde etkiler ve önemli bir rol oynar (Şahin, 2023; Terry, 2007). Güçlü aile ilişkilerine sahip yetişkinler, eğitim

hedeflerine ulaşma konusunda daha motive ve özgüvenli hissedebilirler (Ntiri, 2001). Yetişkin öğrenenlerin aile yükümlülükleri ile eğitim ve öğrenme çabalarını dengelememeye çalışmaları, etkili zaman yönetimi becerileri ve aile üyelerinden destek gerektirebilir (Arıbaş, 2021; Razavi 2018). Yüksek sosyoekonomik statüye sahip ailelerden gelen yetişkinler daha fazla finansal istikrara ve eğitim fırsatlarına yatırım yapacak kaynaklara sahip olabilirken, düşük gelirli ailelerden gelen yetişkinler mali kısıtlamalarla karşılaşabilirler. Eğitime değer verilen ve öncelik tanınan ailelerde büyüyen yetişkinlerin öğrenmeyi önemli görme olasılığı daha yüksektir ve bu tutumlarını kendi çocuklarına da aktarabilirler. Ek olarak, aile yapıları kültürel değerler ve normlarla keşşerek yetişkinlerin eğitim algılarını, kariyer seçimlerini ve kişisel hedeflerini etkiler. Evlilik, boşanma, doğum veya bakıcılık gibi ailedeki değişiklikler yetişkin öğrenenlerin öğrenme süreçlerini etkileyebilir.

İş imkânları, yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etkiler. Arzu edilen iş fırsatlarına erişebilme ihtimalinin yüksek olması yetişkinlerde öğrenme ve beceri geliştirmeye yönelik güçlü bir motivasyon kaynağı sağlar (Bar-Isaac ve Levy, 2019; Kidushin vd., 2021). Bu durum, yetişkinlerin niteliklerini artırma ve kariyerlerinde ilerleme sağlama ihtiyaçlarını tetikleyebilir. Ayrıca işgücü piyasasındaki talepler, yetişkinleri belirli beceri ve yetkinlikler edinmek için mesleki eğitim programları veya profesyonel sertifikalar gibi öğrenme fırsatları aramaya yönlendirebilir. Sürekli öğrenme ve beceri geliştirme, kariyer ilerlemesi ve mesleki gelişim açısından önemlidir. Bu nedenle, yetişkinler, rekabetçi süreçlerde geride kalmamak ve kariyerleri açısından ilerleme fırsatlarını takip etmek için hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılırlar. İstihdam fırsatları, ekonomik ve teknolojik değişimlerden etkilenir ve yetişkinlerin bu değişikliklere uyum sağlaması için beceri ve bilgilerini sürekli güncellemelerini gerektirir. Yetişkinlerin eğitim dilindeki yeterli olmaları, öğrenme çıktılarını, akademik başarıları ve kariyer ilerlemelerini etkileyebilir (Grant, 2021; Ryan vd., 2020; Witt ve Lill, 2014).

Yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye dönük tutumları, kişisel ilgi, kariyer hedefleri ve yabancı dil bilmenin pratik faydaları gibi faktörlerden etkilenir. Olumlu tutumlar genellikle yüksek motivasyonla ilişkilendirilir ve yabancı dil öğrenmenin kişisel gelişim veya kariyer için değerli bir yatırım olarak algılanmasının önünü açar (Öz, 2015; Peric ve Radic, 2021). Toplumsal cinsiyet beklentileri yetişkinlerin akademik başarı ve kariyer hedefleri üzerinde farklı etkiler yaratabilir. İş yaşamında, cinsiyet rolleri, farklı meslek seçimlerine ve iş yerindeki ayrımcılık deneyimlerine yol açabilir (Goni vd., 2015; King-Spezzo vd., 2020; Koç vd., 2021; Zhao, 2023). Toplumsal cinsiyet beklentileri,

yetişkinlerin cinsiyet kimliklerine bağlı olarak verilen rolleri ve sorumlulukları belirler. Bu beklentiler, yetişkinlerin kişisel kimlikleri, sosyal etkileşimleri, eğitim ve istihdam fırsatları da dahil olmak üzere hayatlarının çeşitli yönlerini etkiler (Aagoth vd., 2022; Fernández vd., 2023; Lalchandani ve Pardasani, 2022; More, 2023). Ayrıca, toplumsal cinsiyet beklentileri yetişkinlerin davranışlarını, tavırlarını ve kendilerini ifade etmelerini toplumsal normlara uygun olarak şekillendirir. Cinsiyete dayalı meslekler ve sektörlerle ilgili kalıp yargıları pekiştirerek yetişkinlerin kariyer hedeflerini ve seçimlerini şekillendirir. Son olarak, toplumsal cinsiyet beklentileri, akademik yetenek, ilgi ve potansiyel algılarını şekillendirerek yetişkinlerin eğitim deneyimlerini ve sonuçlarını etkiler (Aydemir, 2019; Bulut ve Kızıldağ, 2017; Cookson vd., 2023; Gök, 2022; Kaya, 2022; Siyez ve Belkıs, 2016).

Yetişkin öğrenenlerin teknolojiye yönelik tutumları, öğrenme deneyimlerini, öğrenme süreçlerine katılımlarını, motivasyonlarını ve genel anlamda eğitimsel başarılarını etkileyen bir diğer faktördür (Alhramelah vd., 2014; Demirbilek, 2010; Fausset vd., 2013; Jelfs ve Richardson, 2013; Liang ve McQueen, 1999; Pang vd., 2021). Teknolojiyi yararlı ve kullanımı kolay olarak algılamak gibi olumlu tutumlar, yetişkin öğrenenlerin, özellikle de COVID-19 salgını gibi zorlu zamanlarda çevrimiçi öğrenme platformlarına katılma isteklerini artırmıştır (Ararslan ve Topkaya, 2017; Erdel, 2022).

İyi yaşam kavramı kültürel normlar, inançlar ve değerlerle şekillenir; bu nedenle, kültürel arka plan, yetişkinlerin neyi önemsediklerini, nasıl öğrendiklerini ve ne tür bilgiye değer verdiklerini belirlemede önemli bir rol oynar (King ve Napa, 1998; Merriam ve Mohamad, 2000). İyi yaşam anlayışı, kültürler arasında önemli farklılıklar gösterir ve bu farklılıklar yetişkinlerin öğrenme tercihlerini, öğrenme hedeflerini ve öğrenme süreçlerini etkiler. Bazı kültürlerde iyi yaşam, maddi refah, statü ve sosyal prestijle ilişkilendirilirken, diğer kültürlerde manevi değerler, ilişkiler ve toplumsal bağlar daha önemlidir. Bu farklı anlayışlar, yetişkinlerin yaşam hedeflerini, değerlerini ve önceliklerini belirlerken, öğrenme süreçlerini de etkiler (Napa ve Wirtz, 2014; Willroth vd., 2023; Wirtz vd., 2009).

Medya, özellikle de dijital ve sosyal medya, yetişkin öğrenenlerin bilgiye erişiminde ve kültürel zenginleşmesinde, özellikle de yabancı dil öğrenimi bağlamında çok önemli bir rol oynar (Chan, 2011; Malik, 2019). Bu platformlar, dil öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını geliştirebilecek etkileşimli ve uyarlanabilir araçlar sağlar (Chan, 2011). Yetişkin öğrenenlerin bilgiye erişiminde, kültürel bakış açılarının zenginleşmesinde ve yabancı dil öğrenme gibi öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmada

medyanın önemli bir etkisi olabilir (Oyebamiji, 2012). Ancak, medyanın kültürel normları, değerleri ve inançları şekillendirme potansiyeli, farklı kültürlerdeki yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etkiler ve medya tüketim alışkanlıkları ve tercihleri kültürel farklılıklara bağlı olarak değişir. Medyanın yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etkileme şekli, kültürel bağlam, toplumsal normlar ve bireysel tercihler gibi faktörlere bağlı olarak büyük ölçüde çeşitlilik gösterebilir. Popüler kültür, yetişkinlerin öğrenme süreçlerini şekillendirmede önemli bir rol oynar ve etkisi farklı kültürler arasında değişiklik gösterir (Beyer, 2000). Popüler kültürün öğrenme üzerindeki etkisi sosyalleşme ve örgün eğitim deneyimleri ile daha da şekillenir (Brislin, 1993). Özellikle yerel kültür, eğitim çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Harju-Luukkainen, 2013).

Kentsel yaşam tarzları, yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde hem olumlu hem de olumsuz yönde önemli ölçüde etkiye sahiptir. Kentsel alanlardaki yetişkinlerin eğitim kurumlarına ve kaynaklarına daha fazla erişiminin yanı sıra çok çeşitli iş fırsatları da bulunmaktadır (Lawhon, 2003; Luger, 1996). Bununla birlikte, kentsel bağlam, dönüştürücü öğrenmeyi zorlaştıran kafa karıştırıcı ikilemler (Kappel, 2004) ve ulaşım ve yaşam maliyeti sorunları nedeniyle öğrenme fırsatlarına erişimde sınırlamalar (Luger, 1996) gibi zorluklar da sunabilir. Öğrenme topluluklarına katılım, bu zorlukların hafifletilmesine ve öğrenci kalıcılığının artırılmasına yardımcı olabilir (Hill, 2013). Kırsal yaşam tarzları, yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etkileyebilir. (Diouf, 2000; Gibbs, 1995). Kırsal bölgelerde yetişen bireyler genellikle doğaya daha yakın bir yaşam tarzı benimserler ve bu da onların pratik becerilerini geliştirmelerini teşvik eder (Kilpatrick, 2002; McCannon, 1983). Öte yandan kırsal yaşamda eğitim altyapısının eksikliği ve iş fırsatlarının kısıtlılığı gibi faktörler nedeniyle öğrenme fırsatları genellikle kentsel alanlara kıyasla daha sınırlı olabilir ve bu durum yetişkinlerin eğitim ve kariyer gelişimine engel olabilir (Griffin vd., 2011; Krašovec ve Kump, 2014; Mott, 2008).

Yetişkinlerin öğrenme süreçleriyle ilişkili olan entelektüelliğe bakış bulunulan kültüre göre farklılık gösterir. Bazı kültürlerde entelektüellik, bilgiye ve bilgelik kazanmaya dayalı bir değer olarak kabul edilirken, diğer kültürlerde pratik deneyim ve beceriler daha ön plandadır. (Liddicoat, 2002). Ancak, bazı kültürlerde entelektüellik, sosyal izolasyon veya elitizmle ilişkilendirilebilir ve bu da iletişim ve toplumsal etkileşimde zorluklara neden olabilir.

2.8.12. Teknolojik gelişmeler

Teknolojik gelişmeler, yetişkinlerin öğrenme süreçlerini farklı kültürlerle göre önemli ölçüde etkileyebilir (Lee, 2016; Georgiadou ve Siakas, 2003). Batı kültürlerinde teknolojiye erişim ve kullanımın yaygınlaşması, dijital öğrenme araçlarının ve kaynaklarının daha fazla benimsenmesine ve kullanılmasına yol açmıştır (Hillman ve Säljö, 2016; Means ve Roschelle, 2010). Bu da yetişkinlerin öğrenme süreçlerini etkileyebilir. Batı kültürlerinde, internet, akıllı telefonlar, bilgisayarlar ve diğer dijital teknolojiler sıklıkla kullanılmaktadır. Bu teknolojiler, eğitim materyallerine kolay erişim sağlar ve çeşitli öğrenme platformlarına katılımı artırır (Baecker, 2019; Bocanet ve Fleseriu, 2020; Fonseca ve García-Peñalvo, 2019). Yetişkinler için çevrimiçi kurslar, webinarlar, eğitim videoları ve interaktif öğrenme uygulamaları gibi kaynaklar, kendi hızlarında ve tercih ettikleri zamanda öğrenme fırsatları sunar (Grant, 2011; Todd vd., 2021). Bu teknolojiler öğrenmeyi daha erişilebilir, ilgi çekici ve etkileşimli hale getirerek akademik motivasyonun artmasına ve sonuçların iyileşmesine yol açmıştır (Bocanet, 2020; Fonseca, 2019). Ancak, bazı geleneksel toplumlarda, teknolojiye olan güven ve kabul daha düşüktür. Bu toplumlarda, geleneksel öğrenme yöntemleri ve bilgi aktarımı şekilleri hala ön plandadır. Teknolojiye olan güvensizlik veya kabul edilme zorluğu dijital öğrenme araçlarının veya çevrimiçi kaynakların benimsenmesini zorlaştırabilir (Ahmad vd., 2023; Bhati vd., 2009). Bununla birlikte, kültürel farklılıkların yanı sıra ekonomik faktörler, eğitim sistemleri ve altyapı gibi bir dizi başka etken de teknolojiye erişim ve kullanımını etkileyebilir.

Geleneksel eğitim sistemlerinin erişilemez veya yetersiz olabileceği kültürlerde teknoloji, yetişkin öğrenenler için kesintisiz bir öğrenme ve beceri geliştirme imkanı sağlar. Ayrıca teknoloji, yetişkin öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini kendi kültürel tercihlerine, dillerine ve öğrenme tarzlarına uyacak şekilde özelleştirebilmelerine izin verir. Öğrenme platformları, kültürel açıdan ilgili içerikleri, farklı bakış açılarını ve yerel bilgileri bir araya getirerek öğrenme deneyimini zenginleştirebilir ve yetişkinlerin kendi kültürlerini daha iyi anlamalarını ve özümsemelerini sağlayabilir. Teknoloji, farklı kültürlerden yetişkin öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenme deneyimlerini kolaylaştırarak kültürler arası iletişimi, işbirliğini ve anlayışı teşvik eder. Sanal sınıflar, çevrimiçi forumlar ve sosyal medya platformları, yetişkinlerin dünyanın dört bir yanından akranları, mentorları ve uzmanlarla bağlantı kurmasını sağlayarak küresel bir öğrenme topluluğunun inşa edilmesine ve sürdürülebilmesine imkan verir.

Sağladığı faydalara rağmen teknolojinin yetişkin öğrenme süreçlerine entegre edilmesi farklı kültürel bağlamlarda zorluklar da yaratabilir. Sosyoekonomik eşitsizlikler, dijital uçurumlar ve erişim sınırlamaları, özellikle marjinalleştirilmiş topluluklarda teknoloji destekli öğrenme fırsatlarına eşit erişimi engelleyebilir. Kültürel normlar, değerler ve teknolojiye yönelik tutumlar farklılık gösterebilir. Bu yüzden yetişkin öğrenciler için teknoloji tabanlı öğrenme deneyimleri tasarlarken dil engelleri, kültürel hassasiyetler ve öğrenme tercihlerindeki farklılıklar gibi hususların dikkate alınması gerekir.

2.9. İnsan Kaynakları Gelişimi Çerçevesinde Yetişkin Öğrenmesi

İnsan kaynakları gelişimi, kurumsal hedefler yerine bireysel gelişime öncelik veren yetişkin eğitiminin aksine, kurumsal hedeflere ulaşmak için bireylerin ve ekiplerin potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya odaklanan, bir kuruluş içindeki eğitim, öğretim, kariyer gelişimi ve performans yönetimi gibi faaliyetleri kapsar (Richman, 2015; Saline, 1976; Swanson ve Arnold, 1996). Yetişkinlerin istihdam edildiği kurum ve kuruluşlarda yetişkinlerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesi ilgili kurum kuruluşların sürdürülebilirlikleri, rekabetçi güçlerini korumaları, küresel ortamda değişen piyasa koşullarına uyum sağlamaları açısından önemlidir (Akçay, 2003; Çizikienė ve Urmanavičienė, 2016; Kaya, 2014; Miser, 2002; Mohammed vd., 2022; Popescu ve Popescu, 2012; Uzoagu, 2022; Vuta ve Farcas, 2015). Bu kurum ve kuruluşlarda istihdam edilen yetişkinler, ilgili kurum kuruluşların küresel piyasalarda ve değişen dünya düzeninde karşılaşılabilecekleri zorlukların üstesinden etkili bir şekilde gelebilmek için gerekli becerilere sahip olmalıdır. Eğer bu gerekli becerilerden yoksun kalırlarsa, onlara öğrenme ve becerilerini geliştirme fırsatları sunulmalıdır.

Yetişkinlerin öğrenme süreçlerine öncelik vermek sadece bireysel gelişimlerini teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda ilgili kurum ya da kuruluşun piyasa şartlarında rekabet gücünü artırır. Bunu başarmak için “Hayat Boyu Öğrenme” yaklaşımı ilkelerinin benimsenmesi ve sürekli öğrenmenin kurum kültürlerine ve uygulamalarına entegre edilmesi gerekir. Sürekli öğrenmeye olan bu bağlılık, ilgili kurum ya da kuruluşun kurumsal sürdürülebilirliği ve uzun vadeli başarı için şarttır.

2.10. Hayat Boyu Öğrenme

Sürekli teknolojik ilerlemelerin yaşandığı ve küreselleşmenin her açıdan hissedildiği bir dönemde hayat boyu öğrenme artık bir ayrıcalık değil, hem bireyler hem

de toplumlar içim bir gereklilik haline gelmiştir. Günümüzün dinamik ve rekabetçi dünyasında, başarı ve mükemmeliyet için hayat boyu öğrenmeye öncelik vermek önemlidir, çünkü hayat boyu öğrenme, bireyin sürekli gelişme ve değişime uyum sağlama yeteneğine katkı sağlar (Gündüz, 2023). Bilimde ve teknolojide yaşanan değişiklikler o kadar hızlı olmaktadır ki bireylerin okullarda kazandıkları bilgileri sürekli yenilemeleri gerekmektedir (Erdamar, 2015). Teknolojik değişimler ve küreselleşme, sürekli yeni beceriler edinme ve rekabet gücünü artırma ihtiyacını ile birlikte hayat boyu öğrenme, bilgi çağında birey ve toplum için giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Artık hayat boyu öğrenme, insan kaynağının niteliğini yükselterek ekonomiye katkı sağlayan önemli bir araç haline gelmiştir (Aksoy, 2013).

Hayat boyu öğrenme, insan yaşamının başlangıcından sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte hayat boyu öğrenme, örgün eğitimin getirdiği yaş ve mekân sınırına bağlı kalmaksızın, bireyin eğitim yoluyla kazandığı her türlü bilgi, beceri, tutum ve davranışları kapsar (Samancı ve Ocakçı, 2017) ve bireyin kişisel gelişimini, mesleki başarısını ve topluma katkısını artırmayı amaçlar. Hayat boyu öğrenme, hızlı değişen ve gelişen dünyamızda ayakta kalabilmek ve yeniliklerle başa çıkabilmek için gereklidir. Bireyler hayat boyu öğrenme yoluyla bilgi ve becerilerini güncel tutarak yeni iş imkanlarına uyum sağlayabilir ve daha üretken olabilirler.

2.10.1. Hayat boyu öğrenme nedir

Fiziksel girdiler veya doğal kaynaklardan ziyade entelektüel yeteneklere dayalı olan bilgi ekonomisinin küresel ölçekte yaygınlaşması işgücü talebinde önemli bir dönüşüme yol açmaktadır (Powell ve Snellman; 2004). Bu bağlamda, bireyleri bilgi ekonomisinde rekabet edebilecek şekilde hazırlamak için erken çocukluktan emekliliğe kadar süren kapsamlı bir eğitim ve öğretim çerçevesine ihtiyaç duyulmaktadır. Hayat boyu öğrenme kavramı bu ihtiyaca cevap veren bütüncül bir eğitim paradigması olarak ortaya çıkmaktadır. Bu paradigma eğitim sürecinin erken çocukluk döneminden başlayarak örgün eğitim süreçleri boyunca devam ettiğini ve yetişkinlik dönemini de kapsayacak şekilde yaşam boyu sürdüğünü öne sürer (Aspin ve Chapman, 2000). Bu yaklaşım, öğrenme deneyimlerinin yalnızca geleneksel eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmadığını aynı zamanda ev ortamı, iş yaşamı ve toplumsal alan gibi çeşitli bağlamlarda da gerçekleştiğini kabul eder.

Bilgi kavramının evrimi, teorik bilgi ediniminden bu bilginin geniş kapsamlı gelişim süreçlerine uygulanmasına doğru bir geçişi yansıtmaktadır. Bu paradigma

değişimi, beşeri sermayenin artan önemini vurgulamakta ve çalışanları mesleki yaşamlarının her alanında daha fazla sorumluluk üstlenmeye yöneltmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin beşeri sermayeye yapılan en kritik yatırımlardır ve okullaşmanın bireylerin gelir düzeylerini ve üretkenliklerini artırır (Becker, 1993; Nonaka ve Takeuchi, 1995).

Teknolojik ilerlemeler ve küreselleşmenin hızlı temposu, bireyleri değişen iş gereksinimlerine ve sektörel dinamiklere uyum sağlamaya zorlamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri, işgücü piyasalarının ve çalışma süreçlerinin dönüşümünde güçlü bir etkiye sahip olmuştur (Castells, 2010). Bu durum, geleneksel eğitim modellerinden uyum sağlama, eleştirel düşünme ve yaratıcılığı teşvik eden modellere geçişi zorunlu kılmaktadır. Robinson (2011), salt eleştirel düşünmenin yeterli olmadığını, yaratıcı ve sezgisel içgörülerin yeni kalıpların keşfi için elzem olduğunu vurgulamaktadır. Etkili problem çözme ve inovasyon, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi becerilerin entegrasyonunu gerektirir. Kurumlar, kuruluşlar ve toplumlar için sürekli öğrenme kültürünün teşvik edilmesi önemlidir (Jarvis, 2007; Senge, 1990).

İş, çalışma hayatı, eğitim, hükümet ve hayırserlik alanında faaliyet yürüten kuruluş liderlerinden 1997 yılının sonlarında oluşan “*Hayat Boyu Öğrenenlerin Oluşturduğu Bir Ulus Komisyonu*”, tavsiyelerini “*Öğrenen Bir Ulus: 21. Yüzyıl için Vizyon*” başlıklı raporda sunmuştur. Komisyon hayat boyu öğrenmeyi “*bireyleri yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları tüm bilgi, değer, beceri ve anlayışı edinmeleri ve bunları tüm rol, koşul ve ortamlarda güven, yaratıcılık ve keyifle uygulamaları için teşvik eden ve güçlendiren sürekli destekleyici bir süreç*” olarak tanımlamıştır (Collins, 2009). Bireylerin kişisel gelişimlerini desteklemek, toplumsal bütünleşmeyi sağlamak ve ekonomik büyümeyi teşvik etmek amacıyla ortaya çıkan hayat boyu öğrenme kavramı, bireylerin doğumdan ölüme kadar sürekli olarak bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayan bir süreçtir (Güleç vd., 2013). Ekonomik nedenler, demokratikleşme, ve bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim gibi faktörler hayat boyu öğrenmeyi gereklilik haline getirmiştir. Bu süreç, formal (okullarda verilen eğitim), non-formal (mesleki becerilerin geliştirildiği eğitimler), ve informal (bireysel ihtiyaçlara yönelik eğitim) olmak üzere üç farklı türde eğitimi kapsar. Hayat boyu öğrenme, bireylerin her yaşta, her yerde, ve her durumda öğrenme fırsatlarına eşit ve açık erişimini sağlayarak esneklik, adaptasyon, ve sürekli gelişimi teşvik eder (Güleç vd., 2013). UNESCO'nun 1972 tarihli “*Olmayı Öğrenmek*” başlıklı raporunda hayat boyu öğrenme geleneksel okul eğitiminin ötesine geçerek eğitim hizmetlerinin okul yaşından sonrasına yayılmasını, eğitime olan ilginin

yaşam kalitesini artırıcı bir araç olarak kabul edilmesini, günlük yaşam ihtiyaçlarıyla ilişkili eğitim alanlarının geliştirilmesi ve vurgulanmasını, eğitimle ilgili kararlara çalışanların, ailelerin ve toplum üyelerinin katılımının teşvik edilmesini ve planlama, yönetim ve hedef belirlemede açık fikirli olmanın öneminin vurgulanmasını içerir (Güleç vd., 2013). Hayat boyu öğrenme, kişisel ve mesleki gelişim, beceri geliştirme, kendini geliştirme, değişime uyum sağlama, aktif vatandaşlık ve akademik başarı gibi çeşitli faydalar sağlar (Yeşilbaş, 2023).

2.10.2. Hayat boyu öğrenme kavramının tarihçesi

Dini metinlerdeki öğretilere dayalı hayat boyu öğrenme kavramının kökleri çok eskilere dayansa da geleneksel okul yapılarının dışında yetişkin eğitimi teşvik eden örgütlü hareketlerin özellikle 19. yüzyılda ortaya çıkmaya başlamıştır (Bourdon, 2014). 1960'larda insancıl, hak temelli bütüncül bir eğitim anlayışına doğru bir kaymayı yansıtan sürekli eğitim (Avrupa Konseyi), Olmayı Öğrenmek (UNESCO) ve tekrarlayan eğitim (OECD) gibi kavramlar resmiyet kazanmıştır. Öğrenci aktivizmi ve ekonomik krizler gibi toplumsal değişimlerin ortasında, bu kavramlar ilgi görerek ulusal eğitim reformlarına ve Avrupa düzeyinde tartışmalara yol açtı. İlk olarak 1929 yılında Basil Yeaxlee tarafından ortaya atılan ve daha sonra 1960 yılında düzenlenen bir konferansta UNESCO tarafından benimsenen ve ayrıntılı olarak tartışılan hayat boyu öğrenme kavramı 20. yüzyılın başlarına kadar uzanan zengin bir geçmişe sahiptir (Field ve Şimşek, 2013; Terzioğlu, 2014).

Her ne kadar hayat boyu öğrenme kavramının 1920'lerde Eduard Lindeman tarafından yetişkin eğitimi üzerine yapılan çalışmalar sonucunda entelektüel bir boyut kazandığı belirtilse de kavramının ortaya çıkışı üzerinde tam bir uzlaş yoktur. Bazı kaynaklar bu kavramın ilk kez 1919 yılında silahlı kuvvetlerde ve sanayide çalışan bireylerin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bir tartışma olarak ortaya atıldığını öne sürmektedir. Dünyadaki hızlı değişim sonucunda hayat boyu öğrenmenin önemi artmış ve hayat boyu öğrenme yaklaşımı 1970'li yıllarda eğitim sistemlerinde yer almaya başlamıştır. UNESCO uluslararası eğitim komisyonu, eğitim faaliyetlerinin okul çağı ve okul binaları ile sınırlı kalmaması gerektiğini, eğitimin hem okulda hem de okul dışında eğitimi içeren tüm eğitim faaliyetlerinin ana bileşeni olarak görülmesi gerektiğini belirterek hayat boyu öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Komisyon ayrıca eğitim faaliyetlerinde daha esnek bir yapıya ihtiyaç duyulduğunu ve eğitimin hayat boyu devam eden bir süreç olarak tasarlanmasının önemini ifade etmiştir (Kaplan, 2016).

Hayat boyu öğrenme kavramı, mesleki eğitim ve yetişkin eğitime odaklanmaktan, toplumun tüm kesimlerini ve eğitim sisteminin tüm seviyelerini kapsayan daha geniş bir kavrama dönüşmüştür (Güven vd., 2016). Hayat boyu öğrenme kavramı ilk olarak 1960'larda UNESCO tarafından, eğitimin sadece elit kesimin ya da belirli bir yaşa ait bir alan değil, evrensel ve hayat boyu devam eden bir süreç olduğunun farkına varılmasıyla ortaya atılmıştır. Son yıllarda, küreselleşme, hızlı teknolojik büyüme, işgücünün ve işgücü piyasasının doğası ve yaşlanan nüfusun ortaya çıkardığı zorluklar nedeniyle hayat boyu öğrenme kavramı daha da önem kazanmıştır (Güven vd., 2016).

2.10.3. Hayat boyu öğrenme becerileri ve öğrenen özellikleri

Hayat boyu öğrenme becerileri, bireylerin yaşamları boyunca kişiliklerinde, mesleklerinde ve sosyo-kültürel yaşamlarında kendilerini sürekli geliştirmeleri açısından gereksinim duydukları becerilerdir. Mesleki ve bütüncül bir gelişim açısından önemli olan ve bireyin kişisel yaşamını da etkileyen bu beceriler, bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yetkinlikleri planlı veya plansız eğitim faaliyetleri yoluyla edinmelerini sağlar (Deveci ve Bedirhanoğlu, 2022). Hayat boyu öğrenme becerileri, öğrenmeye yönelik güçlü bir istek ve motivasyon, sorumluluk duygusu, açık bir öz algı, sürekli öz yansıtma ve öz değerlendirme, öz yönlendirme, öz ayarlama ve kişinin öğrenme sürecini kontrol etmesi gibi becerileri içerir. Ayrıca öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenmenin etkilerini değerlendirmek ve öğrenilenleri sorunları çözmek ve gelecekte daha fazla öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanmak gibi çeşitli öğrenme yöntemlerini, stratejilerini, yaklaşımlarını ve kaynaklarını kullanma becerisini de içerir.

Bilgi okuryazarlığı hayat boyu öğrenme becerilerinin bir diğer kritik yönüdür. Hayat boyu öğrenenler, bilginin bilinçli kararlar vermenin anahtarı olduğu gerçeğini kabul eden, ne kadar bilgiye, ne zaman ve nerede ihtiyaç duyacaklarını bilen, soru-cevap tekniğiyle bir sorunu çözmek için gerekli bilgi türünü tanımlayan, potansiyel bilgi kaynaklarını tanımlayan ve bulan, edindikleri bilginin yararlılığını ve doğruluğunu değerlendiren, farklı bilgi türlerini amaca yönelik olarak düzenleyen, depolayan ve kullanan, yeni bilgiyi mevcut bilgiyle bütünleştiren ve daha sonra eldeki sorunun üstesinden gelmek için kullanan bilgi okuryazarı kişilerdir. Hayat boyu öğrenme becerileri, bireylerin iş dünyasında ve küreselleşen dünyada hızla değişen paradigmalara uyum sağlamaları için gereklidir. İşverenler, çalışanlarının iyi iletişim yeteneğine, problem çözme becerilerine, karar verme yeteneğine, takım çalışmasına yatkınlığa, uyum

yeteneğine ve yönetim yeterliliğine sahip olmalarını istemektedir. Hayat boyu öğrenme becerileri aynı zamanda yoksulluğun azaltılması ve sürdürülebilir kalkınma için de çok önemlidir; ekonomik kalkınmaya, beşeri sermayenin ve işgücü verimliliğinin artmasına, yoksulluk ve bebek ölüm oranlarının azalmasına katkıda bulunur. Collins (2009) “*Hayat Boyu Öğrenme için Eğitim Teknikleri - 21. Yüzyıl ve Ötesinde Hayat Boyu Öğrenme*” başlıklı çalışmasında hayat boyu öğrenenlerin özellikleri ve becerileri konusunda aşağıdaki tabloya yer vermiştir.

Tablo 2

Hayat Boyu Öğrenenlerin Özellikleri ve Becerileri (Collins, 2009)

Öğrenen Özellikleri	Öğrenen Becerileri
1. Meraklı	1. İyi geliştirilmiş iletişim becerileri
2. Girişimci ve yaratıcı	2. Öz-yönetimli öğrenme becerileri
3. Uygulamada yenilikçi	3. Bilgi arama/araştırma ve geri getirme becerileri
4. Becerikli	4. Üst düzey düşünme becerileri
5. Öğrenmeye motive olmuş	5. Üstbilişsel beceriler (“düşünme hakkında düşünme” becerileri)
6. Başkalarından öğrenme, bildiklerini paylaşma ve geri bildirimini kabul etme konusunda kendine güvenen	6. Öğrenmeyi değerlendirmek için savunulabilir kriterler geliştirebilen ve kullanabilen
7. Hata yapma ve hatalardan ders çıkarma istekliliğine sahip	7. Değişim ajanı olarak çalışabilen
8. Sebatkar	8. İyi uygulamaları ve bilgi birikimini paylaşabilen
9. Düşünce yönünden esnek	
10. Başkaları ile irtibatlı, bireylerarası ilişki bakımından yetkin ama aynı zamanda bağımsız ve kendi kendine de yetebilen	
11. Sistemli/düzenli ve disiplinli	
12. Mantıksal ve analitik	
13. Yansıtıcı ve öz farkındalık sahibi	
14. Değişen sağlık ile ilgili ihtiyaçlara uyum sağlayabilen	
15. Yaptığı işten sorumlu ve hesap verebilen	

Tablo 2, hayat boyu öğrenenlerin özelliklerini ve becerilerini kapsamlı bir şekilde özetlemektedir. Collins'in (2009) çalışmasına dayanan bu sınıflandırma etkili bir hayat boyu öğrenenin profilini çizmektedir. Öğrenen özellikleri bölümü, hayat boyu öğrenenlerin kişilik ve tutum özelliklerini vurgularken, öğrenen becerileri bölümü ise bu öğrenenlerin sahip olması gereken pratik yetenekleri listelemektedir. Bu iki boyutun bir arada sunulması, hayat boyu öğrenmenin hem kişisel nitelikler hem de kazanılmış beceriler gerektiren çok yönlü bir süreç olduğunu göstermektedir.

2.11. Andragoji

Öğrenme, yaş ve çevresel sınırları aşan ve hayat boyu süren bir yolculuktur. Henry Ford'un "*Öğrenmeyi bırakan herkes yaşlanır, ister yirmisinde ister sekseninde olsun. Öğrenmeye devam eden ise genç kalır*" sözü hayat boyu öğrenmeye devam etmenin önemine dikkat çekmektedir. Hayat boyu öğrenme süreci sürekli değişen bir dünyaya uyum sağlamaları ve öğrenerek gelişmeleri konusunda yetişkinlere yön verir. Örgün eğitimin ötesine geçen bu süreç yetişkinlerin çevrimiçi/çevrimdışı kurslar, atölye çalışmaları, okuma yapma gibi farklı yollarla bilgi, beceri ve deneyim edinmelerini teşvik eder. Bu yaklaşım iş yaşamında sürekli değişen ortama uyum sağlama, kişisel gelişim, kendini gerçekleştirme, sosyal katılım ve mesleki ilerleme gibi çok sayıda fayda sunar.

Hayat boyu öğrenme yetişkinleri mesleki alanlarının ötesinde farklı konuları, bakış açılarını ve ilgi alanlarını keşfetmeye teşvik ederek başarı, özgüven ve tatmin duygusunu geliştirir. Aynı zamanda sosyal katılım, benzer düşünen yetişkinlerle bağlantı kurma ve işbirliğine dayalı projeler için fırsatlar sağlar. Ayrıca günümüzün bilgiye dayalı ekonomisinde, sürekli öğrenme mesleki gelişim açısından da gereklidir ve bireylerin yeni beceriler edinmesini, mevcut becerilerini güncellemesini ve sektör trendlerinin bir adım önünde olmasını sağlar.

Yetişkin öğrenme teorisi olarak ifade edilebilecek olan andragoji, hayat boyu öğrenme sürecin için hem teorik bir çerçeve hem de pratik bir rehber görevi görür. Yetişkinlerin kendilerine özgü öğrenme ihtiyaçları ve tercihleri olduğunu kabul eden andragoji öğrenme deneyimlerinde öz-yönetimi ve mesleki deneyim, günlük hayat ve ihtiyaçlar bağlamında ilişkililiği vurgular. Öğrenen merkezli ortamların yaratılması, aktif katılımı teşvik edilmesi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin yetişkin öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanması andragojik ilkelere dayanır. Buna karşılık, hayat boyu öğrenme, andragoji ilkelerinin eyleme dönüştürülmesi sürecidir. Andragoji ilkelerini hayat boyu öğrenme kapsamında eyleme dönüştürmek, yetişkin öğrenicilerin ihtiyaç ve tercihlerine göre uyarlanmış stratejilerin uygulanması anlamına gelir. Andragoji ve hayat boyu öğrenme arasındaki bu simbiyotik ilişki, yetişkinlerin yaşamları boyunca sürekli bilgi ve beceri edinerek sürekli gelişen bir dünyada başarılı olmalarını sağlar (Grubb vd., 1998; El-Amin, 2020).

2.11.1. Andragoji nedir

21. yüzyıl eğitim paradigmasında '*andragoji*' kavramı bilgi ve beceri geliştirme arayışında olan yetişkin bireylerin benzersiz ihtiyaçlarını, motivasyonlarını ve

deneyimlerini kabul eden yol gösterici bir çerçeve olarak öne çıkmaktadır. Knowles tarafından “*yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimi*” (1990) olarak tanımlanan ve yetişkinlerin kişisel dönüşümünü amaçlayan kasıtlı ve rehberli bir faaliyet olarak daha da açıklanan (Knowles vd., 1998) andragoji, yetişkin eğitimi ile eş anlamlı hale gelmiştir. Andragoji kavramının yetişkin öğrenmesi üzerinde büyük bir etkisi olmuştur ve bu alanda çığır açan ve devrim yaratan bir teori olarak kabul görmektedir (Knowles vd., 1998; Merriam, 1987).

Knowles tarafından açıklandığı şekliyle andragoji, geleneksel pedagojik yaklaşımlardan bir kopuşu temsil eder ve yetişkin öğrenimine ilişkin perspektifte derin bir değişime yansır (Moore, 2013). Knowles (1980) bu konuda şöyle der: “*1920'lerde yetişkin eğitimi sistematik olarak düzenlenmeye başlayınca, yetişkinlerin öğretmenleri pedagojik modellerle ilgili çeşitli sorunlar yaşamaya başladı. Sorunlardan biri, yetişkin öğrencilerin pedagojinin yetersiz olduğunu düşündüğü bir eğitimin amacını temel alan (yani zamana karşı direnen bilgi ve becerilerin aktarımı) bir anlayışa dayalı olmasıydı. Hal böyle olunca öğretmenler, yetişkinleri pedagojinin öngördüğü, gerçeklerle dolu dersler, ödevli okumalar, alıştırmalar, sınavlar, ezberleme ve sınavlar dahil stratejilere karşı sıklıkla direnç gösterir halde buluyordu. Yetişkinlerin bundan daha fazlasını istediği görülmüyordu ve okuldan ayrılma oranları da yüksekti.*” (Chan, 2010, s. 26). Knowles’a göre (1987) öğrenenlere ilişkin pedagojik ve andragojik varsayımlar farklıdır. Pedagojik açıdan bakıldığında öğrenen birey, neyin öğrenileceği, nasıl ve ne zaman öğrenileceği ve öğrenilip öğrenilmediği konusunda karar verme sorumluluğunu üstlenmesi için öğretmene/eğitmene güvenen bağımlı bir kişiliktir. Birey, öğrenme sürecinde kullanabileceği çok az deneyimle bir eğitim faaliyetine girer. Ayrıca öğrenenler, bir sonraki sınıf seviyesine geçmek veya bir sonraki maaş derecesine veya iş seviyesine ulaşmak için ne öğrenmeleri gerektiği söylendiğinde öğrenmeye hazır olurlar. Öğrenenler bir eğitim faaliyetine konu merkezli bir yönelimle girerler. Son olarak öğrenenler öncelikle ebeveynlerden, öğretmenlerden/eğitmenlerden, işverenlerden, başarısızlığın sonuçlarından, notlardan, sertifikalardan vb. gelen dış baskılarla öğrenmeye motive olurlar (Efgivia vd., 2021; Loeng, 2023;).

Knowles (1984) eğitim öğretim stratejilerinde bir paradigma değişimine ihtiyaç duyulduğunu ve bu değişimin yetişkin öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını karşılayacak yeni öğretim tekniklerinin geliştirilmesini de içerdiğini öne sürmüştür. Yetişkin öğrenenlere öğrenme sürecinde yardımcı olmak veya kolaylaştırmak için eğitim

sisteminin tüm seviyelerinde kullanılan geleneksel pedagojik öğretim stratejilerinden oldukça farklı yeni bir metodoloji üzerinde ısrar etmiştir (Wilson, 2005).

Yetişkin eğitiminde çığır açan bir kavram olan andragoji, Knowles'ın 1970'lerde ortaya koyduğu ve yetişkinlerin benlik kavramını, deneyimlerinin rolünü, öğrenmeye hazır oluşlarını ve öğrenmeye yönelimlerini kapsayan dört temel ilke ile başladı. Knowles, 1984'te bu dört ilkeye bir yeni ilke daha ekledi: öğrenme motivasyonu. İlerleyen yıllarda bilme ihtiyacı ilkesi birinci ilke olarak bu çerçeveye dahil edildi (Knowles, 1987, 1989, 1990). Bu altı ilke, yetişkin öğrenmesinin doğasını anlamada devrim niteliğinde bir değişim yarattı ve yetişkinlerin çocuklardan farklı bir tarzda öğrendiğini vurgulayarak yetişkin eğitiminin tasarlanma ve uygulanma şeklini derinden etkiledi. Zaman içinde bu prensipler çeşitli araştırmacılar ve eğitimciler tarafından yeniden yorumlanıp isimlendirilse de, özleri değişmeden kaldı ve günümüzde hala yetişkin eğitimi alanında büyük önem taşımaktadır (Knowles vd., 2015).

Şekil 10

Andragojinin Altı Temel İlkesi (Knowles, 1980, 1984; Knowles, Holton & Swanson, 2015)

Andragojinin Altı Temel İlkesi	
1. Bilme İhtiyacı (Need to Know)	4. Geçmiş Öğrenme Yaşantıları (The Role of Experience)
• Öğrenmenin nedenini anlamak • Konunun değerini kavramak • Kişisel faydasını görmek • "Neden" sorusuna cevap aramak • Hedeflerle ilişkisini kurmak	• Geniş ve derin deneyim birikimi • Çeşitli bilgi ve deneyim • İçselleştirilmiş fikirler • Problem çözme becerileri • Eleştirel düşünme yeteneği
2. Benlik Kavramı (Self-concept)	5. Öğrenmeye Yönelim (Orientation to Learning)
• Öz-yönelimli olma • Bağımsız olma • Kendi yolunu bulma isteği • Karar verme yeteneği • Öğrenmeyi yönetme arzusu	• Problem-merkezli öğrenme • Pratik uygulama odaklılık • Öğrenme planlamasına katılım isteği • Yararlı konulara odaklanma • Gerçek hayata uygulanabilirlik
3. Öğrenmeye Hazır Olma (Readiness to Learn)	6. Öğrenme Motivasyonu (Motivation to Learn)
• Gerçek hayatla ilgili öğrenme isteği • Hedef odaklılık • Zamanında öğrenme tercihi • Anlamlı deneyimlere değer verme • Net hedef ve neden ihtiyacı	• İçsel motivasyon faktörleri: ◦ İş tatmini ◦ Öz-saygı ◦ Yaşam kalitesi ◦ Kişisel gelişim ve ilerleme

Yetişkin eğitimi alanında halen yaygın olarak tanınan ve kabul gören bu altı ilke ya da yetişkin öğrenmesine ilişkin varsayımlar şunlardır:

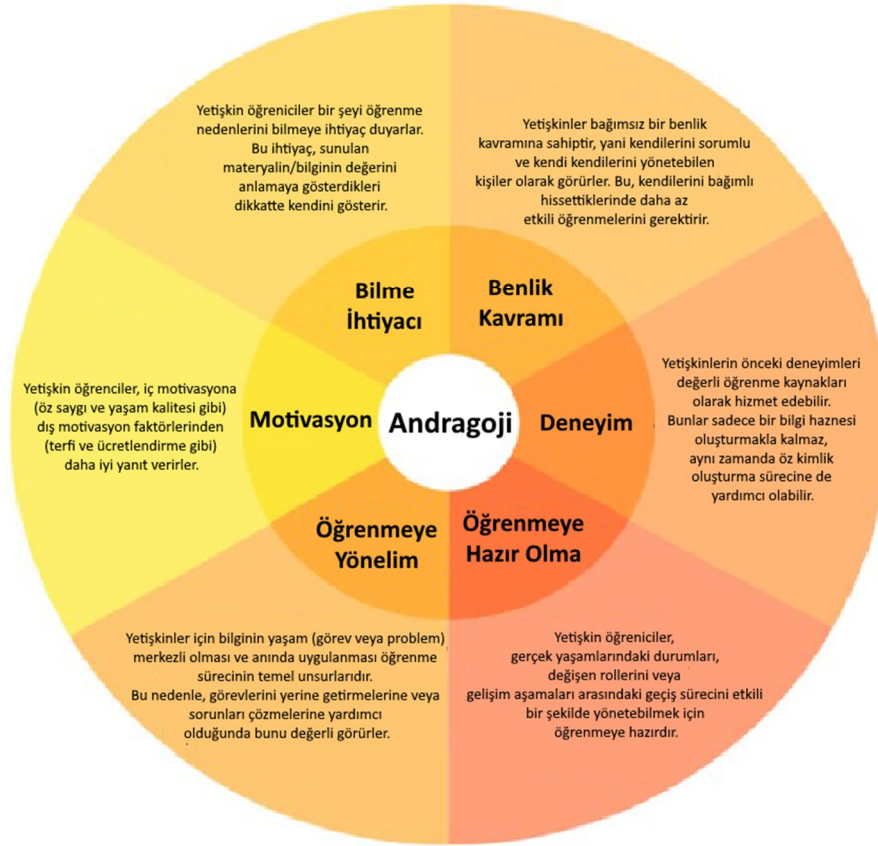
- 1) *Bilme İhtiyacı*: Yetişkinler, öğrenme sürecine girmeden önce bir şeyi neden öğrenmeleri gerektiğini net bir şekilde anlamaya ihtiyaç duyarlar.
- 2) *Benlik Kavramı*: Yetişkinler kendilerini 'kendi kendilerini yönlendirebilen sorumlu bireyler' olarak algırlar.
- 3) *Geçmiş Öğrenme Yaşantıları*: Yetişkinler öğrenme ortamına öğrenme tarzlarını, motivasyonlarını ve bakış açılarını etkileyen çok çeşitli deneyimler getirirler.
- 4) *Öğrenmeye Hazır Olma*: Yetişkinler, mevcut yaşam durumları veya gelişimsel görevleriyle uyumlu olduğunda öğrenmeye en üst düzeyde açık olurlar.
- 5) *Öğrenmeye Yönelim*: Yetişkinler, öğrenmenin gerçek hayattaki görevlerle veya karşılaştıkları sorunlarla ilgisini algıladıklarında öğrenmeye motive olurlar.
- 6) *Öğrenme Motivasyonu*: Daha iyi bir iş veya terfi gibi dış motivasyonlar yetişkinleri etkileyebilirken, artan iş tatmini veya öz saygı gibi iç motivasyonlar daha güçlüdür.

Malcolm Knowles tarafından ortaya konulan andragojinin bu altı ilkesi yetişkin eğitimindeki değişen yorumları yansıtacak şekilde zaman içinde ufak çaplı isim değişikliklerine uğramıştır. **Bilme ihtiyacı** ilkesi '*Need to Know*' olarak ifade edilmiş ve büyük ölçüde kullanımda tutarlılığını korumuştur. **Benlik kavramı** ilkesi İngilizce olarak '*Self-Concept*' ya da '*Learner's Self-Concept*' veya '*The Learner's Self-Concept*' olarak ifade edilmektedir. **Geçmiş öğrenme yaşantıları** ilkesi orijinalde '*Experience*' ya da '*Role of the Learner's Experiences*' veya '*Prior Experience*' olarak ifade edilmektedir. Kavramın ima ettiği anlamdan yola çıkarak bu çalışmada bahse konu olan ilke geçmiş öğrenme yaşantıları şeklinde ifade edilmiştir. **Öğrenmeye hazır olma** ilkesi '*Readiness to Learn*' olarak ifade edilmekte, bazen alanyazında kavramın genişletilmiş hali olan '*Readiness to Learn and Orientation to Learning*' ile karşılaşılmaktadır. **Öğrenmeye yönelim** ilkesi '*Orientation to Learning*' olarak ifade edilmiş, bazen '*Readiness to Learn*' ile birleştirilmiş ya da '*Problem-Centered Focus*' olarak da ifade edilmiştir. Son olarak **öğrenme motivasyonu** ilkesi orijinalde '*Motivation*' olarak kullanılmış, yaygın bir şekilde '*Motivation to Learn*' ya da '*Internal Motivation*' olarak da kullanılmaktadır. Araştırmada ise öğrenme motivasyonu şeklinde bir kullanım benimsenmiştir.

Kavramların ortaya çıkışından bugüne kadar olan süreç incelendiğinde temel kavramlar korunurken terminolojideki bu farklılıklar, ilkelerin uyarlanabilirliğini ve farklı eğitim bağlamlarında süregelen geçerliliğini göstermektedir. Şekil 11 andragoji kavramını ve yetişkin öğrenmesinin altı temel prensibini açıklamaktadır.

Şekil 11

Knowles (1989) Tarafından Önerilen Andragoji İlkeleri/Varsayımları (Parkinson ve St. George, 2003)



Parkinson, T.J.; St. George, A.M. Are the Concepts of Andragogy and Pedagogy Relevant to Veterinary Undergraduate Teaching? J. Vet. Med. Educ. 2003, 30, 247-253, doi:10.3138/jvme.30.3.247. başlıklı çalışmaya dayalı olarak geliştirilmiştir.

Uluslararası Cambridge sözlüğü “teori” kavramını “bir çalışma konusunun dayandığı kuralların veya bir olguyu veya olayı ya da daha genel olarak bir görüş veya açıklamayı açıklamak için önerilen fikirlerin resmi bir ifadesi” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle andragoji bir teori olarak nitelendirilebilir çünkü andragoji kural sayılabilecek bir takım varsayımlara sahiptir (Omoregie, 2021). Eğitim söyleminde uzun süredir var olmasına rağmen, andragojinin açık ve evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı yoktur (Henry, 2009; Loeng, 2018).

Konuya ilişkin yaptığı araştırmada Caruth (2013) andragoji kavramı ile ilgili Tablo 3’te sunulan tanımlara ulaşmıştır.

Tablo 3

Andragoji Kavramına İlişkin Farklı Tanımlar (Caruth, 2013)

Yazar(lar)	Yıl	Tanım
Hollanda literatürü	2011	<i>Yetişkin kişilerde değişimi amaçlayan, profesyonel olarak yönlendirilen her türlü kasıtlı faaliyet</i>
Malcolm Knowles	1980	<i>Yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimi</i>
James Draper	1988	<i>Daha az otoriter, okul dışı eğitim, problem ya da proje odaklı, öğrenen merkezli bir öğrenme yaklaşımı olan içsel ya da öz-yönetimli bir öğrenme biçimi</i>
James Draper	1988	<i>Kasıtlı öğrenme</i>
Ajay Bedi	2004	<i>Öğretim ilişkisinde öğrenci davranışının anlaşılmasını kolaylaştıran, öğretim davranışı için teorik bir neden sağlayan ve öğrenme ortamının etkili bir sonuca doğru nasıl yönetileceğine dair yol gösterici bir felsefe olan süreç</i>
Jack Mezirow	1981	<i>Yetişkinlerin kendi kendini yöneten öğrenciler olarak işlev görme kapasitelerini artıracak şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için organize ve sürekli bir çaba</i>
Michael Birzer	2004	<i>Öğrenen ile öğrenme çabası arasındaki kişisel etkileşimli anlaşma</i>
Stephen Forrest ve Tim Peterson	2006	<i>Sosyal olarak üretken roller üstlenen ve kendi hayatlarının birincil sorumluluğunu üstlenmiş insanlara öğretmek</i>
John Henschke	2011	<i>Yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimi</i>
Bryan Taylor	-	<i>Öğretmenin yönlendirmesinden ziyade kendi kendini yönlendiren öğrencilerle öğretim tasarlamaya yönelik bir dizi kılavuz</i>
Kathleen Clemente	2010	<i>Yetişkin öğrencilerle çalışma hakkında bir düşünme biçimi, yetişkin öğrencilerin önemli özelliklerini tanımlar ve eğitimcilerin yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olmak için neler yapabileceğini önerir</i>
Jim Taylor ve Tanya Ruetzler	2010	<i>Yetişkin öğrencilerin ne öğrenmek istediklerini belirlemede aktif olmalarına izin vermek</i>
Karen Clerk	2010	<i>Yetişkin öğrencilerin yeteneklerini incelemek için bir çerçeve ve gerçek yaşam deneyimlerini öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak doğrulamak için bir yol sağlamak</i>
Gail Cretchley ve Jane Castle	2001	<i>Hayat boyunca devam eden bir öğrenme süreci ve öğrenmenin birçok şekilde gerçekleşebileceği</i>
Keichi Yoshimoto, Yuli Inenaga ve Hiroshi Yamada	2007	<i>Hayat boyu öğrenmede yetişkin öğrenenler için pedagojik yaklaşımlar kavramı</i>
Brian Hughes ve David Berry	2011	<i>Yetişkin öğrenen deneyiminin öğrenme sürecindeki rolünü göz önünde bulundurarak yetişkin öğrenenlere bireysel öğrenme ve yeni bilgilerin uygulanması konusunda daha fazla sorumluluk vermek</i>
Donald Misch	2002	<i>Yetişkin eğitimi çalışması</i>
Donald Finn	2011	<i>Genellikle yetişkinlerin eğitimiyle ilişkilendirilen bir kavram</i>
Elwood Holton, Lynda Wilson ve Reid Bates	2009	<i>Yetişkinlerin öğretimi için baskın çerçevelerden biri</i>
Jeffrey Martell	2011	<i>Yetişkinlerin öğretilmesi veya yönlendirilmesi</i>
Rūta Andriekienė	2009	<i>Kendi kendine öğrenme, kendi kendini eğitme, kendi kendini yetiştirme odaklı</i>

Bu tanımlardan yola çıkıldığında andragoji kavramı *yetişkinlerin öğrenmesini desteklemek için profesyonel olarak yönlendirilen, öğrenen merkezli, problem ve/veya proje odaklı; öğretim sürecinde ise öğrenenlerin davranışlarını anlamayı kolaylaştıran ve öğrenme ortamının etkili bir şekilde yönetilmesine rehberlik eden bir süreç* olarak tanımlanabilir. Bu süreç yetişkin öğrenenlerin kendi öğrenme yolculuklarında aktif olmalarını teşvik ederken, öz yönelimli öğrenciler olarak işlev görme yeteneklerini artırmayı hedefler.

Geleneksel eğitim modelleri genellikle çocuklara yöneliktir ve çocukların öğrenme tarzlarına odaklanırken, yetişkinlerin öğrenme süreçleri farklı bir yaklaşım gerektirir. Andragoji, yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarına ve süreçlerine odaklanarak bu farklılıkları ele alır. Malcolm Knowles'un öncülük ettiği bu yaklaşım, yetişkinlerin öğrenme tarzlarını çocuklarıkiyle karşılaştırdığında belirgin farklılıklar olduğunu vurgular. Andragoji teorisine göre, yetişkinler deneyimlerine dayanarak öğrenirler ve öğrenme süreçlerini yönetme ihtiyacı hissederler. Geçmiş deneyimlerinden güç alarak, ne zaman öğreneceklerine ve nasıl öğreneceklerine kendileri karar verirler. Bu nedenle, yetişkinlerin öğrenme sürecinde kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve planlama yetenekleri önemlidir. Bu bağlamda, Andragoji taraftarları, öğrenmenin etkili olabilmesi için yetişkinlere çocuklardan farklı bir şekilde öğretmenin gerekliliğini savunurlar.

Geleneksel eğitim modelleri genellikle pasif bir öğrenme yaklaşımı benimserken, Andragoji yetişkinlerin aktif katılımını teşvik eder. Yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde deneyimlerinin ve yaşam bağlamlarının önemi, öğrenme materyallerinin ve yöntemlerinin seçiminde dikkate alınmalıdır. Yetişkinler genellikle problem çözme ve deneyim paylaşma yoluyla öğrenirler, bu nedenle eğitim programları interaktif ve katılımcı olmalıdır. Bununla birlikte, modern dünyada bilgi sürekli olarak değişmekte ve genişlemektedir. Bu durum, eğitim programlarının sürekli olarak güncellenmesini ve revize edilmesini gerektirir. Eğitim programı, yeni bilgilerin entegrasyonunu ve eskimiş bilgilerin ayıklanmasını içeren esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Bilgi akışındaki bu hızlı değişime ayak uydurabilen eğitim programları, yetişkinlerin güncel ve etkili bilgiyle donatılmasını sağlar (Caruth ve Caruth, 2013).

2.11.2. Andragojinin tarihsel gelişimi

Andragoji, yetişkinlerin tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlayacak öğrenme, öğretme, eğitim verme, rehberlik etme, liderlik etme ve örnek olma gibi süreçleri kapsayan, ayrıca bu alanlardaki teorileri, teknolojileri ve diğer yararlı unsurları inceleyen

bilimsel bir disiplindir (Henschke, 1998). Kelimenin tam anlamıyla andragoji “Yunanca 'anere' [yetişkin] veya 'andras' [yetişkin adam] ve 'agein' [liderlik etmek] veya 'agogos' [başkalarının öğrenmesine yardımcı olmak] kelimelerinden gelmektedir (Kessels, 2015). Andragoji, pratik bir bakış açısıyla yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimi veya yetişkinlerin öğrenmesini kolaylaştırmaya yardımcı olma sanatı ve bilimi olarak bilinmektedir (Curran, 2019). Dusan Savicevic tarafından ortaya atılan (Henschke, 2016) ve 1960'ların sonunda Knowles tarafından popülerleştirilen andragoji, yetişkin öğrenimi ilkelerini pedagojinin ilkelerinden ayırmayı amaçlamıştır. Ancak andragoji kavramının kökleri tarihin derinliklerine, 19. yüzyıla kadar uzanmaktadır (Loeng, 2018). Andragoji sözcüğünün bilinen en eski kullanımı 1833 yılına, Alexander Kapp'ın Platon'un eğitim teorisini tanımlamak için kullanmasına dayanır (Loeng, 2017). Kapp (1833) “Platon'un Eğitim Fikirleri” hakkındaki yazılarında muhtemelen andragoji terimini kullanan ilk kişiydi ve kişisel düşünme, karakter gelişimi ve mesleki eğitim de dahil olmak üzere yetişkin yaşamında eğitimin önemini tanımlıyordu (Kessel, 2015).

Hollandalı bir yetişkin eğitimcisi olan Ger van Enckevoort, andragoji teriminin kökenleri ve kullanımı üzerine kapsamlı bir çalışma yapmıştır (Knowles vd., 2015). Bu araştırmaya göre “*andragogik*” sözcüğü ilk kez 1833 yılında bir Alman ilkokul öğretmeni olan Alexander Kapp tarafından ortaya atılmıştır. Kapp bu kelimeyi Yunan filozof Platon'un eğitim teorisini tanımlarken kullanmıştır, ancak Platon bu terimi hiç kullanmamıştır. Birkaç yıl sonra daha iyi tanınan Alman filozof Johan Friedrich Herbart, by terimin kullanımına şiddetle karşı çıksa da terimi kabul etmiştir. Van Enckevoort, “*bu büyük filozofun basit bir öğretmenden daha fazla etkiye sahip olduğunu ve bu nedenle kelimenin unutulduğunu ve yaklaşık yüz yıl boyunca ortadan kaybolduğunu*” gözlemlemiştir. Van Enckevoort bu terimin 1921 yılında Frankfort'taki Emek Akademisi'nde ders veren Alman sosyal bilimci Eugen Rosenstock tarafından tekrar kullanıldığını görmüştür. Akademi'ye 1921 yılında sunduğu bir raporda, yetişkin eğitiminin özel öğretmenler, özel yöntemler ve özel bir felsefe gerektirdiği görüşünü dile getirmiştir. “*Eğitim teorisinin [veya pedagojinin] içgörülerini yetişkinlerin durumuna tercüme etmek yeterli değildir ... öğretmenler öğrencilerle işbirliği yapabilecek profesyoneller olmalıdır; ancak böyle bir öğretmen, bir 'pedagog'un aksine, bir 'andragog' olabilir.*” Bu arada Rosenstock, Kapp ve Herbart tarafından daha önce kullanıldığının kendisine bildirildiği 1962 yılına kadar bu terimi kendisinin icat ettiğine inanıyordu. Van Enckevoort, Rosenstock'un bu terimi birkaç kez kullandığını ve bazı meslektaşları tarafından benimsendiğini, ancak genel kabul görmediğini bildirmektedir.

Hollandalı araştırmacı daha sonra bu terimin İsviçreli psikiyatrist Hein rich Hanselmann tarafından 1951 yılında yayınlanan “*Andragoji: Yetişkinliğin Doğası, Olanakları ve Sınırları*” adlı, yetişkinlerin tıbbi olmayan tedavisi veya yeniden eğitimi ele alan kitapta bu terimin kullanıldığını görür (Fidishun, 2012). 1957'de, Alman öğretmen Franz Poggeler “*Andragojiye Giriş - Yetişkin Eğitiminde Temel Konular*” başlıklı bir kitap yayınladı. Bu sıralarda diğer Avrupalılar da bu terimi kullanmaya başladı. M. Ogrizovic 1956'da Yugoslavya'da “penolojik andragoji” üzerine bir tez ve 1959'da Andragoji Sorunları başlıklı bir kitap yayınladı. Kısa süre içinde Samolovcev, Filipovic ve Savicevic gibi Yugoslavya'nın önde gelen diğer yetişkin eğitimcileri de andragoji hakkında konuşmaya ve yazmaya başladılar ve Yugoslavya'daki Zagreb ve Belgrad üniversiteleri ile Macaristan'daki Budapeşte ve Debrecen üniversitelerinde yetişkin eğitimi alanında doktora veren andragoji fakülteleri kuruldu. Hollanda'da Profesör T. T. ten Have 1954 yılında verdiği derslerde andragoji terimini kullanmaya başlamıştır. 1959 yılında bir andragoji biliminin ana hatlarını yayınladı. 1966'dan beri Amsterdam Üniversitesi'nde andragojistler için bir doktora programı vardır ve 1970'te sosyal bilimler fakültesinde pedagojik ve andragojik bilimler bölümü kurulmuştur. Güncel Hollanda literatürü “*andragogy*”, “*andragogics*” ve “*andragology*” kavramları arasında ayrım yapmaktadır.

Andragoji, yetişkin bireylerde değişimi amaçlayan kasıtlı ve profesyonel olarak yönlendirilen herhangi bir faaliyettir; andragogics, andragojinin fiili sürecini yöneten metodolojik ve ideolojik sistemlerin arka planıdır; andragology ise hem andragoji hem de andragojinin bilimsel çalışmasıdır. Son on yılda andragoji, Fransa (Bertrand Schwartz), İngiltere (J. A. Simpson), Venezuela (Felix Adam) ve Kanada'daki (1973 yılında Montreal'deki Concordia Üniversitesi'nde Andragoji Lisans Programı kurulmuştur) yetişkin eğitimcileri tarafından giderek daha fazla kullanılmaktadır (Akın, 2014; Deveci, 2021; Henschke, 2011; Knowles vd., 2015; Loeng, 2017).

2.11.3. Andragoji ile ilişkili temel kavramlar

Knowles'in öncülük ettiği andragoji, yetişkin öğrencilerin eğitimine ilişkin ilke ve uygulamalara temel oluşturan bir çerçeve sunar. Çocukların eğitime odaklanan pedagojinin aksine andragoji, öğrenen olarak yetişkinlerin benzersiz özellikleri, deneyimleri ve motivasyonları olduğunu kabul eder (Tezcan, 2022). Knowles (2015) andragoji ile ilişkili olabilecek bazı temel kavramlar şöyle açıklamıştır;

Benlik kavramı: Yetişkinler özerk ve kendi kendini yöneten bir benlik kavramına sahiptir. İhtiyaçlarını ve hedeflerini karşılayacağını algıladıklarında öğrenmeye motive olurlar.

Deneyim: Yetişkinler, öğrenme için zengin bir kaynak olarak hizmet eden zengin bir deneyime sahiptir. Mevcut bilgi ve yaşam deneyimleri üzerine inşa edilen öğrenme faaliyetlerini tercih ederler.

Öğrenmeye hazır olma: Yetişkinler, gerçek hayattaki durumlarla etkili bir şekilde başa çıkmak veya acil sorunları çözmek için bir şeyler bilmeye ihtiyaç duyduklarını algıladıklarında öğrenmeye daha meyillidirler.

Öğrenmeye yönelim: Yetişkinler, yaşamları ve işleri ile doğrudan ilgili ve uygulanabilir olan konuları öğrenmeye motive olurlar. Konu merkezli olmaktan ziyade problem merkezli öğrenme etkinliklerini tercih ederler.

Motivasyon: Yetişkinler öğrenmek için içsel olarak motive olurlar ve motivasyonları genellikle öz saygı, özerklik ve kişisel tatmin gibi içsel faktörlerden etkilenir.

Hayat boyu öğrenme: Andragoji, öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğu fikrini vurgular. Yetişkinler sadece anlık hedefler için değil aynı zamanda zaman içinde kişisel büyüme ve gelişim için de öğrenme faaliyetlerine katılırlar.

Eleştirel düşünme: Andragoji, yetişkinleri öğrenme deneyimleri ve sonuçları üzerinde eleştirel düşünmeye teşvik eder. Bu, anlayışı derinleştirmek ve kişisel gelişimi teşvik etmek için varsayımların sorgulanmasını, kanıtların değerlendirilmesini ve alternatif bakış açılarının dikkate alınmasını içerir.

Özerklik: Andragoji, yetişkin öğreniminde özerkliğin önemini vurgular. Yetişkinler, hedef belirleme, öğrenme kaynaklarını seçme ve öğrenme yolculuklarının hızını ve yönünü belirleme dahil olmak üzere öğrenme deneyimleri üzerinde kontrol sahibi olmayı tercih ederler.

Sürekli gelişim: Andragoji, yetişkin öğreniminde sürekli gelişimin önemini vurgular. Yetişkinler kişisel öğrenme hedefleri belirlemeye, büyüme ve gelişme fırsatları aramaya ve ilgi ve uzmanlık alanlarında ustalık ve mükemmellik için çaba göstermeye teşvik edilir.

Deneyimsel öğrenme: Andragoji, yetişkinlerin uygulamalı deneyimlere aktif olarak katılarak, deneyerek ve bu deneyimler üzerinde düşünerek öğrendikleri deneyimsel öğrenmenin önemini kabul eder.

Kendi kendine öğrenme: Andragoji, yetişkinlerin kendi öğrenme deneyimlerini planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için inisiyatif ve sorumluluk aldıkları öz-yönetimli öğrenmenin önemini vurgular.

2.11.4. Andragojinin kuramsal çerçevesi

Andragoji, yetişkin öğrenenlerin benzersiz özelliklerini ve ihtiyaçlarını vurgulayan bir yetişkin eğitimi teorisidir. Yetişkinlerin öğrenme sürecine girmeden önce ne öğrendiklerini, neden öğrendiklerini ve nasıl öğreneceklerini anlamalarının önemini vurgular. Andragoji, yetişkin öğrencilerin eğitim ortamına getirdikleri farklı geçmişleri, deneyimleri, öğrenme stillerini, motivasyonları ve hedefleri kabul eder ve bu farklılıkları karşılamak için bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerini savunur. Ayrıca, yetişkinlerin özerkliğini ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olma anlayışını tanıyarak, öğrenenleri gerçek hayattaki görevleri ve sorunlarıyla uyumlu, kendi kendini yönlendiren ve ilgili öğrenme deneyimlerine dahil etmenin önemini vurgular (Knowles, 1980, 1984; Knowles vd., 2015). Dönemin çeşitli insani gelişimsel ve potansiyel hareketlerinin temel ilkelerini harmanlayan andragoji, yetişkin eğitimi alanındaki uygulayıcılar arasında önemli bir konuma yükselerek yetişkinlerin öğrenme süreçlerini elen alan birincil model haline gelmiştir. (Merriam ve Caffarella, 1999, akt. Clardy, 2005).

John Dewey, Erik Erikson, Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan, Eduard Lindeman, Jack Mezirov, Paulo Freire, Urie Bronfenbrenner ve Malcolm Knowles'un fikirleri yetişkin öğrenmesinin teorik ve felsefi köklerini oluşturur (Tweedell, 2000). N. F. S. Grundtvig, Alexander Kapp, Eugen Rosenstock-Huussy, Malcolm Knowles, Dušan Savićević, Martha Anderson, Eduard Lindeman gibi bilim insanları ve teorisyenlerin katkılarıyla gelişen andragoji, yetişkin öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını ve motivasyonlarını karşılayan etkili öğrenme ortamları yaratmak için bir çerçeve sağlar (Loeng, 2023). Andragoji, yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanatı ve bilimidir ve öğrenenler olarak çocuklar ve yetişkinler arasındaki farklara ilişkin bazı önemli varsayımlara dayanır (Knowles, 1968, akt. Clardy, 2005).

Andragoji, yetişkinlerin en iyi nasıl öğrendiğine dair dört temel varsayım üzerine kurulmuştur. (1) Genellikle bilginin pasif alıcısı olan çocukların aksine, yetişkinler genellikle kendi kendilerini yönetir ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. (2) Öğrenme sürecinde değerli bir kaynak olabilecek zengin bir deneyim ve bilgiyi masaya getirirler. (3) Yetişkinler aynı zamanda soyut teoriler veya ezberlemeden ziyade pratik problemler ve bilginin gerçek dünyadaki uygulamalarıyla en çok motive olurlar. (4)

Pratikliğe olan bu odaklanma, vaka çalışmaları, simülasyonlar ve uygulamalı aktiviteler gibi deneyim ve eylem yoluyla öğrenme tercihlerini yönlendirmektedir. Bu varsayımlar, andragojik öğrenme deneyimlerinin tasarımına ve sunumuna rehberlik eden bir dizi temel ilkeye dönüşür. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir; (a) Öğrencinin özerkliğine ve kendini yönetmesine saygı çok önemlidir. (b) Öğrenme etkinlikleri, içeriğin ilgili ve anlamlı olmasını sağlayarak, yetişkin öğrencilerin özel ihtiyaçlarına ve ilgilerine hitap edecek şekilde tasarlanmalıdır. (c) Yetişkinlerin gerçek dünyadaki zorlukları çözmek için bilgi ve becerilerini uygulamalarına olanak tanıyan pratik, problem merkezli öğrenmeye vurgu yapılmalıdır. (d) Andragoji aynı zamanda derinlemesine düşünmeyi ve öz değerlendirmeyi teşvik ederek öğrencilerin ilerlemelerini değerlendirmelerine ve daha fazla gelişme için alanları belirlemelerine olanak tanır. (e) Sosyal etkileşimin gücünün farkında olan andragoji, işbirlikçi öğrenmeyi ve yetişkinlerin birbirlerinden öğrenme fırsatlarını teşvik eder. (f) Uygulamalı aktiviteler ve gerçek dünya uygulamalarını içeren deneyimsel öğrenme, yetişkinlerin aktif ve ilgi çekici öğrenme tercihinine hitap ettiği için andragojinin temel taşıdır. (g) Andragoji, öğrenme sürecinde esneklik ve uyarlanabilirlik ihtiyacını kabul eder ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına ve öğrenme ortamına göre ayarlamalara izin verir. (h) Andragojik bir öğrenme ortamında başarılı olmak için yetişkinlerin belirli temel yeterlilikleri geliştirmeleri gerekir. Bunlar, kendi öğrenme yolculuğunun sorumluluğunu üstlenmelerini sağlayan kendi kendine öğrenme becerilerini içerir. (i) Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, bilgiyi gerçek dünyadaki durumlara uygulamak için gereklidir. Etkili iletişim ve kişilerarası beceriler, yetişkinlerin işbirliği yapmasına, fikir paylaşmasına ve birbirlerinden öğrenmesine olanak tanır. (j) Yetişkin öğrenme deneyimlerinin dinamik doğasını yönlendirmek için uyarlanabilirlik ve esneklik çok önemlidir. (k) Son olarak andragoji, yansıtıcı uygulamayı ve öz değerlendirmeyi teşvik ederek öğrencilerin ilerlemelerini eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine ve geliştirilecek alanları belirlemelerine yardımcı olur (Knowles, 1973, 1980, 1984; Knowles vd., 2005; Merriam ve Bierema, 2013).

Andragojinin ilkeleri çeşitli alanlarda geniş bir uygulama alanına sahiptir. Yetişkinlerin kariyerlerini ilerletmek için yeni beceriler ve bilgiler edinebilecekleri işyeri eğitimi ve mesleki gelişimde önemli bir rol oynar. Andragoji aynı zamanda yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim programlarının da temel taşıdır ve bireylerin hayat boyu öğrenme fırsatlarını takip etmelerine olanak tanır. Toplumsal eğitim ve sosyal yardım programları, yetişkin öğrenciler için tasarlanmış yüksek öğrenim programları ve hatta resmi olmayan öğrenme ortamlarının tümü andragojinin uygulanmasından yararlanır.

Andragoji birçok güçlü yön sunarken, bazı zorlukları ve sınırlamaları da kabul etmek önemlidir. Bu yaklaşım her tür öğrenciye veya öğrenme durumuna uygun olmayabilir. Bazı yetişkinler daha yapılandırılmış ve yönlendirici bir yaklaşıma ihtiyaç duyabilir veya andragojik bir ortamda başarı için gerekli olan kendi kendine öğrenme becerilerinden yoksun olabilir. Ayrıca yetişkinler, sınırlı süre, motivasyon eksikliği veya kaynaklara sınırlı erişim gibi öğrenme engelleriyle karşılaşabilirler. Andragojiyi uygulamak aynı zamanda eğitimi kolaylaştırıcılara, esnek planlamaya ve deneyimsel öğrenme faaliyetlerine yönelik kaynaklara önemli yatırımlar gerektirebilir. Ayrıca, andragojik uygulamaların etkinliğini sağlamak için farklı kültürel bağlamlara uyarlanması gerekebilir (Knowles, 2015).

Knowles (2015) tarafından geliştirilen andragoji, yetişkinlerin öğrenme sürecini anlamaya ve yetişkin öğrenmeye yönelik etkili eğitim programları geliştirmeye yardımcı olan bir kuramdır. Bu kuramsal çerçeve, yetişkin öğrenenler hakkında altı temel varsayıma dayanmaktadır.

2.11.4.1. Bilme ihtiyacı

“Bilme ihtiyacı” ilkesi, andragojinin temel varsayımlarından biridir. Bu ilke yetişkinlerin kendi kararlarından ve yaşamlarından sorumlu bir benlik kavramına sahip olduklarını ve bu nedenle öğrenmeye başlamadan önce yeni bir şey öğrenmenin nedenini ve gerçek yaşam durumları ile ilgisini/bağlantısını anlamaya ihtiyaç duyduklarını ileri sürer. Bu ilkenin temelinde ‘*yetişkinlerin bir şeyi öğrenmeye başlamadan önce neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri gerekir*’ düşüncesi yatar (Knowles, 1990, s. 57). Bu durum, çocuklara yönelik daha geleneksel eğitim yaklaşımı olan pedagoji ile tezat oluşturmaktadır. Pedagoji, neyin, nasıl ve ne zaman öğrenileceği konusunda karar verme sorumluluğunun tamamen öğretmene ait olduğunu varsayar. Pedagojik modelde, öğrencinin yalnızca söz dinleyen olması ve öğrenmenin ardındaki nedenleri anlaması gerekmeden yönergeleri takip etmesi gerekir.

Bilme ihtiyacı ilkesi, yetişkin öğrenenlerin öğrenmeye motive olması ve öğrenme sürecine katılım göstermesi için eğitmenin öğrenmenin faydalarını ve ilişkililiğini/uygunluğunu önceden açıkça belirtmesi gerektiğini öne sürer. Yetişkinler, öğrenmenin yaşamlarında kendilerine nasıl yardımcı olacağını ve karşılaştıkları gerçek dünya durumlarına nasıl uygulanacağını bilmek isterler. Yetişkinler yeni öğrenmenin hemen ortaya çıkabilecek bir faydasını görmeye ihtiyaç duyarlar; konu merkezli bir yönelimin aksine öğrenmeye problem merkezli bir yönelimleri vardır (Knowles, 1989).

Öğrenme etkinliğine katılmadan önce bilme ihtiyacı hissetmek yetişkin öğrenenlerin ayırt edici özelliklerinden biridir. Pedagojik açıdan bakıldığında öğrenenler bir testi geçmek veya akademik bir ödül kazanmak için bilme ihtiyacı hissederler. Buna karşın andragojik yaklaşım, yetişkin öğrenenlerde bilme ihtiyacının, öğrendiklerini mesleki veya kişisel yaşamlarının belirli yönlerine uygulama arzusundan kaynaklandığını varsayar (Ferreira ve Maclean, 2018).

Yetişkinlerin öğrenmesi bağlamında bilme ihtiyacı ilkesinin önemine destekleyen bazı araştırmalar vardır. Gorges ve Kandler (2012) tarafından 300 yetişkin öğrenciyle yapılan bir çalışma yetişkinlerin öğrenme motivasyonunu şekillendirmede *algılanan değer* kavramının önemini vurgulamaktadır. Bireyler, geçmiş deneyimlerine dayalı olarak bir öğrenme fırsatının değerine ilişkin algıları, öğrenme sürecine katılım motivasyonlarını yordamıştır. Bu bulgu yetişkinlerin öğretim sürecinde kullanılacak bir materyalin değerini ve ilişkililiğini/uygunluğunu gördüklerinde öğrenmeye daha motive oldukları fikriyle uyumludur. Wlodkowski (2008) yetişkin eğitimcilerin, yetişkin öğrencileri motive etmeye yardımcı olmak için öğrenme faaliyetlerinin faydalarını, kullanılabilirliğini ve gerçek dünyayla ilgisini açıklamalarının önemini vurgulamıştır.

Bilme ihtiyacı ilkesi, yetişkinlerin en çok işleriyle veya kişisel yaşamlarıyla doğrudan ilgili olan öğrenmeyle ilgilendikleri (öğrenmeye hazır olma) ve yetişkin öğrenmesinin içerik odaklı olmaktan ziyade sorun merkezli olduğu (öğrenmeye yönelim) anlayışını savunan andragojinin diğer bazı temel varsayımlarıyla da yakından ilişkilidir (Knowles, Holton ve Swanson, 2015). Bu ilkeler birlikte ele alındığında, yetişkinlerin öğrenmesini kolaylaştırmak için öğrenmenin arkasındaki nedeni net bir şekilde açıklamanın, gerçek dünyadaki uygulamalarla ilişkilendirmenin ve yetişkin öğrencilerin karşılaştığı sorunlar veya durumlar etrafında ele almanın önemli olduğunu göstermektedir.

Bazı araştırmacılar bilme ihtiyacı ilkesinin yetişkin öğrenenlere özgü olduğu fikrini eleştirmiş ve her yaştan öğrenen için geçerli olabileceğini savunmuştur (Merriam, 2001). Ancak, araştırmacılar andragojinin varsayımlarının birçok bağlamda yetişkin öğrencilere daha küçük yaşta olan öğrencilerden daha iyi uyma eğiliminde olduğunu ifade etmektedirler (Knowles, Holton ve Swanson, 2015).

Bilme ihtiyacı ilkesi motivasyon teorisine dayanır. Yetişkinler öğrenecekleri şeyin neden önemli olduğunu ya da kendilerine nasıl fayda sağlayacağını anlamadıklarında bu durum motivasyonlarının düşük olmasına ya da hiç olmamasına yol açar. Eğitmeni göz ardı edebilir ve öğrenme deneyiminden zihinsel olarak uzaklaşabilirler. Bunun aksine,

yetişkinler öğrenecekleri şeyi hayatlarıyla ilgili, anlamlı ve değerli olarak algıladıklarında, içsel motivasyonun iki temel itici gücü olan bağlılık ve yeterlilik duyguları geliştirirler.

Eğitmciler, yetişkinlere öğrenecekleri şeyin sorunlarını nasıl çözeceğini, istedikleri sonuçlara nasıl ulaşmalarına nasıl yardımcı olacağını ve öğrenecekleri şeyin kişisel hedefleriyle nasıl uyumlu olduğunu açıkça ifade ederek yetişkin öğrenenlerin sınıf ortamına getirdikleri zengin içsel motivasyon kaynağından faydalanabilirler.

“Bilme ihtiyacı” ilkesini uygulamak, geleneksel, öğretmen merkezli eğitim modellerinden öğrenci merkezli yaklaşımlara geçişi gerektirir. Yetişkin eğitimcilerinin sadece içerik aktarmak yerine, öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını ve motivasyonlarını ortaya çıkarmalarına yardımcı olan kolaylaştırıcılar olarak hizmet etmeleri gerekir.

Yetişkin eğitimcileri, “bilme ihtiyacı” ilkesini dikkate alan çeşitli stratejiler kullanabilirler. Bu stratejilerden biri, öğrenmenin faydalarını, değerini ve uygunluğunu önceden açıkça bildirmektir. Böylece yetişkin öğrenenler, öğrenme sürecine başlamadan önce bu sürecin kendilerine nasıl katkı sağlayacağını anlayabilirler.

Bir diğer strateji, yetişkinlerin öğretimin karşılıklı planlanması ve değerlendirilmesine dahil edilmesidir. Bu sayede, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde söz sahibi olabilir ve sürece daha fazla bağlılık hissedebilirler. Öğrenmenin gerçek hayat problemleri ve uygulamalarıyla ilişkilendirilmesi de önemli bir stratejidir. Yetişkinler, öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında nasıl kullanabileceklerini gördüklerinde, öğrenme sürecine daha fazla ilgi duyarlar. Ayrıca, öğrenimin bireysel hedef ve ihtiyaçlara göre kişiselleştirilmesi de öğrencilerin motivasyonunu artırabilir.

Eğitmciler, öngörülen içerikten ziyade öğrenme sürecine odaklanarak, öğrencilerin kendi öğrenme yollarını keşfetmelerine olanak tanıyabilirler. Gerçek hayattan vaka çalışmaları, simülasyonlar ve rol oyunları gibi interaktif yöntemler kullanmak da yetişkin öğrencilerin ilgisini çekebilir. Bu tür etkinlikler, öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta nasıl uygulanabileceğini göstererek öğrenmenin değerini vurgular. Bunun yanı sıra, ödev ve projelerde seçim yapabilme ve kendi kendini yönlendirme olanağı sağlamak da öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla yatırım yapmalarını sağlayabilir. Son olarak, kişiselleştirilmiş hedefleri ve çıktıları tanımlayan öğrenme sözleşmeleri oluşturmak, yetişkin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine yardımcı olabilir (Esposito, 2005; Houde, 2019; Knowles vd., 2005; Machynska ve Boiko, 2020; Maddalena, 2015).

2.11.4.2. Benlik kavramı

Knowles benlik kavramını “*bir bireyin kendisini ve etrafındaki dünyayla başa çıkma yeteneklerini algılama biçimi*” olarak tanımlar (Knowles, 1975, s. 23). Yetişkin öğrenenlerin benlik kavramının çocuklarınkinden farklı olduğunu savunur. Çocuklar öğrenmeleri için yetişkinlere bağımlıyken, yetişkinler kendilerini kendi kararlarından ve yaşamlarından sorumlu olarak görürler. Başkalarının iradelerini kendilerine dayattığını düşündükleri durumlara direnirler (Merriam & Bierema, 2014).

Knowles'a göre, yetişkin benlik kavramının öğrenme üzerinde çeşitli etkileri vardır. İlk olarak, yetişkinlerin öğretimlerinin planlanması ve değerlendirilmesinde yer almaları gerekir. İkincisi, hatalar da dahil olmak üzere deneyim, öğrenme faaliyetlerinin temelini oluşturur. Üçüncüsü, yetişkinler en çok işleriyle ya da kişisel yaşamlarıyla doğrudan ilgili olan ve onları etkileyen konularla ilgilenirler. Son olarak, yetişkin öğrenimi içerik odaklı olmaktan ziyade problem odaklıdır (Knowles, 1984).

Henschke (2011) tarafından yapılan bir çalışma, yetişkin öğrencilerin kendi kendilerini yönetme ve öğrenmelerinin sorumluluğunu alma konusunda güçlü bir istek duyduklarını ortaya koymuştur. Chan (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada, yetişkin öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili olan ve önceki bilgi ve deneyimlerinden yararlanmalarına olanak tanıyan öğrenme deneyimlerini tercih ettikleri bulunmuştur.

Yetişkinler güçlü bir benlik duygusuna sahiptir ve kendi öğrenme yollarından sorumlu olmak isterler. Bu nedenle, yetişkinlere yönelik eğitim programları, onların özerkliğini ve kendi öğrenmelerini yönetme becerilerini desteklemelidir. İnsanlar büyüdükçe, özellikle de gençlik yıllarında ve erken yetişkinlik döneminde, kim olduklarını daha fazla anlamaya başlarlar. Bu noktada kararlarının sorumluluğunu üstlenme ve hayatta nereye gittikleri değerlendirme konusunda baskı hissederler (Knowles vd., 2015). Bunun yanı sıra başkaları tarafından tanınmayı da arzu ederler. Yetişkinler, akranları tarafından kendi seçimlerini yapabilen ve değerlerine göre yaşayabilen yetenekli bireyler olarak görülmek isterler. Başkaları buna saygı duymazsa bu durum özellikle öğrenme-öğretme süreçlerinde dirence yol açabilir. Yetişkinler, kendilerine saygıyla davranılma ihtiyacını zayıflattığını düşünürlerse öğrenmeye direnebilirler (Ferreira ve Maclean 2018).

Benlik kavramı ilkesinin yetişkin eğitime yönelik bazı yansımaları vardır. Eğitimciler, yetişkinlerin kendi kendini yönlendiren öğrenenler olduklarını kabul etmeli ve onları öğrenme deneyimlerinin planlanması, sunulması ve değerlendirilmesi süreçlerine dahil etmelidir (Knowles, 1986). Ayrıca yetişkin öğrenenlerin benlik

kavramlarına saygılı, işbirlikçi ve destekleyici öğrenme ortamları yaratılmalıdır. Bu, öğrencilerin deneyimlerine değer vermeyi, onları karar verme sürecine dahil etmeyi ve kendi kendine öğrenme fırsatları sunmayı içerir (Merriam & Bierema, 2014). Ayrıca, eğitimciler yetişkin öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili öğrenme deneyimleri tasarlamalı ve öğrendiklerini gerçek dünya sorunlarına uygulamalarına olanak tanımalıdır. Vaka çalışmaları, simülasyonlar ve probleme dayalı öğrenme, yetişkin öğrenenlerin ilgisini çekmek ve öz-yönetimli öğrenmeyi teşvik etmek için etkili stratejilerdir (Knowles, 1980).

Benlik kavramı ilkesi yetişkin eğitiminde yaygın olarak kabul görse de eleştirilere de maruz kalmaktadır. Bazı araştırmacılar Knowles'ın yetişkin öğrenenlerle ilgili varsayımlarının çok basit olduğunu ve öğrenme stilleri, motivasyon ve bireysel farklılıkları dikkate almadığı öne sürmektedir (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2020). Diğerleri, öğrenene çok fazla sorumluluk yüklediğini ve öğrenmeyi kolaylaştırmada eğitimcinin rolünü göz ardı ettiğini savunarak kendi kendine öğrenmeye odaklanmayı eleştirmiştir (Brookfield, 1993). Eleştirmenler ayrıca tüm yetişkinlerin eşit derecede öz-yönetimli olmadığına ve öğrenmelerinde daha fazla destek ve rehberliğe ihtiyaç duyabileceklerine de işaret etmektedir (Merriam & Bierema, 2014).

2.11.4.3. Geçmiş öğrenme yaşantıları

Bireyler olgunlaştıkça, öğrenme için giderek daha zengin bir kaynak görevi gören ve sürekli genişleyen bir deneyim havuzu biriktirirler. Bu deneyimlerin niceliği ve niteliği çocuk ve gençlerinkinden önemli ölçüde farklıdır. Yetişkinler tipik olarak tam zamanlı çalışanlar, eşler, ebeveynler ve aktif vatandaşlar olmak gibi çeşitli roller üstlenirler. Bu yaşam deneyimleri, yetişkinlerin bakış açılarını, öğrenme ihtiyaçlarını ve öz kimliklerini derin şekillerde şekillendirir (Knowles, 1978).

Andragojik açıdan deneyim olgusunun önemli olduğunun kabul edilmesinin çeşitli yansımaları vardır. İlk olarak, herhangi bir yetişkin öğrenci grubu, geçmiş, öğrenme tercihleri, motivasyon, ihtiyaçlar, ilgi alanları ve hedefler açısından bir grup gençten doğal olarak daha heterojendir (Knowles, 1978). Bu çeşitlilik, öğretim stratejilerinin bireyselleştirilmesine önem verilmesini gerektirir. İkinci olarak, yetişkin öğrenenler genellikle öğrenme için en zengin kaynağa sahip bireylerdir. Bu bağlamda andragojik öğretim yaklaşımları tartışma, problem çözme, vaka çalışmaları, simülasyonlar ve akrandan akrana öğrenme gibi deneyimsel tekniklere öncelik vererek öğrenenlerin sahip olduğu bilgi ve beceri zenginliğinden faydalanır (Knowles, 1980, 1984).

Yetişkinler, öğrenme için bir temel teşkil eden kapsamlı yaşam deneyimlerine sahiptir. Bu deneyimler, eğitim programlarında değerlendirilmeli ve öğrenme sürecini zenginleştirmek için kullanılmalıdır. Andragojinin önemli boyutlarından biri yetişkinlerin öğrenme yolculuklarında beraberlerinde getirdikleri deneyimlerin farkında olmasıdır (Lindeman, 1926, akt. Ferreira ve Maclean, 2018). Lindeman, hayal gücünün genellikle daha büyük rol oynadığı çocuklara eğitim vermenin aksine, yetişkinlerde deneyiminin çok önemli bir öğretim aracı olduğunu ileri sürer. Öğrencilerin geçmiş deneyimlerini bütünleştirmek, yetişkin eğitiminde esas olup öğretim tasarımı ve öğretim yöntemlerini önemli ölçüde etkiler. Geçmiş deneyimler yetişkin öğrenciler arasındaki farklılıkları zenginleştirerek değerli öğrenme kaynakları sunar (Ferreira ve Maclean, 2018).

Öte yandan böylesine zengin bir deneyimin birikmiş olması birtakım zorluklara yol açabilir. Yetişkinler zaman içinde zihinsel alışkanlıklar, önyargılar ve ön kabuller geliştirdikçe yeni fikirlere ve alternatif bakış açılarına daha az açık hale gelebilirler (Knowles, 1978). Bu nedenle yetişkin eğitimeileri öğrenenlerin sınırlayıcı varsayımları gözden geçirmelerine ve referans çerçevelerini genişletmelerine yardımcı olacak stratejiler kullanılmalıdır. Daha da önemlisi, deneyim ve öz kimlik yetişkinler birbiri ile içiçe geçmiş iki kavramdır. Öğrenenlerin deneyimlerini görmezden gelmek veya değersizleştirmek, benliklerinin reddi olarak algılanabilir (Knowles, 1978). Bu nedenle, öğrenenlerin yaşanmış deneyimlerine saygı duyan ve bu deneyimler üzerine inşa edilen öğrenme ortamları yaratmak son derece önemlidir.

Deneyim olgusunun merkezde oluşu andragojinin temel taşlarından biri olmakla birlikte bu varsayıma yönelik eleştirilerle de karşılaşmaktadır. Knowles'un doğuştan motive olmuş, kendi kendini yönlendiren ve zengin deneyimlerle dolu yetişkin öğrenen anlayışı tartışmaya açık bir şekilde aşırı idealist bir yaklaşım olarak görülmektedir (Hartree, 1984). Gerçekte, yetişkinlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazır olmaları bireysel özelliklerden, önceki eğitim deneyimlerinden ve bağlamsal faktörlerden etkilenir (Candy, 1991).

2.11.4.4. Öğrenmeye hazır olma

Andragojiyi pedagojiden ayıran temel ilkeler arasında öğrenme deneyimlerini öğrencinin gelişimsel görevleri ve gerçek yaşam ihtiyaçları ile uyumlu hale getirmenin önemini vurgulayan “öğrenmeye hazır olma” ilkesi yer alır. Knowles (1970) öğrenmeye hazır olma ilkesinin andragoji ile pedagoji arasındaki ayırt edici temel unsur olduğunu

ifade eder. Çocukların öğrenmeye hazır olma durumları öncelikle biyolojik gelişim ve akademik baskı ile yönlendirilirken, yetişkinlerin öğrenmeye hazır olma durumları zaman içinde değişen sosyal rolleriyle ilişkili gelişimsel görevlerden etkilenir. Knowles, pedagojinin çocukların biyolojik ve akademik gelişimlerine dayanarak bilmeleri gerekenleri öğrenmeye hazır olduklarını varsaydığını öne sürer. Buna karşılık andragoji, yetişkin öğrenenlerin işçi, eş, ebeveyn, kurumsal bir yapının üyesi ve/veya lider olarak rollerini yerine getirmek için bilmeleri gerekenleri öğrenmeye hazır olduklarını varsayar. Bakış açısındaki bu değişimin yetişkinler için öğrenme deneyimlerinin tasarımı ve sunumu üzerinde önemli yansımaları olur.

Knowles, öğrenme deneyimlerinin zamanlamasının öğrencilerin gelişimsel görevleriyle aynı zaman denk gelmesinin önemine dikkat çeker. Pek çok mesleki eğitimin öğrencilerin öğrenmeye hazır olma durumlarıyla uyumsuz olduğunu ve bunun da ideal olmayan öğrenme sonuçlarına yol açtığını iler sürer. Örneğin, tıp öğrencilerinin patoloji, anatomi ve biyokimya öğrenmeye hazır olmadan önce hastaneler, hastalar ve pratisyen doktorlarla doğrudan deneyime ihtiyaç duyduklarını iddia eder. Benzer şekilde, sosyal hizmet öğrencilerinin de teorik kavramlar ve araştırma yöntemleriyle etkin bir şekilde ilgilenmeden önce gerçek yaşam sorunlarıyla uğraşan danışanlarla uygulamalı deneyime ihtiyaçları olduğuna öner sürer (Knowles, 1970).

Knowles, yetişkin öğrenenlerin öğretilen içerikle doğrudan ilgili sorunlar veya zorluklarla karşılaştıklarında öğrenmeye daha açık olduklarını savunur. Eğitimciler, öğrenme deneyimlerini öğrencilerin acil ihtiyaçları ve bağlamlarıyla ilişkilendirerek onların içsel motivasyonlarından faydalanabilir ve öğrenmeyi gerçek dünya uygulamalarına aktarmayı başarabilir (Knowles, 1970).

Öğrenmeye hazır olma genellikle doğal olarak ortaya çıkan bir olgu olarak görülse de Knowles, bunun çeşitli stratejiler aracılığıyla aktif olarak teşvik edilebileceğini öne sürmektedir. Yetişkinlerin başarı güdülerini geliştirmelerine yardımcı olmak için bir dizi teknik geliştiren McClelland'ın (1970) çalışmasına atıfta bulunur (Knowles, 1973). Bu stratejiler, öğrencileri daha iyi performans modellerine maruz bırakmayı, daha yüksek istek düzeyleri/standartları belirlemeyi ve kendi kendine teşhis prosedürlerine (self-diagnostic) katılmayı içerir.

Başka araştırmacılar da yetişkin eğitiminde öğrenmeye hazır olmayı teşvik etmenin ek yollarını araştırmışlardır. Pratt (1988) eğitimcilerin, öğrencileri yeni bilgi ve beceriler aramaya motive eden bir uyumsuzluk veya dengesizlik duygusu yaratmak için probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarını kullanabileceğini öne sürmektedir. Benzer

şekilde Mezirow (1991), yetişkinlerin varsayımlarını sorgulamalarına ve yeni bakış açılarına ve düşünme biçimlerine daha açık olmalarına yardımcı olmada eleştirel düşüncenin rolünü vurgulamaktadır.

Öğrenmeye hazır olma ilkesi, yetişkin öğrenme deneyimlerinin tasarımı ve sunumu için önemli sonuçlar doğurmaktadır. Eğitimciler, öğrencilerinin karşılaştığı gelişimsel görevlere ve gerçek hayattaki zorluklara dikkat etmeli ve öğrenme faaliyetlerini bu ihtiyaçları doğrudan ele alacak şekilde yapılandırmalıdır. Bu, öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri gerçek yaşam ile ilgili bağlamlara uygulamalarına olanak tanıyan probleme dayalı öğrenme yaklaşımları, vaka çalışmaları, simülasyonlar ve diğer deneyimsel öğrenme tekniklerinin kullanılmasını içerebilir.

Yetişkinler, konu acil ihtiyaçları ve ilgi alanlarıyla ilgili olduğunda öğrenmeye daha fazla motive olurlar. Bu nedenle, yetişkinlere yönelik eğitim programları, onların ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır (Ferreira ve Maclean, 2018). Ayrıca, eğitimciler öğretim stratejilerini öğrencilerin farklı hazır bulunuşluk seviyelerine göre uyarlamaya hazır ve istekli olmalıdır. Bu durum müfredata birden fazla giriş noktası sağlamayı, farklılaştırılmış öğrenme etkinlikleri sunmayı ve mümkün olan her yerde kendi hızında öğrenmeye izin vermeyi içerebilir. Eğitimciler bireysel hazır bulunuşluk seviyelerine duyarlı bir öğrenme ortamı yaratarak yetişkin öğrencilerin içerikle daha derinlemesine ilgilenmelerine ve öğrendiklerini gerçek dünya uygulamalarına aktarmalarına yardımcı olabilirler.

2.11.4.5. Öğrenmeye yönelim

“Öğrenmeye yönelim” ilkesinin temelinde yetişkinlerin gerçek yaşam durumlarına ve pratik uygulamalara odaklanarak problem merkezli öğrenmeyi tercih etmeleri düşüncesi yatar (Knowles vd., 2015). Öğrenmeleri öncelikle konu merkezli olan çocukların aksine, yetişkinler içerik yaşamları, görevleri ve sorunlarıyla doğrudan ilgili olduğunda öğrenmeye motive olurlar. Ferreira ve Maclean (2018), yetişkinlerin etkili bir şekilde öğrenebilmesi için yeni içeriğin öğrenenlere sadece aktarılmasına odaklamak yerine iş temelli deneyimlerini yeni tekniklerle birleştirmeni yararlı olacağını vurgular.

Yetişkinler öğrenmeyi, yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmek ve yaşamla ilgili görevlerini yerine getirmek için bir araç olarak görürler (Knowles, 1980, 1984; Knowles vd., 2005). Yetişkinlerin öğrenme yönelimleri yaşam merkezli, görev merkezli ya da problem merkezlidir ve öğrenmenin gerçek yaşam durumlarına anında uygulanmasıyla öğrenmeye yönelirler. Merriam (2001) ve Merriam ve Bierema (2014),

yetişkin öğrenmesinin genellikle devam eden yaşam olayları, yaşam geçişleri ve uyum sağlama ihtiyacı ile tetiklendiğini ve bu durumun beraberinde gerçek zamanlı karmaşıklıkların üstesinden gelmeye odaklı bir öğrenme yönelimi getirdiğini iler sürer.

“Öğrenmeye yönelim” ilkesi aynı zamanda yetişkinlerin öğrenmeyi, hayattaki tam potansiyellerine ulaşmak için artan yetkinlik geliştirme süreci olarak gördüklerini öne sürer (Knowles vd., 2005). Hayatın ilerleyen dönemlerinde faydalı olabilecek konu içeriklerini öğrenen çocukların aksine, yetişkinler daha yakın bir zaman perspektifine sahiptir ve bilginin ertelenmiş uygulamasından ziyade doğrudan uygulamaya odaklanırlar (Knowles, 1980, 1984; Smith, 2002). Yönelimdeki bu değişim, yetişkinleri mevcut ihtiyaç ve zorluklarına doğrudan uygulanabilir öğrenme deneyimleri aramaya iter.

“Öğrenmeye yönelim” ilkesinin yetişkin eğitimi programlarının tasarımı ve sunumu üzerinde önemli etkileri vardır. Zmeyov (1998), yetişkin eğitiminde öğrenilecek şeylerin konular yerine gerçek dünya durumlarına göre tasnif edilmes gerektiğini, böylece içeriğin öğrenenlerin yaşamlarıyla ilgili ve uygulanabilir olabileceğini savunur. Öğretim tasarımı, sadece yeni içeriği öğrenenlere benimsetmek ya da aktarmak yerine, öğrenenlerin yeni görevleri yerine getirmek için mevcut yöntemlerinde uyarlamalar yapabilmelerine olanak tanıyan etkinlikler oluşturmaya odaklanmalıdır (Ferreira & Maclean, 2018). Yetişkin eğitim programları, teoriyi pratik uygulamalarla ilişkilendirerek ve gerçek hayattaki sorunları çözme fırsatları sunarak öğrenenlerin ilgisini etkili bir şekilde çekebilir ve onları öğrenmeye motive edebilir.

2.13.4.6. Öğrenme motivasyonu

Yetişkin öğrenenleri yaşça daha küçük olanlara kıyasla farklı motive edici faktörlerin yönlendirdiğini kabul eden Knowles, andragoji modeline altıncı varsayım olarak öğrenme motivasyonu ilkesini 1984 yılında eklemiştir (Knowles, 1984). Bu ilkeye göre yetişkinlerin öncelikle dış ödüllerden ziyade iç faktörlerle motive oldukları öne sürülür. Maaş artışı gibi dışsal teşvikler belirli ölçüde rol oynasa da andragoji modeli içsel tatminin yetişkin öğrenciler için daha güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu öne sürer (Knowles, 1984).

Bu temele dayanarak, Wlodowski (1985) yetişkinlerin öğrenme motivasyonuna katkıda bulunan dört temel faktör önermiştir:

- Başarı: Yetişkinler öğrenme çabalarında başarılı olmayı arzularlar.
- İrade: Öğrenme süreçlerinde bir seçim ve kontrol duygusu ararlar.

- Değer: Yetişkinler değerli olarak algıladıkları içeriği öğrenmek için motive olurlar.
- Keyif alma: Öğrenme deneyiminin kendisi keyif verici olmalıdır.

Vroom'un (1995) işyerinde motivasyon kavramını ele alan beklenti teorisi, yetişkinlerin öğrenme süreçlerine uygulandığında, öğrenenlerin motivasyonunun üç temel faktörün etkileşimine bağlı olduğunu öne sürer:

- Beklenti: Öğrenenin, göstereceği çabanın istenen öğrenme sonuçlarına ulaşmaya yol açacağına dair inancı.
- Araçsallık: Öğrenenin, elde edeceği öğrenme sonuçlarının kendisi için değerli olan çıktılara yol açacağına dair algısı.
- Değer: Öğrenenin, öğrenme sonucunda elde edeceği çıktılara atfettiği kişisel önem ve değer.

Bu teoriye göre, yetişkin öğrenenler (1) yeni materyali öğrenebileceklerine inandıklarında (beklenti), (2) bu öğrenmenin bir sorunu çözmelerine veya hayatlarında önemli bir konuyu ele almalarına yardımcı olacağını algıladıklarında (araçsallık) ve (3) öğrenmenin kendi yaşamları için önemli olduğunu düşündüklerinde (değer) en yüksek öğrenme motivasyona sahip olurlar.

Öz Belirleme Teorisi de yetişkinlerin öğrenme motivasyonlarına ilişkin önemli bakış açıları sunmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Buna göre özerklik (seçim yapabilme), yetkinlik (becerileri kullanabilme) ve ilişki (başkalarıyla bağlantı) ihtiyaçları karşılandığında yetişkinlerin içsel motivasyonları artar. Andragojik modelin öz-yönlendirme ve uygunluk ilkeleri öz belirleme teorisinin özerklik ve yetkinlik kavramlarıyla yakından ilişkilidir. Yetişkinler kendi öğrenmelerini yönlendirebildiklerinde (özerklik) ve öğrendiklerini başarıyla uygulayabildiklerinde (yetkinlik) daha motive olurlar. Ayrıca ilişki (bağ kurma) ihtiyacı da grup çalışmaları, akran desteği gibi andragojik stratejilerle desteklenebilir.

Motivasyonu teşvik etmede eğitmenin rolü de çok önemlidir. Wlodowski (1985), yetişkin öğrencileri etkili bir şekilde motive eden eğitmenlerin özelliklerini ve becerilerini özetleyen bir model önermektedir:

- Uzmanlık: Faydalı bilgiye sahip olmak ve bunu aktarmak için iyi hazırlanmış olmak.
- Empati: Öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve öğretimi buna göre uyarlamak.
- Coşku: Konuya bağlılık ve tutku göstermek.
- Açıklık: Etkili iletişim kurma ve anlamayı sağlama.

Ferreira ve Maclean (2018) tarafından yapılan araştırma yetişkinlerin öncelikle kendini gerçekleştirme ve kişisel gelişim gibi iç faktörler tarafından motive edildiğini vurgulamaktadır. Bu araştırma içsel tatminin dışsal ödüllerden daha güçlü bir motivasyon kaynağı olduğu yönündeki andragojik ilkeyi desteklemektedir.

Ayrıca, teknoloji ve dijital araçların kullanımının artması da yetişkinlerin öğrenme motivasyonunu etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Teknolojik gelişmeler öğrenme süreçlerini daha erişilebilir ve esnek hale getirirken aynı zamanda öğrenme materyallerine ve kaynaklarına erişimi kolaylaştırmaktadır. Yetişkin öğrenenler çevrimiçi öğrenme platformları, mobil uygulamalar ve dijital kaynaklar aracılığıyla öğrenme deneyimlerini kişiselleştirebilir ve kendi hızlarında ilerleyebilirler. Bu teknolojik araçlar öğrenme sürecini daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirerek, yetişkinlerin öğrenmeye olan motivasyonlarını artırabilir ve sürekli öğrenme alışkanlıklarını destekleyebilir.

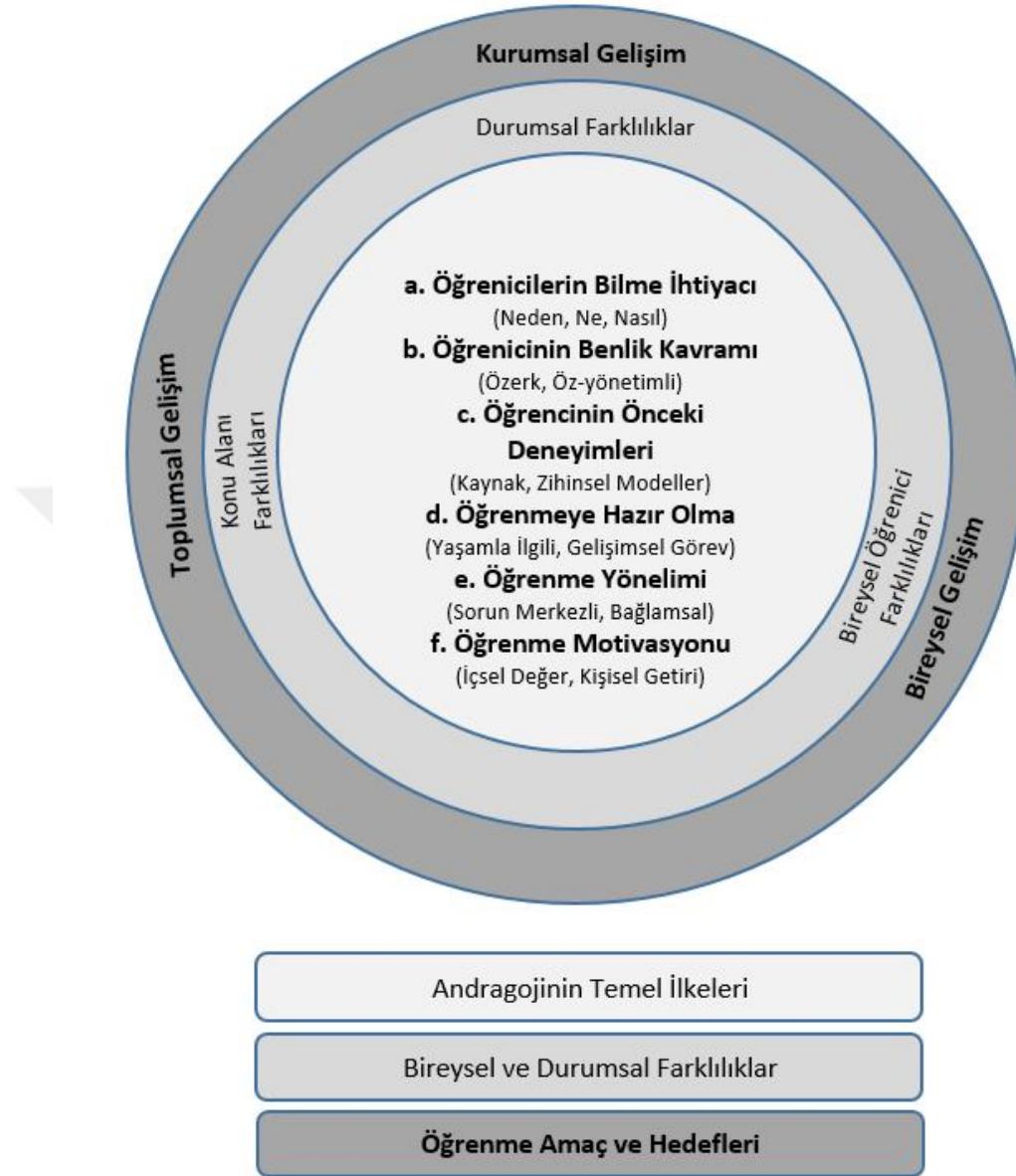
Yetişkinlerin öğrenme motivasyonunu anlamanın eğitimciler ve öğretim tasarımcıları için önemli sonuçları vardır. Öğrenme deneyimleri, yetişkinlerin yaşamlarına ve karşılaştıkları zorluklara doğrudan uygulanabilir olmalıdır. İçerik, hız ve öğrenme yöntemlerinde seçenekler sunmak motivasyonu artırabilir. Öğrenmenin kişisel ve mesleki faydalarını açıkça ifade etmek başarıyı ve keyfi teşvik eden destekleyici bir öğrenme atmosferi yaratmak kadar önemlidir.

Şekil 12, andragojinin temel ilkelerini, bireysel ve durumsal farklılıkları, ve öğrenme amaç ve hedeflerini kapsayan çok katmanlı bir model sunmaktadır. Merkezde andragojinin altı temel ilkesi yer alırken, dış katmanlarda durumsal farklılıklar ve kurumsal gelişim gibi bağlamsal faktörler bulunmaktadır.

Modelin merkezinde yer alan altı temel ilke öğrencilerin bilme ihtiyacından öğrenme motivasyonuna kadar geniş bir yelpazede yetişkin öğrenmesinin temel bileşenlerini kapsamaktadır. Bu ilkeleri çevreleyen katmanlar, öğrenme sürecini etkileyen daha geniş faktörleri gösterir. Durumsal farklılıklar ve kurumsal gelişim, öğrenme ortamının ve kurumsal bağlaman önemini vurgular. Ayrıca modelin yan taraflarında belirtilen toplumsal gelişim, konu alanı farklılıkları, bireysel öğrenici farklılıkları ve bireysel gelişim faktörleri öğrenme sürecinin hem toplumsal hem de bireysel boyutlarını ele alır. Yetişkin eğitiminde öğrenenin özerkliğini, deneyimlerini ve motivasyonlarını merkeze alan bu model yetişkin öğrenmesinin karmaşık yapısını, bireysel farklılıkları ve çevresel faktörleri göz önünde bulundurarak bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır.

Şekil 12

Uygulamada Andragoji (Knowles, Holton ve Swanson, 2005)



Andragojinin altı ilkesi yetişkin öğrenmesi açısından kapsamlı bir çerçeve sağlar. Bu altı ilkeyi benimseyen eğitimciler yetişkin öğrenenler için etkili ve verimli öğrenme ortamları yaratabilirler. Bu ilkeler geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkileşimli, öğrenci merkezli yaklaşımlara doğru bir geçiş ihtiyacını vurgulamaktadır. Öğretim stratejilerini andragoji ilkeleriyle uyumlu hale getirerek, yetişkin öğrenenlerin öğrenme süreçlerine aktif katılmaları sağlanabilir ve bunun sonucunda öğrenme motivasyonunda artışa, öğrenmede kalıcılığa, anlamlı beceri kazanımına ve kişisel gelişime götürecek bir süreç öncülük edilebilir.

2.11.6. Andragoji ve pedagoji farkı

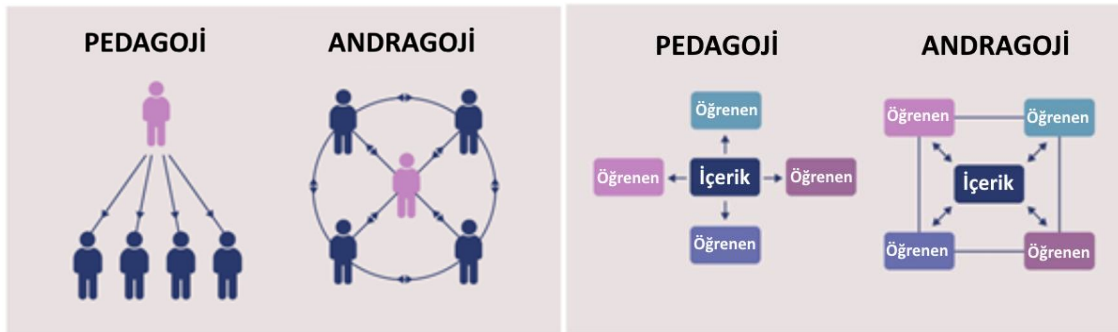
Eğitim tek parça halinde ele alınabilecek bir alan değildir. İçinde farklı aşamalarda öğrenme süreçlerine dahil olan öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için uyarlanmış yaklaşımlardan oluşan bir mozaiktir. Bu eğitim yelpazesinin merkezinde iki temel paradigma yer alır: andragoji ve pedagoji. Sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da bu iki kavram farklı felsefeleri, metodolojileri ve öğrenmenin doğasına ilişkin temel varsayımları bünyesinde barındırır (Loeng, 2023).

Kökeni Yunanca çocuk anlamına gelen “paid” ve yönlendirmek anlamına gelen “agogos” sözcüklerine dayanan pedagoji, öğretmenin bilgi aktarma ve öğrenme etkinliklerini yönlendirmede merkezi rol üstlendiği, yukarıdan aşağıya bir eğitim yaklaşımı ifade eder. (Knowles vd., 2015).

Pedagojik açıdan öğrenciler bilginin pasif alıcıları olarak algılanır ve öğretmen hem içerik hem de öğretim yöntemleri üzerinde otoriteye sahiptir. Müfredat genellikle, eğitime standartlaştırılmış bir yaklaşımı yansıtan, genellikle mantıksal konu alanları halinde düzenlenen, önceden belirlenmiş öğrenme hedefleri etrafında yapılandırılır. Ayrıca, pedagojideki değerlendirme süreci sonuca dayalı olma eğilimindedir ve öğrencilerin önceden belirlenmiş içeriğe ilişkin beceri düzeyleri, testler ve sınavlar aracılığıyla değerlendirilir.

Buna karşılık, andragoji, özellikle yetişkin öğrenenlerde geçerli olan öğrenen merkezli bir yaklaşımı vurgular. Andragojik ortamlarda öğrenenler, kendi öğrenme deneyimlerini yönlendirebilen özerk bireyler olarak görülür. Öğretmenin rolü, eğitmen rolünden, öğrenenlere kendi öğrenme hedeflerine ulaşmalarında rehberlik eden kolaylaştırıcıya doğru evrilir. Pedagojiden farklı olarak andragoji, öğrencilerin önceki deneyimlerine daha fazla önem verir ve bunları öğrenme için değerli kaynaklar olarak kabul eder. Sonuç olarak, andragoji müfredatı daha akıcı ve duyarlı olup, yetişkin öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılayacak şekilde düzenlenmiştir. Ek olarak andragojide değerlendirme, öğrencilerin ilerlemesini ve büyümesini desteklemek için sürekli geri bildirim ve öz değerlendirmeye odaklanan biçimlendirici değerlendirme olma eğilimindedir (Loeng, 2023). Eğitimcilerin, öğrenenlerin yaşına ve ihtiyaçlarına göre bu yaklaşımları esnek bir şekilde kullanabilmeleri etkili bir öğrenme ortamı yaratmanın anahtarıdır. Bu esneklik yalnızca yaş faktörünün değil aynı zamanda öğrenenlerin bireysel öğrenme stillerinin, kültürel geçmişlerinin, önceki deneyimlerinin ve mevcut bilgi seviyelerinin de dikkate alınmasını gerektirir.

Andragoji ve Pedagoji Farkı (Teo, 2023)



Şekil 13, pedagoji ve andragoji arasındaki temel farklılıkları iki farklı şema aracılığı ile göstermektedir. Soldaki şema bilgi akışı ve etkileşim modelini basit insan figürleriyle göstermektedir. Pedagojide tek bir öğretici figürün bilgiyi doğrudan öğrencilere aktardığı, andragojide ise tüm katılımcıların eşit düzeyde etkileşimde bulunduğu bir yapı görülmektedir. Sağdaki şema ise aynı kavramları "İçerik" ve "Öğrenen" etiketleriyle daha soyut bir şekilde temsil etmektedir. Pedagojide içerik merkezde ve öğrenenler onun etrafında konumlanmışken, andragojide öğrenenler birbirleriyle ve içerikle karşılıklı etkileşim halindedir. Her iki görsel de pedagojinin öğretmen/içerik merkezli yapısı ile andragojinin işbirlikçi ve etkileşimli doğası arasındaki temel farkı vurgulamaktadır.

Öğretmen otoritesine ve standartlaştırılmış müfredata vurgu yapan pedagoji, öğrencilerde yaratıcılığı ve özerkliği bastırdığı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri yerine ezberlemeyi teşvik ettiği için sıklıkla eleştirilmektedir. Dahası, giderek daha dinamik ve birbirine bağlı bir dünyada, pedagojinin katı yapısı, öğrencilerin ve toplumun gelişen ihtiyaçlarına uyum sağlamakta zorlanabilmektedir. Buna karşın, öğrenen özerkliğine ve deneyimsel öğrenmeye odaklanan andragoji, hayat boyu öğrenmeyi teşvik etme ve bireyleri eğitim yolculuklarının sorumluluğunu üstlenme konusunda güçlendirme potansiyeli nedeniyle takdir görmektedir.

Andragoji ve pedagoji, eğitim süreçlerini farklı yaş gruplarına yönelik olarak tasarlayan iki önemli yaklaşımı temsil eder. Pedagoji, çocuklara yönelik eğitime odaklanırken, andragoji yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarına ve özelliklerine odaklanır. Knowles vd., (2015) tarafından önerilen çerçeveye dayalı olarak andragoji ve pedagoji arasında süreç unsurları açısından farklılıklar aşağıdaki gibi tabloleştirilmiştir:

Tablo 4*Andragoji ve Pedagoji Süreç Unsurlarının Karşılaştırılması (Knowles vd., 2015)*

Öğre	Pedagojik Yaklaşım	Andragojik Yaklaşım
1. Öğrenenlerin hazırlanması	En az	Bilgi Sağlama
		Katılım için hazırlık yapma
		Gerçekçi beklentiler geliştirmeye yardımcı olma
		İçerik hakkında düşünmeye başlama
2. İklim	Otorite yönelimli Resmi Rekabetçi	Rahat, güven veren
		Karşılıklı saygılı
		Resmi olmayan, sıcak
		İşbirlikçi, destekleyici
		Açıklık ve özgünlük
3. Planlama	Öğretmen tarafından	İnsani olma
		Öğrenciler ve kolaylaştırıcı tarafından ortak planlama mekanizması
4. İhtiyaç Teşhisi	Öğretmen tarafından	Karşılıklı değerlendirme yoluyla
5. Hedeflerin Belirlenmesi	Öğretmen tarafından	Karşılıklı müzakere yoluyla
6. Öğrenme Planlarının tasarlanması	Konunun mantığı	Hazırbulunuşluk durumuna göre sıralanır
	İçerik birimleri	Problem birimleri
7. Öğrenme aktiviteleri	Aktarım teknikleri	Deneyimsel teknikler (soruşturma)
8. Değerlendirme	Öğretmen tarafından	İhtiyaçların ortaklaşa yeniden teşhisi
		Programın ortaklaşa ölçümü

Tablo 4'e göre (1) pedagojide öğrencileri öğrenme sürecine hazırlamak çok önemli görülmezken andragojide öğrencilere bilgi sağlama, katılım için hazırlık yapma, gerçekçi beklentiler geliştirme ve içerik hakkında düşünmeye başlama gibi adımlar vardır. (2) Pedagojide otorite yönelimli, resmi ve rekabetçi bir öğrenme ortamı vardır. (3) Andragojide ise rahat, güven veren, karşılıklı saygılı, işbirlikçi, açık ve insani bir iklim oluşturulur. (4) Pedagojide planlama genellikle öğretmen tarafından yapılırken, andragojide ise öğrencilerle kolaylaştırıcı tarafından ortak planlama mekanizması kullanılır. (5) Pedagojide ihtiyaç teşhisi genellikle öğretmen tarafından yapılırken, andragojide karşılıklı değerlendirme esastır. (7) Pedagojide hedefler genellikle öğretmen tarafından belirlenirken, andragojide karşılıklı müzakere yöntemi kullanılır. (8) Pedagojide öğrenme planları genellikle konu mantığına dayanırken, andragojide hazırbulunuşluk temel alınır ve içerik birimleri yerine problem birimlerine odaklanılır. (9) Pedagojide genellikle aktarım teknikleri kullanılırken, andragojik yaklaşımda deneyimsel teknikler ve sorgulama odaklı öğrenme aktiviteleri tercih edilir.

(10)Pedagojide değerlendirme genellikle öğretmen tarafından yapılırken, andragojide ihtiyaçların karşılıklı yeniden teşhisi ve programın karşılıklı ölçümü önemsenir.

Özetle pedagojide öğrenme süreci hazırlığı çok önemsenmezken, andragojide öğrencilere bilgi sağlama, hazırlık yapma ve gerçekçi beklentiler geliştirme gibi adımlar ön plandadır. Öğrenme ortamı açısından, pedagoji daha otoriter, resmi ve rekabetçi bir yapı sunarken, andragoji rahat, saygılı ve işbirlikçi bir iklim oluşturmayı hedefler. Ayrıca, pedagojide planlama, ihtiyaç tespiti, hedef belirleme ve değerlendirme gibi süreçler çoğunlukla öğretmen tarafından yönetilirken, andragojide bu süreçler öğrencilerle birlikte yürütülür. Andragojik yaklaşımda, deneyimsel teknikler ve problem odaklı öğrenme aktiviteleri tercih edilir, öğrenme planları hazırbulunuşluk temel alınarak oluşturulur ve değerlendirme süreci karşılıklı olarak gerçekleştirilir.

Jarvis'e göre (1985), öğrenenlerin öğretmene bağımlı olduğu ve içeriğin öğretmen tarafından dikte edildiği pedagoji ile öğrenenin bağımsızlığını vurgulayan, öğrenenin deneyimine değer veren ve öğrenmeyi öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı gerçek yaşam uygulamaları etrafında düzenleyen andragojiyi birbirine zıt iki kavramdır. Pedagoji ve andragojinin altında yatan varsayımlar konusunda yaptığı karşılaştırma ile öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili iki zıt yaklaşıma ısıt tutmuştur.

Tablo 5

Knowles'in Ardından Pedagoji ve Andragojinin Varsayımlarının Karşılaştırılması (Jarvis 1985)

Boyut	Pedagoji	Andragoji
Öğrenci	Bağımlı. Öğretmen bir konunun ne, ne zaman, nasıl öğrenileceğine yön verir ve öğrenilip öğrenilmediğini test eder.	Bağımsızlığa doğru ilerler. Kendi kendini yönetmeye doğru hareket. Öğretmen bu hareketi teşvik eder ve besler.
Öğrenci deneyimi	Çok az önemi vardır. Bu nedenle öğretim yöntemleri didaktiktir.	Öğrenme için zengin bir kaynaktır. Bu nedenle öğretim yöntemleri tartışma, problem çözme vb. içerir.
Öğrenmeye hazır olma	İnsanlar toplumun kendilerinden beklediklerini öğrenirler. Böylece müfredat standartlaştırılır.	İnsanlar bilme ihtiyaçları olan şeyleri öğrenirler. Bu yüzden öğrenme programları yaşam uygulamaları merkeze alınarak düzenlenir.
Öğrenmeye yönelim	Konuların edinilmesi. Konulara göre düzenlenmiş müfredat.	İnsanlar öğrenmelerinde performans odaklı oldukları için öğrenme deneyimleri deneyimlere dayanmalıdır.

Tablo 5'e göre pedagojik yaklaşımda öğrenci öğretmene bağımlı bir birey olarak düşünülür. Öğretmen ise bilgiyi aktarmada ve öğrenilecek içeriği dikte etmede yönlendirici bir rol üstlenir. Buna karşın, andragojide öğrenen bağımsızdır ve öz-yönetimli olmak yetişkin öğrenmesinde esastır. Pedagojide, öğrencinin geçmiş deneyimlerine pek önem verilmez. Andragojide ise öğrenen deneyimleri önemlidir ve öğrenme-öğretme süreci açısından zengin bir kaynak sağlar. Öğrenmeye hazır olma açısından pedagoji toplumsal beklentilerin bireylerin ne öğrenmesi gerektiğini dikte ettiği bir model sunar. Bunun sonucu olarak bireyselleştirilmiş ihtiyaçlar yerine tekdüzeliği ön planda tutan standartlaştırılmış müfredat ortaya çıkar. Andragoji ise yetişkin öğrenenlerin içsel motivasyonları olduğunu kabul eder ve onların yaşamları ve istekleriyle doğrudan ilgili olan bilgiyi edinme arzusuyla yönlendirildiklerini ileri sürer. Bu yüzden andragojide programlar gerçek hayattaki uygulamalar etrafında yapılandırılır, kullanılan material ile daha derin bir etkileşim amaçlanır ve bunun uygulamada fayda sağlaması istenir (Deveci, 2007).

Toparlamak gerekirse pedagoji ve andragoji arasındaki farklar öğrencinin bağımlı olduğu bir durumdan bağımsız olduğu bir duruma doğru ilerleme sürecini yansıtır. Pedagojide öğrenciye neyin, ne zaman ve nasıl öğretileceği öğretmen tarafından belirlenirken, andragojide öğrenci kendi kendini yönetmeye doğru ilerler ve öğrenme deneyimleri de bu bağımsızlığı hareket etme isteğini teşvik eder.

Loeng (2023), pedagoji-andragoji tartışmasının eğitim söyleminde odak noktası olmaya devam ettiğini ve bu iki yaklaşımın öğretme ve öğrenme konusunda zıt görüşler taşıdığını ileri sürer. Makalesinde pedagoji ile andragojiyi karşılaştırırken temel ayrımları ve gözden kaçan noktaları vurgulamıştır. Loeng, pedagoji ve andragoji kavramlarının farklı yorum ve uygulamalarla, genel olarak algılanandan daha geniş unsurları kapsadığını belirtmektedir. Bu çalışmadan yola çıkılarak andragoji ve pedagoji arasındaki farklar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6, andragoji ve pedagoji arasındaki temel farkları özetleyen kapsamlı bir karşılaştırma sunmaktadır. Loeng tarafından derlenen bu bilgiler iki yaklaşım arasındaki önemli ayrımları on iki farklı boyutta ele almaktadır. Tablo, öğrenme süreçlerinin yöneliminden başlayarak, motivasyon kaynakları, öğretim yöntemleri ve müfredat yapısına kadar geniş bir yelpazede iki yaklaşımın karakteristik özelliklerini karşılaştırmaktadır.

Tablo 6*Andragoji ve Pedagoji Farkı (Loeng, 2023)*

Boyut	Pedagoji	Andragoji
Yönelim	Öğretmen merkezli	Öğrenen merkezli
Bağımlılık ve Bağımsızlık	Öğrenci öğretmene bağımlıdır	Öğrenen artan öz-yönetimliliğe doğru ilerler
Öğrenme Hedefleri	Öğretmen/kurum tarafından önceden belirlenir	İlgi ve ihtiyaçlara göre öğrenenler tarafından belirlenir
Deneyimin Rolü	Çok az önem taşır ya da genellikle göz ardı edilir	Deneyimler öğrenme için artan bir kaynak haline gelir
Motivasyon	Dışsal (ödülleri, notlar, otorite)	İçsel (ilgi, alaka, kişisel gelişim)
Öğretim Yöntemleri	Didaktik (dersler, alıştırmalar, ezberleme)	İnteraktif, deneyimsel (tartışmalar, vaka çalışmaları)
Ölçme ve Değerlendirme	Özetleyici (testler, sınavlar)	Biçimlendirici, sürekli (öz değerlendirme, geri bildirim)
Esneklik	Standartlaştırılmış ve tek tip	Farklı öğrenme stillerine uyum sağlamak için özelleştirilmiş
Sorumluluk	Öğretmen öğrenmenin gerçekleşmesinden sorumludur	Öğretmen öz-yönetimin artmasını teşvik eder
İçerik	Ne öğrenileceğine okul/toplum karar verir	Öğrenilmesine ihtiyaç duyulan şeyler öğrenilir
Konu Başlığı	Hayatın ilerleyen dönemlerine kadar işe yarayan bilgi	Günlük yaşamı iyileştirmeye yönelik bilgi ve beceriler sağlar
Müfredat Yapısı	Mantıksal konu alanlarına göre düzenlenmiştir	Öğrencinin yetkinlik gelişimini sağlayan kategoriler etrafında düzenlenmiştir

Tablo 6'ya göre pedagojide, öğretmenin rolü önceliklidir ve öğrenciler öğretmene bağımlı olarak kabul edilirler. Öğretmen ders içeriğini belirler ve öğrencilerin öğrenme hedeflerini saptar. Pedagojide ise öğrencilerin deneyimleri genellikle göz ardı edilir ve öğrenme sürecinde az bir öneme sahiptir. Motivasyonun temeli, dışsal faktörlerde (örneğin, ödüller, notlar, otorite) yatar. Andragoji ise tamamen farklı bir perspektif sunar. Bu yaklaşıma göre, yetişkin öğrenciler artan bir öz-yönetimlilik kazanır ve öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Öğrenme hedefleri, öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenir ve deneyimler, öğrenme sürecinde kritik bir rol oynar. Motivasyon, içsel faktörlere dayanır ve dışsal ödüllerden ziyade bireysel tatmin ile ilişkilendirilir. Andragoji, interaktif ve deneyimsel öğrenme yöntemlerini teşvik ederken, pedagoji daha didaktik bir yaklaşımı benimser. Andragojik yaklaşımda, ölçme ve değerlendirme süreçleri sürekli ve biçimlendiricidir, öğrencilerin kendi ilerlemelerini izlemelerine ve geliştirmelerine olanak tanır (Loeng, 2023).

Son zamanlarda *Hetagoji* (Öz Belirlenimli Öğrenme) kavramı özellikle yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme alanlarında giderek daha fazla ilgi görmeye başlamıştır. Teknolojinin gelişmesi ve e-öğrenme platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, hetagojik yaklaşımlar daha uygulanabilir hale gelmiştir. Hetagoji, andragojinin de ötesine geçen, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Hetagojide öğrenme süreci tümüyle öğrencinin kontrolündedir. Öğrenci neyi, nasıl ve ne zaman öğreneceğine kendisi karar verir. Öğretmenin rolü sadece bir rehber ve kolaylaştırıcı olmaktır. Hetagoji, çift yönlü öğrenmeyi teşvik eder; yani öğretmen de öğrenciden öğrenir. Değerlendirme, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi şeklinde yapılır. Hetagoji, hayat boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesini hedefler. Bu yaklaşım özellikle yetişkin eğitiminde ve e-öğrenme ortamlarında etkili olabilmektedir (Blaschke, 2012; Nithiya, 2023; Uday, 2019). Bu yenilikçi öğrenme yaklaşımı bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini geliştirerek, hızla değişen dünyada adaptasyon yeteneklerini artırmayı amaçlamaktadır.

Eğitim yaklaşımlarının evrimini ve çeşitliliğini anlamak modern öğrenme ortamlarının karmaşıklığını kavramak açısından önemlidir. Bu bağlamda, pedagoji, andragoji ve hetagoji, öğrenme süreçlerinin farklı boyutlarını ele alan üç temel eğitim anlayışını temsil eder. Bu yaklaşımlar öğrenenlerin yaşı, olgunluğu ve öz-yönetim becerileri gibi faktörlere bağlı olarak farklılık gösterir ve her biri, öğrenen ve eğitimci rollerini, öğrenme motivasyonunu, içerik aktarımını ve değerlendirme yöntemlerini kendine özgü bir şekilde ele alır.

Tablo 7 pedagoji, andragoji ve hetagoji kavramlarının çeşitli boyutlar açısından karşılaştırmalı bir özetini sunmaktadır. Tabloda yer alan bilgiler her bir yaklaşımın temel özelliklerini ve aralarındaki farkları göstermektedir. Tablo, hedef kitle, öğrenen rolü, eğitimci rolü, öğrenme odağı, motivasyon kaynakları, içerik aktarımı, öğrenme kaynakları, öğrenme nedenleri, metodoloji, değerlendirme ve öğrenme ortamı gibi önemli boyutları içermektedir. Bu karşılaştırmalı analiz, eğitimcilere, araştırmacılara ve politika yapıcılara, farklı öğrenme yaklaşımlarının güçlü yönlerini ve uygulanabilirliğini anlamada yardımcı olacaktır. Ayrıca bu tablo eğitim programlarının tasarımında ve uygulanmasında hangi yaklaşımın daha uygun olabileceğine karar vermede rehberlik edebilir. Tabloda sunulan bilgiler eğitim teorisindeki gelişmeleri ve öğrenme süreçlerine ilişkin anlayışın nasıl evrildiğini de göstermektedir. Pedagojiden andragojiye ve oradan hetagojiye geçiş, öğrenenlerin giderek daha fazla özerklik ve sorumluluk üstlendiği bir eğilimi yansıtmaktadır.

Tablo 7

Pedagoji, Andragoji ve Hetagoji Kavramlarının Karşılaştırılması (Blaschke, 2012; Nithiya, 2023; Uday, 2019)

Boyut	Pedagoji	Andragoji	Hetagoji
Hedef Kitle	Ağırlıklı olarak çocuklar ve ergenler.	Yetişkin öğrenenler.	Kendi kendini yöneten öğrenenler.
Öğrenen Rolü	Bilginin pasif alıcıları.	Kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımcılar.	Kendi öğrenme yollarını ve performanslarını belirlerler.
Eğitimci Rolü	Öğrenme sürecini yöneten yönlendirici, otoriter figür. Neyin, nasıl ve ne zaman öğrenileceğine karar verir.	Kendi kendine yönlendirilen öğrenmeyi destekleyen ve teşvik eden kolaylaştırıcı veya rehber. İşbirliği ve saygı ortamı yaratır.	Öğrenenin yeteneğini geliştirir. Öğrenmeyi müzakere ederek yolu belirler.
Öğrenme Odağı	Konu merkezli; müfredat genellikle standartlaştırılmıştır ve konu mantığına göre planlanmış dizileri takip eder.	Görev veya problem merkezli.	Öğrenme, problem çözmenin ötesine geçebilir, proaktifliği sağlayabilir.
Öğrenme Motivasyonu	Motivasyon dışsal kaynaklardan gelir - genellikle ebeveynler, öğretmenler ve rekabet duygusu.	Motivasyon içsel kaynaklardan gelir - başarılı performanstan kaynaklanan artan öz saygı, özgüven ve tanınma.	Öz yeterlilik, nasıl öğrenileceğini bilme, yaratıcılık, bu nitelikleri yeni durumlarda kullanabilme ve başkalarıyla çalışabilme.
İçerik Aktarımı	Öğretmen tarafından yapılandırılır ve doğrusal bir ilerleme izler.	Esnek, genellikle öğrenenin ihtiyaçlarına ve girdilerine dayalıdır.	Öğrenenler kendi öğrenme yollarını belirlerler.
Öğrenme Kaynakları	Öğrenenin az kaynağı vardır - öğretmen, bilgiyi öğrenenin kafasında depolamak için aktarma teknikleri tasarlar.	Yetişkinler kendi ve başkalarının deneyimlerini kullanır.	Öğretmen bazı kaynaklar sağlar, ancak öğrenen öğrenmeyi müzakere ederek yolu belirler.
Öğrenme Nedenleri	Bir sonraki aşamaya geçmek için öğrenirler.	Yetişkinler, bilme veya daha etkili performans gösterme ihtiyacı hissettiklerinde öğrenirler.	Öğrenme, yeni durumlarda öğrenme potansiyelinin belirlenmesine dayanır.
Metodoloji	Ezber ve ezberlemeye vurgu yapar.	Eleştirel düşünme, problem çözme ve uygulamaya odaklanır.	Öğrenenler kendi öğrenmelerini geliştirmek için kaynaklardan ve başkalarıyla etkileşimden yararlanırlar.
Değerlendirme	Standartlaştırılmış testler ve tek tip değerlendirme yöntemleri.	Değerlendirme genellikle esnek, pratik ve ilerlemeyi yansıtır.	Öğrenenler kendi performanslarını kendileri değerlendirir ve sonraki adımları belirlerler.
Öğrenme Ortamı	Öğretmen tarafından kontrol edilen yapılandırılmış ortam.	Daha açık ve işbirlikçi, genellikle yetişkin programlarına ve sorumluluklarına uyum sağlar.	Açık ve esnek, öğrenenler kendi öğrenme ortamlarını ve kaynaklarını yönetirler.

Tablo 7 incelendiğinde pedagojiden başlayarak öğretmen merkezli ve yapılandırılmış bir yaklaşımdan, andragoji ile yetişkin öğrenmesine özgü daha esnek ve katılımcı bir modele ve son olarak hetagoji ile tamamen öğrenen odaklı ve öz-yönetimli bir öğrenme anlayışına doğru bir gelişim olduğu görülmektedir. Bu karşılaştırma, modern eğitim sistemlerinin farklı yaş grupları ve öğrenme ihtiyaçları için nasıl uyarlanması gerektiğini anlamak açısından oldukça değerlidir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme ve bireyselleştirilmiş eğitim gibi güncel eğitim trendlerinin temellerini de yansıtmaktadır.

2.11.7. Andragojik açıdan bazı öğrenme yaklaşımları

Günümüzde geleneksel pedagojik yaklaşımların yetişkin öğrenenlere yönelik uygulanması bir takım endişelere yol açmaktadır. Bu bağlamda yetişkinler için kullanılabilecek öğrenme yaklaşımlarının andragojik açıdan ele alınması gerekmektedir. Yetişkin eğitiminde etkili öğrenme deneyimleri sunmak için öğrenenlerin özgün ihtiyaçlarını ve özelliklerini dikkate alan yaklaşımların benimsenmesi gerekir. Bu durumun temelinde yetişkin öğrenenlerin çocuk ve genç öğrenenlerden farklı özelliklere, motivasyonlara ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip olmaları yatmaktadır. Yetişkinler, zengin yaşam deneyimleri, belirgin öğrenme hedefleri ve kendi öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olma istekleriyle öne çıkarlar. Geleneksel pedagojik yaklaşımlar genellikle öğretmen merkezli, konu odaklı ve daha pasif öğrenme deneyimleri sunarken, yetişkin öğrenenler daha aktif, problem odaklı ve kendi yaşamlarıyla ilişkili öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duyarlar.

Andragojik yaklaşımlar bu farklılıkları göz önünde bulundurarak yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarına daha uygun öğrenme ortamları oluşturmayı hedefler. Bu yaklaşımlar, öz-yönetimli öğrenme fırsatları sunma, deneyime dayalı öğrenmeyi teşvik etme, probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarını kullanma, öğrenmenin anında uygulanabilirliğini vurgulama, esnek öğrenme ortamları oluşturma, teknoloji destekli öğrenme imkanları sağlama, işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etme ve eleştirel düşünme ve yansıtma becerilerini geliştirme gibi stratejileri içerir. Andragojik açıdan bu yaklaşımların benimsenmesi yetişkin eğitiminde daha etkili, anlamlı ve tatmin edici öğrenme deneyimleri sunulmasına katkıda bulunabilir.

Tablo 8 andragojik açıdan çeşitli öğrenme yaklaşımlarını ve bunların yetişkin eğitimi ile olan bağlantılarını özetlemektedir. Tabloda, Probleme Dayalı Öğrenme, Deneyimsel Öğrenme, Öz-yönetimli Öğrenme, Teknoloji Destekli Andragoji ve Yaşam Deneyimi gibi beş farklı öğrenme yaklaşımı ele alınmıştır.

Tablo 8

Andragojik Açından Bazı Öğrenme Yaklaşımları (Cerccone, 2008; Dernova, 2015; Knowles vd., 2015; Merriam & Bierema, 2013; Savery, 2015)

Öğrenme Yaklaşımı	Andragoji ile Bağlantısı
Probleme Dayalı Öğrenme	Andragojinin ilkelerinden biri, insanların olgunlaştıkça daha fazla kendi kendini yönetmeye başlaması ve yaklaşımlarında daha az konu merkezli ve daha problem merkezli olma eğiliminde olmalarıdır (Grigg ve Lewis, 2018). Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin aktif olarak etkileşimde bulunduğu gerçek dünya senaryolarını sunarak bundan yararlanır. Bu da yetişkin öğrenenler tarafından oldukça değer verilen eleştirel düşünme, işbirliği ve karar verme becerilerini geliştirir.
Deneyimsel Öğrenme	Yetişkinler en iyi yaparak öğrenirler. Simülasyonlar, vaka çalışmaları veya rol oynama gibi etkinlikler aracılığıyla deneyimsel öğrenme, yetişkinlerin yeni bilgileri mevcut deneyimleriyle ilişkilendirmesine, bilgiyi sağlamlaştırmasına ve daha alakalı hale getirmesine olanak tanır. Deneyimsel öğrenme, öğrencileri analiz etmeye, yansıtmaya, bilgiyi aktarmaya, yeni beceriler kazanmaya ve hayat boyu öğrenenler olmaya teşvik eder (Dernova, 2015).
Öz-yönetimli Öğrenme	Yetişkinler kendi kendini yöneten ve özerk öğrenenlerdir. Bu yaklaşım onlara öğrenme yolculuğunun sorumluluğunu üstlenme, hedef belirleme, öğrenme materyallerini seçme ve kendi temposunu belirleme konusunda güç verir. Eğitimci kolaylaştırıcı, rehberlik edici ve kaynak sağlayıcı olarak hareket ederler.
Teknoloji Destekli Andragoji	Teknoloji, genellikle iş, aile ve diğer sorumluluklar arasında denge kuran yetişkin öğrenciler için güçlü bir araç olabilir. Çevrimiçi öğrenme platformları, işbirliği araçları ve mobil uygulamalar esneklik sunar ve farklı öğrenme tarzlarına hitap eder. Ayrıca öğrenme deneyimini kişiselleştirebilir ve çok miktarda bilgiye erişim sağlayabilirler.
Yaşam Deneyimi	Yetişkin öğrencilerin masaya getirdiği en değerli varlıklardan biri yaşam deneyimleridir. Andragoji bu deneyimleri öğrenme sürecine dahil etmeyi vurgular. Tartışmalar, grup etkinlikleri ve yansıtıcı alıştırmalar, öğrencileri yeni bilgilerle geçmiş deneyimler arasında bağlantı kurmaya teşvik ederek öğrenmeyi herkes için zenginleştirmeye teşvik eder.

Tablo 8 incelendiğinde andragoji ilkeleriyle uyumlu beş önemli öğrenme yaklaşımı olan Probleme Dayalı Öğrenme, Deneyimsel Öğrenme, Öz-yönetimli Öğrenme, Teknoloji Destekli Andragoji ve Yaşam Deneyimi yaklaşımlarının yetişkin öğrenenlerin özerklik, deneyim, problem çözme ve esneklik ihtiyaçlarını karşılayarak

etkili öğrenme deneyimleri sunmayı amaçladığı anlaşılmaktadır. Geleneksel pedagojik yaklaşımların yetişkin öğrenenlere uygulanmasıyla ilgili endişeler göz önüne alındığında, eğitimciler andragojik açıdan ele alınan öğrenme yaklaşımlarını kullanarak ve yetişkin öğrenenlerin kendine özgü ihtiyaçlarını ve özelliklerini göz önünde bulundurarak farklı öğrenme yaklaşımlarını bir araya getirebilir ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilirler.

2.11.8. Andragojik program geliştirme

Elliot W. Eisner (1933-2014) *“eğitim programı, eğitimin uygulandığı bir araçtır ve kalitesi, eğitimin kalitesinin kritik bir belirleyicisidir”* diyerek eğitimde program geliştirme ve uygulama süreçlerinin önemine dikkat çekmiştir. John Dewey (1859-1932) *“müfredatın içerik alan bilgisinden daha fazlası olduğunu, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin ve çevrelerindeki dünyayı olumlu yönde etkileme yeteneklerinin artırılmasına vurgu yapılan bir unsur olduğunu”* ifade ederek eğitimde deneyime dayalı yaklaşımı savunmuştur (Dewey, 1938; s. 11). Dewey'e göre, öğrencilerin aktif olarak katılım sağladığı, deneyimlerine dayalı öğrenme süreçleri, sadece içerik bilgisini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve onları çevrelerindeki dünyayı etkileme potansiyeline sahip bireyler haline getirir.

Hamburg Deklarasyonu (1997, s. 1) **yetişkin eğitimi** kavramını *“ait oldukları toplum tarafından yetişkin olarak kabul edilen kişilerin yeteneklerini geliştirmek, bilgilerini zenginleştirmek, teknik veya mesleki niteliklerini geliştirmek ya da kendilerinin ve toplumlarının ihtiyaçlarını karşılamak için tüm eylemleri yeni bir yöne yönelttikleri resmi veya başka şekilde devam eden öğrenme sürecinin tamamı”* şeklinde tanımlar. Yetişkin eğitimi gelişimsel bir süreçtir ve geniş sosyal olaylarla etkileşim içindedir. Yetişkin eğitimcileri, program geliştirme için meydana gelen olaylara daha geniş bir bağlamda bakmaya teşvik edilmelidir. Program planlayıcıları, program geliştirmeyi sağlamak için yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dikkate almalıdır ve öğrencilerin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve deneyimlerini eğitim programına dahil etmelidir (Shi, 2017). Yetişkin öğrenenler için eğitim programlarının tasarımı, hayat boyu öğrenme ve kişisel gelişim açısından büyük bir öneme sahiptir. Yetişkin eğitiminde, program geliştirme ve uygulama süreçlerine özen göstermek, bireylerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygun öğrenme ortamları oluşturmak gerekir. Bu sayede, yetişkinlerin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, kariyerlerinde ilerlemeleri ve kişisel hedeflerine ulaşmaları desteklenebilir. Yetişkin eğitimi alanında, Malcolm Knowles tarafından önerilen

andragoji ilkeleri, yetişkin öğrenenlere yönelik eğitim programı geliştirme konusunda yol gösterici bakış açıları sunmaktadır.

Andragoji, yetişkin öğrenenlerin kendine özgü özelliklerini ve ihtiyaçlarını temel alan bir eğitim yaklaşımıdır. Knowles tarafından ortaya konulan altı ilke çerçevesinde şekillenen bu yaklaşım, yetişkinlerin öğrenme süreçlerinin çocuklarındakinden farklı olduğunu vurgular. Andragojik ilkeler, yetişkin öğrenenlerin özerk, deneyimli ve uygulama odaklı olduklarını, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebildiklerinde ve süreçte aktif rol alabildiklerinde daha etkili öğrendiklerini öne sürer. Bu bağlamda, eğitimcilerin öğrencilerle işbirliği yaparak, onların motivasyonlarını, deneyimlerini ve tercihlerini anlayarak, ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzlarına uygun, esnek ve katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturmaları önem taşır. Andragojik ilkelerin uygulanması, öğretmenler ve yetişkin öğrenciler arasında, ders içeriği ve yöntemlerinin belirlenmesinde işbirliğini teşvik eder.

Andragojik açıdan yetişkinlere yönelik öğretim programı modelinin süreç unsurlarını Henschke (2014) şu şekilde ele alır:

1. Yetişkin öğrenenleri programa hazırlamak, onların gelecekle ilgili içgörü ve anlayış kazanmalarını sağlar.
2. Öğrenme ortamını oluşturmak, yetişkin öğrenenlerin konforlu, rahat, güvenilir, karşılıklı saygılı, resmi olmayan, sıcak, işbirlikçi, destekleyici, açık, özgün, insani, zevkli ve eğlenceli olmalarına yardımcı olmak içindir.
3. Öğrenme deneyiminin planlanması, öğrenenler ve kolaylaştırıcılar tarafından karşılıklı olarak yapılmalıdır.
4. Öğrenenlerin ihtiyaçlarının tespiti, öğrenenler ve kolaylaştırıcılar tarafından karşılıklı olarak değerlendirilir.
5. Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, öğrenenler ve kolaylaştırıcılar tarafından karşılıklı olarak müzakere edilir.
6. Öğrenme planlarının tasarlanması, öğrenme sözleşmeleri, öğrenme projeleri yoluyla yapılır ve hazır bulunuşluk sırasına göre sıralanır.
7. Öğrenme faaliyetleri sorgulama projeleri, bağımsız çalışma ve deneyimsel teknikler aracılığıyla yürütülür.
8. Öğrenmenin değerlendirilmesi, akranlar, kolaylaştırıcılar ve uzmanlar tarafından doğrulanan, öğrenenler tarafından toplanan kanıtlarla yapılır.

Yetişkin öğrenciler için tasarlanmış bir müfredatın, etkililiği en üst düzeye çıkarmak için bu ilkelerle uyumlu olması gerekir. Yetişkin öğrencilerin karmaşık

ihtiyaçları ve beklentileri, ister içsel ister dışsal olarak motive edilmiş olsun, onların öğrenmedeki kalıcılığını büyük ölçüde etkiler (Ferreira ve Maclean, 2018). Bu yüzden andragojik açıdan sağlam bir müfredat geliştirmenin ilk adımı yetişkin öğrencilerin özel ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve hedeflerini belirlemektir. Genellikle standartlaştırılmış bir müfredatı takip eden çocukların aksine, yetişkin öğrenciler farklı geçmişlere, deneyimlere ve motivasyonlara sahiptir. İhtiyaç değerlendirmeleri, anketler ve görüşmeler yürütmek, eğitimcilerin öğrencilerin tercihleri, öğrenme stilleri ve ilgi alanları hakkında fikir edinmelerine yardımcı olarak müfredat geliştirmenin temelini oluşturabilir.

Andragojinin temel ilkelerinden biri, öz-yönetimli öğrenmeye yapılan vurgudur. Yetişkin ğrenenler öğrenme yolculuklarının kontrolünü kendi ellerine almayı, hızlarını, hedeflerini ve öğrenme yöntemlerini kendileri belirlemeyi tercih ederler. Yetişkin ğrenenler için tasarlanan bir eğitim programı, proje temelli ödevler, bağımsız araştırma ve deneyimsel öğrenme etkinlikleri gibi kendi kendine öğrenme fırsatlarını içermelidir. Katı talimatlar yerine kaynak, rehberlik ve geri bildirim sağlamak, yetişkin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlar. Yetişkin ğrenenler, öğrenme ortamına hem kişisel hem de mesleki olmak üzere çok sayıda geçmiş deneyimler getirirler. Bu deneyimlerden yararlanarak yeni bilgiler ile var olan konu erveleri arasında bağlantılar kurmak öğrenmenin etkinliğini artırır. Öğrencilerin nceki deneyimlerini kabul eden ve bunlara dayalı olan bir ğretim programı, öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katılımlarını ve ilgi göstermelerini teşvik eder. rğin örnek olay çalışmalarını, gerçek dünyadan örnekleri ve grup tartışmalarını birleştirmek, yetişkin öğrenenlerin bilgilerini anlamlı bağlantılarda uygulamalarına olanak tanıyarak daha derin bir anlayış ve öğrenilenleri akılda tutma imkanı sağlar. Yetişkin ğrenenler, öğrendiklerinin hayatlarına ve kariyerlerine pratik olarak uygulanabilirliğiyle motive olurlar. Bu nedenle, andragojik ilkelere göre hazırlanmış bir ğretim programı, öğrenilenlerin gerçek dünyada uygulanabilirliğine vurgu yapmalıdır.

Problem zme odaklı görevleri ve uygulamalı etkinlikleri birleştirmek, yetişkin öğrenenlerin teorik kavramları pratik durumlara uygulamalarını sağlar. Ayrıca, çalıştıkları iş yerleri veya yaptıkları işler ile ilgili senaryoların ve kendi sektörlerine özgü örneklerin ğretim programına entegre edilmesi yetişkin öğrenenler için öğrenmeyi daha ilgi çekici ve anlamlı hale getirebilir. Yetişkin ğrenenler öz-yönetimli olmaya değer verirken aynı zamanda işbirlikçi öğrenme deneyimlerinden de yararlanırlar. Grup projeleri, akran geri bildirimleri ve işbirlikçi problem çözmeye dayalı etkinlikler yetişkin öğrenenler arasında etkileşimi ve bilgi paylaşımını teşvik eder. Öğrenmede işbirliği

fırsatlarını içeren bir öğretim programı, birlikte öğrenme duygusunu teşvik ederek öğrenme deneyimini daha da zenginleştirecektir.

2.11.9. Yetişkin eğitimi ve ihtiyaç analizi

Yetişkin eğitimi sadece geleneksel eğitimin bir uzantısı olarak değil aynı zamanda yetişkinlerin doğasında var olan hayat boyu öğrenme kapasitesinin açığa çıkarılmasına yönelik çabaları da kapsar. Edward Thorndike'nin 1927'de Amerikan Yetişkin Eğitimi Derneği'nin yıllık toplantısındaki sunumu, bu inancın doğrulanması açısından çok önemlidir. Thorndike yirmi yaş sonrasında yetişkinlerde öğrenme yeteneğindeki azalmanın minimum düzeyde olduğunu ifade ederek eğitim felsefesinde bir paradigma değişiminin temelini oluşturmuştur (Price, 1981). Bu noktada yetişkin öğrenenlerin öğrenme süreçlerinin çocuklardan farklı olduğunun unutulmaması gerekir. Yetişkin öğrenenlere yönelik eğitim programlarının yetişkinlerin ihtiyaçlarına ve deneyimlerine hitap edecek şekilde tasarlanması gerekir. Andragojinin boyutlarından birisi de eğitim programları tasarlanırken yetişkin öğrenenlerin isteklerinin, ihtiyaçlarının ve yaşama ihtimalleri olan zorlukların belirlenmesi için sistematik bir süreç olan ihtiyaç analizidir.

Sava (2012) yetişkin eğitimi alanında çalışmalar yapan pek çok kurum ihtiyaç analizi yapma konusunda profesyonellikten yoksun olduğunu ileri sürer. Bunun bir sonucu olarak yetişkin eğitimi ile ilgili ihtiyaç analizine yönelik çalışmalar genellikle ilkeli yöntemlerden ziyade planlayıcıların öznel/kişisel deneyimlerine ve sezgilerine dayanır. Ayrıca ihtiyaç analizi maliyetli, zaman alıcı ve güvenilmez olarak görülmekte ve program tasarımında yaygın olarak deneme yanılma yöntemine dayanılmasına yol açmaktadır. Oysa etkili ihtiyaç analizi, dikkatli önceliklendirme ve belirlenen ihtiyaçların eyleme geçirilebilir stratejilere dönüştürülmesi de dahil olmak üzere sıkı niteliksel analiz standartlarına bağlı kalmayı gerektirir.

2.11.10. Andragojik eğitim programı tasarımı

Andragoji, öğrenenlerin ve öğretenlerin, yetişkin öğrenmesini planlama, gerçekleştirme, değerlendirme ve düzeltme konusundaki faaliyetlerinin bilimsel temellerini ortaya koyan yetişkin öğrenme teorisidir (Zmeyov, 1998). Boone (1985, akt. Henschke, 2014, s. 143) yetişkin eğitimi bağlamında eğitim programını “*yetişkin eğitimi organizasyonunun, değişim aracısı ve programcı rolündeki yetişkin eğitimcisinin, öğrencilerin temsilcisinin ve öğrencilerin kendilerinin amaca yönelik bir şekilde toplam planlı, işbirlikçi çabalarını kapsayan ve öğrencilerin davranışlarında ve içinde*

yaşadıkları çevre veya sistemde arzu edilen değişiklikleri kolaylaştırmak için tasarlanmış kapsamlı, sistematik ve proaktif bir süreç” olarak tanımlar. Yetişkin öğrenenlere yönelik geliştirilen eğitim programları, yetişkinlerin çocuklardan farklı özellikleri olduğunu dikkat alarak onları farklı kılan özelliklere uygun içerikler hazırlanmasına vurgu yapar. Andragojik eğitim programı tasarımı olarak ifade edilebilecek ve yetişkinlere yönelik eğitim programlarının planlanması ve geliştirilmesi için kullanılan bu yaklaşım, yetişkin öğrenenlerin kendine özgü ihtiyaçlarını ve motivasyonlarını dikkate alarak, onları aktif ve sorumlu katılımcılar haline getirecek öğrenme ortamları oluşturmayı amaçlar (Henschke, 2014). Knowles'ın andragoji teorisine dayanan andragojik eğitim programı tasarımı, temel olarak yetişkin öğrencilerin belirli ihtiyaçlarını ve özelliklerini anlamaya ve ele almaya odaklanır (Overton, 2023; Sökmen ve Boz, 2022). Daha önce bahsedilen yetişkin öğrenenlerin özellikleri, yetişkin öğrenmesinde öğrenenlerin ve öğretmenlerin rolleri ve işlevleri dikkate alındığında, yetişkin öğrenmesinin temel ilkeleri Tablo 9’da sunulduğu şekliyle ifade edilebilir

Tablo 9

Yetişkin Öğrenmesinin Temel İlkeleri (Zmeyov, 1998)

Temel İlkeler	Açıklama
Kendi Kendine Öğrenmenin Üstünlüğü	Yetişkin öğrenciler için temel öğrenme şeklidir.
İşbirlikçi Faaliyetler	Öğrenme sürecinin planlanması, gerçekleştirilmesi, değerlendirilmesi ve düzeltilmesinde işbirliği yapılması.
Deneyimsel Öğrenme	Öğrencinin yaşam deneyimlerinin öğrenme kaynağı olarak kullanılması.
Öğrenmenin Bireyselleştirilmesi	Her öğrencinin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak öğrenme programının oluşturulması.
Sistematik Öğrenme	Öğrenme sürecinin hedefler, içerikler, yöntemler ve sonuçların değerlendirilmesi açısından düzenli olması.
Bağlamsal Öğrenme	Öğrenme sürecinin, yetişkinin hayatındaki mesleki, sosyal ve aile faaliyetleriyle uyumlu olması.
Öğrenme Sonuçlarının Gerçekleştirilmesi	Öğrenilen bilgi, beceri ve niteliklerin gerçek hayatta uygulanması.
Seçmeli Öğrenme	Öğrencinin çeşitli faktörleri seçme özgürlüğüne sahip olması.
Eğitimsel İhtiyaçların Geliştirilmesi	Öğrenme sürecinin, yeni ihtiyaçların belirlenmesine ve hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmesine katkı sağlaması.
Öğrenme Bilinci	Öğrenci ve öğretmenin öğrenme sürecine bilinçli bir şekilde yaklaşması ve faaliyetlerinin farkında olması.

Bu ilkelerden hareketle andragojik eğitim programı tasarımının aşağıdaki temel prensiplere dayalı olmalıdır (Akin ve Aşır, 2013; Aksoy, 2018; Alpert, 2021; Aslandağ, 2018; Blanco vd., 2024; Chaipidech vd., 2021; Chan, 2010; Rodriguez, 2016; Talbott, 2011; Thompson ve Deis, 2004; Zheng ve Barcinas, 2016):

Yetişkin öğrenenler, deneyimli ve bilgili bireylerdir. Yetişkin öğrenenler, öğrenme sürecinde yararlanılabilecek zengin yaşam deneyimlerine ve ön bilgilere sahiptir. Eğitim programı tasarımı bu deneyimleri dikkate almalı ve bunların üzerine inşa edilmelidir.

Yetişkin öğrenenler, öğrenmenin amaçlarını ve sonuçlarını anlamak isterler. Yetişkin öğrenenler, neyi, neden öğreneceklerini ve bu öğrenmenin kendilerine ne fayda sağlayacağını bilmek isterler. Eğitim programları, net ve açık öğrenme hedefleri belirlemeli ve bu hedeflere nasıl ulaşılacağını açıklamalıdır.

Yetişkin öğrenenler, kendi öğrenmelerini yönetmek isterler. Yetişkin öğrenenler, öğrenme sürecine motive olabilmek için kendi öğrenme süreçleri üzerinde sorumluluk almak ve buna bağlı olarak öğrenme hedeflerini ve bu hedeflere nasıl ulaşacaklarını belirleme sürecine aktif olarak katılmak isterler. Eğitim programları, yetişkin öğrenenlerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine, öğrenme yöntemlerini seçmelerine ve ilerleme durumlarını değerlendirmelerine olanak tanımalıdır.

Yetişkin öğrenenler, pratik ve uygulamaya yönelik öğrenmeyi tercih ederler. Yetişkin öğrenenler, öğrendiklerini gerçek hayatta nasıl uygulayabileceklerini görmek isterler. İçeriğin kendi hayatlarıyla olan doğrudan ilgisini gördüklerinde öğrenme sürecine daha fazla katılım gösterirler ve öğrendiklerini gerçek dünyadaki sorunları çözmek veya kendi ihtiyaçlarını karşılamak için uygulayabilirler. Eğitim programları bu hedeflerle uyumlu olmalı ve yetişkin öğrenenlerin yeni bilgi ve becerileri gerçek dünyadaki durumlara hemen uygulamaya koyabilecekleri fırsatlar sunmalıdır.

Yetişkin öğrenenler, saygılı ve işbirlikçi bir öğrenme ortamı isterler. Öğrenme ortamlarına farklı bakış açıları ve deneyimler getiren yetişkin öğrenenler, kendilerine saygı duyulan ve fikirlerinin değer gördüğü bir ortamda öğrenmek isterler. Bu yüzden deneyimlerini paylaşabilecekleri, birbirlerinden öğrenebilecekleri, aktif katılımını teşvik eden ve farklı bakış açılarına değer veren bir eğitim programı tasarlamak önemlidir.

Yetişkin öğrenenler, öğrenme sürecine kişisel bağlamlarını entegre etmek isterler. Yetişkinlerin öğrenme deneyimleri genellikle kişisel ve mesleki bağlamlarıyla ilişkilidir. Eğitim programları, katılımcıların öğrenmeyi kendi deneyimleriyle ilişkilendirecekleri ve öğrenilenleri kendi yaşamlarında kullanabilecekleri fırsatlar sunmalıdır.

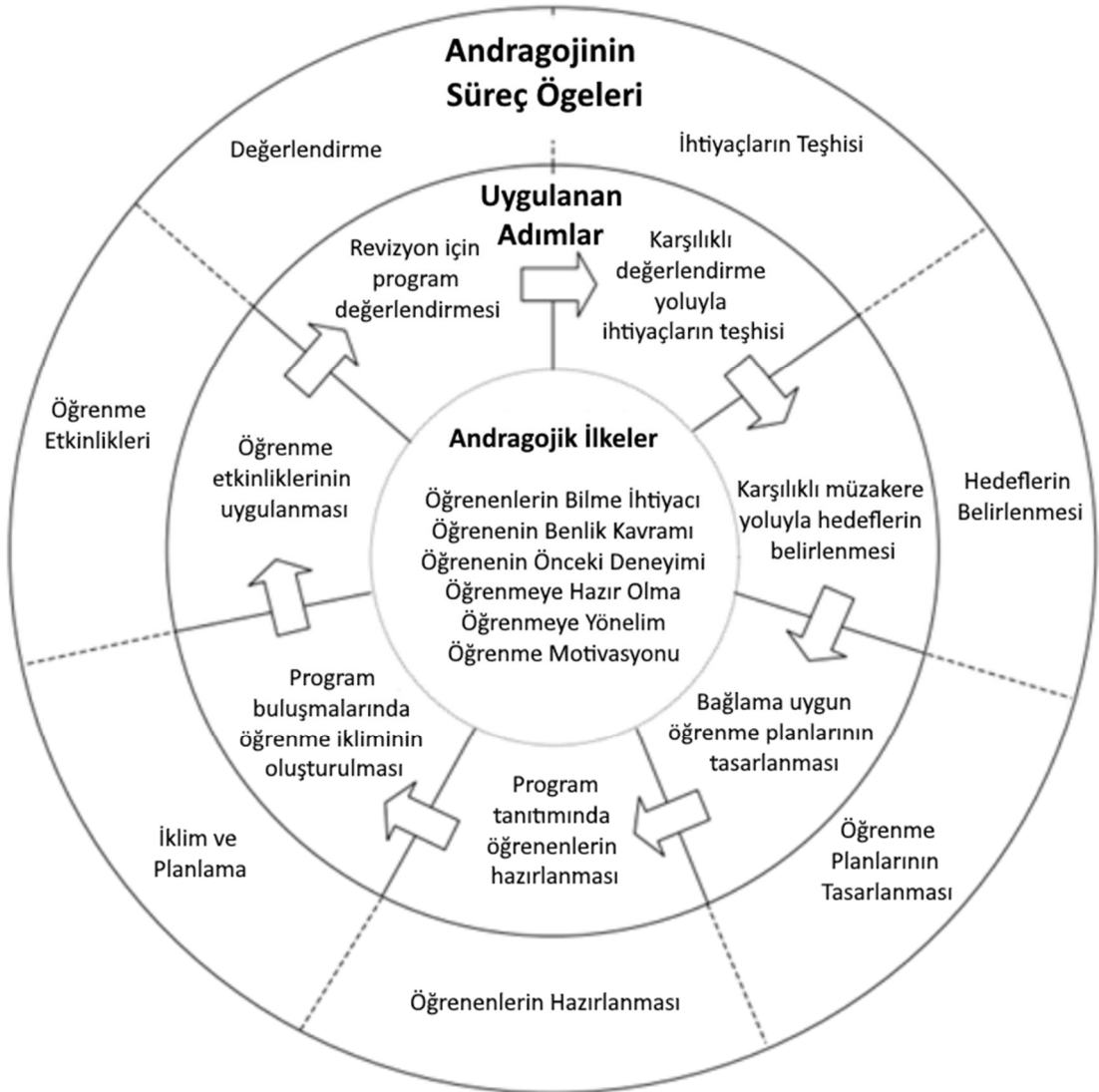
Yetişkin öğrenenler farklı öğrenme stillerine ve tempolarına sahiptir. Eğitim programları, bu çeşitliliği dikkate alarak esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Katılımcılara farklı öğrenme materyalleri, yöntemleri ve zaman çerçeveleri sunarak onların ihtiyaçlarına uygun bir şekilde öğrenmelerine olanak tanınmalıdır.

Yetişkin öğrenenler, ilerlemelerini takip etmek ve gelişmelerini görmek isterler. Eğitim programları düzenli geri bildirim mekanizmaları ve etkili değerlendirme yöntemleri kullanarak katılımcıların öğrenme sürecini izlemeli ve gelişimlerini desteklemelidir.

Şekil 14 andragojinin kapsamlı bir özetini dairesel bir görsel ile sunmaktadır.

Şekil 14

Uygulamalı Andragojik Süreç Modeli (Kauffman vd., 2009)



Şekil 14'te de görüldüğü gibi uygulamalı andragojik süreç modelinin merkezinde "Andragojik İlkeler" yer alır ve yetişkin öğrenenlerin temel özelliklerini yansıtır. Bu çekirdeği çevreleyen orta halka "Uygulanan Adımlar"ı gösterir, bu adımlar andragojik ilkelerin pratiğe nasıl dönüştürüldüğünü açıklar. En dıştaki halka ise "Andragojinin Süreç Öğeleri"ni içerir ve yetişkin eğitimi sürecinin ana aşamalarını temsil eder. Halkalar arasındaki oklar, bu bileşenlerin birbiriyle olan ilişkisini ve sürecin döngüsel doğasını vurgular. Diyagramın merkezinde yer alan andragojik ilkeler, yetişkin öğrenenlerin özgün ihtiyaçlarını ve özelliklerini temel alır. Bu ilkeler öğrenme sürecinin her aşamasını şekillendirir ve yönlendirir. Orta halkadaki uygulanan adımlar bu ilkelerin pratikte nasıl hayata geçirileceğini gösterir. Bu adımlar ihtiyaçların belirlenmesinden değerlendirmeye kadar uzanan döngüsel bir süreci kapsar. En dış halkadaki süreç öğeleri ise andragojik yaklaşımın geniş çerçevesini çizer ve eğitim programının ana bileşenlerini tanımlar.

2.11.12. Andragoji alanında karşılaşılan zorluklar

Çağdaş dünyada yetişkin eğitimi, bir dizi karmaşık ve çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır. Küreselleşme, teknolojik ilerlemeler, sosyo-politik değişimler ve ekonomik koşullardaki dalgalanmalar gibi faktörler, yetişkinlerin eğitime erişimde ve bu eğitimden faydalanmada engeller oluşturabilir (Kokkos, 2015). Bu zorluklar, genellikle farklı seviyelerde ve farklı bağlamlarda ortaya çıkar. Baykal ve Akay (2021) “*Türkiye’de Yetişkin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar - Bir Meta-Sentez Çalışması*” başlıklı nitel araştırmada yetişkin eğitimi alanında karşılaşılan zorlukları *katılımcı sorunları, bütçe ve fiziki yetersizlik sorunları, metodolojik sorunlar, eğitici sorunları, yönetsel sorunlar ve denetleme sorunu* olarak kategorize etmiştir. Reischmann (2017) yetişkin eğitimi alanı ile ilgili zorlukları ele aldığı makalesinde yetişkin öğrencilerin farklı geçmişlere, deneyimlere ve öğrenme stillerine sahip olmaları; yeni teknolojilere, sosyal normlara ve ekonomik koşullara uyum sağlamak zorunda kalmaları; teorik bilgi ile pratik uygulama arasındaki boşluk; andragoji uzmanlarının yetişkin eğitimi alanında ortaya çıkan yeni eğilimler için sürekli mesleki gelişim içinde olmaları ve etkili programların geliştirilmesi ve uygulanması için yeterli kaynak gibi zorluklardan söz etmiştir.

Türkoğlu ve Uça (2011) “*Türkiye’de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri*” başlıklı çalışmada Türkiye’de halk eğitiminin tarihsel gelişimi, halk eğitiminde karşılaşılan sorunlar araştırılmış ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri belirtilmiştir. Bu bağlamda karşılaşılan zorlukları Bütçe Yetersizliği, Fiziki şartların Yetersizliği, Personel Yetersizliği, Örgün ve Yaygın Eğitim İlişkisinin Yetersiz Olması,

Program İçeriklerinin Yetersizliği, Açılan Kursların İşlevsel Olmaması başlıkları altında tartışmışlardır.

Doğan ve Varank (2014) “*Türkiye Yetişkin Öğrenme Profiline Politika Analizi Kapsamında Değerlendirilmesi*” başlıklı çalışmada yetişkin eğitimi engelleyen faktörleri aile hayatına ilişkin sorumluluklar, çalışma hayatına ilişkin sorumluluklar, zaman ile ilgili sorunlar ve ulaşım ile ilgili sorunlar başlıkları altında ele almışlardır. Günen ve Vural (2023) “*Hayat Boyu Öğrenme Engelleri: Kuramsal Bir Araştırma*” başlıklı çalışmada literatürde farklı kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanan hayat boyu öğrenmenin önündeki engelleri teorik olarak tartışmışlar ve bu engelleri ilgi ve motivasyon eksikliği, zaman eksikliği, çok yaşlı olmak, maliyet, aile kısıtlaması, (bireyin içinde bulunduğu) sosyo-ekonomik grup ve özgüven eksikliği başlıkları altında değerlendirmişlerdir.

Baharudin vd., (2013) “*Yetişkin Öğrenenlerin Karşılaştıkları Zorluklar: Tam Zamanlı Yüksek Lisans Öğrencileri Üzerine Bir Vaka Çalışması*” başlıklı araştırmada yetişkin bir öğrencinin öğrenmesini engelleyen çeşitli engeller veya zorluklar olduğunu belirttikten sonra Cross'un (1981) bu engelleri (1) durumsal, (2) kurumsal ve (3) eğilimsel olarak belirlediğini, Potter ve Alderman (1992) bunlara dördüncü bir engel olarak akademik faktörleri eklediğini ve Habibah'ın (2006) ise bu engelleri (1) kişisel zorluklar, (2) mesleki zorluklar ve (3) akademik zorluklar olarak sınıflandırdığını ifade etmiştir. Bok (2021) yetişkin öğrenenlerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorluklar konulu araştırmada Malezya'da okuyan yetişkin öğrencilerin birden fazla rolde aktif kalırken yaşadıkları zorlukları araştırmıştır. Bu çerçevede karşılaşılan zorlukları iş yükümlülükleri, iş geçişi, aile yükümlülükleri, çalışmaya adaptasyon, diğer yükümlülükler, eğitimin maliyeti başlıkları altında irdelemişlerdir.

National Research Council (2002) ABD Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Okuryazarlık Enstitüsü'nün talebi üzerine yetişkin temel eğitimi ve okuryazarlık programlarındaki öğrenme kazanımlarını ölçmek ve raporlamak için performans değerlendirmelerinin geliştirilmesini incelemek üzere Yetişkin Eğitimi ve Okuryazarlık Programlarını Değerlendirme Alternatifleri Çalıştayı düzenlemişlerdir. Bu çalıştayda özellikle değerlendirme konusunda değinilmiş ve yetişkin eğitimindeki zorluklar arasında değerlendirme için ortak bir alan tanımlamak, bağlamlar arasında karşılaştırılabilirliği sağlamak, değerlendirmelerin çok amaçlı kullanımını ele almak, kaynak kısıtlamalarını aşmak, zaman sınırlamalarını yönetmek ve personel arasında uzmanlık gelişimini teşvik etmek başlıkları ele alınmıştır. Owusu-Boateng ve Essel (2011) “Yetişkin Eğitimindeki

Zorluklarla Mücadele: KNUST Uzaktan Öğrenci Örneği” başlıklı çalışmada Kwame Nkrumah Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde (KNUST) uzaktan programlara devam eden öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları ele almışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin karşılaştığı zorlukları arasında işlerini dersleri ile bir arada götürme, aile ve sosyal aktiviteleri yönetme, yanlış anlaşılma, izole edilme, programdan ayrılmayı düşünme, ders çalışma yükü altında ezilme ve yardım için nereye başvuracaklarını bilmeme sorunları yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Ndlovu (2018) bir teori olarak andragojiye yönelik eleştirilerden söz ettiği doktora tezinde şu eleştirilere yer vermiştir:

- Sistemik doğası öncelikle kurucusundan değil, diğer teorik tartışmalardan türetilmiştir (Loeng, 2013; Smith, 2010).
- Yükseköğretimdeki tüm öğrenciler için evrensel teorilerle çok az mutabakat olması, uygulamayı zorlaştırmaktadır (Loeng, 2013).
- Çeşitli engeller nedeniyle sağlanan eğitim ve kaynaklara rağmen öğretim uygulamalarını değiştirmenin zorluğu (Strong, Harder & Cartwell, 2010).
- Öğitmenler tarafından yanlış uygulama riski ve yetişkin öğrenci özelliklerinin sorunlu tanımlanması (Muneja, 2015).
- Tüm yetişkin öğrencilerin katılımcı öğretme/öğrenmeye katılmaya istekli olduğu varsayımı, toplumsal cinsiyet yapılarını göz ardı ettiği ve bireysel özgürlüğü aşırı basitleştirdiği için eleştirilmiştir (Tisdell, 1998).
- Knowles'un altı varsayımının kanıt ve yorum değişkenliği ile ilgili endişeler (Panjwani & Bungum, 2013).
- Belirli öğrenme türlerinin ele alınmasında sınırlı kapsam ve yetişkin eğitiminin net bir şekilde tanımlanmaması (Holton, Wilson & Bates, 2009).
- Yetişkin öğreniminde eleştirel düşünme ihtiyacının göz ardı edilmesi (Tisdell, 1998).
- Ampirik testlerin eksikliği, birbiriyle uyumsuz varsayımlar ve öğretim görevlilerine bağımlılığa karşı kendi kendini yöneten eğitimde tutarsızlık (Strong, vd., 2010).

Samancı ve Mazlumoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada, “*Halk Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Yetişkin Eğitime İlişkin Görüşleri*” başlığı altında ele alınan konular arasında yetişkin eğitimi sürecinde yaşanan sorunları, kurslarla ilgili sorunlar, kursiyerlerle ilgili sorunlar ve eğitimcilerle ilgili sorunlar

şeklinde kategorize etmiştir. Buna göre yönetici ve öğretmenler, kurslarla ilgili sorunlar alt temasında en çok fiziksel şartlarla ilgili zorluklar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Çalışma grupları, atölye ve dersliklerin yetersiz olduğunu belirtmiş, ayrıca araç gereç eksikliğinin de sorun oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, kursiyerlerin kurs yerlerine ulaşımında yaşadıkları sorunlar da öne çıkmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, kurslarla ilgili yaşadıkları sorunlarda kurs süreleri, programlar, tanıtım ve duyuru eksikliklerinin yanı sıra, kursiyerlerin devamsızlık sorunlarına da dikkat çekmişlerdir. Kursiyerlerin devamsızlıklarının, kursların yarıda kalmasına veya kapatılmasına neden olduğunu, bu durumun mağduriyetlere yol açtığını ifade etmişlerdir. Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin kursiyerlerle ilgili yaşanan diğer sorunların genellikle ailevi ve maddi nedenlere bağlı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, katılımcıların yaş ve eğitim düzeyi gibi bireysel farklılıklarının da eğitim sürecinde sorunlar yarattığı vurgulanmıştır. Son olarak yönetici ve öğretmenlerin bir kısmı eğitimcilerle ilgili sorunlar yaşandığını bildirmişlerdir. Bu sorunlar arasında eğitimcilerin yeterlilik eksikliği, usta öğreticilerin mesleki bilgi ve beceri yetersizlikleri, iletişim problemleri ve bazı kurslarda eğitimci sayısının yetersiz olması bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi yetişkin eğitimi, katılımcı sorunları, bütçe ve fiziki yetersizlikler, metodolojik sorunlar, eğitici sorunları, yönetsel sorunlar, denetleme sorunu, uyarlama ve uyum sorunları, teorik ve uygulama arasındaki boşluk, andragojiye yönelik eleştiriler gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Yetişkin öğrencilerin farklı geçmişlere, deneyimlere ve öğrenme stillerine sahip olmaları, aile ve çalışma hayatına ilişkin sorumlulukları, bütçe yetersizliği, fiziki şartların yetersizliği, programların işlevselliği ve içeriklerinin yetersizliği gibi katılımcı sorunları da önemli bir rol oynamaktadır. Ek olarak, metodolojik sorunlar, değerlendirme için ortak bir alan tanımlama, değerlendirmelerin çok amaçlı kullanımını ele alma, kaynak kısıtlamalarını aşma ve zaman sınırlamalarını yönetme gibi konuları içermektedir. Eğitici sorunlar arasında öğretmenlerin yanlış uygulamalar yapma riski ve yetişkin öğrenci özelliklerinin tanımlanmasında zorluklar bulunmaktadır. Yönetsel sorunlar arasında personel yetersizliği ve örgün ile yaygın eğitim ilişkisinin yetersizliği öne çıkmaktadır. Ayrıca, denetleme sorunu, uyarlama ve uyum sorunları, teorik ve uygulama arasındaki boşluk, andragojiye yönelik eleştiriler gibi alanlarda da zorluklar yaşanmaktadır. Ek olarak uzaktan programlara devam eden öğrencilerin karşılaştığı zorluklar arasında işlerini dersleri ile bir arada götürme, aile ve sosyal aktiviteleri yönetme, yanlış anlaşılma, izole

edilme, programdan ayrılmayı düşünme, ders çalışma yükü altında ezilme ve yardım için nereye başvuracaklarını bilmeme sorunları yer almaktadır.

2.12. Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğrenmesi

Hayat boyu öğrenme, gelişen teknolojiye uyum sağlamak ve bireysel gelişim için bir gerekliliktir (Naumčiuk, 2023). Geçmişte hayat boyu öğrenme kavramı daha ziyade zorunlu eğitimden sonra gerçekleşen öğrenmelerle ilişkilendirilirdi, ancak günümüzde bu kavram okul öncesinden başlayıp emeklilik sonrasını da kapsayan bir kavram haline gelmiştir (Oruç ve Bakıner, 2022). Yaşamboyu öğrenme, bireylerin uluslararasılaşma sürecinde kendilerini sürekli geliştirmelerini ve küresel arenada rekabet edebilmelerini sağlayan önemli bir kavramdır. Uluslararasılaşmış bireyin sahip olması gereken birçok vasıf bulunmakla birlikte belki de en öne çıkan vasıflarından birinin yabancı dil bilme ve yabancı dilde iletişim kurma yeterlikleri olduğu söylenebilir (Bayır ve Yeşil, 2019). Longman Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilim Sözlüğü “yabancı dil” kavramını “*belirli bir ülke veya bölgede çok sayıda insanın ana dili olmayan, okulda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve hükümette, medyada vb. bir iletişim aracı olarak yaygın şekilde kullanılmayan dil*” olarak tanımlamaktadır (Richards ve Schmidt, 2010, s. 224). Yabancı dil öğrenme dendiğinde çoğu zaman çocukların buna en uygun kişiler olduğu yönünde toplumsal bir varsayım olsa da yetişkin öğrenenler de onları başarılı yabancı dil öğrencileri yapan benzersiz güçlere ve motivasyonlara sahiptir. Yabancı dil öğrenen yetişkinler yaş ve deneyimleriyle birlikte gelen bilişsel yetenekleri ve zaman içinde edindikleri yabancı dil öğrenme stratejileriyle, karmaşık yapıları daha kolay kavrayabilirler. Ayrıca, kendi dil becerilerini yabancı dil öğrenimine entegre edebilme yetenekleri, iletişim becerilerini geliştirmede önemli bir avantaj sağlar. Hayat boyu öğrenme kapsamında ele alındığında yabancı dil öğrenmek lisede veya üniversitede görülen derslerle sona ermeyen, kimi zaman yaşamın ilerleyen dönemlerinde de devam eden bir süreçtir (Levi, 2024).

Yabancı dil öğrenmek artık sadece bir okul dersi değil, günümüzün birbirine bağlı dünyasında bir hayatta kalma becerisi olduğu için küresel olarak da hayati önem taşımaktadır. Yaş, cinsiyet veya sosyal statü gözetmeksizin her kesimden insanı dil öğrenmeye teşvik etmek çok önemlidir. Çok dilliliğin dünya çapında önem kazanmasıyla birlikte, herkesin hayat boyu dil öğrenimine eşit erişimi olmalı ve bu bir lüks olmaktan ziyade bir gereklilik haline gelmelidir (Hapçi, 2017).

Yabancı dil dendiğinde ilk akla gelen dil olan İngilizce, tüm dünyada akademik, sivil, kültürel ve ekonomik alanlarda büyük önem kazanmıştır. Bu durum İngilizceyi bir “*Lingua Franca*” yapmıştır ve İngilizce evrensel bir dil haline gelmiştir (Tosun, 2006). İngilizce yeterliliği, özellikle yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde artık temel bir beceri olarak görülmektedir. Bu bağlamda, İngilizce öğrenen yetişkinlerin sayısında kayda değer bir artış vardır ve bu da onu yetişkin eğitiminin odak noktalarından biri haline getirmektedir (Alshebou ve Taqi, 2019).

Günümüzde bir ihtiyaç olan yabancı dil eğitimi de birey için en uygun zamanda ve bireyin ihtiyaçlarına karşılık verebilecek düzeyde nitelikli ve işlevsel olmalıdır (Ekuş ve Babayigit, 2013). Türkiye’de yetişkinler farklı gerekçeler ve ihtiyaçlarla İngilizce öğrenmeye yönelmektedir. Sourı ve Merç (2022) yaşları 20 ile 35 arasından değişen 40 yetişkin ile yaptıkları görüşmeler ve uyguladıkları anket yoluyla elde ettikleri verilere göre çalışmaya katılanların İngilizce öğrenme nedenleri şu şekilde tablolastırılmıştır:

Tablo 10

Yüzdeye Göre İngilizce Öğrenme Nedenleri (Sourı ve Merç, 2022)

İngilizce öğrenme nedenleri	Sayı:40	Yüzde
1. İşimi/mesleğimi yapmak için	32	%80
2. İngilizce filmleri, videoları anlamak için	29	%72
3. Seyahat için	26	%65
4. Akademik amaçlar için	26	%65
5. Bir sınava girmek için (TOEFL, YDS veya IELTS vs.)	25	%62,5
6. Yurt dışında çalışmak için	23	%57,5
7. İngilizce gazete, dergi ve kitap okumak için	19	%47,5
8. İş görüşmesi yapmak için	17	%42,5
9. Daha yüksek maaş almak için	16	%40
10. Yabancılarla arkadaş olmak için	12	%30
11. Yabancı meslektaşlarla profesyonel iletişim	12	%30
12. İngilizce öğrenmek benim için bir hobi	9	%22,5
13. İnternet kullanmak için	7	%17,5
14. İngilizce öğreniyorum çünkü arkadaşlarım da İngilizce öğreniyor.	4	%10
15. Göçmenlik için	3	%7,5

2.13. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Yetişkinlerin Yaşadıkları Sorunlar

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen yetişkinlerin karşılaştığı zorluklar, çeşitli araştırmacılar tarafından kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Bayır ve Yeşil (2019)'in araştırması, yetişkin öğrencilerin karşılaştığı zorlukları öğretmen kaynaklı, materyal ve ölçme-değerlendirme ile ilgili, öğrenme alışkanlıklarından kaynaklanan, farklılıklara uyum sağlama ve psikososyal ortamdan kaynaklanan zorluklar olarak kategorize etmiştir.

British Council & TEPAV (2014) raporu, İngilizce'nin bir iletişim dili olarak değil sadece bir ders olarak öğretilmesi, öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirememesi, müfredatın öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmaması gibi sorunları tespit etmiştir. Özmat ve Senemoğlu (2020)'nin araştırması, öğretmenlerin bakış açısından öğrenme kaynakları, ders kitapları, öğretim hizmetinin niteliği, öğrenci kaynaklı sorunlar ve öğrenme iklimi ile ilgili zorlukları ortaya koymuştur. Suna ve Durmuşçelebi (2013), Haznedar (2010) ve Akdoğan (2010) gibi araştırmacılar tarafından vurgulanan zorluklar arasında İngilizcenin yabancı dil olması, öğretmen nitelikleri, önyargılar, kitap yetersizliği, politika yanlışlıkları, dilbilgisi ağırlıklı yöntemler, ders saati yetersizliği, bireysel farklılıklar, motivasyon eksikliği, zaman azlığı ve kalabalık sınıflar yer almaktadır. Uluslararası perspektiften bakıldığında, Laghari vd. (2022)'nin çalışması endişe ve isteksizlik, geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlar, öğrenci ihtiyaçlarına odaklanmayan öğretim yöntemleri, öğrenci katılımı ve motivasyon eksikliği gibi sorunları ortaya koymuştur. Nguyen ve Nguyen (2024)'in Vietnam'da yaptığı araştırma ise telaffuz zorlukları, güven eksikliği, kendini ifade ederken yaşanan stres, aile ile ilgili faktörler, sınırlı İngilizce okuryazarlığı ve mali yüklerin yetişkin öğrenciler için önemli zorluklar oluşturduğunu göstermiştir.

Birbiriyle ilişkili ve çok boyutlu bir yapı sergileyen bu zorluklar genel olarak incelendiğinde öğretim yöntemleri ve müfredat sorunları, kaynak ve materyal yetersizliği, öğrenci ve öğretmen kaynaklı faktörler, eğitim ortamı ve sistem sorunları, psikososyal faktörler, dil becerileri ile ilgili zorluklar, kültürel ve sosyal faktörler gibi geniş bir yelpazeye yayıldıkları görülmektedir. İngilizce'nin iletişim dili olarak değil sadece bir ders olarak öğretilmesi, dilbilgisi ağırlıklı geleneksel yöntemlerin kullanılması, öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmayan müfredatlar, materyal eksikliği, motivasyon ve güven sorunları, kalabalık sınıflar, sınav odaklı eğitim sistemi ve pratik yapma imkanlarının kısıtlılığı gibi faktörler, yetişkin öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır.

2.14. İlgili Araştırmalar

Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimlerinin andragojinin temel ilkeleri açısından incelenmesi ile ilgili alanyazın kapsamlı olarak taranmıştır. Konuya ilişkin yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan araştırma konusu ile ilgili olan bazıları aşağıda tek tek özetlenmiştir.

2.14.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Suzanne Margaret Reszke (2011), *“Training and Transitions: The Lived Experiences of Adult Learners of English as a Second (or Other) Language (Eğitim ve Geçişler: İkinci (veya Diğer) Dil Olarak İngilizce'yi Öğrenen Yetişkin Öğrencilerin Yaşanmış Deneyimleri)”* başlıklı doktora tez çalışmasında uluslararası bir hayır kurumu ve insani yardım kuruluşu bağlamında İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen ve kullanan yetişkinlerin yaşanmış deneyimlerini ve bunun İngilizce öğretim pedagojisi için önemini araştırmıştır. Çalışma, hermenötik fenomenolojinin temel ilkelerine uygun olarak yapılmıştır. Bu nedenle, katılımcılar açasından bu deneyimlerin nasıl olduğunu anlamaya çalışmıştır. Uluslararası organizasyon içindeki farklı bağlamlardan iki katılımcı kümesi farklı formatlarda araştırmaya katkıda bulunmuştur. Birinci aşamada dünyanın çeşitli yerlerinde uluslararası bir hayırsever ve insani yardım kuruluşunda çok kültürlü ekiplerde çalışan 16 katılımcı yönlendirici sorulara bir defaya mahsus yazılı yanıt vermiş. İkinci aşamada bir eğitim kolejinde İngilizce öğrenen 18 katılımcı yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmış. Verilerden ortaya çıkan temaları ayırt etmek için gömülü teori ve tematik analiz yöntemlerinin kombinasyonunu kullanılmış. Çalışmadan elde edilen bulgular, yetişkinlerin kendi ülkelerinden farklı bir ülkede ve kültürde İngilizce öğrendiklerinde kişisel olarak önemli bir dönüşümün mümkün olduğunu göstermektedir. Yetişkinler hedef dil topluluğuna katılmaya çalıştıkça, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ve yaklaşımları değişmiştir. Yetişkinler yeni bağlamda diğer kültürlerden gelen kişilerle ilişki kurdukça, kültürlerarası farkındalık ve ev sahibi kültür hakkında artan bir anlayış geliştirmişlerdir. Günlük rutin deneyimlerinde, benliklerinde, özellikle de özgüven ve güçlenme duygularında gelişme yaşamışlardır.

LaTonya M. Branham (2018). *“Interpretative Analysis of Adult Learners' Lived Experiences in a Uniquely Designed Higher Education Program. (Benzersiz Bir şekilde Tasarlanmış Yüksek Öğrenim Programında Yetişkin Öğrencilerin YaşanmışDeneyimlerinin Yorumlayıcı Analizi)”* başlıklı doktora tez çalışmasında yetişkin öğrencilerin yaşanmış ve kolej deneyimleri incelenmiştir. Bakalorya düzeyinde eğitim gören 15 katılımcı araştırmaya katılmıştır. Çalışma için yirmi bir görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin sonucunda kategoriler, temalar ve alt temalar ortaya çıktı. Bu çalışma yetişkin öğrencilerin karşılanan ve karşılanmayan ihtiyaçlarının onların ideal deneyim durumlarını nasıl etkilediğini incelemektedir.

Yustinus Calvin Gai Mali (2017) *“Adult Learners' Experiences in Learning English: A Case Study Of Two University Students In Indonesia (Yetişkin Öğrenenlerin*

İngilizce Öğrenmede Deneyimleri: Endonezya'daki İki Üniversite Öğrencisinin Örneği” başlıklı çalışmada 30'lu yaşlarda Endonezyalı üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmedeki deneyimlerini ele almaktadır. Durum çalışması özelliği taşıyan araştırmada önce açık uçlu anket yoluyla katılımcıların görüşleri elde edilmiş, daha sonra yarım yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda yetişkin öğrencilerin somut ve iletişimsel öğrenenler, öğrenmelerini destekleyen geçmiş yaşam dünyası deneyimlerine sahip olanlar ve öğrenme motivasyonunu ve özgüvenlerini artırabilenler olarak belirlemiştir. Ayrıca hedef dili öğrenmek için çeşitli öğrenme stratejileri uygulayabildikleri görülmüştür. Bununla birlikte, akademik olmayan ilgili konular ve öğrenmelerini desteklemek için teknolojiyi kullanma kaygısı yaşadıkları ve öğrenme sürecinde dikkatlerinin dağılabildiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada yetişkin öğrenenlerinde yabancı dil edinebilecekleri, bu konuda sihirli bir yaşın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hem daha yaşlı hem de daha genç öğrenciler, yabancı dilde ileri düzey yeterlilik seviyelerine ulaşabilirler. Yetişkinlerin yabancı dil edinmelerini sınırlandıracak olan şeyin yaş değil daha ziyade sosyal, psikolojik, eğitimsel ve diğer faktörler olduğu belirlenmiştir.

Mihaela Cozma (2015) *“The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World - Günümüz Dünyasında Yetişkin Öğrencilere İngilizce Öğretmenin Zorluğu”* başlıklı makalesinde küreselleşmenin önemli ölçüde önem kazanmasının bir sonucu olarak farklı milletlerden giderek daha fazla yetişkinin yurtdışında iş bulmak, daha etkili iletişim kurabilmek, iş başvurularında bulunabilmek, denizaşırı seyahat edebilmek veya bazen sadece çeşitli sosyal ortamların tadını çıkarabilmek İngilizce öğrenmekte olduklarını ifade etmektedir. Bu durumların herhangi birinde, İngilizce öğrenenler hedeflerine ulaşmak için iyi düzeyde motive olurlar. Öte yanda yetişkinlere İngilizce öğreten öğretmenler bir yanda yetişkinlere özgü öğretme-öğrenme kalıpları ile diğer yanda genellikle çocuklara yönelik kullanılan yöntemler arasında farkların farkında olmalıdır. Çalışmada hem teorik hem de araştırma verilerini kullanarak, günümüz dünyasında yetişkin İngilizce öğrenenler tarafından ortaya konulan bilişsel, tutumsal, davranışsal ve metodolojik özellikler tartışılmıştır. Makalenin yetişkinleri yabancı dil hakkında iyi bir bilgi sahibi olmayı gerektiren farklı durumlara hazırlama sürecine dahil olan İngilizce öğretmenleri ile ilgili sonuçlara ulaşmaktır. Ortaya çıkabilecek zorluklara rağmen, yetişkin öğrencilere İngilizce öğretme süreci çok ilginç ve aynı zamanda ödüllendirici olabilir. Bu öğrencilerin motivasyonu, kararlılığı ve yaşam deneyimi, öğretim bağlamına çok farklı yararlar sağlayabilir. Bununla birlikte, yetişkin eğitim

bağlamlarında öğretmenlerin daha esnek ve daha duyarlı olmaları gerektiği açıktır. Ancak bu şekilde, öğretmenler, yetişkinleri duygusal açıdan güvende hissettiren ve onlara bekledikleri öğretim türünü sunan olumlu bir ortam yaratarak öğrencilerinin öğrenim başarısına gerçekten katkıda bulunabilir.

Ostovar-Namaghi, Seyyed ve Rahmanian, Nahid (2017) “*Exploring EFL Learners’ Experience of Foreign Language Proficiency Maintenance: A Phenomenological Study - Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerinin Yabancı Dil Yeterlilik Sürdürme Deneyimlerini Keşfetmek: Fenomenolojik Bir Çalışma*” başlıklı araştırmalarında yabancı dil yeterliliğini geliştirmeye çalışan çok sayıda öğrencinin bulundukları ortamlarda İngilizcenin sosyal bir işlevi olmaması nedeniyle hayatlarının ilerleyen dönemlerinde yabancı dil becerilerinde belli ölçüde körelme yaşamaktadırlar. Öte yandan yabancı dil eğitim programlarından ayrıldıktan çok sonra bile yeterliliklerini aktif olarak koruyan ve geliştiren bazı yabancı dil öğrencileri de olabilmektedir. Bu çalışmada bahsi geçen bu grubun yabancı dil yeterliliklerini sürdürmek için uyguladığı teknikleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Yeterlilik sürdürme deneyimlerini paylaşmak isteyen katılımcılar maksatlı ve kartopu örneklemesi ile seçildikten sonra paylaştıkları deneyimlerinin sözlü anlatımları fenomenolojik araştırma tasarımı kapsamında analiz edilmiş. Sonuçta bu grupta yer alan katılımcıların daha önce çalıştıkları kaynakları gözden geçirmek, hedef dilde çekilmiş filmleri izlemek ve altyazıları aktif olarak kullanmak, keyif için okumak, tartışma gruplarına katılmak ve iletişim için interneti kullanmak gibi yeterlilik sürdürmeye yardımcı unsurları hayatlarında aktif olarak kullandıkları ortaya konmuştur.

Sergio Bernal Castañeda (2017) “*Lifelong learning and limiting factors in second language acquisition for adult students in postobligatory education - Zorunlu eğitim sonrası yetişkin öğrenciler için ikinci dil ediniminde hayat boyu öğrenme ve sınırlayıcı faktörler*” başlıklı çalışmasında hayat boyu öğrenmenin çalışma koşullarını iyileştirmeye çalışan yetişkin öğrenciler için önemli bir haline geldiğini ancak bu tür bir öğrenme kişisel bir zorluk olarak görülmek yerine artık aşırı rekabetçi bir toplumun sosyo-ekonomik bir dayatması haline geldiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada yetişkinlerin zorunlu eğitim sonrası eğitimlerini etkileyen üç ana factor analiz edilmiştir. mesleki ihtiyaçlar nedeniyle ileri yaşta eğitime devam eden yetişkin öğrenciler üzerindeki hayat boyu öğrenmenin baskıları, yeni öğretim yöntemlerine uyum sağlayamamalarından kaynaklanan öğrenme kısıtlamaları ve dil becerileri kazanma konusundaki yetersizlikleri. Bu çalışma özellikle İspanya'daki Mesleki Eğitim Programlarında öğretilen ikinci dil olarak İngilizce (L2)

konusuna odaklanmıştır. Yetişkin öğrenciler, yıllardır yabancı dil çalışmadıkları için ikinci dil olarak İngilizce çalışırken genellikle birden fazla sınırlamanın farkına varırlar. Öğrenciler genellikle heterojen bir sınıfı daha yüksek yabancı dil seviyesine sahip genç öğrencilerle paylaşırlar. Çalışma yetişkin öğrencilerle 25 yarı yapılandırılmış görüşmenin analiz edildiği nitel çok durumlu bir çalışma özelliği taşımaktadır. Sonuçlar, yetişkin öğrencilerin iletişim odaklı ve güncel yabancı dil öğretim metodolojilerine uyum becerilerinden yoksun olduğunu ve müfredatın sınıfta yaş faktörünün belirleyici olmasına neden olduğunu, ve bu yüzden müfredatın bu çerçevede uyarlamalara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Wu, Ruijuan, Wu, Ruiting ve Le, Van. (2014) “*Challenges of Adults in Learning English as a Second Language: Focus on Adult Education in China - Yetişkinlerin İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenmede Yaşadığı Zorluklar: Çin’de Yetişkin Eğitime Odaklanma*” başlıklı çalışmalarında yetişkin eğitiminin, Çin eğitiminde önemli bir işlev gördüğünü, yetişkinlerin yabancı dil öğrenmelerinin ise Çin’in ve yetişkinlerin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Yaptıkları bu çalışmada Çinli yetişkinlerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları zorlukları ve sorunları ve bu sorunlara yönelik çözümleri ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın örneklemini oluşturan yabancı dil öğrenen 50 yetişkinden anket yoluyla veriler toplanmış, toplanan verilerin analizinde hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yabancı dil öğrenmenin Çinli yetişkinlerin gelecekteki yaşamları için çok önemli olduğu doğrulanmıştır. Bununla birlikte, yabancı dil öğrenimine devam ederken her ne kadar çocuklara göre bazı avantajlara sahip olsalar da yabancı dil öğrenen yetişkinlerinde birçok zorluk ve problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Alshebou, Suaad ve Taqi, Hanan. (2019) “*English Language Learning In Adulthood: Perceptions Of Female Adult Learners - Yetişkinlikte İngilizce Öğrenimi: Yetişkin Kadın Öğrencilerin Algıları*” başlıklı çalışmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında yetişkinlerin yabancı dil öğrenme durumlarının eğitim bilimleri alanında en çok çalışılan konulardan biri olduğunu ifade etmektedirler. Bir yandan yabancı bir dil öğrenmenin önemi artarken aynı anda yabancı dil öğrenen yetişkin öğrencilerin sayısı da artmaktadır. Yaptıkları bu çalışmada araltırmacılar yabancı dil olarak İngilizce öğrenen yetişkin öğrencilerin yüksek öğretime geri dönme motivasyonlarını, tercih ettikleri öğrenme tarzlarını ve karşılaştıkları zorlukları incelemişlerdir. Çalışma kapsamında Temel Eğitim Koleji’ne devam eden 132 kadın

katılımcıya 45 ifadeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Elde edilen cevaplar SPSS aracılığıyla nicel olarak analiz edilmiştir. Yetişkin kadın öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik içsel ve dışsal güdülere sahip oldukları ve öğrenme stillerinin çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Öte yanda yetersiz imkanlar, katı düzenlemeler ve geleneksel öğretim uygulamaları gibi kurumsal engellerin öğrenciler için büyük zorluklar oluşturduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen yetişkinlerin etkili bir biçimde öğrenmelerini sağlayacak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Elsie E.Paredes (2010) *“Language Learning Strategy Use by Colombian Adult English Language Learners: A Phenomenological Study - Kolombiyalı Yetişkin İngilizce Öğrenenler Tarafından Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımı: Fenomenolojik Bir Çalışma”* başlıklı doktora tezinde Kolombiyalı yetişkin İngilizce öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini nasıl seçip kullandıklarını incelemiştir. Araştırmada kuramsal çerçeve olarak Rebecca L. Oxford tarafından 1990 yılında geliştirilen ve “Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know” başlıklı çalışmada ayrıntılı olarak açıklanan dil öğrenme stratejileri taksonomisi kullanılmıştır. Çalışma, ABD'deki İspanyollardan etkilenen en büyük topluluklardan biri olan Güney Florida'daki MDC InterAmerican kampüsünde gerçekleştirilmiştir. 12 Kolombiyalı yetişkin ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmesi yapılmış, görüşmelerin yazıya dökülmesinin ardından analizler yapılmıştır. Katılımcıların dil öğrenme strateji kullanımını ortaya çıkarmak için çizgi hikaye olarak bilinen iletişimsel bir aktivite kullanılmıştır. Bu aktivite odak grup oturumundan önce gerçekleştirilmiştir. Ek olarak, katılımcıların yansıtıcı günlükleri toplanmış ve analiz edildi. Veriler, tümevarımsal, tümdengelimsel ve karşılaştırmalı analizler kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin tümevarımsal analizinden dört tema ortaya çıkmıştır: (a) öğrenme koşulları, (b) problem çözme kaynakları, (c) bilgi işleme ve (d) hedef dil uygulaması. Oxford'un dil öğrenme stratejileri taksonomisi katılımcıların deneyimleriyle ilgili verilerin tümdengelimsel analizde bir kılavuz olarak kullanılmıştır. Tümdengelimsel analiz, katılımcıların Oxford'un üçüncü seviyede taksonomisine dahil edilen anlamsal haritalama veya fiziksel tepki veya duyum gibi belirli stratejileri kullanmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Tümevarımsal ve tümdengelimsel analizlerden elde edilen bulgular daha sonra desenler bulmak ve araştırma sorularının cevaplarını aramak için karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı analiz, katılımcıların ana dilde ses transkripsiyonu kullanmak ve çocuklardan yardım almak gibi Oxford'un taksonomisine dahil edilmeyen ek dil öğrenme stratejileri kullandığını da ortaya

çıkarmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak, araştırmacı, dil öğrenme stratejilerini incelemek için her ikisini de içeren bir çerçeve önerdi. Dil öğrenme stratejilerinin seçimini ve kullanımını etkileyen iç (yani kültür, önceki eğitim) faktörler. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak, araştırmacı, dil öğrenme stratejilerin seçimini ve kullanımını etkileyen hem dış (yani, öğrenme bağlamı, topluluk) hem de iç (yani kültür, önceki eğitim) faktörleri içeren bir çerçeve önermiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin kullanımında hem dış hem de iç faktörlerin önemi göz önüne alındığında, bu faktörlerin yetişkin öğrenciler tarafından kullanılan dil öğrenen stratejileri ile ilgili herhangi bir çalışmaya dahil edilmesi için dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Çalışmanın sonunda konuya ilişkin çıkarımlarda ve daha fazla araştırma için önerilerde bulunulmuştur.

Purwati, D., Mardhiah, A., Nurhasanah, E., ve Ramli, R. (2022) "*The Six Characteristics of Andragogy and Future Research Directions in EFL: A Literature Review*" başlıklı çalışmada andragojinin altı temel ilkesini incelenerek bunların İngilizce öğretimindeki uygulamaları tartışılmıştır. Yarı sistematik literatür taraması yöntemiyle 2016-2021 yılları arasında yayınlanan 18 hakemli makaleyi inceleyen çalışma, andragojinin altı özelliğini şöyle sıralamaktadır: benlik kavramı, deneyimler, öğrenmeye hazır olma, motivasyon, bilme ihtiyacı ve problem odaklı öğrenme.

Araştırma, bu ilkelerin yetişkin İngilizce öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun ders tasarımı ve öğretim yöntemleri geliştirmek için kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Benlik kavramı bağlamında yetişkinlerin bağımsızlığı ve sorumluluğu, deneyimler açısından geçmiş öğrenmelerin derse entegrasyonu, öğrenmeye hazır olma konusunda gerçek hayat durumlarının kullanılması, motivasyon için içeriğin ihtiyaç ve ilgilerle ilişkilendirilmesi, bilme ihtiyacı için derslerin amaç ve öneminin açıklanması ve problem odaklı öğrenme için gerçek hayat problemleri üzerinden öğrenme ortamlarının sağlanması önerilmektedir.

Çalışma, gelecekteki araştırmalarda bu özelliklerin İngilizce öğretiminde nasıl uygulanabileceğine ilişkin daha detaylı incelemelerin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.14.2. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Melek Aşır (2009) "*Yetişkinlere İngilizce Öğretiminde Uygulanan Yöntemlerin, Andragojik Varsayımlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*" başlıklı çalışmasında Halk Eğitimi Merkezlerinde yetişkinlere İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemlerin

andragojik varsayımlara uygunluğunu kurslara katılanların görüşlerine göre değerlendirmiştir. Tarama modeline göre yapılan araştırmada 120 yetişkinden likert ölçeği kullanılarak görüş alınmıştır. Elde edilen görüşler Halk Eğitimi Merkezleri'nde yetişkinlere verilen İngilizce kursların andragojinin dayandığı dört temel varsayımdan “Benlik Algısı ve İhtiyaca Dayalılık” varsayımı ile orta düzeyde “Deneyim ve Sorun Temelli Öğrenme” varsayımları ile yüksek düzeyde uyumlu olduğunu göstermiştir. Buna göre Halk Eğitimi Merkezlerinde yetişkinlere verilen İngilizce dil eğitimi andragojinin dayandığı dört temel varsayımla orta düzeyde uyumluluk göstermektedir.

Güliden Akın (2011) “*Polis Akademisi Öğrencileri İçin Andragojik İlkelere Göre Geliştirilmiş Problem Temelli Mesleki İngilizce Eğitimi Programının Etkililiği*” başlıklı çalışmada genel İngilizce yaklaşımına alternatif olarak, andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli mesleki İngilizce eğitimi programını, ilgi ve iş alanları bilinen ve bir meslek edinmek için Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde eğitime devam eden genç yetişkinlere uygulamıştır. Çalışma grubu, deney ve kontrol grubu olarak ikiye bölünmüş olan toplam 43 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubuna andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli ve özel amaçlı mesleki İngilizce eğitim programı; kontrol grubuna ise fakültede normal eğitim programında ‘Headway’ seviye kitapları serisi ile devam eden genel İngilizce eğitim programı deney grubunun eğitim programında yer alan yapılar ve kelimelerle desteklenmiş olarak uygulanmıştır. Programa paralel olarak hazırlanan sınav, program öncesi ve sonrasında öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonunda her iki grubun da sınavdan aldıkları puanların yükseldiği; ancak deney grubunun başarısının kontrol grubunun başarısından daha yüksek olduğu ve gruplar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde manidar olduğu bulunmuştur.

Hidayet Tuncay (1995) “*Askeri Eğitimli Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğreniminde Etkin Faktörler*” başlıklı çalışmada yaşları 20-42 arasında değişen çeşitli rütbelerde Askeri Eğitimli Yetişkin (AEY)’lerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları psikolojik, yaş, mesleki, sosyal ve motivasyon gibi etken faktörleri incelemiştir. Bu etken faktörler ayrı ayrı ele alınmış ve her bir faktör AEY’lerin yabancı dili öğrenmeleri açısından değerlendirilmiştir. Psikolojik faktörler yabancı dilin kazanılmasında ilgi, yetenek, kişilik ve anadilin hedef dile olan olumlu ve olumsuz etkisini kapsar. Yaş faktörü konusunda yetişkinler yaş probleminin yabancı dil öğrenimine her ne kadar olumsuz etkisi olduğunu belirtse de, çoğu yetişkin kişisel çabaları ile bunun üstesinden gelmektedir. Mesleki faktörlerin, AEY’lerin yabancı dil öğreniminde meslek yaşamları boyunca etkili olduğu

gözükmektedir. Sosyal faktörler, AEY'lerin aile yaşamları, sosyal problemleri, yaşam koşulları gibi benzer konuları kapsamaktadır ve bu unsurlardan bazıları olumlu, bazıları da olumsuz etki yaratmaktadır. Motivasyon AEY'lerin yabancı dil öğreniminde, diğer alanlarda olduğu gibi son derece önemli bir unsurdur, çünkü AEY'ler yabancı dil öğrenimine yüksek bir motivasyonla başlamaktadırlar.

Tanju Deveci (2011) tarama modeli niteliğinde olan “*İngilizceyi Yabancı Bir Dil Olarak Öğrenen Yetişkinlerin Sosyal Etkileşime Dayalı Öğrenme Stilleri*” başlıklı doktora tez çalışmasında, İstanbul ilinde üç farklı eğitim kurumunda yabancı dil (İngilizce) öğrenen 455 kişilik çalışma grubundan 227'si kadın ve 94'ü erkek olmak üzere toplam 321 kişi ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya katılan yetişkinlerin yaşları 19 ile 82 yaş arası değişiklik göstermiş ve yaş ortalaması 33,8 olmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Aracın birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde katılımcıların öğrenim gördükleri ortamdaki İletişimsel Öğretim Yöntemi'ne dayalı Andragojik uygulamalara ilişkin görüşleri ve üçüncü bölümünde ise katılımcıların sosyal etkileşime dayalı öğrenme stillerinin belirlenmesine yardımcı olan Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin (Ö.S.A.) Türkçe uyarlaması yer almıştır. Elde edilen veriler SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin betimsel soruların yorumlanabilmesi için frekans dağılımı, ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Kurumlar arası farklılıklar ve demografik özelliklere göre öğrenme stillerinin değerlendirilmesinde tek yönlü varyans analizi ya da Kruskal-Wallis analizi kullanılmıştır. Demografik özelliklerin incelenmesinde Ki-kare testi ya da Fisher Exact testi kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen yetişkin öğrenenlerin en baskın öğrenme stili katılımcı öğrenme stili olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, gerek kadın gerekse erkek yetişkin öğrenenlerin, farklı gelir grubundan öğrenenlerin, lise ve yükseköğretim eğitim grubundan öğrenenler ile gerek evli gerekse bekar öğrenenlerin İşbirlikçi ve Yarışmacı öğrenme stillerinin daha baskın olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte katılımcıların yaşları ilerledikçe katılımcı öğrenme stili daha fazla benimsedikleri ve programı bitirme istek dereceleri arttıkça kaçınan öğrenme stili puanlarının azaldığı da belirlenmiştir.

Firdevs Öten (2009) “*Türk Yetişkin Öğrencilerinin İngilizceye İkinci Bir Dil Olarak Bakışı: İngilizce Bir Tercih mi yoksa Gerekliklik mi?*” başlıklı yüksek lisan tezinde Türk yetişkin İngilizce öğrencilerinin ikinci dil ve ikinci dil öğrenimi ile ilgili inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bir diğer amaç olarak ise yetişkinlerin ne amaçla İngilizce

öğrendiğini ve sınıf dışında İngilizcelerini geliştirmek için hangi faaliyetlerde bulunduklarını bulmak hedeflenmiştir. Ayrıca yapılan bu çalışmada Türk yetişkin İngilizce öğrencilerinin kelime bilgisi, dilbilgisi, telaffuz, konuşma, okuma, yazma ve dinleme gibi dil becerileri hakkındaki tercihlerini ve bu alanlarda karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Nicel verilere ulaşmak amacıyla dört bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Sorular The Inventory of Adult Language Learners (ALL) ve The Rossman Adult Learners Inventory (RALI)’dan derlenmiştir. Araştırma Konya’daki iki dil kursunda yapılmıştır. Çalışmadaki denekler anadili İngilizce olmayan öğrencilerdir ve hepsi 18 yaş üstündedir. SPSS kullanılarak analiz edilen verilere ilişkin frekans dağılımları tablolar halinde sunulmuştur.

Tezcan, Fatma ve Tanju Deveci (2018) “*Andragoji ve Yaşam boyu Öğrenme Bağlamında Yetişkinlerin Öğrenmesi*” başlıklı çalışmalarında yetişkinlerin öğrenmesini yaşam boyu öğrenme ve andragojik ilkeler kapsamında değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda öncelikle yaşam boyu öğrenme kavramı, bu kavramın ortaya çıkışı ve kullanımı incelenmiştir. Ardından yetişkinlerin öğrenmesi, öğrenme özellikleri ve yetişkin öğrenmesi konusunda varsayımlar sunan andragoji kavramına yer verilmiştir. Son olarak da yetişkinlerin öğrenmesi yaşam boyu öğrenme bağlamında ele alınmış, yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmesinde andragojik ilkelerin dikkate alınmasının önemi üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonucunda andragojinin yetişkinlere yönelik yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinde ve bu etkinliklerin başarıya ulaşmasında kilit bir role sahip olduğu ileri sürülebileceği ifade edilmiştir. Özellikle planlı yetişkin eğitimi etkinliklerinde andragojinin vurguladığı öğrenme ilkelerinin dikkate alınması, yetişkinler için etkili bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, araştırmacının rolü, veri toplama aracı, verilerin toplanması, çalışmanın geçerliği/güvenirliliği ve verilerin yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma *nitel araştırma* yaklaşımı ilkelerine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırmanın genel amacı, insanların deneyimlerini, algılarını ve davranışlarını doğal ortamlarda derinlemesine inceleyerek karmaşık sosyal olguları anlamaya yardımcı olan kavramlar geliştirmektir (Agius, 2013; Creswell, 2020; Patton, 2014). Nitel araştırma bir olguyu kendi bağlamı içinde bütüncül olarak ele alıp yorumlamak ve o olguya ilişkin daha derin bir anlayış geliştirmek için kapsamlı ve esnek bir yöntem sunar. Özellikle yeni ve keşfedilmemiş konuları anlamada oldukça etkili olan nitel araştırma yöntemi karmaşık olguları, katılımcıların bakış açılarını ve deneyimlerini kendi ifadeleriyle derinlemesine keşfetme imkânı sağlar (Patton, 2014). Araştırma sürecini daha demokratik ve kapsayıcı hale getirerek, olguları dışarıdan açıklamak yerine ilgili kişilerin perspektifinden anlamayı amaçlar. Nitel araştırma kişilerin yaşadığı deneyimleri ve dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek için güçlü ve değerli bir araçtır (Creswell, 2003; Creswell ve Creswell, 2022; Glesne, 2011; Merriam ve Tisdell, 2015; Patton, 2014). Her nitel çalışma kendine özgüdür, özel koşullara göre uyarlanmıştır ve araştırma süreci standartlaştırılmış bir dizi araştırma adımlarına indirgenemez (Glesne, 2011). Yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimlerinin incelendiği bu araştırma, katılımcıların deneyimlerini kendi bağlamları içinde ve kendi perspektifinden derinlemesine anlamayı amaçlayan *nitel* bir çalışmadır. Araştırma, yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları karmaşık sosyal olguları, öğrenme sürecini, süreçteki unsurları, yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Katılımcıların bakış açılarını kendi ifadeleriyle ortaya koyması, bu alanda kısmen ele alınmış konuları gün ışığına çıkararak, yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimleri hakkında derin bir anlayış geliştirmeye olanak sağlayacaktır. Çalışma yetişkinlerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları deneyimleri kendi anlatımları üzerinden bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır.

Nitel araştırma desenleri, kendi aralarında amaç, araştırma süreci ve raporlama teknikleri açısından farklılıklar sergilese de temelde insan odaklı çalışmalar için oldukça elverişlidir. Nicel araştırma teknikleriyle kıyaslandığında incelenen olay ya da olgu hakkında derinlemesine veriye ulaşan nitel araştırma desenleri, insanın seçim ve eylemlerindeki temel motivasyonun keşfedilmesinde de önemli ipuçları sunmaktadır. Nitel araştırma desenlerinin etkili şekilde uygulanmasında araştırmacının bilgi ve deneyimi oldukça önemlidir. Bu nedenle, nitel araştırma desenlerini kullanan araştırmacıların araştırmalarında kullandıkları nitel desenin kuramsal temelini, veri toplama tekniklerini, veri analiz teknikleri ile raporlama süreçlerini çok iyi kavramış ve deneyimlemiş olması önem taşımaktadır (Özdemir ve Tuti, 2023).

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımının tercih edilmesi çeşitli gerekçelerle ilişkilendirilebilir. Bu yaklaşım, bir olguyu ayrıntılı bir şekilde araştırmak ve anlamak amacıyla kullanılır. Katılımcıların bir konu hakkındaki öznel bakış açılarını, deneyimlerini ve olgulara yükledikleri anlamlarını öğrenmek için de nitel araştırma uygundur. Araştırmacının bizzat ortamda veri toplamasına ve katılımcılarla yüz yüze etkileşime girmesine olanak verdiği için nitel araştırma katılımcıların sesini doğrudan duymak/duyurmak açısından önemlidir. Katılımcıların serbestçe fikirlerini paylaşmalarını sağlamak nitel araştırmanın bir diğer avantajıdır. Belli bir grubun paylaştığı davranış kalıplarını, dili ve eylemleri araştırmak (etnografi), katılımcıların bir olguyu nasıl deneyimlediklerinin özünü tanımlamak (fenomenoloji), süreç, eylem veya etkileşime dair soyut bir teori geliştirmek (gömülü teori), bir sürecin veya olayın derinlemesine analizini yapmak (durum çalışması) ve bireylerin hayat hikayelerini araştırmak (anlatı araştırması) gibi spesifik araştırma türleri de nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Cooley, 2013; Creswell ve Poth, 2018; Creswell ve Creswell, 2022; Fırat, 2021; Gürgen, 2023; Patton, 2014; Weaver-Hightower, 2019).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan *fenomenolojik* desen kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin bir fenomeni (olguyu) nasıl deneyimlediklerini anlamaya çalışır ve o olgunun özünü katılımcılar tarafından yapılan betimlemeler aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlar (Creswell ve Poth, 2018). Fenomenoloji, günlük yaşamda farkında olunan veya deneyimlenen, ancak tam olarak anlamlandırılmayan veya derinlemesine düşünülemeyen olayları, durumları veya deneyimleri inceler. Bu yaklaşım, bu tür olguları daha detaylı ve sistematik bir şekilde anlamaya çalışır. Fenomenoloji bir olgunun bizzatı doğasının peşindedir, çünkü bir

“şeyi” olduğu şey yapan budur ve o olmadan o şey olduğu şey olamaz (Patton, 2014). Fenomenolojik araştırmalar katılımcıların bir olgu ile ilgili geçirdikleri deneyimlerin sonucunda oluşan ortak anlamları belirlemeyi amaçlar. Tam olarak yabancı olmadığımız ama tam anlamıyla da kavramakta zorlandığımız olguların araştırılmasında en uygun model *fenomenoloji* modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenolojik araştırmalar katılımcıların bir olguya ilişkin geçirdikleri yaşantıların ve sahip oldukları deneyimlerin sonucunda zihinlerinde oluşturdukları anlamları ortaya çıkarır. Fenomenoloji, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ya da ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir araştırma desenidir. Olgular, yaşadığımız dünyada meydana gelen olaylar, kişilerin geçirdikleri deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkar. Fenomenoloji, bize tamamen yabancı olmayan ama tam olarak da anlamını kavrayamadığımız olguları araştırma amacıyla kullanılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yaklaşımın temelini bireylerin yaşadığı deneyimler oluşturur. Araştırmacı katılımcıların bireysel deneyimleri ile ilgilenir. Bireylerin olaylara yükledikleri anlamlar incelenir. Fenomenoloji *tanımlayıcı* bir araştırma desenidir. Amaç genelleme yapmak değil olguları tanımlamaktır (Akturan ve Esen, 2008). Bu deseninin temelini bireysel tecrübeler oluşturur. Bu desende araştırmacı, katılımcıların öznel tecrübeleri ile ilgilenir, katılımcıların olgulara ilişkin algılarını ve olgulara yükledikleri anlamları inceler (Ekici ve Akdeniz, 2018). Cropley (2002) fenomenolojik çalışmalarda farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanıldığını belirtir. Ona göre fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Bu bağlamda olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır. Görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim ve esneklik yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekir. Araştırmacının görüşülen bireyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir. Böyle bir ortam içinde bireyler kendilerinin bile daha önce farkında olmadıkları ya da üzerinde fazla düşünmedikleri yaşantıları ve anlamları ortaya koyabilirler. Fenomenolojik araştırmalar kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu fenomenolojik araştırmada, yabancı dil öğrenen yetişkinlerin deneyimleri andragoji (yetişkin eğitimi) ilkeleri açısından derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın

temel amacı, bir yetişkinin Türkiye'de yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadığı deneyimlerin özünü, katılımcıların bakış açısından anlamaktır. Bir olgu olarak yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimlerine ilişkin katılımcıların öznel bakış açıları, görüşleri ve yaşadıkları deneyimlere yükledikleri anlamların derinlemesine keşfedilmesi amaçlandığı için fenomenolojik yaklaşım bu çalışma için en uygun yöntem olarak değerlendirilmiştir. Fenomenolojik yaklaşım katılımcıların deneyimlerini kendi ifadeleriyle doğrudan aktarmalarına olanak sağlar (Moustakas, 1994). Böylece araştırmacı, yetişkinlerin yabancı dil öğrenirken yaşadıkları zorlukları, motivasyon kaynaklarını, öğrenme stratejilerini ve süreçteki dönüm noktalarını birincil ağızdan dinleme fırsatı bulur. Çalışmada özellikle betimleyici (tanımlayıcı) fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Bu desen, incelenen olguyu deneyimleyen bireylerin bakış açılarından hareketle, olgunun özünü mümkün olduğunca yansız ve eksiksiz bir şekilde betimlemeyi amaçlar. Araştırmacı, kendi önyargı ve varsayımlarını bir kenara bırakarak, katılımcıların deneyimlerine odaklanır. Veri toplama sürecinde, katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade etmelerine izin veren açık uçlu sorular kullanılır. Betimleyici fenomenolojide amaç, olguya ilişkin zengin ve ayrıntılı betimlemeler elde ederek, deneyimin özünü ortaya koymaktır (Giorgi, 2009). Bu çalışmada da yetişkin bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları ortak deneyimlerin özüne ulaşmak hedeflenmiştir. Katılımcıların hikâyeleri, duyguları, düşünceleri ve anlamlandırmaları mercek altına alınarak, yetişkinlere özgü yabancı dil öğrenme deneyiminin temel bileşenleri keşfedilmeye çalışılmıştır. Farklı yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyinden yetişkinlerin araştırmaya dâhil edilmesiyle deneyimin çeşitli boyutları zengin bir şekilde betimlenebilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden *ölçüt temelli örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. *Amaçlı örnekleme*, araştırmacının belirli bir amaç doğrultusunda katılımcıları seçtiği bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2014). Bu yöntem, araştırma problemi hakkında zengin bilgi sağlayabilecek bireylerin veya durumların seçilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). *Ölçüt temelli örnekleme* ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biridir ve önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasını içerir. Ölçüte dayalı örnekleme, belirli bir deneyim hakkında detaylı bilgi verebilmeleri için katılımcıları sınırlamaya yöneliktir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının katılımcıları belirli ölçütlere göre seçmesine olanak tanır. Ölçütlerin belirlenmesi, araştırmanın amacına ve araştırma sorusuna bağlıdır. Araştırmacı,

çalışmanın amacına ulaşmak için gerekli olan özelliklere sahip katılımcıları belirler ve bu ölçütleri karşılayan katılımcıları araştırmaya dahil eder (Creswell, 2020). Ölçüt temelli örnekleme, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, araştırmacının belirli bir deneyim veya olgu hakkında derinlemesine bilgi edinmesini sağlar. Ayrıca, ölçüt temelli örnekleme, araştırmanın güvenilirliğini artırır çünkü araştırmacı, belirli ölçütleri karşılayan katılımcıları seçerek, araştırma sorusuna en iyi yanıtı verebilecek kişileri araştırmaya dahil etmiş olur (Creswell, 2020; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada yaş, cinsiyet, yabancı dil öğrenme geçmişi, 2021 yılına kadar en az üç yıllık aktif yabancı dil öğrenme katılımcı kriterleri olarak belirlenmiştir. Bu şekilde *ölçüt temelli örnekleme* yöntemi kullanılarak özellikle zengin veri sağlama potansiyeli yüksek, yabancı dil öğrenme geçmişi zengin, farklı zaman dilimlerinde yabancı dil öğrenmeye yoğunlaşmış ve bu doğrultuda farklı zaman dilimlerinde yabancı dil kurslarına (çevrimiçi/yüzyüze) katılmış yetişkinler katılımcı olarak seçilmiştir.

Alt yöntem olarak *maksimum çeşitliliği* sağlayacak bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu amaca yönelik olarak katılımcıların seçiminde cinsiyet, yaş, eğitim durumları, mesleki durum ve ikamet edilen şehir gibi ölçütler kullanılmıştır. Geniş bir yaş aralığı (21-56) hedeflenmiş, cinsiyet dengesi gözetilmiş, akademisyenlerden özel sektör çalışanlarına uzanan çeşitli mesleklerden katılımcılar seçilmiş, farklı uzmanlık alanları kapsanmış ve Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden katılımcılar dahil edilerek coğrafi çeşitlilik sağlanmıştır. Maksimum çeşitlilik yönteminde amaç görece küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini *maksimum* derecede yansıtmaktır. Oluşturulan örnekleme, araştırılan olguda farklılıkları ortaya çıkarma potansiyeli olan farklı özelliklere sahip bireyler çalışma kapsamına alınır. Böylece katılımcıların sahip oldukları farklı özelliklerin araştırılan konuda ne tür farklı *yaşantılar* yaratmış olabileceğinin ya da ne tür benzerliklere yol açmış olabileceğinin belirlenmesi amaçlanır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada temel kaygı, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Bu yöntemde önemli olan, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan konu kapsamında ele alınabilecek bireylerin çeşitliliğini *maksimum* derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Fenomenolojik bir araştırmada katılımcı sayısının belirlenmesi önemli bir konudur. Fenomenolojik araştırmalarda katılımcı sayısının büyüklüğü konusunda farklı araştırmacılar farklı görüşlere sahiptir. Creswell (2012) katılımcı sayısının genellikle 2 ila 25 arasında olabileceğini, tüm katılımcıların çalışılan fenomenle (olgu) ilgili benzer yaşanmış deneyimlere sahip olması gerektiğini ve örneklemin, çalışmanın merkezindeki olgunun anlaşılmasına en fazla katkıda bulunabilecek kişilerden oluşmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Polkinghorne (1989), fenomenolojik araştırmalarda katılımcı sayısının 5 ila 25 arasında olmasını önermektedir. Yıldırım ve Şimşek (2013), fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların fenomeni deneyimlemiş ve bunu yansıtabilecek bireyler veya gruplardan seçilmesi gerektiğini belirtir. Gentles vd., (2015), nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün çalışmanın amacına, araştırma sorularına ve metodolojik yaklaşıma bağlı olarak büyük ölçüde değişebileceğini ve bazı çalışmaların 50'ye kadar katılımcı içerdiğini belirtir. Creswell ve Poth (2018), fenomenolojik çalışmalar için tipik bir aralığın 3 ila 25 katılımcı olduğunu, ancak gerçek sayının fenomenin karmaşıklığına ve toplanan verilerin derinliğine bağlı olarak değişebileceğini belirtir. Mason (2010), nitel araştırmada *veri doygunluğu* kavramını tartışır ve örneklem büyüklüğünün, ek görüşmelerden yeni tema veya bilgilerin ortaya çıkmadığı noktaya göre belirlenmesi gerektiğini öne sürer. Bazı çalışmalarda veri doygunluğuna ulaşmak için 40'a kadar katılımcının dahil edildiğini belirtir. Yin (2011), nitel araştırmada örneklem büyüklüğünün araştırma sorularına, incelenen olgunun karmaşıklığına ve veri doygunluğuna ulaşılan noktaya göre belirlenmesi gerektiğini vurgular. Araştırmacıların, ek görüşmeler veya gözlemlerden yeni tema veya içgörülerin ortaya çıkmadığı bir noktaya ulaşana kadar veri toplamaya devam etmelerini önerir. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün 25-50 arası olabileceğini belirten Yin (2011) bu aralığı desteklemek için farklı örneklem büyüklüklerine sahip çeşitli çalışmalardan örnekler sunmaktadır. Bu çalışmalar arasında 50 çift ve 45 kişiyle yapılan görüşmeleri içeren bir çalışma (Hochschild, 2012), 32 erkek ve kadınla yapılan görüşmelere dayalı bir çalışma (Gilligan, 1982) ve 26 bilgi kaynağıyla gerçekleştirilen bir çalışma (Green, 2004) yer almaktadır. Bu çalışmaların fenomenolojik bir araştırma olduğu ifade edilmese de nitel araştırmalardaki örneklem büyüklüğüne ilişki verilen örnekler fenomenolojik bir araştırmada potansiyel katılımcı sayısına ilişkin bir çerçeve sunmaktadır. Bu bilgiler ışığında, fenomenolojik bir çalışmada örneklem büyüklüğünün 25 ila 50 arasında olabileceği düşünülebilir; ancak kesin sayı, araştırmanın amaçlarına, incelenen

fenomenin doğasına ve veri doygunluğuna ulaşmak için gereken katılımcı sayısına bağlı olarak değişebilir.

Bu araştırmanın katılımcıları belirlenirken ölçüt olarak 2021 yılına kadar en az üç yıl yabancı dil eğitimi almış ve yabancı dil öğrenme süreci halen devam etmekte olan yetişkinlerin çalışma grubuna dahil edilmesi amaçlanmıştır ve bu çerçevede 29 yetişkin çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların seçiminde maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi amacıyla cinsiyet, yaş, eğitim durumları, mesleki durum ve ikamet edilen şehir gibi ölçütler de kullanılmıştır.

Katılımcıların en az 3 yıllık yabancı dil eğitimi almış olma ve halen yabancı dil öğrenme sürecine devam ediyor olma şartı deneyimlerinin yeni ve taze olması gereksinimine dayanmaktadır. Bu süre Clark'ın (2013) önerdiği 3-5 yıllık deneyim aralığına uygundur. Bu ölçüt katılımcıların araştırma konusuyla ilgili deneyimlerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlamıştır. 3 yıldan az deneyim yetersiz veri oluşturabilirken, daha uzun süreler yaşantıların hatırlanmasını zorlaştırabilir. Çalışma grubunun yaş aralığı 21-56, cinsiyet dağılımı 15 kadın ve 14 erkek şeklindedir. Mesleki çeşitlilik açısından 13 akademisyen, 4 özel sektör çalışanı, 3 öğrenci, 2 öğretmen ve diğer mesleklerden katılımcılar bulunmaktadır. Akademisyenler arasında 3 profesör, 2 doçent ve 1 öğretim görevlisi yer almaktadır. Katılımcıların uzmanlık alanları psikoloji, işletme, mühendislik, fizik, pazarlama, turizm, konservatuvar, matematik, sağlık, din kültürü ve kimya gibi çeşitli disiplinleri kapsamaktadır. Bu çeşitlilik araştırmanın farklı perspektiflerden veri toplamasını ve fenomenin daha geniş bir yelpazede incelenmesini sağlamaktadır. Coğrafi dağılım açısından, katılımcılar ağırlıklı olarak Eskişehir, Ankara ve İstanbul'dan olmakla birlikte, Balıkesir, Gebze, Aydın, Konya, Nevşehir, Kahramanmaraş, Kastamonu, Marmaris, Elazığ, Malatya ve Şırnak gibi farklı şehirlerden de katılım sağlanmıştır. Bu geniş coğrafi dağılım çalışmanın Türkiye'nin farklı bölgelerinden veri toplamasına olanak tanımıştır.

Araştırmada katılımcı sayısının 29 oluşu fenomenolojik araştırmalar için önerilen 3 ile 50 arasındaki katılımcı aralığına uymaktadır. Ayrıca bu noktaya gelindiğinde veri doygunluğuna ulaşılmış, yeni tema veya olası bulguların ortaya çıkmadığı gözlemlenmiştir. Ek olarak, maksimum çeşitlilik kriterleri (cinsiyet dengesi, yaş aralığı, meslek çeşitliliği ve coğrafi dağılım) 29 katılımcı ile yeterince karşılanmış, araştırma sorularına yeterli derinlikte ve çeşitlilikte cevap verebilecek verinin bu sayıda katılımcı ile elde edildiği düşünülmüş, zaman, kaynak veya erişilebilirlik gibi pratik faktörler de katılımcı sayısının 29 ile sınırlandırılmasını gerektirmiştir.

Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun ve zengin veri elde etmek için ölçüt temelli örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Tablo 11'de çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan ölçütler ve çeşitlilik faktörleri detaylı olarak sunulmaktadır:

Tablo 11

Çalışma Grubunun Belirlenmesinde Kullanılan Ölçütler

Ölçüt Temelli Örnekleme	Maksimum Çeşitlilik Örnekleme
<i>Temel Kriterler:</i>	<i>Çeşitlilik Faktörleri:</i>
- Yaş: Yetişkin	- Yaş aralığı: 21-56
- Yabancı dil öğrenme geçmişi: En az 3 yıl	- Cinsiyet: Kadın ve erkek - Meslek çeşitliliği
- Aktif öğrenme: Devam eden yabancı dil öğrenme süreci	- Eğitim durumu çeşitliliği - Coğrafi çeşitlilik

Tablo 11'de sunulan örnekleme stratejisi, araştırmanın geniş bir yelpazede deneyimleri kapsamasını ve farklı perspektiflerden zengin veri elde edilmesini sağlamıştır. Araştırmada kriter temelli örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme stratejileri birleştirilerek özgün bir yaklaşım benimsenmiştir. İlk aşamada, kriter temelli örnekleme yöntemi kullanılarak temel şartları karşılayan bir katılımcı havuzu oluşturulmuştur. Bu havuz yetişkin olan, en az 3 yıllık yabancı dil öğrenme geçmişine sahip ve halen aktif olarak yabancı dil öğrenme sürecine devam eden bireyleri içermektedir. Ardından bu havuz içerisinde maksimum çeşitlilik stratejisi uygulanarak farklı yaş grupları, cinsiyetler, meslekler, eğitim durumları ve coğrafi bölgelerden katılımcılar seçilmiştir. Bu hibrit yaklaşım araştırmanın hem belirli bir deneyim seviyesine sahip katılımcıları kapsayarak olgunun derinlemesine incelenmesine, hem de çeşitli bakış açılarını dahil ederek olgunun farklı bağlamlardaki yansımalarını görülebilmesine olanak sağlamıştır.

Tablo 12, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 29 katılımcının demografik özelliklerini ve diğer bilgilerini detaylı bir şekilde sunarak çalışma grubunun çeşitliliğini ve temsil gücünü göstermektedir.

Tablo 12*Katılımcı Listesi ve Katılımcıların Özellikleri*

SN	Kod Ad	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Detaylar	Yaşadığı Şehir
1	K1	Erkek	45	Akademisyen, Doç Dr	Eskişehir
2	K2	Kadın	24	Yüksek Lisans Mezunu, Psikoloji	Balıkesir
3	K3	Erkek	45	Özel Sektör, İşletme	Ankara
4	K4	Kadın	26	Özel Sektör, Endüstri Müh.	Eskişehir
5	K5	Kadın	35	Akademisyen, Fizik	Gebze
6	K6	Erkek	21	Öğrenci, Yapay Zeka Müh	Ankara
7	K7	Kadın	46	Akademisyen, Prof Dr	Aydın
8	K8	Erkek	24	Öğrenci, Mezun, Hava Trafik	Eskişehir
9	K9	Erkek	48	Akademisyen, Pazarlama	İstanbul
10	K10	Erkek	24	Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi	Eskişehir
11	K11	Kadın	37	Akademisyen, İşletme	Konya
12	K12	Kadın	38	Akademisyen, Konservatuvar	Nevşehir
13	K13	Kadın	25	Akademisyen	İstanbul
14	K14	Erkek	28	Memur	İstanbul
15	K15	Kadın	25	Mimar	Kahramanmaraş
16	K16	Kadın	25	Öğrenci, Uçak Mühendisi	Kastamonu
17	K17	Kadın	49	Akademisyen, Öğrt. Gör.	İstanbul
18	K18	Kadın	56	Tıp Doktoru	Eskişehir
19	K19	Erkek	48	Emekli Asker	Marmaris
20	K20	Kadın	33	Öğretmen, Matematik	Eskişehir
21	K21	Erkek	30	Askeri Personel	Eskişehir
22	K22	Erkek	30	Araştırmacı, Doktora Öğrencisi	Ankara
23	K23	Kadın	32	Kamu Personeli, Sağlık	Elazığ
24	K24	Erkek	29	Öğretmen, Din Kültürü	Malatya
25	K25	Erkek	28	İnşaat Mühendisi	İstanbul
26	K26	Kadın	46	Akademisyen, Prof Dr	İstanbul
27	K27	Erkek	49	Akademisyen, Prof Dr	Eskişehir
28	K28	Kadın	25	Yüksek Lisans Mezunu, Kimya Mühendisi	Eskişehir
29	K29	Erkek	35	Akademisyen, Doç Dr	Şırnak

3.3. Araştırmacının Rolü

Bu fenomenolojik araştırmada yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimlerinin incelenmesi ve bu deneyimlerin andragoji ilkeleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmacının araştırma konusu ile ilgili uzun yıllara dayanan mesleki birikimi ve deneyimi bulunmaktadır. Yetişkinlerle uzun yıllardır yabancı dil öğretimi alanında çalışmalar yapmaktadır. Bu deneyim ve birikimler, araştırmacının konuya hâkimiyetini artırarak görüşmeleri etkin bir şekilde yürütmesine ve zengin veri toplamasına imkân sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı farklı dönemlerde alanında uzman olan farklı akademisyenlerden nitel araştırma yöntemleri konusunda dersler almış, dersler kapsamında çalışmalar hazırlamış, özellikle fenomenoloji konusunda aldığı ders döneminde dersin gereği olarak çalışmalar yapmıştır.

Veri toplama sürecinde araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla katılımcıların deneyimlerini derinlemesine keşfetmeye çalışmıştır. Araştırmacı görüşmeler sırasında katılımcılarla güvene ve empatiye dayalı bir iletişim kurmaya önem vermiştir. Araştırmacı görüşmeleri bizzat kendisi gerçekleştirmiş, ses ve görüntü kayıtları alınmıştır. Bu kayıtların yazıya dökülmesinin ardından fenomenolojik yaklaşıma uygun bir betimleme ve yorumlama süreci yürütülmüştür. Veri analizinde araştırmacı, katılımcıların deneyimlerindeki ortak anlamları, desenleri ve buna bağlı olarak kodları, kategorileri ve temaları ortaya çıkarmaya odaklanmıştır. Bu aşamada kendi öznel yargılarını bir kenara bırakarak katılımcıların bakış açılarını yansıtmaya çalışmıştır.

Araştırmacının ontolojik ve epistemolojik duruşu araştırmanın teorik temellerini ve metodolojik yönelimini belirleyen önemli unsurlardır (Keser ve Köksal, 2017; Toker, 2022). Araştırmacı, yapılandırmacı bir ontolojik duruşa sahiptir. Yani, gerçekliğin bireyler tarafından öznel olarak inşa edildiğini, çoklu gerçekliklerin mevcut olduğunu kabul etmektedir. Yabancı dil öğrenme deneyiminin de bireyden bireye farklılık gösterebileceği ve öznel anlamlar içerdiği görüşündedir. Araştırmacı, yorumlayıcı bir epistemolojik duruşu benimsemektedir. Buna göre, araştırmacı ve araştırma konusu arasında etkileşimli bir ilişki vardır. Bilginin öznel ve bağlamsal olduğu kabul edilir. Yabancı dil öğrenme deneyimine ilişkin bilginin de katılımcıların öznel anlatıları yoluyla elde edileceği, araştırmacının ise yorumlama sürecinde etkin rol oynayacağı anlayışı hâkimdir. Bu duruşlar, araştırmanın fenomenolojik deseni ile de uyumludur.

Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin öznel deneyimlerine odaklanır ve bu deneyimlerin özünü anlamayı amaçlar. Araştırmacının görevi, katılımcıların

deneyimlerini kendi bakış açılarından anlamak ve betimlemektir. Araştırmacı, kendi ontolojik ve epistemolojik duruşunun farkında olarak, bunların araştırma sürecine etkisini de göz önünde bulundurmıştır. Araştırmacı veri toplama ve analiz süreçlerinde kendi deneyim ve birikimlerinin de araştırmaya zenginlik katabileceğini dikkate alarak kendi öznel konumunu paranteze almış ve katılımcıların deneyimlerini merkeze alan bir tutum sergilemeye özen göstermiştir. Çünkü yorumlayıcı yaklaşımda araştırmacının öznel kimliği ve deneyimleri de bilgi üretim sürecinin bir parçası olarak görülür.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Seidman'ın *fenomenolojik temelli derinlemesine görüşme* yaklaşımına uygun olarak geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Bu bağlamda yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimlerinin incelenmesi amacıyla *deneyimin bağlamını ortaya koyma (yaşam öyküsü)* ile ilgili 6 soru, *deneyimin ayrıntılarını yeniden yapılandırma* ile ilgili 6 soru, *deneyimin katılımcı için taşıdığı anlama dair yansıtıcı yorumları alma* ile ilgili 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Veri toplama aracının hazırlanması sürecinde, andragojinin altı temel ilkesi ve Seidman'ın (2006) *fenomenolojik temelli derinlemesine görüşme* yaklaşımı esas alınarak üç boyutlu bir yapı oluşturulmuştur. Seidman (2006) insanların deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine anlamak amacıyla “fenomenolojik temelli derinlemesine görüşme” yaklaşımını önermiştir. Bu yaklaşımın temelinde, her katılımcıyla üç ayrı görüşme yapılmasını içeren bir yapı vardır. Üç aşamalı bu yapı, deneyimin bağlamı, ayrıntıları ve anlamının bir aradalığını sağlayarak incelenen olguya dair derin bir kavrayış sağlar.

Odaklanılmış yaşam öyküsü olarak isimlendirilen ilk görüşmede, araştırmacı katılımcının incelenen deneyime ilişkin yaşam öyküsü dinlenir. Amaç, katılımcının deneyimini bağlamsallaştırmak, öncesindeki yaşantılarını anlamaktır. Bu bağlamda görüşme formunda yer verilen sorularda bir tanesi “*Yabancı dil öğrenme konusunda bugüne kadar neler yaptınız?*” şeklindedir.

Deneyimin ayrıntıları olarak adlandırılan ikinci görüşmede katılımcının araştırılan deneyime dair somut ayrıntıları yeniden yapılandırmasına odaklanılır. Araştırmacı katılımcıya deneyimin nasıl gerçekleştiğine dair sorular sorar; aktörleri, yerleri, zamanı, eylemleri netleştirir. Bu bağlamda görüşme formunda yer verilen

sorularda bir tanesi “*Yabancı dil öğrenmek için katıldığınız kurslardan bahsedermisiniz? (eğitmenlerinizden, ortamdan)*” şeklindedir.

Yansıtma olarak isimlendirilen üçüncü görüşmede katılımcıdan deneyiminin kendisi için ne anlama geldiğini yansıtması istenir. İlk iki görüşmede paylaşılanlar ışığında katılımcı deneyimini nasıl anlamlandırdığını ve duygusal/zihinsel bağlantıları nasıl kurduğunu aktarır. Seidman'a (2006) göre “anlamın oluşturulması için insanların deneyimlerine bağlam içinde bakmaları ve bu deneyimlerin ayrıntılarını incelemeleri gerekir. Bu ikisi olmadan yansıtma yetersiz kalacaktır”. Bu bağlamda görüşme forumunda yer verilen sorularda bir tanesi “*Yabancı dil öğrenme ile ilgili tüm yaşantılarınızı göz önünde bulundurduğunuzda yabancı dil öğrenmek sizin için ne anlam ifade ediyor? .. neye benzetirsiniz?*” şeklindedir

Araştırmanın amaçlarına hizmet eden soruların oluşturulabilmesi için ilgili literatür kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve veri toplama aracına dahil edilecek soruların bulunduğu bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu, alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve veri toplama aracına uygun olan sorular belirlenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda, uygun bulunan sorular görüşme formuna dahil edilmiştir. Daha sonraki aşamada katılımcı olma ölçütlerini karşılayan 2 kişi ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlk pilot görüşmede, bazı soruların anlaşılmasında zorluklar yaşanmış ve bu sorunların giderilmesi amacıyla 10 soruda ifadeler netleştirilmiştir. İkinci pilot görüşmede ise, revize edilen sorularla daha akıcı ve sorunsuz bir görüşme süreci yaşanmıştır. Pilot görüşmeler ve gerekli düzenlemeler sonrasında, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ardından, etik kurul izin süreci başlatılmış ve bu sürecin olumlu sonuçlanmasıyla birlikte (bkz: Ek 2) veri toplama aracı nihai şeklini almıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma konusu ile ilgili verilerin toplanması amacıyla, amaçlı örneklem yöntemlerinden *ölçüt temelli örnekleme* yöntemiyle belirlenen katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracına son şekli verildikten ve gerekli izinler alındıktan sonra katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmacı, her bir katılımcıyla ayrı ayrı iletişime geçerek, katılımcıya ve kendisine uygun görüşme saatlerini belirlemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun işlerliğini test etmek amacıyla öncelikle pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerden elde edilen deneyimin ardından asıl görüşmelere geçilmiştir. Görüşmeler sırasında hem ses hem de

görüntü kaydı alınmıştır. Araştırmacı, gerekli gördüğü durumlarda katılımcılara sonda ve tamamlayıcı sorular yönelterek, düşüncelerini daha detaylı açıklamalarına fırsat vermiştir. Görüşmeler, gönüllülük esasına dayalı olarak, internet üzerinden çevrimiçi şekilde yürütülmüştür. Araştırmacı, görüşmeler boyunca objektif bir tutum benimsemiş, gerektiğinde destekleyici ifadeler kullanarak görüşmelerin akıcı bir şekilde ilerlemesini sağlamıştır.

Tüm görüşmeler, MERITHUB uygulaması üzerinden çevrimiçi olarak, bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının yetişkinlere yönelik olarak yabancı dil öğretimi alanında uzun yıllara dayanan bir deneyime sahip olmasının ve görüşmeleri kendisinin yürütmüş olmasının çalışmanın güvenilirliğine katkı sağladığı değerlendirilmektedir. Görüşmelerin tamamı, ilgili kurumlardan izinler ve katılımcıların onayları alındıktan sonra sesli ve görüntülü olarak kayıt altına alınmış, bu kayıtlar danışman dışında hiç kimseyle paylaşılmamıştır.

Bu araştırmada, yabancı dil öğrenen yetişkinlerin deneyimlerini andragojinin temel ilkeleri açısından incelemek amacıyla *görüşme tekniği* kullanılmıştır. Görüşme süreçlerinde Seidman (2006) tarafından geliştirilen üç katmanlı *fenomenolojik temelli derinlemesine görüşme tekniği* iki tur halinde uygulanmıştır. İlk turda, katılımcının araştırma konusuyla ilgili deneyiminin bağlamı ortaya konmuş ve deneyimin detayları yeniden yapılandırılmıştır. İkinci turda ise katılımcının deneyime yüklediği anlam üzerine yansıtıcı yorumlar yapması istenmiştir. Her ne kadar bu teknikte turlar arasında 3-7 gün ara verilmesi önerilse de katılımcılara farklı günlerde ulaşmanın güçlüğü nedeniyle, görüşmeler aynı gün içerisinde kısa aralar verilerek gerçekleştirilmiştir.

Seidman (2006), *fenomenolojik temelli derinlemesine görüşme* tekniğinin üçlü yapısı ve bununla ilgili yapılan işlemler konusunda alternatiflerin mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, katılımcıların deneyimlerini kendi yaşamları bağlamında yeniden inşa etmelerine ve yansıtımalarına imkan veren bir yapı korunabildiği sürece, hem üç görüşmeli yapıda hem de bu görüşmelerin süresinde ve aralığında birtakım değişikliklerin yapılabilmesinin mümkün olduğunu, yalnızca bu konuda görüşme yapısının fazla esnetilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü eğer yapı olması gerekenden daha fazla esnetilirse yapının amacından yararlanma konusunda sorunlar çıkabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, örneğin bir katılımcının ani gelişen bir komplikasyon nedeniyle bir görüşmeyi kaçırabilmesi ve dolayısıyla diğer görüşmelerin farklı günlerde yapılabilmesi; bir katılımcının bir gün uygun olup ilerleyen iki üç hafta boyunca uygun olamaması ya da bir katılımcının görüşmeden sonra yaz tatiline çıkıp

ikinci görüşmenin çok uzun zaman sonra yapılması gibi durumlar söz konusu olabilir. Seidman, görüşmelerin yapılması ile ilgili kesin bir kural olmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla, önemli olan nokta görüşmelerin, tekrarlanabilir ve belgelenebilir olmasıdır. Bu noktada hiçbir şeyin mükemmel olmadığını ve ideal olmayan koşullarda mülakat yapmanın, hiç yapmaktan daha iyi olduğunu vurgulamaktadır.

Görüşmeler yaklaşık 5 aylık bir süreçte tamamlanmış olup görüşme takvimi Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

Veri Toplama Çizelgesi

Sn	Kod	Görüşme Tarihi	Süre	Sn	Kod	Görüşme Tarihi	Süre
1	K1	10.Oca.22 (Pilot)	31 dk	16	K16	31.Ara.22	30 dk
2	K2	23.Nis.22 (Pilot)	70 dk	17	K17	1.Oca.23	59 dk
3	K3	10.Eyl.22	72 dk	18	K18	1.Oca.23	35 dk
4	K4	4.Eki.22	41 dk	19	K19	2.Oca.23	63 dk
5	K5	8.Eki.22	81 dk	20	K20	3.Oca.23	25 dk
6	K6	16.Kas.22	41 dk	21	K21	3.Oca.23	42 dk
7	K7	22.Kas.22	39 dk	22	K22	4.Oca.23	32 dk
8	K8	18.Ara.22	47 dk	23	K23	5.Oca.23	15 dk
9	K9	24.Ara.22	52 dk	24	K24	6.Oca.23	21 dk
10	K10	28.Ara.22	24 dk	25	K25	6.Oca.23	44 dk
11	K11	29.Ara.22	49 dk	26	K26	7.Oca.23	36 dk
12	K12	30.Ara.22	26 dk	27	K27	9.Oca.23	14 dk
13	K13	30.Ara.22	24 dk	28	K28	10.Oca.23	23 dk
14	K14	31.Ara.22	33 dk	29	K29	11.Oca.23	44 dk
15	K15	31.Ara.22	23 dk				

3.6. Veri Toplama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Veri toplama sürecinde, ölçütlere uygun katılımcılara ulaşma, istekli olan katılımcıların belirlenmesi ve katılımcılar ile yapılan görüşmeler için uygun zaman dilimlerinin belirlenmesi konularında zorluklar yaşanmıştır.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın inandırıcılığı, doğruluğu ve gerçeklikle olan ilişkisi açısından büyük önem taşır. Geçerlik ve güvenirlik, herhangi bir nitel araştırmacının bir çalışmayı tasarlarırken, sonuçları analiz ederken ve çalışmanın kalitesini değerlendirirken göz önünde bulundurması gereken iki temel faktördür (Patton, 2014). Araştırma türü ne olursa olsun, bu kavramlar, bir çalışmanın kavramsallaştırılmasına, verilerin toplanma, analiz edilme ve yorumlanma biçimine ve bulguların sunulma şekline yaklaşılırken dikkat edilmesi gereken konulardır (Merriam ve Tisdell, 2016). Genel olarak güvenirlik bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgiliyken, geçerlik bilimsel bulguların doğruluğu ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982).

Nitel araştırmalarda geçerlilik konusu, iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İç geçerlik, bir sonuç değişkenindeki varyasyonların bağımsız bir değişkendeki kontrollü varyasyona ne ölçüde atfedilebileceği olarak tanımlanabilir. (Lincoln ve Guba, 1985). Daha basit bir ifade iç geçerlik araştırma sürecinin ve elde edilen bulguların gerçekliği yansıtmaya derecesini ifade eder. Dış geçerlik, “varsayılan nedensel ilişkinin, neden ve sonucun alternatif ölçümlerine ve farklı kişi, ortam ve zaman türlerine genellenebileceği sonucunu çıkardığımız yaklaşık geçerlilik” olarak tanımlanabilir. (Lincoln ve Guba, 1985). Bir başka ifade ile dış geçerlik araştırma sonuçlarının benzer gruplara veya ortamlara genellenebilirliğini ifade eder.

Güvenirlik kavramı da dış güvenirlik ve iç güvenirlik olarak iki alt boyutta incelenmektedir. Dış güvenirlik, bağımsız araştırmacıların aynı ya da benzer ortamlarda aynı olguları keşfedip keşfetmeyecekleri ya da aynı yapıları oluşturup oluşturmayacakları konusunu ele alır. İç güvenirlik, daha önce oluşturulmuş bir dizi yapı verildiğinde, diğer araştırmacıların bunları orijinal araştırmacının yaptığı gibi verilerle aynı şekilde eşleştirme derecesini ifade eder (LeCompte ve Goetz, 1982).

Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmaların doğasına daha uygun olduğunu düşündükleri alternatif kavramlar önermişlerdir. İç geçerlik yerine “*inanırlık*” kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. İnanırlık, araştırma bulgularının gerçekliği ne derece doğru yansıttığını ifade eder. Dış geçerlik yerine ise “*aktarılabirlik*” kavramını önermişlerdir. Aktarılabirlik, araştırma sonuçlarının farklı bağlamlara veya gruplara uygulanabilirliğini temsil eder. İç güvenirlik yerine “*güvenilebilirlik*” kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Güvenilebilirlik, araştırma sürecinin tutarlılığını ve tekrarlanabilirliğini ifade eder. Son olarak, dış güvenirlik yerine “*onaylanabilirlik*” kavramını önermişlerdir. Onaylanabilirlik, araştırma bulgularının araştırmacının

önyargılarından bağımsız olarak elde edildiğini ve verilerin nesnel bir şekilde yorumlandığını gösterir.

Bu araştırmada iç geçerliğin/inanırılığın sağlanması amacıyla;

1) Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın derinlemesine taranmış ve araştırma amacına ve sorularına cevap verecek nitelikte olan sorular titizlikle seçilmiştir.

2) Katılımcı görüşlerinin daha iyi anlaşılması için sonda ve tamamlayıcı sorulara da yer verilmiştir. Görüşme formuna dâhil edilen sorular tek boyutlu, açık uçlu, yönlendirici olmayan, anlaşılır ve cevaplanabilir olacak şekilde kurgulanmıştır.

3) Hazırlanan görüşme formu, konu hakkında uzman kişilerin değerlendirmesine sunulmuş, onlardan gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılmıştır.

4) Görüşme formunun işleyişini denemek için iki ayrı pilot uygulama yapılmıştır.

5) Görüşmeler, gönüllülük esasına dayalı olarak, katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilerek ve ses/görüntü kaydı için onayları alınarak yapılmıştır.

6) Araştırmacı, görüşme sorularını katılımcılara yansız bir tutumla yöneltmiştir.

7) Her görüşmenin ardından süreç değerlendirilmiş, görüşme sürecine ilişkin gerekli iyileştirmeler yapılmıştır.

8) Veri analizi sürecinde farklı bir araştırmacının da görüşleri alınarak kodlamalar, kategoriler ve temalar doğrulanmıştır.

9) Araştırmacı, nitel araştırma teknikleri konusunda eğitim almış, bulgularını ve yorumlarını alan uzmanlarına kontrol ettirmiş ve tüm süreci konu uzmanının rehberliğinde yürütmüştür.

10) Görüşme verileri düzenli bir şekilde tasnif edilip dosyalanmış, veri toplama, verilerin dökümü ve verilerin analizi aşamaları detaylıca raporlanmıştır.

11) Bulgular hem kendi içinde hem de ilgili literatürle ilişkilendirilmiştir.

Dış geçerliğin/aktarılabirliğin sağlanması amacıyla,

1) Araştırmanın yöntemi, çalışma grubu seçimi, veri toplama aracının nasıl geliştirildiği, verilerin toplanma ve analiz edilme süreçleri ayrıntılı ve açık bir biçimde anlatılmıştır.

2) Katılımcı özellikleri, görüşmelerin yapıldığı ortam, yöntem ve koşullar betimlenmiştir.

3) Veri analizimin basamakları detaylandırılarak açıklanmıştır.

İç güvenilirliğin/güvenilebilirliğin sağlanması amacıyla;

1) Görüşmelerde ses ve görüntü kaydı alınarak veri kaybının önüne geçilmiş ve katılımcıların ifadeleri birebir alıntılarla sunulmuştur.

2) Bulgularda farklı katılımcıların görüşlerine dengeli bir şekilde yer verilmiştir.

3) Araştırma süreci başka alan uzmanları tarafından incelenip değerlendirilmiş ve verilen dönütler ışığında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Dış güvenilirliğin/onaylanabilirliğin sağlanması amacıyla;

1) Bulgular sistematik ve tutarlı bir biçimde analiz edilip yorumlanmıştır.

2) Bulgular benzer çalışmalarla karşılaştırılmış, araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş ve öneriler sunulmuştur.

3) Araştırma süresince izlenen yol ve alınan kararlar ayrıntılı bir şekilde not edilmiştir.

4) Ham verilerden bulgulara, bulgulardan yorumlara ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı şeffaf bir şekilde paylaşılmıştır.

3.8. Araştırma Etiği

Araştırmanın her aşamasında bilimsel araştırmalarda uyulması gereken etik ilkeler titizlikle gözetilmiştir. Öncelikle araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şeklinin verilmesinden sonra etik kurul izni alınmıştır (bkz: EK 2). Araştırma süreci boyunca dürüstlük, gizlilik ve sorumluluk gibi temel etik prensiplere bağlı kalınmıştır. Tüm süreç şeffaf bir şekilde yürütülmüş, atılan adımlar açık ve anlaşılır biçimde raporlanmıştır. Veri toplama aşamasında, görüşmelere başlamadan önce katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmış, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve istedikleri an araştırmadan çekilebilecekleri kendilerine bildirilmiştir. Katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Verilerin analizi ve bulguların raporlanması sırasında da etik ilkelerden ödün verilmemiştir. Katılımcı ifadeleri değiştirilmeden, olduğu gibi aktarılmış, katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılarak kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Araştırmacı, veri toplama sürecinde objektif ve tarafsız bir tutum sergilemiş, katılımcıları yönlendirmekten ve onların ifadelerine müdahale etmekten kaçınmıştır. Araştırma sonuçları paylaşılmadan önce tekrar gözden geçirilmiş ve etik kurallara uygunluğu bir kez daha kontrol edilmiştir. Çalışmanın her aşamasında araştırma etiğinin temel ilkelerine sadık kalınarak bilimsel bütünlük korunmuştur. Bu yaklaşımın araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırdığı düşünülmektedir.

3.9. Verilerin Dökümünün Doğruluğunun Sağlanması

Araştırmacı, görüşmelerden elde ettiği video ve ses kayıtlarının yazıya dökülme işlemini tamamladıktan sonra, bu dökümlerin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir araştırmacının desteğine başvurmuştur. Bu kapsamda, uzman araştırmacıdan video ve ses kayıtlarını dikkatle dinleyerek mevcut dökümde eksik kalmış veya hatalı yazılmış kelimeleri tespit etmesi istenmiştir. Uzman araştırmacı tarafından yürütülen doğrulama çalışması sırasında, bazı kelimelerin eksik veya yanlış yazıldığı belirlenmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, video ve ses kayıtlarının ilgili bölümlerini tekrar dinleyerek, tespit edilen eksik veya hatalı kelimeleri düzeltme yoluna gitmiştir. Bu şekilde, görüşme verilerinin yazıya aktarılması sürecinde ortaya çıkabilecek hataların minimize edilmesi ve verilerin doğru bir şekilde dökümünün sağlanması amaçlanmıştır.

3.10. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında araştırmanın kuramsal çerçevesine dayalı olarak oluşturulan araştırma soruları göz önüne alınarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı andragoji (yetişkin eğitimi) ilkelerine göre yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimlerinin incelenmesi olduğu için yetişkin eğitimimin 6 temel ilkesi betimsel analizin çerçevesini oluşturmuştur.

Fenomenolojik araştırmalar insanların deneyimlerinin bazı ortak yönleri olduğunu kabul eder ve bu ortak yönleri anlamaya çalışır. Araştırmacının amacı olguya ilişkin bireylerin deneyimlerindeki ortak anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar. Böylece fenomenoloji araştırma olguya odaklanarak araştırılan konuyla ilgili olgunun anlamını açıklar (Annells, 2006). Görüşme verilerinin sunumu ve analizinde yaygın bir yaklaşım, yazıya dökülmüş olan görüşmelerden seçilen alıntılar kategorilere ayırmaktır. Araştırmacı kategorilere göre belirlenen alıntılar arasındaki desenleri ve bağlantıları inceler. Farklı kategoriler arasındaki bağlantılardan tema olarak belirlenebilecekleri seçer. Ardından temalara göre organize edilmiş alıntılar üzerinde yorumlar yapabilir (Seidman, 2006). Verilerin analizi sürecinde ilk olarak, görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Analiz yöntemi olarak içerik analizi tercih edilmiş ve bu analiz, MAXQDA programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi kapsamında, veriler tekrar tekrar okunarak “*daha önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama*” yöntemiyle kodlanmıştır. Bu yöntem araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda, hali hazırda bir yapı var olduğunda

kullanılabilmektedir (Strauss ve Corbin, 1990, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da Malcolm Knowles tarafından belirlenen andragojinin altı ilkesi çerçevesinde bir inceleme yapılması amaçlandığı ve belirli bir kavramsal çerçeve var olduğu için var olan kavramlar altında temalaştırma yapılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde *betimsel analiz tekniği* kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen bulguların temalara ayrıştırılarak özetlendiği ve yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendikten sonra andragojinin altı temel ilkesi bağlamında kodlara, elde edilen kodlardan kategorilere, ortaya çıkan kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Kategori ve temaların belirlenmesinin ardından, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri seti, nitel araştırma konusunda deneyimli ve eğitim programları ve öğretim alanında doktora yapmakta olan bir araştırmacıya sunulmuş ve bu araştırmacıdan bağımsız bir temalaştırma yapılması istenmiştir. Yapılan incelemede, iki araştırmacının analizlerinin birbiriyle uyumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca ikinci araştırmacıdan, başka bir görüşmeye gerek olup olmadığı konusunda da görüş alınmış ve böyle bir ihtiyacın bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

3.11. Nitel Verilerin Anlamlandırılması ve Tema Oluşturma

Araştırmacı tüm görüşme dökümlerini tek bir dosyada birleştirdikten sonra yetişkin eğitimi (andragoji) ile ilgili literatürü yeniden gözden geçirmiştir. Ardından, bu dosyayı ilgili literatür ve araştırma soruları çerçevesinde defalarca okumuş ve andragojinin 6 temel ilkesine yönelik kavram, ifade ve kelimelere işaret eden sözcükler belirlenip işaretlenerek görüşme verileri üzerinde bir ön inceleme gerçekleştirmiştir. Bu ön incelemenin ardından, MAXQDA nitel veri analizi programı kullanılarak verilerin kodlanması, kategorileştirilmesi ve temalaştırılması aşamasına geçilmiştir. Veri analizi sürecinde, araştırmacı hem alan uzmanlarından hem de MAXQDA programı konusunda deneyimli araştırmacılardan destek almıştır. Bu destek, şu şekilde gerçekleşmiştir: MAXQDA programı konusunda uzman bir araştırmacı, bağımsız olarak veriler üzerinde çalışmış ve kendi kodlama, kategorileştirme ve temalaştırma işlemlerini yapmıştır. Aynı şekilde, araştırmacının kendisi de bu işlemleri bireysel olarak gerçekleştirmiştir. Sonrasında, iki araştırmacı bir araya gelerek elde ettikleri kodların, kategorilerin ve temaların birbiriyle uyumlu olup olmadığını incelemişlerdir. Bu işbirlikçi çalışma sayesinde, analizlerin tutarlılığı ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Aşağıdaki bir kodlama örneği verilmektedir.

Kodlama Örneği

Dipsiz Kuyu

“Şöyle bu biraz şey yabancı dil. Dipsiz kuyu gibi bir şey aslında hani. Ne kadar öğrenseniz bu işte.” K22 (E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

Korkunç

“Yabancı dil bilmemek konuşmaya çalışıp da duymamak ya da anlamamak gibi bir şey diye düşünüyorum. Yani onlar size bir şeyler söylüyorlar, siz böyle tamam bir şeyler duyuyorsunuz. Ama anlamlandıramıyorsunuz. Yani bu ne bileyim böyle bir tam yeterli algılayamamak, tam kafası çalışamamak, ne dendiğini bilememek gibi böyle aslında biraz da korkutucu geliyor yani bu.” K18 (K, 56, Tıp Doktoru)

Bu iki kod, araştırma sorularından biri olan *Öğrenme Motivasyonu* başlığı altında ele alınmış, aralarındaki ilişkiden dolayı bu iki kod *Algılar* kategorisi altına işlenmiş, daha sonra da motivasyon kavramının olumlu ve olumsuz olma durumu dikkate alınarak ve bu koda ilişkin alıntılarda açıklanan durumların motivasyon kırıcı bir boyutu ifade etmeleri de dikkate alınarak *Motivasyon Kırıcı Durumlar* teması altına yerleştirilmiştir.

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi kodlar bir araya getirilerek kategoriler elde edilmiş ve bu kategoriler temalaştırılarak araştırma soruları ile doğrudan ilişkili temalara ulaşılmıştır. Bu yaklaşımla verilerin içindeki örüntülerin ve temaların belirlenmesi, aynı zamanda araştırma sorularının yanıtlanması ve teorik çerçeve ile uyumlu bir şekilde bulguların yorumlanması mümkün olmuştur.

Bu çerçevede araştırma kapsamında elde edilen kategoriler ve temalar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 14*Araştırma Çerçevesinde Belirlenen Temalar ve Kategoriler*

Bilme İhtiyacı	Bilme İhtiyacının Karşılanmaması	Rehberlik ve Destek Eksikliği, Yetersiz Eğitim, Yöntem Sorunu, Anlamsız Öğrenme
	Farkındalık Artışı	Yakın Aile, Aile Dışı Unsurlar, Nitelik Sorunu, Çevrimiçi Eğitim, Ders Saati Sayısı
	Kolaylaştırıcının Rolü	Nitelik, Tutum
Benlik Kavramı	Kendi Kendine Öğrenme	Okuma, İşitsel-Görsel Öğrenme Araçları, Öğrenme Stratejileri
	Öğrenme Ortamı	Düzy Farkı, Öğitmen Etkisi, Okul Profili, Çevrimiçi Eğitim, Kalabalık Sınıf Ortamı, Özel İlgi
Geçmiş Öğrenme Yaşantıları	Kişisel Deneyim	Aile ve Çevre Etkisi, Öğrenmeye İlişkin Zorluklar, Öğrenme Kaynakları
	Kurumsal Deneyim	Lise Eğitimi, Üniversite Eğitimi, Özel Okulda Eğitim
Öğrenmeye Hazır Olma	İstihdam Boyutu	Akademik Kariyer, Mesleki Gelişim ve Rekabet, Sektörel Zorunluluklar, Maddi Getiri
	Kişisel Boyut	Teşvik ve Rol Modeli, Bireysel Gelişim, Bireysel Engeller
Öğrenmeye Yönelim	Öğrenmeye Yönelimi Destekleyen Unsurlar	Doğrudan Deneyim, Göç Etme, Kültür Tanıma, Sosyalleşme, Kişisel Gelişim
	Öğrenmeye Yönelimi Zorlaştıran Unsurlar	Erişim Zorluğu, Ezberci Eğitim, Sınav
Öğrenme Motivasyonu	Motivasyon Kırıcı Durumlar	Algılar, Baskı Hissetme, Başarısı Deneyimleri, Motivasyon Eksikliği Odaklanma Sorunu, Öz güven Düşüklüğü, Zorluklar
	Öğrenmeye Motive Olma	Ön Yargıları Yıkma, Kişisel Gelişim, Sürecin Uzunluğu

3.12. Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması

Bu aşamada, her bir araştırma sorusu literatürden alıntılarla açıklanmıştır. Ardından, elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar tablo halinde sunulmuştur. Her tema ayrı bir başlık altında incelenmiş, kısa bir açıklama ile birlikte alt kategorileri hakkında bilgi verilmiştir. Kategorilerin her biri için görüşmelerden doğrudan alıntılar paylaşılmış ve bu alıntılar ilgili kodlara göre gruplanmıştır. Alıntılardan önce, ilgili kodu belirten anahtar kelimeler kullanılmıştır. Her kod için alıntılar paylaşıldıktan sonra özetlenmiş ve bir sonraki kategoriye geçilmiştir. Bu süreç, tüm kategoriler ve kodlar için tekrarlanmış, son olarak genel tema özetlenmiştir. Bu yapı, bulguların sistematik ve detaylı bir şekilde sunulmasını sağlamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimlerinin andragojinin altı temel ilkesine göre ortaya çıkarılması amacıyla farklı yaş ve meslek gruplarına mensup 29 yetişkin ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler kodlanarak kategorilere ve kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Bu bölümde bulgular, temalar ve kategoriler doğrudan altıntılar verilerek sunulmuştur.

4.1. Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Bilme İhtiyacı Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ilk alt amacı "*Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin bilme ihtiyacı konusundaki deneyimleri nelerdir?*" şeklinde ifade edilmişti. Yetişkinlerin bir öğrenme etkinliğine katılmadan önce neyi, neden ve nasıl öğreneceklerini bilmeye ihtiyaç duydukları varsayımı yetişkin öğrenenlerin ayırt edici özelliklerinden biridir. Yetişkin öğrenenler hedeflerine ulaşmak için daha fazla beceri ve bilgiye ihtiyaç duyduklarının farkındadır, ancak özellikle hangi beceri ve bilgilere ihtiyaç duyduklarını bilmeyebilirler. Ek olarak kendilerine sunulan bilgiye neden ihtiyaç duyduklarını da sorgularlar ve şayet verilen bilgi ilgi duydukları alanla bağlantılı değilse öğrenme sürecine enerji ya da zaman veya para harcama konusundan isteksiz olabilirler (Conaway ve Zorn-Arnold, 2015). Bu çerçevede araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılara bilme ihtiyacı ile ilgili görüşlerini almaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan kodlar, kategoriler ve temalar Tablo 15 ve Şekil 15'te detaylı olarak sunulmuştur.

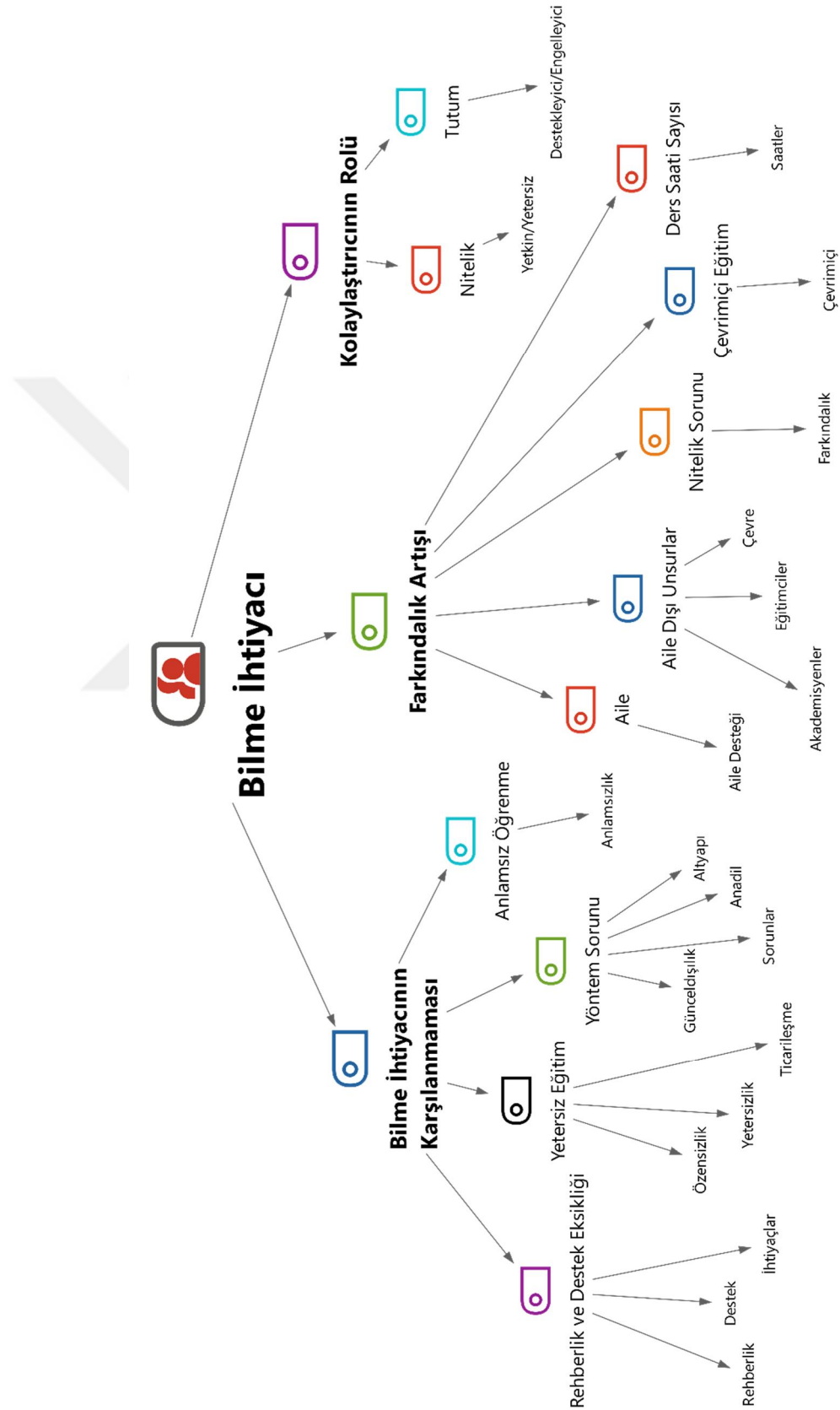
Tablo 15

Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Bilme İhtiyacı Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar

TEMA	KATEGORİ	KOD
Bilme İhtiyacının Karşılanmaması	Rehberlik ve Destek Eksikliği	Rehberlik; kursta rehberlik hizmetinin olmayışı
		Destek; bilme ihtiyacı açısından yetersiz destek
		İhtiyaçlar; bilme ihtiyacının karşılanmamasının olumsuz sonuçları
	Yetersiz Eğitim	Özensizlik; verilen yabancı dil eğitiminde profesyonelliğin olmayışının bilme ihtiyacını karşılamaması
		Yetersizlik; dil eğitiminin yetersiz oluşunun bilme ihtiyacına etkisi
		Ticarileşme; ticari yaklaşımın bilme ihtiyacını karşılamaması
	Yöntem Sorunu	Günceldişilik; olmayan eğitim anlayışının bilme ihtiyacına etkisi
		Sorunlar; öğretim yöntemleri ve teknikleri ile ilgili sorunlar
		Anadil; dersin ana dilde işlenmesinin bilme ihtiyacını karşılamaması
		Altyapı; altyapı olmadan dil eğitimi vermenin bilme ihtiyacına etkisi
Farkındalık Artışı	Anlamsız Öğrenme	Anlamsızlık; yabancı dil eğitiminin anlamlı öğrenme sağlamaması
	Aile	Aile desteği; aileden destek ve deneyimin desteğin bilme ihtiyacına etkisi
		Çevre; bireyin çevresinin bilme ihtiyacı üzerindeki olumlu etkisi
	Aile Dışı Unsurlar	Akademisyenler; akademisyen desteğinin farkındalık artışı sağlaması
		Eğitimciler; eğitimcilerden alınan desteğin farkındalık artışı sağlaması
	Nitelik Sorunu	Farkındalık; yabancı dil eğitiminin farkındalık artışı sağlamaması
	Çevrimiçi Eğitim	Çevrimiçi; bilme ihtiyacı ile çevrimiçi eğitim ile ilişkisi
	Ders Saati Sayısı	Saatler; ders saatinin yetersiz olmasının olumsuz sonuçları
Kolaylaştırıcının Rolü	Nitelik	Yetkin/Yetersiz; kolaylaştırıcının niteliğinin bilme ihtiyacına etkisi
	Tutum	Destekleyici/Engelleyici; kolaylaştırıcının tutumunun bilme ihtiyacına etkisi

Şekil 15

Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Bilme İhtiyacı Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar

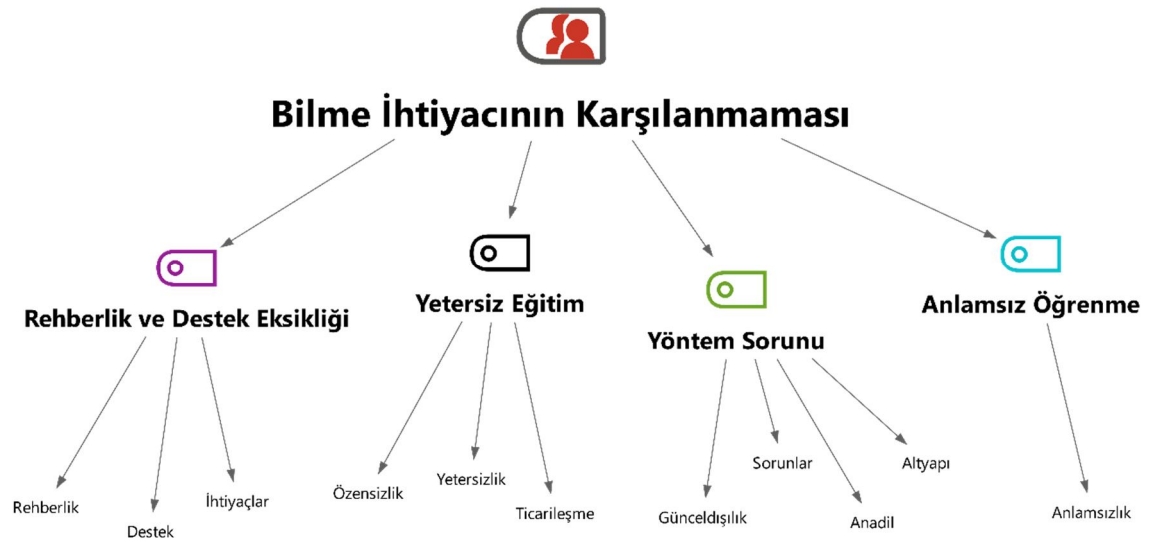


4.1.1. Bilme ihtiyacının karşılanmaması

Andragoji bağlamında bilme ihtiyacı ilkesi yetişkinlerin bir şey öğrenirken bunun kendi yaşamları için ne anlam ifade ettiğini bilmek istemelerini ifade eder. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde yabancı dil öğrenen yetişkinlerin bilme ihtiyacına ilişkin yaşadıkları deneyimlerden bu ihtiyacın karşılanmadığına ya da karşılanamadığına ilişkin görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu tema bağlamında *rehberlik ve destek eksikliği, yetersiz eğitim, yöntem sorunu ve anlamsız öğrenme* kategorilerine ulaşılmıştır.

Şekil 16

Bilme İhtiyacının Karşılanmaması Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Rehberlik ve Destek Eksikliği: Katılımcı görüşleri incelendiğinde bilme ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle rehberlik, destek ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu bulguyu destekler nitelikte bir katılımcı şu şekilde görüş bildirmiştir:

"... [aldığım eğitim] online bir eğitimdi. Yani dersleri dışarıdan (offline) izliyordum . Evde istersem bir dersi beş kere izleyebiliyordum. Ya da on dersi arka arkaya açıp izleyebiliyordum bir günde. O da benim sistematikliğimi bozmuştu açıkçası. Böyle kaç tane izleyeceğimi bilmiyordum. Biraz böyle rehbersiz hissetmiştim. Interaktif değildi dersler." K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Katılımcıların yabancı dil öğrenme sürecinde yeterli yönlendirme alamadıklarını ve ihtiyaç duydukları desteğe ulaşamadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bazı katılımcılar kendi çabalarıyla araştırma yaparak ve deneme-yanılma yoluyla öğrenme süreçlerini şekillendirmek durumunda kaldıklarını dile getirmişlerdir.

Bu durumu örneklendiren bir katılımcı ifadesi şöyledir:

"İnternette araştırırdım. Temelim şöyle Google'a İngilizce nasıl öğrenilir, nasıl efektif bir şekilde kullanılır, bunları yazdım. Fikirler aldım, bilgiler aldım. Hepsini toplayıp harmanladım. Tabii yanlışı da va doğrusu da var. Çünkü bunlar kişiye göre değişiyor." K19 (E, 48, Emekli Asker)

Benzer şekilde bir başka katılımcı kendi öğrenme sürecini planlamak ve yönetmek zorunda kaldığını şu sözlerle ifade etmiştir:

"Yüzde doksan (yabancı dil öğrenme sürecini) kendim planladım. Yüzde on da İngilizce notu olan ve bu kadrolarda görev yapan üst subaylarımızla görüşüm ve onlardan aldığım tavsiyeler oldu. Sınavın dilinin farklı olduğu, belirli bir notun gerekli olduğu, artık eski sistemin tamamen rafa kalktığı, eski notların baz alınmadığını söylediler. Bu yüzden kendi hedeflerimi koyduktan sonra bir sene geç başladım. Çünkü araştırma sürecine ve kendimi test etme sürecine girdim. Acaba kendim yapabilir miyim? Yani şahsen bildiğime inanıyorum ama işin dil bilgisi kısmına gelince aslında ne kadar cahil olduğunu fark ettim." K21 (E, 30, Askeri Personel)

Katılımcıların öğrenme sürecinde kendi özel ihtiyaçlarının dikkate alınmasını, hangi bilgi ve becerilere gerçekten ihtiyaç duyduklarının tespit edilmesini ve buna göre yönlendirilmek istedikleri anlaşılmaktadır.

Bu kategoride vurgulanan düşünceleri destekleyen bir diğer katılımcı görüşü ise şu şekildedir:

"Mesela konuşamıyorum ben normalde, ya da bir başka ifadeyle çok basit düzeyde konuşabiliyorum, derdimi anlatabilecek kadar. Bunun sebebinin ne olduğunu kendi kendime öğrendim. Çünkü ben neyin ne olduğunu bilmediğim için nerede kullanacağımı da bilmiyordum." K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

Katılımcı görüşleri genel olarak incelendiğinde bilme ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle rehberlik, destek ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yabancı dil öğrenme sürecinde yeterli yönlendirme alamadıklarını ve ihtiyaç duydukları desteğe ulaşamadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bazı katılımcılar, kendi çabalarıyla araştırma yaparak ve deneme-yanılma yoluyla öğrenme süreçlerini şekillendirmek durumunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların öğrenme sürecinde kendi özel ihtiyaçlarının dikkate alınmasını, hangi bilgi ve becerilere gerçekten ihtiyaç duyduklarının tespit edilmesini ve buna göre yönlendirilmek istedikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar özellikle çevrimiçi eğitimlerde kendi kendine öğrenme sürecini yönetmekte zorlandıklarını ve bu yüzden de rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişler.

Yetersiz Eğitim: Bazı katılımcılar aldıkları yabancı dil eğitiminin "profesyonel" olmayışının bilme ihtiyaçları açısından sorunlar yarattığını ifade etmişlerdir. Ayrıca verilen yabancı dil eğitiminin "yetersizliği" yetişkin öğrenenlerin bilme ihtiyaçlarını

olumsuz etkilemiştir. Verilen eğitimin "ticari odaklı" olup gerçekten öğrenenlerin öğrenme gereksinimlerine hitap etmemesi de bilme ihtiyacının karşılanmaması sorununu beraberinde getirmiştir.

Bu durumu örneklendiren bir katılımcı ifadesi şöyledir:

"[Gittiğim kursta derslere] kırk elli yaşlarında insanlar katıldığı için bir dersane havasından daha çok sanki bir toplantısındaymış gibiydi hep dersler, o havada ilerliyordu. Bir iş yapılmıyormuş gibiydi. Biraz farklı gelmişti bana. Hoca bile bazılarına abi diye sesleniyordu. [Yetişkin öğrenenlerin de rehberlik ve destek ihtiyacı hissettikleri dikkate alındığında] Kimseye sen bu ödevi yap ya da şunu yap denmiyordu. Daha sohbet havasında bir iş öğretircesineydi dersler daha çok. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini anlayabildiğimi düşünmüyorum. Eğitimcilerin öğrenme ihtiyaçlarımıza biraz ilgisiz kaldıklarını düşünüyorum." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Katılımcılar eğitimin tek düze ve ezbere dayalı olmasından, farklı kaynak ve bakış açılarına yer verilmemesinden şikayet etmişlerdir. Bu konuda bir başka katılımcının görüşü şu şekildedir:

"Örgün eğitim kurumlarında, eğitim genellikle tek bir müfredata dayalı olarak veriliyordu. Farklı kitaplardan ve bakış açılarından bilgiler çok fazla gösterilmiyordu bize. Çok ezbere dayalı bir sistemdi ve bence acilen bundan kurtulması gerekiyor. Bu etki sadece bende değil, ODTÜ gibi teknik üniversitelerdeki arkadaşlarımla konuştuğumda da aynı durumun olduğunu görüyorum. Gerçek anlamda İngilizce eğitimini ancak üniversite hazırlıkta görmeye başlıyoruz. Fakat bu eğitim de çok tekdüze ve materyal açısından yetersiz. Kitaplarda bir kelimenin sanki tek bir anlamı varmış gibi öğretilmeye devam ediliyor. Örgün öğretim bu şekilde yapıldığı için İngilizce öğrenme sürecim hep eksik kaldı. Kaynaklarımız yetersizdi." K2 (K, 24, Yüksek Lisans, Psikoloji)

Ayrıca kursların ticari kaygılarla verilmesi ve gerçek öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermemesi de eleştirilmiştir. Bu konuda dikkat çekici bir katılımcı yorumu şöyledir:

"Valla bu gerçekten benim için kanayan bir yara. Aslında üniversitede yabancı dil kurslarına katılmak istedim. Katıldım da birkaç kursa. Ama bu işin tüccar mantığıyla yapıldığını ve olayın ticarete döndüğünü düşünüyorum." K2 (K, 24, Yüksek Lisans Mezun, Psikoloji)

Yukarıda paylaşılan görüşlerden bazı katılımcıların aldıkları yabancı dil eğitiminin çeşitli açılardan kendileri için yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Özellikle eğitimin profesyonellikten uzak, özensiz ve ticari kaygılarla verilmesi eleştirilmiştir. Katılımcılar, eğitimin tek düze ve ezbere dayalı olmasından, farklı kaynak ve bakış açılarına yer verilmemesinden şikayet etmişlerdir. Ayrıca derslerin ciddiyet ve disiplinden uzak, sohbet havasında geçmesi de eleştiri konusu olmuştur. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin sorgulanması ve öğrenme ihtiyaçlarına karşı ilgisiz kalmaları da vurgulanan diğer noktalardır. Katılımcılar özellikle üniversite düzeyinde verilen dil eğitiminin yetersizliğine dikkat çekmişlerdir. Materyal eksikliği, kelimelerin tek bir

anlamıyla öğretilmesi gibi sorunlar dile getirilmiştir. Ayrıca kursların ticari kaygılarla verilmesi ve gerçek öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermemesi de eleştirilmiştir.

Yöntem Sorunu: Katılımcı görüşleri incelendiğinde yetişkin öğrenenlerin yabancı dil eğitiminde bilme ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Kullanılan yöntemlerin güncel olmadığı ve modern dil öğrenme yaklaşımlarıyla uyum sağlamadığı belirtilmiştir.

Günceldişlilik konusunda katılımcılar şu görüşleri paylaşmışlardır:

"Lisede bir saat ya da iki saat İngilizce dersleri oluyordu. Dersler daha çok ezbere dayalıydı. Gramer üzerinden geçiyordu dersler ve tamamen ezberciydi. Onun için dile karşı bir merak uyandırmıyordu. Ezberle geç deniyordu ve süreç çok önemsenmiyordu." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

"Dördüncü ve beşinci sınıfta İngilizce eğitimi vardı. Orada hatırladığın bir şeyler var. Bir kelimeyi beş kere yazıp arkasına da Türkçesini beş kere yazmak ezberci bir mantıktan öteye hiçbir yere götürmüyordu. Günümüzde yabancı dil eğitiminde hala bu mantıkla bir yerlere gidilmeye çalışılıyor. İkinci ya da üçüncü sınıfta yeğenim var. Hala aynı şeylerin yapıldığını görmek beni çok üzüyor." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

"Mesela hoca gramer çalışmalarında geniş zamanla ilgili yirmi otuz tane cümle kurdurturdu. Böylece gramer öğretmiş oluyordu. Gramer öğrettikten sonra diyordu ki bununla ilgili siz de kendinize özgü cümleler kurun ve yazın. Ama konuşma değil, yazıyoruz yani." K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

"Ortaokulda hiç gramer almasaydım keşke, speaking eğitimi verseydiler sadece. Şu anki bakış açım bu. Eğer yabancı bir dil öğrenilecekse kesinlikle gramerle başlanılmaması gerektiğini düşünüyorum." K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

"İlkokulda bizim zamanımızda yabancı dil eğitimi yoktu . İlk, orta ve liseyi devlet okullarında okudum. Ortaokulda sadece nesneleri tanıma, nesnelerin yazılışlarını ezberleme üzerinde duruldu. Mesela öğretmenimiz bize blackboard kelimesini bir sayfa yazdırıyordu. Ya da pencil sözcüğünü iki sayfa yazdırıyordu. O şekilde. İki sayfa yazıyorduk. Üç sayfa yazıyorduk. Parmaklarımız acıyana kadar belki de. Ortaokulda aslında nesnelerin isimlerini öğretilmesi yöntemi seçilmişti. Lisede birazcık daha tenseler falan vardı. Üniversiteye geldiğimizde bir farkına vardım ki ilkokul, ortaokulda, ortaokul öncesinde aslında biz hiçbir şey öğrenmemişiz." K7 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

"Bizi çok gramere boğdular. Tenseleri yüzlerce defa gördük. Her şeyi biliyorsunuz ama onları bir araya getiremiyorsunuz. Okuduğunuzu anlamıyorsunuz. Gerundları yüzlerce defa gördük. Onlarca defa okuduk. Ama EuroNews açıyorum. Bir cümle var. Bir türlü kendim çeviremiyorum. Çevirdiğim cümleye google translate'ten yazarak tekrar baktığımda muazzam anlam farkı oluşuyordu." K19 (E, 48, Emekli Asker)

"İlkokulda, ortaokulda, lisede verilen eğitimin kalıcı olduğuna inanmıyorum. Çünkü genellikle ezbere yönlendirildik." K23 (K, 32, Kamu Personeli, Sağlık)

Yöntem sorunları hakkında katılımcılar şu görüşleri paylaşmışlardır:

"Burada, ingilizce eğitimi veren bir yer var çok uzun zamandan beri bilinen bir kurumsal bir yer oraya gideyim dedim. Oradan özel ders almaya başladım. Fakat orada büyük kandırılmışız yani onu gördüm, sürekli tense, tense uyumu tense şusu, tense busu. bir yönlendirme yok işte fasiküller veriyor. Buradan çalış deniliyor ama takip yok. Verimli değildi açıkçası" K2 (K, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Psikoloji)

*"Size bir kitap sayfası açtırıyorlar. Listening parçası dinletiyorlar ekranda, siz dinliyorsunuz, oradan notlarınızı alıyorsunuz, hadi bakalım ne dedi falan. hepsi böyle. Üniversitede aldıklarım da böyleydi. Aşağı yukarı lisedekiler de böyleydi. ***'deki de böyleydi. Dolayısıyla farklı bir şey olması gerektiğini düşünüyorum. **'de şöyle bir etkinlik yapılırdı. Daha ilk gün hiç kimse birbiriyle tanışmıyor. Neymiş diyalog yapacaktıydınız, karşı karşıya geçecekmişiz, belirli ifadeler var, o ifadelerden birini o bana bir şey söyleyecek ben de o ifadelere baka baka bir şeyler söyleyeceğim ilk gün buna ne gerek var, neyi yenmeye çalışıyoruz?" K2 (K, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Psikoloji)*

*"*** kitabı bana göre değil mesela, o tür kitaplar. Onu biliyorum artık. Kadıköy'e gidip geliyorum bazen. Öğrenciler de hala *** görüyorum. Demek hala aynı anlatıyorlar. Tahtaya bir cümle yazıyordu. Hatırlıyorum. mesela sabahları hiç çay içer misiniz gibi cümle yazıyordu. Bunu elli kişiye tekrar ettiriyordu kısa cümlelerle cevap veriyorduk. Bu benim aklımda kalmıyordu bir türlü. Sebebini bilmiyorum." K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)**

"Öğretmen İngilizce konuşuyordu ve biz İngilizce karşılık verememekten çekiniyorduk. Ve Türkçe konuşmamız yasaktı. Ben ana dilimde daha iyi sorular sorabiliyorken ikinci dilde bu kadar net sorular soramıyorum. Dolayısıyla hoca da beni daha net anlayamadığı için aktarımda sıkıntı oluyordu." K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

"Birkaç tane böyle bu normal sıfırdan başlatan A1 İngilizce kurslarına gittim. Ama oralardan pek randıman alamadım. Yani çok basit düzeyde anlatıyorlardı. Ve sizi yabancı hocalarla falan konuşturmaya çalışıyorlardı. Ama simple present tense tarzı bir şeyler. En fazla iki tense daha koyuyor yanına. Onu da basit kısa cümlelerle yapıyorlardı. Derdini anlatabilirsiniz belki çok kısa ama mesela bir İngilizce gazete okumak isterseniz okuyamazsınız. Öyle kalırsınız yani. Öyle bir durum." K22 (E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

Anadil kullanımı konusunda katılımcılar şunları söylemişlerdir:

"İlkokulda İngilizce dersimiz herhalde yoktu, ortaokulda öğretmenlerimiz derse gelirdi ama Türkçe konuşturlardı derslerde, bizi motive edecek, İngilizce öğrendiğimizde bize bunun nasıl katkısı olacağına dair bir yönlendirmeleri yoktu, bu açıdan yetersiz kaldığımı düşünüyorum." K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

"Zaten lise dönemi için konuştum. orada çok yoğun bir eğitim görmedik. Yani oradaki eğitime de zaten eğitim demek için bin şahit ister. Gerçekten Türkçe konuşularak bir eğitim veriliyordu." K2 (K, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Psikoloji)

Altyapı eksikliği konusunda katılımcılar şu görüşleri paylaşmışlardır:

"Yabancı İngilizce'yle ilgili hiçbir altyapım yoktu. Herhangi bir yönlendirme de yoktu. Lise 2'de. Yani bir saatlik, iki saatlik dersler olurdu. Lise bitene kadar herhangi bir İngilizce altyapı temelim olmadı." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

"Lisede İngilizce eğitime hiç dikkat etmedim. Çünkü lise eğitimi çok önemsemediğim bir şey değildi, o yıllar gezmek tozmak, bunlara daha çok kafa yorduğum yıllardı açıkçası. Orada da İngilizce eğitimi olmadığı için üniversitede de olmayınca altyapı olmadan kendimi eksilere düşmüş gibi hissettim." K2 (K, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Psikoloji)

"Son sınıfımda İngilizce'ye yönelik hiçbir şey yapmadım. Daha doğrusu lise bunu yapmadı, son sınıf öğrencisiyiz. Üniversiteye hazırlanıyoruz. İngilizce dersler bizim için amiyane tabirle vakit kaybı idi." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Katılımcı görüşleri bir bütün olarak incelendiğinde yetişkin öğrenenlerin yabancı dil eğitiminde bilme ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Kullanılan yöntemlerin güncel olmadığı ve modern dil öğrenme yaklaşımlarıyla uyummadığı

belirtilmiştir. Ezberci bir yaklaşımın benimsendiği, gramer kuralları ve kelime öğrenimine aşırı odaklanıldığı, buna karşın pratik konuşma becerilerinin ihmal edildiği ifade edilmiştir. Derslerin çoğunlukla anadilde işlenmesinin hedef dilde iletişim kurma fırsatlarını sınırlandırdığı vurgulanmıştır. Yetişkin öğrenenlerin altyapı eksikliği nedeniyle yabancı dil eğitimine hazırlıksız başladıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin, yabancı dil öğrenmenin önemi ve faydaları konusunda yeterli motivasyon sağlayamadıkları dile getirilmiştir. Ders saatlerinin yetersizliği ve özellikle lise döneminde üniversite sınavına hazırlık sürecinin yabancı dil eğitimi geri plana ittiği vurgulanmıştır. Katılımcılar bu faktörlerin bilme ihtiyaçlarının karşılanmasını engellediğini ve etkili bir yabancı dil öğrenme sürecini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, lise döneminde aldıkları İngilizce eğitiminin yetersiz olduğunu ve derslerin çoğunlukla Türkçe işlendiğini vurgulamışlardır. Bir katılımcı, lise eğitimi boyunca İngilizce ile ilgili hiçbir altyapısının olmadığını ve herhangi bir yönlendirme yapılmadığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise eğitimde aşırı gramer odaklı bir yaklaşım olduğunu, bunun sonucunda dili bir bütün olarak kavrayamadıklarını ve okuduklarını anlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşler yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitiminde öğrenenlerin bilme ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığını ve eğitim sisteminde kapsamlı değişikliklere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Anlamsız Öğrenme: “Anlamsız öğrenme” yetişkin öğrenenlerin öğrendiklerini kendi yaşamlarıyla ilişkilendiremeyip gerçek hayatta uygulayamadıkları ve bu nedenle öğrenme sürecinin anlamını yitirdiği bir durumdur. Andragojik açıdan bakıldığında yabancı dil öğrenen yetişkinler için öğrenme sürecinin etkililiği, motivasyonlarına, kullandıkları stratejilere ve bilhassa öğrendikleri becerileri gerçek yaşamda kullanabilmelerine bağlıdır. Yetişkin öğrenenler öğrendiklerinin yaşamlarında nasıl kullanılacağını anlamak isterler; bu, onların bilme ihtiyaçlarının bir yansımasıdır. Yetişkin öğrenenler kendilerinden bir şey öğrenmeleri istendiğinde "*bunun benim için ne anlamı var*" sorusunu sorarak öğrenecekleri şeyin kendi yaşamları açısından anlamlı olmasını isterler. Ausubel'in (1963) anlamlı öğrenme teorisi, bu bağlamda önemli bir çerçeve sunar. Buna göre öğrenmede en önemli faktör öğrencinin halihazırda sahip olduğu bilgidir ve yeni öğrenilen şeyler ancak öğrenenin mevcut bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirildiğinde anlamlı hale gelir. Öte yandan anlamlı öğrenme, öğrenenlerin bilgiyi kullanarak yeni problemleri çözebildiği durumdur ve bu süreç, yeni bilginin sadece ezberlenmesini değil, yorumlanmasını ve mevcut bilgiyle bağlantılar kurulmasını da gerektirir (Mayer, 2002). Benzer şekilde Dewey'nin (1938) deneyimsel öğrenme teorisi

de yabancı dil eğitiminin öğrenenin gerçek yaşam deneyimleriyle bağlantılı olması gerektiğini vurgular. Yetişkin dil öğrenenler yeni kelime veya dil yapılarını kendi hayatlarıyla bağdaştıramadıklarında veya öğrendikleri dili günlük hayatta ya da iş yaşamında kullanma fırsatı bulamadıklarında bu durum anlamsız öğrenmeye ve dolayısıyla bilme ihtiyaçlarının karşılanmamasına yol açar. Bu nedenle yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitiminde, öğrenenlerin gerçek hayat deneyimleriyle bağlantılı, anlamlı ve uygulanabilir öğrenme yaklaşımları kullanılması anlamsız öğrenmenin önüne geçerek bilme ihtiyacının daha etkin bir şekilde karşılanmasını sağlayabilir.

Anlamsız öğrenme deneyimleri konusunda katılımcılar şu görüşleri paylaşmışlardır:

"Çok ciddi paralar akıttım bu işe çok. Mesela bir dönem üniversiteyi bitirdikten sonra bir üniversitenin hazırlık kursuna gitmiştim. Orada aldığım eğitimi hiç faydalı bulmadım. Neden öyle oldu onu da anlamıyorum. O zaman oraya iyi bir para verdiğimi hatırlıyorum. Yani 2011'de yılında 5000 TL gibi bir para vermiştim oraya. Aldığım eğitimin benim için herhangi bir anlamı olmamıştı." K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

Bu ifade Ausubel'in teorisiyle paralel olarak öğrenilen bilginin mevcut bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirilemediğini göstermektedir.

"Ya benim şeyim yani kendimin bir yabancı dil merakı hiçbir zaman olmadı. Merakım yoktu benim." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Bu görüş yetişkin öğrenenlerin motivasyonunun önemini vurgulamaktadır.

"Geçmiş maruziyet yok. Deneyim yok. Aile içinde sadece abim ve kardeşim İngilizce öğretmenliği yaptılar ama ben o yaşlardayken ev ortamında İngilizceye maruz kalmadım." K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

Bu ifade yetişkin öğrenenlerin önceki bilgi ve deneyim yapılarının önemini göstermektedir.

"Ortaokulda (yabancı dil eğitimi) ezbere dayalıydı, kelime öğrenmeye odaklıydı. Amaç gerçek hayatta kullanabileceğimiz anlamlı bir dil becerisi kazanmamız değildi, sadece dersi geçmek amacıyla yapılmış gibiydi." K11 (K, 37, Akademisyen, İşletme)

Bu gözlem Dewey'in gerçek yaşam deneyimleriyle bağlantılı öğrenme vurgusunu desteklemektedir ve yabancı dil eğitiminin gerçek hayatta kullanılabilir beceriler kazandırmadaki yetersizliğini ortaya koymaktadır.

Bu kategori bağlamında elde edilen görüşler incelendiğinde bazı katılımcıların yabancı dil öğrenme deneyimlerini anlamsız olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların ifadeleri, Ausubel'in *anlamlı öğrenme teorisi* ve Dewey'nin *deneyimsel öğrenme teorisi* ile paralellik göstermektedir. Örneğin bir katılımcının *"Aldığım eğitimin benim için herhangi bir anlamı olmamıştı"* ifadesi öğrenilen bilginin mevcut bilgi ve

deneyimlerle ilişkilendirilemediğini göstermektedir. Başka bir katılımcının "*Amaç gerçek hayatta kullanabileceğimiz anlamlı bir dil becerisi kazanmamız değildi*" şeklindeki gözlemi Dewey'nin gerçek yaşam deneyimleriyle bağlantılı öğrenme vurgusunu desteklemektedir. Bir diğer katılımcının yabancı dil merakının olmaması ve bir başkasının geçmiş deneyim eksikliğinden bahsetmesi yetişkin öğrenenlerin motivasyon ve önceki bilgi yapılarının önemini vurgulamaktadır. Bu ifadeler yetişkin yabancı dil eğitiminde anlamlı öğrenme yaklaşımlarının eksikliğini ve bunun sonucunda ortaya çıkan anlamsız öğrenme deneyimlerini ortaya koymaktadır.

Genel olarak ***bilme ihtiyacının karşılanamaması*** temasına ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşlerden yetişkinlerin bu konuda çeşitli sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Bazı katılımcılar yabancı dil öğrenme sürecinde yeterli rehberlik ve destek alamadıklarını, kendi çabalarıyla araştırma yapmak ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Alınan yabancı dil eğitiminin profesyonel ve yeterli olmadığı, ticari kaygılarla hareket edildiği ve öğrenme gereksinimlerini karşılamadığı yönünde görüşler de paylaşılmıştır. Bazı katılımcılar özensiz, yüzeysel ve yetersiz bir eğitim anlayışının bilme ihtiyaçlarının tatmin edilmesini engellediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, bazı katılımcılar kullanılan öğretim yöntemlerinin güncel olmadığını, ezber odaklı olduğu ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olmadığını dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılara göre derslerin ana dilde işlenmesi ve yeterli altyapı olmadan yabancı dil öğretim sürecinin yürütülmesi öğrenme sürecinde zorluklara yol açmıştır. Bazı katılımcılara göre yabancı dil eğitiminin kişilerin yaşamlarıyla ilişkilendirilememesi ve günlük deneyimlerle bağlantı kurulamaması, öğrenme sürecinde anlamlı bir deneyim yaşanmasını engellemiş ve gerçek öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmadığı hissine yol açmıştır.

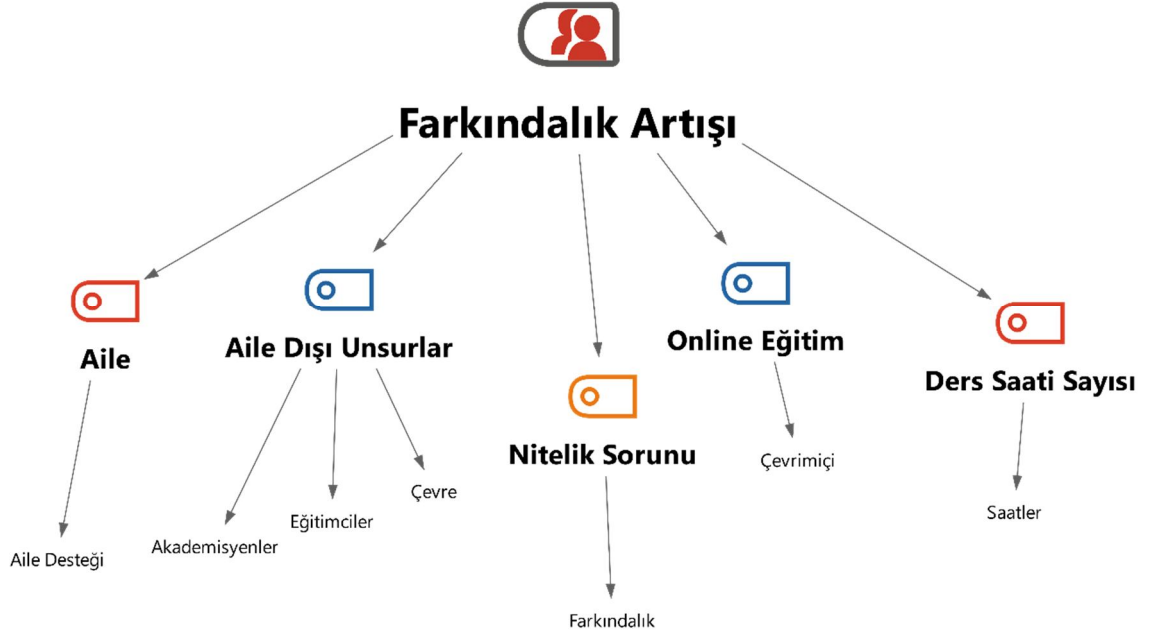
4.1.2. Farkındalık artışı

Bilme ihtiyacı ilkesi yetişkinlerin öğrenme sürecinde neyi, neden ve nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilmek istediklerini vurgular. Bu ilke, yetişkinlerin öğrenme faaliyetlerine başlamadan önce öğrenmenin amaçlarını ve önemini anlamaya ihtiyaç duyduklarını ileri sürer. Bilme ihtiyacının karşılanmasında farkındalık artışı önemli bir rol oynar. Farkındalık artışı, bireylerin öğrenme sürecinde daha bilinçli, istekli ve aktif olmalarını sağlar. Yetişkinler, öğrenme hedeflerinin farkında olduklarında ve öğrenmenin kendileri için ne anlama geldiğini anladıklarında, öğrenme faaliyetlerine daha fazla ilgi gösterirler. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yabancı dil öğrenen bazı

yetişkinlerin bilme ihtiyacına ilişkin yaşadıkları deneyimlerden bu ihtiyaca ilişkin olarak bazı durumlarda “farkındalık artışı” yaşadıklarını bazı durumlarda ise “farkındalık artışı” yaşamadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu tema bağlamında *aile*, *aile dışı unsurlar*, *nitelik sorunu*, *çevrimiçi eğitim*, *ders saati sayısı* kategorilerine ulaşılmıştır.

Şekil 17

Farkındalık Artışı Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Aile: Katılımcı görüşlerinde aile desteğinin bilme ihtiyacına etkisi ile ilgili önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu desteğin katılımcılarda bilme ihtiyacı bağlamında farkındalık artışı sağladığı ve doğru kaynaklara, öğrenme tekniklerine ulaşmalarına yardımcı olduğu görülmüştür.

Aile desteğinin olumlu etkilerini gösteren katılımcı görüşleri şöyledir:

"Gramer konusunda ya da okuduğunu anlama konusunda eksiklerim oluyordu. Babama danışıp nasıl çalışmam gerekiyor ya da nasıl bir eğitim süreci geçirmeliyim diye soruyordum. Onun gibi böyle görmüş geçirmiş, o süreci atlatmış insanlardan yardım alarak doğru kaynaklara yönelmeye çalıştım." K15 (K, 25, Mimar)

Bu görüş aile üyelerinin deneyimlerinin ve rehberliğinin, katılımcıların doğru kaynaklara ulaşmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Benzer şekilde akademik geçmişe sahip aile üyelerinin varlığı, katılımcıların dil öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemiştir:

"Ailemde ablam da akademisyen. Birlikte hareket ediyoruz. Birbirimizi bu anlamda destekliyoruz. Birlikte okumalar yapıyoruz. Bu anlamda neyi nasıl çalışmamız gerektiğine birlikte karar veriyoruz." K11 (K, 37, Akademisyen, İşletme)

Aile üyelerinin cesaretlendirici tutumu, katılımcıların dil öğrenme konusundaki motivasyonlarını artırmış ve yeni deneyimlere açık olmalarını sağlamıştır:

"Mesela ben ilk kırılma noktamı size söyleyeyim. Olumlu anlamda tabi. O zamanlar Erasmus sınavı ilk kez başlamıştı. Erasmus sınavına gireceğim. O kadar da İngilizcem yok. Gidebilir miyim, gidemez miyim, geçer miyim, geçemez miyim soruları aklımda. Babamın bana şöyle dediğini hatırlıyorum. Lütfen İngilizce açısından hangi seviyede olursan ol, mutlaka gitmelisin, denemelisin, ne kaybedersin dedi. Bu benim İngilizce öğrenme anlamında motivasyonumu artırdı. Ve yabancı dil öğrenmeye daha bilinçli ve istekli bir şekilde sarıldım." K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Erken yaşlarda aile desteği katılımcıların uzun vadede dil öğrenme konusunda daha yüksek bir bilinç geliştirmelerine yardımcı olmuştur:

"Şöyle, açıkçası daha küçük yaşlarda mesela ilkokulda yabancı dil öğrenmeme ailem daha çok destek oldu Bu sayede yabancı dil öğrenme konusunda hep yüksek bir bilince sahip oldum. Sonrasında ise süreci daha çok kendim planladım" K13 (K, 25, Akademisyen)

Aile üyelerinin kendi dil öğrenme deneyimlerini paylaşması katılımcıların dil öğrenme süreçlerini şekillendirmede etkili olmuştur:

"Babam akademisyen. Yazı yazma, makaleler okuma, okuduğunu anlama, çeviri gibi konularda yabancı dille haşır neşirliği var. Babam benim yabancı dil geçmişim yoktu diyerek kendi attığı adımları ve aldığı eğitimleri ve öğrendiklerini benimle paylaşarak beni yönlendirmeye çalışırdı. Bu da benim yabancı dil öğrenme konusunda bilgi ve birikimimi geliştirdi." K15 (K, 25, Mimar)

Bazı katılımcılar aile üyelerinin doğrudan değil dolaylı yollardan sağladığı desteğin de önemli olduğunu belirtmişlerdir:

"Babam uzun yıllar yurtdışında yaşadığı için hep desteklerdi beni. Almancası vardı. O sebeple şeydi nasıl diyeyim size, dil öğrenmeme uzaktan destek verirdi. Bu sayede ne yapacağım konusunda her bir fikrim olurdu." K20 (K, 33, Öğretmen, Matematik)

Ailenin sürekli desteği ve motivasyonu, katılımcıların dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olmuştur:

"Ailem eğitimi destekleyen bilinçli bir ailedir zaten. Bu anlamda hep motive ettiler desteklediler beni. Yabancı dil öğrene konusunda da hep arkamda durdular yani her noktada. Neyi nasıl çalışacağım konusunda fikir verirdi bazen." K23 (K, 32, Kamu Personeli, Sağlık)

Ailelerin yurt dışı deneyimleri için fırsatlar yaratması katılımcıların yabancı dil öğrenme motivasyonlarını artırmış ve pratik yapma imkanı sağlamıştır:

"Ailem bu konuda beni hep destekledi. Yurt dışı gezim oldu mesela Avrupa'ya. Hiç düşünmeden yolladılar. Hep arkamdaydılar. Onlara çok teşekkür ediyorum bu konuda. Onlar sayesinde yabancı dil öğrenmeye hep istekli oldum." K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Ailelerin maddi desteği katılımcıların dil eğitimlerini ilerletmelerine ve yurt dışı eğitim fırsatlarından yararlanmalarına olanak sağlamıştır:

"Annem ev hanımıydı. Maddi olarak her zaman destekledi. Hatta lisansı bitince yurt dışında okumam konusunda destek verdi. İngilizce kursuna gönderdi beni yüksek lisans yaparken. Bunun çok büyük faydasını gördüm. O yaşlarda yabancı dil öğrenme konusunda arkadaşlarıma göre daha bilinçli idim." K7 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

Aile üyelerinin mesleki deneyimleri katılımcıların dil öğrenmenin mesleki önemini kavramalarına yardımcı olmuştur:

"Babam uçak bakımcı olduğu için havacılığın az çok gerektirdiği İngilizce seviyesinin farkındaydı. O yüzden genelde benim istediğimden daha fazla o istedi işin gerçeğinin farkında olduğu için. Yabancı dil ve YDS konusunda deneyimli idi. İngilizceye yeni başladığımda bir kursa gitmeme çok fazla destek oldu. Çok istedi. Bu konuda çok ittirdi, bu sıkıntıyı yaşayacağımı öngördüğü için tabii. Onun yönlendirmesi çok etkili oldu." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Öte yandan aile desteği alamayan veya sınırlı destek alan katılımcılar da olmuştur:

"Ailemde yabancı dil kullanımı yoktu. Şöyle söyleyeyim: Ben lise son sınıfa, hatta lise ikiye kadar - o zamanki sisteme göre - İngilizce ile ilgili hiçbir altyapım yoktu. Herhangi bir yönlendirme de almadım." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

"Açık konuşmak gerekirse, dil öğrenme konusunda ailemden ve yakın çevremden çok fazla destek görmüyorum. Yani açıkça söylemem gerekirse, bu konuda aldığım destek oldukça az." K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde aile desteğinin yabancı dil öğrenme sürecinde bilme ihtiyacı üzerinde önemli bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar ailelerinden aldıkları desteğin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve farkındalıklarını artırdığını belirtmiştir. Ebeveynlerinin veya kardeşlerinin yabancı dil deneyimlerinden faydalandıklarını ifade eden katılımcılar olduğu görülmektedir. Örneğin, bir katılımcı babasının akademisyen olması sayesinde yazı yazma, makale okuma ve çeviri konularında yönlendirme aldığını ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ablasıyla birlikte çalışarak neyi nasıl öğreneceklerine karar verdiklerini dile getirmiştir. Katılımcılardan biri, babasının Erasmus programına katılması konusundaki teşvikinin motivasyonunu artırdığını ve yabancı dil öğrenmeye daha bilinçli yaklaşmasını sağladığını vurgulamıştır. Bir diğer katılımcı ise ailesinin küçük yaşlardan itibaren yabancı dil öğrenmesini desteklemesinin bu konuda yüksek bir bilinç geliştirmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Aile desteğinin maddi boyutundan da bahsedilmiştir. Bazı katılımcılar ailelerinin yurt dışı gezilerine veya dil kurslarına gönderme konusundaki desteklerinin yabancı dil öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öte yandan, az sayıda katılımcı aile desteği alamadıklarını belirtmiştir. Bir katılımcı, ailesinde yabancı dil kullanımı olmadığını ve herhangi bir yönlendirme almadığını

söylemiştir. Genel olarak aile desteğinin yabancı dil öğrenme sürecinde bilme ihtiyacını olumlu yönde etkilediği, öğrenenlerin motivasyonunu artırdığı ve doğru kaynaklara, öğrenme tekniklerine ulaşmalarına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

Aile Dışı Unsurlar: Araştırmaya katılan yetişkinler “aile dışı unsurların” bilme ihtiyacının karşılanmasında olumlu etkisi olduğuna dair bazı söylemlerde bulunmuşlardır. Katılımcıların çevrelerindeki destekleyici unsurlar, özellikle yakın çevreleri, akademik camiadaki tanıdıkları ve eğitimci bireyler, öğrenme isteklerini artırmıştır. Özellikle, yakın çevredeki bireylerin, akademik tanıdıkların ve eğitimcilerin sağladığı rehberlik, tavsiyeler ve destek, katılımcıların yabancı dil öğrenme konusunda farkındalığını artırmış ve bilgi edinme sürecini kolaylaştırmıştır. Bu destekler, katılımcıların bilgiye olan ihtiyacını güçlendirerek yabancı dil öğrenme sürecinde daha aktif ve motive olmalarını sağlamıştır. Buradan hareketle aile dışı unsurların sağladığı desteğin de katılımcıların bilme ihtiyacını karşılamada önemli bir rol oynadığı ileri sürülebilir.

Çevre etkisini vurgulayan bir katılımcı şöyle demiştir:

"Ben daha kuvvetli bir ortamda büyüdüm yani eşim dostumuz, görüştüğümüz kişiler genelde eğitimci olunca yabancı dil öğrenme konusunda hep teşvik edici oldular. Hatta şu an beni ayıplar noktadalar yabancı dil öğrenme konusuyla ilgili. Ama bu beni olumlu yönde etkiliyor. Kendimi geliştirmek için daha da fazla çabalıyorum." K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

Bu ifade çevredeki eğitimli kişilerin teşvikinin ve hatta eleştirilerinin bile motive edici olabildiğini göstermektedir.

Akademisyenlerin etkisini anlatan bir katılımcı görüşü şöyledir:

"Akademisyen hocalarımdan çok faydalandım. Yabancı dil konusunda nasıl yaptıklarını, nerelerden, hangi kaynaklardan çalıştıklarını sordum. Onların izinden ilerledim. Bu da çalışmalarına yön verdi gerçekten." K10 (E, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi)

Bu ifade akademisyenlerin deneyimlerinin ve yönlendirmelerinin öğrenme sürecine olan katkısını vurgulamaktadır.

Aile bağlantıları aracılığıyla akademik çevreye erişimin önemini vurgulayan başka bir katılımcı şöyle demiştir:

"Bu süreçte babam akademi çevresinden olduğum için hep çok istiyordu benim bir akademisyen olmamı. O yüzden çok destek oldu. Birçok bağlantı kurmamı sağladı. Nerede ne yapmam gerektiğini çok söyledi. Tecrübelidir kendisi, yüksek lisans derecesi var. Çok destek destek oldu. Onun desteği ile ne zaman ne yapmak gerektiğini biliyordum." K15 (K, 25, Mimar)

Eğitimcilerin rolünü vurgulayan bir katılımcı ise şu görüşü paylaşmıştır:

"Tabii öğretmenlerim oldu, hazırlık sürecinde özellikle. Hangi yabancı dizleri daha rahat anlayabileceğim konusunda onlar yönlendirdi. Bu gibi konular dil öğrenme konusunda kısmen daha bilinçli olmamı sağladı" K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Bu ifadeler aile dışı unsurların - özellikle yakın çevre, akademik camiadaki tanıdıklar ve eğitimciler - sağladığı rehberlik, tavsiyeler ve desteğin, katılımcıların yabancı dil öğrenme konusundaki farkındalığını artırdığını ve bilgi edinme sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu destekler, katılımcıların bilgiye olan ihtiyacını güçlendirerek yabancı dil öğrenme sürecinde daha aktif ve motive olmalarını sağlamıştır. Dolayısıyla, aile dışı unsurların sağladığı desteğin de katılımcıların bilme ihtiyacını karşılamada önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Nitelik Sorunu: Katılımcıların yabancı dil eğitimi deneyimlerine ilişkin ifadelerinden bazı katılımcıların verilen yabancı dil eğitiminin “nitelikli olmadığını” ve bu yüzden farkındalık artışı sağlamadığını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Özellikle, ortaokul ve lise düzeyindeki İngilizce derslerinin, katılımcıların belleklerinde çok az iz bıraktığı ve bu derslerden elde edilen bilginin kalıcılığının düşük olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, yabancı dil eğitiminde nitelik sorunu sorunu, öğrencilerin ilgisizliği ve motivasyon eksikliğiyle de ilişkilendirilmektedir. Devlet okullarında, İngilizce derslerinin genellikle diğer derslere göre ikinci plana atıldığı ve yeterince önemsenmediği belirtilmiştir. Katılımcılar, eğitim sürecindeki sorunların özellikle öğretim yöntemlerindeki eksikliklerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Yabancı dil eğitiminde bu nitelik sorunu, öğrencilerin gerçek anlamda yabancı dil becerilerini geliştirmelerini engellemekte ve farkındalık artışı sağlamamaktadır. Bu da bazı durumlarda yabancı dil eğitiminin etkisiz olduğunu ve öğrencilerin özellikle iletişim kurma yeteneklerini geliştirmede yetersiz kaldığını göstermektedir.

"Bizim zamanımızda ortaokul ve lisede İngilizce dersleri vardı, ama o derslerden hiçbir şey hatırlamıyorum." K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

"İlkokul ve ortaokulda İngilizce ile ilgili herhangi bir şey hatırlamıyorum. Belki çok basit düzeyde bir şeyler olabilir." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

Bu ifadeler erken dönem yabancı dil eğitiminin kalıcı olmadığını ve öğrencilerde anlamlı bir öğrenme deneyimi yaratmadığını göstermektedir.

Devlet okullarındaki eğitimin niteliği ve sürekliliği konusunda da eleştiriler mevcuttur:

"Yabancı dil ilk kez her Türk genci gibi kendi okulumda başladım. Hep devlet okullarında okudum. Son yıl bir temel liseye geçtim üniversiteye hazırlanırken. Orada da zaten adam akıllı İngilizce eğitimi almadım." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

"2007'de ilk yabancı dil eğitimimi aldım. Ondan sonra hep okulla paralel gitti. Yani lise sınavlarına hazırlanırken de - bizim zamanımızda SBS vardı - İngilizceyi çok yeterli görmüyordum. Katsayısı da biraz düşük olduğu için. Okulda ne eğitim veriliyorsa onu alıyordum. Yanlışlarımı çok önemsemediğim için okulda verilenin üstüne çıkmadım. Vasat altı bir eğitim vardı diyebilirim." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Bu görüşler devlet okullarındaki yabancı dil eğitiminin yetersizliğini ve öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğunu vurgulamaktadır.

Müfredatın tekrara dayalı yapısı da eleştiri konusudur:

"Devlet okullarında sanki - yani çok da hatırlamıyorum, önem vermediğim için belki de - her yıl aynı şeyi tekrar ediyormuşuz gibi geliyordu bana. Yani başlayıp bir şekilde bir yere kadar ilerleyip sonra tekrar sanki öbür yıl da aynı şekilde aynı yerlerden başlıyorduk, yabancı dil eğitimi bu şekilde hep bir rutin halindeydi." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Bu ifade müfredatın spiral yapısının öğrenciler tarafından anlaşılmadığını ve motivasyon düşüklüğüne yol açtığını göstermektedir.

Derslerin işleniş şekli ve içeriği konusunda da ciddi eleştiriler vardır:

"Devlet okulunda derslerin kaç dakika olduğunu bilmiyorum ama atıyorum İngilizce kırk beş dakika. Sonra o konu kapanıyor orada. Matematiğe geçiyorsun. Matematikte daha başarılı olman bekleniyor. İngilizce o yüzden çok önemsenmiyor, konuşmaya çalışılıyor ama devlet okullarında buna yönelik hiçbir şey yok bence. Devlet okulunda biz otuz kişiydik ben bir kere bile İngilizce diyaloga girdiğimi hatırlamıyorum. Devlet okulunda birisiyle İngilizce konuştuğumu hatırlamıyorum. Belli bir metni bile karşılıklı birisiyle okuduğumu hatırlamıyorum, sadece gramer eğitimi yüklendi. Dördüncü sınıfta gramer görmeye başladım. Dörtten sekize kadar gramer eğitimi döne döne aynı şeyler anlatılmaya çalışıldı." K10 (E, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi)

Bu görüş derslerin pratik iletişim becerilerini geliştirmekten uzak, gramer odaklı yapısını eleştirmektedir.

Eğitimin ciddiyeti ve niteliği konusunda da endişeler dile getirilmiştir:

"Ortaokulda yeteri kadar İngilizce verilmedi . Boş dersi doldurma gibiydi. İngilizce dersleri ezbere dayalıydı. Eskiden boş geçen derslerde bahçeyi nasıl çıkarsak yabancı dil dersleri de öyle geçiyordu. Lisede de ilk dönem hiç Türkçe düşünmeyecek olmak ve tamamen İngilizce odaklı bir eğitim zorladı. Buna da alışık değildik. Ezberci eğitimden çıkınca. Verimsiz dönemlerdi." K11 (K, 37, Akademisyen, İşletme)

Bu ifade yabancı dil derslerinin yeterince ciddiye alınmadığını ve öğrencileri gerçek iletişim becerilerine hazırlamadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin yaklaşımı ve yönlendirmesi konusunda da eleştiriler vardır:

"Burada ikisini kıyaslamam ne kadar doğru olur bilmiyorum. Lisede ve ortaokulda aldığım İngilizce eğitimini kıyasladığımda ortaokul biraz daha eğlenceye yönelikti. Daha günlükti. Lisede hocalarımızın yönlendirmesi farklı değildi pek. Sayısalcısın sayısalla uğraş. Dolayısıyla böyle bir bilinçsizliğin olduğunu düşünüyorum, yani hocalarda da aynı şekilde bir bilinçsizlik hali olduğunu düşünüyorum." K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

Bu görüş öğretmenlerin yabancı dil eğitiminin önemini yeterince vurgulamadıklarını ve öğrencileri yönlendirmede eksik kaldıklarını göstermektedir.

Eğitim kalitesindeki farklılıklar ve yönlendirme eksikliği de vurgulanmıştır:

"Merkezde okumamıza rağmen ilköğretimde İngilizce eğitim kalitesi çok düşüktü. Lisede başarılı öğretmenlerimiz vardı. Üç tane öğretmenimiz oldu. Üçü de çok iyiydi. Derse hoparlör getirirlerdi, dinlemeler yaptırırlardı, etkinlikler çözdürürlerdi. Ama orada da şöyle bir sorun oldu. Biz imam hatipliyiz, katsayı problemi falan. Yani bize hiç İngilizce öğrenin denmedi imam hatipte. Ya da işte İngilizce öğrenin, şu alanlara gidin, şuna yönelim diyen olmadı. Bu açıdan yabancı dil konusunda farkındalık düzeyimiz o dönemlerde hep düşük kaldı." K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

Bu ifade eğitim kalitesinin öğretmene bağlı olarak değişebildiğini, ancak genel olarak yabancı dil eğitiminin önemi konusunda bir farkındalık eksikliği olduğunu göstermektedir.

Andragoji bağlamında bilme ihtiyacı, yetişkin öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılma ve yeni bilgileri edinme motivasyonlarını ifade eder. Bu ihtiyaç, yetişkinlerin neden bir şeyi öğrenmeleri gerektiğini anlamalarını, öğrenmenin kendi yaşamlarına nasıl katkı sağlayacağını kavramalarını ve öğrenme sürecinde kendi deneyimlerini kullanmalarını kapsar. Yetişkinler, bilme ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenme içeriğinin pratik uygulamalarını görmek, problem çözmeye yönelik bilgiler edinmek ve kendi yaşam deneyimleriyle yeni bilgileri ilişkilendirmek isterler. Katılımcı görüşleri bilme ihtiyacı bağlamında incelendiğinde alınan yabancı dil eğitiminin bu ihtiyacı yeterince karşılamadığı anlaşılmaktadır. Çoğu katılımcı ortaokul ve lise düzeyindeki İngilizce derslerinden edindikleri bilgilerin kalıcı olmadığını belirtmiştir. Devlet okullarındaki yabancı dil eğitiminin, öğrencilerin bilme ihtiyacını karşılamakta yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Ezberci ve gramer odaklı ders içerikleri, öğrencilerin dili gerçek iletişim ortamlarında kullanma ihtiyacını karşılamamaktadır. Katılımcılar, müfredatın tekrara dayalı yapısının yeni bilgiler edinme ihtiyaçlarını karşılamadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yönlendirmesinin ve motivasyon sağlama çabalarının yetersizliği, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik bilme ihtiyacını olumsuz etkilemiştir. Konuşma pratiğinin eksikliği, dili aktif kullanma ihtiyacının karşılanmadığını göstermektedir. Yabancı dil derslerinin ikincil planda kalması, öğrencilerin bu alandaki bilme ihtiyaçlarının önemsenmediği izlenimini vermektedir. Katılımcıların görüşleri, aldıkları yabancı dil eğitiminin nitelik sorunundan dolayı, yabancı dil öğrenmeye yönelik bilme ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını ve bu durumun yabancı dil öğrenme süreçlerinde farkındalık ve motivasyon eksikliğine yol açtığını göstermektedir.

Çevrimiçi Eğitim: Çevrimiçi eğitim, bilgi edinme ve öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamakla birlikte, etkili bir şekilde gerçekleştirilmediğinde bilme ihtiyacını karşılamada yetersiz kalabilmektedir. Özellikle interaktif etkileşim eksikliği ve öğretmenle sınırlı iletişim imkanı, öğrencinin öğrenme deneyimini sınırlayabilir ve bilme ihtiyacının karşılanmasını zorlaştırabilir.

Bu konuda katılımcıların görüşleri şöyledir:

"Daha önce başka bir kurumdan çevrimiçi eğitim aldım. Baktım olmuyor, çok da verim alamıyorum çevrimiçi eğitimden. Ders kayıtları izliyordum aslında. Interaktif bir şekilde etkileşime geçemiyordum hocayla. Bu durumun beni çok ilerletmediğimi fark ettim. Neyi nasıl öğreneceğimi belirleyemez oldum. Ondan sonra planlamayı değiştirdik." K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Bu görüş çevrimiçi eğitimde interaktif etkileşim eksikliğinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Öğrencinin neyi nasıl öğreneceğini belirlemekte zorlanması, bilme ihtiyacının karşılanmasında yaşanan güçlüklerle işaret etmektedir.

"Çevrimiçi kurslar çok daha iyi hocam. Evden kayıttan imkan verdiği için çevrimiçi kursların çok daha avantajlı olduğunu düşünüyorum. Hele ki bizim gibi işin içinde olup devamlı İngilizce'yle ve onu geliştirmekle uğraşacak kişiler için hangi tür eğitim olursa olsun çevrimiçi bir avantaj diye düşünüyorum." K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Bu katılımcı çevrimiçi eğitimin esneklik ve erişilebilirlik açısından avantajlarını vurgulamaktadır. Özellikle çalışan yetişkinler için çevrimiçi eğitimin bilme ihtiyacını karşılamada pratik bir çözüm olabileceğini ima etmektedir.

"Pandemi döneminde kursumuz çevrimiçi eğitime geçti. O zamanlar çevrimiçi eğitime şimdiki kadar sıcak bakmıyordum. Aslında hiç kimse sıcak bakmıyordu. Kurs çevrimiçi eğitime dönüştü ama ben çevrimiçi eğitimden hiçbir verim alamadım. Kursun yöneticileri de ne yapacaklarını bilemediler. 'Paranızı iade etmeyeceğiz, kursu çevrimiçi eğitime çevireceğiz' dediler. Bu süreçte sınavlarım sürekli ertelendi ve hiç sınava giremedim." K17 (K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

Bu görüş pandemi döneminde zorunlu ve hazırlıksız geçilen çevrimiçi eğitimin yarattığı sorunları vurgulamaktadır. Eğitim kurumlarının ve öğrencilerin hazırlıksız olması, çevrimiçi eğitimin etkinliğini ve dolayısıyla bilme ihtiyacının karşılanmasını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Katılımcı görüşleri bir bütün olarak ele alındığında çevrimiçi eğitim konusunda farklı deneyimler ve bakış açıları ortaya çıkmaktadır. Çevrimiçi eğitimden verim alamadıklarını, özellikle interaktif etkileşim eksikliğinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ve bilme ihtiyacının karşılanmasını zorlaştırdığını ifade eden görüşlere rastlanmıştır. Diğer yandan, çevrimiçi eğitimin evden kayıtlı derslere erişim imkanı sağlaması gibi avantajlarından bahseden katılımcılar da olmuştur. Pandemi döneminde zorunlu olarak çevrimiçi eğitime geçişle ilgili olumsuz deneyimler paylaşılmış, hem

öğrencilerin hem de eğitim kurumlarının hazırlıksız yakalanmasının eğitim kalitesini ve öğrenme sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Çevrimiçi eğitimde öğretmenle etkileşime geçme imkanının sınırlı olmasının öğrenme deneyimini sınırlayıcı bir faktör olduğu ifade edilirken zaman ve mekan esnekliği sağlaması açısından çevrimiçi eğitimin olumlu yönleri de dile getirilmiştir. Bu görüşler çevrimiçi eğitimin bilme ihtiyacını karşılama potansiyeline sahip olduğunu, ancak etkili bir şekilde uygulanmadığında yetersiz kalabileceğini göstermektedir.

Ders Saati Sayısı: Katılımcı görüşlerinden yabancı dil eğitiminde ders saatlerinin yetersizliğinin dil öğrenme sürecinde bilme ihtiyacı açısından olumsuz sonuçlara neden olabileceği anlaşılmaktadır. Özellikle yetersiz ders saatleri, katılımcıların yabancı dilde temel becerilerini geliştirmelerini engellemiş ve eksikliklerinin ve nasıl çalışacaklarının farkına varamamalarına sebep olmuştur.

Bu konuda katılımcıların görüşleri şöyledir:

"1977 doğumluyum lise son sınıfa kadar İngilizce'yle ilgili hiçbir altyapım oluşmadı . Bu süreçte ders saatleri azdı ve herhangi bir yönlendirme de yoktu. Lise ikide bir - iki saatlik dersler olurdu. Bu da yetersizdi." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

Bu ifade yetersiz ders saatlerinin uzun vadede yabancı dil altyapısının oluşmasını engellediğini göstermektedir. Bilme ihtiyacının karşılanması için yeterli zaman ve yönlendirmenin olmadığı vurgulanmaktadır.

"Dördüncü sınıfta ilköğretime başlamıştık İngilizce öğrenmeye. Ama genellikle reading ve writing yani okuma/yazma becerilerimizi geliştiren bir eğitim süreciydi. Lise döneminde haftada altı saat İngilizce görüyorduk ama benim duyma ve konuşma becerilerim bu süreçte hiç gelişmedi. Yaklaşık olarak on sekiz yaşına kadar. Ders saatleri daha fazla olsaydı sanıyorum bu konuda bilgim de bilincim de daha yüksek olurdu." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Bu görüş ders saatlerinin yetersizliğinin özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini engellediğini göstermektedir. Katılımcı daha fazla ders saatinin bilgi ve bilinç düzeyini artırabileceğini düşünmektedir.

"Okuduğum okul devlet okuluydu. Ve bir konuyu anlamadık dediğimizde ikinci kez o konuyu işlemek yerine e tamam ama vaktimiz yok, diğer konuya geçelim tarzında şeyler söylenirdi. Bu yüzden konuşma ve dinleme alanında ilk on iki senelik eğitimin özellikle ders saatleri bakımından çok yetersizdi." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Bu ifade ders saatlerinin yetersizliğinin öğretmenlerin konuları derinlemesine işlemesini engellediğini ve öğrencilerin anlamadıkları konuları tekrar etme fırsatı bulamadıklarını göstermektedir.

"İlkokulda maalesef İngilizce'yle ilgili en ufak bir anım yok şu an hatırladığım. Çünkü biz üç kişilik sınıflarda oturuyorduk. Bırakın İngilizceyi Türkçe bile konuşamayan çok arkadaşlarımız vardı. Seviyeler çok farklıydı. Yani öyle bir farklılık var ki öğretmen hangi

seviyede hangi konuyu anlatacağını bilemiyordu, çok zor bir şeyler öğrendik. Öyle söyleyeyim. İlkokulda bir geçmişim yok. Ortaokulda İngilizce'yi biraz da seviyordum ben. İngilizce öğrenmeyi aslında istiyordum, bu açıdan biraz sıvrıldım arkadaşlarımın içinde. Bu kendi gayretimle oldu ama, haftada iki saat İngilizce'yle kendinizi çok geliştiremiyorsunuz. Tabii kurs görme şansımız da olmadı o dönemde. Bu açılardan çok yetersiz kaldık." K19 (E, 48, Emekli Asker)

Bu görüş, ilkokul ve ortaokul dönemlerinde haftalık bir veya iki saatlik derslerin yabancı dil öğrenmek için çok yetersiz kaldığını vurgulamaktadır. Ayrıca sınıf içi seviye farklılıklarının da öğrenme sürecini zorlaştırdığını göstermektedir.

Katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde yabancı dil eğitiminde ders saatlerinin yetersizliğinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Sınırlı ders saatleri nedeniyle yabancı dil becerilerini yeterince geliştiremediklerini ifade eden katılımcılar geçmiş öğrenme deneyimleri ile ilişkili olarak özellikle ilkokul ve ortaokul dönemlerinde haftalık bir veya iki saatlik derslerin yabancı dil öğrenmek için çok yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Bu durum öğrenenlerin temel yabancı dil becerilerini oluşturmalarını engellemiş ve yabancı dil öğrenmeye yönelik farkındalıklarını sınırlandırmıştır. Katılımcılar, özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin yetersiz ders saatleri nedeniyle gelişemediğini ifade etmişlerdir. Lise döneminde bile haftada altı saatlik dersin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, ders saatlerinin azlığı nedeniyle öğretmenlerin konuları derinlemesine işleyemedikleri ve öğrencilerin anlamadıkları konuları tekrar etme fırsatı bulamadıkları dile getirilmiştir. Katılımcıların ifadelerinden, yetersiz ders saatlerinin sadece yabancı dil becerilerini değil, aynı zamanda dil öğrenmeye yönelik motivasyonu ve bilinci de olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Bir katılımcı, daha fazla ders saati olması durumunda yabancı dil öğrenme konusundaki bilgi ve bilincinin daha yüksek olabileceğini ifade etmiştir. Bu görüşler, yabancı dil eğitiminde ders saati sayısının, öğrencilerin bilme ihtiyaçlarını karşılamada ve etkili bir öğrenme süreci sağlamada kritik bir faktör olduğunu göstermektedir.

Genel olarak **farkındalık artışı** temasına ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşlerden yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde bilme ihtiyaçlarına ilişkin farkındalık artışının çeşitli faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerden yakın aile üyelerinin sağladığı rehberlik, destek ve motivasyonun katılımcıların farkındalıklarını artırdığı ve onları yabancı dil öğrenmeye daha bilinçli ve istekli bir şekilde yaklaşmaya teşvik ettiği görülmüştür. Ayrıca, aile dışındaki destekleyici unsurların (akademik çevredeki akademisyenler, eğitimciler vs.) katılımcıların öğrenme isteklerini artırarak farkındalıklarının artmasına yardımcı olduğu anlaşılmıştır. Öte

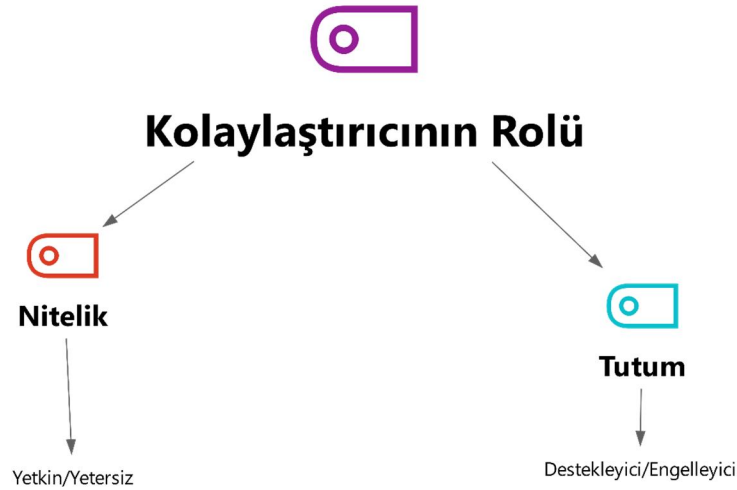
yandan özellikle ortaokul ve lise düzeyindeki yabancı dil eğitiminin nitelik sorunu, verilen yabancı dil eğitiminin ezberci ve yetersiz olması, gerçek iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olmaması gibi nedenlerle öğrencilerin farkındalık düzeyini artırmadığı ve dil becerilerini geliştirmelerini engelleyebildiği belirlenmiştir. Çevrimiçi eğitimde interaktif etkileşim eksikliğinin de öğrencilerin bilme ihtiyacını karşılamada yetersiz kalabileceği anlaşılmıştır. Son olarak, yabancı dil ders saatlerinin yetersiz oluşunun öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmelerini, eksikliklerinin farkına varmalarını zorlaştırabileceği ve pratik dil kullanımı deneyimlerini sınırlandırabileceği anlaşılmıştır.

4.1.3. Kolaylaştırıcının rolü

Görüşme verileri incelendiğinde yabancı dil öğrenen bazı yetişkinlerin bilme ihtiyacına ilişkin yaşadıkları deneyimlerden bu ihtiyaca ilişkin “kolaylaştırıcının rolü” ile ilgili bazı deneyimler ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu tema bağlamında *nitelik* ve *tutum* kategorilerine ulaşılmıştır.

Şekil 18

Kolaylaştırıcının Rolü Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Nitelik: Kolaylaştırıcının niteliği, yetişkin öğrenenlerin yabancı dil konusundaki bilme ihtiyacını olumlu yönde etkileyebilir. Yetkin bir kolaylaştırıcı, öğrenenlerin farkındalığını artırarak ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirerek bilme ihtiyacının karşılanmasına katkı sağlayabilir.

Bu konuda katılımcıların görüşleri şöyledir:

"Kursta Amerikalı ve İngiliz hocalarımız vardı. İngiliz olan yanlış hatırlamıyorsam Oxford mezunuydu. Oxford'da dil öğretmeni değildi. Hocaların yeterlikleri kesinlikle çok üst düzeydi. Öğretmenliğin gerektirdiği davranışları çok iyi biliyorlardı. Eğitim verme konusunda da çok iyilerdi. Öğrenciye nasıl yaklaşacağını da çok iyi biliyorlardı. Kimin neyi nasıl öğreneceğini çok iyi biliyorlardı. Yani hem yurt dışında eğitim görmüşler, hem de kendilerini çok geliştirmişlerdi. Kendilerine farklı bir dilde de o dildeki insana net bir şekilde ifade edebiliyorlardı. Düşünce yolları da çok gelişmişti bence. Bu hocaların yabancı dil öğrenmeye katkıları çok fazla oldu." K10 (E, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi)

Bu görüş yüksek nitelikli öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve onlara uygun öğretim yöntemleri kullanma konusundaki becerilerini vurgulamaktadır. Bu tür bir yaklaşımın öğrencilerin bilme ihtiyacını karşılamada etkili olduğu anlaşılmaktadır.

"Askeri okulda aldığımız İngilizce eğitimi oldukça kaliteliydi. Bize ders veren hocalar Ankara Dil ve Boğaziçi gibi prestijli üniversitelerden mezundu. Hatta çoğu alanında uzman, en az doktora derecesine sahip kişilerdi ve özel sözleşmelerle okula getiriliyorlardı. Özellikle birinci sınıfta dil eğitimine çok önem veriliyordu. Çünkü biz gelecekte havacı subay ve pilot olacaktık, bu yüzden İngilizceyi çok iyi seviyede bilmemiz gerektiği sürekli vurgulanıyordu. Bu nedenle, dil eğitimi programımızda çok önemli bir yer tutuyordu." K21 (E, 30, Askeri Personel)

Bu ifade nitelikli öğretmenlerin yanı sıra, dil öğrenmenin öneminin vurgulanmasının da öğrencilerin motivasyonunu ve bilme ihtiyacını artırdığını göstermektedir.

"Mesela şu an anlayabiliyorum. Ben buna hazırlığa gittiğimde de fark etmiştim. Hazırlıkta İngilizce, İstanbul Üniversitesi, İngilizce hazırlıkta hocalar çok çok iyiydi ve gelen öğrencinin kapasitesi o kadar altta kalıyordu ki o çok aşağıya inemiyordu." K10 (E, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi)

Bu görüş nitelikli öğretmenlerin öğrencileri zorlayarak onların kapasitelerini artırmaya yönelik etkisini vurgulamaktadır.

"Çünkü ben hani özellikle öğretmenimin öğrenciye olan yaklaşımını, sorduğu sualleri, hani bence bir soruyu çok rahatça sorulabilir ve çok rahat bir şekilde bizim anlayacağımız seviyeye inen bir hocalığa sahipti." K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Bu ifade öğretmenin öğrencilerin seviyesine inebilme ve onların anlayabileceği şekilde açıklama yapabilme becerisinin önemini vurguluyor.

Görüşme verileri kolaylaştırıcının niteliğinin öğrenenlerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir. Bazı katılımcılar öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bir katılımcı İngilizce öğretmenlerinin, Oxford mezunu olup mesleki yeterliliklerinin çok yüksek seviyede olduğunu ve bu öğretmenlerin öğrencilere nasıl yaklaşacaklarını, nasıl eğitim vereceklerini çok iyi bildiklerini vurgulamaktadır. Bir

diğer katılımcı askeri okulda aldığı İngilizce eğitiminin, prestijli üniversitelerden mezun olan ve alanında uzman öğretmenler tarafından verildiğini belirtmiştir. Başka bir katılımcı hazırlık eğitimi sırasında İngilizce öğretmenlerinin yetkinliklerinin çok yüksek olduğunu ve öğrencilerin kapasitelerinin bu düzeye ulaşmada zorlandığını ifade etmektedir. Bir diğer katılımcı ise öğretmenlerinin öğrencilere olan yaklaşımını, sorulara verilen cevapları ve öğretim yöntemlerinin öğrencilerin anlayabileceği seviyeye inebilme yeteneğini övmektedir. Bu görüşler bir bütün olarak ele alındığında nitelikli yabancı dil öğretmenlerinin öğrenenlerin öğrenme sürecindeki motivasyonlarını, başarılarını ve bilme ihtiyaçlarının karşılanmasını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tutum: Yabancı dil öğretmenlerinin kolaylaştırıcı olarak tutumları, öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini ve bilme ihtiyaçlarını önemli ölçüde etkileyebilir. Bu tutum destekleyici ya da engelleyici yönde olabilir.

Katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

"Lisede İngilizce öğrenirken öğretmenimiz farklı bir adamdı, aslında muhafazakar bir adam değildi ama mesela biz İngilizce konuşmaya çalışırken çok kızardı düzgün konuşun. Ağzınızı gözünüzü yaymadan Türk gibi İngilizce konuşun falan derdi. Neden öyle bir tepki verirdi hala anlamıyorum. Gerçekten mesela yaptırmıyordu adam bize. Konuştuğunuzda Türk olduğunuz ortada olsun diye bir bakış açısı vardı adamın. Nelere maruz kalmışız? Yani şey derdi. Ağzınızı gözünüzü yaymayın. İşte aaa falan yapmayın derdi. Normal konuşun, adam sizin dediğinizi zaten anlayacak ama Türk olduğunuz da belli olsun falan diye böyle garip bir maruziyet oldu." K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

Bu görüş engelleyici bir tutum örneğini göstermektedir. Öğretmenin öğrencilerin doğal dil kullanımını kısıtlaması ve belirli bir şekilde konuşmaya zorlaması öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonunu ve bilme ihtiyacını olumsuz etkileyebilir.

"Öğretmenlerimizin yaklaşımı sadece klasik bir öğretmen-öğrenci ilişkisinden çok daha önemliydi. Yetişkin eğitiminde, öğrencilerin geçmiş deneyimleri ve yaşantıları farklı olduğu için, onlara çocuk gibi ya da hiçbir şey bilmiyormuş gibi davranılamaz. Bu açıdan öğretmenlerimizin yaklaşımı çok iyiydi. Ayrıca, işlerini çok iyi biliyorlardı. Alanlarında gerçekten uzmandılar ve sınava hazırlama konusunda son derece yetenekliydi. Bu bakımdan kendimi şanslı hissediyorum." K29 (E, 35, Akademisyen, Doç Dr)

Bu ifade destekleyici bir tutum örneğini sunmaktadır. Öğretmenlerin yetişkin öğrenenlerin özelliklerini dikkate alması ve uzmanlıklarını etkili bir şekilde kullanması, öğrencilerin bilme ihtiyacının karşılanmasına olumlu katkı sağlamaktadır.

*"** Dil kursuna gitmiştim. Oradaki eğitim gerçekten çok iyiydi. Dört temel dil becerisini - yazma, okuma, dinleme ve konuşma - ayrı ayrı ele alıyorlardı. Her beceri için ayrı hocalar vardı ve hepsi kendi alanlarında uzmandı. Örneğin, konuşma derslerimize yabancı bir öğretmen giriyordu. Eğer bir hocayı beğenmezsek, değiştirme imkanımız vardı. Ancak ben tüm hocalarımdan memnundum. Gerçekten kaliteli bir eğitim veriyorlardı." K26 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)**

Bu görüş de destekleyici bir tutumun başka bir örneğini sunmaktadır. Öğretmenlerin uzmanlıklarını kullanmaları ve öğrencilere seçme hakkı tanımaları öğrencilerin bilme ihtiyacının karşılanmasına ve motivasyonlarının artmasına katkıda bulunmaktadır.

Görüşme verileri öğretmen tutumunun öğrenci motivasyonu ve öğrenme sürecini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Yetişkin eğitiminde öğrencilerin deneyimlerine saygı ve uygun yaklaşımlar önemlidir. Öğretmenlerin uzmanlığı ve profesyonelliği öğrenci memnuniyetini artırır. Yabancı dil eğitiminde çeşitlilik ve esneklik, farklı becerilere odaklanan eğitmenler ve eğitmen değiştirme imkanı öne çıkmaktadır. Kültürel duyarlılık ve farklı öğrenme amaçları da dikkate alınmalıdır. Bu bulgular olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamının yabancı dil becerilerini geliştirmede ve motivasyonu sürdürmede önemini vurgulamaktadır.

Genel olarak ***kolaylaştırıcının rolü*** teması bağlamında katılımcı görüşleri incelendiğinde kolaylaştırıcının rolünün yabancı dil öğrenme sürecinde oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu görüşler kolaylaştırıcının niteliği (yetkin/yetersiz) ve kolaylaştırıcının tutumu (destekleyici/engelleyici) olmak üzere iki ana başlık altında ele alınabilir. Kolaylaştırıcının niteliğinin yetkin ya da yetersiz olması boyutu açısından bakıldığında katılımcılar yetkin öğretmenlerin yabancı dil öğrenme süreçlerindeki olumlu etkisine vurgu yapmışlardır. Örneğin bir katılımcı Amerikalı ve İngiliz öğretmenlerin, özellikle Oxford mezunu olanın, mesleki yeterliliklerinin çok üst düzeyde olduğunu belirtmiş; başka bir katılımcı, askeri okuldaki İngilizce eğitiminin kalitesinden bahsederek derslerin prestijli üniversitelerden mezun, alanında uzman ve en az doktora derecesine sahip öğretmenler tarafından verildiğini ifade etmiştir. Kolaylaştırıcının tutumu ise destekleyici ya da engelleyici olarak değerlendirilmiş ve bu konuda farklı deneyimler paylaşılmıştır. Bir katılımcı lisedeki İngilizce öğretmenin kısıtlayıcı ve olumsuz tutumunun yabancı dil öğrenme motivasyonunu nasıl olumsuz etkilediğini anlatırken, başka bir katılımcı yetişkin eğitiminde öğretmenlerin olumlu yaklaşımının önemini vurgulamıştır. Bu görüşler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, yetkin ve destekleyici tutum sergileyen öğretmenlerin öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki motivasyonlarını, başarılarını ve özellikle bilme ihtiyaçlarının karşılanmasını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

4.2. Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Benlik Kavramı Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin benlik kavramı konusundaki deneyimleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmişti. Andragojik açıdan benlik kavramı yetişkinlerin olgunlaştıkça daha öz-yönetimli öğrenenler haline geldikleri, eğitmenlere bağımlı olmaktan giderek uzaklaştıkları ve öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu daha fazla üstlenmeyi tercih ettikleri fikrine dayanır (Knowles vd., 2015; Merriam ve Bierema, 2013). Bu yüzden neyi, nasıl ve ne zaman öğreneceklerine karar alma süreçlerine dahil olmak isterler. Öğrenme sürecinin kontrolünün kendilerinde olduğunu hissettiklerinde daha iyi öğrenirler. Öğrenme hedeflerin belirlenmesi ve öğrenme yöntemlerini seçilmesi gibi konularda inisiyatif almak isterler. Yetişkinler kendi kararlarından ve kendi yaşamlarından sorumlu olduklarına dair bir benlik kavramına sahiptirler ve başkalarının da onlara kendi kendilerini yönetebilme becerisine sahip bireyler olarak yaklaşmalarını ister. Başkalarının istek ve iradelerini kendilerine dayattıklarını hissederseniz içerleyip direniş gösterirler (Knowles vd., 2015). Bu çerçevede araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılara benlik kavramı ile ilgili görüşlerini almaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan kodlar, kategoriler ve temalar Tablo 16 ve Şekil 19’da detaylı olarak sunulmuştur.

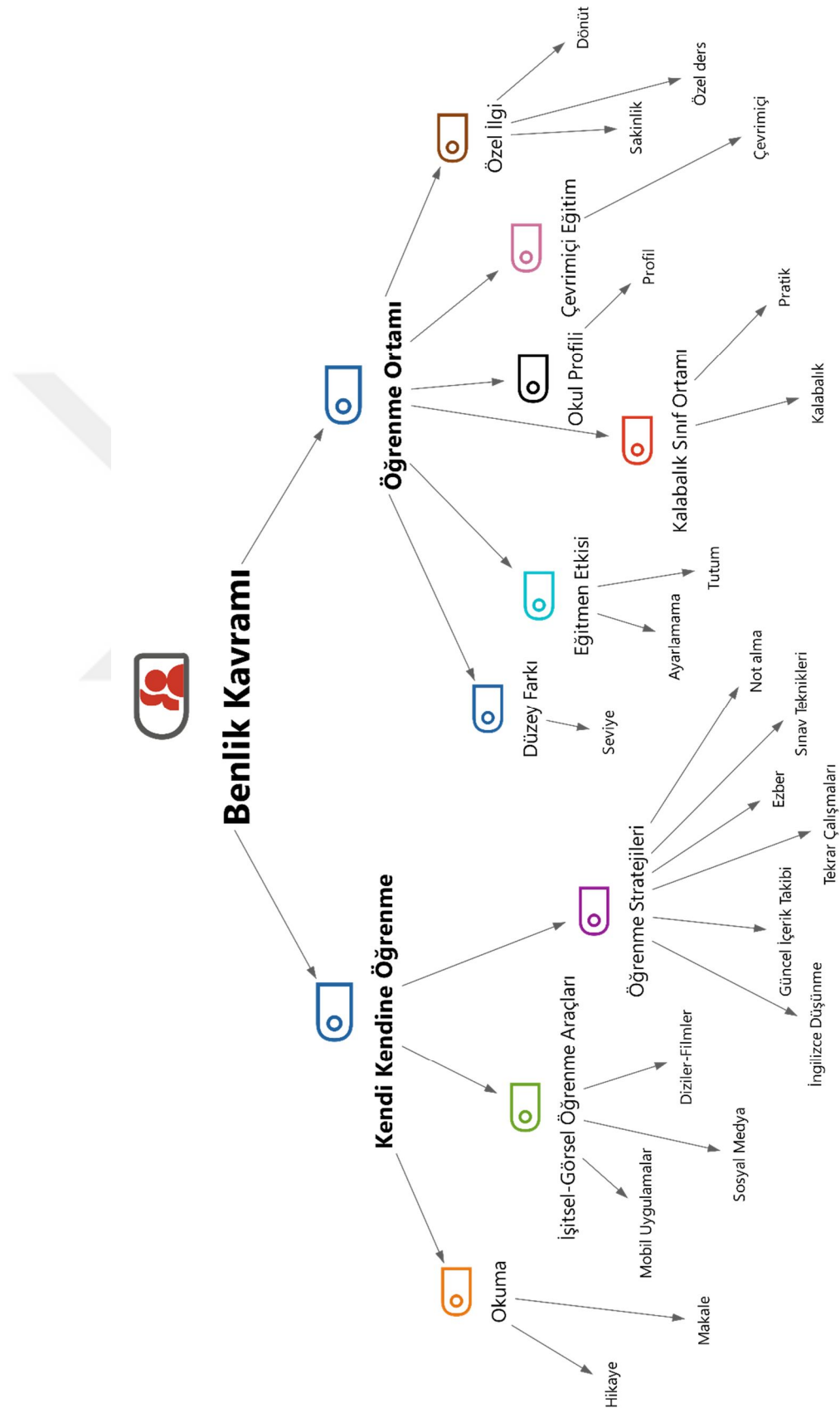
Tablo 16

Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Benlik Kavramı Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar

TEMA	KATEGORİ	KOD
Kendi Kendine Öğrenme	Okuma	Hikaye; hikâye kitapları okumanın benlik kavramı ile ilgisi
		Makale; makale okumanın benlik kavramı ile ilgisi
	İşitsel-Görsel Öğrenme Araçları	Mobil uygulamalar; mobil uygulamalar kullanmanın benlik kavramı ile ilgisi
		Sosyal Medya; sosyal medya kullanmanın benlik kavramı ile ilgisi
		Diziler-filmler; dizi ve film izlemenin benlik kavramı ile ilişkisi
	Öğrenme Stratejileri	İngilizce düşünme; ingilizce düşünmeye çalışmanın benlik kavramı ile ilgisi
		Güncel içerik takibi; güncel gelişmeleri takip etmenin benlik kavramı ile ilgisi
		Tekrar çalışmaları; tekrar çalışmaları yapmanın benlik kavramı ile ilgisi
		Ezber; ezber odaklı çalışmalar yapmanın benlik kavramı ile ilgisi
		Sınav teknikleri; sınav teknikleri öğrenmenin benlik kavramı ile ilgisi
		Not alma; not almanın benlik kavramı ile ilgisi
Öğrenme Ortamı	Düzey Farkı	Yöntemler; farklı çalışma yöntemlerinin benlik kavramı ile ilgisi
		Seviye; sınıf için seviye farkının benlik kavramı ile ilgisi
	Eğitmen Etkisi	Ayarlamama; eğitmenin öğretim seviyesini ayarlayamamasının benlik kavramı ile ilgisi
		Tutum; eğitmen tutumunun benlik kavramı ile ilgisi
	Okul Profili	Profil; okula devam edenlerin profilinin benlik kavramı ile ilgisi
	Çevrimiçi Eğitim	Çevrimiçi; çevrimiçi yabancı dil eğitiminin benlik kavramı ile ilgisi
	Kalabalık Sınıf Ortamı	Kalabalık; kalabalık sınıf ortamının benlik kavramı ile ilgisi
		Pratik; ingilizce konuşma pratiği yapamamanın benlik kavramı ile ilgisi
	Özel İlgi	Sakinlik; kalabalık olmayan eğitim ortamının benlik kavramı ile ilgisi
		Özel ders; birebir özel ders almanın benlik kavramı ile ilgisi
		Dönüt; dönüt alamamanın benlik kavramı ile ilgisi

Şekil 19

Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Benlik Kavramı Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Kodlar, Kategoriler ve Temalar

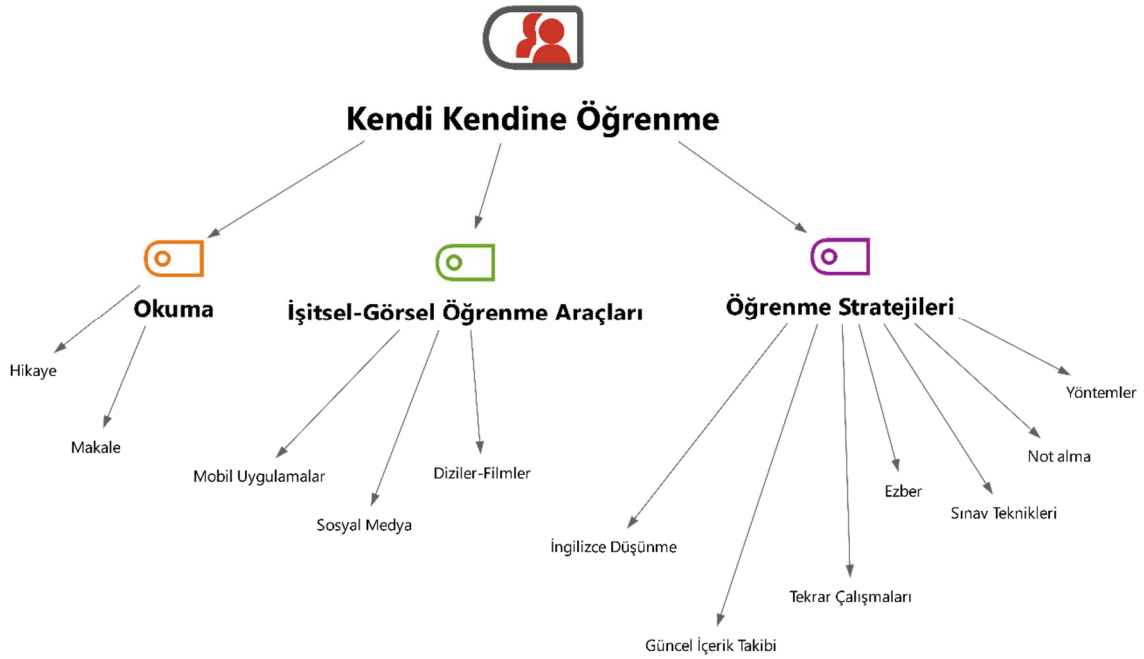


4.2.1. Kendi kendine öğrenme

Kendi kendine öğrenme, yetişkinlerin öz-yönetimli, inisiyatif alan ve öğrenme sürecini kontrol etme isteğiyle belirlenen öğrenme hedeflerini ve yöntemlerini seçerek, kendi yaşamlarından sorumlu olduklarına dair benlik kavramlarıyla da uyumlu bir şekilde öğrenme sürecini yönlendirmeleridir. Görüşme verileri incelendiğinde yabancı dil öğrenen bazı yetişkinlerin benlik kavramı ile bağlantılı olarak yaşadıkları deneyimlerden “kendi kendine öğrenme” konusunda bazı görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu tema bağlamında *okuma*, *işitsel-görsel öğrenme araçları* ve *öğrenme stratejileri* kategorilerine ulaşılmıştır.

Şekil 20

Kendi Kendine Öğrenme Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Okuma: Kendi kendine öğrenme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmeleri ve kontrol etmeleri anlamına gelir. Bu bağlamda, bazı katılımcılar İngilizce öğrenmelerini hikaye kitapları, makaleler ve gazeteler gibi çeşitli kaynaklarla kendi başlarına gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların hikâye kitapları konusundaki görüşleri şu şekildedir:

"Sıkılmamak adına basit İngilizce hikayeler okuyup bunları anlama konusunda bir gayretim var. Öyle bir hedef belirledim. Bu şekilde basit hikayeleri okuyup akademik alanın dışında onların da kendi dillerinde bir hikayeyi nasıl anlattıklarını çözümlemeye

çalışıyorum. Zamanım oldukça bu şekilde keyfe keder çalışarak İngilizcemi geliştirmeyi amaçlıyorum." K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

"Hikayeler var içinde dünyaca tanınmış hikayelerin kısaltılmış versiyonları. Vakit buldukça bunları okuyorum. İngilizceme katkısı oluyor." K19 (E, 48, Emekli Asker)

Bu görüşler katılımcıların hikaye kitaplarını kullanarak kendi hızlarında ve ilgi alanlarına göre İngilizce öğrenmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu yaklaşım öğrenme sürecini kişiselleştirme ve motivasyonu artırma açısından önemli görünmektedir.

Katılımcıların makaleler konusundaki görüşleri şu şekildedir:

"İngilizcemi geliştirmek için makaleler okuyorum. Düzenli olarak yapamıyorum ama yapmaya çalışıyorum. Özellikle alanımın dışında güncel akademik ya da bilimsel gelişmeler ilgili falan gibi. Bunu istediğim zaman ve şekilde yapabilmek özellikle faydalı oluyor." K7 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

"Şu an İngilizce makaleler okuyorum. İngilizcemin gelişmesi adına en çok yaptığım şey makale okumak. Mesleğimizin bir gereği zaten bu. Yurt dışındaki makaleleri taramak özellikle avantajlı oluyor. Oralarda her konu epey çalışılmış ve bizde yeni yeni gündeme gelen konular. Ama tabii bu tam bir okuma mı oluyor dersiniz bunda da yanlış bilgi vermiş olurum. Genelde çeviri programlarından yararlanıyoruz, özellikle anlamadığım kısımlar için. Ama ben bu konuda sadece makale okuyorum ve bu şekilde İngilizcemi sıcak tutmaya çalışıyorum diyebilirim. Bunun rahatlığı var, o yüzden." K11 (K, 37, Akademisyen, İşletme)

"Şu anda İngilizce öğrenme konusunda yabancı dizilerden takip etmeye çalışıyorum. Bir de makalelerden bir şeyler takip etmeye çalışıyorum. Daha fazlasını yapacak imkanım yok. Bu ikisi daha kolay geliyor." K15 (K, 25, Mimar)

Bu ifadeler katılımcıların makaleleri kullanarak hem mesleki gelişimlerini desteklediklerini hem de İngilizce becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca bu yöntemin esneklik sağladığı ve kişisel ilgi alanlarına göre uyarlanabildiği anlaşılmaktadır.

Gazete okuma konusundaki katılımcı görüşü şu şekildedir:

"İngilizceyi unutmuyayım internet üzerinden BBC gazetesi okuyorum. ABC NEWS gibi haber sitelerini takip ediyorum. Cepten istediğim yerde ve zamanda bu haber sitelerine ulaşabilmek İngilizce birikimimi sıcak tutmama yardımcı oluyor." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

Bu görüş güncel haberleri takip ederek İngilizce pratiği yapmanın ve dil becerilerini canlı tutmanın bir yolunu gösteriyor. Ayrıca mobil teknolojinin bu süreci kolaylaştırdığı anlaşıyor.

Görüşmelerden, bazı katılımcıların hikaye kitapları ve makaleler gibi çeşitli kaynaklar kullanarak kendi çabaları ile İngilizcelerini geliştirdiklerini ifade ettikleri anlaşılmıştır. Katılımcılar bu yaklaşımın kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde ilerlemelerine olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar bu yolla ilgi alanlarına göre öğrenme materyallerini seçebilme ve öğrenme sürecini kişiselleştirme imkanı elde etmişlerdir.

İşitsel-Görsel Öğrenme Araçları: Çevrimiçi platformlar, mobil uygulamalar, sosyal medya sayfaları ve işitsel-görsel multimedya araçları yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde önemli rol oynar. Bu işitsel-görsel öğrenme araçları kullanıcılara kişiselleştirilmiş ve esnek bir öğrenme deneyimi sunar. Öğrenenler kendi hızlarında ilerleyebilir, çeşitli multimedya içeriklerinden faydalanabilir ve istedikleri zaman ve yerde çalışabilirler. Bu platformlar, bağımsız çalışma, öz-değerlendirme ve düşünme için kaynaklar sağlayarak öğrencilerin özerk, öz-yönetimli ve öz-düzenlemeli bir şekilde çalışmalarına olanak tanır. Anlık geri bildirim özellikleri, kullanıcıların performanslarını hemen görmelerini ve değerlendirmelerini sağlar. Ayrıca, bu araçlar sosyal etkileşim fırsatları yaratarak diğer öğrenenlerle iletişim kurma ve deneyim paylaşma imkânı sunar. Böylece yetişkin öğrenenler, benlik kavramlarını güçlendirirken, öğrenme sürecinde aktif rol alır ve sorumluluk üstlenirler. Kendi kararlarını vererek ve öğrenme süreçlerini yöneterek yabancı dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilirler. Aynı zamanda, bu platformlar aracılığıyla başkaları tarafından tanınma ve saygı görme gibi psikolojik ihtiyaçlarını da karşılayabilirler (Knowles vd., 2014; Ferreira ve Maclean, 2018).

Yetişkin yabancı dil öğrenenler, öğrenme süreçlerini desteklemek için çeşitli işitsel-görsel araçlardan faydalanmaktadır. Bu araçlar, mobil uygulamalar, sosyal medya platformları ve diziler-filmler gibi çeşitli kaynaklardan oluşmaktadır. Bu teknolojik araçlar, yetişkin öğrenenlere esnek, kişiselleştirilmiş ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunarak kendi kendine öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Katılımcıların görüşleri, bu araçların kullanımının yaygınlığını ve etkililiğini ortaya koymaktadır.

Mobil uygulamalar yetişkin öğrenenlere zaman ve mekan kısıtlaması olmadan öğrenme imkanı sunmaktadır:

*"Evet ben *** programı üzerinden haftada bir saatlik konuşma eğitimleri alıyorum. Dilediğim saatte sisteme giriş yapabiliyorum. Farklı ırklardan insanlarla konuşarak aynı zamanda duyma yeteneğimi de geliştirmeye çalışıyorum." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)*

Bu görüş uygulamaların esneklik sağladığını ve kültürlerarası iletişim fırsatları sunduğunu göstermektedir.

"Bazı uygulamalar var İngilizce konuşabildiğiniz. O tarz uygulamalara açıkçası üye olmak istiyorum. Yani gördüğüm kadarıyla insanlar bir şekilde diledikleri uygulamayı açıp muhabbet edip oradan da dilini geliştirebiliyorlar." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Bu ifade konuşma pratiği yapma imkanı sunan uygulamalara olan ilgiyi yansıtmaktadır.

*"Premium bir sözlüğüm var. İngilizce'den İngilizce'ye. *** diye bir program var. Onu satın aldım *** var kelime hazinemi güçlendirmek için, bunları kullanıyorum. Yabancı dil öğrenmeme katkıları oluyor. Dilediğim gibi kullanabiliyorum." K19 (E, 48, Emekli Asker)*

Bu katılımcının deneyimi farklı uygulamaların çeşitli dil becerilerini geliştirmek için kullanılabildiğini göstermektedir.

Sosyal medya platformları yetişkin öğrenenlere zengin ve çeşitli içerik sunan önemli bir kaynak haline gelmiştir:

"Bazen YouTube'dan dinlemeler yapıyorum. Zama baskısı olmadan. İstediğim zaman bırakıyorum." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

Bu ifade, sosyal medya platformlarının sağladığı esnekliği vurgulamaktadır.

"Onun haricinde işte günlük olarak bu konuları tekrar ediyorum. Çözebildiğim kadar soru çözmeye çalışıyorum. Ve daha çok yabancı Instagram'da kaynaklar takip edip ediyor, videolar izliyorum. Tüm bunları yaparken o an ne ihtiyacım varsa ona yöneliyorum." K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

Bu görüş sosyal medyanın çeşitli öğrenme kaynaklarına erişim sağladığını göstermektedir.

"Benim takip ettiğim okuma yaptığım İngilizce kitaplarım var. İnternetten Twitter'dan takip ettiğim hesaplar var. İşim olmadığında bunları takip etmek yararlı oluyor." K19 (E, 48, Emekli Asker)

Bu katılımcının deneyimi, sosyal medyanın günlük hayata entegre edilebilen bir öğrenme aracı olduğunu göstermektedir.

İşitsel-görsel materyaller, özellikle diziler ve filmler, yetişkin öğrenenlerin sıkça başvurduğu kaynaklar arasındadır:

"Dinleme becerimi geliştireyim diye özellikle mesela İngilizce haber kanallarını izlemeye diye başladım. Filmlerin alt yazıları olmadan ingilizce dinlemeye çalıştım. Bundan çok verim aldım. Zahmetsiz bir şeydi benim için." K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

Bu ifade dizi ve filmlerin dinleme becerisini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

"Mesela abimin tavsiyesi şuydu. İngilizce film seyret. Çünkü o öyle öğrenebiliyordu. Kız kardeşim de öyle diyordu. İşte film seyretmelisin çok işe yarıyor falan filan. Bunları yaptım yararlı da oldu." K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

Bu görüş dizi ve film izlemenin yaygın ve etkili bir öğrenme yöntemi olarak kabul edildiğini göstermektedir.

"Hala sevdiğim dizileri, filmleri İngilizce alt yazılı bazen alt yazısız bir şekilde izliyorum. Bu sayede çok geliştiğimi hissediyorum." K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

"Rahatlatma kısmına gelince, İngilizceden kopmuş olmak istemediğim için genelde İngilizce alt yazılı bir şeyler izliyorum. Ya da alt yazısız da izliyor olabiliyorum. Sonuçta bu da İngilizce öğrenmek oluyor bir şekilde." K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Bu katılımcının deneyimleri, dizi ve film izlemenin hem eğlenceli hem de etkili bir öğrenme yöntemi olduğunu ve kişiselleştirilebilir olduğunu göstermektedir.

"Özellikle yabancı diziler izliyorum son zamanlarda. Boş şeyler izleyeceğimi en azından bir şeyler öğrenirim diye. Alt yazılı diziler izlemeye çalışıyorum. Hem Türkçe hem İngilizce. Durdurup en azından ha burada bunu demek istiyor diye bakıyorum. Uzun sürüyor ama istediğim gibi yapıyorum çok şey öğreniyorum." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Bu ifade dizi izlemenin aktif bir öğrenme sürecine dönüştürülebileceğini göstermektedir.

"Yaptığım en yararlı şeylerden biri yani en fazla işte dizi izlemek olabilir benim için. Ya da haber anlamında gidip bir yabancı haber sitelerinde dolaşıp haber tarzı bir şeyleri okuyup ya da izleyim kelime falan hatırlamak. Zorlamıyor bunlar beni." K14 (E, 28, Memur)

Bu görüş dizi izlemenin ve haber takip etmenin rahat ve etkili bir öğrenme yöntemi olduğunu vurgulamaktadır.

"İngilizcemi daha da geliştirebilmek için şu anda yabancı dizileri takip etmeye çalışıyorum. İngilizce makaleler takip etmeye çalışıyorum. Bunları yapmak yeterli oluyor. Az da olsa geliştiğimi hissediyorum." K15 (K, 25, Mimar)

"İngilizce diziler, belgeseller tarzı programlar seyretmeye, alt yazılı filmler seyretmeye başladım. Şimdilik aceleme yok. Böyle ilerletirim." K18 (K, 56, Tıp Doktoru)

Bu katılımcıların deneyimleri, dizi ve film izlemenin sürekli ve kademeli bir ilerleme sağladığını göstermektedir.

"Yani İngiliz radyo kanallarını içeren uygulamaları telefonunda indirmiştim. İngiliz radyoları canım sıkıldıkça ve vakit buldukça buradan dönem dönem dinliyorum." K19 (E, 48, Emekli Asker)

Bu görüş radyo dinlemenin de etkili bir dinleme pratiği yöntemi olduğunu göstermektedir.

"Mesela film dizi izlerken alt yazılı normalde izleriz biz her zaman. Yani tamamen İngilizce alt yazı açarız. Bazen mesela altyazıyı da kapatıp tamamen İngilizce olarak izlerdik. Bunlar çok yararlı oldu. Günlük yaşamın içinde doğal şeylerdi yani." K21 (E, 30, Askeri Personel)

Bu ifade dizi ve film izlemenin günlük hayata entegre edilebilen doğal bir öğrenme yöntemi olduğunu vurgulamaktadır.

Görüşme verileri genel olarak incelendiğinde yabancı dil öğrenen yetişkinlerin benlik kavramıyla ilişkili olarak kendi kendine öğrenme deneyimleri yaşadıkları görülmüştür. Bu deneyimler özellikle teknoloji destekli öğrenme araçları kullanımında belirgindir. Katılımcılar mobil uygulamalar aracılığıyla kendi öğrenme hızlarında ilerlediklerini ve diledikleri zaman çalışabildiklerini belirtmişlerdir. Sosyal medya platformları ve çevrimiçi kaynakları kullanarak kendi ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına

yönelik içerikleri seçtiklerini ifade etmişlerdir. İşitsel-görsel öğrenme araçları, özellikle diziler ve filmler, katılımcıların sıkça başvurduğu kaynaklar arasındadır. Katılımcılar bu araçları kullanırken kendi öğrenme stratejilerini geliştirdiklerini ve uyguladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, altyazılı veya altyazısız izleme tercihlerini kendi ihtiyaçlarına göre belirlediklerini söylemişlerdir. Bu bulgular, yetişkin öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde inisiyatif aldıklarını ve sorumluluk üstlendiklerini göstermektedir. Teknoloji destekli öğrenme araçları, yetişkinlerin öz-yönetimli öğrenme yaklaşımını destekleyerek, kendi kararlarını verme ve öğrenme süreçlerini kontrol etme isteklerini karşılamaktadır.

Öğrenme Stratejileri: Yabancı dil öğrenen yetişkinler benlik kavramlarının gelişmesine paralel olarak kendi öğrenme süreçlerini yönetmek ve kişisel gelişimlerini şekillendirmek için çeşitli stratejiler benimserler. Bu stratejiler, bireyin öz-yönetim becerileri ve öz-yeterlik algısıyla yakından ilişkilidir. Düzenli tekrar çalışmaları, bilginin pekiştirilmesini sağlayarak öğrenenin kendi gelişimini somut olarak görmesine yardımcı olur ve benlik kavramını güçlendirir. Ezber odaklı çalışmalar, kelime ve yapıları öğrenerek dil hakimiyetini artırır, öz-güveni besler ve benlik algısını olumlu yönde etkiler. Sınav teknikleri öğrenmek, yetişkin öğrenenlerin kendilerini daha yetkin hissetmelerine katkıda bulunur. Etkili not alma teknikleri, bilgiyi organize etme ve öğrenme sürecini kontrol etme becerisini artırarak öz-yönetim duygusunu pekiştirir. Farklı çalışma yöntemlerini denemek, bireyin kendi öğrenme stilini keşfetmesine ve benlik kavramını güçlendirmesine yardımcı olur. Hedef dilde güncel gelişmeleri takip etmek, dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda kültürel farkındalığı artırır ve benlik kavramını zenginleştirir. İngilizce düşünmeye çalışmak ise dil yetkinliğini artırırken öz-yeterlik algısını da güçlendirir. Bu stratejileri benimseyen yetişkin öğrenenlerin öğrenme motivasyonları arttıkça öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmeye başlarlar.

Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin benlik kavramlarının gelişimine paralel olarak kendi öğrenme süreçlerini yönetmek ve kişisel gelişimlerini şekillendirmek için çeşitli stratejiler benimsedikleri gözlemlenmiştir. Bu stratejiler bireylerin öz-yönetim becerileri ve öz-yeterlik algılarıyla yakından ilişkilidir.

Düzenli tekrar çalışmaları bilginin pekiştirilmesini sağlayarak öğrenenlerin kendi gelişimlerini somut olarak görmelerine yardımcı olmakta ve benlik kavramlarını güçlendirmektedir. Bir katılımcı bu konuda şöyle demiştir:

"Bazen konuları tekrar edebilmek adına soru çözüyorum. Ardından dönüp okuma yapıbiliyorsam okuyorum. Herhangi bir zorunluluk olmadan bunları yapıyorum." (K19, E, 48, Emekli Asker)

Ezber odaklı çalışmalar kelime ve yapıları öğrenerek dil hakimiyetini artırmakta, öz-güveni beslemekte ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektedir.

Katılımcılar bu konuda farklı stratejiler benimsemişlerdir:

"2500 tane falan kelime çıktı oradan. O kelimelerin çoğunun hikayesini biliyorum. O kelime nereden geldiğini bildiğim için bu bende kalıcı olmaya başladı ve spontane aklıma geliyor. Daha önce hocamdan aldığım kelime listeleri vardı. Bunları birkaç kez ezberleyip girdim sınavlara. Onların çoğunu unuttum Ama ben kendi kelime listemi unutmuyorum. Böylece kendime göre bir tarz geliştirmiş oluyorum." (K5, K, 35, Akademisyen, Fizik)

"Şu anda Tenseleri öğrendiğimi düşünüyorum. Kelime ezberliyorum bol bol. Çünkü akademik dilde çok fazla bilmediğim kelime olduğunu fark ettim. O yüzden şu an kelime ezberliyorum ve tekrar ediyorum. Bu şekilde eksiklerimi belirleyerek ona göre ilerliyorum." (K10, E, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi)

"Şimdi benim üç tane kelime defterim var. Bir tanesinde fiilleri yazıyorum, bir tanesinde isimleri, bir tanesinde de sıfatlar. İsim sıfat ve fiil üzerine yoğunlaşın dendikten sonra sadece sıfatı üzerine yoğunlaştım. Bağlaçlar var bir de. Karma bir defterim var. Ona günlük yirmi kelime yazma hedefi koydum. Bu yirmi kelimeyi cümleler içinde görmeye çalışıyorum. Bu şekilde çalışması yapıyorum. Benim için yararlı olanın bu olduğunu farkettim." (K19, E, 48, Emekli Asker)

Sınav teknikleri öğrenmek yetişkin öğrenenlerin kendilerini daha yetkin hissetmelerine katkıda bulunmaktadır. Katılımcılar bu konudaki deneyimlerini şöyle paylaşmışlardır:

"Hedefim günlük en azından bir deneme sınavı tamamlayabilmek. O süreçte kelime öğrenme de var, cümle de var, paragraf tamamlama da. YDS'ye odaklandığım için şu an daha hedefe yönelik çalışıyorum. Başka şeylere odaklanarak dikkatimi dağıtmıyorum." (K14, E, 28, Memur)

*"Platform üzerinden kullanıyorum. Bir de *** diye bir program indirdim. Bu programı vaktim oldukça kullanarak dil sınavları için teknikler öğreniyorum." (K19, E, 48, Emekli Asker)*

"Çok fazla vakit ayırdığımı hatırlamıyorum o dönemde. Mesela çalıştığım zamanlarda tekrar için soru çözüyordum daha çok. Yani hep sınava dönük teknik bilgiler üzerinde gidiyordum. Sonrasında çözümlere bakıp kontrol ediyordum, bu süreçte daha çok eksiklerimin üzerinden gitmeye çalışıyordum. Kısıtlı bir zamanda çalıştığım için. Kendimce yapabileceğim en iyi şey buydu." (K20, K, 33, Öğretmen, Matematik)

Etkili not alma teknikleri bilgiyi organize etme ve öğrenme sürecini kontrol etme becerisini artırarak öz-yönetim duygusunu pekiştirmektedir. Katılımcılar bu konudaki stratejilerini şöyle açıklamışlardır:

"Yani derste hocadan bir şey alıyorum. Ama o benim için hiçbir zaman yeterli değildir. Kendim onu oturup kafama oturtmam lazım Mesela defter tutun denmişti bana ben zaten onları tutuyordum. Çünkü benim tarzım o. Yani ben mesela siz bana deseniz ki bunlar benim çalıştığım notlar ve ben bunlarla çok iyi not aldım, al sen de çalış. Ben onlardan hiçbir şey yapamam. Notların kendi tarzıma göre olması lazım. Kendi tuttuğum notlar olması lazım. Çünkü o notlar size aittir. Sizin anlamadığınız noktalar. Başka notlar bana hiçbir şey ifade etmez. Bunlar ise sizin kendi notunuzdur. Yani ben kendi notundan

çalışabilen bir öğrenci olduğum için ve benim notumdan da başkası çalışamaz. Böyle bir tarzım var işte." (K5, K, 35, Akademisyen, Fizik)

"Dershanede o zaman taktikler falan öğrenmiştim. Paragraf okurken satır satır gitmeye çalışıyordum. Bilmediğim kelimeleri yuvarlak içine alıp not ediyordum. Bazen cümleleri öğelerine ayırıp ya demek ki şu özne, şu yüklem şu nesne gibi şeyler yapıyordum çalışırken. Benim için faydalı olan çalışma tarzı buydu, öyle hissediyordum." (K9, E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

"Genelde şu anda internet üzerinde işler yürüyor. Okuma yaptığımda eğer yeni bir şeyle karşılaşsam yeni bir kelimeyle ya da yeni bir cümle türüyle, not alıyorum tekrar bakıp üzerinden geçmek. yeni bir şeyle karşılaştığımda acaba bu ne deyip tekrar ona dönüp onun İngilizce dağarcığıma oturtmaya çalışıyorum şu anda. böyle günlük aktivitelerle aslında yeni şeyleri daha çok çalışıp keyif almaya çalışıyorum. Benim açımdan keyifli de oluyor." (K15, K, 25, Mimar)

"Anlayamadığım bazı şeyler oluyordu. post-it kağıtlara not alıp kitabın üstüne yapıştırıyordum mesela. Tekrardan döndüğümde ben burada şöyle bir hata yapmışım. Ya da şöyle bir cümle kullanmışım diye kontrol ediyorum. Benim açımdan bu çalışma tarzı iyi oluyor. Mesela askeri terimleri post-itlere yazıyorum. Özellikle mesleki olarak bilmem gerekenler yapıştırıyorum böyle masama. Öyle diziyorum onları. Sonra onları ezberlediğimi hissedersen, tamamen yüzde yüz öğrendikten sonra oradan kopartıp çöpe atarım. Özellikle uyumadan önce kelimeleri yazıyorum. O şekilde bir İngilizce çalışıyorum." (K21, E, 30, Askeri Personel)

Farklı çalışma yöntemlerini denemek bireylerin kendi öğrenme stillerini keşfetmelerine ve benlik kavramlarını güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Katılımcılar bu konudaki deneyimlerini şöyle paylaşmışlardır:

"Bir saat zaman ayırmaya çalışıyorum kelime ezberlemek için. Genelde yarıda bir yerde başından kalktığım zamanlar oluyor ama bir saati tamamlamaya çalışıyorum. Bir saat zaman ayırdıktan sonra günde en azından paragraf sorusu varsa dört paragraf çözmeye çalışıyorum bir günde, dört paragraf. Eğer normal test varsa yaklaşık yirmi soru çözmeye çalışıyorum yirmi bazen otuz soru çok yoğunsam daha az oluyor. Eğer o gün herhangi bir sorumluluğum yoksa bu sayı artıyor. Böyle bir çalışma yapmak iyi oluyor bence." (K7, K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

"Genelde akşamları eğer soru çözersem hatalarımı yani böyle kafa artık durduğu için çok yorumlayamıyorum. Sadece kontrol edip bırakıyorum. Sabah kalktığımda onları ben dün bunu demişim de evet mantıklıymış şeklinde yanlışlarıma o şekilde tekrar bakıyorum. Testlerden sıkıldığım vakitte biraz girip de kelime bakayım diyerek kelime çalışıyorum üstüne. Ara verdikten sonra tekrar başlarken tekrar biraz daha soru çözüyorum ödevler ve test çözme, soru çözme bu şekilde ilerliyorum. Onun haricinde işte günlük olarak çalışmam gereken konuları tekrar ediyorum. Çözebildiğim kadar soru çözmeye çalışıyorum. Ve daha çok yabancı Instagram'da hesaplarını kaynaklar takip edip videolar izliyorum Çalışma tarzım bu." (K8, E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Hedef dilde güncel gelişmeleri takip etmek dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda kültürel farkındalığı artırmakta ve benlik kavramını zenginleştirmektedir. Bir katılımcı, bu stratejisini şöyle anlatmıştır:

"Yüksek lisansım gereğiyle İngilizce makaleleri takip ediyorum. Yani akademik olarak artık belirli bir düzeye geldiğim için İngilizceden kopmamam gerekiyor. Yanı sıra güncel takip ettiğim İngilizce web siteleri var. Birisi borsayla alakalı, hisselerle alakalı. Birisi de çok alakasız bir şekilde böyle spor haberleriyle alakalı ama içi dolu spor haberleri.

Şey değil gündelik böyle işte yok Dünya Kupası FIFA değil. Hepsi İngilizce. Bunun da katkısının hem günceli takip edebilmek hem de o dönemki olay akışını yakalayabilmek olduğunu düşünüyorum." (K14, E, 28, Memur)

İngilizce düşünmeye çalışmak ise dil yetkinliğini artırırken öz-yeterlik algısını da güçlendirmektedir. Bir katılımcı bu konudaki deneyimini şöyle paylaşmıştır:

"Bir de konuşma konusunda zorluk yaşadım açıkçası. Yani konuşamadım. Çünkü sürekli Türkçe düşünüp onu İngilizceye çevirmenin çok yorucu olduğunu fark ettim. O yüzden zamanla kendimi İngilizce düşünmeye alıştırmaya çalıştım ve şu anda açıkçası başarılı olduğumu düşünüyorum." (K13, K, 25, Akademisyen)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde yabancı dil öğrenen yetişkinlerin, benlik kavramlarının gelişmesiyle birlikte kendi öğrenme süreçlerini yönetmek ve kişisel gelişimlerini şekillendirmek için çeşitli stratejiler benimsedikleri görülmektedir. Bu stratejilerin bireylerin öz-yönetim becerileri ve öz-yeterlik algısıyla yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. İngilizce düşünmeye çalışma, bu stratejilerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bazı katılımcılar, Türkçe düşünüp İngilizceye çevirmenin yorucu olduğunu fark ederek zamanla kendilerini İngilizce düşünmeye alıştırdıklarını ve bunun konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Güncel gelişmeleri takip etme, bir diğer önemli strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar, akademik makaleler ve güncel web sitelerini takip ederek hem yabancı dil becerilerini geliştirdiklerini hem de güncel olayları yakaladıklarını ifade etmişlerdir. Tekrar çalışmaları yapma, bazı katılımcıların başvurduğu bir yöntem olarak dikkat çekmektedir. Konuları pekiştirmek için soru çözme ve okuma tekrarları yapıldığı belirtilmiştir. Ezber odaklı çalışmalar, özellikle kelime öğreniminde tercih edilen bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, kişisel kelime listeleri oluşturma ve düzenli tekrar yapma gibi yöntemler kullandıklarını paylaşmışlardır. Sınav teknikleri çalışmak dil yeterliğini artırmanın yanı sıra öz-güveni de besleyen bir strateji olarak görülmektedir. Katılımcılar, sınava yönelik çalışmalar yaparak kendilerini daha yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir. Not alma, kişisel öğrenme sürecini destekleyen önemli bir strateji olarak vurgulanmıştır. Katılımcılar, kendi tarzlarına uygun notlar tutmanın ve bu notları düzenli olarak gözden geçirmenin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar günlük çalışma rutinleri oluşturduklarını, farklı öğrenme aktivitelerini bir arada kullandıklarını ve kendi öğrenme stillerine uygun yöntemler geliştirdiklerini paylaşmışlardır. Bu stratejileri benimseyen yetişkin öğrenenlerin, öz-yönetim, öz-yeterlik ve motivasyon gibi içsel özelliklerinin güçlenmesiyle birlikte öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmeye başladıkları görülmektedir. Katılımcıların ifadeleri kendi öğrenme tercihlerine odaklanmanın ve

çeşitli yöntemleri denemenin yabancı dil öğrenme sürecini daha verimli hale getirdiğini göstermektedir.

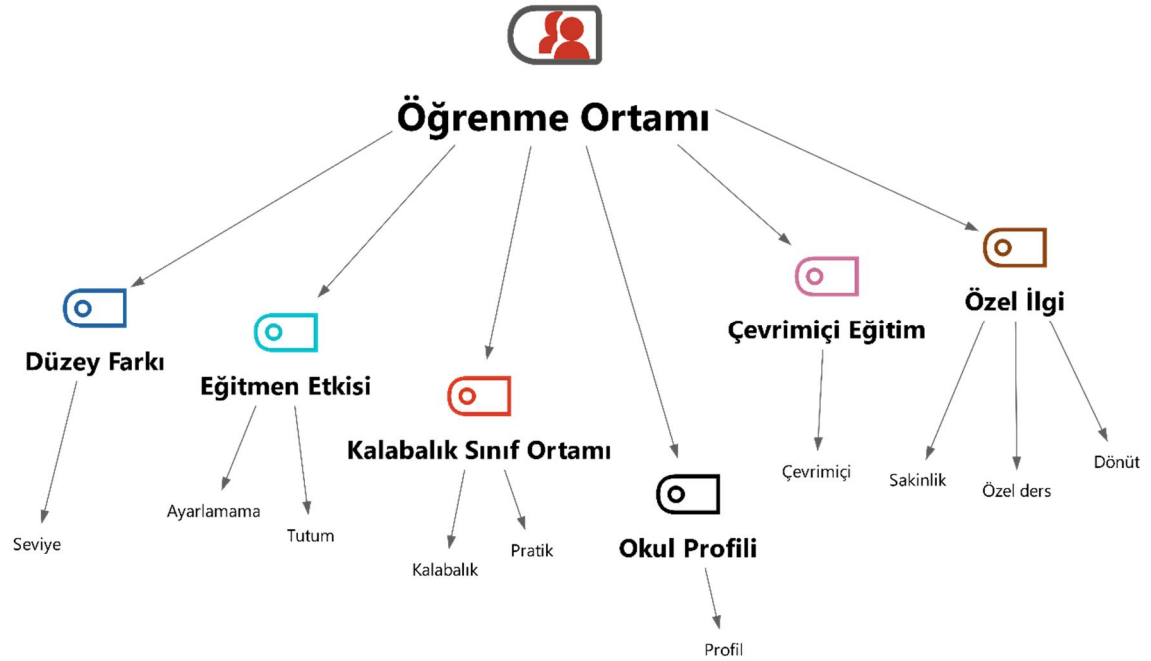
Genel olarak *kendi kendine öğrenme* temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde yetişkin öğrenenlerin benlik kavramlarıyla uyumlu bir şekilde öğrenme süreçlerini yönettikleri görülmektedir. Katılımcılar okuma materyallerini seçme, işitsel-görsel öğrenme araçlarını kullanma ve çeşitli öğrenme stratejilerini uygulama konularında inisiyatif almaktadırlar. Özellikle teknoloji destekli öğrenme araçları katılımcıların kendi hızlarında ve tercihlerine göre çalışmalarına olanak tanımaktadır. Mobil uygulamalar, sosyal medya platformları ve çevrimiçi kaynaklar, yetişkinlerin esnek ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamaktadır. Katılımcılar not alma teknikleri, tekrar çalışmaları, ezber yöntemleri ve sınav teknikleri gibi kendi öğrenme stillerine uygun stratejiler geliştirerek öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde yönetmektedirler. Bu bulgular yetişkin öğrenenlerin öz-yönetimli, sorumluluk sahibi ve kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü elinde tutan bireyler olarak hareket ettiklerini göstermektedir.

4.2.2. Öğrenme ortamı

Yabancı dil öğrenen yetişkinler öz-yönetimli öğrenenlerdir. Öğrenme ortamlarına zengin yaşam deneyimleri ve belirli gerekçelerle bilgi ve becerilerini geliştirme isteğiyle gelirler. Olumlu bir öğrenme ortamı onların bu durumunu destekler. Özellikle katılımı teşvik eden, farklı bakış açılarına saygı duyan ve öğrenenlerin öğrenmelerine sahip çıkmaları için fırsatlar sunan destekleyici bir ortam, yetenekli ve öz-yönetimli yetişkin öğrenenlerin benlik kavramları ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda *düzey farkı, eğitmen etkisi, okul profili, çevrimiçi eğitim, kalabalık sınıf ortamı ve özel ilgi kategorilerine* ulaşılmıştır.

Şekil 21

Öğrenme Ortamı Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Düzy Farkı: Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin, öğrenme ortamı ve öğretim yaklaşımının mevcut seviyelerine uygun olmadığı durumlarda olumsuz öğrenme deneyimleri yaşayabildikleri gözlemlenmiştir. Öğrenenlerin seviyelerine uygun bir öğrenme ortamı ve öğretim yaklaşımı, yetişkinlerin başarıya olan inançlarının artmasını sağlayabilmektedir. Ayrıca, öğrenenlerin güçlü yönlerinin vurgulanması ve zayıf yönlerinin geliştirilmesi, öğrenme sürecinde olumlu bir deneyim yaşamalarına katkıda bulunabilmektedir.

Katılımcıların deneyimleri seviye farkının öğrenme sürecini nasıl etkilediğini çeşitli açılardan ortaya koymaktadır. Bazı öğrenenler için verilen eğitimin seviyesi beklentilerinin altında kalabilmektedir. Bu durumu bir katılımcı şöyle ifade etmiştir:

"Verilen İngilizce eğitimi bana basit gelmişti. Ben biraz daha ciddi bir şey istiyordum. Sonuçta ben İngilizce'yi ciddiye alıyordum. İngilizce'nin iyi olmasını istiyordum ve gelecekteki öneminin farkındaydım. Oyunlar oynuyorduk. Basit gelmişti. Eğlence odaklıydı. Eğlenceli yapmaya çalışıyordu dersi hocalarımız. Bu kimileri için iyi bir şeydir ama benim için iyi olmamıştı." (K6, E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Benzer şekilde, başka bir katılımcı da daha ileri seviye bir eğitim beklentisini şöyle dile getirmiştir:

"Birkaç tane böyle bu normal sıfırdan başlatan İngilizce kurslarına gittim. Ama oralardan pek randıman alamadım. Yani çok basit düzeyde anlatıyorlardı. Ve sizi yabancı hocalarla falan konuşturmaya çalışıyorlardı. Ama simple present tense tarzı

şeyler. En fazla iki tense daha koyuyor yanına. Onu da şey basit basit kısa cümlelerle yapıyorlardı. Derdinizi anlatabilirsiniz belki çok kısa ama mesela bir İngilizce gazete okumak isteseniz okuyamazsınız. Öyle kalırsınız yani. Öyle bir durum." (K22, E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

Diğer yandan, sınıf içindeki seviye farklılıkları da öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır:

"Yanımda oturan insanın dil seviyesi bana göre çok gerideydi. Ben de iyi bir seviyede değilim ama ben bunu kesinlikle hissettim, çok kötülerdi. Belki bir gruplandırma veya bir düzey belirleme sınavı gibi bir şeyle ayırabilirdik." (K8, E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Aynı katılımcı mesleki İngilizce ihtiyacının karşılanamaması konusunda da şunları eklemiştir:

"Sınıf eğitimi olduğu için sınıfta çok fazla havacılık alanında YDS'ye hazırlanan yoktu. O yüzden dil bilgin ve kelime bilgin genelde mesleki olduğu için yanımda birilerini bulamadığımdan genelde sağlıkçılara yönelik bir de YÖKDİL sınıfında devam ettim derslere. Bir özelleşme olmadı. Süreçten pek verim alamadım." (K8, E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Öte yandan, eğitim kurumlarının öğrenci seviyesi ile müfredat arasında denge kurma çabası da bir katılımcı tarafından şöyle dile getirilmiştir:

*"**** Üniversitesi İngilizce hazırlıkta hocalar çok çok iyiydi. Ama gelen öğrencinin kapasitesi o kadar altta kalıyordu ki çok aşağıya inemiyorlardı. Çünkü belirli bir zaman vardı, belirli bir içerik vardı. Bu içeriği öğretmeleri gerekiyordu." (K14, E, 28, Memur)*

İlgili katılımcı görüşlerinden düzey farkı konusunun yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebildiği anlaşılmıştır. Katılımcılar öğrenme ortamı ve kullanılan öğretim yaklaşımlarının öğrenenlerin mevcut seviyelerine uygun olmaması, düzey olarak beklentilerinin altında veya üstünde bir yabancı dil eğitimi yapılması durumunda olumsuz bir öğrenme deneyimi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları seviyelerine uygun olmayan, çok basit veya çok ileri düzeyde bir eğitim sürecinin motivasyonlarını düşürebildiğini ve verimli bir öğrenme süreci yaşamalarını engelleyebildiğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar sınıf içinde farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada olmasının da öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Bunun aksine bazı katılımcılar öğrenme ortamının ve kullanılan öğretim yaklaşımının seviyelerine uygun olmasının başarıya olan inançlarını artırabileceği ifade edilmiştir.

Eğitmen Etkisi: Eğitmenlerin öğrenenlerin seviyelerini, ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlamaları etkili bir öğretim süreci açısından önemlidir. Öğrenenlerin yabancı dil becerileri düzey olarak farklı olabileceği, bazılarının daha hızlı öğrenebileceği veya belirli alanlarda daha fazla desteğe ihtiyaçları olabileceğini göz önünde

bulundurularak öğretim stratejileri belirlenmelidir. Böylece öğrenenlerin bireysel ihtiyaçları karşılanabilir ve potansiyelleri en üst düzeye çıkarılabilir. Ayrıca eğitmenin öğrenenlerle sağlıklı iletişim kurması ve özgüvenlerini ve benlik algılarını desteklemesi öğrenme sürecinde büyük önem taşır. Bu şekilde oluşturulan olumlu bir sınıf ortamı öğrenenlerin kendilerini güvende hissetmelerini ve risk almaktan korkmadan yabancı dil becerilerini geliştirmelerini sağlar. Eğitmenlerin tutumu ve yaklaşımı da öğrenme sürecini doğrudan etkiler. Öğrencilere karşı adil ve eşit davranmak, onların motivasyonunu ve derse katılımını artırır. Aynı zamanda, eğitmenlerin kendi bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmeleri, farklı öğretim yöntemlerini deneyimlemeleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek olmaları önemlidir. Son olarak eğitmenlerin öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve tercihlerini dikkate almaları gerekir. Katılımcıların deneyimleri, eğitmenlerin yaklaşımlarının ve tutumlarının öğrenme sürecini nasıl etkilediğini çeşitli açılardan ortaya koymaktadır.

Eğitmenlerin öğrenci seviyesine uygun öğretim stratejileri belirleyememesi, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Eğlence odaklıydı yani. Eğlenceli yapmaya çalışıyordu dersi hocalarımız. Ya bu kimileri için iyi bir şeydir ama benim için iyi olmamıştı. Daha böyle ciddi ve ders dolu. Hani kaynak dolu. verimli geçecek bir ders istiyordum." (K6, E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Benzer şekilde eğitmenin öğrenci seviyesine inememesi de öğrenme sürecini zorlaştırabilmektedir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemiştir:

"Mesela arada tabii İngilizce hocaları değişiyor. Şimdi İngilizce hocasının seviyesi sizin seviyesine inmesi de çok önemli. Yani seviye çok yukarıda kalınca biz anlamıyoruz. Kalırsa ilerleyemiyoruz....Siz daha iyi bilirsiniz. Eğitimin başarısı karşı tarafın seviyesine ne kadar inilebildiği ve konuyu ne kadar iyi anlatabildiğiyle çok ilgilidir. Çünkü tamamen uzaklaşılabiliyorsunuz. Bu durumda da başarısızlık daha çabuk geliyor." (K12, K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Eğitmenlerin tutumu ve yaklaşımı da öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Adil ve eşit davranmanın önemi bir katılımcı tarafından şöyle dile getirilmiştir:

"Sigara içenler grubu vardı. Çok özel olacak ama mesela onlar gidiyorlardı. Aralarında daha çok muhabbet vardı. Hoca da sigara içiyordu. onların daha çok diyalogu oluyordu. sigara içmeyen gruptakilerin hocayla sanki iletişimi kopuktu. Adaleti tam sağlayamadığını düşünüyorum." (K17, K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

Eğitmenlerin baskıcı yaklaşımı, öğrencilerin özgüvenini ve motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Bir katılımcı bu deneyimini şöyle aktarmıştır:

"Ortaokulda İngilizce başlayınca ortaokul hocamız telaffuz konusunda biraz bize baskıcı yaklaştı. Telaffuzları düzgün yapabilmemiz için bizimle biraz uğraştı. Öyle olunca ben

bunu yapamayacak mıyım, başaramayacak mıyım diye ortaokuldan itibaren telaffuzum iyi olmayacakmış gibi bir altyapı oluşmuş." (K18, K, 56, Tıp Doktoru)

Eğitmenlerin deneyimi ve uzmanlığı da öğrenme sürecini etkilemektedir. Bir katılımcı bu konudaki gözlemini şöyle paylaşmıştır:

*"*** ** İngilizce kursuna yabancı hocalarımız çok kıdemli idi, gerçekten alanında uzman kişilerdi. Bunun kullandıkları kaynaklar bile gösteriyordu. Ama Türk hocalarımız biraz daha yeni mezunlardı ve dersi işleyişleri mesela bir dersteki halleriyle diğer dersteki halleri biraz farklıydı. Ders işleyişini oturtmaya çalışan bir halleri vardı aslında ve o anki öğrenci kitlesine göre değişkenlik gösteren halleri vardı." (K4, K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)*

Eğitmenlerin öğretme tarzı ile öğrencilerin öğrenme stillerinin uyuşmaması da zorluklar yaratabilmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle anlatmıştır:

"O dediğim kurstaki hocayı çok seviyordum. Hani kişilik olarak çok sevdiğim bir insandı. Ama onun öğretme tarzı bana uygun değildi galiba. ... Mesela ben ona bu gramer böyle değil miydi? bunu böyle kullanmamız, bu C değil miydi, bu K okunmayacak mıydı, niye sürekli değişiyor, sürekli başka bir şey çıkıyor diye soruyordum. O zaman şey demişti bana. Çok matematik gibi bakıyorsun. Çok X artı Y diye bakıyorsun. Denklem gibi bakıyorsun. Rahat bıraksan öğreneceksin." (K5, K, 35, Akademisyen, Fizik)

Eğitmenlerin öğrencilerin bireysel çabalarını desteklememesi de motivasyon kaybına neden olabilmektedir. Bir katılımcı bu deneyimini şöyle aktarmıştır:

"Bununla ilgili yani hatırladığım, unutamadığım şöyle bir anım var. Ben kendim o zamanlar fiilleri çıkarıp türkçe - ingilizce anlamlarını yazıp çalışırken hoca, sen bunlarla ne uğraşıyorsun? Bizim söylediğimiz anlayın yeter gibi bir şey söylemişti, öyle şeyler hatırlıyorum. Bunu zaten zor öğreniyorsun sen neyle uğraşıyorsun gibi. Böyle ilgi alaka kırıcı işler hatırlıyorum. Yaşandı maalesef." (K14, E, 28, Memur)

Görüşme verileri analiz edildiğinde bazı katılımcıların İngilizce öğrenme süreçlerinde eğitmenlerin yaklaşımları ve öğretim yöntemleri konusunda çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bazı öğrenciler eğlence odaklı derslerden verim alamazken, diğerleri daha sistematik bir yaklaşım beklemekte; eğitmenin öğrenci seviyesine uyum sağlayamaması öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Ayrıca eğitmenlerin tutumları da öğrenme sürecini etkilemektedir. Örneğin, bazı katılımcılar eğitmenlerin öğrenciler arasında ayırım yaptığını veya baskıcı bir yaklaşım sergilediğini belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin motivasyonunu ve özgüvenini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Yabancı ve yerli eğitmenler arasındaki farklılıklar da dikkat çekmektedir. Bazı katılımcılar, yabancı eğitmenlerin daha tutarlı ve deneyimli olduklarını belirtirken, yerli eğitmenlerin öğretim yaklaşımlarında daha fazla değişkenlik gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun olmayan öğretim yöntemleri de eleştirilmiştir.

Okul Profili: Eğitim verilen kurumun özellikleri, eğitim ortamı ve buna bağlı olarak öğrenenlerin yaşadıkları deneyimler öğrenenlerin özsaygısını, yeteneklerini ve başarılarını nasıl algıladığını belirlemede kritik bir rol oynar. Örneğin, bir öğrenci devlet okulları arasında “iyi bir okul” olarak kabul edilen bir yerde eğitim alıyorsa, bu durum öğrenenin kendini özgüvenli ve başarılı hissetmesine katkıda bulunabilir. Benzer şekilde, özel bir eğitim kurumunda eğitim alan bir öğrenen, daha kişiselleştirilmiş dersler ve öğretmenlerin daha fazla ilgisi sayesinde kendini değerli hissedebilir.

Okullar arasındaki seviye farkı, öğrencilerin kendilerini algılayışlarını etkileyebilmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Ama Adana'ya gittiğimde bu sözde iyi bir okuldu devlet okulları arasında. Ben direkt sınıf birincisi olarak başladım. İnsanların İngilizce seviyesi çok gerideydi. Eskişehir'in eğitim seviyesi çok yüksek sanırı o yüzden. İki şehri kıyasladığımda insanlar burada kesinlikle daha bilinçli. Orası da büyükşehir olmasına rağmen." (K8, E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Belirli okulların sağladığı kapsamlı eğitim öğrencilerin dil yetkinliklerini geliştirmelerine katkıda bulunabilmektedir. Bir katılımcı bu konudaki deneyimini şöyle paylaşmıştır:

"Eskişehir Anadolu Lisesi'nden mezunum lise eğitimimi gerçekten kapsamlı bir İngiliz eğitimiydi bana kalırsa. onun katkısı oldu. Yani belli bir seviyeye getirdi beni diye düşünüyorum." (K6, E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Okulların öğrencilere yönelik farklı yaklaşımları, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine neden olabilmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle anlatmıştır:

"Şimdi düşünün. Bir okul var. Bir okulda üç sınıf var. Yani bu üç sınıfa okul farklı muamele yapıyor. Neden acaba? Çünkü biz ilk binde liseyi kazanmıştık. Öyle olduğumuz için okul bize hep farklı yatırım yaptı." (K5, K, 35, Akademisyen, Fizik)

Özel okullar ve devlet okulları arasındaki farklar, öğrencilerin eğitim deneyimlerini etkileyebilmektedir. Bir katılımcı bu konudaki gözlemini şöyle paylaşmıştır:

"Özellikle İngilizce için söylüyorum. özel okullarda ne bileyim birazcık daha etüt çalışmaları olabiliyor. ya da ben duyuyorum. Yani birazcık daha fazla belki şey yapılabilir ama devlet okullarında hani çok iyi İngilizce hocaları da var" (K12, K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Bazı okulların müfredatlarındaki yoğun yabancı dil eğitimi, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Üniversitedeki dersler ben lisemi üniversite mi dersiniz yine liseyi haftalık yirmi dört saat aldım. İngilizce. Sonraki yıllarda da sekiz saate düştü bu. yabancı dil ağırlıklı program olduğu için asla saati azalmadı." (K11, K, 37, Akademisyen, İşletme)

Eğitim kurumlarının fiziksel ortamı ve öğretmenlerin yaklaşımı da öğrenme deneyimini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bir katılımcı bu konudaki deneyimini şöyle aktarmıştır:

"Kursun fiziksel ortamı çok iyiydi. Güzel bir kantinimiz vardı ve orada masa tenisi bile vardı. Hocalarımızın yaklaşımı da çok olumluydu. Öğrencilere sadece öğrenci gibi değil, yetişkin bireyler olarak davranıyorlardı. Bu önemliydi çünkü yetişkin eğitiminde, öğrencilerin önceki deneyimlerini ve bilgilerini dikkate almak gerekir. Onlara çocukmuş gibi ya da hiçbir şey bilmiyormuş gibi davranmak doğru olmaz. Hocalarımız bu konuda çok başarılıydı." (K29, E, 35, Akademisyen, Doç Dr)

İlgili katılımcı görüşleri incelendiğinde okul profilinin öğrencilerin dil öğrenme deneyimleri ve algıları üzerinde çok boyutlu bir etkisi olduğu görülmektedir. Bölgesel farklılıklar, okul türü, okul içi farklı uygulamalar, devlet ve özel okul ayrımı ile eğitim programının yoğunluğu gibi faktörler öne çıkmaktadır. Bir katılımcının deneyimi, farklı şehirlerdeki okullar arasında eğitim kalitesi açısından önemli farklar olabileceğini gösterirken, başka bir katılımcının Anadolu Lisesi deneyimi bazı devlet okullarının da kapsamlı ve etkili bir İngilizce eğitimi sunabileceğini ortaya koymaktadır. Diğer bir katılımcının paylaşımı, aynı okul içinde bile farklı sınıflara farklı muamele yapılabildiğini vurgularken, bir başka katılımcı özel okulların bazı avantajlarına rağmen devlet okullarında da kaliteli eğitim verilebileceğini belirtmektedir. Son olarak, bir katılımcının deneyimi bazı okulların İngilizce derslerine çok daha fazla zaman ayırdığını göstermektedir. Bu görüşler, okul profilinin öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerini ve benlik algılarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Özellikle “iyi” olarak kabul edilen okullarda eğitim alan öğrencilerin bu durumun kendilerine sağladığı avantajların farkında oldukları ve bunun özgüvenlerini artırdığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda, yoğun İngilizce eğitimi veren okulların öğrencilere daha fazla pratik yapma ve dil becerilerini geliştirme fırsatı sunduğu görülmektedir. Öte yandan, bazı katılımcıların deneyimleri, eğitim kurumunun fiziksel ortamının ve öğretmenlerin yaklaşımının da öğrenme sürecinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Örneğin, bir katılımcının belirttiği gibi, yetişkin eğitiminde öğrencilere saygılı ve olgun bireyler olarak davranılması onların benlik saygılarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgular, eğitim kurumlarının profilinin ve sunduğu imkanların, öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda benlik algılarını, özgüvenlerini ve motivasyonlarını da şekillendiren önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Çevrimiçi Eğitim: Çevrimiçi yabancı dil eğitimi öğrenenlerin özgüvenlerini ve benlik algılarını etkileyebilir çünkü bu eğitim şekli, öğrenenlere daha fazla özerklik ve

esneklik sağlar. Bu durum evde veya istedikleri herhangi bir yerde çalışabilmeleri, zamanlarını kendilerine göre düzenleyebilmeleri gibi avantajlar sunar. Bu da öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve kendi ilerleme hızlarına uygun bir tempo belirlemelerine olanak tanır.

Çevrimiçi eğitimin sağladığı esneklik ve erişilebilirlik bazı öğrenenler için büyük bir avantaj olarak görülmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Aslında bu çevrimiçi eğitimi sevdim. Niye, çünkü bana hitap ediyor. Evdeyim, okuldayım. Farketmiyor istediğim eğitimi alabiliyorum." (K9, E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Çevrimiçi eğitimin özellikle çalışan yetişkinler için zaman ve mekan açısından sunduğu avantajlar da vurgulanmıştır. Bir katılımcı bu konudaki görüşünü şöyle paylaşmıştır:

"Ben Konya'da yaşıyorum. Konya'da çarşı içinde dersane binalarında oluyor kurslar. Aslında çok da ferah değiller. Çok sıkışık yerler dersane binaları, oturma düzeni bile uygun değildi benim dönemimde. Daha sıklıkla bu kurslara katıldığım zaman, şimdi iş dolayısıyla oralara gitmek çok meşakkatli oluyor. Bu açıdan çevrimiçi kurslar çok daha iyi. Evde kayıttan izleme veya katılma imkan verdiği için çevrimiçi kursların çok daha avantajlı olduğunu düşünüyorum. Hele ki bizim gibi işin içinde olup devamlı İngilizce'yle ve onu geliştirmekle uğraşacak kişiler için hangi tür eğitim olursa olsun çevrimiçi bir avantaj diye düşünüyorum." (K11, K, 37, Akademisyen, İşletme)

Ancak çevrimiçi eğitimin bazı zorlukları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Özellikle ders programının yapılandırılmamış olması bazı öğrenenler için zorluk yaratabilmektedir. Bir katılımcı bu deneyimini şöyle aktarmıştır:

"Bir tane daha var hocam... O da bahsettiğim gibi çevrimiçi bir eğitimdi. Yani dersleri dışarıdan izliyordum ben. Evde istersen beş kere beş tanesini izleyebiliyordum. Ya da on tane açıp izleyebiliyordum bir günde. O da benim sistematikliğimi bozmuştu açıkçası. Böyle kaç tane izleyeceğimi bilmiyordum. Biraz böyle rehbersiz hissetmiştim. Interaktif değildi dersler." (K6, E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Öte yandan, çevrimiçi eğitime alışma süreci ve eğitmenle kurulan ilişki öğrenme deneyimini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bir katılımcı bu süreci şöyle anlatmıştır:

"Eğitim tamamen çevrimiçi oldu. O arada hiç sınava giremedim tabii ki. Sınavlar sürekli erteleniyordu. Bir de bana 'İngilizce'yi halledip gel' demişlerdi. Bende de İngilizce'yi artık halletme dürtüsü var. Hocayla çalışmaya başladık, haftada iki gün görüşüyoruz. Artık hocanın tarzını anlamaya başladım. Çevrimiçi eğitim bana artık çok kötü gelmiyor. Yani hocayı tanıdım, tarzını biliyorum." (K17, K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

Görüşme verilerinden bazı katılımcıların çevrimiçi eğitimin avantajlarını vurguladığı, diğerlerinin ise bu eğitim modeliyle ilgili bazı zorlukları dile getirdiği görülmektedir. Çevrimiçi eğitimin esneklik sağlaması, zaman ve mekan kısıtlamalarını ortadan kaldırması birçok katılımcı tarafından olumlu karşılanmıştır. Örneğin, iki katılımcı evden eğitim alma imkanının kendilerine hitap ettiğini ve pratik olduğunu

belirtmişlerdir. Katılımcılardan birisi özellikle çalışan yetişkinler için çevrimiçi kursların avantajlı olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, çevrimiçi eğitimin bazı dezavantajları da dile getirilmiştir. Bir katılımcı interaktif olmayan dersler ve aşırı esnekliğin kendi çalışma sistematiğini bozduğunu ifade etmiştir. Bir diğer katılımcının deneyimi ise çevrimiçi eğitime adapte olma sürecini yansıtmaktadır. Başlangıçta zorluk yaşasa da zamanla eğitmeni tanıyıp tarzını anladıkça çevrimiçi eğitime alıştığını belirtmiştir. Bu görüşler, çevrimiçi yabancı dil eğitiminin yetişkin öğrenenlere esneklik ve özerklik sağladığını, ancak aynı zamanda öz-disiplin ve iyi bir zaman yönetimi gerektirdiğini göstermektedir.

Kalabalık Sınıf Ortamı: Andragoji, yetişkin öğrenenlerin özerk ve öz-yönetimli bireyler olduğunu vurgular. Yetişkinler, öğrenme süreçlerinde aktif rol almak ve kararlar vermek isterler. Bu durum daha etkili öğrenmelerini sağlar. Ancak, kalabalık sınıf ortamları bu prensiplerin uygulanmasını zorlaştırabilir ve öğrenenlerin benlik algısını olumsuz etkileyebilir. Büyük gruplarda, bireylerin kendilerini ifade etmesi ve aktif katılım sağlaması güçleşir, bu da özgüven ve özsaygılarını zedeleyebilir. Ayrıca, kalabalık ortamlardaki rekabet duygusu, öğrenenlerin öz-yeterlilik duygularını ve motivasyonlarını düşürebilir.

Kalabalık sınıf ortamları, yetişkin yabancı dil öğrenenlerin deneyimlerini ve benlik algılarını çeşitli şekillerde etkileyebilmektedir. Katılımcıların paylaşımları bu ortamların yarattığı zorlukları ve sınırlılıkları ortaya koymaktadır.

Kalabalık sınıfların öğrenme deneyimini olumsuz etkileyebileceği görülmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Mesela o yüzyüze kursu hiç beğenmedim. Yani sadece gerçekten para almak için bir eğitimdi o. Çok kalabalıktı. insanlar hani nasıl diyeyim, çevrimiçi bir ders olsa çok daha faydalı olurdu. Çünkü ortam sıkıştı Sınıf kalabalıktı. Yaz günüydü. Hiçbir faydası olmadı. Hatta ben bir hafta gittikten sonra üç hafta daha eğitimim olmasına rağmen gitmedim. Parayı da talep etmedim." (K5, K, 35, Akademisyen, Fizik)

Kalabalık sınıflarda, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeterince odaklanılamaması da bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bir katılımcı bu durumu şöyle anlatmıştır:

"Sadece bir sınav yaptılar. O sınavın sonuçlarına göre bizi gruplara ayırıp eğitime başladılar, adeta seri üretim gibiydi." (K21, E, 30, Askeri Personel)

Kalabalık sınıfların, öğretmenlerin her öğrenciyle birebir ilgilenmesini zorlaştırdığı da belirtilmiştir:

"Sınıflar genellikle kalabalık oluyordu. En az yirmi kişilik sınıflarda ders yapıyorduk. Bu kadar kalabalık olunca, öğretmenlerin her öğrenciyle tek tek ilgilenme şansı çok olmuyordu. Biz genellikle evde problemleri çözüp sınıfa öyle geliyorduk. Derste ise öğretmenler genel olarak cevapları açıklıyordu, 'Bu sorunun cevabı bu, şöyle çözülür' gibi. Yani birebir, kişisel ilgilenme pek mümkün olmuyordu."

Ancak, daha küçük sınıfların öğrenci katılımını artırabileceği de belirtilmiştir:

"Sınıflar on beş, on altı kişilik. Yani yeterli söz sırası geliyordu isteyene" (K19, E, 48, Askeri Personel)

Kalabalık sınıf ortamlarının, öğrenciler arasındaki etkileşimi de sınırlandırabileceği görülmektedir:

"Sınıf ortamında öğrenciler arasında çok fazla etkileşim yoktu. Ben o dönemde kursa kız kardeşimle birlikte katılmışım ve daha çok onunla konuşuyordum. Ancak genel olarak öğrenciler arasında pek iletişim yoktu. Gerçek bir sınıf ortamı veya sınıf kültürü oluşmamıştı. Öğrenciler sadece derslerini görüp çıkıp gidiyorlardı." (K20, 33 yaşında, Matematik Öğretmeni)

Görüşme verileri kalabalık sınıf ortamlarının yetişkin eğitiminde çeşitli sorunlara yol açtığını göstermektedir. Katılımcıların deneyimleri, bu ortamların andragoji ilkelerinin uygulanmasını zorlaştırdığını ve öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, kalabalık sınıfların yarattığı sorunları fiziksel rahatsızlık, kişiselleştirilmiş eğitim eksikliği, standartlaşmış yaklaşım ve etkileşim eksikliği olarak ifade etmişlerdir. Bir katılımcı, sınıfın sıkışık ve kalabalık olmasının eğitimi verimsiz hale getirdiğini belirtirken, bazıları kalabalık sınıflarda öğretmenlerin her öğrenciyle birebir ilgilenme fırsatının olmadığını vurgulamışlardır. Bir diğer katılımcı, kalabalık grupların “seri üretim” gibi standart bir yaklaşımla eğitildiğini ifade etmiştir. Ayrıca sınıf ortamında öğrenciler arasında yeterli etkileşimin olmadığı ve gerçek bir sınıf kültürünün oluşmadığı da belirtilmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar daha küçük sınıfların avantajlarını da dile getirmişlerdir. Bu bulgular, yetişkin eğitiminde sınıf büyüklüğünün önemini vurgulamakta ve kalabalık sınıfların yetişkin öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasını zorlaştırdığını, andragojik ilkelerin uygulanmasını engellediğini göstermektedir.

Özel İlgi: Yabancı dil öğrenen yetişkinler kalabalık olmayan eğitim ortamlarında veya birebir özel derslerde daha fazla bireysel ilgi ve destek alabilirler. Bu da öğrenme süreçlerinde daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Böyle ortamlarda öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilebilir ve öğrenme sürecinde ilerlemeleri daha yakından takip edilebilir. Birebir özel dersler, öğrencilere özgün geri bildirimler ve kişiselleştirilmiş öğrenme stratejileri sunarak özgüvenlerini artırabilir. Öğrenenler,

hatalarını doğrudan düzeltme ve güçlü yönlerini belirleme fırsatı bulduklarında kendi yeteneklerine daha fazla güven duyabilirler.

Daha küçük sınıfların avantajları bir katılımcı tarafından şöyle ifade edilmiştir:

"Mesela o dediğim kursa gittim. İyi bir üniversitenin sürekli eğitim merkeziydi. Kalitesi çok iyiydi. U şeklinde masa ve sınıfta maksimum on kişi falan olabiliyordu. On birinci kişi olsa bile kendi etik kuralları dahilinde almıyorlardı. Zaten para aldıkları için gerek duymuyorlardı. Onlarla İngilizce çalışmak çok etkili idi." (K5, K, 35, Akademisyen, Fizik)

Çok küçük grupların veya birebir derslerin sağladığı bireysel ilgi ve destek öğrenme sürecini olumlu etkileyebilmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle anlatmıştır:

"Kalabalık bir kurs değildi. İki kişi ya da üç kişiydi. Dolayısıyla birebir ilgilenme imkanı oluyordu. Yapmış olduğum hataları birebir gösteriyodum. Bu anlamda destek oluyorlardı." (K7, K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

Birebir özel derslerin öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmede etkili olabileceği görülmektedir. Bir katılımcı bu konudaki deneyimini şöyle paylaşmıştır:

*"*** Üniversitesi'nde bir yıl İngilizce hazırlık aldım. Tabii bir yıl İngilizce hazırlık orada çok iyiydi hepsi bir aradaydı ama dediğim gibi çok yoğun bir eğitimdi. Ama çok da ilgili değildim açıkçası Kaldım. İkinci yıl sonrasında bir hocam vardı sağ olsun. Birebir bir eğitim aldım ondan. O eğitimle birlikte bayağı oturttum." (K14, E, 28, Memur)*

Ancak, bireysel ilgi ve desteğin sadece küçük gruplar veya birebir derslerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda eğitmenin yaklaşımı ve geri bildirim kalitesiyle de ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"Zaten en büyük sorun burada başlıyor bence. Yani şey yok, nerede olduğum ne bildiğim. Bu tabii ki süreçle birlikte öğrenilebilecek bir şey ama bunun takibi yok. Mesela bize bir ödev veriliyor. Bir sonraki hafta görüşüyoruz özel öğretmenimle ve orada mesela e ne yaptın bakalım, bunu yaptım, bunu yapmıştım, güzel ama bu niye olmadı, burada ne düşündün de böyle oldu gibi böyle bi analiz yok. Eğitimcilerin gerçekten güçlü bir analiz ve gözlem yeteneklerinin, becerilerinin olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü eğitim gelişmek böyle bir şey, yani takip gerektiriyor. Bazen kişi kendisi de farkında oluyor, bazen olamıyor. Eğitimci bunları gözlemleyebilmeli bence." (K2, K, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Psikoloji)

Görüşme verilerinden bazı katılımcıların özel ilgi ve bireyselleştirilmiş eğitimin önemini vurguladığı anlaşılmaktadır. Kalabalık olmayan sınıf ortamları veya birebir dersler öğrencilerin daha fazla ilgi ve destek almasına olanak sağlamaktadır. Bu tür ortamlarda eğitmenler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmekte ve öğrenme süreçlerini yakından takip edebilmektedir. Özellikle birebir dersler öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirimler ve öğrenme stratejileri sunarak özgüvenlerini artırabilmektedir. Katılımcılar, küçük gruplarda veya birebir derslerde hatalarını

düzeltilme ve güçlü yönlerini belirleme fırsatı bulduklarında daha etkili öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, düzenli ve detaylı geri bildirimlerin öğrenme sürecindeki ilerlemeyi takip etmek ve motivasyonu artırmak açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Genel olarak **öğrenme ortamı** temasına ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşler yabancı dil öğrenen yetişkinlerin benlik kavramlarının ve öğrenme deneyimlerinin çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Katılımcılar, düzey farkı, eğitmen etkisi, okul profili, çevrimiçi eğitim, kalabalık sınıf ortamı ve özel ilgi gibi faktörlerin önemini vurgulamışlardır. Eğitimin kendi seviyelerine uygun olması, eğitmenlerin yaklaşımı ve öğretim yöntemleri, okulun türü ve eğitim programının yoğunluğu, çevrimiçi eğitimin esnekliği ve zorlukları, sınıf mevcudu ve kişiselleştirilmiş eğitim gibi konular üzerinde durmuşlardır. Örneğin, bazı katılımcılar çok basit veya çok ileri düzeydeki derslerin motivasyonlarını düşürdüğünü belirtirken, diğerleri eğitmenlerin öğrenci seviyesine uyum sağlayamamasından veya baskıcı tutumlarından şikayet etmişlerdir. “İyi” okullarda eğitim almanın özgüveni artırdığı, çevrimiçi eğitimin esneklik sağladığı ancak interaktivite eksikliği yaşanabildiği, kalabalık sınıfların kişiselleştirilmiş eğitimi zorlaştırdığı ve birebir derslerin veya küçük grupların daha etkili olduğu gibi görüşler paylaşılmıştır. Bu deneyimler yetişkin yabancı dil eğitiminde andragojik ilkelerin uygulanmasının, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınmasının ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratılmasının önemini ortaya koymaktadır.

4.3. Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Geçmiş Öğrenme Yaşantıları Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin geçmiş öğrenme yaşantıları konusundaki deneyimleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmişti. Andragojinin temel ilkelerinden biri olan geçmiş öğrenme yaşantıları yetişkinlerin geçmişte yaşadıkları öğrenme yaşantılarının öğrenme sürecinde oynadığı role vurgu yapar. Bu ilkenin temelinde yetişkin öğrenenlerin önceki yaşantılarından edindiği deneyimlerin öğrenmeyi etkilediği anlayışı yatar. Prentiss'e göre (1995) öğretme ve öğrenme arasındaki ilişkiye bakışımızı temelde öğretmenin bakış açısıyla sınırlandırmak, sınıf yaşamının yalnızca kısmi bir görünümünü ve buna bağlı olarak da sınıftaki öğretme ve öğrenme süreçlerinin sınırlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Öğretmenler ve öğrenenler arasındaki bu ilişkileri ve süreçleri daha iyi anlayabilmemiz için öğrenci deneyimlerinin de dikkat alınması gerekmektedir. Öğrenenlerin minimum düzeyde ön bilgiye sahip olduğunu varsayan pedagojinin aksine andragoji, yetişkinlerin zengin öğrenme deneyimleri olduğunu dikkate alır. Bu yaşantılar adeta yeni bilginin üzerine inşa edildiği bir kaya işlevi görür. Eğitimciler, öğrenenlerin geçmiş öğrenme yaşantılarını eğitim sürecine dahil ederek öğrenme sürecini daha verimli ve işlevsel hale getirebilir. Geçmiş öğrenme yaşantıları ilkesi bireylerin geçmişte yaşadıkları öğrenme deneyimleri ile devam eden öğrenme ve kişisel gelişim arayışları arasında bir ilişki olduğunu ifade eder (Knowles vd., 2015; Tezcan ve Deveci, 2018). Bu çerçevede ilgili araştırma sorusuna cevap bulmak amacı ile araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılara geçmiş öğrenme yaşantıları ile ilgili görüşlerini almaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan kodlar, kategoriler ve temalar Tablo 17 ve Şekil 22’de detaylı olarak sunulmuştur:

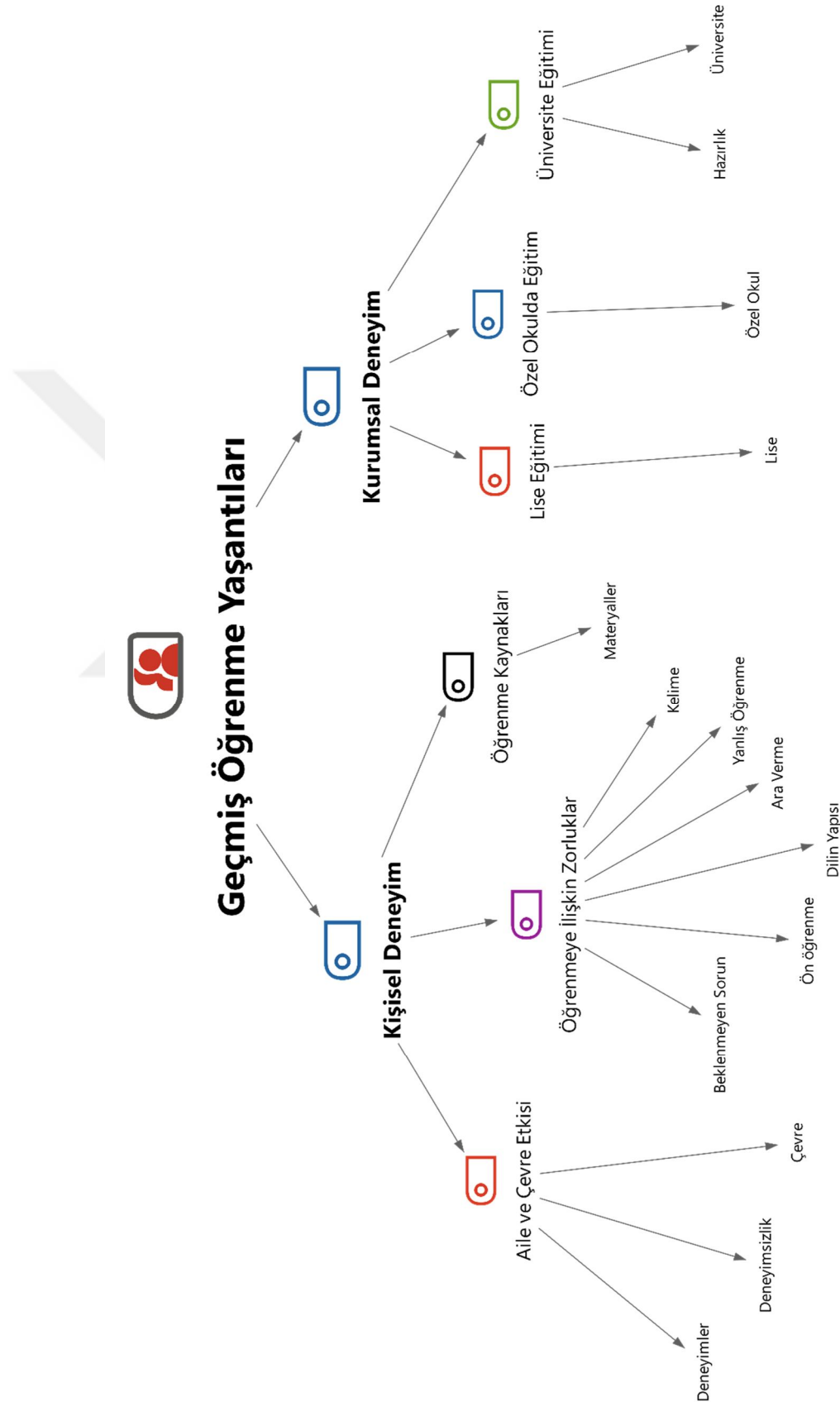
Tablo 17

Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Geçmiş Öğrenme Yaşantıları Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar

TEMA	KATEGORİ	KOD
Kişisel Deneyim	Aile ve Çevre Etkisi	Deneyimsizlik; aileden gelen yabancı dil deneyim eksikliği
		Deneyimler; aileden kaynaklı deneyimler
		Çevre; çevrenin öğrenme deneyimi üzerindeki etkileri
	Öğrenmeye İlişkin Zorluklar	Beklenmeyen sorun; yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan beklenmeyen sorunların deneyimsel sonuçları
		Ön-öğrenme; ön öğrenme olmayışının deneyim üzerindeki olumlu etkisi
		Dilin yapısı; dilin yapısından kaynaklı deneyimsel zorluklar
		Ara verme; yabancı dil öğrenme sürecine ara vermenin deneyimsel sonuçları
		Yanlış öğrenme; hatalı öğrenmelerin deneyimsel sonuçları
		Kelime; kelime öğrenmede yaşanan zorlukların deneyimsel sonuçları
		Uzun süreç; öğrenme sürecinin uzun sürmesinin deneyimsel sonuçları
		Grammer; gramer kurallarına takılmanın yabancı dil öğrenme deneyimi açısından olumsuz sonuçları
		Beyhude çaba; istenen sonucu vermeyen yabancı dil öğrenme çabalarının deneyimsel sonuçları
	Öğrenme Kaynakları	Materyaller; kullanılan öğrenme materyalleri ile ilgili deneyimler
	Lise Eğitimi	Lise; lisede alınan yabancı dil eğitiminin deneyimsel yansımaları
Kurumsal Deneyim	Üniversite Eğitimi	Hazırlık; üniversitede hazırlık eğitimi almanın deneyimsel sonuçları
		Üniversite; üniversitede yabancı dil eğitimi almanın deneyimsel sonuçları
	Özel Okulda Eğitim	Özel Okul; özel okulda yabancı dil eğitimi almanın deneyimsel sonuçları

Şekil 22

Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Geçmiş Öğrenme Yaşantıları Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Kodlar, Kategoriler ve Temalar

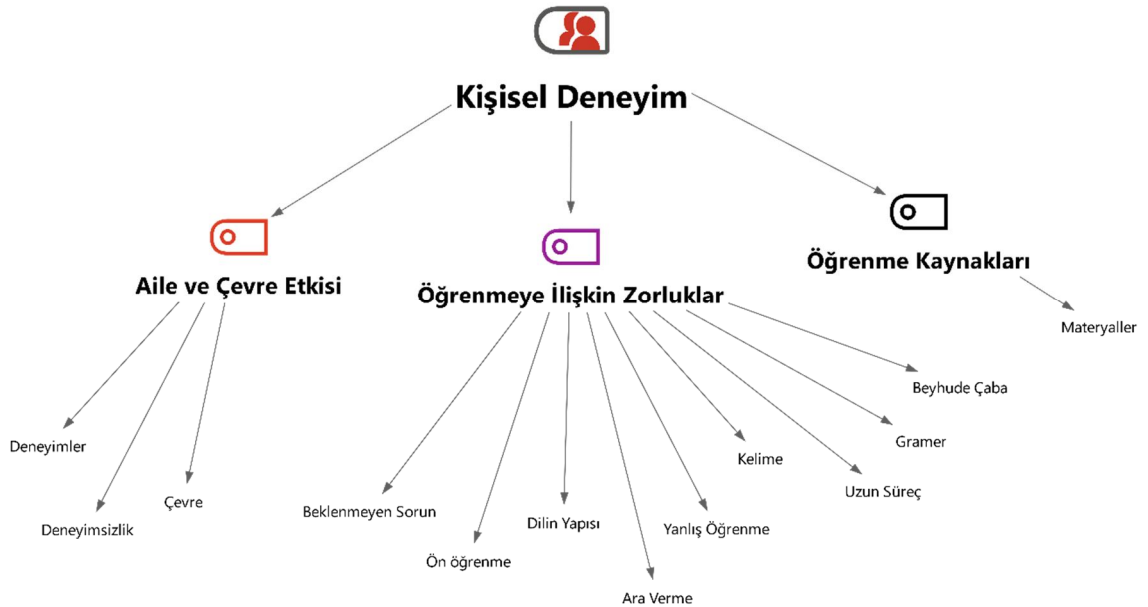


4.3.1. Kişisel deneyim

Yetişkinlerin geçmiş öğrenme yaşantıları “kişisel deneyim” bağlamında ele alındığında yetişkinlerin geçmiş öğrenme süreçlerinde yaşadıkları kişisel deneyimlerin sonraki öğrenmelerinde etkisi olduğu ileri sürülebilir (Passarelli ve Kolb, 2011). Yetişkinler öğrenme sürecine gençlere nispetle daha fazla ve niceliksel olarak farklı deneyimlerle girerler. Yetişkin öğrenenlerin eğitim gördüğü gruplar bilgi, öğrenme stilleri, ilgi alanları, motivasyonlar, ihtiyaçlar ve hedefler açısından son derece heterojen gruplardır. Bu heterojenlik öğretimin maksimum düzeyde kişiselleştirilmesini ve bireyselleştirilmesini gerektirir. Yetişkinler için deneyim onların oldukları kişiyi biçimlendiren şeydir ve sahip oldukları deneyimsel zenginlik kimlik duygularıyla bağlantılıdır. Bu yüzden öğrendikleri yeni şeyler bir şekilde önceki deneyimlere bağlantılandırılmalı ve bütünleştirilmelidir. Eğer yetişkin öğrenenlerin deneyimleri göz ardı edilir veya değersizleştirilirse bu yetişkinler tarafından sadece deneyimlerinin değil kimliklerinin de reddedildiği şeklinde algılanır (Tardi, 2021). Bu bağlamda görüşme verilerinden *aile ve çevre etkisi, öğrenmeye ilişkin zorluklar ve öğrenme kaynakları* kategorilerine ulaşılmıştır.

Şekil 23

Kişisel Deneyim Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Aile ve Çevre Etkisi: Aile ve çevre, öğrenenlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Örneğin ailenin yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumu

öğrenenin yabancı dil öğrenme isteğini doğrudan etkileyebilir. Aynı şekilde öğrenenin çevresinde yabancı dil kullanımının sınırlı olması veya yabancı dil öğrenmesi için motive edici bir ortamın olmayışı öğrenenin yabancı dil öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Ailenin ve yakın çevrenin yabancı dilin önemini anlamaması veya bu konuda bireyi yabancı dil öğrenmeye teşvik etmemesi bireyin yabancı dil öğrenme konusunda motivasyonunu düşürebilir. Yabancı dil öğrenme sürecinde destek sunulmaması veya ilgisiz olunması bireyin yabancı dil öğrenme konusunda özgüvenini zedeleyebilir. Özellikle, yabancı dil kurslarına katılım veya dil öğrenme materyalleri konusunda destek sağlanmaması bireylerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bazı durumlarda aile içinde baskıcı bir ortam veya aile fertlerinin öğrenme sürecine müdahaleci bir tutumu olabilir. Bu durum bireylerin özgüvenini ve motivasyonunu azaltabilir ve öğrenme isteğini engelleyebilir. Aile üyelerinin, yabancı dil öğrenme sürecinde sürekli eleştirel veya negatif telkinlerde bulunması, bireylerin özgüvenini zayıflatabilir ve motivasyonlarını düşürebilir. Bazı durumlarda ailelerin maddi durumları da yabancı dil öğrenme sürecini etkileyebilir. Özellikle yabancı dil kurslarına katılma veya yabancı dil öğrenme materyalleri edinmek için yeterli maddi kaynağın olmaması, öğrenenlerin öğrenme sürecini sınırlayabilir veya motivasyonlarını azaltabilir.

Araştırma bulgularına göre ailelerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları ve bilinç düzeyleri, bireylerin dil öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Deneyimim yok. Aile içinde abim ve kardeşim İngilizce öğretmenliği yaptılar ama ben o yaşlardayken ev ortamında ingilizceye hiçbir şekilde maruz kalmadım. Bunun eksikliğini hayatım boyunca hep hissettim." K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

Benzer şekilde başka bir katılımcı ailesinin yabancı dil konusundaki bilinç eksikliğini vurgulamıştır:

"Ailemde yabancı dil kullanımı yoktu. Dediğim gibi bizim ailede hiç yabancı dille ilgili ne yönlendirme vardı, ne de kullanımı vardı, ne bir teşvik vardı, ne bilinç vardı. Hiçbir şey yoktu. Tamamen kendi gayretlerimle oldu ne olduysa. Lisede ya da sonlara doğru birer saat İngilizce vardı. Yabancı dile üniversitede kendi gayretlerimmle aldığım notlarla çalıştım. Ailede herhangi bir destek ya da yönlendirme ya da vizyon olmak, önderlik etmek, rehberlik etmek gibi bir bilinç yoktu. O zamanlarda yabancı dil olayları daha yeniydi. Çünkü büyük ihtimalle tam bir küreselleşmeye dönük adımlar atılmamıştı. Belki de bilgi çağına tam geçmemiştik. Milenyum öncesindeki yaşadıklarımızdan da olabilir diye düşünüyorum ben bunu." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

Katılımcıların ifadelerinden aile içindeki eğitim düzeyi ve yabancı dil bilgisinin de önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Bir katılımcı şöyle demiştir:

"Yabancı dil öğrenmem bana ne katar, ailem bu konuyu bilmiyordu. Yani ne katar ya da ne katmaz bu konuda bilinçli değillerdi. Sadece ben böyle böyle bu tip bir kurs araştırdım, Ya da ben bir yabancı dil kursuna katabileceğimi anlattığımda aaa tamam senin için faydalı olacaksa evet biz yanındayız derlerdi. Ama bana bak bu alana yönelirsen ya da bu tip bir kursa gidersen sana bu tarzda bir yararı olur tarzında hiçbir zaman bir yönlendirme ile gelmediler bana." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Bazı katılımcılar ailelerinin eğitim düzeyinin ve sosyoekonomik durumunun yabancı dil öğrenme süreçlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Örneğin:

"Anadolu'dan göç etmişiz. Uşak'tan gelmişiz ortalama demeyeyim de Ege'den göç eden ortalama bir aile nasılsa o kadar. İnternet yok, televizyon yok sürekli dışarıdayız. Eve çağırıyorlar. Ben hep sokakta oynuyorum. Ebeveynlerim çok bilinçli değildi. Bu yüzden hiçbir yönlendirme olmadı." K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Başka bir katılımcı, ailesinin eğitim durumunun etkisini şöyle açıklamıştır:

"Yani benim İngilizce'yle ilgili değil genel bir hindikabım şuydu, yani ailemin maalesef okuma yazma düzeyi ya da işte entelektüel bilgi birikim diyelim, o seviyede değildi. Biz hep seni dayak yiye yiye, sürüne sürüne, ya da başkalarının işte yaşattığı duyguları tepkilere karşılık vere vere büyüdük. Demek istediği başkalarının yaşantılarından da ders çıkararak, ama ailemin maalesef madden ya da manen bir şey desteği olamadı. Yani olamadı çünkü yapabilecekleri için değil. Hani bilmiyorlardı." K14 (E, 28, Memur)

Bazı katılımcılar ailelerinin eğitilmiş olmalarına rağmen yabancı dilin önemini yeterince kavrayamadıklarını belirtmişlerdir:

"Şöyle, ailem benim babam öğretmen. Annem de öğretmen. Yani öğretmen lisesi çıkışlı. Eğitim fakültesi okumadı. Onların eğitime bakış açısı çok iyi idi. Ama yabancı dilin bu kadar önemli olduğunu onlar da bilmiyorlardı. o yüzden beni çok fazla dile yönlendirmediler. Aslında küçük erkekkardeşim biraz daha benden çok dil odaklıydı. Günlük hayatta da çünkü oyun oynuyordu. sürekli konuşuyordu Ve mesela konuşmadıkça da annelere ben dil kursuna gitmek istiyorum. Ben dil kursuna gitmek istiyorum diyordu. O yönlendirdi. Anneler onun dil kursuna gönderdi. Ama benim hiç böyle bir şeyim olmadığı için anneler böyle bir şey yapmadılar. Daha çok ben matematik, fizik odaklı çalıştım. Daha sonra üniversitede işte dediğim gibi öğrendim ama dedim ki ben bunu yapamayacağım." K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

Bazı katılımcılar ailelerinin maddi imkanlarının sınırlı olmasının da yabancı dil öğrenme fırsatlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı,

"Ben yabancı okullara gitmek istemiştım bu lise için. Ama imtihanlarda çok fazla işte nasıl diyeyim dört kardeş de olunca gitme şansım olmadı yani. Biraz parasal sıkıntılarımız da oldu. Onun için devlet okulunun bana verdiği kadarıyla oldu. Ve ailem de bunun yabancı dilin bu kadar önemli olduğunu o zaman herhalde fark edemediler. Yoksa bir yolunu mutlaka bulurlardı." K18 (K, 56, Tıp Doktoru) diyerek bu durumu açıklamıştır.

Ailenin yabancı dil konusundaki bilgi ve deneyim eksikliği de katılımcılar tarafından vurgulanmıştır:

"Bu konuda bir birikimler olmadığı için de pozitif yönde beni çok etkileyemediler açıkçası. Ya teşvik etmesi için bir insanın bir konuda bir fikri olması, bilgisi, altyapısı

olması lazım. E bunu da tabii sağlayamadıkları için. O dönem insanları tabii. Eski toprak." K19 (E, 48, Emekli Asker)

Bazı katılımcılar ailelerinin tutumlarının daha tarafsız olduğunu belirtmişlerdir:

"Tutumları şöyleydi . Çok kısa, özet geçeceğim. bu hayatta ikinci bir şansımız yok. Kendi şansını kendin yaratırsın. O da bir kere gelir. Ya yaparsın ya yapamazsın. Yani tamamen bana bıraktılar. Çünkü bazen böyle anneler, babalar yabancı dilin gereksiz olduğunu düşünüyorlar. Veya tam tersi de olabiliyor, aşırı gerekli olduğunu düşünüp çok ciddi anlamda motive ediyorlar.. " K21 (E, 30, Askeri Personel)

Aynı katılımcı maddi destek konusundaki sınırlılıkları da vurgulamıştır:

"Güncel olarak buna cevap vereyim. Aslında güncel de cevap vermezsem de olur ama yani şöyle. Ben hayatım boyunca hem çalışıp hem okudum. Yani aileden çok fazla maddi ve şey olarak manevi destek almadım " K21 (E, 30, Askeri Personel)

Bazı katılımcılar ailelerinin eğitim düzeyinin düşük olmasının yabancı dil öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini açıklamışlardır:

"Yardımcı olma konusunda şöyle. Benim ailem genel itibariyle biraz şey nasıl diyeyim, benim babam ilkokul mezunu işte, annem de aşağı yukarı o şekilde. Çok böyle şey üst kademe insanlar falan değiller. Tabii ki de benim eğitimim konusunda falan şey yaptılar önüme engel koymadılar tabii ki de, ama o anlamda bana çok yardımcı olabilecek kalibrede değillerdi. Köstek de olmadılar tabii ki de öyle şey yani nasıl diyeyim yani benim annem de babam da İngilizce bilmiyor tabii ki de köyde yetişmişler." K22 (E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

Ailelerin genel olarak eğitime önem vermelerine rağmen yabancı dil öğrenimi konusunda spesifik bir yönlendirme yapmadıkları da belirtilmiştir:

"Yani annem babam lise mezunu aslında Malatya düzeyinde iyi ama pek bir teşvikleri olmadı. Eğitim konusunda hep bizi yönlendirdiler. Ama nasıl yönlendirdiler? İşte okuyun diyerek yönlendirdiler. Şunu okuyun bunu okuyun ya da şöyle okuyun. Ama bunun dışında pek bir şey yönlendirme göremedik yani. " K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

Öte yandan bazı katılımcılar ailelerinin olumlu tutumlarından ve desteklerinden bahsetmişlerdir. Bu olumlu deneyimleri yansıtan bir örnek şöyledir:

"Ailem çok istiyordu dil öğrenmemi. Küçüklükten beri beni İngilizce öğrenmeye yönlendirdiler. İngilizce'yi iyi öğrenirsem bana yeni fırsatlar açılacağını düşünüyorlardı. Sadece annem babam değil, anneannem, dedem ve teyzem bile destek oldu. Beni kurslara götürüp getirirken yardımcı oldular." K28 (K, 25, Yüksek Lisans)

Bazı aileler ise önceliği ana dile vermişlerdir:

"Ailem bize öncelikle Türkçe öğrenmemiz gerektiğini söylüyordu. Evde İngilizce hiç konuşulmadı, bunu açıkça söyleyebilirim. Annem Türkçe bilmezdi, babam biraz bilirdi. Ama onlar bizi İngilizce öğrenmeye değil, daha çok Türkçe'yi düzgün öğrenmeye ve kullanmaya teşvik ediyorlardı." K29 (E, 35, Akademisyen, Doç Dr)

Çevrenin etkisi de katılımcıların yabancı dil öğrenme deneyimlerinde önemli bir rol oynamıştır. Bazı katılımcılar bulundukları sosyal çevrede yabancı dil kullanımının

sınırlı olmasının öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumu yansıtan bir katılımcı görüşü şöyledir:

"Bulunduğum sosyal çevre daha ziyade kenar mahalle diyebileceğimiz bir ortam dı. Dolayısıyla o çevrede de İngilizce konuşulma ihtimali yoktu. Çevremdeki kişiler İngilizce konuşmuyordu. Bu açıdan İngilizce öğrenme fırsatım pek olmadı." K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

Aynı katılımcı eğitim sisteminin de yabancı dil öğrenme motivasyonunu etkilediğini belirtmiştir:

"Türkiye'de benim de gördüğüm, yaşadığım zaman da öyle olan yabancı dil öğrenmeye motive edememe sorunu var. Yani çocukların ve benim de aynı şekilde niye dil öğreneyim bakışı var. Benim ilkokul ortaokul lisede dil öğrenmemi gerektirecek bir motivasyonu öğretmenler bize göstermediği için testlerle de sınavı geçebildiğimiz için aslında çok net bir şekilde İngilizce öğrenmeden geçti o yıllar. Üniversiteyi söyleyebilirim orada, yani üniversitede aslında İngilizce vardı. Dil dersine giren öğretmenimiz vardı. Bir şeyler yapıyorduk ama sınavların çok net bir şekilde kandırmaya dayalı olması o kadar çalışmama gerek olmadığını gösterdi. Zaten dediğim gibi yani sınav sorularını birine yaptırdığınızda zaten dersi geçiyorsunuz. Burada temel problem deneyim anlamında ben bu deneyimin ileride bana ne katacağı ile ilgili herhangi bir yönlendirmeye maruz kalmadım." K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

Teknolojik gelişmelerin yabancı dil öğrenme motivasyonunu etkilediğini belirten bir katılımcı şunları söylemiştir:

"Bulunduğun ortamlarda böyle yabancı dil kullanım yok. Sosyal çevremde o da yoktu. Üniversite üçüncü sınıf yöneldim İngilizce öğrenmeye. Motivasyon olarak daha bilgisayarlarla yeni yeni tanışıyoruz. Akıllı telefonlar yok. İşte o zamanlarda şeyler vardı hatırlıyorum böyle tüplü monitörler vardı. Büyük kasalı bilgisayarlar. Ben de almıştım öyle bir bilgisayar. Bilgisayar dili İngilizceydi Her şey İngilizce, o kodlar, yazılımlar falan yazılım o İngilizceyi öğrenme ihtiyacını oradaki o bilgisayarla başladı." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

Arkadaş çevresinin etkisini vurgulayan bir katılımcı şöyle demiştir:

"Dediğiniz gibi o işte dışarıda ne gerek var kafası vardı. bir de ergenliğe giren bir çocuk için arkadaş çevresinin düşünceleri çok etkili oluyor. Çevremde kimse İngilizce eğitimi almadığı için gittiğim okul da çok böyle bir okul değildi." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Aynı katılımcı çevresinde İngilizce konuşan insan sayısının azlığının motivasyonunu nasıl etkilediğini şöyle açıklamıştır:

"Yani işin gerçeği çok fazla inanmıyordum. çevremde çok iyi düzeyde İngilizce konuşan insan sayısı yoktu. Bundan kaynaklı demek ki insanlar hayatını bu şekilde de devam ettirebiliyor yani. Çok da ihtiyaç yok gibi düşünüyordum" K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Bir başka katılımcı çevresinde yabancı dil öğrenmeye motive edecek insanların azlığını vurgulamıştır:

"Belki dönem değişti bilmiyorum. Belki insanlar değişti onu da bilmiyorum ama dediğim gibi beni İngilizce öğrenmeye motive edecek çok fazla insanla pek karşılaşmadım çevremde." K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Bazı katılımcılar çevrelerinde farklı yabancı dillere yönelim olduğunu belirtmişlerdir:

"Benim bulunduğum çevrede hep yabancı dil olarak Arapça öğrenelim diyorlardı. Çünkü imam hatip ilahiyat temelliyiz. Ama onun dışında hazırlanan birkaç arkadaşım vardı İngilizce'ye . Onun dışında başka bir yönlendirme veya buna benzer bir şey yoktu." K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

Aynı katılımcı çevresinde yabancı dil öğrenmeye yönelik bir rehberlik eksikliğini de vurgulamıştır:

"Şöyle, öncelikle bu zamanı ben kendim ayırdım . Yani bana zaman ayrılmadı. bir birkaç yaparken bunu halletmeye çalıştım hep, Birincisi bu. Yani İngilizce öğrenin denmedi bize. Ya da zaman ayrılmadı ne üniversiteden ne de lise de. Onun haricinde çevremizde böyle bir örneğimiz olmadığı için hep kendimiz bir şeyler yapmaya çalıştık. Rehberlik eden olmamasını İngilizce sorunun konusunda temel bir sebep olarak ileri sürebilirim." K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

Yaşın yabancı dil öğrenmedeki etkisine değinen aynı katılımcı şunları eklemiştir:

"Bakışım çok değişmedi aslında. Geçmişte de öğrenmek istiyordum. Ama yönlendiren rehber yoktu. Yeterli imkan yoktu. Şu an öğrenmek istiyorum. Şu anda çok zamanım yok. Yani bir de malum yabancı dil öğrenmede yirmi beş yaş önemli bir sınır gibi bana göre. Yani biz oraları geçtik. Şu anda ben de yirmi dokuz yaşındayım." K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

Üniversite ortamının yabancı dil öğrenmeye etkisini vurgulayan bir katılımcı şöyle demiştir:

"Mesela ODTÜ'de katılmıştım İngilizce kursuna bir şekilde. bu güzel bir etkinlik olmuştu benim için ve o özellikle üniversite öğrencilerinin arasında liseli olarak kalmak belki biraz stres doluydu. Heyecanlandırmıştı beni ama güzel bir deneyim olarak hatırlıyorum." K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Görüşme verileri katılımcıların aile ve çevre etkisi bağlamında farklı deneyimler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bazı katılımcılar ailelerinin ve çevrelerinin yabancı dil öğrenme konusunda destekleyici olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun nedenleri arasında aile içinde yabancı dil kullanımının olmaması, ailenin yabancı dil öğrenmenin önemini anlamaması, maddi imkansızlıklar ve ailenin eğitim düzeyinin düşük olması gibi faktörler yer almaktadır. Örneğin, bir katılımcı *"Ailemde yabancı dil kullanımı yoktu. Dediğim gibi bizim ailede hiç yabancı dille ilgili ne yönlendirme vardı, ne de kullanımı vardı, ne bir teşvik vardı, ne bilinç vardı"* şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer yandan, bazı katılımcılar ailelerinin yabancı dil öğrenmeye olumlu yaklaştığını ve destek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu destek, ailenin yabancı dil öğrenmeyi teşvik etmesi ve kurslara gönderilme ile maddi destek sağlanması şeklinde olmuştur. Bir

katılımcı “*Ailem çok istiyordu dil öğrenmemi. Küçüklükten beri beni İngilizce öğrenmeye yönlendirdiler*” diyerek bu durumu örneklendirmiştir. Çevre etkisi konusunda ise katılımcılar genellikle olumsuz deneyimler paylaşmışlardır. Yaşanılan çevrede yabancı dil kullanımının olmaması, arkadaş çevresinde yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonun düşük olması ve yabancı dil öğrenmenin gerekliliği konusunda farkındalığın az olması gibi faktörler belirtilmiştir. Bir katılımcı “*Bulduğum sosyal çevre daha ziyade kenar mahalle diyebileceğimiz bir ortamdı. Dolayısıyla o çevrede de İngilizce konuşulma ihtimali yoktu*” şeklinde durumu ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar üniversite gibi farklı ortamlarda yabancı dil öğrenme fırsatları bulduklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak aile ve çevre etkisinin yabancı dil öğrenme motivasyonunu ve fırsatlarını önemli ölçüde şekillendirdiği görülmektedir.

Öğrenmeye İlişkin Zorluklar: Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin geçmişte yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları bazı zorluklar gelecekteki yabancı dil öğrenme süreçlerini etkileyebilir. Bu zorluklar bireylerin yabancı dil öğrenmeye dönük tutumlarını, yaklaşımlarını ve genel olarak özgüvenlerini şekillendirebilir. Geçmişte yaşanan bu zorluklar yetişkinlerin yabancı dil öğrenme becerilerine ilişkin algılarını da etkileyebilir.

Yabancı dil öğrenmede karşılaşılan zorluklar, öğrenenlerin motivasyonlarını ve gelecekteki öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Katılımcıların deneyimleri, bu zorlukların çeşitli boyutlarını ortaya koymaktadır.

Beklenmeyen sorunlar öğrenme sürecini sekteye uğratabilmektedir. Bir katılımcı pandemi döneminin etkisini şöyle ifade etmiştir:

"Yani o pandemi dönemi beni mahvetti tabii. Daha kurs bitmemişti. Sınavlar olacaktı. Yani bu sefer halledeceğim diye kendi kendime söz vermiştim. Bu sefer de sanki olmasın diye bir kuvvet benim önüme geçiyordu. Yani böyle şeyler inanmam da neyse. Ve işte uzun süre rölantide kaldık. Evlerde kaldık biliyorsunuz, oradaki kurstakiler de ne yapacaklarını bilemediler. İşte paranızı ödemeyeceğiz de, işte onu çevrimiçi eğitime çevireceğiz falan. Ben de o zaman çevrimiçi eğitime çok şu andaki kadar sıcak bakmıyorum. Hiç kimse bakmıyordu. On-line'a döndü ama ben çevrimiçi eğitimden hiç verim alamadım. Böylece o kurs bitti. Paralarımızı alamadık. Ondan sonra zaten bir kurs deneyimim olmadı. Bir ara özel ders almaya başladım bu sefer. Ama ben de tam uyum sağlayamadım. Zaten girdiğim sınavlar sürekli erteleniyordu o dönemi biliyorsunuz, sınava giremiyorduk. Zaten maskeler bilmem neler, şunlar bunlar. Öyle bir dönem oldu."
K17 (K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

Yabancı dil öğrenme sürecinde ana dili farklı olan öğretmenlerle yaşanan iletişim zorlukları da önemli bir engel olarak görülmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır:

"Benim yaşadığım en büyük zorluk dediğim gibi neyin ne olduğunu anlamamaktı. İlk defa öğrendiğiniz bir dili karşıdaki ana diliyle size aktarmaya çalışıyor. Yani hocamız İngiliz idi ve İngilizce bize bir şeyler öğretmeye çalışıyor. O da Türkçe karşılığını bilmiyor. Benim o ara neler düşündüğümü ve hissettiğimi anlamadığı için o kendince evet doğru olanı yapıyor ama O yüzde yüz anlatıyor ama bana yüzde elli geçiyordu yani. Çünkü bir kelimenin anlamını bilmiyorsunuz. İki cümle dizilimini bilmiyorsunuz. Ne nereye gelecek, nasıl olacak bilmiyorsunuz. Bunu kafanıza matematiksel olarak oturtmadığınızda olmuyor. Hep ana dilin İngilizce olan insanlardan bunu öğrenmeye çalıştığım için benim gibi düşünmüyorlardı. Dolayısıyla bana çok büyük bir sıkıntı oldu. " K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

Ön öğrenmelerin etkisi de dikkat çekici bir bulgudur. Bazı katılımcılar geçmiş öğrenmelerin olmamasının avantaj olabileceğini belirtmişlerdir:

"Benim burada gördüğüm bir husus yani geçmişte ingilizceyle ilgili herhangi bir şey yapmamanın artılarını gördüm. Ben burada özellikle ders sürecinde eğitmenin sorduğu bazı sorularda ilkokulda, ortaokulda, lisede yanlış ingilizce öğrenme deneyimi yaşayanlar, bazı bildikleri bazı konuları unutamadı. Benim orada en çok bu sınavı kolay geçmemi sağlayan, geçmiş öğrenmelerin de olumsuz pardon olumsuz demeyeyim, kötü eksik yanlış bilgileri öğrenmemiş olmamın büyük artısı oldu. Özellikle burada bazı ingilizce gramer konularında sınıf arkadaşlarımdan eski öğrenmelerini unuttuklarını ve unuttukları için de bu süreci daha zor aştıklarını gördüm . Oysa benim geçmişte hiç ingilizceye maruz kalmamam bir artı oldu. Burada şu devreye giriyor, demek ki ilkokul ortaokul lisede eksik yanlış ya da yüzeysel ingilizce öğreten öğretmenler olmuş ki bunlar ileride çok büyük zararı oldu. Bu konuda benim geçmiş öğrenmelerim olmamasının ilk defa fayda sağladığını da gördüğümü söyleyebilirim." K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

Dilin yapısı ve ana dille olan farklılıklar öğrenme sürecinde zorluklara neden olabilmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"En büyük zorluğum aslında Türkçe'yi çok fazla bilmem oldu. Belki Türkçe ile İngilizce arasında gramer mantıklarının, kelime türetme mantıklarının, anlam mantıklarının birbirine benzememesi İngilizce öğrenmemi biraz zorlaştırdı diyebilirim. Ben bunu bugün akademik olarak da anlatırım sürekli yani aynı dil ailesinde bulunmaması Türkçe ile İngilizcenin. Benim için en çok öğrenme zorluğu çıkaran noktalardan biriydi ve ben bunu çabuk çözemediğim için otomatik olarak Türkçec ile kıyaslıyordum. Türkçe kalıplarına benzetmeye çalışıyordum. Türkçe düşünmeye çalışıyordum. Bu bence en büyük zorluktu. Sonra kelimeleri İngilizce mantığında bakamamak da biraz öğrenme zorluğu yarattı. Kelime ezberlemek zorunda kalmak ki çok temel A1 seviyesi kelimeleri bile bilmiyordum. Beni o çok zorladı başlangıçta." K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

Katılımcılar, İngilizce öğrenirken karşılaştıkları yapısal zorlukları detaylı bir şekilde ifade etmişlerdir. Özellikle dil yapısındaki farklılıklar ve cümle kurma mantığı, öğrenme sürecinde önemli engeller oluşturmaktadır:

"İkinci zorluk da şu: kelime yapıların özne yüklem şeklinde giden o yapıların üst üste koyulması çok zor geliyordu. Aynı zamanda fiillerin ikinci ve üçüncü hallerinin ezberleyip neye göre, hangi zaman dilimine göre kullanılacağı ile ilgili zorluk çekiyordum." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

"Sıkıntılı şeyler benim için, gerçekten çok sıkıntılı. Hatta bir ara psikolog desteği mi alsam dedim. Yani niye ben böyleyim falan diye. Benim algıma uymuyor bu dil, yani zorluyor beni. Şöyle zorluyor. Öğrenmeme çok ters bir yapısı var. O yüzden zorlanıyorum. Şey gibi değil mesela okuyorsun, anlıyorsun, Hop tamam anladın değil. Aaa bir bakıyorsun, anlamıyorsun. Diyorum ki ama ne oldu şimdi, Buradaki farklılık ne? İki saat onu arıyorum. Niye ben bu cümleyi çözemiyorum oluyorum. Mesela cümle uzuyor uzuyor uzuyor, ne var burada, Nerede bu cümlemin yüklemi diye arıyorsun yani. Öyle çok cümlemin yüklemine aramışlığım vardır. Yüklemi bulamıyorum. Karmaşık geliyor bana İngilizce. Çok net değil gibi geliyor. Benim anlamadığım nokta bu. Kurallara bağlı değil gibi geliyor. Sanki herkes istediği gibi anlıyor. Öyle olmadığını biliyorsunuz ama, Öyle gibi geliyor. Sürekli bir şeyler yapmaya çalışıyorum Bir bakıyorum aaa puzzle birden pat patlıyor falan. O yüzden tek çaresi herhalde gerçekten okumak diyorum. Düzenli okuma yapmak ve okuduğunu da anladığını check etmen, ben okudum anladım değil. Mesela paragraf soruları o yüzden beni çok rahatsız ediyor. Ben okuduğumu anladığımı zannediyorum, fakat o sorularla karşılaşınca diyorsun ki, ha anlamadım. Yani bu anlamadığımı gösteriyor." K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

"Hani başta bir kelime ezberlemekte sıkıntı yaşadım mesela cümleleri bir araya getirmekte bir sıkıntı yaşadım. Mesela uzun cümle oluyor. Türkçe'de böyle bir mantık yok şimdi. Türkçe'de kısa cümle kurarsız biz. Anlaşılır olması açısından bir edebiyat kitabı açtığınızda da mesela kısa cümlelerle anlatır her şeyi. İngilizce'de öyle değil. Mesela bir paragraf cümle. Şimdi bunu nasıl toparlayacaksın.?" K22 (E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

"Ama onun dışında dilin kendine has İngilizce ya da bir başka dillerde kendine has birçok özelliği var. İşte biraz daha farklı düşünme, biraz daha o dil ailesi içerisinde düşünmenin artması gerekiyor vesaire, daha fazla insan tanıyabilme, onlarla daha çok iletişim kurabilmek gibi şeyler lazım çözümlmek için." K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

Dil öğrenmeye ara vermenin olumsuz etkileri de katılımcılar tarafından vurgulanmıştır:

"O ara ben çok boşladım İngilizceyi. Yani o ara bayağı uzak kaldım. Döndüğümde yani 2011'de lisansı bitirdiğimde gerçekten çok gerilemişti İngilizcem. Aradan beş yıl geçmişti. Hiç maruziyet olmadı o süreçte. O zaman çok ciddi gerilediğimi fark ettim. Yani hiçbir şey kalmamıştı bende. Ama eğitim aldıkça hatırlıyorsunuz tabii ki, bir backgroundunuz oluyor sonuçta. Hiç bilmeyen gibi olmuyorsunuz." K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

"Vazgeçtiğim zaman olmadı hocam. Vazgeçmem. Yok öyle bir zaman gerçekten olmadı. Ya çünkü çok zevkli bir şey bence. Farklı bir dil öğrenmek. Farklı

kurallar, farklı düşünce yolları öğreniyoruz aynı zamanda." K10 (E, 24, Yüksek Lisans Mezunlu, Turizm Fakültesi)

"Yazın vazgeçiyorum hocam hep. Yazın da 'ya ben bu sıra bunu halledeceğim' diyorum. Hani böyle bir psikolojim var. Yalnız şeye geldim hocam, ben eşige geldiğimi düşünüyorum. Yani ben bu içerisinde bir iki sene içerisinde ortalama iyi, çok iyi öğrenmek gibi zaten bir durumum yok da o ortalama kafadaki nedir?" K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

"Oldu. Yani oldu. Ama her zaman şey yani burada insan karakteri çok önemli galiba. Hani vazgeçmeyip yola devam etmek. Başarısızlık da bence insana çok şey öğretiyor. Bana çok şey öğretti. Yani her alanda başarılı olamayız. Ya da başarısız da olamıyoruz. Başarısızlığın verdiği, başarıyı elde etmenin verdiği kıymetli değeri anladıktan sonra işte o dediğiniz test çürümüş oluyor. Oldu bende." K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

"Ya şöyle zorlandığımız şeyler oluyor tabii hani bu şekilde. Mesela çok yoğun olduğu zaman ya hani buna artık nasıl diyeyim? Bir mesela yan dal girdim ben. Yan dala da girdiğim zaman da tabii ki hani her şeyi bıraktım bir altı ay. O dönem içerisinde tabii İngilizce'yle hani bu türlü işte uğraşılarımı ara vermek zorunda kaldım. Çünkü hani çok ağır bir imtihan ve onu geçebilmek için yani varımı yoğunluğuna ona harcadım diyebilirim. Hani vazgeçmek gibi değil de ertelemek gibi. Ara vermek." K18 (K, 56, Tıp Doktoru)

"Neyse bir şanssızlık mı, şans mı bilmiyorum. Benim hayatımda hep öyle oldu. İki bin on dokuzda galiba ÖSYM'nin eline geçti bu YÖKDİL. Ve ben böyle... Ben kursa devam ediyorum. Çünkü herhalde altı aylık bir kurstu. Tabii altı aylık bir kurstu. Soru çözmeye falan başlamışız. Denemeler de başlamış. Böyle kırklı gibi bir şeyler aldım. Kırk vardır kayıtlarda. Kırk. Evet. [...] Ne oldu hocam? Pandemi oldu. [...] Ya ya evet yani o pandemi beni mahvetti tabii ki. Daha kurs bitmemiş. Sınavlar olacak." K17 (K, 49, Akademisyen, Öğr. Gör.)

"Oldu. Özellikle hazırlık bittikten sonra artık çok bir bunalma geldi, artık hani İngilizce görmek istemiyorum diyeceğim seviyeye geldim." K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

"Dil öğrenmekten hiç vazgeçtiğim olmadı. Özellikle o üniversite yıllarında, bu akademik kariyeri düşündüğüm zaman, yani akademik kariyer yapmayı düşündüğüm zaman hiçbir zaman bir tereddüt yaşamadım." K29 (E, 35, Akademisyen, Doç. Dr.)

Yanlış öğrenme de önemli bir zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır:

"Biz özellikle çok küçük yaşlarda İngilizce öğreniyoruz bir şekilde ama ben şimdi öğrendiğim ya da duyduğum ya da okuduğum İngilizceye bakıyorum. Çok fark olduğunu görüyorum. Ya o zaman ben öyle öğrenmedim ve kalıcı bilgileri değiştirmek çok zor. . Yani orada ve çok küçükten o bilgileri böyle sünger gibi çekiyorsunuz ya, artık yaş ilerledikten sonra onu yapmak daha da zorlaşıyor. Yani ben onu görüyorum. O sünger gibi emme olayı biraz yavaşlıyor. verilen temelde eğer ki hasar varsa bu hasardan dolayı o binanın inşa edilmesi çok uzun zaman alıyor." K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

"Gramerde özellikle kursta çalıştıktan sonra aaa bu böyle miymiş, ya da bunu eksik öğrenmişim, yanlış öğrenmişim dediğim kısımlar oluyordu. Yani özellikle bir tablo paylaşılmıştı. Hatırlıyorum. İşte Türkçedeki zamanlar ve İngilizcedeki

zamanlar şeklinde orada bir aydınlanma yaşadım açıkçası." K13 (K, 25, Akademisyen)

"Sonra fark ettim açıkçası. Mesela pasif yapılar hiç görmediysem beş kere gördüm Ama ben bilmiyormuşum yani. Artık yanlış öğrenme mi oluyor, eksik öğrenme mi oluyo, onu tam şey yapamıyorum ama belki de öğretilmesi gerektiği gibi öğrenmiyorum. Böyle durumlar beni çok mağdur etti. Yani ha ben bunu da bilmiyordum. Yanlış öğrendiğimi de bilmiyordum." K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

"Birkaç tane akademik yayınıımız var. Bir kısmı da İngilizce. Bayağı bir literatür taraması yapmak gerekiyor bir yayın ortaya çıkarmadan önce biliyorsunuz. O dönemde İngilizce okurken yani illallah dediğim zamanlar oldu. Ya keşke dil olmasa dil diye bir şey olmasa, farklı diller diye bir şey olmasa diye de serzenişte bulunduğum zamanlar oldu. Çünkü okuyorsun, anlamıyorsun. Anlamayınca yanlış yorumluyorsun ya da farklı anlayınca. Bir kısım mesleki bilgi yeterli oluyor bir kısmı yetersiz kalıyor. Sonra bu doğrudur deyip bunun üzerinden hareket edince çok daha büyük yanlışlar ortaya çıkabiliyor. Bu konuda çok muzdarip olduğum zamanlar oldu" K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

Kelime öğrenme zorluğu da sıkça dile getirilen bir konudur:

"Yabancı dil öğrenmedeki zorluğum ilk başlarda kelime ezberlemek idi, kelime öğrenmek zor geldi. Onun için de şey derlerdi onu hatırlıyorum. ya bir kelimeyi on kere yaz. yirmi kere yaz. Bir cebine al. Kelime kartları oluştur. Öğrenme kartları oluştur. Öyle yaptım." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

Dil öğrenmenin uzun bir süreç olması da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır:

"Felsefe yolda olmak diyoruz ya . Dil öğrenmekle yolda olmak diyelim o zaman. Yani şöyle . bir yere gidiyoruz. Mesela bir yolculuğa çıkıyoruz. Ama son durağa ulaşamıyoruz gibi. İngilizce böyle. Siz dahi mesela bu işin üstadısınız. Ama mesela bazen söylüyordunuz. Bilmediğiniz deyimler, yeni karşılaştığınız yöresel deyim olabiliyor. Bu nedenle sınır yok ya dil öğrenmenin. Bitmeyen bir yolculuk gibi." K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

Gramer odaklı öğrenmenin iletişim becerilerini olumsuz etkileyebileceği de belirtilmiştir:

"Bir kere en zor şeylerden bir tanesi ya biz gerçekten pratik olarak bir şekilde kendimizi ifade edebiliyoruz. Bir şey ama galiba benim şu anda karşılaştığım ya da okuduğum yerlere bakılırsak bir şey o kadar çok gramere odaklandı ki böyle her şey işte, gramer mutlaka çok önemli evet mutlaka Ama biz ona takıldığımız zaman da konuşamadığımızı da gördüm. Kendi açımdan söylüyorum. Bu benim kendi kişisel tespitim. Bir de o kadar ince, detay ve şeye takılınca kendini ifade etmekte çok zorlanıyorsun." K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Yabancı dil öğrenme sürecinin zorluğu ve bazen beyhude bir çaba gibi görünmesi de katılımcılar tarafından dile getirilmiştir:

"İlk zamanlar daha böyle tam anlayamadığımız zamanlarda çok zor geldi bunların üstesinden gelemeyeceğimi düşündüğüm zamanlar oldu. Mesela kelime eksikliklerim çok olduğu dönemlerde. ezberliyorsun, ezberliyorsun. Bir süre geçiyor. Sonra bunları unutuyorsun. Yani bu kullanılmadıktan sonra olmayan bir

şeyi yeniden yeniden aynı şeyleri tekrar etmek çok da gerekir mi? Gibi bir yanlış düşünceye kapıldığım dönemler oldu . uğraşıyorsun uğraşıyorsun ama bunu ben yapabilecek miyim? ilerleyebilecek miyim diye?" K18 (K, 56, Tıp Doktoru)

"Mesela film dinlememi film izlerken not almamı tavsiye ettiler ama kesinlikle yapamadım. Yani dili mi anlayayım, alt yazıyı mı okuyayım, alt yazıyı kapatıyorum, film gidiyor. O zaman ne oluyoruz falan dedim." K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

Katılımcı görüşlerinden bazı katılımcıların yabancı dil öğrenirken yaşadıkları bir takım zorlukların öğrenme süreçlerini, tutumlarını ve özgüvenlerini etkilediğini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar pandemi gibi öngörülemeyen durumların, önceki yanlış ya da eksik öğrenmelerin, Türkçe ve İngilizce arasındaki yapısal farklılıkların, öğrenmeye ara vermenin, kelime öğrenmedeki zorlukların ve yabancı dil öğrenme sürecinin normalden daha uzun sürmesinin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar gramer odaklı öğretim yaklaşımlarının ve yabancı dil öğrenirken oluşan “beyhude çaba” hissinin de öğrenme motivasyonlarını düşürebildiği ifade etmişlerdir. Öte yandan ilginç bir şekilde bir katılımcı geçmişte İngilizce ile ilgili herhangi bir deneyim yaşamamış olmasının avantajlarından bahsetmiştir. İlkokul, ortaokul ve lisede yanlış veya eksik İngilizce öğrenen arkadaşlarının, öğrendikleri bazı konuları unutamadıklarını ve bu nedenle İngilizce öğrenme sürecinde daha fazla zorlandıklarını gözlemleyen bu katılımcı, geçmişte hiç İngilizceye maruz kalmamasının kendisi için bir avantaj olduğunu, çünkü yanlış veya eksik bilgiler edinmediğini ifade etmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar yabancı dil öğrenme sürecine ara vermeyi kaçınılmaz bir durum olarak görse de, bunu tamamen vazgeçmek yerine geçici bir erteleme olarak değerlendirmektedir. Bu katılımcılar yaşam koşulları veya diğer öncelikler nedeniyle zaman zaman ara vermek zorunda kalsalar da yabancı dil öğrenmeye olan ilgilerini ve niyetlerini korumaktadır. Ara verme sürecini, dil becerilerinde gerilemeye yol açabilecek bir risk olarak görmekle birlikte, tekrar başladıklarında önceki öğrenmelerini hatırlayabileceklerine inanmaktadırlar.

Öğrenme Kaynakları: Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun kaynaklar, öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir ve bireyin yabancı dil becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilir. Yetişkinlere içinde olduğu öğretim süreçlerinde sınıf ortamlarının çoğu zaman heterojen olduğu göz önüne alındığında farklı kaynaklarının kullanılması ve kullanılan materyallerin öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun olması oldukça önemlidir. Yetişkinlerin öğrenme stilleri, ilgi alanları, motivasyonları, ihtiyaçları ve hedefleri büyük ölçüde farklılık gösterebilir. Dolayısıyla, dil öğrenme

sürecinde kullanılan kaynakların ve materyallerin bu farklılıklara uygun olması gerekir. Ayrıca yetişkinlerin öğrenme kaynakları konusunda sahip oldukları deneyimlerin dikkate alınması öğrenme sürecinin daha verimli hale gelmesini sağlayabilir.

Öğrenme kaynakları, yabancı dil öğrenen yetişkinlerin öğrenme sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Katılımcıların deneyimleri, kullanılan materyallerin çeşitliliği ve kalitesinin öğrenme sürecindeki önemini vurgulamaktadır.

Bir katılımcı tamamen İngilizce odaklı bir yaklaşımın etkililiğini şöyle anlatmıştır:

"Türkçe sözlük Türkçe materyal kullanmak yasaktı. Hatta bir gün size şöyle bir anımdan bahsedemeyeceğim. Çok hastaydım. Bunu Türkçe ifade etmemi istedi hocalar Ve ben başım ağrıyor, hastayım demek için herhalde bir on beş dakika zorlanmışımdır derste. Hiçbir şekilde bunu Türkçe olarak ifade etmemize, Türkçe olarak konuşmamıza, Türkçe sözlük kullanmamıza izin vermediler ve bize çok güzel bir İngilizce temel eğitimi kazandırdılar. Çok başarılılardı işlerinde. Birçok skoru almamıza da yardımcı oldular. Onların attığı temelle ve disiplinle. Bu konuda asla tavizleri yoktu. Gerek sınavlarında, gerek sınıf içi uygulamalarda kullandıkları materyaller de bunları destekliyordu. Oxford sözlük mesela. Bu tür materyalleri ve özellikle gramer için yurt dışından kaynaklar getiriyorlardı. Ve sınıf içerisinde hem dinleme hem okuma Hem yazmaya yönelik birçok aktivite yaptırıyorlardı. Ama en etkili olanının asla Türkçe düşündürmem ve Türkçe konuşmama, Türkçe bir şeyler ifade etmeme olduğunu söyleyebilirim. Bunun hepimiz etkisini gördük. Sınıfta olan Yaklaşık otuz kırk arkadaşımız hepimiz kariyer hayatımızda bunun etkisini gördük. Ve halen her iki hocamızın ismi de aynıydı, onları hayırla yad ediyoruz hocam. Çok iyi oldu bizim için bu." K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Bazı katılımcılar kullanılan materyallerin kalitesinin önemine dikkat çekmiştir:

"Ben de düz lise mezunuyum. Sonuçta kolej geçmişim olmadı. Okullarda tenselerle falan başladık. Fakat tabii çok efektif olmadı Ta ki askeri okula gidinceye kadar orada o sıkıntı orada sıkıntı vardı. orada dinleme ve konuşma şeklinde yeterli doküman sağlıyorlar size. Siz kendinizi geliştirebiliyorsunuz. Ama sorun ne o kayıtlar tabii bizim zamanımızdaki kayıtlar çok eski tarihiydi. Sesi duyulmalı, çok boğup geliyor, ses kulağınıza anlayamıyorsunuz. dokümanlar eski ve Amerikan dokümanları, İngiliz İngilizcesi değil ya, Amerikan İngilizcesi " K19 (E, 48, Emekli Asker)

Sözlük kullanımının önemi de vurgulanmıştır:

"Şimdi bunlar konuşurken şey yapıyorduk biz Oxford sözlüğü kullanıyorduk. Mesela Oxford sözlüğü kullanmak bile çok önemliydi. Bir de şey var hocam. yani ben tıp profesörü değilim. Trafik tasarım profesörüüyüm. Dolayısıyla İstanbul'da artık çok pahalı bir memleket olduğu için para kazanmam gerekiyor benim. Ben emlakçılık yapıyorum ekstra. Center'da Gayrimenkul diye bir emlak var. Orada emlakçılık yapıyorum. Yabancı müşteri gönderiyorlar bunlar bana sürekli. Ben onlarla sürekli konuşuyorum. İşte Ev pazarlıyorum, ev konuşuyorum. İşte yazıyorum WhatsApp'tan." K26 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

Ses kayıtlarının kalitesi öğrenme sürecini etkileyebilecek bir faktör olarak belirtilmiştir:

"Ama ses kayıtları çok kötüydü. Yani böyle çok eski tarihli ses kayıtlarıydı. Askeri okulda sağlanan dinleme ve konuşma dokümanları yeterliydi, ancak ses kayıtlarının kalitesinin düşük olması öğrenmeyi zorlaştırıyordu." K27 (E, 49, Akademisyen, Prof Dr)

Dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik materyallerin önemi vurgulanmıştır:

"Türkçe materyal kullanımı yasaktı. Tamamen İngilizce odaklı bir eğitim yaklaşımı vardı. Bu uzun vadede olumlu sonuçlar verdi. Yani bizim genelde bildiğimiz dört temel beceri var dilde. Bu dört temel beceri geliştirmeye dönük uygulamalar yapmanız lazım. Yani siz bireyin dinleme becerisini geliştirmek istiyorsanız dinleme etkinliği yaptıracağız." K29 (E, 35, Akademisyen, Doç Dr)

"Dinleme, okuma ve yazmaya yönelik çeşitli aktiviteler yapılıyordu. Yani orada okuduğunu anlama, mesela konuşma grupları vardı. O zaman benim gittiğim kursta da aynı şekilde konuşma grupları vesaire vardı. Gidiyorsunuz, konuşuyorsunuz. Dolayısıyla dinliyorsunuz, iletişim kuruyorsunuz. yazı etkinlikleri, yazı yazma etkinlikleri vesaire vardı." K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

Katılımcı görüşleri öğrenme kaynakları konusunda farklı deneyimleri yansıtmaktadır. Bazı katılımcılar etkili ve nitelikli materyallerin kullanıldığı olumlu deneyimler paylaşıırken, diğerleri yetersiz veya güncel olmayan kaynakların yarattığı zorlukları dile getirmişlerdir. Olumlu deneyimler arasında yabancı dilde düşünmeyi ve konuşmayı teşvik eden yaklaşımlar, Oxford sözlük gibi kaliteli kaynakların kullanılması, yurt dışından getirtilen gramer kaynakları ve dinleme, okuma ve yazmaya yönelik çeşitli aktiviteler yer almaktadır. Olumsuz deneyimler ise eski tarihli ve düşük kaliteli ses kayıtları, güncel olmayan dokümanlar ve Amerikan İngilizcesi odaklı materyallerin yarattığı zorluklar olarak belirtilmiştir. Bir katılımcı Türkçe materyal kullanımının yasaklandığı ve tamamen İngilizce odaklı bir eğitim yaklaşımının uzun vadede olumlu sonuçlar verdiğini vurgularken, diğer bir katılımcı askeri okulda sağlanan dinleme ve konuşma dokümanlarının yeterli olduğunu, ancak ses kayıtlarının kalitesinin düşük olmasının öğrenmeyi zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu görüşler yetişkin yabancı dil eğitiminde kullanılan kaynakların çeşitliliğinin, güncelliğinin ve kalitesinin önemini vurgulamakta, ayrıca öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun materyallerin seçilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak **kişisel deneyim** temasına ilişkin olarak katılımcılar aile ve çevre etkisinin, öğrenmeye ilişkin zorlukların ve öğrenme kaynaklarının yabancı dil öğrenme süreçlerinde önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Aile ve çevre etkisi konusunda bazı katılımcılar destekleyici bir ortamda yetişmişken, diğerleri yabancı dil öğrenme konusunda teşvik ve destek görmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenmeye ilişkin zorluklar bağlamında katılımcılar dil yapısındaki farklılıklar, kelime ezberleme, gramer kuralları ve önceki yanlış öğrenmelerin yarattığı zorlukları dile getirmişlerdir. Öğrenme kaynakları konusunda ise katılımcılar kullanılan materyallerin kalitesi, güncelliği ve çeşitliliğinin

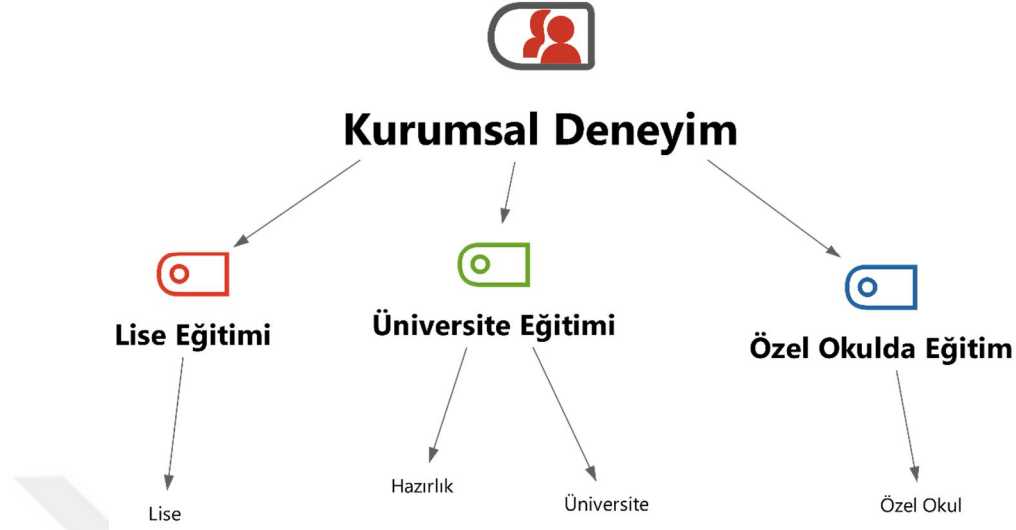
önemini vurgulamışlardır. Ek olarak katılımcılar yabancı dil öğrenme sürecinde kişisel deneyimlerin de önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Aile ve çevre desteğinin olumlu etkisi, öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların aşılmasında kişisel çabanın önemi ve etkili öğrenme kaynaklarının kullanımının başarıya olan katkısı öne çıkan temalardır. Bazı katılımcılar, geçmiş deneyimlerinin (yanlış öğrenmeler vs.) mevcut öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtirken, diğerleri ise (tamamen İngilizce odaklı eğitim vs.) olumlu sonuçlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme kaynaklarının çeşitliliği ve kalitesi konusunda farklı deneyimler paylaşılmış, özellikle güncel ve interaktif materyallerin önemi vurgulanmıştır.

4.3.2. Kurumsal deneyim

Geçmişteki deneyimler, bugünkü bakış açılarımızı şekillendirerek eğitim sürecinde de belirleyici bir rol oynar (Dişlen, 2014). Yetişkinlerin geçmiş yabancı dil öğrenme deneyimlerini oluşturan boyutlardan biri de lisede, yabancı dil hazırlık sınıflarında ve üniversitelerde aldıkları kurumsal yabancı dil eğitimleridir. Bu eğitimler sonraki yabancı dil öğrenme deneyimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Bu bağlamda yetişkinlerin bilgi eksikliklerinin belirlenmesi, önceki yabancı dil eğitimlerinde gelen hatalı öğrenmelerin ve zayıf kalan konuların ele alınması bunların yetişkinlerin gelecekteki yabancı dil öğrenme çabalarında zorluk çıkarmasını önleyebilir. Yabancı dil eğitiminin belirli alanlara odaklanacak şekilde uyarlanması, öğrencilere en çok ihtiyaç duydukları konularda destek verilmesi için geçmiş kurumsal yabancı dil öğrenme deneyimlerinin dikkate alınması gerekir. Yetişkin öğrenenlerin önceki eğitimlerinin değerini kabul etmek, öğrenme sürecinde özerk olabilmelerini ve motivasyonlarını teşvik ederek öğrenmelerinin kontrolünü ele almalarını sağlar. Ayrıca, eğitimcilerin öğretim yöntemlerini öğrencilerin geçmiş öğrenmelerine ve buna bağlı olarak güncel ihtiyaçlarına göre sürekli olarak iyileştirmeleri verilen yabancı dil eğitiminin ilgi çekici ve etkili olmasına katkı sağlayabilir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler bu tema bağlamında incelendiğinde *lise eğitimi*, *üniversite eğitimi* ve *özel okulda eğitim* kategorilerine ulaşılmıştır.

Şekil 24

Kurumsal Deneyim Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Lise Eğitimi: Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ile birlikte devlet ilkokullarında yabancı dil eğitimine 2. sınıftan itibaren başlanmaktadır. Genel liseler yabancı dil ders saatinin fazla olduğu Anadolu liselerine dönüştürülmüş ve bu okullarda birinci yabancı dilin yanı sıra ikinci yabancı dil eğitimi de verilmeye başlanmıştır. Uygulanan programlarda amaç öğrenenlerin iletişimsel dil becerilerini geliştirmek ve dil öğrenmeyi zevkli hale getirmektir. Programlar konuşma ve dinleme becerilerine vurgu yaparken, okuma ve yazma becerilerini de ileriki düzeylerde işlemektedir. Liselerde verilen yabancı dil eğitimi öğrenenlerin yabancı dil becerilerini geliştirmeye yönelik önemli bir aşamadır. Bu süreç öğrencilere farklı deneyimler kazandırır.

Lise düzeyinde yabancı dil eğitiminin yoğunluğu ve kalitesi okul türlerine ve eğitim programlarına göre önemli farklılıklar göstermektedir. Bazı öğrenciler özellikle hazırlık sınıflarında yoğun ve kapsamlı bir yabancı dil eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Lisede İngilizce hazırlık senemde yirmi dört saat İngilizce'ye maruz kalır durumdaydık ve hem sınavlarımızda hem uygulamalı proje derslerimizde sürekli olarak İngilizce konuşmak, duymak durumunda kalıyorduk ve tüm sınavlarımız dört beceriyi de ölçen sınavlar oluyordu ama başarı oranı olarak en düşük konuşma alanında başarılı oluyordu." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Aynı katılımcı farklı bir okul türünde de benzer bir deneyim yaşadığını belirtmiştir:

*"On bir yaşında başladım. Çünkü ortaokula başladığımızda İngilizce eğitimine maruz kalmaya başlamıştık. ben imam hatip lisesi mezunuyum ama bizim okulumuzda *** İmam*

Hatip Lisesi mezunuyum. Çok önemliydi. Çok kıymetliydi. Yabancı dil bizim hocalarımız dışarıdan geliyordu. Öyle söyleyeyim. Milli Eğitim'in kendi hocaları değildi. Özel ücretli hocalar tutulup bize yabancı dil eğitimi veriliyordu." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Benzer şekilde başka bir katılımcı da yoğun İngilizce eğitimi aldığını vurgulamıştır:

"Bir dönem hazırlıkta otuz saat İngilizce eğitim aldık. Hatta hafta sonu da İngilizce eğitim aldık biz. Hocalar dışarıdan geldiği için tabiri caizse hocayı olabildiğince kullanıyordu. Zorunlu eğitimi kapsamında da kaliteli bir İngilizce eğitimi aldığınızı düşünüyorsunuz o zaman. Çünkü benim arkadaşlarım liseden mezun olan arkadaşlarım birçoğu Hazırlığı atladi. Mesela yurt dışına giden arkadaşlarımın hiçbiri İngilizce sorunu çekmedi. Ben onlardan kıyasla çok iyi İngilizce eğitimi aldığımı biliyorum. Liseye geçtiğimizde listening ve Gramer hocalarımız farklıydı. Üç farklı hoca geliyordu. İşte speaking'in gelen hoca konservatuar mezunu bir adamdı. Bülent Ersoy'la aynı sınıfta olan bir hocamız vardı. Tam böyle bir İstanbul beyefendisi idi. Onun speaking dersine maruz kaldık. Ama çok garip bir aksanı vardı. Onu hatırlıyorum. Çok iyi hatırlıyorum. Gramere de bir tane Samsun'dan mezun bir hocamız geliyordu. Ama ciddi gramer öğrettiğini hatırlıyorum. Bayağı böyle içimize işletmişti hoca onları. Diyorum ya yedi saat biz bir sene yedi gün İngilizce eğitimi aldık hazırlıkta. Yani öyle böyle değil. Dayattılar böyle. Listening derslerimizde de bizim televizyonlarımız vardı, video, kasetler falan vardı o dönemlerde" K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

Ancak tüm öğrencilerin bu tür imkanlara erişemediği de gözlemlenmiştir. Bazı katılımcılar özellikle devlet okullarındaki yabancı dil eğitiminin yetersizliğine dikkat çekmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır:

"Bence devlette gerçekten eğitim veriliyor. Ama devlette verilen eğitim bedava olduğu için ve devlette verilen eğitimin etkisini ileride göreceğimiz için çok umursanan bir şey değil. Çünkü devlette verilen eğitim artık şuna dönmüş vaziyette. Türkçe de veriliyor, coğrafyada veriliyor, İngilizce de veriliyor. o İngilizceyi yani kapasite olarak geliştirelim İşte şuna da dikkat edin, buna da dikkat edin noktasında bir şey yok. Yani iş artık maalesef kırk dakikayı doldurmaya, iş maalesef artık bunu da öğrettik noktasına gelmiş vaziyette. Bence zaten yani yapısal olarak düşündüğümüzde enerji nereye harcanıyor Buna bakmak zorundayız. O işte akran zorbalığıyla, farklı şekillerde harcanıyor. Yoksa devlette öyle hocalar var ki inanılmaz, yani kendini yırtıyor, öğretmek açısından. Ama İşte bu arada harcanan çok ciddi bir enerji var. Yani entropi de diyebiliriz buna. o onu aktarıyor ama o artık öyle bir dağılıyor ki çocuğun kendi şeyi o o yüzden farklı. Ama özelde öyle olmuyor Neden? Çünkü özelde çok ciddi zaman harcanıyor. Çok ciddi olmasa da iyi anlamda da bir para harcanıyor. Ve bir emek var. O yüzden özelde çok daha net bir küme varken şeyde devlet okulunda öyle değil." K14 (E, 28, Memur)

Başka bir katılımcı da benzer bir gözlemlerde bulunmuştur:

"Yabancı dil açısından ilkokul, ortaokul ve lisede hiç fark etmiyor, hepsinde aynı seviyede eğitim verildi. Kendi eğitimimden bahsedersen hiçbirinde ilkokulda verilen seviyeden öteye geçilmedi. Hatta ben en yoğun İngilizce'yi ilkokulda gördüm. Lisede doğru dürüst İngilizce görmedim. Yani lisede sadece temel şeyler vardı. Çoğu şey gösterilmiyordu. Sadece temel İngilizce. Kelimeye dair bir eğitim yoktu. Hatırladığım kadarıyla lisede çok dar bir eğitim vardı, çok az bir eğitim vardı." K10 (E, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi)

Devlet okullarındaki yabancı dil eğitiminin seviyesi hakkında bir başka katılımcı şunları söylemiştir:

"Devlet okullarında çok basit bir düzeyde İngilizce anlatıyor. Yani çok çok basit ve ilkel. Bunun anlamı şudur, saat kaç? neredesin? Adres sorma falan. E tamam da aynı şeyi on farklı şekilde de sorabiliriz. Yani bir İngilizce denk gelirsene illa ki o kalıpla sana adresi sormaz ki. Üç-beş farklı kalıpta da aynı şeyi sorabilir. Ama bir yabancıyla karşılaştığında işler değişiyor. Bu tarz sorunlarla karşılaşmıştım." K22 (E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

Bu görüşü destekleyen başka bir katılımcı da şunları eklemiştir:

"Mesela okulda aldığım yabancı dil eğitimlerinde tüm Tense'ler işlenmedi diye hatırlıyorum. Verilen yabancı dil eğitimi çok temel düzeyde idi. am/is/are mantığıyla ilerlenen bir durumdu." K23 (K, 32, Kamu Personeli, Sağlık)

Eğitim kalitesindeki bu farklılıklar bazı öğrencilerin ek kaynaklara yönelmesine neden olmaktadır. Bir katılımcının gözlemi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

"Çevremden gördüğüm kadarıyla İngilizce eğitimi için kurslara yöneliyor insanlar. Devlet okullarında demek ki bu kaliteyi ya da verimi bulamıyorlar ve başka arayışlara giriyorlar. Devlet okullarında verilen yabancı dil eğitimi yeterli olmuyor gibi." K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

Bazı katılımcılar lise eğitimindeki eksikliklerin uzun vadeli etkilerinden bahsetmişlerdir. Bir katılımcı şöyle demiştir:

"Yanlış öğrenme olmadı ama eksik öğrenme elbette oldu. İlkokuldaki öğretmenlerimiz İngilizce öğretmeni olmamalarına rağmen yine de gayretli idiler. Oradan gelen eksikliklerin etkise yıllarca sürdü." K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

Başka bir katılımcı da benzer bir deneyimi paylaşmıştır:

"Liseye geldiğimde de normal bir düz lise okudum ben. Orada da pek bir şey öğrenemedim. Bugün yabancı dil konusunda yetersiz kalmam taa o zamanlara dayanır." K22 (E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

Katılımcı görüşleri lise düzeyinde yabancı dil eğitimi konusunda oldukça farklı deneyimleri yansıtmaktadır. Özel okullarda veya hazırlık sınıflarında okuyan öğrenciler genellikle yoğun ve kaliteli bir İngilizce eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler, haftada 20-30 saat İngilizce dersi, dört beceriyi ölçen sınavlar, yabancı hocalar ve çeşitli öğretim materyalleri gibi avantajlardan bahsetmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı hafta sonları bile İngilizce eğitimi aldıklarını ve farklı beceriler için ayrı hocalarının olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık devlet okullarında okuyan öğrenciler genellikle aldıkları yabancı dil eğitiminin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu öğrenciler eğitimin çok temel düzeyde kaldığını, sadece basit kalıpların öğretildiğini ve öğretilen bilgilerin gerçek hayatta kullanımının sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar lisede gördükleri İngilizce eğitiminin ilkokul seviyesinden öteye geçmediğini ve kelime öğretimine

yeterince önem verilmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar devlet okullarındaki yabancı dil eğitiminin etkisiz olmasının nedenlerini de tartışmışlardır. Bir katılımcı, devlet okullarında verilen eğitimin bedava olması ve etkisinin hemen görülmemesi nedeniyle yeterince önemsenmediğini belirtmiştir. Başka bir katılımcı ise devlet okullarında öğretmenlerin çabasına rağmen, sınıf ortamındaki diğer faktörlerin (akran zorbalığı vs.) öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

Üniversite Eğitimi: Üniversitelerde bir sene süren yabancı dil hazırlık sınıfları dışında lisans programlarında yabancı dil destek dersleri de verilmektedir. Bu dersler öğrenenlerin yabancı dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmakta ve genellikle fakülte veya bölüm temelinde sunulurak öğrenenlerin akademik programlarına entegre edilmektedir. Bazı üniversitelerde yabancı dil destek dersleri zorunlu olabilirken bazılarında bu dersler isteğe bağlı olabilmektedir. Yabancı dil destek derslerinin amacı, öğrencilerin akademik çalışmalarda yabancı dilde kaynakları etkili bir şekilde kullanabilmelerini, ders notlarını anlamalarını, akademik metinler yazabilmelerini ve sunumlar yapabilmelerini sağlamaktır. Ayrıca üniversitelerde yabancı dil hazırlık sınıflarında sunulan İngilizce eğitiminin amacı öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamaktır. Üniversitelerdeki yabancı diller yüksekokulları aracılığıyla sunulan İngilizce dil eğitimi ile öğrenenlerin fakülte alan eğitimlerine başlamadan önce bir temel oluşturulması amaçlanmaktadır (Emekçi, 2003). Bu programların hedefi öğrenenlere temel dil bilgisi, kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri gibi önemli yabancı dil becerilerini kazandırmaktır.

Hazırlık sınıfları ve yabancı dil destek derslerinin amacı öğrencilerin akademik çalışmalarında yabancı dil kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabilmelerini, ders notlarını anlamalarını, akademik metinler yazabilmelerini ve sunumlar yapabilmelerini sağlamaktır. Ancak katılımcıların deneyimleri, bu programların etkinliği konusunda farklı görüşler olduğunu göstermektedir.

Bazı katılımcılar hazırlık eğitiminin oldukça faydalı olduğunu düşünmektedir. Örneğin bir katılımcı şöyle demiştir:

"Hazırlık herhalde aldığım en iyi İngilizce eğitimlerinden biriydi. Çünkü süreç çok genişti. Okula gidiyoruz. Beş altı saat ders var. Yani en keyifli olduğu süreç oydu. Öyle diyebilirim."K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Benzer şekilde başka bir katılımcı da hazırlık eğitiminin olumlu yönlerini vurgulamıştır:

"Hazırlık eğitimi alırken hatırladığım kadarıyla iki hocam vardı. İkisinin de yaklaşımları yabancı dili sevdirecek şekillerdeydi. Yani olabildiğince iletişimde kalan hata yaptığımda bunu karşıdakini kırmayacak şekilde bunu ifade edip düzeltmeye yardımcı olan insanlardı ve keyifli bir dönemdi. Yani ben hazırlık dönemimi seviyorum açıkçası." K15 (K, 25, Mimar)

Ancak bazı katılımcılar hazırlık eğitiminin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bir katılımcı bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

"Kötü bir deneyimdi, iyi bir deneyim olduğunu söyleyemem. Çünkü üniversitede bir hazırlık sınıfı konuyor ama bu hazırlık sınıfı asla üniversite düzeyinde veya mesleki yabancı dil anlamında kişiyi hazırlamıyor. Orayı eğer temel bir İngilizce bilginiz veya yabancı dil bilginiz varsa kesinlikle atlamalısınız. Ben atlamıştım. Bir yıl zaman kaybı oluyor. Çünkü hazırlamıyor. Hiçbir şekilde hazırlamıyor. Yani ne meslek hayatına ya da ... belki bulunduğum üniversiteden de kaynaklanabilir. " K11 (K, 37, Akademisyen, İşletme)

Diğer yandan bazı üniversitelerin hazırlık programları daha yoğun ve zorlu olabilmektedir. Bir katılımcı Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki deneyimini şöyle anlatmıştır:

"Yüksek lisanstan sonra Doktor Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde kabul aldım. Orada da yine biz bir yıl hazırlık gördük. oradaki hazırlık çok daha şeydik Kuralları falan vardı. Çünkü denilen bir sınavımız vardı. Doksan dakika veriyorlardı. Ve bize seksen soru ve yaklaşık birer sayfa paragraflar şeklinde geliyordu o sorular Daha ağır bir sınavdan geçtik aslında biz. hatta bir süre itiraz ettiğimizde eğer bir süreyi arttırsak siz zaten hepsini yaparsınız. Demişlerdi. Oradaki hocalarımız. O yüzden bir şey yapıyorlardı. Ne kadar hızlı soru çözebiliriz? O hızımızı ne kadar arttırabiliriz? Yani tamamen hıza dayalı bir test tekniği ama tabii reading pasajları da birer sayfa" K7 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

Lisans programlarındaki yabancı dil destek dersleri konusunda da farklı deneyimler bulunmaktadır. Bazı katılımcılar bu derslerin yetersiz olduğunu düşünmektedir:

"Bu temelle işletme bölümünü kazandım. Hazırlık sınıfını atlardım. Hazırlık sınıfını atlayınca yine temel düzeyde İngilizce veriliyor ama asla yeterli değil. birinci sınıftan itibaren yabancı dil dersleri oldu ama asla etkili değildi." K11 (K, 37, Akademisyen, İşletme)

Bazı durumlarda mesleki İngilizce derslerinin içeriği ve yöntemi konusunda da eleştiriler bulunmaktadır:

"Sonra lisansa geçtiğimde meslek yüksekokulunda okurken orada mesleki İngilizce vardı. Oradaki hoca da genelde nedense çeviri veriyordu O garip bir eğitimdi. Yani hiç rastlamamıştım. Mesela o beni çok şaşırtmıştı meslek yüksekokulunda. Hoca Ödev veriyordu. Ve bunları biz çeviriyorduk. Sınavda da gene öyle bir sınav yapıyordu mesela, çeviri sınavı. Yani O o zaman bayağı çevirim gelişmişti." K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

Görüşme verilerinden katılımcıların üniversitelerdeki yabancı dil hazırlık sınıflarının etkililiği konusundaki deneyimlerinin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar, hazırlık sınıfının mesleki yabancı dil becerilerini geliştirmede yetersiz

kaldığını ve zaman kaybı olduğunu düşünürken, diğerleri hazırlık eğitiminin yoğun ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar hazırlık sınıflarında, dört temel dil becerisine yönelik eğitimler verildiğini ve öğrenenlerin yabancı dil seviyelerine uygun sınavlar yapıldığını ifade etmişlerdir. Lisans programlarındaki yabancı dil destek derslerinin etkililiği konusunda da farklı görüşler dile getirilmiştir. Bazı katılımcılar, bu derslerin yetersiz ve etkisiz olduğunu düşünürken, diğerleri bu derslerin mesleki İngilizce becerilerini geliştirme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir.

Özel Okulda Eğitim: Özel okullarda verilen İngilizce eğitimi, öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirmek ve onları uluslararası alanda rekabet edebilir hale getirmek için verilir. Özel okullarda İngilizce eğitimi, anaokulu seviyesinden başlayarak lise seviyesine kadar devam eder. Öğrenciler, İngilizce derslerinin yanı sıra, bazı derslerin de İngilizce olarak işlendiği çift dilli eğitim sisteminden de faydalanabilir. Özel okullarda verilen İngilizce eğitimi öğrencilerin yurt dışında da eğitim alabilmelerine imkan sağlar.

Katılımcı görüşleri özel okullardaki yabancı dil eğitiminin genel olarak daha kapsamlı ve yoğun olduğunu göstermektedir. Ancak devlet okullarında da kaliteli eğitim veren idealist öğretmenlerin varlığına dikkat çekilmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"İngilizce öğretmeni çok idealist arkadaşım var devlette eğitim veriyor. özellere taş çıkartacak kadar güzel bir eğitim veriyor. Bu biraz öğretmene kalmış bir şey. ama benim gözümünden bakılırsa Ya o zamanki şeyimle baksaydım yani devletin hiçbir şey vermediğini düşünürdüm. Belki de ben şanssızdım, idealist bir öğretmene denk gelmemiştim. Bu biraz görece göreceli ya devlette hakikaten çok idealist öğretmen arkadaşlarımız var. Bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Belki de özelde aldığımız eğitimden daha iyisini yapıyorlar ama özelin şöyle bir şeyi var. daha çok kontrol ediliyor. Öğretmenler biraz daha daha iyi" K17 (K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

Özel okulların yabancı dil eğitimindeki avantajları arasında daha fazla ders saati ve etüt çalışmaları gibi ek imkanlar bulunmaktadır. Bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır:

"Bir kere özenle devlet arasında ciddi anlamda farklar var. Özellikle İngilizce için söylüyorum. çünkü özel okullarda ne bileyim birazcık daha etüt çalışmaları olabiliyor. Yani birazcık daha fazla belki şey yapılabilir ama devlet okullarında hani çok iyi İngilizce hocaları da var." K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Ailelerin özel okul tercihinde yabancı dil eğitiminin önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Özel okul tercihi özellikle yabancı dil eğitimi için çok önemli. Aileler, çocuklarının yabancı dil eğitiminde geride kalmaması için özel okulu tercih ediyorlar. İlköğretimde devlet okulunu seçebilirsiniz, ancak özel okulda okuyan bir çocuğun yabancı dil konusunda çok daha iyi bir seviyeye geleceği düşünülüyor. Ailelerin ve çevremdeki kişilerin özel okul tercihinin temel

sebebi genellikle iyi bir yabancı dil eğitimi. Diğer avantajları bir kenara bıraksak bile, sadece yabancı dil eğitimi için özel okulu seçiyorlar. Çünkü yabancı dilini iyi öğrenmiş bir çocuğun hayatta iki-üç adım önde başlayacağına inanıyorlar. Benim sosyal çevrem genellikle akademik çevreden oluştuğu için bu düşünce yaygın." K11 (K, 37, Akademisyen, İşletme)

Görüşme verilerinden özel okullar ve devlet okulları arasında İngilizce eğitimi açısından bazı farklar olduğu anlaşılmaktadır. Özel okullarda genellikle daha yoğun ve kontrollü bir İngilizce eğitimi verildiği, etüt çalışmaları gibi ek uygulamalarla desteklendiği belirtilmektedir. Ancak, devlet okullarında da idealist öğretmenlerin varlığı ve kaliteli eğitim verebilecekleri vurgulanmaktadır. Aileler, çocuklarının yabancı dil eğitiminde avantaj sağlaması için özel okulları tercih etmektedir. Özel okullarda verilen yabancı dil eğitiminin, öğrencilerin gelecekteki akademik ve profesyonel hayatlarında önemli bir avantaj sağlayacağına inanılmaktadır. Bu nedenle, özellikle akademik çevrelerde, sadece yabancı dil eğitimi için bile özel okul tercihi yapılabilmektedir.

Genel olarak ***kurumsal deneyim*** temasına ilişkin olarak katılımcılar lise eğitiminde aldıkları yoğun ve nitelikli İngilizce eğitiminin dört temel yabancı dil becerisini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar devlet okullarında verilen eğitimin niteliği konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. Üniversitelerdeki yabancı dil hazırlık sınıflarının etkililiği konusunda farklı görüşler vardır. Bazı katılımcılar hazırlık eğitimini yoğun ve faydalı bulurken, diğerleri bu eğitimin mesleki dil becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Lisans programlarındaki yabancı dil destek derslerinin etkililiği konusunda da benzer görüş ayrılıkları mevcuttur. Özel okullardaki İngilizce eğitiminin kalitesi ise öğretmenlerin çabalarına bağlı olarak değişmekle birlikte, genelde daha fazla kontrol, denetim ve etüt çalışması nedeniyle daha nitelikli bulunmuştur.

4.4. Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenmeye Hazır Olma Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin öğrenmeye hazır olma konusundaki deneyimleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmişti. Yetişkinlerin öğrenmeye hazır olmaları gerçek yaşam durumları ve sosyal rolleriyle yakından bağlantılıdır. Kimi yetişkinler hayatları boyunca yeni şeyler öğrenme isteğine sahiptir. Ancak gerçek anlamda öğrenmeye hazır olma durumu genellikle belirli bir ihtiyaç ortaya çıktığında gözle görülür hale gelir. Böyle bir gereksinimin ortaya çıkması yetişkinleri kişisel veya mesleki yaşamlarında karşılaştıkları bir zorluk ya da gelişimsel bir görevde doğrudan kullanabilecekleri yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye/edinmeye sevkeder. Bir başka ifadeyle yetişkinler, gerçek hayatta karşılaştıkları ya da içinde bulundukları durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmek için bilmeleri ve yapabilmeleri gereken şeyleri öğrenmeye hazır olurlar. Bir şeye ihtiyaç duyduklarında, yani toplumdaki rolleri edinilecek bilgidan bir şekilde fayda sağlayacağı zaman öğrenmeye hazır olurlar ve öğrenmek isterler (Machynska ve Boiko, 2020). Bireyler olgunlaştıkça, öğrenme eğilimleri kişisel ve mesleki yaşamlarında karşılaştıkları gelişimsel görevler ve zorluklarla daha uyumlu hale gelir. Dışsal gereksinimlere dayalı olarak öğrenebilen çocukların aksine, yetişkinler kişisel gelişim, kariyer ilerlemesi veya karşılaştıkları belirli sorunlarla baş etmek için yeni beceriler edinme ihtiyacından hareketle öğrenmeye içsel olarak motive olurlar. Örneğin bir yönetici ekibi içinde bir takım zorluklarla karşılaşıyorsa çatışma çözme becerileri hakkında bilgi edinmeye ve bu konuda yeni şeyler öğrenmeye hazır olur. Öğrenmeye hazır olma ilkesinin en sık görüldüğü durumlar yetişkinin bir gelişim aşamasından diğerine geçiş için yerine getirmesi gereken gelişimsel görevlerdir. Öğrenme deneyimlerinin zamanlaması bu gelişimsel görevlerle çakışırsa öğrenme etkili bir şekilde gerçekleşir. Dolayısıyla yetişkin eğitimi uzmanları, yetişkinlerin yaşam koşullarını ve öğrenmeye hazır olma durumlarını ne kadar iyi tahmin edebilir ve anlayabilirlerse eğitim-öğretim faaliyetlerinde o kadar etkili olabilirler (Knowles vd., 2015). Bu çerçevede ilgili araştırma sorusuna cevap bulmak amacı ile araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılara öğrenmeye hazır olma durumları ile ilgili görüşlerini almaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan kodlar, kategoriler ve temalar Tablo 18 ve Şekil 25’te sunulmuştur:

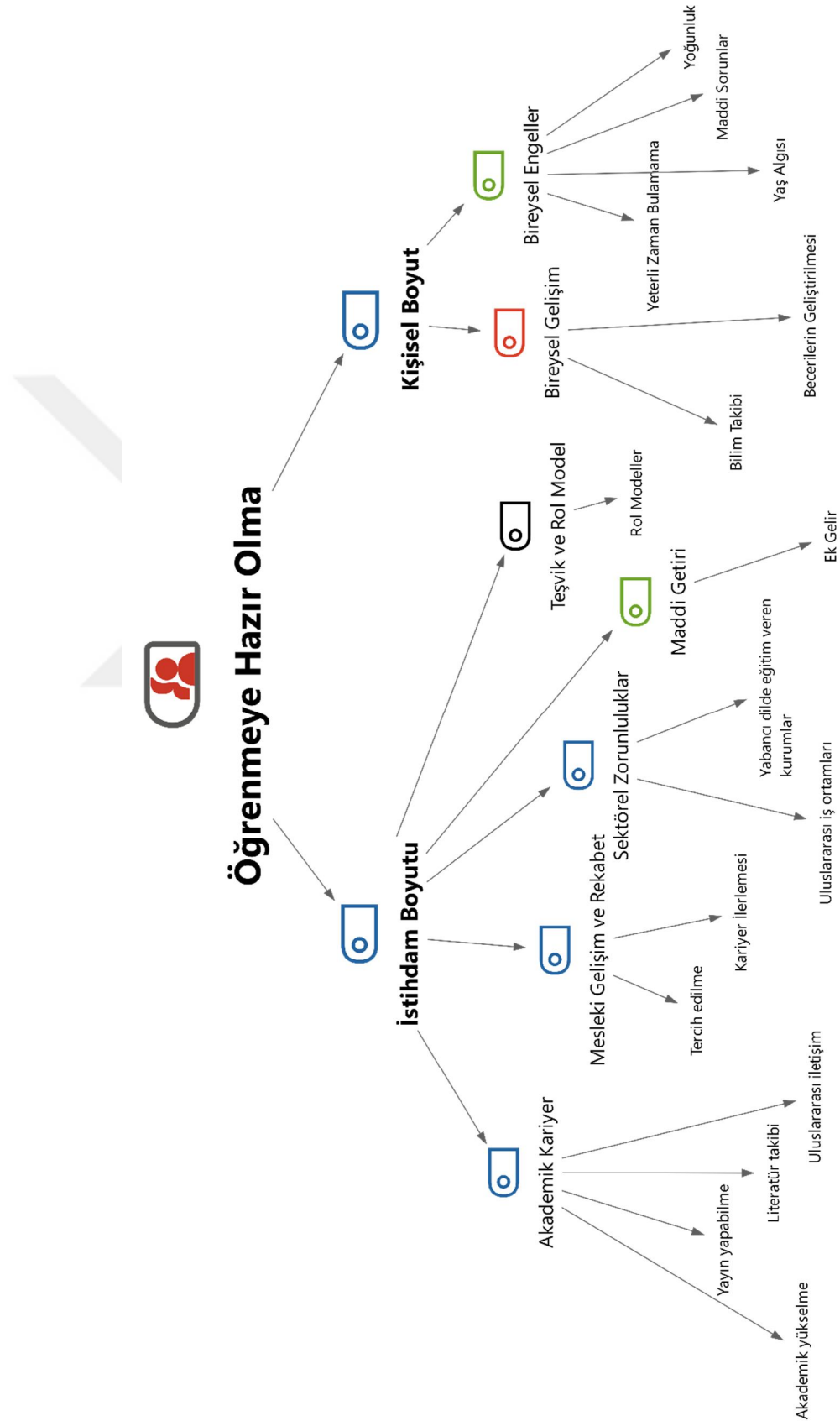
Tablo 18

Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenmeye Hazır Olma Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar

TEMA	KATEGORİ	KOD
İstihdam Boyutu	Akademik Kariyer	Akademik yükselme; akademik yükselmenin öğrenmeye hazır olma ile ilişkisi
		Yayın yapabilme; yayın yapma durumunun öğrenmeye hazır olma ile ilişkisi
		Literatür takibi; alanyazını takip etmenin öğrenmeye hazır olma ile ilişkisi
		Uluslararası iletişim; akademik açıdan uluslar arası iletişim kurmanın öğrenmeye hazır olma ile ilişkisi
	Mesleki Gelişim ve Rekabet	Tercih edilme; mesleki açıdan tercih edilme ile öğrenmeye hazır olma arasındaki ilişki
		Kariyer ilerlemesi; kariyer yönünden ilerleme ile öğrenmeye hazır olma arasındaki ilişki
	Sektörel Zorunluluklar	Uluslararası iş ortamları; uluslar arası iş ortamları ile öğrenmeye hazır olma arasındaki ilişki
		Yabancı dilde eğitim veren kurumlar; yabancı dilde eğitim veren kurumların öğrenmeye hazır olma ile ilgili
	Maddi Getiri	Ek Gelir; ek gelir elde etme aracı olarak yabancı dil öğrenmek
	Teşvik ve Rol Modeli	Rol Modeller; teşvik edici rol modellerin yabancı dil öğrenmeye hazır olma üzerindeki etkisi
Kişisel Boyut	Bireysel Gelişim	Bilim Takibi; güncel bilimsel gelişmeleri yabancı dilde takip etmenin öğrenmeye hazır olmaya etkisi
		Becerilerin Geliştirilmesi; yabancı dil becerileri geliştirme isteğinin öğrenmeye hazır olmaya etkisi
	Bireysel Engeller	Yeterli zaman bulamama; yabancı dil öğrenmeme zaman ayıramamanın öğrenmeye hazır olma açısından sonuçları
		Yaş algısı; yaş algısının öğrenmeye hazır olma üzerindeki etkisi
		Maddi sorunlar; yaşanan maddi sorunların öğrenmeye hazır olma açısından sonuçları
		Yoğunluk; hayat yoğunluğunun öğrenmeye hazır olma açısından sonuçları

Şekil 25

Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenmeye Hazır Olma Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Kodlar, Kategoriler ve Temalar

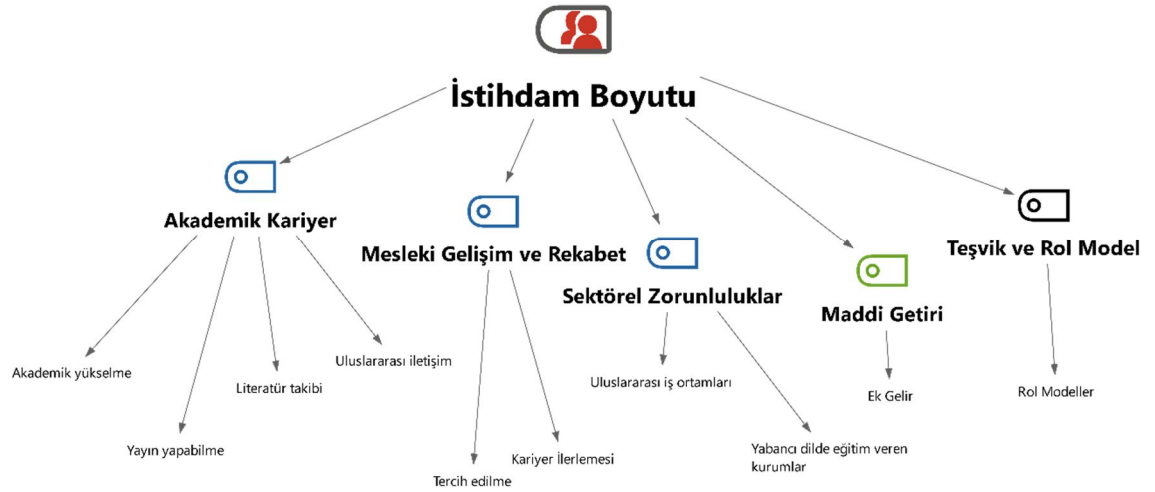


4.4.1. İstihdam boyutu

Andragojik açıdan öğrenmeye hazır olma ilkesi yetişkinlerin öğrenmeye gerçekten ihtiyaç duydukları ve öğrendiklerini gerçek yaşamda karşılaştıkları problemlerini çözmek için kullanabilecekleri durumlarda öğrenmeye hazır olduklarını ileri sürer. Yetişkinlerin yabancı dil öğrenmelerini gerektiren en yaygın durumlardan biri istihdam ile ilgili konulardır. İstihdam ile ilgili pek çok durum yetişkinleri yabancı dil öğrenmeye teşvik edici etkenlerdir. Yetişkinler iş yaşamlarının gerektirdiği durumlarda yabancı dil öğrenmeye daha istekli ve yatkın olurlar. Bu bağlamda elde edilen veriler *akademik kariyer, mesleki gelişim ve rekabet, sektörel zorunluluklar, maddi getiri ve teşvik ve rol modeli* kategorileri altında ele alınmıştır.

Şekil 26

İstihdam Boyutu Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Akademik Kariyer: Yetişkinlerin akademik kariyer hedefleri onları yabancı dil öğrenmeye hazır hale getiren önemli bir unsurlardan biridir. Akademisyenler ve lisansüstü öğrenciler, uluslararası literatürü takip etmek, akademik yayınlar yapmak, konferanslara katılmak ve akademik unvanlar elde etmek için yabancı dil yeterliliğine ihtiyaç duyarlar. Özellikle doktora ve doçentlik süreçlerinde belirli yabancı dil puanları elde etme zorunluluğu bu kişileri yabancı dil öğrenmeye motive etmektedir. Akademik kaynakların çoğunlukla İngilizce olması, araştırmacıları dil öğrenmeye yönlendirmektedir. Bu durum, yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemelerine ve bu doğrultuda harekete geçmelerine neden olmaktadır. Çok sayıda akademisyen yüksek lisans veya doktora başladıktan sonra İngilizcenin önemini fark etmekte ve dil

öğrenmeye yönelmektedir. Ayrıca, akademik yükselme için gerekli olan yabancı dil sınavlarında başarılı olma hedefi, yetişkinleri dil kurslarına katılmaya yönlendirmektedir. Uluslararası akademik ortamlarda kendini ifade edebilmek ve bilimsel tartışmalara katılabilmek için de yabancı dil becerisi kritik bir öneme sahiptir. Son olarak, akademisyenler kendi alanlarında daha kaliteli ve uluslararası düzeyde çalışmalar yapabilmek için İngilizce yeterliliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Akademik yükselme ve kariyer hedefleri birçok katılımcı için İngilizce öğrenmenin temel motivasyon kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların görüşleri yabancı dil yeterliliğinin akademik ilerleme için kritik bir gereklilik olduğunu ve bu durumun dil öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir:

“Birincisi dış motivasyon. Az önce söylediğimiz gibi, yani akademik anlamda daha iyi şeyler yapabilmek için yabancı dil öğrenmeye zorunlu hissetmem. Tabi burada danışmanın da etkisi var. Danışmanım sürekli eğer yabancı dille ilgili sorunları aşamamış olursan bu beni üzer derdi, yani zarar vermeyecek bir baskıya maruz bırakırdı. Sürekli sorgulardı. Eğer iyi puan aldıysam takdir ederdi almadıysam takip ederdi. Bu önemli bir motivasyondur.” K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

“Aslında İngilizce hayatımı doğrudan etkilemiş olmuyor yaptığım işte ama ben oradan besleniyorum. Kendime yeni kaynaklar alıyorum daha iyi şeyler yapabilmek için. aynı şekilde akademik hayata dair bir hedefim var şu anda. Yine oradan besleniyorum. Ya da profesyonel hayatımda yabancılarla iletişim kurmak istiyorum. Buna yönelik belki yeni bir kur. Belki çevrimiçi platformlara yönelebilirim.” K15 (K, 25, Mimar)

“Yabancı dil öğrenmek benim için sınavı geçmek idi. Akademik kariyer yapmak idi, araştırma görevliliği ilanlarında yeterli seviyeye ulaşmaktı. Belli bir döneme kadar böyleydi. Ama tabii şu aşamada doktora aşamasındayım. Kendi alanıma bir şeyler katmak istiyorum ve bu dilsiz olmuyor. İngilizcesiz olmuyor.” K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

“Ben tabii hem lisede hem ortaokulda çok bir İngilizce deneyimim olmadığı için iki dönemde kaldım. Biraz zor geçtim açıkçası. Ama ondan sonrası şey yani. Akademiye yönelmeye karar verince tabii ki de öğrenmem gerekiyor diye düşündüm bunu yani haliyle. İngilizce kurslarına gitmeye başladım. ben bu işi yapacaksam ben tarih okuyordum. Ve bu işe bir aşk duyuyordum kendimce. Araştırma yapmayı, öğrenmeyi falan seviyordum. bunun içinde tabii ki de bana İngilizce lazım Yani burada biraz mesleki motivasyon önüne geçti ama kendim de ilgiliydim yani. Ha şöyle yani mükemmel şu anda mesela konuşamam. Ama okuduğumu çok iyi anlayabiliyorum. O konuda sıkıntım yok.” K22 (E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

“Yabancı dil öğrenme gerekçem öz yönelimden ziyade bir bireysel mecburiyet hissetmemle ilgili. Üniversitede öğretim üyesiyim. Dilden 65 almam gerekiyordu. Doçent olmak için 65 aldım ama bundan sonra profesörlük için de herhangi bir dil şartı istenmediği için şu an tamamen ben istersem olacak bir süreç. Yani kurumun beni böyle zorlayan bir durumu yok. Ha bu arada ingilizcen altmışbeş aldım ama konuşma yazma seviyem okuma, dinleme seviyem herhalde a1 en fazla a2'dir K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

“İngilizceyle ilgili öğrenmek mecburiyetim aslında akademik hayatla başladı. Yani üniversiteyi bitirdiğimde bile İngilizce bilmiyordum. Üniversiteyi bitirdikten sonra yüksek lisans doktora yapmam gerektiğinin farkına varıp sonrasında neler gerekiyor diye

baktığımda aslında İngilizcenin üniversiteye akademisyen olarak girmenin ya da yüksek lisans doktora yapmanın bir şartı olduğunu anladım. Çalışmalarına buna göre yön verdim.” K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

“Araştırma görevlisi kadrosuna girebilmek ve belirli bir barajını aşabilmek için de ve bilimsel yayın yapabilmek için dili en iyi şekilde öğrenebilmek için o kursa katıldım. Oldukça faydalı bir kurs oldu.” K7 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

“Dil öğrenme konusunda bir hedefim yoktu ama sonradan şöyle bir hedef koydum kendime. Akademik bir kadroya girmek için Türkiye’de bu şartı yerine getirmek.” K10 (E, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi)

“Öncelikle en önemli noktalardan bir tanesi kadromu alamıyorum, yani kadromu alamamamın sıkıntısı var tabii ki. Bunun için İngilizce olayını aşmam gerekiyor.” K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

“Sınav hedefimiz var. Önce onu başarmamız gerekiyor. Sonra biraz da keyfe keder bir şekilde yani keyifle İngilizce öğrenmeye devam etmek istiyorum. Belki yeni fırsatlar çıkar.” K11 (K, 37, Akademisyen, İşletme)

“Dil olmazsa ben doktora yapamayacağım. Dili olmazsa ben doçent olamayacağım. Dili olmazsa daha da daha da ileri gidemeyeceğim. Yani dili halletmeliyim” K17 (K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

“Yabancı dil öğrenmek benim için sınavı geçmekti. Akademik kariyer yapmakta, araştırma görevliliği ilanlarında yeterli yabancı dil seviyesine ulaşmaktı. Belli bir döneme kadar.” K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

“Evet. doktora yapıyorum şu anda. Malumunuz doktora araştırmalar için yabancı dil şartı var. Yani İngilizce veya bir başka dil olmadan araştırma olmuyor. Bu nedenle İngilizce öğrenmek istiyorum ben de. İstiyordum. İşte hala öğrenmeye devam ediyoruz. “ K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

“Dediğim gibi. yüksek lisans ve doktor sürecinden sonra başladı. Biliyorsunuz doktorayı yapabilmek için veya yüksek lisansta iyi bir yerde yapabilmek için belirli bir belirli bir seviyenin üzerinde puan almanız gerekiyor. Tamamen o barajı aşma odaklı davrandım. “ K23 (K, 32, Kamu Personeli, Sağlık)

“En kötüsü yüksek lisansta dil istememeleri oldu hocam. Dil istememeleri oldu. Öyle bir döneme denk geldim. Fakat yüksek lisansa girdikten sonra iki bin on dört ya da iki bin on beş mezun olur olmaz galiba. girdim ben evet öyle bir tarih olması lazım. şimdi yine performans, yine biz tabii araştırmalar falan yapıyoruz fakat hala İngilizce yok hayatımda. Yani dikkatinizi çekerim yani hiç iyi hiçbir şekilde yok. Belki müzikoloji olmuş olsaydı hani böyle daha böyle araştıran Yazan, çizen bir insan olsaydım, ki okumayı severim aslında ama alanın performansı. Yani o yüzden çok da İngilizce’yi hayatıma sokmamışım. Bu benim hatam tabii ki. Çok büyük bir hata işte nerede fark ettim? tez konusu. Ya bir de İngilizce bilmeden girdik ama bize yabancı makaleleri çevirmemizi falan istiyorlar. Dedim ki hani bizim dille alakamız yoktu. Tabii o bir sürü şey yapıyoruz falan. araştırma yöntem ve teknikleri gibi bizim hele ki performansta olan bir kişi için yazı yazmak çok zor hocam. yani böyle çile haline geldi. Sonra işte tecrübe belirlemeye çalışıyorum. tabii eğitimini aldığım şekilde daha rahat hareket edebileceğim konulara yöneliyorum Ama nereye yönelsem dile çarpıyor. “ K17 (K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

“E ne işime yarayacak diye düşünüyorum. Etrafımda kimsede de yok. KPSS düşünüyorum işte. Atanırım bir şekilde. Memur olurum. orada da İngilizce’ye gerek yok. Öğretmen olacaksın. Yani eğer bir yüksek lisans düşünmüyorsan bir akademisyenlik düşünmüyorsan fakat bir kafama girdi. Dedi ki ya sen akademisyen olmalısın dedi. ama bunun için dilin de olmalı dedi bak. O zamandan gördü ve söyledi. ben de” K17 (K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

“Şu anda doktorayla alakalı olarak İngilizceyi çalışıyorum . o sınavlara girebilmek için benim en az dediğim gibi elli beş almam lazım. ondan sonrası benim için çok güzel olacak. yani işte en azından bir araştırma yapacağım zaman” K17 (K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

“Çünkü baktım ben iktisat işletmeden yüksek lisans yapacağım. Boğaziçililer geliyor, ODTÜ'lüler geliyor, bakıyorum. onlar sınavları geçiyor. İstanbul Üniversitesi bir yeterlilik sınavı yapıyordu Ya demek ki benim İngilizce öğrenmem gerekir dediğim dönem ilk defa o zaman olmuştu aslında.” K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

“Ama ilk defa işte o üniversite bitirdikten sonra yüksek lisansa başvurduğunda İngilizce gerektiği için kursa gittim aslında ben.” K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

“Ha şöyle biraz toparlamaya çalışıyorum kafamda. Yani bir akademik kariyerimin olmasını istiyorum. Yani bir üniversitede bir öğretim üyesi olmayabilirim. ama bir akademik kariyerimin olması gerekiyor bence belki kendi hayat planımda ve bu İngilizcesiz olmuyor. İngilizce'siz topal oluyor. Aslında bunu çok da gördüm. onun için” K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

“Şimdi yirmi sekiz yaşımdayım. Önümüzdeki Eylül'de doktora başlarsam ve dört beş yıl doktora sürerse yani otuz üç yaşında o ünvanına erişebiliyorum. her geciktiğim şey Zama, vakit benden yiyor. İngilizcede bunun için gerekli. En azından şu an gerekli ve bunu çözmek zorundayım” K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

Katılımcıların görüşleri akademik yayın yapabilme ve uluslararası literatüre erişim konusunda İngilizce yeterliliğinin kritik önemini vurgulamaktadır. Akademisyenler için yabancı dil bilgisi, sadece kariyer ilerlemesi için değil, aynı zamanda kendi alanlarında güncel kalabilmek ve nitelikli araştırmalar yapabilmek için de vazgeçilmez bir gereklilik olarak görülmektedir:

“Daha yeni bir makale çıkardım ve İngilizce'de çıkardım. O yüzden öncelikle kendi alanımla ilgili daha çok ve kaliteli çalışma çıkartabileceğim seviyede bir İngilizceye ulaşmak istiyorum açıkçası.” K13 (K, 25, Akademisyen)

“Aslında kader beni bu yola hazırlamış. Ama ben nedense direnmişim. Dedim yani kader beni ta 11-15 yaşlarında Anadolu Lisesi'ne koymuş. Bak sana ileride bu lazım olacak. bunu öğren çok çünkü o dili o dönem halleden arkadaşlarım çok çok iyiler. Yani hiçbir sıkıntıları yok O sınavlar bitti. İşte doksanlar alındı. Doçentlikler verildi falan. Çünkü o dönem hallettiler o işleri onlar. Benimde bunu o zamanlar halletmiş olmam gerekirdi.” K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

“Dil öğrenme konusunda ilk önce hedefim şu bir puanla kaçırdığım seksen beşi alabilmek sayısal olarak. Böylece akademik açıdan hedefime ulaşacağım”“ K7 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

“Vallahi doğruyu söylemek gerekirse bence kesinlikle yabancı dili bilmek zorundayız. Çünkü artık dünyadaki bütün yayınlar aslında İngilizce yapılıyor ve bizim mesela kendi segmentimizde Q1, Q2, Q3 gibi indeksli yayınlar var ve bunların taraması yurt dışında yapılıyor. Türkiye'de zaten bizim alanımız güzel sanatlar olduğu için ve güzel sanatların kökeni de yirmi, yirmi beş yıla dayandığından, bilgiler hep kendini tekrar ediyor. Bizim alanımız grafik tasarım olduğu için dijital olarak da çevrimiçi platformda, biliyorsunuz, LinkedIn, Facebook, Instagram gibi şeyler olduğu için ve bu pandemiyle birlikte de biliyorsunuz insanlar çevrimiçi alışverişler olsun, çevrimiçi platformlarda...Mesela çevrimiçi ders işliyoruz. Öyle düşünün. Her şey çevrimiçi... Yani bizim bilgilerimizin değerli olması gerekiyor. Dolayısıyla da internet kaynaklarından faydalanılması gerekiyor. Türkiye'de maalesef yeterince kaynak yok. Biz her şeyi İngilizce okuyoruz.

Dolayısıyla bir akademisyen mutlaka İngilizce bilmesi gerekiyor. Ama İngilizce hayatın her yerinde var artık yani. Sadece işle ilişkili değil yani. Biz o dili biliyor olmalıyız. Yani mesela bir tezin genel geçer kaynaklarının yüzde yetmiş sekseni veya bir makalenin İngilizce olması uygun görülüyor.” K26 (K, 46, Akademisyen, Prof. Dr.)

Katılımcıların görüşleri akademik ve mesleki alanlarda literatür takibinin önemini ve bu süreçte İngilizce yeterliliğinin kritik rolünü vurgulamaktadır. Birçok disiplinde, özellikle bilim ve teknoloji alanlarında, güncel bilgiye erişim ve uluslararası gelişmeleri takip etmek için İngilizce bilgisi vazgeçilmez bir gereklilik olarak görülmektedir. Akademisyenler, araştırmacılar ve profesyoneller, kendi alanlarındaki en son gelişmeleri takip edebilmek, orijinal kaynakları okuyabilmek ve uluslararası konferanslara katılabilmek için İngilizce'ye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum İngilizce öğrenmeyi sadece kişisel bir tercih değil aynı zamanda mesleki bir zorunluluk haline getirmektedir:

“Alanımda söylene şeyleri daha iyi anlamak istiyorum. oradaki ihtiyacım olan içsel (mesleki) terimlere hakim olmak istiyorum. Bunun için İngilizcemin daha iyi olmasını istiyorum.” K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

*“Bir özel vakıf üniversitesinde çalışıyorum. 48 yaşındayım. işim tabii ki İngilizceyle alakalı Nasıl alakalı? Literatür takip etme anlamında alakalı birincisi. İkincisi bu konuyla ilgili herhangi bir eğitime, bir programa katılmak istediğinde de belki Türkiye içerisinde Türkçe verilen eğitimler bulabiliyorum ama yönetim bilişim sistemleriyle ilgili eğitimler genellikle İngilizce. ***'e girsem hep İngilizce metinlerle karşılaşıyorum. Bu sebepten dolayı meslekte okur yazarlığı artırmak için her meslekte olduğu gibi benim alanımda da İngilizce önemli.” K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)*

“Bu konuda biraz işin direkt İngilizce'yle ilişkisi yok ama mevzuatların çoğu yani çevre mevzuatlarının çoğu Amerika'dan sonrasında da Avrupa'dan Türkiye'ye aktarıldığı için yani bunlara Batı kökenli diyoruz biz. Bunlarla ilgili güncel'i takip etmek açısından iyi düzeyde İngilizce bilmek inanılmaz bir fayda sağlıyor. “ K14 (E, 28, Memur)

*“Ama nereye yönelse dile çarpıyor. *** okumuştum. Bunu müzikal olarak incelemek istiyorum ama benim bir sürü kitap okumam lazım. O kadar çevrilmiş şey yok elimizde. Müzik alanında da çok yok. O zaman dedim ki yani hakikaten ilk defa o zaman hissettim. Yani keşke İngilizcem olsaydı. Yani şöyle bir sürü çeviri kitap okuyorum Türkçe olarak. Çok da önemli insanlar çevirmiş bunları. Ama bunları orijinalinden okumak ne güzel bir duygudur diye de kendi kendime bir şeyler oluşmaya başlıyor. Araştırmalarımda yani anlayabileceğim en azından kitap okuyup da ki bizim müzikte çok fazla çeviri yok az var. Oralardan okuyup araştırmalarımı derinleştirebileceğim İngilizce okuyabileceğim günlere açılmak istiyorum ama inşallah.” K17 (K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)*

“Alanımızla ilgili kaynakları takip etmemiz gerekiyor. Makale olur, kitap olur veya bildiriler olur. Ve yabancı organizasyonlardaki konferanslara gitmemiz gerekebiliyor zaman zaman. Ben hiç gitmedim. Ama literatür takibi açısından kullanmam gerekiyor. Hem YDS hem de daha sonrasında okumalar adına. Bir de şöyle ben yabancı basını da takip etmek durumunda kalıyorum. ben 1960 lar üzerine çalışıyorum. Tarihçiyim yabancı basına da bakmam gerekiyor Amerika'daki. Onun da bir sitesi var işte oradan girip bakabiliyorum. Oradaki gazeteleri de taramak ve oradaki yazılanları anlamak adına da tabii ki de İngilizce'ye ihtiyacım vardı. bu minvalde kullanıyorum İngilizceyi.” K22 (E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

“Yani genel anlamda ya bir şeyin çevrilmişini okumaktansa orijinal yazıldığını okumak daha doğru geliyor. Yani iyi hissettiriyor bana. İşimi daha iyi yapabileceğimiz hissediyorum o zaman.” K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

“Makale olur, kitap olur veya farklı işte bildiriler olur. Ve yabancı organizasyonlardaki bir takım işte konferanslara falan gitmemiz gerekebiliyor zaman zaman. Ben hiç gitmedim benim tam girmiyor. Ama literatür takibi açısından kullanmam gerekiyor. Bir de şöyle ben yabancı basını da takip etmek durumunda kalıyorum. bu minvalde kullanıyorum İngilizceyi.” K22 (E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

“Bizim ülkemizde çok yeni bir ana bilim dalı. bu sebeple tüm literatürümüz neredeyse tamamen yabancı dil. Ben belediyede de ruhsat veren imar müdürlüğünde çalışıyorum. Biyoteknik projelerin onaylarını yapıyorum Literatürümüz de yabancı olunca tabii Türkçe'ye yardımcı kaynaklarımız var ama genel literatür yabancı olunca biraz özellikle mesleki İngilizce ve genel İngilizce de biraz bilmek gerekiyordu o zamanlar Şu anda dil öğrenme hedefim yok . Açıkçası şu an tek önceliğim sınav geçmek. Akademik kariyer planlıyorum.” K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

“Şu anki hedefim az önce söylemiştim. ben yüksek lisans yapmak istiyorum alanında ve asla Türkçe bulabileceğiniz bir kaynak asla yok. Yani ve zaten çok yeni bir alan. Yani okuduğum tüm aslında makaleleri anlamak istiyorum. Kendimde yazmak istiyorum. Bu konuda çalışan insanlarla konuşmak istiyorum” K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

“Ben fizikçiyim. Araştırmacıyım'ta aynı zamanda. İngilizce benim araştırmacı olduğum için vazgeçilmez koşulum aslında Okuma noktasında sıkıntı yaşamıyorum genelde. okuduğumu anlıyorum, anlamadığım zaman da bir şekilde çevirip onu anlamaya çalışıyorum. O noktada sıkıntı yaşamıyorum. Bütün kaynaklar İngilizce Böyle olunca İngilizce öğrenmek benim için zorunluluk. bir keyfiyet, bir nasıl diyeyim, kendi gönlümden geçen bir şey değil aslında. Zorunluluk. Zorunluluk olduğu için de öğrenmek zorunda oluyorum. O yüzden hayatımın aslında her safhasında karşıma çıkıyor.” K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

Uluslararası iletişim akademik ve profesyonel çevrelerde giderek artan bir önem kazanmakta ve bu bağlamda İngilizce, küresel bir *lingua franca* olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların görüşleri İngilizce'nin uluslararası platformlarda etkili iletişim kurma, bilgi paylaşımı ve işbirliği açısından kritik rolünü vurgulamaktadır:

“Akademik ortamlardan kendimi anlatabilmem için dil çok önemli bir araç. Mesela bir bilimsel bir konferansla konuşuyorsunuz. Bunda sorun yaşamıyorum. Çünkü çok bilimsel şeyler konuşuyoruz. Hepinizin bildiği konular hakkında konuşuyoruz. Ama oturup ben Hristiyan biriyle, Müslüman biri olarak çok konuşabileceğimi zannetmiyorum. Yani çünkü orada hissiyatlar giriyor, maneviyat giriyor, duygu başka bir duruma geçiyor. işte onun kültür değerleri var, benim kültür değerlerim var. ben bunu nasıl anlatacağım? orada o zor. Ama bilimsel konuşmak, bilimsel bir şeyleri anlatmak Orada onda bir sıkıntı yaşamıyorum. Bildiim kalıplaşmış cümleler, ifadeler, kalıplaşmış düşünceler paylaşıldığı için sorun olmuyor.” K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

“Uluslararası camiada ortak dil İngilizce. dolayısıyla pek çok makale İngilizce'de yayınlandığı için o dili bilmek zorundasınız. İyi bir çalışma yapabilmek adına, bilim camiasında yer edinebilmek için İngilizceyi çok iyi kullanabilmeli, yazabilmeli, konuşabilmeliyim. Yani bilimin temel dili İngilizce artık.” K7 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

“Sizinle aynı alanda çalışan kişilerle buluşabilmenin anlaşabilmenin tek yolu yabancı dilinizin iyi olması ve buna hakimiyetiniz varsa akademik anlamda mesleğinizde daha iyi şeyler yapabiliyorsunuz.” K11 (K, 37, Akademisyen, İşletme)

“Şu anda kelime eksiğim olduğunu gördüm. Çünkü çevirilerde zorlanıyorum. Bizim kitapların çoğu İngilizce olduğu için mecburen öğrenmem gerekiyor. İngilizcem daha iyi olmalı çünkü kongreler var oraya gitmem gerekecek. orada gittiğim zaman diğer kişilerle daha iyi iletişim kurmam lazım. onların anlattığını anlayıp kendi derdimi de anlatabilmek istiyorum. şu anda bu konuyu üstelememin nedeni, asıl nedeni bu. mesela öyle bizim toplantılar oluyor. yurt dışında kongrelerimiz oluyor. Onlara gittiğimiz zaman onlarla konuşabilmek, onlarla şey yapabilmek beni mutlu ediyor.” K18 (K, 56, Tıp Doktoru)

“Onu kazandıktan sonra bir sene sonra böyle konferanslar yapılıyor. Uluslararası konferanslar. İngilizce. Hoca bir yere gidecek mesela oluyor. slaytı bana veriyor. Bir kontrol eder misin? Yazım hatası var mı diye. bakıyorum İngilizce. Bu böyle gitmez diye düşünmeye başladım. Sonra gittim İngilizce İktisat Bölümü Başkanı'yla konuştum ben. Dedim ben burada araştırma görevlisi olarak çalışıyorum. İngilizce iktisat bölümünün hazırlığını okumak istiyorum dedim. bir yıl Bana o izni verdiler. Ve ben de hazırlığa başladım. “ K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde akademik kariyer hedeflerinin yabancı dil öğrenme motivasyonunda önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Birçok katılımcı akademik yükselme (doktora yapma, doçentlik alma, profesörlük) için gerekli olan dil puanlarını elde etmek amacıyla İngilizce öğrenmeye yöneldiklerini belirtmiştir. Yayın yapabilme ve uluslararası literatürü takip edebilme ihtiyacı da önemli bir motivasyon kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar alanlarındaki güncel gelişmeleri takip edebilmek, makaleler yazabilmek ve yabancı kaynaklardan faydalanabilmek için İngilizce bilmenin zorunlu olduğunu vurgulamışlardır. Uluslararası iletişim kurabilme ve konferanslara katılabilme isteği de yabancı dil öğrenme motivasyonunu artıran faktörler arasındadır. Bazı katılımcıların İngilizce öğrenmeyi bir zorunluluk olarak görseler de bu becerinin mesleki gelişimleri için kritik önemde olduğunun farkında oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar İngilizce öğrenmenin sadece akademik kariyer için değil genel olarak mesleki gelişim ve uluslararası iş imkanları için de önemli olduğunu belirtmiştir.

Mesleki Gelişim ve Rekabet: Yetişkinler mesleki gelişimlerini sürdürmek ve iş piyasasında rekabet edebilmek için yabancı dil öğrenmeye hazır hale gelmektedirler. Küreselleşen iş dünyasında yabancı dil bilmek bir gereklilik haline gelmiştir. İş başvurularında, terfilerde ve uluslararası projelerde görev almada yabancı dil yeterliliği önemli bir avantaj sağlamaktadır. Özellikle mühendislik, havacılık, turizm gibi sektörlerde çalışanlar mesleki literatürü takip etmek, uluslararası iletişim kurmak ve teknik dokümanları anlayabilmek için yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum, yetişkinlerin kariyer hedeflerine ulaşmak için yabancı dil öğrenmeye daha istekli ve hazır olmalarını sağlamaktadır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde yabancı dil bilmenin iş hayatında tercih edilme ve kariyer ilerlemesi açısından kritik bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Özellikle kamu sektöründe yükselme ve terfi süreçlerinde yabancı dil yeterliliğinin belirleyici bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

"Bunun yanı sıra özellikle kamuda ilerleyen süreçlerde bir iyi noktaya gelmek istiyorsanız yabancı dilin inanılmaz bir etkisi var. Yani buna olmazsa olmaz gözüyle bakılıyor. Yani İngilizcesi olan birinin yanında siz doktora bile bitirseniz o konuda dört beş tane makaleniz dahi olsa göz ardı edilebiliyorsunuz. Böyle bir handikapı var diyelim İngilizce bilmemenin. Yani İngilizce aslında bence özellikle kamuda ilerlemek için sürücü belgesi gibi. Yani sürücü belgesi, araç kullandırmaz. Ama sürücü belgeniz yoksa herhangi bir iş yapamazsınız noktasına." K14 (E, 28, Memur)

Yabancı dil bilgisinin mesleki gelişim ve kariyer ilerlemesi için önemli bir araç olduğu katılımcılar tarafından sıkça vurgulanmıştır. Bir katılımcı bilişim alanındaki deneyimini paylaşarak mesleki İngilizce'nin kariyeri için önemini şu şekilde ifade etmiştir:

"Liseden sonra ben bilişim okudum bir ara. Bilişim okuduğum için de tamamen İngilizce yazılımlar kullanıyorduk. O yüzden İngilizceyi bilmek gerekiyordu. Mesleki İngilizce kısmına yoğunlaştım. Dikkatimi çeken bu konuydu o zaman. Gelecekte kariyerim için önemli olacağını biliyordum." K23 (K, 32, Kamu Personeli, Sağlık)

İş piyasasındaki rekabet ortamında yabancı dil bilgisinin ayırt edici bir özellik olduğu ve iş bulma sürecinde önemli bir avantaj sağladığı belirtilmiştir. Bir akademisyen katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır:

"Benim anladığım şöyle. Şimdi işletme iktisat aslında getirisi çok yüksek meslek dalları değil. çıkınca çok iyi işler bulan da var ama çok az bir kesim. vakıf üniversiteleri var, özel üniversiteler var. Yurt dışından gelenler var Siz bir pozisyona başvuruyorsunuz. Hemen şartlar yazılıyor. İşte x sene deneyimli işte şu kadar İngilizce, şöyle İngilizce filan filan filan. Ya ben o zaman İngilizce'nin ne kadar önemli olduğunu aslında keşfettim eğitim dönemimde İngilizce'nin bu kadar çok önemli olduğunu hiç düşünmedim. Tamam yabancı dil önemli bunu biliyorum da içimde hissediyordum." K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Emekli bir asker olan başka bir katılımcı iş piyasasındaki rekabet ve yabancı dil bilmenin önemini şu sözlerle vurgulamıştır:

"Hocam emekli bir insanın Türkiye'de mevcut şartlarda yaşaması mümkün değil. Yani bir peynirin yüz elli, yüz altmış lira olduğu iki yüz liralara vardığı bir noktada illa ki kendinizi işlemeniz lazım. Ve piyasada işte siz daha iyi biliyorsunuz. Biz sonuçta kapalı bir çevreden geldik. Piyasada nitelikli insan olmazsanız iş bulamazsınız. Yani ben mesleki olarak kendime çok güveniyorum. Mesleki olarak çok iyiyim ama işte bu tamamlayıcı unsurlar var yani. Bu noktada işte en önemlisi yabancı dil yani. Yabancı dil zayıf olunca piyasa kabul etmiyor seni. Yalnız zaruri ihtiyaçlar ama bu bir tat alma noktasına geldiğinde tabii daha güzel ilerliyor. Öyle söyleyeyim." K19 (E, 48, Emekli Asker)

Yabancı dil öğrenmenin kariyer ilerlemesindeki rolü, katılımcılar tarafından çeşitli örneklerle desteklenmiştir. İşini daha iyi yapabilmek, akademik kaynaklara

erişebilmek ve uluslararası iş imkanlarından yararlanabilmek için yabancı dil öğrenmenin gerekliliği vurgulanmıştır. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"İşimi daha iyi yapabilmek, daha çok hakim olabilmek İngilizce öğrenmek için motivasyonum oldu kesinlikle." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Akademik alanda yabancı dilin önemi bir başka katılımcı tarafından şu şekilde vurgulanmıştır:

"Ekonometri ve türevi dersler, istatistik ve türevi dersler. Bu alanlarda hiçbir Türkçe kitabının İngilizce kitapların yerini tutacağını düşünmüyorum Bu kitapları daha iyi anlamam için İngilizce bilmeliyim. Mesela orada diyor ki rastsal değişim. Rastal değişimin ne olduğunu ben Türkçe hiçbir kaynaktan çok güzel Türkçesi de olsa Anlamadım. Ama İngilizce okuyunca daha iyi anlaşılıyor o kavramlar. Yani kitabın görselliğini geçtim. İçeride bilgilerin yoğunluğunu da geçtim. Teknik bir şey kaynağından okumak gerektiğini düşünüyorum artık. Bu da iyi düzeyde İngilizce bilmeyi gerektiriyor." K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Katılımcıların yabancı dil öğrenme hedefleri arasında mesleki yeterliliği artırmak ve kariyerlerinde ilerlemek ön plana çıkmaktadır. Bir öğretmen katılımcı hedefini şöyle belirtmiştir:

"Benim hedefim aslında matematiği İngilizce olarak öğretmek." K20 (K, 33, Öğretmen, Matematik)

Bir başka katılımcı ise kariyer hedeflerine ulaşmak için yabancı dil öğrenme motivasyonunu şu şekilde açıklamıştır:

"Şu anki hedefim mesleki o yeterliliği karşılayıp YDS'den altmış puanı alıp daha sonrasında da daha akıcı İngilizce konuşacak bir pozisyona gelmek ve daha İngilizce ileri bir noktaya ulaşmak C1 – C2 seviyesinde İngilizceye hakim olup İngilizceyi hayatımın bir parçası haline getirmek." K19 (E, 48, Emekli Asker)

Yabancı dil yeterliliğinin kariyer ilerlemesindeki etkisi bir mühendis katılımcı tarafından şu şekilde örneklendirilmiştir:

"Ben İngilizce sınavında on iki puanlık bir değerlendirmede dokuz puan almıştım. Ve bu kriterleri sağlamama rağmen dokuz aldığım için asistan mühendis olarak başladım ve evet dedim ben bunu alacağım ve yaklaşık üç ay sonra tekrar girdim. Bir de onbir aldım. Aslında beni tetikleyen şey kariyerimde daha başarılı olma dürtüsü." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Son olarak bir inşaat mühendisi katılımcı yabancı dil öğrenmenin kariyer açısından önemini şu sözlerle vurgulamıştır:

"En basit tabirle yani artık insanların kariyerinin bir parçası. Benim için bunu ifade ediyor kariyer noktasından bakıyorsunuz. çünkü ben yani içinde yaşadığımız ülkemizi seviyorum. yurt dışında yaşama gibi bir hayalim o hiç olmadı. Bir hevesim de olmadı." K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

İlgili örüşler incelendiğinde bazı katılımcıların iş piyasasında rekabet edebilmek ve tercih edilen çalışanlar olmak için yabancı dil bilmenin gerekli olduğunu vurguladığı

görülmektedir. Özellikle kamu sektöründe ve özel sektörde üst düzey pozisyonlara gelebilmek için İngilizce bilmenin bir zorunluluk haline geldiği belirtilmiştir. Bir katılımcı İngilizce bilgisinin kamu sektöründe ilerlemek için “sürücü belgesi gibi” olduğunu ifade etmiştir. Başka bir katılımcı, İngilizce bilmemenin kariyer ilerlemesinde ciddi bir dezavantaj olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar mesleki literatürü takip etmek, teknik dokümanları anlamak ve uluslararası iletişim kurmak için yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle bilişim, mühendislik ve akademik alanlarda çalışanlar mesleki İngilizce'nin önemini vurgulamışlardır. Yabancı dil bilmenin iş başvurularında, terfilerde ve uluslararası projelerde görev almada önemli bir avantaj sağladığı belirtilmiştir. Bir katılımcı iş ilanlarında İngilizce bilmenin sıklıkla bir gereklilik olarak belirtildiğini paylaşmıştır. Bazı katılımcılar mesleklerinde daha iyi performans gösterebilmek ve kariyerlerinde ilerleyebilmek için İngilizce öğrenmeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı işini daha iyi yapabilmek için İngilizce öğrenmeye motive olduğunu söylemiştir. Başka bir katılımcı ise matematiği İngilizce olarak öğretmeyi hedeflediğini belirtmiştir. Ayrıca yabancı dil öğrenmenin sadece kariyer için değil aynı zamanda kişisel gelişim için de önemli olduğu vurgulanmıştır. Bir katılımcı emeklilik sonrası yaşam kalitesini artırmak için de yabancı dil öğrenmenin önemli olduğunu belirtmiştir.

Sektörel Zorunluluklar: Küreselleşen dünyada uluslararası ticaret, bilişim teknolojileri, akademi ve havacılık gibi sektörlerde yabancı dilde, özellikle de İngilizce’de yetkin olmak temel bir gereklilik haline gelmiştir. Bu durum yetişkin bireyleri dil öğrenmeye yönelik güçlü içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarıyla donatmaktadır. İşverenler tarafından belirlenen dil yeterliliği kriterleri çalışanlar üzerinde bir dış motivasyon kaynağı oluşturarak onları kariyer gelişimi ve iş güvencesi için sürekli olarak yabancı dil becerilerini geliştirmeye yöneltmektedir. Özellikle yabancı dilde eğitim veren kurumlardaki akademisyenler ve öğretmenler için yüksek düzeyde yabancı dil yeterliliği mesleki bir zorunluluktur. Bu sektörel zorunluluklar yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmakta ve onları öğrenme sürecine daha hazır hale getirmektedir.

Uluslararası iş ortamlarında yabancı dil bilmenin önemi katılımcıların deneyimleriyle açıkça ortaya konmuştur:

"İngilizce sonuçta bizim ana dilimiz değil. Ama bir hindu'dan daha iyi ingilizce konuşmalıyız bence. Benim şu anki en büyük motivasyonum bu. Bir gün kurumda oturuyorum. Şube müdürüm geldi. Dedi ki bir sunum yapılacak ve ingilizce. Dedim olur. Tamam. Konu şu. Öğrenci değişimi oluyor. Öğrenciler liseden geliyor. İspanyollar ve

Türkiye anlatılacak. Ben de çıktım anlattım onlara. İşte böyle durumlarda ön plana çıkabiliyorsunuz. Karşınızdaki adam İspanyol. İşte sırf bu tür durumlar için bile bu İngilizce'yi öğrenmek zorundayız. Yani bu tarz şeyler benim en büyük motivasyonumu sağlıyor. Yaptığın ya da olduğun yerde gerektiğinde İngilizce ile ilgili güzel şeyler yapabilmek açısından İngilizce önemli oluyor." K14 (E, 28, Memur)

Sağlık sektöründe çalışan bir katılımcı yabancı hastalarla iletişim kurabilmek için İngilizce bilmenin gerekliliğini vurgulamıştır:

"Kendi mesleğimle alakalı konuşacağım. Buraya yabancı dil konuşan bir hasta gelince kendisini ifade edemeyebiliyor. Onu daha iyi anlayabilmem için İngilizce bilmem gerekiyor." K23 (K, 32, Kamu Personeli, Sağlık)

Havacılık ve mühendislik alanlarında yabancı dilin özellikle İngilizce'nin vazgeçilmez olduğu belirtilmiştir:

"Şöyle işte uçak mühendisi, havacılıkla alakalı olduğu için bizim işlerimiz gerek sivil havacılıkta genelse savunma sanayi alanında İngilizce bizim için şart. Yani bilinmesi gereken ana dilden sonraki tek dil. E bu olmadan biz işe giremiyoruz çalışmıyoruz, kaynak tarayamıyoruz. Çünkü bizim kullandığımız kaynakların tamamı NASA'ya bağlı olan kaynakları taramak zorundayız. Çünkü onlar bizden önce verileri zaten oluşturmuşlar. Biz bu verileri okuyup bir şeyler yapmaya Yani yani öğrenileni öğrenmeye çalışıyoruz yapılan bir şeyi. Dolayısıyla İngilizce bu bağlamda şart. Sivil havacılıkta da gerek işte konuşmak olsun, gerekse yine aynı şekilde kaynak tarama olsun. İnsanlarla sürekli iletişim halinde olduğumuz için yine İngilizce bizim için " K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

Psikoloji alanında çalışan bir katılımcı sektörel gereklilikleri şöyle açıklamıştır:

"Aslında öncesinde öğrenmek zorunda olduğum içindi ama şu anda keyif alıyorum İngilizce öğrenmekten hakikaten. neden öğreniyorum kısmında birazcık işte alanda yani girmek istediğim sektörde yabancı dil olması gerekiyor. Yani uluslararası yazışmalar oluyor dolayısıyla İngilizce olması gerekiyor." K2 (K, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Psikoloji)

İş başvuruları ve mülakatlarda yabancı dil yeterliliğinin önemini vurgulayan bir endüstri mühendisi katılımcı şunları söylemiştir:

"Üçüncü ve dördüncü sınıfa geldiğimizde bizim için mülakat süreçleri ve staj arama süreçleri başladı. Ve işte tam o noktada İngilizce aslında hayatımızın temeliymiş bunu gördük. Mesela benim Arçelik'le yaptığım mülakatta şöyle bir soru vardı ve bunu İngilizce cevaplamam istendi Şu an bir firmayı kuracak olsam yanında bulunduracağım iki girişimci kim olurdu ve neden onlarla bu yola çıkardın? önce bunu Türkçe düşünmek, sonra İngilizce'ye çevirmek falan yani benim için çok zor bir soruydu bu. Yani gerçekten mühendislik öğrencileri üçüncü ve dördüncü sınıfta. Ne yapması gerektiğiyle çok sert bir şekilde yüzleşiyor. bu soruya mesela yaklaşık olarak üç dakikalık İngilizce bir şekilde cevap verilmesi isteniyor. Ve o an herkes dil kurslarına yazılmaya başlıyor. Bu yirmi iş günlük stajından bahsediyorum. Hele de iş arama sürecinde daha da tabii ki önem arz ediyor." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Yapay zeka gibi yeni gelişen alanlarda İngilizce kaynaklara erişimin önemi bir öğrenci tarafından şöyle vurgulanmıştır:

"Yurt dışında çalışmak istiyorum. Bunun içinde olmazsa olmaz zaten şu an İngilizce. İyi bir İngilizceye sahip olmak. İngilizce açısından her şeye hakim olabilmek aslında bir noktada. o işi İyi bir İngilizce kullanarak yapabilmek beni bu motive ediyor...İngilizce herkesle iletişime geçebileceğim bir dil. Kaynak okumak istiyorsan şu an bütün önemli kaynaklar, güzel yazılmış kaynaklar İngilizce. Özellikle yapay zeka ile ilgili şu an bir Türkçe kaynak bulmak neredeyse imkansız. Zaten çok yeni bir dal. O yüzden benim çok iyi bir İngilizceye sahip olmam lazım ki işimi iyi yapayım. O yüzden İngilizce'ye yönelik bir çalışma yapmam gerektiğinin farkındaydım" K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Hava trafik kontrolörlüğü gibi uluslararası iletişimin yoğun olduğu mesleklerde İngilizce'nin önemi bir katılımcı tarafından şöyle açıklanmıştır:

"Özellikle Batı'daki meydanlarda yabancı pilotlar olduğu için frekansta her zaman İngilizce konuşmamız gerekiyor. Selamlaşma dışında bütün iletişimi İngilizce yapmamız gerekiyor herkesin anlayacağı şekilde." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Aynı katılımcı kariyer planlaması açısından İngilizce'nin önemini şöyle vurgulamıştır:

"Sivil havacılığa yönelmeye karar verdiğimde İngilizce öğrenme işini kendim yapmam gerektiğini fark ettim. ondan sonra biraz daha ilgim arttı. Özellikle üniversite beni çok değiştirdi. Gerçekten çok zayıftım İngilizce'de. Ilgim üniversitenin başında başladı diyebilirim. *** Üniversitesi'nde isteğe bağlıydı ama kendim tercih ettim hazırlık okumayı. biraz altyapım olsun diye. Geleceğe dönük yatırım." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

"Bizde YDS'yi aldığımızda beş yıl geçerliliği var. beş yıl boyunca yani o YDS puanıyla başvuruda bulunabiliyoruz. İlk olarak YDS'yi alıp ardından bu Türk Hava Yolları'na girdiğim işte mülakat için IELTS'e yönelmek istiyorum. Eğer YDS'de yetmiş geçebilirimsem yani onun hangisi olur düşünmedim ama ya daha genel geçer bir elimde belge olsun diye. Çünkü genelde devlet dışında havacılık şirketleri hep iade falan istiyor. Yani YDS kimsenin umurunda değil aslında o tarafa yönelmek istiyorum yani toparlayabilirsem buraları." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Denizcilik sektöründe de İngilizce'nin kritik rolü bir askeri personel tarafından vurgulanmıştır:

"Uluslararası taşımacılıkta en iktisadi yöntem deniz yoludur. Yani karayolunun altıda biri fiyatı olur. Dünya denizlerle taşımacılığa yönlendiğinden uluslararası bir piyasa mevcut deniz taşımacılığında. Ve bu durumda da insanlarla denizde karşı karşıya geliyorsunuz gemilerin hareket yönlerini, hareket niyetlerini belirlemek açısından muhabere kurmanız gerekiyor. bunun tabii illa ki karşınıza Türk kaptanı olacak diye bir durum söz konusu değil. Yabancı da olabiliyor Ya bunu nasıl aşmışlar? belli kalıplar var İngilizce, denizcilik İngilizcesi kalıpları. O şekilde irtibat kurabildiğiniz noktada sorunu çözüyorsunuz. Ama oluyor sıkıntılı bir pozisyon olabiliyor. Durumu farklı anlatmanız gerekiyor. burada devreye uluslararası bir dil giriyor. O da İngilizce sonuçta. Yani denizde görev yapan herkesin ya İngilizceyi bilmesi lazım. Dolayısıyla benim de hedefim bu şekilde. ... Askeri gemilerin çoğunda talimatlar İngilizce'dir. Kullanım talimatları, cihazlar, gereçler hep İngilizce talimatlarla yazılmış. Bir yerden buna uyum sağlamanız gerekiyor. Biz tabii çözdük. Araştırmaya başladık. Sonra biraz daha kendimizi olaya vermeye çalıştık. Askeri terimlerden başlayarak sözlükleri elimize aldık. Kılavuz, kılavuzları elimize aldık. Dökümanlarla kendimizi geliştirmeye çalıştık. Sonra Yurt dışı görevleri gelmeye başladı. Özellikle İngilizce bileceksiniz deniyordu. Uluslararası lojistik firmaları, *** veya işte *** gibi bazı Lojistik üstlerde bizim lojistik kadrolarımız imkanlarımız var. Bunlarda görev almak adına bu ydsden minimum bir hedef var. Yetmiş

yani yetmişin altında hiçbir şekilde havuza dahi giremiyorsunuz. Genelde seksenli, doksanlı notlar almak lazım. YDS ihtiyacım ilk kez bu zamanda oldu." K21 (E, 30, Askeri Personel)

Yabancı dilde eğitim veren kurumlarda çalışan veya okuyan katılımcılar için İngilizce bilmenin bir zorunluluk olduğu belirtilmiştir. Bir akademisyen bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Mühendislik Fakültesinde çalışmaktayım. Yüzde yüz yabancı dilde eğitim vermekteyiz. Dolayısıyla derslerimiz ve laboratuvarlarımız da İngilizce konuşma zorunluluğu var. Belirli bir dil puanı almamız gerekiyor bunun için." K7 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

Bir öğrenci yabancı dilde eğitim veren bir bölümde okumanın getirdiği zorunluluğu şöyle açıklamıştır:

"Hazırlık öğrencisiyim. C kurundayım İngilizce eğitim alıyorum. haftanın beş günü beşer saat olmak üzere. Okulum bunu gerektirdi aslında bir sınavı vermem gerekiyordu veremedim. bu eğitimi alıyorum ve bu eğitimden memnunuz şu an. Yapay zeka mühendisliği bölümüm de zaten yüzde yüz İngilizce. Yüzde yüz İngilizce eğitim veren bir bölüm O yüzden İngilizce'ye her türlü ihtiyacım olacak ." K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Bazı katılımcılar İngilizce öğrenmenin bir zorunluluk olduğunu ve bunun bazen motivasyon kaybına neden olabildiğini belirtmişlerdir:

"Zaruret. Yani ben severek ya hobi olarak kesinlikle bir dil öğrenme Durumum yok. Tercih etseydim de bu İngilizce olmazdı bence. Çünkü dil ailesi olarak da bize çok uzak. İspanyolca , İtalyanca gibi diller varken bence İngilizce gibi çok artık yapısı bozulmuş diller bana hoş gelmiyor, ama maalesef realitemiz bu. Yani bunu bilmek zorundayız. Bunun başka bir yolu yok. Bunu da bana empoze ediyorlar. Yani sistemsiz olarak buna itiliyoruz. Siz eğer temel işte know how dediğimiz bir altyapıyı oluşturmadığınız için onu takip etmek açısından, siz bilgiyi ilk elden üretmediğiniz sürece buna muhtaçsınız. Ben de o şekilde bir maruziyete muhtaçiyetim var. Yoksa dediğim gibi farklı herhangi bir şey kattığımı düşünmüyorum." K14 (E, 28, Memur)

"Aslında motive eden şey değil. mecburiyetten. Yani mecbur kaldım. Çünkü yüzde yüz İngilizce okuyacaktım ve hiç İngilizce'm yoktu. Mecburdum hazırlık okumaya." K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

Bir katılımcı İngilizce öğrenmenin zorluklarını şöyle ifade etmiştir:

"İngilizce öğrenmekten vazgeçmek istediğim zaman değil de böyle bunu bir ders olarak görmek istemediğim zamanlar çok oldu. Yani böyle hayatın duran yani olan akışında bu olsaydı, işte ben kalemin kalem olduğunu böyle hayatı yaşayarak öğrenseydim çok daha güzel olabilirdi yani. Sadece ders çalışmak için işte ben illa bilmek zorundayım. Böyle olmasaydı daha eğlenceli olabilirdi. Ama onun haricinde vazgeçme şansım zaten hiçbir zaman olmadı Ben ilk fizik dersine girdim. Hoca bir şeyler anlatıyor. İki saat boyunca şey blok ders yaptı. Akseleri için bir şeyler anlatıyor. Allah'ım bu ne diyorum? Hiçbir şekilde kadın susmuyor. Sürekli aksesuar eşinden bahsediyor. Hiçbir şey Hiçbir şey anlamadım. Söylediği on parça bir şey anlattıysa ben iki parçasını anladım. En son ağlayarak anneleri aradım ve dedim ki ben bu okulu bitiremeyeceğim dedi. Ben hiçbir dersi anlamıyorum. Sonra işte ivme olduğunu, işte ne İşte ne bileyim fors, kuvvet, bir şeyler. Aslında bildiğim şeyleri İngilizce çevirmem gerektiğini anladı. Böyle altyapım

sağlam olduğu için okulu bir şekilde bitirebildim. Yoksa çok korkunç ya. Facia gibiymişim. " K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

Emeklilik sonrası iş bulma sürecinde İngilizce'nin önemini vurgulayan bir katılımcı şunları söylemiştir:

"Hocam emekli bir insanın Türkiye'de mevcut şartlarda yaşaması mümkün değil. Yani bir peynirin yüz elli, yüz altmış lira olduğu iki yüz liralara vardığı bir noktada illa ki kendinizi işlemeniz lazım. Ve piyasada işte siz daha iyi biliyorsunuz. Biz sonuçta kapalı bir çevreden geldik. Piyasada nitelikli insan olmazsanız iş bulamazsınız. Yani ben mesleki olarak kendime çok güveniyorum. Mesleki olarak çok iyiyim ama işte bu tamamlayıcı unsurlar var yani. Bu noktada işte en önemlisi yabancı dil yani. Yabancı dil zayıf olunca piyasa kabul etmiyor seni. Yalnız zaruri ihtiyaçlar ama bu bir tat alma noktasına geldiğinde tabii daha güzel ilerliyor. Öyle söyleyeyim. " K19 (E, 48, Emekli Asker)

Bir katılımcı, İngilizce'nin mesleki gelişim ve iş performansı üzerindeki etkisini şu sözlerle vurgulamıştır:

"İşimi daha iyi yapabilmek, daha çok hakim olabilmek İngilizce öğrenmek için motivasyonum oldu kesinlikle." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Bir akademisyen İngilizce'nin akademik kariyer için önemini şöyle vurgulamıştır:

"Ekonometri ve türevi dersler, istatistik ve türevi dersler. Bu alanlarda hiçbir Türkçe kitabının İngilizce kitapların yerini tutacağını düşünmüyorum Bu kitapları daha iyi anlamam için İngilizce bilmeliyim. Mesela orada diyor ki rastsal değişim. Rastal değişimin ne olduğunu ben Türkçe hiçbir kaynaktan çok güzel Türkçesi de olsa Anlamadım. Ama İngilizce okuyunca daha iyi anlaşılıyor o kavramlar. Yani kitabın görseelliğini geçtim. İçeride bilgilerin yoğunluğunu da geçtim. Teknik bir şey kaynağından okumak gerektiğini düşünüyorum artık. Bu da iyi düzeyde İngilizce bilmeyi gerektiriyor." K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Bir öğretmen mesleki hedefi açısından İngilizce'nin önemini şöyle belirtmiştir:

"Benim hedefim aslında matematiği İngilizce olarak öğretmek." K20 (K, 33, Öğretmen, Matematik)

Kariyer ilerlemesi için İngilizce'nin gerekliliğini vurgulayan bir katılımcı şunları söylemiştir:

"Şu anki hedefim mesleki o yeterliliği karşılayıp YDS'den altmış puanı alıp daha sonrasında da daha akıcı İngilizce konuşacak bir pozisyona gelmek ve daha İngilizce ileri bir noktaya ulaşmak C1 – C2 seviyesinde İngilizceye hakim olup İngilizceyi hayatımın bir parçası haline getirmek." K19 (E, 48, Emekli Asker)

Bir endüstri mühendisi İngilizce'nin kariyer ilerlemesindeki rolünü şöyle açıklamıştır:

"Ben İngilizce sınavında on iki puanlık bir değerlendirmede dokuz puan almıştım. Ve bu kriterleri sağlamama rağmen dokuz aldığım için asistan mühendis olarak başladım ve evet dedim ben bunu alacağım ve yaklaşık üç ay sonra tekrar girdim. Bir de onbir aldım. Aslında beni tetikleyen şey kariyerimde daha başarılı olma dürtüsü." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Son olarak bir inşaat mühendisi İngilizce'nin kariyer açısından önemini şöyle vurgulamıştır:

"En basit tabirle yani artık insanların kariyerinin bir parçası. Benim için bunu ifade ediyor kariyer noktasından bakıyorsunuz. çünkü ben yani içinde yaşadığımız ülkemizi seviyorum. yurt dışında yaşama gibi bir hayalim o hiç olmadı. Bir hevesim de olmadı."
K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde sektörel zorunlulukların yetişkinleri yabancı dil öğrenmeye yönlendiren önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Özellikle uluslararası ticaret, bilişim teknolojileri, havacılık, denizcilik ve akademi gibi alanlarda çalışanlar için İngilizce bilmenin kritik bir yetkinlik olduğu vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar işlerini etkin bir şekilde yapabilmek, uluslararası iletişim kurabilmek ve mesleki kaynaklara erişebilmek için İngilizce öğrenmeye mecbur kaldıklarını belirtmiştir. Örneğin uçak mühendisliği alanında çalışan bir katılımcı NASA kaynaklarını taramak ve sektördeki gelişmeleri takip edebilmek için İngilizce'nin şart olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, denizcilik sektöründen bir katılımcı, uluslararası iletişimin zorunluluğundan ve gemilerdeki talimatların çoğunlukla İngilizce olduğundan bahsetmiştir. Yabancı dilde eğitim veren kurumlarda çalışan veya eğitim gören katılımcılar yabancı dil yeterliliğinin bir zorunluluk olduğunu vurgulamışlardır. İş başvuruları ve mülakatlarda İngilizce bilmenin önemli bir kriter olduğu ve bu durumun yetişkinleri dil öğrenmeye motive ettiği belirtilmiştir. Katılımcılar sektörlerindeki global eğilimleri takip edebilmek, teknik dokümanları anlayabilmek ve uluslararası projelerde yer alabilmek için de İngilizce öğrenmeyi bir gereklilik olarak görmektedirler. Bazı katılımcıların İngilizce öğrenmeyi bir zorunluluk olarak görseler de bu becerinin mesleki gelişimleri için önemin farkında oldukları anlaşılmaktadır.

Maddi Getiri: Yetişkinler için yabancı dil öğrenmek sadece kişisel gelişim için değil aynı zamanda ilave ekonomik kazanç sağlayan bir yatırım olarak da görülmektedir. Bazı sektörlerde iyi düzeyde yabancı dil becerilerine sahip olmak işverenler tarafından ek gelir verilerek mükafatlandırılmaktadır. Turizm, uluslararası ticaret, iletişim, teknoloji, savunma sanayi ve akademik alanlarda iyi düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olmak aranan bir nitelik haline gelmiştir. İleri düzeyde yabancı dil düzeyine sahip olan çalışanlar genellikle daha yüksek maaşlar ya da en azından ek kazançlar elde edebilirler. Bunun farkında olmak yabancı dil öğrenen yetişkinleri yabancı dil öğrenmeye daha hazır hale getirebilir.

Ek gelir sağlama potansiyelinin yabancı dil öğrenme motivasyonunu artırdığı bir katılımcı tarafından şöyle ifade edilmiştir:

"Dili geçerse elde edeceğim gelir öncelikle ekonomik olarak müthiş bir rahatlama olacak benim için. Ekonomik açıdan. İlk hedef noktam bu. Haberleri seyrettiniz mi motive oluyorsunuz zaten. Zaman haberleri geliyor. Ek gelire ihtiyacınız var. Bu müthiş motive ediyor. Yani kaptanlık sonuçta bir ek gelir sağlayacak yani temel motivasyonlarımdan biri de bu aslında" K19 (E, 48, Emekli Asker)

Yabancı dil bilmenin iş piyasasında sağladığı avantajlar ve potansiyel maddi getirileri bir başka katılımcı tarafından şöyle açıklanmıştır:

"Yurtdışı deneyimi bu açıdan değerli, gitmek isterim. İngilizce bilmek özellikle teknoloji ve bilgi işlem alanlarında büyük avantaj sağlıyor. Bu alanlarda daha rahat çözümler üretebiliyor ve bilgiye daha kolay erişebiliyorsunuz. Bu da iş piyasasında sizi öne çıkarabilir. İngilizce sayesinde kendinizi adeta dünya vatandaşı gibi hissediyorsunuz, uluslararası iş fırsatlarına kapı açabilir. Tabi dil becerileri her zaman doğrudan maddi getiriye dönüşmüyor. Örneğin, İngilizce kullanabileceğim bir iş alanı bulamadım, ama yetkinliklerim o yönde olduğu için aslında olabilirdi. Yine de dil becerileri uygun bir alanda kullanıldığında potansiyel bir maddi getiri sağlayabilir." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, yabancı dil öğrenmenin yetişkinler için önemli bir ekonomik yatırım olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Özellikle ek gelir elde etme imkanı, kariyer fırsatlarını genişletme ve sektörel avantajlar sağlama potansiyeli, yetişkinlerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artıran önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bir katılımcının *"Dili geçerse elde edeceğim gelir öncelikle ekonomik olarak müthiş bir rahatlama olacak"* ifadesi, dil öğrenmenin doğrudan maddi getiri sağlama potansiyelini vurgulamaktadır. Diğer bir katılımcının *"İngilizce bilmek özellikle teknoloji ve bilgi işlem alanlarında büyük avantaj sağlıyor"* şeklindeki görüşü, yabancı dil bilmenin belirli sektörlerde sağladığı avantajları ortaya koymaktadır. Bu, yetişkinlerin kariyer gelişimi ve iş piyasasında rekabet edebilirlik açısından dil öğrenmenin önemini anladıklarını göstermektedir. Ayrıca, yabancı dil bilmenin uluslararası iş fırsatlarına kapı açabilme potansiyeli de vurgulanmıştır. Bu durum, yetişkinlerin dil öğrenmeyi sadece mevcut işlerinde ilerleme için değil, aynı zamanda yeni ve potansiyel olarak daha kazançlı kariyer yolları için de bir araç olarak gördüklerini göstermektedir. Ancak, bir katılımcının *"Tabi dil becerileri her zaman doğrudan maddi getiriye dönüşmüyor"* şeklindeki ifadesi dil öğrenmenin her zaman garanti bir maddi getiri sağlamayabileceğine dair gerçekçi bir bakış açısını da yansıtmaktadır.

Teşvik ve Rol Modeli: Yabancı dil öğrenen yetişkinler bazen yabancı dil becerilerini geliştirdiklerinde kendilerini bekleyen potansiyel sonuçları ve başarıları merak ederler. Yabancı dil yeteneklerini geliştirmiş ve başarılı olmuş somut rol modellerin olması onları dil öğrenmeye hem teşvik edebilir hem de öğrenmeye hazır hale getirebilir. Yabancı dil becerilerinde iyi olmanın gerçek yaşamdaki avantajlarına tanık

olmak güçlü bir motivasyon kaynağı olabilir. Yetişkinlerin yabancı dil becerilerini geliştirmenin sağlayacağı başarıları somut bir şekilde örnekleyen bireyleri gözlemlmeleri onların başardıklarını başarma isteklerini artırabilir. Bu konuda ilham veren kişilerle karşılaşmak ya da yakın çevrelerindeki bireylerin yabancı dile hakim olduklarını ve bunun sağladığı başarıları görmek kişinin özgüvenini artırabilir ve onu yabancı dil öğrenme konusundaki zorlukları aşmaya hazır hale getirir. Yabancı dil yeterliliğinin bireylerin yaşamlarını nasıl iyileştirdiğine tanık olmak yetişkinleri dil öğrenmeye hazır olma durumlarını etkileyebilir.

Bir katılımcı yabancı dil öğrenme sürecinde sosyal çevrenin ve farklı yaş gruplarının motivasyon üzerindeki etkisini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Orada yaşlı birinin yabancı dil öğrenme olayını hallettiğini görebilmek beni motive ediyordu. Genç birinin bununla ilgili çabası da ayrıca motive ediciydi. Özellikle gençlerle yaşlıların bu şekilde bir arada bulunması sosyal ortamda dil öğrenmeyi artırıcı etkenler olduğunu söyleyebiliriz. Çevremdeki insanların doçent olması beni motive eden önemli bir şeydi. Bu kişilere karşı mahcup olmamak, yani sevdiğim kişilere karşı mahcup olmamak değil de insanların sınavı geçemedi demeleri aslında benim burada motive eden bir unsurdur" K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

Bir katılımcı yabancı dil öğrenme motivasyonunun kişisel hayalleri ve çevresindeki insanların etkisiyle şekillendiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Yurt dışında yaşamak hayali vardı bende. O yüzden İngilizce öğrenmek istiyordum. Bir de o zamanki kız arkadaşım İngiliz dili edebiyat okumak istiyordu hep. Ve onun o azmini ve çalışmasını görünce ben etkileniyordum açıkçası. yaptıkları şeyler güzel gözüküyordu gözüme. Çünkü başarılı duruyordu İngilizce açıdan hakim duruyordu. O da bana ilham verdi diyebilirim. Ayrıca uzaktan kuzenim Amerika'da şu an. ona olan sevgim, yaptığı işe saygım olmuştur. hayatını görmem Beni çok etkilemişti. Onun yaşadığı şeyler, onun oraya gitmesi, orada yaşaması. Belki çocukluğumdan itibaren bu motive etmiştir beni" K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Mesleki alanda başarılı örneklerin motivasyon sağladığı görülmektedir:

"En başında ben hazırlıktaiken bir arkadaşımız vasıtasıyla Ankara Esenboğa Kule'ye gitmiştim. Oradaki kontrolörlerin akıcı bir şekilde İngilizce konuşması beni çok etkilemişti. Orada ben artık oturup bir çalışmam lazım demiştim kendime. Daha bölümün içinde değilken yeni kaydolduğumuzda mesleğimizi görelim tam anlamıyla diye gitmiştim oraya. çok güzel İngilizce konuşuyorlardı. Orada dedim ki yani evet böyle olmam lazım ki çünkü bayağı muhabbet eder gibi bütün pilotlarla çok rahatla konuşuyorlardı. orası benim için çok yani şey o kırılma noktası orası oldu diyebilirim." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Akademik çevrenin etkisi de katılımcılar tarafından vurgulanmıştır:

"Babam üniversitede. Çevresinde sürekli profesörler doçentler Akademisyenler gördüm. Farklı bir dil konuşuluyor ortada. Çok farklı şeyler konuşuluyor ortada. Ve dedim ya benim de bu dili öğrenmem lazım. Zaten beni ilk ya bu mesleğe yönlendiren kişi de babamın olduğu bölümdeki dekanı yani. O yüzden Ya böyle biri olmak istiyorsam benim bu dili öğrenmem şart diyordum." K10 (E, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi)

Öğretmenlerin ve eğitimcilerin rolü de önemli bir motivasyon kaynağı olarak belirtilmiştir:

"Çok hatırlıyorum. Şöyle ben babamın dersane döneminde bir tane İngilizce hocasıyla çalışmışım. Bir kadındı. Onla biz birebir çalıştığımızda o da bana çok şey katmıştır. çünkü bir öğretmeni severseniz bir dersi seversiniz." K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Aile üyelerinin başarıları ve destekleri de motivasyon kaynağı olarak görülmektedir:

"Şimdi aslında özellikle son iki yıldır YDS ye hazırlanıyordum. babamın da aslında yıllarca çok zorlandığı bir sınavdı. Ama başarılı oldu. Benim tekrar İngilizce motivasyonumu arttıran şeylerden biri de bu oldu." K15 (K, 25, Mimar)

"Babam çok destek oldu. Babamla çalışıyorduk. Babam alıyordu eline kelime kitabını. Kelime soruyordu bana. Ben ona cevap veriyordum. İkimiz. O bana doğru diyordu. Yanlış diyordu. Doğrusunu söylüyordu falan. Bayağı çalıştık." K26 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

Akademik kariyer planlamasında danışmanların ve hocaların yönlendirmelerinin etkili olduğu görülmektedir:

"Üniversitedeki eğitimden bağımsız olarak şimdi ben üçüncü sınıfa geldiğim zaman üniversitede bir senem kalmışken oradaki bir hocama danıştım. Ve akademik kariyer düşündüğümü söyledim. Yani bunun için ne yapmam gerektiğini sordum doğrusu. O da hani sağ olsun yönlendirdi ve bu süreçte işte ALES gibi sınavların diploma notu gibi puanların önemli olduğunu ama bütün bunların yanında İngilizce'nin ve İngilizce puanın gerekli olduğunu söyledi." K29 (E, 35, Akademisyen, Doç Dr)

Arkadaş çevresinin ve sosyal ortamın da önemli bir motivasyon kaynağı olduğu belirtilmiştir:

"Benim çok sevdiğim samimi bir arkadaşım vardı. O dönemde beni aslında İngilizce kursuna yönlendirmişti fakat ben de o taraflı olmadım. Onun şöyle bir uygulaması vardı. Yabancı o dedikleri hocalarla ders dışında bulup bir kafeteryada, pastanede o sosyal alanlarda buluşup diyalog gerçekleştiriyorlardı. Ben, benim çok hoşuma gidiyordu bu. İçten içe niyetleniyordum ama tabii bilemediğim için cesaret de edemiyordum konuşmaya işte birkaç kelime kapabilirsem orada kendi açımdan şanslı hissediyordum." K19 (E, 48, Emekli Asker)

Konferanslar ve akademik ortamlardaki başarılı örneklerin de ilham verici olduğu vurgulanmıştır:

"Bir konferansa katılmıştık o konferansta tabii bunlar uç örnekleri olabilirdi hocam yedi yıl Kayseri'den bir hocamız vardı Erciyes Üniversitesi'nden. Eline sunum mikrofonunu alıp sanki Türkçe konuşuyormuş gibi bir sunum yaptı. Normalde bizde Türkçe sunum bile o şekilde akıcı yapılamayabilir. Çoğu hocamız tarafından ya da bizler tarafından. Genelde dijital içeriğe bakıp bir şeyleri aktarmaya meşgul oluyoruz. Bu beni çok etkilemişti." K11 (K, 37, Akademisyen, İşletme)

Aile üyelerinin teşviki ve cesaretlendirmesi de önemli bir motivasyon kaynağı olarak belirtilmiştir:

"Mesela ben ilk kırılma noktamı size söyleyeyim. Olumlu anlamda. Şimdi ben o zamanlar mesela Erasmus sınavı ilk başlamıştı o zamanlar gittiğim dönemde Erasmus sınavına gireceğim. Hiç yani o kadar da İngilizce'm yok. Hani gidebilir miyim? Gidemez miyim? Geçer miyim? Geçemez miyim? Hani babamın bana tek dediği şeyi hatırlıyorum. Hatta mizaç olarak da size benzetiyorum. Hep derim ya. Lütfen ne hangi seviyede olursan ol, yani İngilizce seviyesi, hangi seviyede olursan ol, mutlaka girmelisin, denemelisin, ne kaybedersin dedi." K14 (E, 28, Memur)

Görüşme verileri incelendiğinde yabancı dil öğrenme sürecinde rol modellerin ve bireyin çevresindeki başarılı örneklerin önemli bir motivasyon kaynağı ve teşvir edici unsur olduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar yakın çevrelerinde yabancı dili iyi derecede bilen ve bunun olumlu sonuçlarını yaşayan kişileri gözlemlemenin kendilerini yabancı dil öğrenmeye teşvik ettiğini ve öğrenmeye hazır hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Özellikle akademik camiada, profesör ve doçentlerin İngilizce yetkinliği öğrencileri ve meslektaşlarını olumlu yönde etkilemekte ve onların da benzer başarıları hedeflemelerine katkı sağlamaktadır. Aile üyelerinin, özellikle babaların desteği ve teşviki ile rol model alınan kişilerin yabancı dil becerilerindeki başarıları, kişileri yabancı dil öğrenmeye motive etmekte ve bu konudaki özgüvenlerini artırmaktadır. Mesleki alanda da durum benzerdir. Örneğin havacılık sektöründe yabancı dili akıcı kullanan bir personel, diğer çalışanları ve öğrencileri etkilemekte ve onları da dil öğrenmeye yönlendirmektedir. Yurt dışında yaşayan veya çalışan tanıdıkların deneyimleri de ilham kaynağı olmaktadır. Eğitimcilerin, özellikle İngilizce öğretmenlerinin ve akademik danışmanların yönlendirmeleri ve teşvikleri katılımcıları olumlu yönde etkilemiştir. Akranların dil öğrenme çabaları ve başarıları da motivasyon kaynağı olarak belirtilmiştir. Ayrıca konferans ve sunumlarda akıcı İngilizce konuşan akademisyenlerin gözlemlenmesi katılımcıları etkilemiş ve motive etmiştir. Bazı katılımcılar sosyal medya ve diğer platformlarda yabancı dili başarıyla kullanan kişileri gözlemlemenin kendileri için bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmişlerdir. Bu örnekler yabancı dil yeterliliğinin sağladığı avantajları somut olarak gösteren rol modellerin yetişkinlerin dil öğrenme motivasyonlarını ve hazır olma durumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Genel olarak **istihdam boyutu** temasına ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşler yabancı dil öğrenmenin kariyer gelişimi, mesleki ilerleme ve ekonomik fırsatlar açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar akademik kariyer hedefleri, mesleki gelişim ve rekabet, sektörel zorunluluklar, maddi getiri ve rol modellerinin etkisi gibi faktörlerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleri akademik kariyer yapanlar için yabancı dil bilmenin uluslararası

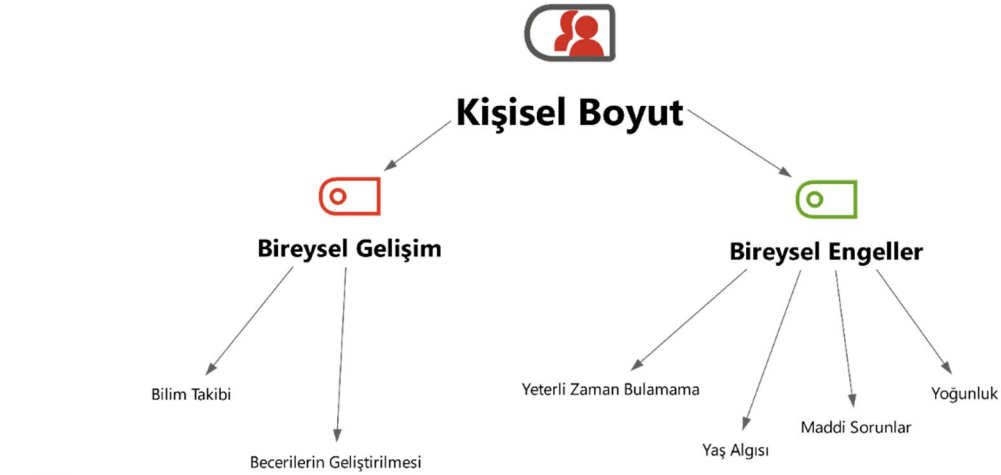
literatürü takip etme, yayın yapma ve akademik unvanlar elde etme açısından zorunlu olduğu göstermektedir. Mesleki gelişim ve rekabet bağlamında yabancı dil bilmenin iş başvurularında, terfilerde ve uluslararası projelerde avantaj sağladığı belirtilmiştir. Sektörel zorunluluklar kapsamında ve özellikle de uluslararası ticaret, bilişim teknolojileri, havacılık ve denizcilik gibi alanlarda İngilizce'nin “olmazsa olmaz” bir yetkinlik olduğu ifade edilmiştir. Maddi getiri açısından bakıldığında yabancı dil bilmenin ek gelir ve daha yüksek maaş imkanı sağlayabileceği vurgulanmıştır. Son olarak yabancı dili iyi derecede bilen rol modellerin varlığının kişileri motive ettiği ve öğrenmeye teşvik ettiği belirtilmiştir.

4.4.2. Kişisel boyut

Yetişkinler yaşamlarının bir alanında daha etkili performans gösterebilmek için bir şeyi bilme veya yapabilme ihtiyacı hissettiklerinde öğrenmeye hazır hale gelirler. Öğrenmeye hazır olma durumunu etkileyen konulardan biri de bir gelişim aşamasından bir diğerine geçişle ilişkili gelişimsel görevlerdir. Bu bağlamda yetişkinler yabancı dil öğrenme becerilerini geliştirdiklerinde bu becerileri kişisel yaşamlarında kullanabileceklerini ve kişisel gelişim anlamında daha iyi olacaklarını hissederlerse öğrenmeye hazır olurlar. Burada önemli olan konu yetişkinlerin kişisel gelişim ihtiyacını fark etmeleridir. Bu ihtiyacı farketmeleri kendilerini geliştirme arzusunun harekete geçmesi veya kişisel hedeflere ulaşma isteğinin ortaya çıkması ya da artması gibi çeşitli kişisel durumlardan kaynaklanabilir. Bu durumlar yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye hazır olmalarında etkili olabilir. Öte yandan zamansızlık ya da kişisel olarak yaş faktörüne bakış öğrenmeye hazır olma durumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bağlamda elde edilen veriler *bireysel gelişim* ve *bireysel engeller* kategorileri altında ele alınmıştır.

Şekil 27

Kişisel Boyut Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Bireysel Gelişim: Yetişkinler, hayatlarının ilerleyen dönemlerinde özellikle çevrelerinin etkisi ile bireysel gelişim ihtiyacı hissedebilirler. Bunun nedenleri arasında saygınlık arama, kendisine soru sorulması ya da bulunduğu ortamda kendini ifade etme ihtiyacı hissetmesi de sayılabilir. Güncel bilimsel gelişmeleri takip etmek yetişkinlerin kendilerini iyi hissetmelerini ve kişisel gelişim açısından tatmin olmalarını sağlayabilir. Yetişkinler güncel bilimsel gelişmeleri takip ettiklerinde ve bunları gerçek yaşam durumlarında bir şekilde kullanabileceklerini hissettiklerinde bu tür gelişmeleri takip etmeye dönük istekleri artabilir. Bu durum yabancı dil öğrenme motivasyonlarını ve bu bağlamda da öğrenmeye hazır olma durumlarını etkileyebilir. Genel olarak bakıldığında bunun nedeni güncel bilimsel gelişmelerin İngilizce olarak web sayfaları ve sosyal medya aracılığı ile paylaşılması ve İngilizcesi iyi düzeyde olmayanların bu paylaşımları anlamalarının zor olmasıdır. Ayrıca yetişkinler dil öğrenme sürecinde aktif becerilerin geliştirilmesine özel bir önem atfetmektedirler. Konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi dil öğreniminin ileri aşamalarında öncelik kazanmakta ve bu becerilerin edinilmesi için düzenli olarak dile maruz kalmak gerekmektedir.

Bilimsel gelişmeleri takip etmenin önemini vurgulayan bir katılımcı şöyle ifade etmiştir:

"Yabancı dil bilmek vazgeçilmez bir konu. Çünkü bilimin merkezi olmadığı için ve trendleri biz belirlemediğimiz için nerede yapılıyorsa bunu takip ediyoruz ve kendimizi bunlara uyarlıyoruz. Bunu takip etmek için de mutlaka geçerli olan dili kullanmak lazım. Bu da İngilizce. İngilizce olmazsa olmaz yani mutlaka çok iyi bir şekilde öğrenmek lazım."
K10 (E, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi)

Akademik alanda yabancı dilin özellikle İngilizce'nin önemi bir akademisyen tarafından şöyle vurgulanmıştır:

"Bizim eğitim bilimleri alanındaki literatür büyük oranda İngilizce. Özellikle İngilizce, bizim için olmazsa olmaz bir yabancı dil. Eğer uluslararası düzeyde bir çalışma yapmak istiyorsanız, uluslararası bağlantılar kurmak istiyorsanız ve bu işi gerçek anlamda temel kaynaklara ulaşarak yapmak istiyorsanız İngilizce bilmeniz gerekiyor. Bizim hem sözlü iletişim anlamında hem yazılı iletişim anlamında yabancı dil olmazsa olmazımız. Dolayısıyla akademisyenlik ve yabancı dil iç içedir. Bizim işimizde dilden kopma şansımız yok. Dil öğrenmek bizim için olmazsa olmaz, işimizin ve yaşamımızın bir parçası. Bir akademisyen için dil öğrenmek, nefes almak ve su içmek kadar önemli bir şey." K29 (E, 35, Akademisyen, Doç Dr)

Yetişkinlerin dil öğrenme sürecinde aktif becerilerin geliştirilmesine özel bir önem atfettikleri görülmektedir. Konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, dil öğreniminin ileri aşamalarında öncelik kazanmakta ve bu becerilerin edinilmesi için düzenli olarak dile maruz kalmanın gerekliliği vurgulanmaktadır. Bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır:

"Bu planlar aslında konuşma yazma üzerine kurulu. Yani ben aslında dil öğrenmeyi yani ingilizce öğrenmeyi istiyorum ve bunun belli bir aşamasının artık geçtiğimi düşünüyorum. Sadece zaman ayırıp ki bu zaman her gün olması maruz kalmamın gerektiğini düşünüyorum. Yani konuşma öğretimini konuşmayı öğrenmek istiyorum. İngilizce yazmayı öğrenmek istiyorum. Okumayı halledebildim mi, düşünüyorum nispeten ve dinlemeyi yani aslında aktif beceriler kazanmak istiyorum. Düzenli bir planım yok. O belki benim en büyük olumsuzluk kaynağım teknik vesaire bir sürecin de yok. Benim burada yapmaya çalıştığım ingilizce filmler izlemek ingilizce ya maruz kalmak belki yapabilirsem yurt dışında haftalık gidiş gelişler olabilir ama bununla ilgili hayal ötesinde bir sistematik bir planlama olduğunu söyleyemem." K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeyi bireysel ve mesleki gelişimlerinin vazgeçilmez bir parçası olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye hazır olma durumları, kişisel gelişim ihtiyaçlarını fark etmeleri ve bu becerileri yaşamlarında kullanabileceklerini hissetmeleriyle yakından ilişkilidir. Katılımcılar İngilizce'nin bilimsel ve mesleki gelişim için kritik önemini vurgularken, özellikle akademik ve profesyonel alanlarda güncel gelişmeleri takip edebilmek ve uluslararası düzeyde iletişim kurabilmek için bu dilin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bu farkındalık, yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artıran önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Yabancı dil öğreniminde, özellikle konuşma ve yazma gibi aktif becerilerin geliştirilmesine odaklandıklarını belirten yetişkinler, bu becerileri edinmek için düzenli pratik yapmanın ve dile maruz kalmanın önemini vurgulamışlardır. Bu durum, yetişkinlerin bir gelişim aşamasından diğerine geçişle ilişkili gelişimsel görevlere verdikleri önemi yansıtmaktadır. Bununla birlikte, sistematik bir dil öğrenme planı

oluşturmakta zorluk yaşadıklarını da belirten katılımcılar, zaman yetersizliği ve yaş algısı gibi faktörlerin öğrenmeye hazır olma durumlarını olumsuz etkileyebildiğini ifade etmişlerdir.

Bireysel Engeller: Yetişkin öğrenmesinde bireylerin kişisel yaşam koşulları ve algıları öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Andragojide öğrenmeye hazır olma ilkesi yetişkinlerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve hazırbulunuşluklarını ifade eder, ancak bu hazırbulunuşluk çeşitli bireysel engellerle sekteye uğrayabilmektedir. Zaman yönetimi bu engellerin başında gelmekte, yetişkinler iş ve aile sorumlulukları arasında öğrenmeye yeterli zaman ayırmakta zorlanabilmektedir. Bu durum özellikle geçmişte fırsatları değerlendirememiş olanlar için pişmanlık kaynağı olabilmektedir. Yaş algısı da önemli bir engel olarak ortaya çıkmakta, bazı yetişkinler belirli bir yaştan sonra öğrenme kapasitelerinin azaldığını düşünerek yeni beceriler edinme konusunda kendilerini sınırlandırabilmektedir. Ekonomik faktörler öğrenme fırsatlarına erişimi kısıtlayan bir diğer önemli engel olup, maddi imkansızlıklar kurs ücretleri veya yurt dışı eğitim fırsatları gibi seçenekleri sınırlandırabilmektedir. Güncel ekonomik koşullar ve döviz kurlarındaki artışlar da yurt dışı eğitim planlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Günlük yaşamın yoğunluğu ve sorumluluklar öğrenmeye ayrılan zamanı ve enerjiyi azaltabilmekte; iş, aile ve diğer sorumluluklar arasında denge kurmaya çalışan yetişkinler öğrenme süreçlerinde kesintiler yaşayabilmektedir. Evlilik ve çocuk sahibi olmak gibi yaşam değişiklikleri öğrenme sürecini daha da zorlaştırabilmektedir. Bu engeller andragojinin öğrenmeye hazır olma ilkesiyle doğrudan ilişkili olup, yetişkinlerin öğrenmeye yönelik motivasyonları yüksek olsa bile bu engeller onların öğrenme süreçlerini başlatmalarını veya sürdürmelerini zorlaştırabilmektedir. Bununla birlikte bazı yetişkinler bu engellere rağmen yaratıcı çözümler bulmaya çalışmakta, örneğin işe gidiş geliş zamanlarını veya kısa boş anları değerlendirerek yabancı dil öğrenme faaliyetlerini sürdürmeye çalışmaktadırlar.

Zaman yönetimi, bu engellerin başında gelmektedir. Yetişkinler iş ve aile sorumlulukları arasında öğrenmeye yeterli zaman ayırmakta zorlanabilmektedirler:

"En önemli sorun vakit (olmaması). Belki şey gelecek ama o öyle olur mu diyeceksiniz insan nelere vakit ayırıyor gibi bir şey oluyor ama yani vakit en çok sıkıntı yaşadığım şey vakit aslında vaktim varken üniversitede ya da lisede özellikle de üniversitede hazırlık okuduğum sene bir sene boyunca bir işimiz vardı. O da İngilizceydi O zaman ayırmadığım vakitlerin sıkıntısını bugün çekiyorum. Böyle bir sıkıntım var. Onun dışında öğrenme konusunda çok bir sıkıntı çekmedim . Yani çalıştığım zaman öğrenebildiğimi düşünüyorum. " K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

"Daha önce de söylediğim gibi, kendi şansımızı kendimiz yaratmaya çalışıyoruz. ... Her düştüğümüzde kalkmasını bilmemiz lazım. Çünkü daha tırmanacak çok fazla merdivenimiz var. Ben her zaman böyle bakmışımdır. Kendi adıma söylüyorum, dil öğrenmekte önümdeki tek engel şu an sadece zaman. Çünkü artık evliyim, çocuğum var. Ben geç başladım, çünkü gerekli görmüyordum açıkçası. Zannediyordum ki karşımdaki beni anlıyor, ben de onu anlıyorum. O gözle bakıyordum; okudum, anlıyorum, tam benim için yeterli diye düşünüyordum. Ama o kadar da basit olmadığını, bu değişen politikalar kapsamında öğrendik. Gerekliliğini öyle hissettik. Ben de normalde planladığımdan bir sene geç başladım. Çünkü dediğim gibi, ailesel faktörler var. Eğer başarmak istediğim noktaya gelemeyiz veya geç gelirim, tek engel kesinlikle zaman olacaktır. İmkanlarım olacaktır. Çünkü mesleki olarak da çok büyük sorumluluklar altındayız..." K21 (E, 30, Askeri Personel)

Yaş algısı da önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı yetişkinler belirli bir yaştan sonra öğrenme kapasitelerinin azaldığını düşünerek kendilerini sınırlandırabilmektedirler:

"Yani bakışım çok değişmedi aslında. Geçmişte de İngilizce öğrenmek istiyordum. Ama yönlendiren rehber yoktu. Yeterli imkan yoktu. Şu an öğrenmek istiyorum. Şu anda çok zamanım yok. Yani bir de yani malum dil öğreniminde yirmi beş yaş önemli bir sınır gibi bana göre. Yani biz oraları geçtik. Şu anda ben de yirmi dokuz yaşındayım." K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

"Daha sonra işte şu imtihandan da tabii yetmişin üstünde not almam gerektiği için de. [...] Ben kendimde bir şeyleri belki geç fark ettim ama olsun. Benim için de geç değil. Yaparım, istersem yaparım." K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

"Eşim hani bu yaştan sonra bu kadar uğraşmaya ne gerek var [...] Kürtçe zorlaşıyorsun herkesle. Zaten hani çok da kötü değil İngilizcen, gene çat pat hepsini biliyorsun." K18 (K, 56, Tıp Doktoru)

"Şimdi hazırlık okuyor herkes. İstanbul'da. On sekiz yaşında. Ben belki yirmi altı yaşındaydım. Belki o etkiliydi. Bilmiyorum. Yıldız Teknik'e gittim. İşte kursa gittim. Çeviri yapıyordu sınıf. Genelde iyi öğretmenlerdi ama öğretim teknikleri bana çok yaramıyordu, bana hitap etmiyordu. Ya da benim öğrenme şeklimin öyle olmaması lazımdı. Bilmiyorum. Çok şey anlatıyorlardı hocam. Hani böyle siz hani çocuksunuz sanki. Hani söylenenler bir defa akılda kalıyor. Kelime soruyorlardı hep, hani cümle içerisinde kelimenin anlamı ne? Bu kelime ne? Ben öyle öğrenemiyordum mesela. Onu sevmiyordum bir türlü. Biraz da yaşım farklıydı. Biraz büyüktü belki. Onu yakalayamadılar onlar. Öyle şey, onlar normal anlatıyordu. Sınıf anlıyordu. Kelimeyi ezberliyorlardı. Ama yani ben Headway kitabı bana göre değil mesela, o tür kitaplar. Onu biliyorum artık." K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Ekonomik faktörler öğrenme fırsatlarına erişimi kısıtlayan bir diğer önemli engel olarak karşımıza çıkmaktadır:

"Ben yabancı okullara gitmek istemişim lise için. Ama imtihanlarda çok fazla işte nasıl diyeyim dört kardeş de olunca gitme şansım olmadı yani. Biraz parasal sıkıntılarımız da oldu. Onun için devlet okulunun bana verdiği kadarıyla oldu. Ve ailem de bunun yabancı dilin bu kadar önemli olduğunu o zaman herhalde fark edemediler. Yoksa bir yolunu mutlaka bulurlardı." K18 (K, 56, Tıp Doktoru)

"Tabii kurs görme şansımız da olmadı o dönemde. Maddi imkanlar yeterli değildi. tabii ortaokulun lise aynı lise zaten haytalık dönemi. Malum çok önemseyemiyorsunuz hayatı." K19 (E, 48, Emekli Asker)

"Ekonomi de çok ilişkili bunda. Yani dolar 18 lira olmasaydı yurt dışı hedefimiz kesinlikle vardı. Ama şu anda bir öğretmen için hayal gibi. Yurt dışı işte. o yüzden o hedeflerimiz bir kenara koyduk. Yine sanal ortamda çevrimiçi ortamda yapabileceğimiz şeyler olacak yani çevrimiçi olarak." K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

Günlük yaşamın yoğunluğu ve sorumluluklar, öğrenmeye ayrılan zamanı ve enerjiyi azaltabilmektedir:

"Yüksek lisans, doktora kadar her şey çok güzeldi aslında hani. Çünkü sorumluluğum azdı. Ve ODTÜ'de bir yıl hazırlık görürken sadece İngilizce vardı. Herhangi bir sorumluluğum yoktu. Çocuğum yoktu. Dolayısıyla doğumdan sonra çocuk olunca orada hem bilimsel olarak çalışmak hem derslere hazırlanmak hem çocukla ilgilenmek, çocuğuna ilgilenmek, hem de İngilizceye zaman ayırmak arasında bocaladım." K7 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

"İngilizce'yi aralara sıkıştırmaya çalışıyorum. Yani daha doğrusu zaman ayırmaya çalışıyorum. Zorlandığım nokta bu. Sadece zaman kavramında zorlanıyorum zaman ve dikkatimi toplama konusunda. Çünkü dikkatimi çok çabuk dağılıyor. Başka bir şeye bir anda odaklanabiliyorum. Bir anda soruyu çözerken dikkatim dağılabiliyor." K7 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

"Eskiden İngilizce'ye daha çok vakit ayırabiliyordum. Şimdi tabii işle birlikte ve kendi çalışma sürecimle birlikte o kadar vakit ayıramıyorum ve bu durum beni üzüyor açıkçası Ama bunun da belirli bir dengeye oturacağını düşünüyorum. Sadece birazcık zaman gerekiyor. " K13 (K, 25, Akademisyen)

"Hep kendi şansımı kendim yaratmaya çalıştım. hep yoğunum. O yüzden oturup da bir masam, sandalyem olsun, bilgisayarımı açayım, bütün gün test çözeyim. Böyle bir imkanım hayatım boyunca olmadı. Şu anda da evliyim, çocuğum var çocuğu yatırıp derse öyle katılıyorum. arabayla işe gidip gelirken sürekli açıyorum. Soru çözüm videoları YouTube'da. onları mesela en azından kulağımın bir köşesinde bir bile bir şey yani bir şey bile kalsa yetiyor" K21 (E, 30, Askeri Personel)

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular öğrenmeye hazır olma ilkesi bağlamında değerlendirildiğinde yetişkin öğrenenler için çeşitli engeller öne çıkmaktadır. Katılımcıların ifadelerinde en sık vurgulanan sorun yeterli zaman bulamamaktır. İş ve aile sorumlulukları nedeniyle yabancı dil öğrenmeye yeterince zaman ayıramama, öğrenmeye hazır olma durumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bazı katılımcılar özellikle üniversite veya lise yıllarında bu fırsatı değerlendiremedikleri için pişmanlık duymaktadır, bu da mevcut öğrenme motivasyonlarını etkileyebilmektedir. Yaş algısı, öğrenmeye hazır olma durumunu etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bazı katılımcıların özellikle 25 yaş üzerinde dil öğrenmenin zorlaşacağına dair inançları, öğrenmeye hazır olma durumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ekonomik faktörler de öğrenmeye hazır olma durumunu etkileyen unsurlar arasındadır. Maddi imkansızlıklar nedeniyle kurs alma ve yurt dışı eğitim gibi fırsatlardan yararlanamama gibi sorunlar katılımcıların öğrenmeye hazır olma durumlarını sınırlandırmaktadır. Güncel ekonomik koşullar ve döviz kurlarındaki artışlar bazı katılımcıların yurt dışı eğitim planlarını etkileyerek öğrenmeye hazır olma durumlarını değiştirmektedir. Günlük yaşamın

yoğunluğu ve sorumluluklar öğrenmeye hazır olma durumunu etkileyen diğer faktörlerdir. Özellikle evlilik, çocuk sahibi olma gibi yaşam değişiklikleri yaşayan katılımcılar, bu durumun öğrenme süreçlerini ve hazır olma durumlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu engellere rağmen bazı katılımcılar öğrenmeye hazır olma durumlarını korumak için yaratıcı çözümler üretmektedirler. İşe gidiş geliş zamanlarını veya kısa boş anları değerlendirerek öğrenme faaliyetlerini sürdürmeye çalışan katılımcılar öğrenmeye hazır olma durumlarını aktif tutmaya çalışmaktadırlar.

Genel olarak *kişisel boyut* temasına ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşler incelendiğinde andragojinin öğrenmeye hazır olma ilkesinin yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde rol oynadığı görülmektedir. Yetişkinler yabancı dil öğrenmeyi bireysel ve mesleki gelişimlerinin vazgeçilmez bir parçası olarak görmekte ve özellikle İngilizce'nin bilimsel ve profesyonel alanlardaki kritik önemini vurgulamaktadırlar. Bu farkındalık öğrenmeye hazır olma durumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Katılımcılar yabancı dil becerilerini geliştirdiklerinde bunları kişisel ve mesleki yaşamlarında kullanabileceklerini ve gelişim sağlayacaklarını hissettiklerinde öğrenmeye daha hazır hale gelmektedirler. Ancak çeşitli bireysel engeller yetişkinlerin öğrenmeye hazır olma durumlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Zaman yönetimi zorluğu, yaş algısı, ekonomik faktörler ve günlük yaşamın yoğunluğu gibi unsurlar öne çıkan engellerdir. Özellikle iş ve aile sorumlulukları nedeniyle yeterli zaman bulamamak katılımcıların en sık dile getirdiği sorundur. Ayrıca, 25 yaş üzerinde dil öğrenmenin zorlaşacağına dair yaygın inanç, bazı yetişkinlerin öğrenmeye hazır olma durumlarını olumsuz etkilemektedir. Buna rağmen bazı katılımcılar bu engelleri aşmak ve öğrenmeye hazır olma durumlarını korumak için yaratıcı çözümler üretmektedirler. Örneğin, işe gidiş geliş zamanlarını veya kısa boş anları değerlendirerek öğrenme faaliyetlerini sürdürmeye çalışmaktadırlar. Bu durum yetişkinlerin öğrenmeye olan motivasyonlarını ve hazır olma durumlarını aktif tutma çabalarını göstermektedir.

4.5. Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenmeye Yönelim Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin öğrenmeye yönelim konusundaki deneyimleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmişti. Yetişkinlerin öğrenmeye yönelimi yaşam merkezlidir; bu nedenle yetişkinlerin öğrenmelerini organize etmek için uygun birimler konular (konu başlıkları) değil yaşam ile ilgili, yaşamın içindeki durumlarıdır. Çocukların ve gençlerin öğrenmeye yönelimi (en azından okulda) konu merkezlidir. Oysa yetişkinleri öğrenmeye yönelimleri yaşam merkezli veya görev merkezli ya da problem merkezlidir. Yetişkinler, öğrenmenin görevleri yerine getirmelerine veya yaşam durumlarında karşılaştıkları sorunlarla baş etmelerine yardımcı olacağını algıladıkları ölçüde öğrenmeye motive olurlar. Ayrıca, yeni bilgileri, anlayışları, becerileri, değerleri ve tutumları, gerçek hayattaki durumlara uygulama bağlamı kendilerine sunulduğunda en etkili şekilde öğrenirler. Örneğin derslerde kullanılan kelimeler, okuma parçaları, senaryolar, videolar, dinleme kaynakları ya da çözülen sorular günlük yaşamlarıyla ilgi değilse bu durum öğrenme açısından sorunlar yarayabilir. Bazen bir dersin adı bile yetişkinlerin öğrenmeye yönelimini etkileyebilir. Ders adlarının yetişkinlerin yaşamları ile ilişkili olması yetişkinlerin öğrenmeye yönelimlerinde etkili olabilir (Knowles vd., 2015). Bu çerçevede ilgili araştırma sorusuna cevap bulmak amacı ile araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılara geçmiş öğrenmeye yönelimleri ile ilgili görüşlerini almaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan kodlar, kategoriler ve temalar Tablo 19 ve Şekil 28’de detaylı olarak sunulmuştur:

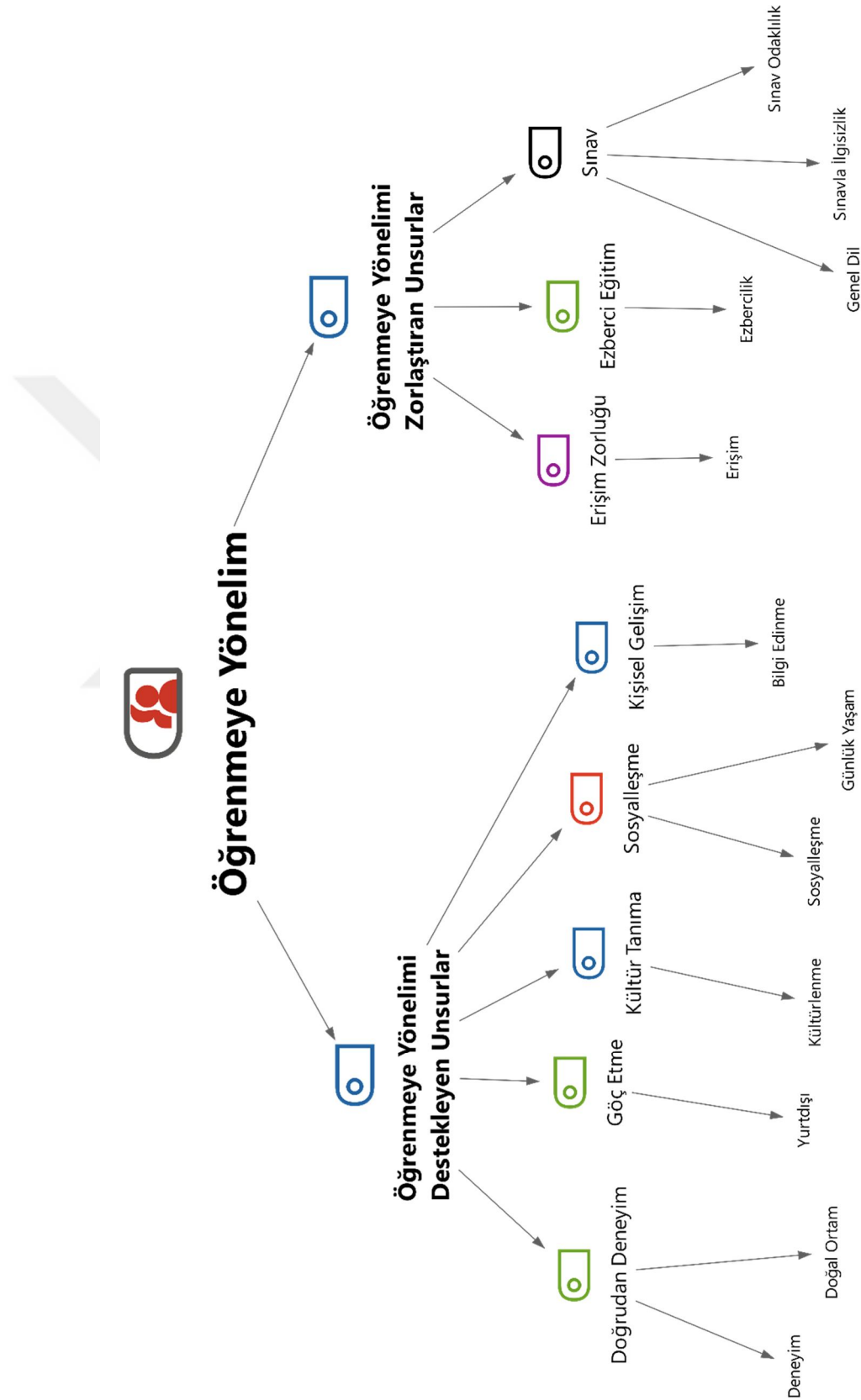
Tablo 19

Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenmeye Yönelim Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar

TEMA	KATEGORİ	KOD
Öğrenmeye Yönelimi Destekleyen Unsurlar	Doğrudan Deneyim	Deneyim; öğrenmeye yönelim açısından dili doğrudan deneyimlemenin etkisi
		Doğal Ortam; ingilizce konuşulan doğal ortamların öğrenmeye yönelim ile ilişkisi
	Göç Etme	Yurtdışı; yurtdışında yaşama isteğinin öğrenmeye yönelim ile ilişkisi
	Kültür Tanıma	Kültürlenme; bir kültürü tanıma aracı olarak yabancı dil öğrenmenin öğrenmeye yönelim ile ilişkisi
	Sosyalleşme	Sosyalleşme; sosyalleşme aracı olarak yabancı dil öğrenmenin öğrenmeye yönelim ile ilişkisi
		Günlük Yaşam; günlük yaşamda kullanmak için yabancı dil öğrenmenin öğrenmeye yönelim ile ilişkisi
Öğrenmeye Yönelimi Zorlaştıran Unsurlar	Kişisel Gelişim	Bilgi Edinme; bilgi sahibi olmak için yabancı dil öğrenmenin öğrenmeye yönelim ile ilişkisi
	Erişim Zorluğu	Erişim; yabancı dil eğitime erişimin zorluğunun öğrenmeye yönelim üzerindeki etkisi
	Ezberci Eğitim	Ezbercilik; ezberci eğitim anlayışının öğrenmeye yönelim ile ilişkisi
	Sınav	Genel Dil; sınav dışı amaçlarla verilen yabancı dil eğitiminin öğrenmeye yönelim ile ilişkisi
		Sınavla İlgisizlik; sınav mantığına uygun olmayan eğitimin öğrenmeye yönelim üzerindeki olumsuz etkisi
		Sınav Odaklılık; sınav odaklı yabancı dil eğitiminin öğrenmeye yönelim ile ilişkisi

Şekil 28

Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenmeye Yönelim Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Kodlar, Kategoriler ve Temalar

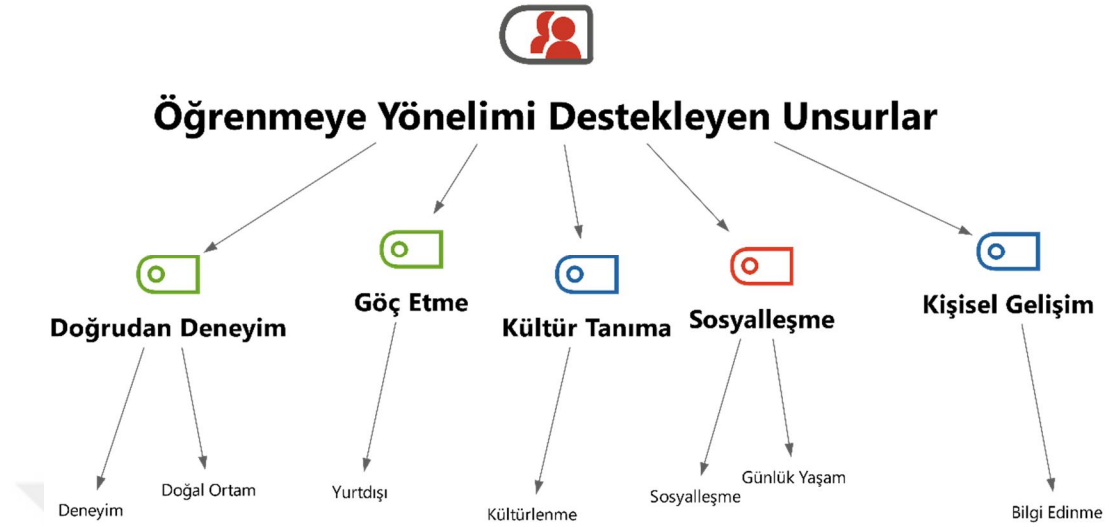


4.5.1. Öğrenmeye yönelimi destekleyen unsurlar

Yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde öğrenmeye yönelimi destekleyen çeşitli unsurlar vardır. Yetişkinler genellikle hedef odaklı olma eğilimindedirler. Öğretilen yabancı dil becerileri ve kullanılan teknikler kişisel hedefleriyle (örneğin yurt dışında yaşamak veya eğitim görmek) uyumluysa öğrenme sürecine daha fazla emek ve zaman harcama eğiliminde olurlar. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kullanılan içerik ve etkinliklerin mümkün olduğunca gerçek yaşam senaryolarına uyarlanabilir olması gerekir. Öğrenenlerin yurtdışında gerçekte karşılaşacakları durumları taklit eden videolar, okuma parçaları, diyaloglar vb. kullanmak, yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye olan ilgilerini ve katılımlarını artırabilir. Yetişkinler verilen yabancı dil öğretimini çok soyut veya kendi ihtiyaç ve isteklerinden kopuk olarak algıarsa, “*Bana öğretilen bu şey bana ne fayda sağlayacak?*” diye düşünerek öğrenme motivasyonları düşebilir ve süreçten vazgeçebilirler. Öte yandan yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye dair özel amaçlarının anlaşılması, bu amaçların farkına varılması ve öğretimin mümkün olduğunca buna göre yapılması öğrenme motivasyonlarını artıracaktır. Ders içeriği ile öğrenenlerin hedefleri arasında açık bir şekilde bağlantı kurulması ve gerçekleştirilen yabancı dil eğitiminin yurtdışında pratik bağlamlarda nasıl işlerine yarayacağının açıklanması yabancı dil öğrenmeye daha fazla odaklanmalarını sağlayabilir. Burada önemli olan konu yetişkinlerin yabancı dil öğrenmelerinin mümkün olduğu kadar yaşam merkezli ve amaç odaklı olması gerektiğidir. Bu bağlamda elde edilen veriler *doğrudan deneyim, göç etme, kültür tanıma, sosyalleşme ve kişisel gelişim* kategorileri altında ele alınmıştır.

Şekil 29

Öğrenmeye Yönelimi Destekleyen Unsurlar Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Doğrudan Deneyim: Andragojide öğrenmeye yönelim ilkesi yetişkinlerin öğrenmelerinin yaşam odaklı, problem merkezli ve deneyime dayalı olduğunu vurgular. Yabancı dil öğrenen yetişkinler için hedef dilin konuşulduğu ülkede bulunmak ve o dile tüm yönleriyle maruz kalmak büyük bir avantajdır. Günlük yaşamda karşılaşılan problemleri o dilde çözebilmek, o dilin konuşulduğu sosyal ortamlarda bulunmak dilin daha hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini katkı sağlayabilir. Ayrıca bu şekilde öğrenilen dil, iletişimsel ve işlevsel boyutlarıyla da kavranmış olur. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde, öğrenenlere hedef dilin kültürel bağlamında bulunma fırsatı vermek ve otantik ortamlarda o dili deneyimlemelerini sağlamak önemlidir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda sınıf ortamında bu deneyimleri yansıtacak materyaller ve aktiviteler kullanmak, gerçek yaşama dayalı senaryolarla öğrenme sürecini zenginleştirmek, öğrenenleri hedef dilde iletişim kurmaya teşvik etmek doğrudan deneyimin sağlayacağı katkılara kısmen de olsa ulaşmayı sağlayabilir.

Bir katılımcı yurt dışında yaşayarak dil öğrenme deneyimini şöyle aktarmıştır:

"İngilizceyi öğrenmek için 2000 yılının Ekim ayında, tanıdıklarımın yardımıyla altı aylık bir dil kursu vizesiyle Amerika'ya gittim. Amacım önce dil kursuna gidip İngilizce öğrenmek, sonrasında da yüksek lisans yapmaktı. Ancak daha önce hiç İngilizce alt yapım olmadığı için oradaki dil öğrenme sürecim oldukça zorlu geçti. [...] Altı yıl boyunca orada yaşadığım için konuşma pratiğim çok gelişti. [...] Yaşayarak öğrenince uzun dönemli hafıza geliyor, çünkü zorluklarla edindiğiniz tecrübe unutulmuyor. Tıpkı yıllar önce öğrendiğiniz bisiklete binmeyi unutmadığınız gibi. İngilizceyi de yaşayarak, pratik yaparak öğreniyorsunuz." K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

Başka bir katılımcı yurt dışı deneyiminin önemini şöyle vurgulamıştır:

"Bundan sonraki süreçte aslında daha fazla maruz kalmam gerektiğini biliyorum. Ve kaçarak hiçbir yere varılmadığını da anladığım için belki böyle yurtdışında yabancı bir dil okuluna giderek bu kaçtığım konuşma ve duyma yetkinliklerini biraz daha fazla maruz kalarak aşabileceğime inanıyorum." K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Kısa süreli yurt dışı deneyimlerinin bile dil gelişimine katkısı olduğunu belirten katılımcılar olmuştur:

"Kasım ayında yurt dışına gittim. Ben çok iyi İngilizce konuştuğum yönünde iltifatlar aldım. Ama hiç inanamıyordum, ama maalesef yani, çok şaşırmıştım Ben yapabileceğimi de zannetmiyordum. Ama iki hafta boyunca çok rahat insanlarla iletişim kurdum, konuştum. Kendimi ifade ettim. Hatta çok iyi konuştuğum, iltifatları aldım. Şaşırdım, dalga mı geçiyorsunuz dedim. Hayır dediler. Gerçekten doğru söylüyoruz falan. Güzel. Yani demek ki birikim olmuş. Farkında olmadan bir maruziyet sonucunda bir birikim olmuş." K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

Erasmus programı gibi eğitim amaçlı yurt dışı deneyimlerinin dil gelişimine katkısı da vurgulanmıştır:

"...ve bu işte pratik yapmak da biraz önemli. Mesela benim İngilizce seviyemin en azından birazcık konuşulabilir seviyeye ulaşması Erasmus'ta yurt dışına gittiğim ülkede oldu. Orada karşılıklı konuşmam daha rahat oldu. Yani oranın dilini öğrenmek adına da birazcık." K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

"Bir de lisede yurt dışı deneyimim oldu. Bir on beş gün kadar dil okuluna gittim. Bunun da o dönemde çok faydası oldu." K13 (K, 25, Akademisyen)

Kısa süreli yurt dışı deneyimlerinin bile motivasyon sağladığı belirtilmiştir:

"Ben standart bir öğrenciyim. Yaşam standardı olarak, işte maddi manevi. Daha iyi olabilirdi ama ben çoğu enerjimi farklı şekillerde de harcadım. Onu da itiraf etmek zorundayım. Çünkü ben gittim, Prag'da kırk gün kaldım. Orada çok İngilizce bilmediğim halde dedim ki bu yapılabilir bir şeymiş yani bu kadar ertelememek gerekiyormuş." K14 (E, 28, Memur)

Yurt içinde de olsa yabancılarla iletişim kurmanın dil gelişimine katkısı vurgulanmıştır:

"Aslında benim farklı bir özelliğim yabancı öğrencilere Türkçe öğretmek zorunda kaldığım için yurt dışından gelen öğrencilerle İngilizce konuşmak zorunda kalmam oldu. Ben aslında o zaman fark ettim İngilizce bildiğimi. [...] Onlarla diyalog kurmaya başladığımda İngilizce benim için biraz daha kolaylaştı." K1 (E, 45, Akademisyen, Doç. Dr.)

Andragojinin öğrenmeye yönelim ilkesi doğrultusunda görüşme verileri incelendiğinde yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde doğrudan deneyim ve doğal ortamın önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Katılımcıların paylaştığı deneyimler bu ilkenin pratikte nasıl işlediğini de göstermektedir. Örneğin bir katılımcının Amerika'da yaşadığı deneyim dilin konuşulduğu ülkede bulunmanın ve günlük hayatta dile maruz kalmanın öğrenme sürecini hızlandığını ve kalıcı hale getirdiğini

göstermektedir. Ayrıca yurt dışında bulunmanın pratik yapma imkanı sağladığından ve bu sayede yabancı dil becerileri konusunda ilerleme katedildiği de ifade edilmektedir. Yurt dışı deneyimi dili kültürel bağlamında öğrenme fırsatı sunarak dilin iletişimsel ve işlevsel boyutlarının daha iyi kavranmasını sağlamıştır. Katılımcı ifadeleri doğrudan deneyimin öğrenme motivasyonunu artırdığını ve yabancı dil yetkinliğine olan güveni geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca gerçek iletişim ortamlarında bulunmanın kişinin mevcut yabancı dil becerilerinin farkına varmasını sağladığını ve bu farkındalığın öğrenme sürecini olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Bir katılımcının “yaşayarak öğrenince uzun dönemli hafıza geliyor” ifadesi doğrudan deneyimin bilginin kalıcılığını artırdığına dikkat çekmektedir. Katılımcılar yurt dışı deneyimlerinin sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp kültürlerarası yetkinlik ve dünya vatandaşlığı gibi kazanımlar da sağladığını belirtmişlerdir.

Göç Etme: Yurtdışına göç etmek isteyen yetişkinler genellikle yabancı dil öğrenmek zorunda kalırlar. Yabancı dil öğrenmek, göç etme isteği olan yetişkinlerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları iletişim sorunlarını çözmelerine yardımcı olabilir ve gelecekteki kariyer hedeflerine ulaşmalarını sağlayabilir. Ayrıca böyle bir durumda yetişkinler genellikle yeni bir eğitim sistemine dahil olurlar. Bu da onların mesleki becerilerini geliştirmelerine ve yeni iş fırsatları elde etmelerine olanak tanır. Dolayısıyla onların bu yönelimlerinin farkında olan bu yönelimi dikkate alan yabancı dil programları yetişkinlere yabancı dil becerilerini geliştirme açısından daha yararlı olabilir.

Bir katılımcı çocukluğundan beri var olan yurtdışı yaşama hayalinin dil öğrenme yönelimini nasıl etkilediğini şöyle açıklamıştır:

"Çocukluktan itibaren izlediğim filmler ve diziler beni hep yurt dışına çekmişti. Avrupa'yı görmek istiyordum. Amerika'ya gitmek istiyordum. Yani o vizyonu kendime katmak istiyordum aslında bir noktada. Bu da beni belki ileride bir yurt dışı eğitimi almaya yönlendirdi. ...Yurt dışında çalışmak istiyorum zaten. Olmazsa bile yine de çalışmak istiyorum. Bunun için de olmazsa olmaz şu an iyi bir İngilizceye sahip olmak. Her şeye hakim olabilmek aslında bir noktada İngilizce ile mümkün. ...O iş tanımını da İngilizce yapabilmek benim gözümde önemli. Çünkü gelecekte İngilizcenin iyi olmasını istiyorum. En önemlisi bu. ...Zaten yurt dışında yaşamak istiyorum. Bunun için önümde daha büyük sınavlar ve zorluklar olacağını farkındayım. ...Yurt dışında, özellikle Amerika'da çalışmak istiyorum. Orada yapay zeka alanında, belki de ekonomi alanında uğraş vermek istiyorum. ...Belki de motivasyonum beni hep zinde tuttu. Çünkü çocukluğumdan itibaren yurt dışına gideceğim düşüncesi beni özellikle yönlendirdi." K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Akademik kariyer hedefleri doğrultusunda yurtdışına gitme planları olan bir diğer katılımcı yabancı dil öğrenme yönelimini şöyle ifade etmiştir:

"İngilizce kursuna önem vermemin sebebi yaklaşan uluslararası konferans. Bu konferansta açılış konuşması yapacağım ve paneller İngilizce olacak. Ayrıca, gelecekte yurt dışında akademisyen olarak çalışmak istiyorum. Türkiye'nin geleceği konusunda bazı endişelerim var ve bekar olduğum için yurt dışına gitmeyi düşünüyorum....Benim hedefim sadece günlük konuşma İngilizcesi değil, akademik düzeyde akıcı ve etkileyici bir İngilizce. Çünkü yurt dışındaki bir üniversitede ders verebilecek kadar iyi İngilizce konuşmam gerekiyor. Aksi takdirde, hiçbir üniversite beni işe almaz. Bu yüzden İngilizceyi çok daha akıcı ve profesyonel bir seviyede öğrenmem şart." K26 (K, 46, Akademisyen, Prof Dr)

Öğrenmeye yönelim ilkesi bağlamında görüşme verilerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde yetişkinlerin yabancı dil öğrenme yönelimlerinin yaşam merkezli ve problem odaklı olduğu görülmektedir. Göç etme faktörü yetişkinlerin yabancı dil öğrenme yönelimlerini şekillendiren önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Yurtdışına göç etme isteği yetişkinler için somut bir yaşam hedefi oluşturmakta ve yabancı dil öğrenmeyi bu hedefe ulaşmak için gerekli bir araç haline getirmektedir. Katılımcıların ifadeleri yabancı dil öğrenmenin günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılamak ve kariyer hedeflerine ulaşmak gibi pratik amaçlara hizmet ettiğini göstermektedir. Bu, andragojinin yetişkinlerin öğrenmeye yönelik yaklaşımlarının konu merkezli olmaktan ziyade yaşam merkezli olduğu ilkesini desteklemektedir. Örneğin, bir katılımcının yapay zeka veya ekonomi alanında çalışma isteği yabancı dil öğrenme isteğini spesifik bir kariyer hedefiyle ilişkilendirmekte ve öğrenmeyi doğrudan yaşam hedefleriyle bağlantılı hale getirmektedir. Bir diğer katılımcının akademik düzeyde İngilizce yeterliliği hedefi yetişkinlerin öğrenme yönelimlerinin anlık ihtiyaçlardan ziyade gelecekteki roller ve hedeflerle şekillendiğini göstermektedir.

Kültür Tanıma: Yabancı dil öğrenmek sadece dil becerileri kazanmayı değil, aynı zamanda farklı kültürleri anlayabilmeyi ve kültürlerarası iletişim kurabilmeyi de içerir. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenmek bir kültür tanıma aracı olarak önemli bir rol oynar. Öğrenmeye yönelim ilkesinin yetişkin öğrenenlerin öğrenmeye hazır olduklarında ve öğrenmenin kendileri için anlamlı olduğunu gördüklerinde daha etkili öğrendiklerini vurguladığı dikkate alındığında yetişkinlerin farklı kültürleri anlayabilmelerini ve farklı kültürlerle iletişim kurabilmelerini sağlayan öğretim faaliyetleri sergilemek ya da öğretim etkinlikleri düzenlemek, derslerde bu ihtiyacı karşılayacak aktivitelere yer vermek, yetişkinlerin yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştırır ve onları yabancı dil öğrenmeye motive eder. Yabancı dil öğrenenler, şayet dil öğrenme sürecinde hedef dilin konuşulduğu ülkenin tarihini, geleneklerini, değerlerini ve günlük yaşam pratiklerini öğrenebilirlerse ve bununla ilgili etkinliklere öğrenme sürecinde yer verilirse, bu etkinliklerin gerçek yaşamda da işlerine yarayacağını düşünebilirler. Çünkü bu etkinliklerin onların bir

kültürü tanımlarına yardımcı olacağını hissedebilirler ve bu yönde bir farkındalık artışı oluşabilir. Bu farkındalığın artması yetişkinleri yabancı dil öğrenmeye daha fazla motive edebilir.

Katılımcıların görüşleri yabancı dil öğrenmenin kültürler arası iletişim ve anlayışı geliştirmedeki önemini vurgulamaktadır:

"Dil de bence kültüre göre şekilleniyor. Farklı insanları tanıyorum. Farklı bir kültür öğreniyorum. Farklı bir bakış açısı öğreniyorum. Ki o dili anlayabiliyorum. Ve o dili yorumlayabiliyorum Yeni bilgiler öğreniyorum." K10 (E, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi)

Benzer şekilde başka bir katılımcı da dilin kültürlerarası iletişimdeki rolünü şöyle vurgulamaktadır:

"Farklı kültürlerle buluşmanın bir anahtarı. Eskiden bir bir insan ikidir iki insan söylemi hep söylenirdi. Kesinlikle büyük bir avantaj. Farklı kültürleri, farklı deneyimleri sizin de öğrenebilmeniz için ve bu anlamda temel bir yetkinlik. Bir kişi böyle kendini anlatınca Rusça biliyorum, İngilizce biliyorum deyince size karşı bakış açısı değişiyor." K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Yabancı dil öğrenmenin kişisel gelişime katkısını vurgulayan bir diğer katılımcı ise şunları söylemiştir:

"Yabancı dil öğrenmek benim için dünyaya farklı bir bakış açısı, ufuk açıcı bir kapı. Farklı kültürleri tanımanın bir aracı." K13 (K, 25, Akademisyen)

İngilizce'nin evrensel bir iletişim aracı olduğunu vurgulayan bir katılımcı şöyle demiştir:

"Artık farklı kültürlerin konuştuğu bir dünya dili bu İngilizce. İngilizce öğrenmek bir hedef olmamalı, bir zorunluluk olmalı, illa ki olmazsa olmaz olmalı gelişmiş bir ülkede." K19 (E, 48, Emekli Asker)

Yabancı dil öğretiminde kültürel boyutun önemini vurgulayan bir akademisyen şu görüşü paylaşmıştır:

"Eğer bireylere gerçekten yabancı dil öğretilmek ve toplumun dil becerileri geliştirilmek isteniyorsa, diğer ülkeleri ve kültürlerini anlamak, oradaki insanlarla iş birliği yapmak için farklı bir yaklaşım benimsenmelidir." K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Dilin kültürel anlayışı geliştirmedeki rolünü vurgulayan bir başka katılımcı şöyle bir görüş ifade etmiştir:

"Dünyadan bir insanı tanırsanız, oranın kültürünü, her şeyini çok rahat öğrenebiliyorsunuz. 'Bir insan bir insandır' derler ya, çok önemli bir şey. Çünkü farklı bir kültürden birisiyle, sadece müzikal anlamda değil, oranın geleneklerini, göreneklerini ve değerlerini öğrenmek de bence insanın vizyonunu çok ilerleten bir şey." K11 (K, 37, Akademisyen, İşletme)

Yabancı dil öğrenmenin bilgi dağarcığını genişletmedeki önemini vurgulayan bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

"Farklı farklı coğrafyalardan, ekosistemlerden bilgi dağarcığını zenginleştirmek önemlidir. Örneğin, İngilizce biliyorsam, Kuzey Ren bölgesini de biliyorum. Yani İngiltere'nin hayatını biliyorum. Ayrıca, onun hayata bakışını da öğreniyorum. Bence o açıdan, kişinin alt yapısını büyüten şey budur. Çünkü alt yapıyı büyütmüş oluyorsunuz. Piramidin altını genişlettiğiniz zaman, yukarıya çıkan enerji de böylelikle artabiliyor." K14 (E, 28, Memur)

Yabancı dil öğrenmenin kişisel potansiyeli geliştirmedeki rolünü vurgulayan bir diğer katılımcı şöyle ifadelerde bulunmuştur:

"Aslında dünyanın çok daha geniş bir yer olduğunu, bilgi kaynaklarının çok daha geniş bir yer olduğunu yaşla beraber keşfettikçe... Bu, yabancı diziler olsun, farklı kültürlerdeki insanlara olan merak olsun, birazcık daha dil üzerindeki etkinin ne kadar önemli olduğunu ve onu açtığımızda insanın potansiyelini ne kadar daha gerçekleştirebileceğini keşfettiriyor. Motivasyonum tamamen buydu aslında." K15 (K, 25, Mimar)

Son olarak yabancı dilin günlük hayattaki önemini ve kültürlerarası iletişimdeki rolünü vurgulayan bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

"İngilizce olarak değil de ben geçenlerde İspanyolca, İspanyol bir kadını takip ediyorum Instagram üzerinden. normalde bu kadın bir top model, bir hastalığından dolayı bacağını kaybediyor. Ve daha sonra kendisi gibi ampute insanların hayata küsmemesi gerektiğine dair sürekli paylaşımlar yapıyor ve bununla ilgili birçok sosyal sorumluluk projesine katılıyor. Ve mesela o kadın İspanyolca konuşuyor. İngilizce bilmiyor. Başka herhangi bir dil de bilmiyor. Ama ben bu kadını hareketleriyle anlamaya çalışıyorum. İspanyolca bilmeyi çok isterdim mesela. Burada, yani Türkiye'de, İngilizce'nin ya da herhangi bir yabancı dilin ne kadar önemli olduğunu sadece dersler için değil, kültürü anlamak için ve insanların mesela daha global bir hayata entegre olabilmesi için ne kadar önemli olduğunu öğrenmesi gerekiyor. Yani bunu bir zorunluluk olarak değil de günlük hayatta, işte ne bileyim, bugün Finlandiya'ya gidebilmemiz... Tabii bu biraz sosyoekonomik imkanlarla da alakalı bir şey ama yine de insanlar hiç yoktan bir yerlere gidip birileriyle arkadaş olup ya da işte telefonda da olur, chat'ten de olur, bir şekilde iletişim kurup kültürler arası bir bağ kurması gerekiyor. Bence Türkiye'deki eksiklik bu." K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular yetişkinlerin yabancı dil öğrenme yönelimlerinin kültür tanıma ve kültürlerarası iletişim kurma hedefleriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar yabancı dil öğrenmeyi sadece dilsel bir beceri olarak değil, aynı zamanda kültürel anlayış ve kişisel gelişim için bir araç olarak görmektedirler. Bu yönelim yetişkinlerin yabancı dil öğrenme sürecini daha anlamlı ve amaca yönelik algılamalarını sağlamaktadır. Bulgular yabancı dil öğrenmenin farklı kültürleri tanıma, dünyaya farklı bir bakış açısı kazanma ve global dünyaya entegre olma gibi pratik ve kişisel hedeflerle ilişkilendirildiğini ve bunun öğrenme motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Katılımcılar yabancı dil öğrenmenin kültürel boyutunun kişisel vizyonlarını genişlettiğini ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular yetişkinlerin yabancı dil öğrenme yönelimlerinin

yaşam merkezli ve amaç odaklı olduğunu, öğrenme sürecinin kendi kişisel hedefleri ve ilgi alanlarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Sosyalleşme: Sosyalleşme yoluyla birey içinde yaşadığı toplumun bir parçası haline gelir. Yabancı dil öğrenen yetişkinler farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilmek ve yeni sosyal çevrelere girebilmek gibi nedenlerle yabancı dil öğrenmeye yönelebilirler. Yabancı dil öğrenirken edindikleri beceriler sosyal yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları yeni insanlar ve kültürler dünya görüşlerini genişletebilir ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Bir katılımcı yabancı dil bilmenin önemini şöyle ifade etmiştir:

“Benim çevremde öyle bir şey olmuyor. Söz edip dökmeye gerek yok aslında. Hani bence bu şey gibi geliyor bana: “Ne kadar çok dil öğrenirseniz, o kadar çok insan kazanıyorsunuz.” Ya da “Bir yere giderseniz, niye gideceksin? Ne var orada? Yani burada yok mu aynı şey?” diye. Hep bu tabirlerle karşılaşıyoruz ama bunları söyleyenlerin çoğunun da bir kere bile yurt dışına gitmediğini görüyorum mesela. Ben onun tespitini de yaptım. Yani hiç yurt dışına gitmemiş, yurt dışına çıkmamış, hep Türkiye’de kalmış. O zaman da hem bunun nasıl bir his olduğunu bilmiyor.” K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Yabancı dil bilmenin sadece insan kazanmak değil aynı zamanda kültürel iletişim açısından da önemli olduğunu vurgulayan aynı katılımcı görüşlerine şu şekilde devam etmiştir:

“Yabancı dil bilmemek nefes almamak gibi. Nefes alamıyorsanız zaten hiçbir duygunuza ihtiyacınız olmuyor. Mesleki açıdan da böyle. Bir ülkeye gittiğiniz zaman hiçbir şey konuşamamak ve en önemlisi kendi kültürünüzü anlatamamak çok kötü bir şey. Bir şey sorulduğu zaman onu değiştirebilecek bir İngilizce altyapısı önemli. Yanlış bir şey de biliyor olabilirler ülkemiz hakkında. Doğrusunu anlatmak da çok değerli bir şey.” K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Yabancı dil bilmenin günlük yaşamdaki etkisine ilişkin olarak bir başka katılımcı bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Ama yani şuna kesinlikle katılıyorum: Bir dili öğrenmek insana çok büyük şeyler katıyor. Yani yurt dışına çıktığımda mesela, çok büyük bir özgüven demek bu. En basit örnek olarak, İstanbul’da bazı kültürlerle ait yemeklerin satıldığı yerler vardı. Mesela Çerkez mutfağı falan vardır. Böyle oralara girdiğimizde, orada kendini ifade ediyor olmak çok büyük bir özgüven sağlıyor. Yani dolayısıyla sosyal hayatta da aslında çok büyük bir özgüven demek ve buna da hizmet ediyor kesinlikle.” K2 (K, 24, Yüksek Lisans Mezunu, Psikoloji)

Özgüvenin yanı sıra yabancı dil bilmenin sosyal çevre edinmedeki rolü de önemlidir. Bu konuda bir diğer katılımcı şunları ifade etmiştir:

“Yurt dışına gitmek istediğimde bir native gibi o kişilerle konuşabilmek ya da arkadaş çevresi edinebilmek istiyorum. Hani şu an mesela yabancı dilimin çok iyi olmasını ve farklı ülkelere gidip oralarda arkadaşlıklar edinmeyi ve networkümü artırmayı çok isterim.” K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Mühendisi)

Yabancı dilin yurt dışı seyahatlerindeki pratik faydalarına değinen bir akademisyen ise şöyle bir görüş belirtmiştir:

“Yabancı dil bilmek üniversiteye kadar hiçbir anlam ifade etmiyordu. Üniversitede iş hayatında önem kazanmaya başladı. Bugün geldiğim yaş itibariyle yurt dışını gezmek istiyorum. Sadece mesleki nedenlerle değil artık. ... Yurt dışına gidince de Gürcistan'a gittim, İngilizce'yle problemlerimi çözebiliyorsun. Almanya'ya gittim, Almanlar da İngilizce biliyormuş, onu da fark ettim. Yani bir şekilde diyorlar ya, evrensel dil. Yani Türkiye'de hep kalmış biri için ne ifade ediyor bilmiyorum ama dışarıya çıktığında çoğu problemini çözebiliyorsun diyeyim. ... Sadece mesleki nedenler değil, dışarıdaki sosyal hayat için de gerekli olduğunu düşünmeye başladım. Yani Gürcistan'da Fransızca konuşan görmedim ama gidiyorsun, mesela oradaki personel İngilizce biliyor. Almanya'da normal bir McDonald's'a gittik, oradaki de biliyordu. İngilizce bilince bir şekilde meramını anlatabiliyorsun artık.” K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Yabancı dilin günlük hayatın bir parçası olma isteğini dile getiren bir başka katılımcı yabancı dil öğrenmenin uzun vadeli hedeflerini şöyle açıklamıştır:

“Yurt dışına gitme hayalim var. Artık yabancı dilin hayatımın içinde, birebir dokunabildiğim bir şey olmasını istiyorum. Geldiğin nokta itibariyle yabancı dil öğrenme konusunda kendini nasıl hissediyorsun? Hayallerine, hedeflerine ulaştığını düşünüyor musun? Şu an daha rahatım ama tabii ki korkularım var, daha iyi olmak isterim. Kendimi ifade edebilmeyi çok istedim. Ya bu artık hayatımın bir rutini olsun istiyorum açıkçası, bir görev gibi değil. Hayatımın içinde ve akışında olan bir şeye doğru evrilsin istiyorum.” K15 (K, 25, Mimar)

Yabancı dilin kültürlerarası iletişimdeki rolüne vurgu yapan bir öğrenci kendi deneyimini şöyle paylaşmıştır:

“İlk başta ben bunu aslında dediğim gibi sadece ders olarak görmüştüm. Sadece uçak mühendisliği için gerekli bir şey olarak bakmıştım ama şu anda mesela geldiğim seviyede komik videoları izlediğimde eğlenabiliyorum. Yabancılar neler yapıyor, Noel'de ne yapıyorlar, bunları gördükçe aslında onların kültürlerini anlamaya başlıyorsun ve şöyle oluyor: Bir Japon'la da aynı şeyi konuşabiliyorsun İngilizce'yle. Tabii Alman'la da aynı şeyi konuşabiliyorsun ve her birisi farklı farklı kültürlerden. Böyle olunca mesela ben hayatım boyunca mangonun ağaçta yetiştiğini bilmiyordum, görmemiştim. Bir gün proje arkadaşım Kenyalı, bana dedi ki 'Mangolar ağaçta yetişiyor' falan dedi. 'Gerçekten mi?' dedim. 'Nasıl bir şey, sen bilmiyor musun?' dedi. 'Hayır' dedim. Bana mango ağaçlarını gösterdi. Orada yaşadıkları ortamı, köyü gösterdi, orada ağaçlarla evler yapılıyor falan gibisinden. Bu beni çok şaşırttı mesela. Hayvanat bahçesi dışında hiç zürafa görmediğimi söyledim ama onlar zürafayı günlük hayatta görüyorlardı. Bunu konuşabiliyor olmak bile bence çok güzel bir şey.” K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

Yurt dışı deneyimlerinin dil öğrenme motivasyonuna etkisini vurgulayan bir katılımcı pratik ihtiyaçların önemini şöyle ifade etmiştir:

“Şimdi yabancı bir limana gittiğinizde dışarı çıkıyorsunuz, bir yerde oturacaksınız, bir şey isteyeceksiniz, yabancı dil ihtiyacınız var. O zaman aklınıza geliyor. Mesela İtalya'ya gidiyorsunuz, yemek yiyeceksiniz, pizza yiyeceksiniz, bir şey isteyeceksiniz parmak işaretleriyle. Çok komik oluyor. Ben yabancı dil öğrenme seyahatlerinden sonra dil öğrenmeye başlayan, kitap alıp kelime öğrenmeye başlayan çok arkadaşım olduğunu hatırlıyorum. ... Benim hedefim, dediğim gibi, bu sınavı atlatıp... Onu bitirdikten sonra zaten çok farklı olacak çünkü şu an tepemizde duran bir Demokles'in kılıcı gibi. Yani işleri tam anlamıyla kendiniz de veremezsiniz. O bir hallolsa keyfe keder öğrenirsiniz, daha böyle dinleyerek, eğlenerek, zevk alarak öğrenirsiniz bunu.” K19 (E, 48, Emekli Asker)

Son olarak yabancı dil öğrenmenin pratik yapma ihtiyacını vurgulayan bir öğretmen kendi hedeflerini şöyle dile getirmiştir:

“İyi bir puan almak istiyorum. Yani teknik olarak YDS hedefim var. Bir de yurt dışı deneyimi yaşayıp tekrardan speakingdeki o hatırlayamadığım şeyleri falan tekrar hatırlamak istiyorum.” K20 (K, 33, Öğretmen, Matematik)

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde yetişkinlerin yabancı dil öğrenme yönelimlerinin sosyalleşme ve günlük yaşam ihtiyaçlarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Katılımcılar yabancı dil öğrenmeyi farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma, yeni sosyal çevreler edinme ve dünya görüşlerini genişletme aracı olarak görmektedirler. Yabancı dil bilmenin yurt dışı seyahatlerinde günlük yaşam problemlerini çözmede yardımcı olduğunu, özgüven sağladığını ve kültürler arası iletişimi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Katılımcılar yabancı dil becerilerinin sosyal ağlarını genişletme, farklı kültürleri anlama ve kendi kültürlerini anlatma fırsatı sunduğunu vurgulamışlardır. Yurt dışında yaşama, çalışma veya eğitim alma hedefleri yabancı dil öğrenme motivasyonlarını artıran faktörler arasındadır. Ayrıca günlük yaşamda karşılaşılan pratik durumlar (restoranda sipariş verme, yabancı bir ülkede yön sorma vs gibi) için yabancı dil bilmenin önemini vurgulamışlardır. Bu bulgular yetişkinlerin yabancı dil öğrenme yönelimlerinin yaşam merkezli, görev odaklı ve problem çözmeye yönelik olduğunu göstermektedir. Buna göre yabancı dil öğrenen bazı yetişkinler yabancı dil öğrenmeyi gerçek hayat durumlarıyla ilişkilendirmekte ve öğrendiklerini pratik bağlamlarda uygulama fırsatlarına önem vermektedirler.

Kişisel Gelişim: Öğrenmeye yönelim ilkesine göre yetişkin öğrenenler öğrenme süreçlerini yaşamlarındaki ihtiyaç ve hedeflerle ilişkilendirmek isterler. Yabancı dil bilmek yetişkinlere kendilerini geliştirme konusunda önemli fırsatlar sunar. Ayrıca dünyaya açılmalarını ve farklı kültürleri keşfetmesini sağlar. Dil, kültürün ayrılmaz bir

parçasıdır ve dilin öğrenilmesi, o kültürün anlaşılmasını kolaylaştırır. Yetişkinler, yabancı dil öğrenerek sadece dil beceriler kazanmakla kalmaz aynı zamanda farklı düşünce yapılarını, değerleri ve yaşam tarzlarını da deneyimlerler. Bu da kişisel ve entelektüel gelişimlerine katkıda bulunur.

Bir katılımcı yabancı dil bilmenin sağladığı avantajı şöyle ifade etmiştir:

“Bulunduğumuz seviyeden bakarsak, İngilizce çok büyük bir basamak sağlıyor. Uzun atlamada sizin sırtığınızın en az beş metre daha uzun olduğunu düşünün. Gerçekten öyle, çünkü bilgiye ulaşıyorsunuz. Diğerleri, birinin ona bilgiyi çevirip sunmasına muhtaç.” K14 (E, 28, Memur)

Bu görüşe paralel olarak bir başka katılımcı yabancı dilin mesleki ve akademik gelişimdeki rolünü şöyle vurgulamıştır:

“Aslında İngilizce, yaptığım işte hayatımı doğrudan etkilemiş olmuyor, ama ben oradan besleniyorum. Kendime oradan yeni kaynaklar alıyorum. Aynı şekilde, akademik hayata dair bir hedefim var şu anda. Yine oradan besleniyorum. İngilizce kaynaklar ve insanlar üzerinden besleniyorum.” K15 (K, 25, Mimar)

Yabancı dil bilmenin bilgiye erişimdeki önemini vurgulayan aynı katılımcı, görüşlerini şöyle sürdürmüştür:

“Yabancı dil bilmiyor olmak, gözümüzü kulağımızı kapamak gibi bir şey. Çünkü hayatımızın her anında, mecburen yapmak istediğim bir iş bile olsa, gerçekten dil öğrenmek zorundayım, öyle ya da böyle. Çünkü bilginin üretildiği yer sadece bu coğrafya değil, çok geniş bir coğrafyada bilgi üretiliyor.” K15 (K, 25, Mimar)

Benzer şekilde bir diğer katılımcı yabancı dilin bilgiye erişimdeki rolünü şöyle açıklamıştır:

“Bir bilgi var ve ben bu bilgiye, dilim olmadığı için ulaşamıyorum. Bunu, engin bir bilginin keşfedilmesi gibi görüyorum. Başkaları tarafından keşfedilip çevrilmesi değil. Onlar da çok değerli insanlar. Birinci elden kendim okuyup kendim yorum yapabilmeliyim. İngilizceyi, bana o bilgiye ulaşma imkanı verebilecek bir araç olarak görüyorum.” K17 (K, 49, Akademisyen, Öğr. Gör.)

Yabancı dil bilmemenin kişisel gelişim üzerindeki olumsuz etkisini vurgulayan aynı katılımcı düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“İngilizce bilmemek, çok sık bir yaşam sürmek gibi bir şey: hiçbir şeyden, hiçbir yenilikten, hiçbir güzellikten haberdar olmak istemeyen, sadece günü gününe yaşayan bir insan olmak gibi.” K17 (K, 49, Akademisyen, Öğr. Gör.)

Son olarak yabancı dil öğrenmenin kişisel gelişimdeki önemini vurgulayan başka bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

“Yabancı dil öğrenerek ikinci bir birey oluyorsunuz. Artık dünya dili İngilizce. Bunu çok iyi öğrenmek artık bir hedef olmamalı. İngilizceyi öğrenmek bir hedef olmamalı, bir zorunluluk olmalı. Gelişmiş bir ülkede illa ki olmazsa olmaz olmalı.” K19 (E, 48, Emekli Asker)

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular yetişkinlerin yabancı dil öğrenme durumlarının öğrenmeye yönelim ilkesiyle doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yabancı dil öğrenmeyi kişisel gelişim ve bilgi edinme aracı olarak görmekte, bu süreci yaşam merkezli öğrenme, problem çözme odaklı yaklaşım, anlık uygulama ihtiyacı, kişisel gelişim hedefleri ve içsel motivasyon bağlamında değerlendirmektedirler. Örneğin, bir katılımcının mesleki ve akademik hayatında yabancı kaynaklardan beslendiğini belirtmesi yaşam merkezli öğrenmeyi, bir diğer katılımcının yabancı dil bilmeyi bilgiye doğrudan ulaşma aracı olarak tanımlaması problem çözme odaklı yaklaşımı yansıtmaktadır. Başka bir katılımcının birinci elden kaynaklara ulaşma ve yorum yapabilme isteği öğrenilen bilgilerin hemen uygulanması yönelimini gösterirken, katılımcıların yabancı dil öğrenmeyi dünyaya açılma ve daha geniş bir perspektif kazanma aracı olarak görmeleri kişisel gelişim hedeflerine yönelik öğrenmeye yönelimi ortaya koymaktadır. Katılımcılardan birisinin yabancı dil öğrenmeyi zorunluluk olarak görmesi ise içsel motivasyonu yansıtmaktadır. Bu bağlantılar yetişkinlerin yabancı dil öğrenme yönelimlerinin yaşamlarındaki pratik ihtiyaçlar, problem çözme, anlık uygulama, kişisel gelişim ve içsel motivasyon faktörleriyle şekillendiğini göstermektedir.

Genel olarak *öğrenmeye yönelimi destekleyen unsurlar* temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde yetişkinlerin yabancı dil öğrenme yönelimlerinin çok yönlü ve yaşam odaklı olduğu görülmektedir. Katılımcılar yabancı dil öğrenmeyi doğrudan deneyim, göç etme, kültür tanıma, sosyalleşme ve kişisel gelişim gibi çeşitli amaçlarla ilişkilendirmektedir. Doğrudan deneyim açısından bazı katılımcılar yurt dışında yaşamanın yabancı dil öğrenme sürecini hızlandırdığını ve kalıcı hale getirdiğini vurgulamışlardır. Örneğin bir katılımcı Amerika'da yaşadığı deneyimin dilin konuşulduğu ülkede bulunmanın ve günlük hayatta dile maruz kalmanın önemini gösterdiğini belirtmiştir. Bu deneyimler, dilin kültürel bağlamında öğrenilmesine ve iletişimsel boyutlarının daha iyi kavranmasına olanak sağlamıştır. Göç etme hedefi yabancı dil öğrenme motivasyonunu şekillendiren önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Yurt dışında yaşama, çalışma veya eğitim alma hedefleri katılımcıların dil öğrenme çabalarını yönlendirmektedir. Örneğin bir katılımcı gelecekte Amerika'da çalışma hedefinin İngilizce öğrenme sürecini doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Kültür tanıma bağlamında katılımcılar yabancı dil öğrenmenin farklı kültürleri anlama ve dünya görüşlerini genişletme konusunda önemli bir araç olduğunu vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar dil öğrenmenin sadece dilbilgisi kuralları veya kelime öğrenmekten ibaret olmadığını, aynı zamanda farklı düşünce yapılarını ve yaşam tarzlarını deneyimleme

imkanı sunduğunu belirtmişlerdir. Sosyalleşme açısından katılımcılar yabancı dil bilmenin farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilme ve yeni sosyal çevrelere girebilme imkanı sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar yurt dışı seyahatlerinde veya çok kültürlü ortamlarda yabancı dil becerilerini kullanarak iletişim kurabilmenin önemini vurgulamışlardır. Kişisel gelişim bağlamında katılımcılar yabancı dil öğrenmenin bilgi kaynaklarına erişim konusunda önemli avantajlar sağladığını belirtmişlerdir. Dünyanın farklı yerlerinde üretilen bilgilere doğrudan ulaşabilmenin vizyonlarını genişlettiğini ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yabancı dil öğrenmenin günlük yaşamda karşılaşılan iletişim sorunlarını çözme, özgüven kazanma ve profesyonel gelişim gibi pratik faydalarına da değinilmiştir. Örneğin bir katılımcı yabancı dil bilmenin iş hayatında ve akademik kariyerde önemli bir avantaj sağladığını vurgulamıştır. Bu bulgular yetişkinlerin yabancı dil öğrenme yönelimlerinin, andragojinin öğrenmeye yönelim ilkesiyle uyumlu olarak, yaşamlarındaki pratik ihtiyaçlar, problem çözme, kültürel etkileşim, sosyal bağlantılar kurma ve kişisel gelişim hedefleriyle şekillendiğini göstermektedir.

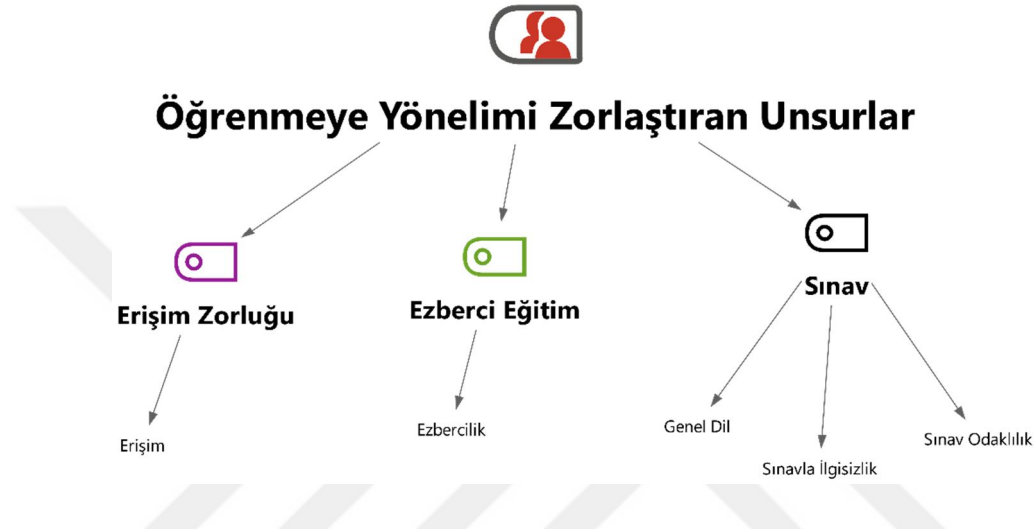
4.5.2. Öğrenmeye yönelimi zorlaştıran unsurlar

Andragojinin öğrenmeye yönelim ilkesi yetişkinlerin öğrenme yönelimlerinin yaşamlarındaki anlık sorunları çözmek ve ihtiyaçlarını karşılamakla doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. Ancak Türkiye'deki yabancı dil eğitimi uygulamalarında bu ilkeyi zorlaştıran bazı unsurlar göze çarpmaktadır. YDS ve YÖKDİL gibi sınavlara hazırlık amacıyla verilen yabancı dil eğitimleri temel dil becerilerini ve iletişim yetkinliğini geliştirmekten ziyade çoğunlukla test tekniklerine odaklanmaktadır. Bu durum andragojinin yaşamla ilintili öğrenme olma anlayışına ters düşmektedir. Ayrıca yaşamdan ve gerçek iletişim ortamlarından kopuk, ezberci bir yabancı dil eğitimi anlayışı yetişkin öğrenmesinin doğasına uygun değildir ve öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. İçsel motivasyon ve kişisel gelişim hedeflerini destekleyen yabancı dil öğrenme fırsatlarının yetersizliği yetişkinlerin öğrenmeye yönelimi sınırlandırabilir. Yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitiminde öğrenenlerin yaşam deneyimlerinin ve bireysel öğrenme amaçlarının yeterince dikkate alınmaması da yabancı dil öğrenme motivasyonu düşürebilir. Bu zorluklara rağmen yetişkinlerin şayet yabancı dil sınavlarında başarılı olmaları gerekiyorsa sınav başarısı ihtiyacı ile kişisel gelişim hedeflerini dengeleyen bir yaklaşım benimsenmesi önemlidir. Bu bağlamda ideal bir yabancı dil eğitimi hem sınav başarısını hem de iletişim becerilerini ve kişisel gelişimi

desteklemelidir. Bu şekilde yetişkinlerin öğrenme yönelimleri daha etkili bir şekilde karşılanabilir ve andragojik ilkelerle uyumlu bir eğitim süreci sağlanabilir. Bu çerçevede elde edilen veriler *erişim zorluğu*, *ezberci eğitimi* ve *sınav* kategorileri altında ele alınmıştır.

Şekil 30

Öğrenmeye Yönelimi Zorlaştıran Unsurlar Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Erişim Zorluğu: Yabancı dil eğitimi küreselleşen dünyada giderek artan bir öneme sahip olmakla birlikte genel olarak yetişkinler için hala çeşitli zorluklarla dolu bir süreçtir. Özellikle ekonomik faktörler yetişkinlerin yabancı dil öğrenme yönelimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Andragoji ilkeleri yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde kendi yaşam deneyimlerini ve ihtiyaçlarını merkeze aldıklarını vurgular. Ancak ekonomik kısıtlamalar bu ilkelerin uygulanmasını zorlaştırabilmektedir. Geçmişten günümüze yabancı dil eğitiminin algılanışı ve erişilebilirliği önemli değişimler geçirmiştir. Bir zamanlar lüks veya ayrıcalık olarak görülen yabancı dil bilgisi, günümüzde birçok iş alanında temel bir yetkinlik haline gelmiştir. Buna karşın ekonomik eşitsizlikler hala yetişkinlerin kaliteli yabancı dil eğitimine erişimini kısıtlamaktadır. Yabancı dil eğitimine erişimdeki eşitsizlikler, yetişkinlerin öğrenme motivasyonlarını ve yönelimlerini derinden etkilemektedir. Ekonomik zorluklar bireylerin yabancı dil öğrenme hedeflerini şekillendirmekte ve çoğu zaman sınırlandırmaktadır. Bu durum, yetişkin eğitimi ve yabancı dil öğretimi alanlarında önemli bir sorun teşkil etmeye devam etmektedir.

Bir katılımcı geçmişte yabancı dil öğrenmenin ekonomik boyutunu şöyle ifade etmiştir:

“Şöyle söyleyebilirim, İngilizce öğrenmek biraz zengin işi diye görülüyordu. Yani herkesin yapacağı bir iş değildi. İşte, yurt dışına gitme imkanımız yoksa ya da anne babanızın parası fazla yoksa... Çünkü benim yaşadığım dönemlerde İngilizce derslerine gitmek, İngilizce kurslarına gitmek lüks olarak algılandı. Zaten insanların ekonomik anlamda hayatta kalma mücadeleleri olduğu için, bir de bunun üzerine İngilizce öğrenmeyle ilgili herhangi bir ortama girme imkanımız yoktu.” K1 (E, 45, Akademisyen, Doç. Dr.)

Benzer bir görüşü paylaşan başka bir katılımcı yabancı dil bilmeye dair geçmişteki algısını şöyle anlatmıştır:

*“Valla o zaman, yani benim yetiştiğim ortamda... Şimdi farklı yer olduğu için, ***'dayken, baya küçüktüm çünkü ilkokuldaydım. ***'dayken nasıl bakılıyordu? Çok büyük bir şeydi. İngilizce bilmek şu andaki gibi değildi. Yani İngilizce biliyorsanız, hakikaten çok büyük paralar kazanıyordunuz. Çok önemli bir konumdaydı. Ve hayatınız kurtulmuş gibiydi aslında. Ama o zamanlar imkanımız olmadığı için öğrenemedik işte.” K2 (K, 24, Yüksek Lisans Mezunu, Psikoloji)*

Günümüzde de ekonomik faktörlerin yabancı dil öğrenme sürecini etkilediğini belirten bir akademisyen şunları ifade etmiştir:

“Yani bizim ortamımız çok fazla yabancılardan oluşan, İngilizce konuşmayı gerektiren bir ortam olamıyor maalesef. Yani bu uluslararası düzeyde çok fazla biz de gidemiyoruz hocam. Gitmek istediğiniz zaman ciddi maddi külfetlerle karşı karşıya kalıyorsunuz ve bu konudaki destekler sınırlı. Eskiden örneğin bizim üniversite için düşündüğümüz zaman belli oranda her yıl en azından yurt dışında bir yere destek veriliyordu. En azından diyorsunuz ki 'Ya ben gideceğim, bari gittiğim zaman dilde sorun yaşamayayım. Dil öğrenip gideyim, yani eksiklerimi bir an önce tamamlayayım.' diyorsunuz. Ama gitmeyince de, gidemeyince de 'Ya ben zaten kullanamıyorum bu dili.' yani. Öğreniyorum ama kullanamıyorum gibi oluyor. Burada biraz sizin temponuzu düşürüyor açıkçası. O dil öğrenme sürecindeki şevkinizi biraz düşürüyor.” K29 (E, 35, Akademisyen, Doç. Dr.)

Ekonomik zorlukların dil öğrenme motivasyonunu nasıl etkilediğini anlatan bir katılımcı şöyle bir görüş ifade etmiştir:

“Hocam güncel olarak buna cevap vereyim. Aslında güncel de cevap vermezsem de olur ama yani şöyle: Ben hayatım boyunca hem çalışıp hem okudum. Yani aileden çok fazla maddi ve şey olarak destek almadık. Hep kendi şansımı kendim yaratmaya çalıştım. Bu yüzden hep yoğunum. Açıkçası o yüzden yani mesela oturup da bir masam, sandalyem olsun, bilgisayarımı açayım, bütün gün test çözeyim. Böyle bir imkanım hayatım boyunca olmadı. ...YDS hedefimiz değildi. Çünkü bizim için bir ölçü değildi YDS. Çünkü farklı sınav tekniklerimiz vardı bizim. Daha sonra bu 15 Temmuz'dan sonra artık İngilizce bilme kriterini bizim standartlarımızın dışına taşıyıp artık TOEFL ve YDS üzerine [yöneldik]. Sadece şu kadar söyleyeyim: Ben kendi devrem için iki yüz yirmi kişi mezun olduk. On yedi kişi kaldık. İster istemez sistemde bir kırgınlık, küskünlük veya işte umutsuzluk olabiliyor. Bu umutsuzluk döneminde geçim kaygısı ağır basabiliyor. Bu geçim kaygısı ağır bastığında da kendinize [soruyorsunuz]... Hani İngilizceye öncelik vermek dışında bir hobi yapabilir miyim? Ekstra bir kazanç kaynağı sağlayabilir miyim diye böyle bir şey düşündüğümüz oluyor.” K21 (E, 30, Askeri Personel)

Sosyo-ekonomik koşulların dil öğrenme fırsatlarını nasıl etkilediğini vurgulayan katılımcılar şu görüşleri ifade etmişlerdir:

"Ben İstanbul Bağcılar'da okudum. Liseyi de, ilkokulu da Bağcılar'da. Sonrasında üniversite dönemimde Avcılar'a geldim. Zaten üniversite dönemimde birlikte İngilizce hayatıma girdi. Ondan öncesinde yoktu." K14 (E, 28, Memur)

"Maalesef, çevremizde İngilizce konuşmayı gerektiren ortamlar çok az. Uluslararası etkinliklere katılmak da zor oluyor. Yurt dışına gitmek istediğimizde ciddi masraflarla karşılaşıyoruz ve bu konuda yeterli destek alamıyoruz." K29 (E, 35, Akademisyen, Doç Dr)

"İnsanların dil öğrenmede ekonomik sorunları var. Ben ekonomik zorluk yaşadığım için dil öğrenme sürecim daha uzun sürdü. Eğer gerekli parayı harcayabilseydim, 10 yıl yerine belki 2 yılda dil problemimi çözebilirdim." K1 (E, 45, Akademisyen, Doç Dr)

Son olarak geçmişteki imkanların kısıtlılığını vurgulayan bir katılımcı şunları eklemiştir:

"Geçmişte, özellikle öğrenciyken, maddi imkanlarımız daha kısıtlıydı. Küçük bir ilçede yaşıyorsanız, dil kursları gibi dil öğrenme destekleri bulmak zor oluyordu. Bu nedenle dil öğrenme fırsatları daha sınırlıydı." K29 (E, 35, Akademisyen, Doç Dr)

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular yabancı dil eğitimine erişimin geçmişte ve günümüzde yaşanan zorluklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların deneyimleri, İngilizce öğrenmenin ekonomik durumlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, İngilizce öğrenmenin geçmişte “zengin işi” veya “lüks” olarak algılandığını belirtmişlerdir. Ekonomik zorluklar nedeniyle birçok kişinin İngilizce kurslarına gitme veya yurt dışı deneyimi yaşama imkanı bulamadığı vurgulanmıştır. Günümüzde İngilizce bilmenin önemi artmış olmasına rağmen, hala maddi külfetler ve sınırlı destekler nedeniyle erişim zorluklarının devam ettiği görülmektedir. YDS ve YÖKDİL gibi sınavlara odaklanan “sınav odaklı eğitim anlayışı” da yetişkinlerin dil öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Katılımcılar ayrıca çalışma hayatı ile eğitimi bir arada yürütmenin zorluklarına ve geçim kaygısının dil öğrenme motivasyonunu etkilediğine değinmişlerdir. Bu durum yetişkinlerin öğrenme yönelimlerinin yaşamlarındaki anlık sorunları çözmek ve ihtiyaçlarını karşılamakla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ezberci Eğitim: Yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitimleri sınav odaklı olduğunda ve test çözme becerilerine yoğunlaştığında süreç ezberci bir eğitim anlayışına doğru evrilebilir. Bu tür bir ezberci/sınav odaklı eğitim dilin temelini oluşturan becerileri ve birikimi sağlamayı göz ardı edebilir. Öğrenenler yabancı dili etkin bir şekilde kullanmak ve iletişim kurmak yerine sadece sınavda başarılı olmak için bir takım kuralları ve/veya kelimeleri, yapıları ezberlemeye yönlendirilebilir. Ezberci eğitim yetişkinlerin öğrenme sürecindeki içsel motivasyonlarını ve öğrenmeye yönelimlerini olumsuz yönde

etkileyebilir. Çünkü böyle bir yaklaşım öğrenmenin gerçek yaşamla bağlantısını zayıflatır ve öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarını ve amaçlarını göz ardı eder. Yetişkinler sadece sınav başarısına odaklanarak yabancı dil öğrenmeye çalışırken yabancı dili günlük yaşamlarında kullanma ve iletişim kurma becerileri geliştirmekte zorlanabilirler.

Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“YDS'ye yönelikti zaten. YÖKDİL o zaman yoktu zaten. Test usulüydü ve sınav odaklıydılar. Bir birikim, bir temel oluşturmak gibi dertleri yoktu. Dil bilgisi öğretimi tamamen ezbere dayalıydı. Bu yöntem öğrencilerde dile karşı merak uyandırmıyordu. Ya ezberleyip geçiyordun ya da konu çok önemsenmiyordu.” K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

Benzer bir deneyimi paylaşan başka bir katılımcı ezberci yaklaşımın geçmişteki uygulamalarını şöyle anlatmıştır:

“Ortaokulda dersiniz hani sadece nesneleri tanıma, nesnelerin yazılışlarını ezberleme, mesela İngilizce öğretmenimiz bize 'Blackboard' mesela, örnek verecek olursam, 'Blackboard' kelimesini yaklaşık bir sayfa yazdırıyordu. Tamamen biz ona iki sayfa yazıyorduk. Üç sayfa yazıyorduk. Parmaklarımız acıyana kadar belki. Yani tamamen ortaokulda aslında nesnelerin isimlerini öğretilme yöntemi seçilmişti.” K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Ezberci yaklaşımın dile karşı ilgiyi nasıl azalttığını vurgulayan bir diğer katılımcı şunları söylemiştir:

“Gramer, dil bilgisi üzerine geçerli öğrenmeyi öğretme yöntemi tamamen ezberciydi. Onun için dile karşı bir merak uyandırmıyordu o. Ezberle geç ya da çok önemsenmiyordu. O zamanlarki işte yabancı dildeki o anki metotlar direkt yazma üzerine, gramer üzerine, ezber üzerineydi.” K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

Ezberci yaklaşımın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini anlatan bir katılımcı şöyle bir görüş beyan etmiştir:

“Orada bana bazı kelimeler veriyor ve cümle kurmamı söylüyorlar ve ben orada bir yanlış yaptığım zaman diyorum ki 'Zaten ben bir şey bilmiyorum. Niye üstüne bu kadar geliyorlar?' ve ben herhalde bunu yapmam gerekiyor ve yapamıyorum dolayısıyla.” K2 (K, 24, Yüksek Lisans Mezunu, Psikoloji)

Yabancı dil öğreniminde dört temel becerinin önemini vurgulayan bir katılımcı ezberci yaklaşımın bu becerileri geliştirmedeki yetersizliğini şöyle açıklamıştır:

“Bizim genelde bildiğimiz dört temel beceri var dilde. Bu dört temel beceriyi geliştirmeye dönük uygulamalar yapmanız lazım. Yani siz bireyin dinleme becerisini geliştirmek istiyorsanız dinleme etkinliği yaptıracaksınız. Konuşma becerisini geliştirmek istiyorsanız mutlaka konuşturmanız lazım... Bakın bahsettim, yedinci sınıfta bir İngilizce öğretmenimiz geldi. En iyi öğretmenim dediğim öğretmen kendisiydi. O bile gramerle sınırlı tuttu olayı. Yani orada hiçbir şekilde bir konuşma becerisi, bir dinleme becerisine dönük herhangi bir etkinlik yaptığımızı ben çok hatırlamıyorum doğrusu. Ya bu anlamda tamamen gramer dersiydi.” K28 (K, 25, Yüksek Lisans Mezunu, Kimya Mühendisi)

Ezberci yaklaşımın uzun vadede etkisiz olduğunu belirten bir katılımcı şöyle bir görüş ifade etmiştir:

“Sürekli ezber yapıyorsun, ama bir süre sonra öğrendiklerini unutuyorsun. Pratikte kullanılmayan bilgileri tekrar tekrar ezberlemek ne kadar gerekli? Bu yöntem pek faydalı değil.” K18 (K, 56, Tıp Doktoru)

Son olarak sınav odaklı yaklaşımın sınırlılıklarını vurgulayan bir katılımcı şunları ekliyor:

“YDS kesinlikle bana İngilizce öğretmeyecek. Ama YDS benim için çok ciddi bir araç olacak.” K14 (E, 28, Memur)

Görüşme verileri yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitiminde ezberci yaklaşımın yaygınlığını ve bu yaklaşımın yarattığı sorunları açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcıların ifadeleri yabancı dil eğitiminin genellikle YDS, YÖKDİL gibi sınavlara yönelik olduğunu ve bu durumun gerçek yabancı dil becerilerini geliştirmeyi engellediğini göstermektedir. Birçok katılımcı yabancı dil öğrenme süreçlerinin çoğunlukla ezber üzerine kurulu olduğunu ve bunun etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini engellediğini vurgulamıştır. Öğrenilen bilgilerin pratikte kullanılamaması bilgilerin kalıcı olmamasına neden olmaktadır. Ayrıca katılımcılar dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yeterince geliştirilmediğini belirtmiştir. Ezberci yaklaşımın öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı motivasyonunu ve ilgisini azalttığı da gözlemlenmiştir. Bazı katılımcılar tekrar ve yazma gibi mekanik yöntemlerin kullanıldığını belirtmiş ve bu durumun öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu veriler yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitiminde ezberci yaklaşımın yaygın olduğunu ve bu durumun etkili yabancı dil öğrenimini engellediğini göstermektedir.

Sınav: Yetişkin eğitiminin temel ilkelerinden biri olan öğrenmeye yönelim, bireylerin öğrenme süreçlerini yaşamlarındaki ihtiyaç ve hedeflerle ilişkilendirmek istediklerini vurgular. Yabancı dil eğitiminde sıklıkla karşılaşılan sınav odaklı yaklaşımlar bu ilkeyle çelişebilir. Sınav odaklı yabancı dil eğitimi, öğrencileri belirli bir sınavda başarılı olmak için test çözme stratejilerine ve ezber yapmaya yönlendirir. Bu yaklaşımda, dilin iletişimsel boyutu ve yaratıcı kullanımı göz ardı edilmekte, dil bir araç olarak görülmektedir. Yetişkinler, sınavı geçmek için dili öğrenmekte, ancak gerçek yaşam durumlarında dili etkin bir şekilde kullanma becerisi geliştirememektedirler.

Bir katılımcı sınav odaklı yaklaşımın sınırlılıklarını şöyle ifade etmiştir:

“Demek istediğim bu. Şimdi YDS'ye çalışırken şunun farkındayım. YDS kesinlikle bana İngilizce öğretmeyecek. Ama YDS benim için çok ciddi bir araç olacak.” K14 (E, 28, Memur)

Sınav odaklı eğitimin gerçek yaşam ihtiyaçlarıyla örtüşmediğini vurgulayan bir katılımcı şöyle bir görüş ifade etmiştir:

*“Üniversitede şöyle bir girişimim oldu, **** Üniversitesi'nin sanal bir platformu vardı. Oradan bir eğitim satın aldım, tabii üniversitenin kendisine güvenerek, fakat hiç memnun kalmadım. Hep aynı sistem. Cümle veriliyor. Kısa, basit cümleler oluşturma. Evet, ama sınava girdiğimde bana “Cümle oluşturun.” denilmiyor. Kocaman bir paragraf veriliyor ve oradan bir şeyler çıkartmam bekleniyor. O şekilde kaldı açıkçası. Hiç girmedim, takip etmedim.” K2 (K, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Psikoloji)*

Sınav odaklı eğitimin dil öğrenimindeki yetersizliğini vurgulayan bir öğrenci şöyle demiştir:

“Aldığım özel eğitimler YDS'ye yönelikti. YÖKDİL o zaman yoktu. Onlar da test usulüydü ve sınav odaklıydılar. Orada bir birikim yapmak, bir temel oluşturmak gibi bir derterleri yoktu. Sınav odaklı, test odaklı idi. O yüzden orada eğer önceki eğitim olmasaydı bir şey yapamazdım. Yani o birikim olmasaydı bir şey yapamazdım. Çünkü oradaki hedef başkaydı. Okullarda aldığım eğitimse öğrenme amaçlıydı. Lisede daha fazla keşke yabancı dil eğitimi alsaydım.” K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh.)

Sınav odaklı yaklaşımın pratik dil becerilerini geliştirmedeki yetersizliğini vurgulayan bir katılımcı şöyle bir görüş ifade etmiştir:

“Sonuç olarak YDS'ye hazırlanıyoruz. Mesela ben bir senede eğitim alsam gidip yurt dışında konuşabileceğimi düşünemiyorum. Ya da bir yabancıyla. Bizim gördüğümüz eğitimler ya da işte amacımız bu olmayınca hep YDS odaklı düşünüyoruz. Yani ben YDS'de 2015'te elli beş aldım. 2019'da altmış beş aldım. Temel pek olmamasına rağmen belli bir seviyeye geldim. İstenen düzeye geldim gibi akademide. Ama hala oturup da kendi alanımla ilgili bir çeviri yapabileceğimi düşünmüyorum. Burada temel sorunlar mevcut.” K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

Akademik kariyer için sınav odaklı dil eğitiminin gerekliliğini vurgulayan bir akademisyen şöyle demiştir:

“Doktora süresince zaten ODTÜ'de bir yıl hazırlık görüyorduk. O zorunluydu. Ama sınavı çok zor olduğu için TOEFL hazırlık kursuna gitmiştim. Bir, iki, üç ay TOEFL eğitimi aldım Ankara'da. Doktora öncesi yüksek lisans da vardı. Yüksek lisansırken de yine dershaneye gitmiştim. Orada da en azından altmış beş alabilecek düzeye getirmiştik İngilizcem.” K7 (K, 46, Akademisyen, Prof. Dr.)

Sınav odaklı yaklaşımla iletişim odaklı yaklaşım arasındaki farkı vurgulayan bir katılımcı ise şöyle demiştir:

“Öğretim görevlisi olan hocalar öğrenmemiz için çaba harcadılar. Ama aynı konu orada da vardı. Yani bir sınav geçme. Vizeleri verme, daha sonra finali vermek için kompozisyon yazıyoruz. Ama giriş cümlelerini ezberliyoruz. Kalıpları ezberliyoruz. Kalıpları ezberleyince yüz kelime oluyordu. İki yüz kelime yazınca kompozisyon tamam oluyordu. Onun için öğreniyordum yani. Bu tür durumlar vardı. Ama özelde bu yoktu. Adam konuşuyordu mesela. Sohbet ediyordu. On kelime biliyorsam on kelimeyle konuşuyordum. Bir şey öğretiyor. Bir acelesi olduğu için değil, müfredat yetiştirmek için değil. Bu güzel bir şeydi.” K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

Görüşme verileri incelendiğinde bazı katılımcılar sınav hazırlık süreçlerinin genellikle test çözme stratejilerine ve kelime/kural/teknik ezberlemeye odaklı olduğu için dilin iletişimsel boyutunun ve yaratıcı kullanımının ihmal edildiğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar, aldıkları eğitimlerin tamamen sınav odaklı olduğunu ve yabancı dil öğrenmenin herhangi bir temel oluşturmadığını vurgulamışlardır. Ayrıca, sınav odaklı eğitim yaklaşımında, genellikle kalıpların ve ezberlenmiş cümlelerin kullanıldığı, bunun da yaratıcı dil becerilerinin gelişmesini engellediği ifade edilmiştir. Ancak bazı katılımcılar, sınavlar dışında da yabancı dil öğrenmeye yönelik çabalarının olduğunu ve bu sayede gerçek anlamda dil becerilerini geliştirebildiklerini de belirtmişlerdir.

Genel olarak *öğrenmeye yönelimi zorlaştıran unsurlar* temasına ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşler incelendiğinde bazı önemli noktalar öne çıkmaktadır. Ekonomik engeller yabancı dil eğitimi hala birçok yetişkin için erişilmesi zor bir alan haline getirmektedir. Ezberci ve sınav odaklı eğitim yaklaşımı, dilin pratik kullanımını ve iletişimsel boyutunu ihmal ederek öğrenilenlerin kalıcı olmamasına neden olmaktadır. Dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dengeli bir şekilde geliştirilmemesi, özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin yeterince pratik edilememesi, dil öğrenimini zorlaştırmaktadır. Bu yaklaşımlar aynı zamanda öğrenenlerin motivasyonunu düşürmekte ve dil öğrenmeye karşı ilgilerini azaltmaktadır. Çalışma hayatı ile eğitimi bir arada yürütmenin zorluğu ve geçim kaygısı, yetişkinlerin dil öğrenmeye ayırabilecekleri zamanı ve enerjiyi kısıtlamaktadır. Öğrenilen dilin günlük hayatta veya iş ortamında kullanılamaması ve standart eğitim programlarının yetişkinlerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını yeterince dikkate almaması da öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Andragojik açıdan bakıldığında yetişkinlerin öğrenme yönelimleri yaşamlarındaki anlık sorunları çözmek ve ihtiyaçlarını karşılamakla doğrudan ilişkilidir. Ancak katılımcıların belirttiği zorlaştırmacı unsurlar bu ilkenin uygulanmasını engellemektedir. Ekonomik engeller, ezberci ve sınav odaklı eğitim yaklaşımları, dört temel becerinin ihmal edilmesi ve bireysel ihtiyaçların göz ardı edilmesi gibi faktörler yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeyi gerçek yaşam ihtiyaçlarıyla ilişkilendirmelerini zorlaştırmaktadır. Örneğin sınav odaklı yabancı dil eğitimi dilin gerçek hayatta kullanımını ikinci plana atarak öğrenme yönelimi açısından uyumsuzluk yaratmaktadır. Benzer şekilde çalışma hayatı ile eğitimi dengeleme zorluğu, yetişkinlerin dil öğrenmeyi günlük yaşamlarıyla bütünleştirmelerini engellemektedir. Bu durumda, yetişkinler dil öğrenmeyi yaşamlarındaki sorunları çözmek veya hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak görmek yerine aşılması gereken bir engel olarak algılayabilmektedirler.

4.6. Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenme Motivasyonu Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin öğrenme motivasyonu konusundaki deneyimleri nelerdir?*” şeklinde ifade edilmişti. Andragojik açıdan öğrenme motivasyonu ilkesi yetişkin öğrenenlerin dış faktörlerden (ödül vs.) daha çok içsel motive edici faktörlerle öğrenmeye güdülendiklerini ileri sürer. Daha iyi bir kariyer, terfi ve daha yüksek maaş gibi dış faktörler yetişkinleri öğrenmeye motive etmede rol oynayabilir. Ancak en güçlü motive edici faktörler artan iş doyumunu, özgüven ve yaşam kalitesi arzusu gibi iç unsurlardır (Knowles, 2015). Yetişkinler kişisel gelişim arzusu, artan öz-yeterlilik ve başarı duygusu gibi kişisel faktörlerle motive olduklarında, öğrenme faaliyetlerine katılma olasılıkları daha yüksek olur. İçerik kendi hayatlarıyla, yaptıkları işle veya kişisel hedefleriyle alakalı olduğunda da öğrenmeye karşı motivasyonları artar. Yetişkin öğrenenler öğrenmenin pratik açıdan kendilerine nasıl fayda sağlayacağını anlamak isterler. Yetişkinler genellikle hayatlarında üstesinden gelmek istedikleri zorluklarla veya problemlerle karşılaştıklarında öğrenmeye motive olurlar. Bu sorunları çözmelerine yardımcı olan öğrenme deneyimleri onlara daha ilgi çekici ve anlamlı gelir. Yetişkinler öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmalarına imkan verildiğinde, kendi hedeflerini belirleme, öğrenme stratejilerini seçme ve ilerlemelerini değerlendirme özerkliği verildiğinde öğrenmeye daha fazla motive olurlar. Yetişkinler öğrenme ortamına zengin yaşam deneyimleri getirir. Öğrenme ortamlarına bu deneyimlerin entegre edilmesi ve bu deneyimlerden faydalanılması öğrenme ve öğrenme sürecine katılma motivasyonlarını artırabilir. Bu bağlamda ilgili araştırma sorusuna cevap bulmak amacı ile araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılara öğrenme motivasyonları ile ilgili görüşlerini almaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan kodlar, kategoriler ve temalar Tablo 20 ve Şekil 32’de detaylı olarak sunulmuştur.

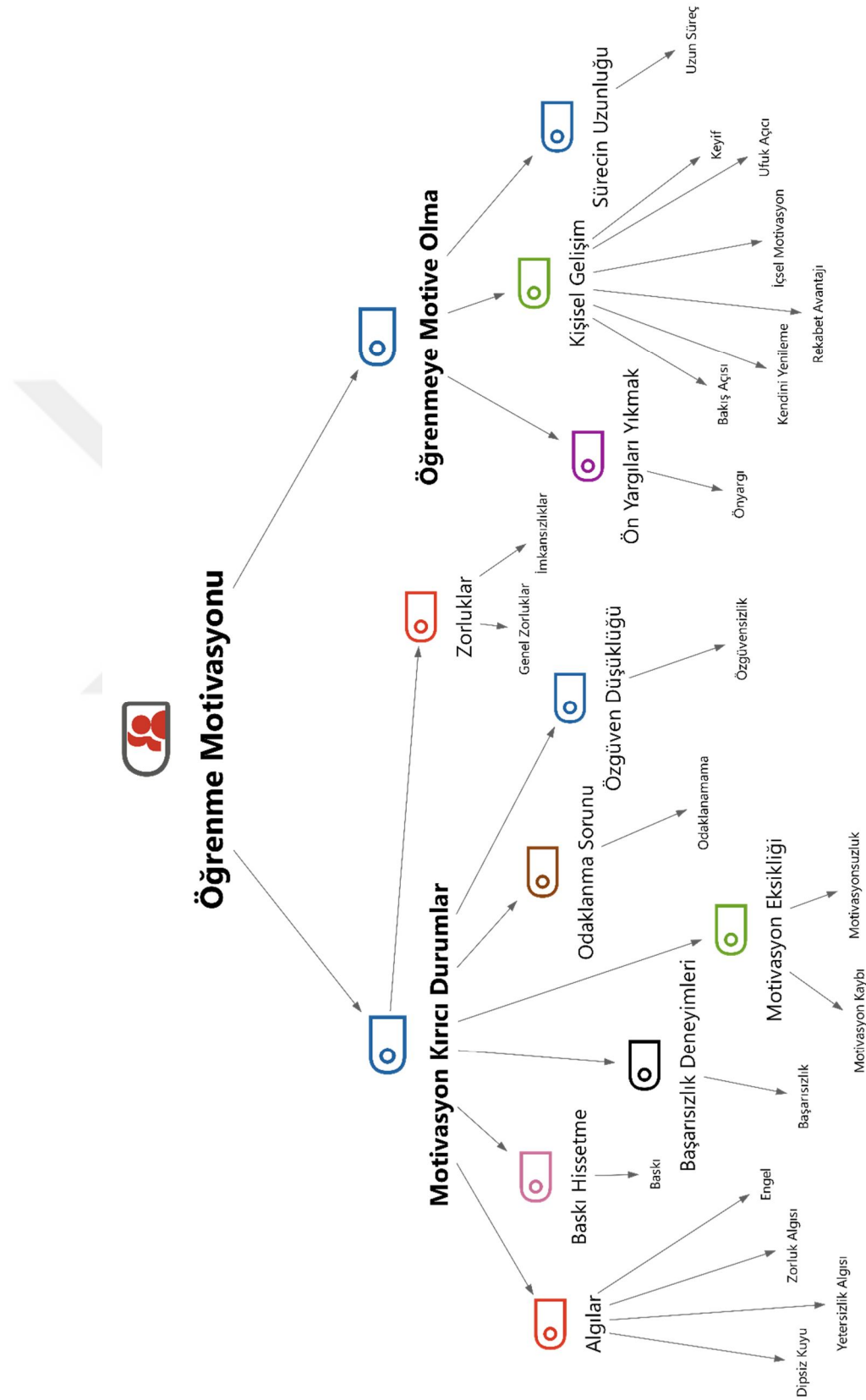
Tablo 20

Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenme Motivasyonu Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Kodlar, Kategoriler ve Temalar

TEMA	KATEGORİ	KOD
Motivasyon Kırıcı Durumlar	Algılar	Dipsiz Kuyu; yabancı dil öğrenmenin dipsiz bir kuyu olarak algılanması ve motivasyona etkisi
		Yetersizlik Algısı; yabancı dil bilmemenin bir eksiklik olarak algılanması ve motivasyona etkisi
		Zorluk Algısı; yabancı dil öğrenmenin zor olduğu algısı ve öğrenme motivasyonuna etkisi
		Engel; yabancı dil öğrenmenin bir engel olarak algılanması ve motivasyona etkisi
	Baskı Hissetme	Baskı; yabancı dil öğrenmede baskı hissetmenin öğrenme motivasyonuna etkisi
	Başarısızlık Deneyimleri	Başarısızlık; yabancı dil öğrenmede başarısız olmanın öğrenme motivasyonuna etkisi
	Motivasyon Eksikliği	Motivasyon Kaybı; yabancı dil öğrenmede motivasyon kaybı
		Motivasyonsuzluk; yabancı dil öğrenmeye motive olamamak
	Odaklanma Sorunu	Odaklanamama; yabancı dil çalışmada odaklanma zorluğunun öğrenme motivasyonuna etkisi
	Özgüven Düşüklüğü	Özgüvensizlik; yabancı dil öğrenme konusunda özgüven eksikliğinin öğrenme motivasyonuna etkisi
Öğrenmeye Motive Olma	Zorluklar	İmkansızlıklar; yabancı dil öğrenme imkanının olmayışının motivasyona etkisi
		Genel Zorluklar; yabancı dil öğrenmede yaşanan zorlukların öğrenme motivasyonuna etkisi
	Ön Yargıları Yıkma	Önyargı; ön yargıları yıkan bir araç olarak yabancı dil öğrenme motivasyonu
	Kişisel Gelişim	Bakış Açısı; farklı bakış açısı kazandıran bir araç olarak yabancı dil öğrenme motivasyonu
		Kendini Yenileme; kendini yenileme aracı olarak yabancı dil öğrenme motivasyonu
		Rekabet Avantajı; rekabetçi avantaj sağlayan bir araç olarak yabancı dil öğrenme motivasyonu
		İçsel Motivasyon; yabancı dil öğrenmede içsel motivasyon unsurlarının etkisi
		Ufuk Açıcı; ufuk açan bir araç olarak yabancı dil öğrenme motivasyonu
		Keyif; keyif alınan bir öğrenme sürecinin öğrenme motivasyonuna etkisi
	Sürecin Uzunluğu	Uzun Süreç; yabancı dil öğrenme sürecinin uzun olmasının öğrenme süreci ile ilişkisi

Şekil 31

Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Öğrenme Motivasyonu Kapsamında Deneyimlerine İlişkin Görüşlere Dair Temalar, Kategoriler ve Kodlar

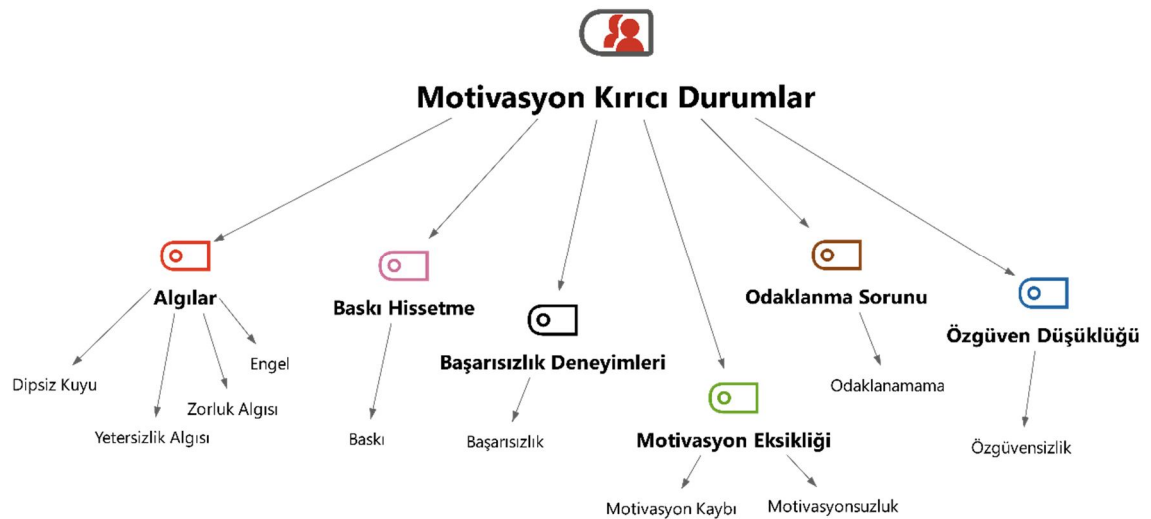


4.6.1. Motivasyon kırıcı durumlar

Andragoj, yetişkin öğrenenlerin öğrenme motivasyonuna büyük önem verir. Yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyonlarını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dil öğrenme konusunda sahip oldukları olumsuz algılar gelir. Ayrıca aile veya çevreden gelen baskı da öğrenen üzerinde stres yaratarak motivasyonu olumsuz yönde etkileyebilir. Dinleme, konuşma ve kelime ezberlemede yaşanan güçlükler ve genel başarısızlık hissi de motivasyonu düşüren deneyimler arasındadır. Bunun yanı sıra pandemi nedeniyle motivasyon kaybı, yabancı dile ilgi duymamak, hedef yokluğu gibi motivasyon eksikliği durumları da öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Yabancı dil çalışmalarına odaklanamamak da motivasyonu düşürerek öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Öğrenenlerin yabancı dil öğrenmenin zorluğuna ilişkin algıları, hata yapmaktan çekinmeleri, konuşmakta zorlanmaları gibi durumlar da özgüveni ve motivasyonu düşürebilir. Son olarak yabancı dil öğrenme imkanının olmaması ve süreçteki zorluklar da motivasyon kırıcı faktörler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda elde edilen veriler *algılar*, *baskı*, *hissetme*, *başarısızlık deneyimleri*, *motivasyon eksikliği*, *odaklanma sorunu* ve *özgüven düşüklüğü* kategorileri altında ele alınmıştır.

Şekil 32

Motivasyon Kırıcı Durumlar Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Algılar: Yabancı dil öğrenmek yetişkinler için karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir ve bu süreçte öğrenenlerin zihinlerinde çeşitli algılar oluşur. Bu algılar öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkiler. Söz konusu algılar yetişkinlerin dil öğrenmeye

yaklaşımlarını şekillendirir, motivasyonlarını etkiler ve zorluklarla başa çıkma stratejilerini belirler. Bu durumun genel öğrenme deneyimleri ve nihai başarıları üzerinden de doğrudan etkisi olabilir. Yetişkinler bu algılar doğrultusunda karşılaştıkları zorlukları yorumlar, hedeflerini belirler ve bu hedeflere ulaşmak için harcayacakları çabayı ayarlarlar. Ayrıca bu algılar yetişkinlerin yabancı dil öğrenme konusundaki öz-yeterlik inançlarını şekillendirerek öğrenme sürecindeki sebat ve dayanıklılıklarını da etkiler. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenme süreci sadece bilişsel bir aktivite değil, aynı zamanda bireyin kimliğini, öz-saygısını ve toplumsal konumunu da etkileyen duygusal bir yolculuktur. Dolayısıyla yetişkin dil öğrenenler için oluşan algıların anlaşılması ve yönetilmesi etkili dil öğretimi ve öğrenimi için kritik öneme sahiptir.

Bir katılımcı yabancı dil öğrenmenin sonsuz bir süreç olduğu algısını şöyle ifade etmektedir:

“Şöyle bu biraz şey yabancı dil. Dipsiz kuyu gibi bir şey aslında hani. Ne kadar öğrenseniz bu işte.” K22 (E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

Yabancı dil bilmemenin yarattığı yetersizlik algısını vurgulayan bir katılımcı şöyle bir görüş ifade etmiştir:

“Böyle bir zamanda yabancı dil bilmemek en alt tabakada kalmak demek benim için. Yani şu an gerçekten de köpek balığı gibiyiz ya. Her durduğumuz saniye bizim için bir zarar, asıl zarar değil ama yani bir kişinin öne geçmesi demek. Yani neden ben önde olmayayım? Yani neden bir kişinin geçmesine müsaade edeyim? Benim de öğrenmem lazım yani. Mesleki açıdan bilmediğin anda geri düşüyorsun. Yani günlük hayatta evet bilmen lazım kişisel gelişimin için. Mesleki hayatta bilmek zorundasın. Geri kalmamak için. E çünkü demin de söylediğim gibi yani sürekli değişim içinde dünya, sürekli gelişim içinde. Her geçen gün yeni bir bilgi üretiliyor. Ya makalelere bakıyorum, en güncel dergilere bakıyorum. Her gün yeni bir bilgi çıkıyor. Ve bunları anlamamak demek çağın gerisinde kalmak demek. Böyle bir lüksümüz yok.” K10 (E, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi)

Benzer bir yetersizlik algısını paylaşan başka bir katılımcı:

“Yabancı dil bilmemek konuşmaya çalışıp da duymamak ya da anlamamak gibi bir şey diye düşünüyorum. Yani onlar size bir şeyler söylüyorlar, siz böyle tamam bir şeyler duyuyorsunuz. Ama anlamlandıramıyorsunuz. Yani bu ne bileyim böyle bir tam yeterli algılayamamak, tam kafası çalışmamak, ne dendiğini bilememek gibi böyle aslında biraz da korkutucu geliyor yani bu.” K18 (K, 56, Tıp Doktoru)

Yabancı dil bilmemenin yarattığı eksiklik hissini vurgulayan bir katılımcı:

“Yani dil öğrenmemek, dil bilmemek, bir nevi bir mutsuzluk kaynağı aslında. Bu zamanda eksiklik bence. Eksiklik yani. Bence eksiklik. Ama tabii bunu ve şöyle düşünüyorsunuz. Ya bunun için de kendini harmanlamamış veya buna yönelmemiş bir insana da bunu anlatmak çok kolay değil.” K19 (E, 48, Emekli Asker)

Yabancı dil bilmemenin bilgiye erişimi kısıtladığını vurgulayan bir katılımcı:

“Başlı başına yani hiç Türkçe bilmemek, matematik bilmemek falan gibi veya coğrafya bilmemek gibi bir şey yani İngilizce bilmiyorsanız yani bir kaynak okuyamıyorsanız veya bir işte İngilizce metin... Çünkü bütün literatür artık oradan dönüyor. Herhangi bir iş yapacaksanız İngilizce gerekiyor yani İngilizce bilmeyen adam şeydir bence. Cahildir diyebiliriz. Bu net yani bu. Aşağılamak için demiyorum kimseye. Yanlış anlaşılmasın ama yani literatür açısından öyle.” K22 (E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

Yabancı dil öğrenmenin zorluğuna dair aile içinde oluşan algıyı anlatan bir katılımcı:

“Yani aslında ailecek yabancı dilden çekinen bir aileyiz. Onlar liselerinde farklı bir yabancı dil görüyorlar. Fransızca görüyorlar. O yüzden İngilizce'ye karşı özellikle yatkınlıkları yok. Öğrenme konusunda da aynı şekilde ön yargılı yaklaşarak başlamışlardı. Ve çok uzun yıllar boyunca aslında o yüzden temel seviyeden başka bir seviyeye atlamakta çok zorlanmışlar. Kendi kafalarında kurdukları duvardan dolayı ve bu biz çocukluktan itibaren de aslında yabancı dil zor bir şey, öğrenmesi çok kolay bir şey değil gibi kodlandı. Evet. Kırma çok... Bunu kırma çok zor oldu aslında. Hepimiz için. Yani ben hala yabancı dil zor diye başladığım oluyor. Hala sınavlara ya da okurken bir makale öyle hissediyorum.” K15 (K, 25, Mimar)

Yabancı dil bilmemenin yarattığı engelleri vurgulayan bir akademisyen:

“Yabancı dil bilmiyor olmak... Yani özellikle yani şu anda yaşadığımız yerde bile yurt dışına çıkmamıza hiç gerek olmadan insanları gözlemlediğimde çok kötü bir şey. Çünkü kendinizi ifade edemiyorsunuz hiçbir şekilde. Mesleki yaşantım bakımından zaten gerçekten çok negatif bir şey olduğunu düşünüyorum. Çünkü şu anda kendim mesela bir dergiyi araştırdığım zaman, bir makale yazacağım zaman, Türkçe dergi olsa dahi işte 'Yazım dilimiz İngilizcedir.' şeklinde bir ibare oluyor. O yüzden baktığınız zaman çok büyük bir engel oluşturuyor. Ve kaynaklar da zaten İngilizce. Yani böylelikle çok daha aslında kaliteli bir yazı yazmayı engellemiş oluyorsunuz kendi içinizde.” K13 (K, 25, Akademisyen)

Yabancı dil öğrenmedeki zihinsel engelleri vurgulayan bir katılımcı:

“Şeyin hatta Cem Yılmaz'ın da maalesef espri noktası oluyor ya hani. Herkes biliyor ama derdini anlatacak. İşte o olmamalı. Ya gerçekten bilmeliyiz. Yani kendini orada ifade etme şekli de çok önemli. Ama biz kendimizi öyle bir yoğuruyoruz ki. Ya geçen gün kitap alırken de aynısını adam diyor ki 'Ben çocukluğumdan beri uğraşıyorum, İngilizce öğrenemedim.' Kıramadığımız bir camdan duvarlarımız var, yapılarımız var.” K14 (E, 28, Memur)

Katılımcı görüşleri bir bütün olarak incelendiğinde yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik algıları çeşitli temalar etrafında şekillenmektedir. Katılımcıların ifadelerinden yabancı dil öğrenmenin “dipsiz bir kuyu” gibi sonu gelmeyen bir çaba olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bu algı yabancı dil öğrenme sürecinin zorluğunu ve sürekliliğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda yabancı dil bilmemek bazı yetişkinler için yetersizlik, geri kalmışlık ve hatta cahillik olarak nitelendirilmektedir. Bu durum yabancı dil bilmenin bir zorunluluk olarak görüldüğünü yansıtmaktadır. Yabancı dil öğrenmenin zor olduğuna dair yaygın bir ön yargı bulunmakta, bu algı genellikle aile ve çevreden

edinilen kodlamalarla pekişmektedir. Yabancı dil bilmemek kişisel ve mesleki gelişimin önünde bir engel olarak algılanmakta, bu da özellikle akademik ve profesyonel alanlarda kendini göstermektedir. Ayrıca yabancı dil bilmemek olgusu iletişim kuramamak ve kendini ifade edememek ile bir görülmekte, bu da sosyal ve kültürel etkileşimlerde dezavantaj yaratmaktadır.

Baskı Hissetme: Andragoji yetişkinlerin özgür iradeleri, deneyimleri, motivasyonları ve öğrenme ihtiyaçlarına vurgu yapar. Baskı hissetme durumu andragojik ilkelerle çelişir ve yetişkinlerin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Yetişkinler, öğrenme sürecinde özerk olmak isterler. Baskı hissetmek, kişinin özerkliğini kısıtlar ve öğrenme motivasyonunu düşürebilir. Ayrıca yetişkinler kendi deneyimlerine dayanarak öğrenmeyi tercih ederler ve öğrenme süreçlerini kendileri yönetmek isterler. Baskı hissetmek, kişinin deneyimlerini ve öz-yönetim ihtiyacını göz ardı edebilir ve bu da öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Yetişkinlerin öğrenme motivasyonları genellikle içsel kaynaklardan (kişisel gelişim, mesleki ilerleme, vb.) gelir. Dışarıdan gelen baskılar bu içsel motivasyonu zayıflatabilir ve öğrenme sürecini zorlaştırabilir. Baskı hissetmek kişide stres ve kaygı yaratabilir ve bu durum dikkat dağınıklığına, bilişsel işlevlerin bozulmasına ve dolayısıyla öğrenme performansının düşmesine neden olabilir.

Bir öğrenci kendisi üzerinde yarattığı baskının öğrenme sürecine etkisini şöyle anlatmıştır:

“‘‘Hocam genelde motivasyon benim aslında hani bu kadar isteğe sahip olmam aslında iyi bir şey ama ben kendi üzerimde çok baskı kurabiliyorum. Kendi omuzlarıma çok yük bindiriyorum ve beni strese sokuyor aslında. Ailemin benim üzerimde kurduğu bir baskı yok, ama bu baskıyı ben kendim yaratıyorum. Hani diyorum ki babamı gururlandırmalıyım, hocamı gururlandırmalıyım. Ama ben bunu biraz aşırıya kaçarak yapıyorum bazen. Bu da beni aslında bir çıkmaz bir döngüye sokuyor. Sınavları geçememeye başlıyorum stresten dolayı. Sınavı geçmemin tek yolu bu stresin azalması ama stresin azalmasına neden olacak şey de sınavların iyi gelmesi olacak. Nasıl kıracağım o döngüyü onu düşünüyorum son zamanlarda. Tek yapamadığım şey, sınav anlarını yönetememek. Yani bilgi birikimim var, kendime güvenim olsa ki var, o da oluyor. Ama o anki stres, o anki kaygı, kendi üzerime aldığım o yük, onun altından kalkamıyorum.’’ K6 (E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Müh)

Bu örnek yetişkinlerin öğrenme sürecinde özerk olmak istediklerini, ancak bazen kendi kendilerine uyguladıkları baskının bu özerkliği kısıtlayabileceğini ve öğrenme motivasyonunu düşürebileceğini göstermektedir. Kişinin kendi üzerinde yarattığı bu baskı, stres ve kaygıya neden olarak dikkat dağınıklığına, bilişsel işlevlerin bozulmasına ve dolayısıyla öğrenme performansının düşmesine yol açabilmektedir.

Aile baskısının yabancı dil öğrenme sürecine etkisini anlatan bir başka katılımcı şöyle bir görüş ifade etmiştir:

“Aile hocam. Genel olarak ailenin baskıcı olması... Böyle bazı insanlar vardır ya. Her şeye hakim olmak isterler. Öyle bir ortam vardı. Yani sizin adınıza düşünen, sizin adınıza karar veren bir aile fertlerinin olması... Ya sorulsa da bir şey değişmiyordu hocam. Ya ben kendi mesleğimi kendim seçene kadar bayağı zorlandım yani. Bu baskı, yabancı dil öğrenme sürecimi de etkiledi. Hangi dili öğreneceğime, nasıl öğreneceğime karar vermekte zorlandım. Kendi motivasyonumu ve öğrenme stratejilerimi geliştirmekte güçlük çektim. Sürekli başkaları tarafından yönlendirilmek, dil öğrenme konusunda kendime olan güvenimi de olumsuz etkiledi. Belki de bu yüzden dil öğrenmeye geç başladım ve hala zorlanıyorum.” K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

Bu örnek dışarıdan gelen baskıların yetişkinlerin özerkliğini ve öz-yönetim ihtiyacını nasıl kısıtlayabileceğini göstermektedir. Yetişkinler kendi deneyimlerine dayanarak öğrenmeyi tercih ederler ve öğrenme süreçlerini kendileri yönetmek isterler. Aile baskısı, kişinin deneyimlerini ve öz-yönetim ihtiyacını göz ardı ederek öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Görüşme verileri bir bütün olarak incelendiğinde yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yaşadıkları baskı hissinin iki farklı kaynaktan geldiği görülmektedir: içsel ve dışsal baskılar. Bir katılımcı kendisine yönelik oluşturduğu içsel baskıyı yansıtırken, bir diğer katılımcının yaşadığı deneyim daha ziyade aile kaynaklı dışsal baskıyı örneklemektedir. Her iki durumda da baskı hissi andragojik ilkelerle çelişerek öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. İlk katılımcı kendi üzerine aşırı yük bindirmesi ve mükemmeliyetçi yaklaşımı stres ve kaygıya neden olmakta ve bu da sınav performansını düşürmektedir. Bu durum, andragojinin vurguladığı öz-yönetimli öğrenme ilkesiyle çelişmektedir. Yetişkin öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönetme ve kontrol etme becerisini zayıflatmakta, içsel motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Diğer katılımcının yaşadığı aile kaynaklı baskı ise andragojinin temel ilkelerinden olan özerklik ve öz-yönetim ilkelerine tamamen aykırıdır. Ailenin aşırı müdahalesi, bireyin kendi kararlarını alma ve öğrenme sürecini yönetme becerisini engellemiştir. Bu durum yabancı dil öğrenme motivasyonunu zayıflatmış, öğrenme stratejilerinin gelişimini geciktirmiş ve öz-güvenini olumsuz etkilemiştir. Her iki örnekte de baskı hissi, ister içsel ister dışsal kaynaklı olsun, yetişkin öğrenenlerin motivasyonlarını, öz-yeterlik algılarını ve öğrenme performanslarını olumsuz etkilemektedir.

Başarısızlık Deneyimleri: Yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde geçmiş deneyimler oldukça önemlidir ve başarısızlık deneyimleri yetişkinlerin öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Yetişkinler önceki başarısızlıklarından dolayı kendilerine güvenlerini kaybedebilirler ve öğrenme konusunda isteksiz hale

gelebirlirler. Tekrarlanan basarisizliklar kisiyi umutsuzluga ve ogrenme isteeginin azalmasına sürükleyebilir. Başarısızlık deneyimleri, kişinin öğrenme stratejilerini sorgulamasına ve değiştirmesine neden olabilir. Başarısızlık deneyimleri kişinin öğrenme ortamındaki güvenlik hissini zedeleyebilir ve bu durum öğrenme motivasyonu olumsuz yönde etkileyebilir. Katılımcıların ifadelerinden bu deneyimlerin yabancı dil öğrenme sürecini nasıl etkilediği görülmektedir.

Bir katılımcı dinleme becerisi konusunda yaşadığı zorlukları şöyle ifade etmiştir:

“Yani en yapamadığım şey aslında dinleme alanı. Yani duyamıyorum. Hala gerçekten duyamıyorum. Bu yüzden de dizi ve film izleyerek aslında böyle alt yazı açık bir şekilde 'Neyi duydum? Neyi duymadım?' Böyle tekrar duyduklarımı 'Doğru mu duydum?' şeklinde anlamaya çalışıyorum. Hangisi bana daha faydalı olur? Benim hatam yani internet araştırdığımızda ve doğru kullandığımızda bizi çok doğru yerlere götürebiliyor.” K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Bu deneyim kişinin öğrenme stratejilerini sorgulamasına ve değiştirmesine neden olmuştur. Aynı katılımcı yanlış stratejilere odaklanmanın yarattığı olumsuz etkiyi de şu şekilde vurgulamıştır:

“Ben orada doğru bir araştırma yapmamışım yani ben hangi alanda eksikim ve hangi alana yönelmeliyim? Bunu hiç görmeyerek gidip sürekli reading, essay yazacağım tarzda alanlara yönelmiştim. Aslında ben onu çok iyi yapabiliyorum. Ama bu yani burada hep duyma yeteneğimle daha da kötüye götüren şeyler yapmışım.” K4 (K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh)

Benzer şekilde konuşma becerisindeki zorluklar da başarısızlık deneyimi olarak ortaya çıkmaktadır:

“O dönemde de sıkıntı yaşıyordum. O dönemde de mesela aynı şeyi gene okuduğumu anlıyordum. İşte kelime ezberim çok iyiydi. Gramer çok iyiydi. Fakat konuşma noktasında gene sıkıntı yaşıyordum.” K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

Bir başka katılımcı dil bilgisini pratik kullanıma dökme konusundaki zorluğunu şöyle ifade etmiştir:

“Bu yani mesela konuşamıyorum ben normalde. Yani çok basit düzeyde konuşabilirim. Derdimi anlatabilecek kadar ama mesela neden bunun sebebinin ne olduğunu öğrenmiş oldum. Çünkü ben neyin ne olduğunu bilmediğim için nerede kullanacağımı bilmiyordum.” K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

Yazma becerisindeki zorluklar da başarısızlık deneyimi olarak ortaya çıkmaktadır:

“Yazmakta sıkıntı var. Yani yazmakta bir şeyleri mesela işte Türkçe'den İngilizceye, İngilizceden Türkçeye çevirirkenki o 'Bu mu olmalıydı?' deyip böyle arada kalıyoruz ya o biraz daha zor oluyor. Yani o yüzden ben birazcık daha konuşurken daha mı iyi anlaşılıyor? Ya da daha iyi mi pratik yaptığımız için mi ilerliyor bilmiyorum ama mesela benim konuşmam yazmama göre daha iyi olduğunu düşünüyorum. Yazmam o kadar iyi

değildir mesela. Ama karşılıklı konuştuğum zaman iyi konuşabiliyorum, ama iş yazmaya gelince birazcık daha zorlaşıyor.” K11 (K, 37, Akademisyen, İşletme)

Bazı katılımcılar ise kelime ezberleme konusundaki zorluklarını dile getirmiştir:

“Bir kere kelime ezberlemek bir kere çok güç gelmişti bana. Onu hatırlıyorum ama sonra ezberledikten sonra unutmamaya başladım. Mesela işte dedim ya işte yazın kurs almıştım. Yani mesela soruyorlardı orada “Ben nasıl kelime ezberleyebilirim?” falan diye. Benim hiç öyle sorunum yoktu yani. Açıp tekrar bile etmedim.” K22 (E, 30, Araştırmacı, Doktora Öğrencisi)

Son olarak bir katılımcı genel olarak yabancı dil öğrenme sürecindeki başarısızlık algısını şöyle ifade etmiştir:

“Sınavı geçersen sadece bir başarı elde etmiş olacağım. Ama dil konusunda ben yine başarısızım. Ben hep kendimi bu şekilde ifade ederim. Yani ölçtüğünüz sadece sınav başarısı mı? Bunun dışında mesela farklı... Bütün konularda, ya dille ilgili bütün konularda ben kendimi başarısız olarak ifade ediyorum. Sadece sınav değil başarıım. Sınav ya, kriter sınav değil. Yani ben bu kadar sene İngilizce gördüm. Hep hayatımdaydı. Her hafta hayatımda bir dil vardı. Lisede Almanca da vardı. Hatta ilk diller vardı yani. Ama ben öğrenemedim. Ya da öğrenmedim. İkisini bir arada değerlendiriyorum. Bu benim başarısızlığımı gösterir. Bunu da şöyle bir parametreyle yorumluyorum: Yani kendi hayatıma bakıyorum, çok başarısız değildim yani. Allah'ın lütuflarını bir kenara koyarak konuşuyorum. Hayatımın birçok alanında birçok çaba gösterdim. Ama dil konusunda bu çabayı ben kendim göstermedim. O yüzden bu konuda ben kendimi başarısız olarak ifade ederim.” K25 (E, 28, İnşaat Mühendisi)

Görüşme verilerinden bazı katılımcıların tekrarlanan başarısızlıkların, özgüvenini kaybı, umutsuz ve öğrenme isteğinin azalması gibi sorunlara yol açtığını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Bazı katılımcılar özellikle dinleme, konuşma ve yazma gibi dil becerilerinde yaşadıkları başarısızlıkların kendilerini derinden etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yabancı dil öğrenme konusunda yaşanan başarısızlıklar, kişinin güven hissini zedeleyerek motivasyonunu düşürebilmektedir. Öğrenme ortamında kendini güvende hissetmeyen yetişkin öğrenmeye istekli kalmakta zorlanmaktadır. Katılımcı görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla geçmiş öğrenme başarısızlıkları nedeniyle oluşan güvensizlik ve karamsarlık, kişinin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmasını engelleyebilmekte ve öğrenme motivasyonunu kırmaktadır.

Motivasyon Eksikliği: Yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri de motivasyon eksikliğidir. Yetişkin öğrenenler söz konusu olduğunda motivasyon faktörü daha da fazla önem taşır. Yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyon eksikliğinin pek çok nedeni olabilir. Bunlar arasında, öğrenme hedeflerinin belirsizliği, ilgi eksikliği, öğrenme materyallerinin ve etkinliklerinin uygun olmaması, etkileşim ve işbirliği fırsatlarının yetersizliği ve geri bildirim eksikliği sayılabilir. Çevrimiçi derslerin verimsizliği ve kendi kendine öğrenmenin zorluğu gibi faktörler de yabancı dil öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Katılımcıların deneyimlerinden bu

eksikliğin çeşitli nedenlerden kaynaklandığı ve öğrenme sürecini ciddi şekilde etkilediği görülmektedir..

Pandemi sürecinin motivasyon üzerindeki olumsuz etkisini bir katılımcı şöyle ifade etmiştir:

“Ya evet yani o pandemi beni mahvetti tabii ki. Daha kurs bitmemiş, sınavlar olacak. Yani bu sefer halledeceğim diye ve kendi kendime söz vermişim. Bu sefer ha, olmasın diye bir kuvvet benim önüme geçiyor. Yani böyle şeyler, inanmam da neyse. Ve işte uzun süre rölantide kaldık, evlerde kaldık biliyorsunuz. Oradaki kurstakiler de ne yapacaklarını bilemediler. İşte 'Paranızı ödemeyeceğiz', 'İşte onu çevrimiçi eğitime çevireceğiz'. Ben de o zaman çevrimiçi eğitime çok, şu andaki kadar sıcak bakmıyorum. Hiç kimse bakmıyor. Çevrimiçi eğitime döndü ama ben çevrimiçi eğitimden hiçbir verim alamadım.” K17 (K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

Bu deneyim öğrenme ortamının ve yönteminin motivasyon üzerindeki etkisini göstermektedir. Çevrimiçi derslerin verimsizliği motivasyon kaybına neden olabilmektedir.

Bazı katılımcılar genel bir motivasyon eksikliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir:

“Motive olamamak bir zorluktu. Şu an için yani hocam düşünmüyorum işin gerçeği İngilizce olarak düşünmüyorum. Geri kalan kısmı alakalı tam henüz ulaştığını düşünmüyorum hocam. Eksikim çok fazlaydı.” K1 (E, 45, Akademisyen, Doç. Dr.)

Başlangıçtaki zorlukların motivasyon kaybına neden olabileceğini bir katılımcı şöyle açıklamıştır:

“Sanırım ilk iki ay... ilk iki ayımı gerçekten çok zorlanmıştım... Ve insanların karşılaştığında çok hızlı bir şekilde reaksiyon göstermeleri beni ilk iki ay gerçekten çok üzdü ve geri çekilmeme neden oldu. Ama daha sonrasında kendimi dediğim gibi hani kendimi fark ettikçe, öğrenebildiğimi fark ettikçe aslında bu hissiyat geçti.” K13 (K, 25, Akademisyen)

Akran zorbalığının motivasyon üzerindeki olumsuz etkisini bir katılımcı şöyle anlatmıştır:

“Çok önceden. Yani o da genel işte şimdi artık literatüre akran zorbalığı olarak geçen şeyler. Lise döneminde. Çünkü özellikle ilgili çok ciddi dalgalar geçiliyordu... o zamanlar artık hani lanet olsun niye uğraşıyoruz noktasına geliyor.” K14 (E, 28, Memur)

Bazı katılımcılar belirli dönemlerde motivasyon kaybı yaşadıklarını ifade etmişlerdir:

“Yazın vazgeçiyorum hocam hep. Yaşı da ya ben bu sıra bunu halledeceğim diyorum. Hani böyle bir psikolojim var.” K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Kendi kendine öğrenmenin zorluğu ve hedef eksikliği de motivasyon kaybına neden olabilmektedir:

“Kendi kendime öğrenmek biraz zor oluyor. Yani şey olmuyor, bir motivasyon, bir tetikleyici unsurun olması lazım. Bir de pratikle öğreniliyor böyle şeyler. Bir hedefin var

mı dersen, doğru söylemek gerekirse yok. Vazgeçmek istediğim zamanlar ya o yabancı dili sevdiğim için olmadı. Yalnız şöyle bir şeyim oldu. Engelim diyeyim daha doğrusu. Umutsuzluğum. Dili kullanamıyorum. Kullanamadığım için bir nevi körelmiş. Bir yetkinliğim var. Yatkınlığım var.” K3 (E, 45, Özel Sektör, İşletme)

Son olarak bazı katılımcılar yabancı dile karşı genel bir ilgisizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir:

“Ya benim şeyim yani kendimin bir yabancı dil merakı hiçbir zaman olmadı. Merakım yoktu benim. Ve beni bu anlamda motive eden herhangi bir şey de olmadı yani. Yok, olmadı.” K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

Katılımcı görüşleri analiz edildiğinde motivasyon eksikliği ve motivasyon kaybının yabancı dil öğrenme sürecinde önemli engeller oluşturduğu görülmektedir. Pandemi sürecinin getirdiği belirsizlikler ve çevrimiçi eğitime geçiş bazı katılımcıların yabancı dil öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkilemiştir. Özellikle çevrimiçi derslerin verimsiz oluşu katılımcıların motivasyonunu düşüren önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Kendi kendine öğrenme sürecinin zorluğu ve tetikleyici bir unsurun gerekliliği rehberlik ve yapılandırılmış bir öğrenme ortamının önemini vurgulamaktadır. Belirli bir hedefin olmaması da motivasyon eksikliğine yol açan faktörler arasındadır. Bazı katılımcıların yabancı dile karşı ilgi ve merak duymaması içsel motivasyonun önemini göstermektedir. Erken dönemdeki olumsuz deneyimler, özellikle akran zorbalığı gibi durumlar, uzun vadede motivasyon kaybına neden olabilmektedir. Dönemsel motivasyon kayıpları (yaz ayları gibi) sürekli motivasyonun zorluğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinin ilk aşamalarında yaşanan zorluklar ve geri çekilme isteği başlangıç döneminin kritik önemini vurgulamaktadır. Dil pratiği eksikliği ve dili kullanamamaktan kaynaklanan körelme hissi düzenli pratik yapma fırsatlarının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Odaklanma Sorunu: Yabancı dil öğrenme süreci yetişkinlerin bilişsel ve duygusal kaynaklarını yoğun bir şekilde kullanmalarını gerektiren zorlu bir süreçtir. Bu süreçte en sık karşılaşılan sorunlardan biri de odaklanma sorunudur. Odaklanma sorunu yabancı dil öğrenenlerin öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyerek dil öğrenme süreçlerinde sorunlara yol açabilir. Odaklanma sorunu pek çok farklı nedenden kaynaklanabilir. Bunlar arasında, dikkat dağınıklığı, stres, yorgunluk, ilgi eksikliği ve uygun olmayan çalışma ortamı sayılabilir. Ayrıca teknolojik cihazların ve sosyal medyanın yaygın kullanımı da odaklanma sorununa yol açabilir (Mendoza, Pody, Lee, Kim, & McDonough, 2018). Yabancı dil öğrenen yetişkinler odaklanma güçlüğü çektiklerinde öğrenme sürecinde istenen ilerlemeyi sağlayamazlar ve bu durum öğrenme motivasyonlarının düşmesine yol açabilir. Ayrıca odaklanma sorunu yaşayan öğrenenler,

yabancı dil öğrenme sürecini daha yorucu ve stresli bulabilirler. Bu da motivasyon kaybına neden olabilir. Katılımcıların deneyimlerinden bu sorunun öğrenme sürecini nasıl etkilediği görülmektedir.

Bir katılımcı odaklanma konusundaki zorluğunu şöyle ifade etmiştir:

"Bence en büyük zorluğu odaklanma ile ilgili yaşıyorum. Ya benim zaten o genel hayat şeyimle ilgili. Yani İngilizceye odaklanıp oturup işte on saat, on beş saat, yirmi saat zaman sürecektir. Mesela bir haftada kırk saat İngilizce çalışabilmek, bunu düzgün yapabilmek büyük bir lütuf ki orada da ne kadar odaklanabildiğimiz önemli. Yani şu an bile kopuyorum. Mesela günlük akşamları olan eğitimde, bir saatlik eğitimde ya otuz, otuz beş dakika odağımı orada tutabiliyorum ki bütün ekranı doldurduğum halde o şekilde. En büyük bence eksiğim, benim odak." K14 (E, 28, Memur)

Bu deneyim odaklanma sorununun öğrenme sürecini nasıl etkileyebileceğini açıkça göstermektedir. Katılımcı uzun süreli çalışmalarda ve hatta kısa süreli derslerde bile odaklanma güçlüğü çektiğini belirtmiştir.

Bir başka katılımcı kelime hatırlama konusundaki zorluğunu şöyle anlatmıştır:

"Kelimeleri hatırlamakta zorlanıyorum. Bütün kelimeler çok tanıdık geliyor ama tam olarak hatırlayamıyorum. Bu durum beni çok rahatsız ediyor. Bazen en basit kelimeleri bile hatırlayamıyorum ve Google'dan bakmak zorunda kalıyorum. Bu, beni gerçekten üzüyor." K18 (K, 56, Tıp Doktoru)

Bu deneyim odaklanma sorununun sadece öğrenme sürecinde değil öğrenilen bilgilerin hatırlanması ve kullanılması aşamasında da etkili olabileceğini göstermektedir. Kelime hatırlama zorluğu yabancı dil öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir.

Yoğun iş temposunun ve uyku düzensizliğinin odaklanma üzerindeki etkisini bir katılımcı şöyle açıklıaçıklamıştır:

"İşim gerçekten çok yoğun. Aynı zamanda aileme de vakit ayırmaya çalışıyorum. Bu yüzden uykumdan fedakarlık yapıyorum. Günde sadece dört-beş saat uyuyabiliyorum. Bu durum, dil öğrenmeye odaklanmamı zorlaştırıyor." K21 (E, 30, Askeri Personel)

Bu görüş yaşam koşullarının ve uyku düzeninin odaklanma üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Yorgunluk ve stres, odaklanma sorununa yol açan önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Görüşme verileri incelendiğinde katılımcıların odaklanma konusunda çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bir katılımcı uzun süreli ve düzenli çalışma konusunda zorlandığını, bir saatlik eğitimde bile ancak 30-35 dakika odaklanabildiğini belirtmektedir. Bir diğer katılımcı kelime hatırlama konusunda yaşadığı zorlukları dile getirmekte, kelimelerin tanıdık gelmesine rağmen tam olarak hatırlanamamasının yarattığı rahatsızlığı ifade etmektedir. Başka bir katılımcı ise iş yoğunluğu ve aile

sorumlulukları nedeniyle yaşadığı zaman ve uyku problemlerinin dil öğrenmeye odaklanmasını zorlaştırdığını belirtmektedir. Bu veriler odaklanma sorununun farklı yaş ve meslek gruplarından yetişkin öğrenciler için ortak bir zorluk olduğunu göstermektedir.

Özgüven Düşüklüğü: Yabancı dil öğrenme sürecinde yetişkinlerin karşılaştığı sorunlardan biri de öğrenenlerin öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen özgüven eksikliğidir. Özgüven eksikliği pek çok farklı nedenden kaynaklanabilir. Bunlar arasında geçmiş başarısızlık deneyimleri, olumsuz geri bildirimler, sosyal kaygı, mükemmeliyetçilik ve uygun olmayan öğretim yöntemleri sayılabilir (Horwitz, Horwitz, ve Cope, 1986). Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin ön yargıları ve olumsuz inançları da özgüven eksikliğine neden olabilir (Mercer, 2011). Öğrenenler özgüven eksikliği nedeniyle yabancı dil öğrenme sürecinde zorluklarla karşılaştıklarında öğrenme isteklerini kaybedebilir ve yabancı dil öğrenme çabalarını azaltabilirler. Ayrıca özgüven eksikliği yaşayan öğrenenler, yabancı dil öğrenme sürecini daha stresli ve kaygı verici bulabilirler. Bu da motivasyon kaybına neden olabilir (Dörnyei, 2005). Katılımcıların deneyimlerinden özgüven eksikliğinin çeşitli şekillerde ortaya çıktığı ve öğrenme sürecini etkilediği görülmektedir.

Bir katılımcı yabancı dil öğrenme sürecini bir "canavar" veya "derin ve karanlık bir kuyu" olarak tanımlamaktadır:

"Bir canavar, korkunç bir canavar veya derin bir kuyu, derin ve karanlık bir kuyu. Yani hakikaten öyle, çünkü şey. Ya belki doğru adımlar atmadım. Birçok insan da bunu yapıyor yani. Ama şu anda farkındayım, yani öncesi için bu böyleydi. Hakikaten o işte Maçka'ya yürümek veya işte IELTS ve TOEFL sınavlarına hazırlanırken kandırıldığını bilmek. Ama bir yerden de umudunu kaybetmemek falan, bunlar hakikaten bir canavar gibiydi." K2 (K, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Psikoloji)

Bu metafor yabancı dil öğrenme sürecinin yarattığı korku ve endişeyi açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcı sürecin zorlayıcı ve korkutucu yönlerini vurgulamaktadır.

Bir başka katılımcı Türkçe konuşanlarla İngilizce iletişim kurmaktan kaçındığını belirtmiştir:

"Türk'le İngilizce konuşamıyorum. Yani çünkü onun İngilizcesine güvenmiyorum. Evet. Onun bunu anlattığına güvenmiyorum. Yani bunun karmaşık bir kompleks ortaya çıktığı için Türklerle İngilizce konuşmayı hiç sevmiyorum. Evet, konuşmuyorum da, bilerek konuşmuyorum. İkinci kelimeni düzeltmeye çalışıyor. İşte telaffuzunu düzeltmeye çalışıyor. 'O böyle söyleniyor.' diyor. Bütün konsantrasyon gidiyor." K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

Bu deneyim düzeltilme korkusu ve hata yapma endişesinin iletişimi nasıl engelleyebileceğini göstermektedir.

Geçmiş deneyimlerin ve öğretmenlerin etkisini vurgulayan bir katılımcı şöyle bir görüş ifade etmiştir:

"Şöyle, benim mesela daha eskiden tutumum çok daha ön yargılıydı. Nasıl yani? Yani yapamayacağınızı, başaramayacağınızı ya da dili öğrenemeyeceğinizi düşünenlerdendim. Ve bunu da ben şeye bağlıyorum: Hayatınızda karşılaştığınız ya da size öğreten, dili öğreten insanlara bağlıyorum." K12 (K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Bu görüş öğretmenlerin ve geçmiş öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin özgüvenleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Hata yapma korkusunun iletişimi engellediğini belirten bir katılımcı:

"Benim kendi şahsi sıkıntım da konuşmak. Yani benim hala mesela konuşmam çok zayıftır. İnsanlarla konuşmaktan çekinirim. Çünkü hata yapmaktan çekiniyorum. Ama bunun yanlış olduğunu da biliyorum. Ama bunu yapmaya da devam ediyorum." K16 (K, 25, Öğrenci, Uçak Mühendisi)

Bu deneyim hata yapma korkusunun pratik yapma fırsatlarını nasıl kısıtlayabileceğini göstermektedir.

Son olarak sınıf ortamında yaşanan özgüven eksikliğini bir katılımcı şöyle anlatıyor:

"Konuşmaya da yansıyor. Bu derste cevap vermeye bile zaten utanıyoruz biz. İngilizce ne kadar kendi işimizi yapabilirsek de iyi bir şekilde, elimizden geldiğince... Ama orada hepimiz bir tutuluyoruz, bilsek de konuşamıyoruz. Yani bir şey bizi engelliyor. Bir kırılma noktası mı var? Bilmiyorum. Siz inceliyorsunuz bu konuyu. Yani şuraya kadar gelip dilim ağzımdan çıkamayan kelimeler oluyordu mesela." K17 (K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

Görüşme verilerinden bazı katılımcıların yabancı dil öğrenme sürecinde özgüven düşüklüğü yaşadıkları görülmektedir. Bazı katılımcılar yabancı dil öğrenmeyi “*korkunç bir canavar*” veya “*derin ve karanlık bir kuyu*” olarak tanımlamışlardır. Geçmişteki olumsuz deneyimler (sınavlara hazırlanırken yaşanan hayal kırıklıkları gibi) özgüven kaybına neden olabilmektedir. Bazı katılımcılar özellikle konuşma becerisinde kendilerini yetersiz hissettiklerini ve hata yapma korkusuyla konuşmaktan çekindiklerini belirtmişlerdir. Anadili Türkçe olan kişilerle İngilizce konuşmaktan kaçınma davranışı da gözlemlenmiştir. Bu durumda düzeltilme korkusu ve eleştirilme endişesi ön plana çıkmaktadır. Bazı katılımcılar geçmişteki olumsuz öğrenme deneyimlerinin ve öğretmenlerin tutumlarının yabancı dil öğrenme konusundaki önyargılarını şekillendirdiğini ifade etmişlerdir. Sınıf ortamında cevap verme konusunda yaşanan çekingenlik ve utanma duygusu da belirtilmiştir. Katılımcılar bildikleri halde konuşamama durumunu yaşadıklarını ve bunun nedenini tam olarak açıklayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Zorluklar: Yabancı dil öğrenen yetişkinler öğrenme süreçlerinde çeşitli zorluklar ve engeller nedeniyle motivasyon kaybı yaşayabilirler. Bu zorluklar öğrenme fırsatlarının eksikliğinden ve dil öğrenme sürecinin kendine özgü zorluklarından kaynaklanabilir. Öğrenme fırsatlarının eksikliği, yetişkin dil öğrenenler için önemli bir motivasyon engelidir. Yetişkin yabancı dil öğrenenler öğrendikleri dili gerçek yaşamda kullanma ve pratik yapma fırsatlarına ihtiyaç duyarlar. Ancak bazı durumlarda, bu fırsatlar sınırlı olabilir. Örneğin yurt dışına çıkma ve yabancılarla etkileşim kurma imkanlarının olmaması, yabancı dil öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca yabancı dil öğrenme programlarının ve kurslarının yetersizliği veya erişim zorluğu da öğrenme fırsatlarını kısıtlayabilir.

Bir katılımcı pratik yapma fırsatlarının eksikliğini şöyle ifade etmiştir:

"Yani evet, havacılığı sevmesem büyük ihtimalle yani ya en azından şey diyeyim, biraz geç kaldığımı düşünüyorum yani daha erken yaşta oturturabilirdim çünkü ama yani bilmiyorum, bunu tam nasıl demem lazım? Ya çok elime fırsat da geçmedi. Mesela çok konuşmak isterdim birileriyle. Bizim bölümümüzün Erasmus'u falan yok, öyle bir imkanı yok. Bir de pandemi geldi, Work and Travel falan da yapamadık. Belki konuşsam biraz daha ilgim artardı diye. Bir yurt dışına çıksam, bir öyle bir etkileşimim olsa. Ya kitaplardan çalışmaktan biraz evet, ya bıraksam bu işi der gibi oldum." K8 (E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

Bu deneyim öğrenme fırsatlarının eksikliğinin yabancı dil öğrenme motivasyonu üzerindeki olumsuz etkisini açıkça göstermektedir. Katılımcı yurt dışına çıkma, yabancılarla etkileşim kurma ve dili pratik yapma fırsatlarının olmamasının motivasyonunu nasıl düşürdüğünü vurgulamaktadır. Özellikle pandemi gibi olağanüstü durumların da bu fırsatları daha da kısıtladığı görülmektedir.

Yetişkin dil öğrenenler için, öğrendikleri dili gerçek yaşamda kullanma ve pratik yapma fırsatları büyük önem taşımaktadır. Ancak bazı durumlarda, bu fırsatlar sınırlı olabilmektedir. Yurt dışına çıkma imkanlarının olmaması, yabancılarla etkileşim kurma fırsatlarının azlığı, yabancı dil öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğrenme programlarının ve kurslarının yetersizliği veya erişim zorluğu da öğrenme fırsatlarını kısıtlayabilmektedir.

Bir diğer katılımcı yabancı dil öğrenmenin zorluğunu kabul etmekle birlikte bu sürecin gerekliliğini de vurguluyor:

"Ama artık tabii yapmak zorunda hissediyorum kendimi ve bir şeyleri araştırabilmek için de en azından kitap dilinde İngilizcem olmalı diyorum. Tabii ki zor ama imkansız değil." K17 (K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

Bu görüş yabancı dil öğrenme sürecinin zorluklarını kabul etmekle birlikte bu sürecin gerekliliğini de vurgulamaktadır. Özellikle akademik ve profesyonel alanlarda, yabancı dil bilgisinin önemi açıkça görülmektedir.

Görüşme verilerinden bazı katılımcıların öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden birinin öğrenme fırsatlarının eksikliği olduğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır. Katılımcıların ifadelerine göre hedef dili konuşan kişilerle etkileşim kurma, yurt dışına çıkma, yabancı dil pratiği yapma gibi fırsatların olmaması yabancı dil öğrenmenin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Sadece kitaplardan çalışmak zorunda kaldıkları ve gerçek yaşam deneyimleri edinemedikleri için yabancı dil öğrenme isteklerinin azaldığına dikkat çekilmiştir.

Genel olarak *motivasyon kırıcı durumlar* temasına ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşler incelendiğinde yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Katılımcılar yabancı dil öğrenmeyi “dipsiz kuyu” olarak gören algılara sahip olduklarını ve yetersizlik hissi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hem içsel hem de dışsal kaynaklı baskılar (aile ya da kendi kendine oluşturulan baskı) motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Özellikle dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde yaşanan başarısızlık deneyimleri katılımcıları derinden etkilemektedir. Pandemi süreci çevrimiçi eğitimin verimsizliği, hedef eksikliği gibi faktörler motivasyon kaybına neden olmaktadır. Uzun süreli çalışma zorluğu, kelime hatırlama problemleri ve iş-aile dengesi odaklanmayı zorlaştırmaktadır. Hata yapma korkusu, geçmiş olumsuz deneyimler ve eleştirilme endişesi özgüveni olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğrenme fırsatlarının eksikliği, yurt dışına çıkamama, pratik yapma imkanının olmaması gibi faktörler de motivasyonu düşürmektedir.

4.6.2. Öğrenmeye motive olma

Yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde içsel motivasyonları oldukça önemlidir. Öğrenme sürecinden keyif almak, farklı bir kültürü ve düşünce yapısını keşfetmek, zorluklarla başa çıkarak ilerleme kaydetmek gibi faktörler yetişkinlerin öğrenme isteğini artırabilir. Ayrıca yabancı dil öğrenmek, insanların kendi ön yargılarını yıkmalarına, farklı bakış açıları kazanmalarına, kendilerini yenilemelerine ve rekabet avantajı elde etmelerine yardımcı olabilecek güçlü bir araçtır. Yetişkinlerin kendi ilgi alanlarıyla yabancı dil öğrenmeyi bağdaştırmaları da motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen bir unsurdur. Özgüven, azim ve kararlılık da öğrenme sürecinde kritik rol oynar. Zorluklar karşısında pes etmemek ve hedefe odaklanmak başarıya ulaştırır. Bu bağlamda

elde edilen veriler *ön yargıları yıkmak, kişisel gelişim ve sürecin uzunluğu* kategorileri altında ele alınmıştır.

Şekil 33

Öğrenmeye Motive Olma Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar



Ön Yargıları Yıkmak: Yabancı dil öğrenmek yetişkinlerin kendi ön yargılarını yıkmasına yardımcı olan güçlü bir araç olarak görülebilir. Özellikle kişinin kendi yetenekleri ve kapasitesi hakkındaki olumsuz ön yargıları yabancı dil öğrenme süreciyle birlikte kırılma noktasına ulaşabilir. Yabancı dil öğrenme sürecinde kişi kendisiyle yüzleşir ve sınırlarını zorlamak durumunda kalabilir. Bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve engeller başlangıçta ön yargılara neden olabilir. Ancak bu zorlukların üstesinden gelmek, sabırla ve azimle çalışmak, kişinin kendine olan inancını güçlendirebilir. Yabancı dil öğrenmek bir sonuç değil bir süreçtir ve bu süreç boyunca kişi kendini sürekli geliştirme ve aşma fırsatı bulur. Ön yargıların yıkılması da bu gelişim sürecinin doğal bir parçasıdır. Katılımcıların deneyimleri, bu sürecin kişisel gelişim ve öz-farkındalık açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Bir katılımcı yabancı dil öğrenme sürecinin kendi ön yargılarını yıkma konusundaki etkisini şöyle ifade etmiştir:

"Benim için gerçekten kendi ön yargılarımı kendime karşı yıktığım süreç oldu yabancı dil süreci. O yüzden yani bunu nasıl yazıya dökebiliriz bilmiyorum ama bu benim için gerçekten önemli bir şeydi. Kendi adıma bir kırılmaya neden oldu, bunu söyleyebilirim. Yabancı dil öğrenmek neye benzer? Bunu bir metaforla ifade etmek istesem, yani bir çocuğun aslında ağaçtaki bir elmaya uzanıp uzun süre boyunca alamaması gibi bir şey. Ama yavaş yavaş artık o elmaya dokunabildiğimi, özellikle şu son iki yıldır kendimi bu anlamda daha sonuca aslında sonuç da değil yani. Bu bir süreç tabii ki." (K15, K, 25, Mimar)

Bu deneyim yabancı dil öğrenme sürecinin kişinin kendine olan inancını nasıl güçlendirebileceğini göstermektedir. Katılımcı bu süreci bir gelişim ve kendini aşma fırsatı olarak görmektedir.

Bir diğer katılımcı yabancı dil öğrenmenin zorluklarıyla yüzleşme sürecini şöyle anlatmıştır:

"ALES gibi sınavların ve diploma notunun önemli olduğunu, ama bunların yanında İngilizce'nin ve İngilizce puanının da gerekli olduğunu söyledi. Bunu duyunca, 'Tamam, ortalama bir şekilde halledilir' diye düşündük. ALES sonuçta Türkçe ve matematik temeline dayanan bir sınav olduğu için orada çok problem yaşamayacağımızı düşündük. Fakat İngilizce'ye geldiğimde hakikaten büyük bir engelle karşı karşıya kaldığımızı düşündük....Ama dediğim gibi ben hocaların verdiği ödevleri büyük bir ciddiyetle yaptım, derslere gerçekten büyük bir ciddiyetle devam ettim." K24 (E, 29, Öğretmen, Din Kültürü)

Bu deneyim başlangıçtaki ön yargıların nasıl zorluklarla karşılaşınca değişebildiğini ve kişinin bu zorluklarla başa çıkmak için nasıl çaba gösterdiğini göstermektedir.

Son olarak bir katılımcı dil ailesi kavramını öğrenmesinin yarattığı farkındalığı ve bunun yabancı dil öğrenme sürecine etkisini şöyle anlatmıştır:

"Ben dil ailesi kavramını lisede öğrendim hocam. Komik ama gerçekten lisede öğrendim. Bu yüzden İngilizce öğrenirken beynim İngilizce'yi tam olarak algılayamadı. Çünkü daha önce bu konuda eğitim almamıştım. Aslında çok dilli bir ortamda büyüdüm. Arapça ve Türkçe dil ailelerini birlikte kullanıyordum. Bu durum normalde olumlu etki yapmalıydı, ama beni olumsuz etkiledi. Çünkü dil ailelerinin farklılıklarını anlamıyordum. [...] Asıl farkındalık anım ise Almanca'yı öğrenmeye başladığımda oldu. Almanca benim için dördüncü dildi aslında. İşte o zaman jeton düştü. Dil ailelerinin ne olduğunu anladım. Algılama ve ufuk anlamında büyük bir değişim yaşadım. 'Evet,' dedim, 'İngilizce buymuş. Benim bunu öğrenmem lazım.' O noktadan sonra oturup ciddi bir şekilde çalışmaya başladım. İngilizce ve Almanca'yı ilk kez o zaman gerçekten öğrenmeye başladım." (K21, E, 30, Askeri Personel)

Bu deneyim yabancı dil öğrenme sürecinin nasıl yeni kavramlar ve bakış açıları kazandırabileceğini göstermektedir. Katılımcı dil ailesi kavramını öğrenmesiyle birlikte yabancı dil öğrenmeye bakış açısının tamamen değiştiğini ve bu farkındalığın öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Görüşme verilerinden elde edilen bilgiler yukarıdaki teorik çerçeveyi destekler niteliktedir. Örneğin bir katılımcı yabancı dil öğrenme sürecini “*kendi ön yargılarını yıktığı*” bir süreç olarak tanımlamış ve bunu bir çocuğun ağaçtaki elmaya uzanma çabasına benzetmiştir. Bu metafor dil öğrenmenin zorlu ama zamanla başarıya ulaşılan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde bir öğretmen katılımcı başlangıçta İngilizce'yi “*büyük bir engel*” olarak gördüğünü, ancak ciddiyetle çalışarak bu engeli aşmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu deneyim kişinin başlangıçtaki ön yargılarını nasıl

yıkılabileceğini ve azimle çalışarak ilerleyebileceğini göstermektedir. Çok dilli bir ortamda büyüyen bir diğer katılımcının deneyimi ise dil öğrenme sürecinde farkındalığın ve anlayışın nasıl geliştiğini göstermektedir. Başlangıçta dil ailelerinin farklılıklarını anlamakta zorlanan katılımcı, zamanla bu kavramı öğrenmiş ve bu sayede İngilizce ve Almanca'yı daha etkili bir şekilde öğrenmeye başlamıştır. Bu deneyim ön yargıların nasıl yıkılabileceğini ve yeni bilgilerin kişinin bakış açısını nasıl genişletebileceğini göstermektedir. Bu örnekler yabancı dil öğrenme sürecinin sadece dilbilgisi ve kelime öğrenmekten ibaret olmadığını aynı zamanda kişisel gelişim ve öz-farkındalık için de bir fırsat sunduğunu göstermektedir. Kişiler bu süreçte kendi sınırlarını zorlamakta, ön yargılarını yıkmakta ve yeni bakış açıları kazanmaktadır.

Kişisel Gelişim: Yabancı dil öğrenmek, kişisel gelişimin önemli unsurlarından biridir. Yabancı dil öğrenme süreci yetişkinlere sadece yeni bir iletişim aracı sağlamakla kalmaz aynı zamanda kişinin düşünce yapısını, bakış açısını ve yaşam deneyimini de derinden etkileyebilir. Yeni bir dil öğrenmek, farklı kültürlerin kapılarını aralar. Her dil, içinde barındırdığı kelimeler, deyimler ve ifade biçimleriyle bir düşünce sistemini yansıtır. Bu düşünce sistemini keşfetmek, kişinin kendi dilinin ve düşüncesinin sınırlarını zorlamasına ve genişletmesine yardımcı olur. Böylece kişi, hem kendi kültürüne hem de öğrendiği dilin kültürüne daha geniş bir perspektiften bakmayı öğrenebilir. Yabancı dil öğrenme süreci aynı zamanda bir kendini yenileme ve geliştirme sürecidir. Yeni bir dil öğrenme sürecine adım atmak kişinin rahatlık alanından çıkmasını ve bilinmeyene doğru yol almasını gerektirir. Bu yolculukta karşılaşılan zorluklar ve engeller kişinin sabır, azim ve kararlılık gibi özelliklerini geliştirir. Her aşılın engel özgüveni artırır ve “yapabilirim” duygusunu pekiştirir. Yabancı dil öğrenmek, beyni aktif tutmanın ve zihinsel dayanıklılığı artırmanın da etkili bir yoludur. Öte yandan yabancı dil bilmek, günümüzün küreselleşen dünyasında önemli bir rekabet avantajıdır. Sahip olunan yabancı dil becerileri kariyer fırsatlarının kapılarını açar, uluslararası iş birliklerine imkan verir ve kişinin kendini daha geniş bir platformda ifade etmesine olanak tanır. Farklı kültürlerden insanlarla etkili iletişim kurmak empati yeteneğini geliştirir ve daha geniş bir insan ağı oluşturmayı sağlar. Tüm bu faydaların yanı sıra yabancı dil öğrenmek entelektüel bir tatmin ve keyif kaynağıdır. Yeni kelimelerin, dil bilgisi yapılarının ve ifade kalıplarının keşfi, adeta bir hazine avına çıkmak gibidir. Yabancı dil öğrenmenin verdiği keyif içsel motivasyonu artırır ve öğrenme sürecini daha anlamlı kılar. Katılımcıların ifadeleri teorik çerçevede bahsedilen bu gelişim alanlarını somut örneklerle desteklemektedir.

Yabancı dil öğrenmenin bireylerin düşünce yapısı ve perspektifi üzerindeki etkilerine dair katılımcılar tarafından şu gözlemler aktarılmıştır:

“Yabancı dil öğrenen insanlar ve konuşan insanlar aynı oranda Türkçe’de de hakim oluyorlar. Kendi dillerine de hakim oluyorlar. Çünkü bir kelimenin birkaç anlamı olduğunu araştırırken siz Türkçe konuştuğunuz noktada o kelimeyi çok aramıyorsunuz hafızanızda. Hem kendi diksiyonunuzu düzeltiyorsunuz ve benim gördüğüm kadarıyla ben tabii daha sonrasında okuma yapmak amaçlı işte yabancı makalelere de yöneldim. Bu noktada ufukum açıldı. Farklı bakış açıları kazandım.” (K19, E, 48, Emekli Asker)

“Şimdi biliyorsunuz bilgisayarda fare bir porttur, klavye bir porttur, ekran bir porttur, mikrofon bir porttur, kamera bir porttur ve bu şekilde yüz yirmi sekiz bin port var. Benim için dil öğrenmek bu portların her birini tek tek açıp kendi donanımlarınızı genişletmek, arttırmak aslında. Farklı bir boyuta geçmek. Ben dil öğrenmeyi tamamen böyle görüyorum ve bu yüzden yarım bile olsa en azından anlayacak seviyede, temel günlük olarak kullanabilecek şekilde dil öğrenme hedefim her zaman olmuştur.” (K21, E, 30, Askeri Personel)

“Gerçekten farklı düşünmeyi ve farklı bakış açıları kazandırmaya sebep olabiliyor. Bu açıdan beni destekleyeceğine inanıyorum.” (K23, K, 32, Kamu Personeli, Sağlık)

Bu ifadeler yabancı dil öğrenmenin bireylerin hem kendi dillerine hem de yeni öğrendikleri dile dair farkındalıklarını artırdığını ve düşünce ufuklarını genişlettiğini göstermektedir.

Yabancı dil öğrenmenin kişisel yenilenme ve gelişim sürecindeki rolü bir katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“İnsanın mutlu olma çarelerinden biri de kendini yenileyebilmesi. Kendinizi yenilemek için bir şeyler öğrenmeniz lazım. Hayatta bir yerde durduğunuzda geriliyorsunuz. Çünkü hayat akıyor, zaman akıyor, ona ayak uydurmak istiyorsanız siz de ilerleyeceksiniz. Bu noktada en işe yarayacak şey bir dil öğrenmek ve dilde gelişmek. İngilizce’yi öğrendikçe, konuştukça bakış açımın değiştiğini, böyle bir gerçekliğin insan hayatında var olması gerektiğini ve bunun ülke için bence çok faydalı olacağını değerlendiriyorum. Malum işte hiyerarşisi. Şimdi o noktada, şimdi belli bir safhayı biz geçtik. Çalıştık iyi, uzun yıllar görev yaptık. İnsanın mutlu olma çarelerinden biri de kendini yenileyebilmesi. Kendinizi yenilemek için bir şeyler öğrenmeniz lazım. Hayatta bir yerde durduğunuzda geriliyorsunuz. Çünkü hayat akıyor, zaman akıyor, ona ayak uydurmak istiyorsanız siz de ilerleyeceksiniz. Bu noktada da insana ve bana yarayacak en iyi gelişmede bir dil öğrenmek ve dilde gelişmek. İngilizce’yi öğrendikçe, konuştukça ve olaya yaklaştıkça bakış açımın değiştiğini, böyle bir gerçekliğin insan hayatında var olması gerektiğini ve bunun ülke için bence çok faydalı olacağını değerlendirdim.” (K19, E, 48, Emekli Asker)

Bu görüş dil öğrenmenin sürekli gelişim ve değişime ayak uydurma açısından kritik bir araç olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Yabancı dil yetkinliğinin mesleki ve akademik alanlarda sağladığı rekabet avantajı bir katılımcı tarafından şu şekilde betimlenmiştir:

“Bizde Almanca bilen hocalarımız da çok fazla. Bir anda Almanca kaynakları tarıyorlar . Veya çok Akıcı bir şekilde Almanca sunumlar yapıyorlar ve bu sizi ileriye taşıyor. Beş beş adım ileriye taşıyor. Yani yuvarlanan, hızlı giden bir şey oluyorsunuz. Evet, diğerleri dururken siz hızlı bir top gibi noktaya varıyorsunuz. Sadece dil bildiğiniz için, kontak

kurabildiğiniz için, iletişim kurabildiğiniz için.” (K12, K, 38, Akademisyen, Konservatuvar)

Bu örnek yabancı dil becerisinin profesyonel ve akademik ortamlarda belirgin bir rekabet üstünlüğü sağlama potansiyelini vurgulamaktadır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde içsel motivasyonun rolü ve önemi hakkında katılımcılar tarafından şu içgörüler paylaşılmıştır:

“Dördüncü motivasyon belki benim alanımın dil olması yani dil öğrenmeye merakım aslında zaruret ile başladı ama sonra bunu çözebileceğimi gördüm. Özellikle karşılaştırmalı anlamda Türkçeyle alaka kurabildiğim zamanlar keyif aldım. Okuduğumu anlamaya başlamam. Diğer motivasyon, yani özellikle 40 aldığım zamanlar aslında çok ilgili değildim. Ama 50’yi geçtikten sonra bunu başarabileceğini görmek, aslında benim okuduğumu daha çok anlamam hevesimi artırdı. Özellikle artışlardan sonraki puan aldıktan sonra üç dört defa 65 alamadım. Orada beni motive eden bir unsur da okuduğumu anlamaya başladığımı görmektir. Bu beni aslında başarabildiğimi gösterdi. Muhtemelen o başarabildiğimi göstermek de herhalde o kalan beş puanlık kısmı halletmemi sağladı diyebilirim. ... Uzun paragrafları, yani uzun okuma metinlerinde grameri böyle ayırt edememek benim için bir problemdi. Sonuç olarak şöyle çözdüm, aslında uzun metinleri okurken grameri düşünmemek gerektiğini fark ettiğim gün çözdüm. Bu da yine İngilizce öğrenen bir Türkçe dildisi olduğum içindi. Muhtemelen yani eğer sizin İngilizce öğrenen kişi olarak mesleki alanınız dil alanı ise otomatik olarak kendi dilinizle kıyaslama yapıyorsunuz. Bu kıyaslamayı yapmak benim en büyük zorluklarından bir tanesiydi. ... Alamayacağıma inanmadım yani o notu alamayacağınıza inanmak aslında sizi hedeflerden de saptırıyor. Sonra ne olduysa bir motivasyon başladı. Bunun tabii en önemli değişkeni 60 limitini aşmak oldu. 60 limitini aştığında artık 65’e geleceğimi gördüm.” (K1, E, 45, Akademisyen, Doç. Dr.)

“Belirli bir özgüven vardı. Bir istek olunca, belirli bir hedefe doğru kilitlendiğiniz zaman zaten sizi durduramıyor yani. İstek, azim kelimelerine çok vurguluyorsunuz yani. Evet, o olursa zaten motivasyon yani. İçten yanmalı motivasyonunuz olacak. O olmadığı zaman da zaten bu dil bir anlam ifade etmiyor. Sadece amaç için oluyor. İnsanlar ne için oluyor? Mecbur kaldıkları için sınava giriyorlar, ezberliyorlar. Geçtikten sonra kağıt üzerinde kalıyor. ... Ama benim için bir anlam ifade ediyor. Çünkü maruz kaldığım için, içten yanmalı motivasyon, istek olduğu için hoşuma gidiyor. Konuştuğun zaman farklı farklı insanlarla daha rahat anlaşabiliyorsun. Dünyanın neresine gitsem diyorum bir şekilde, her şekilde derdimi de anlatabilirim.” (K3, E, 45, Özel Sektör, İşletme)

“Öyle çok ama moralim bozulmaz. O zaman motivasyonunuz kaybolmuyor pek. Nasıl diyeyim? Üzülrüm, moralim bozulur ama o benim ondan vazgeçebileceğim anlamına gelmez yani. Tamam üzüliyorsunuz ama biraz inatçıyım.” (K5, K, 35, Akademisyen, Fizik)

“Aslında bu kadar isteğe sahip olmam aslında iyi bir şey, ben kendi üzerimde çok baskı kurabiliyorum. Yapmalıyım, şu an bana karşı verilen bir emek var, benim verdiğim bir emek var. Bunu boşuna çıkarmamalıyım tarzında.” (K6, E, 21, Öğrenci, Yapay Zeka Mühendisliği)

“İçsel daha baskın. Öğrenmek istiyorum yani.” (K7, K, 46, Akademisyen, Prof. Dr.)

“Çok iyi değildi. Bu test kısmında da çok aşırı başarılı değildim ama yazma sebepsiz bir şekilde onlara göre çok çok yüksekte aldığım puanlar. Genelde o da herhalde beni teşvik ediyordu. Biraz ilgi gösterdiğimden hep yazı yazmaya çalışıyordum. Çok fazla eser yazdım hazırlıktayken. Düzey olarak tabii ne kadar kaliteli bir bilmiyorum ama. ... Yani kendi kararlarımla gidiyorum genelde diyeyim. Çalışma kısmında en azından daha verimli olduğumu düşünüyorum. Çünkü zorla yaptırılınca çok kalıcılığı olmuyor bence dilin. Zorla bir şey yaptığında, son bir yıllık biraz bu YDS sürecinde ‘şöyle yapmalısın’

dediğinde bu sende pek etki etmiyor o zaman. Bunu senin kendi isteğinle yapman lazım.” (K8, E, 24, Öğrenci, Mezun, Hava Trafik)

“Şöyle, açıkçası daha küçük yaşlarda diyelim, ilkokulda ailem daha çok destek oldu ama sonrasında kendim daha çok planladım, kendim daha çok öğrenmek istedim. Daha merak ettim öyle söyleyeyim.” (K13, K, 25, Akademisyen)

“Aslında sonuca odaklandım diyebilirim. Yani o almak istediğim, yapmak istediğim, okumak istediğim şeyler vardı. Hep hedeflerim, yapmak istediğim listeler vardı ve ona odaklanıp gerisine, negatif şeyleri düşünmeden sabah kalkıp kelimeler mi çalışılacak, sorular mı çözülecek, zaman değil. Aslında bu sürecin sadece yapılması gereken, buna odaklandım diyebilirim.” (K15, K, 25, Mimar)

“Öğrenmek isteyen kimse köstek olmaz. hiçbir zaman öyle bir durum oluşmadı ama tabii altyapı olması lazım.” K19 (E, 48, Emekli Asker)

Bu görüşler yabancı dil öğrenme sürecinde kişisel motivasyon ve içsel isteğin dışsal faktörlerden daha belirleyici olduğunu ve sürdürülebilir başarı için kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Yabancı dil öğrenmenin ufuk genişletici etkisi hakkında katılımcılar tarafından şu metaforik ifadeler kullanılmıştır:

“Yani çıkması çok zor basamaklar. Böyle kayalık gibi, düz basamaklar değil ama çıktığınızda gördüğünüz şey bambaşka ufuklar.” (K4, K, 26, Özel Sektör, Endüstri Müh.)

“Vallahi dağın tepesine tırmanmak gibi bir şey. Çıkıyorsunuz bir bakıyorsunuz aaa bir tane daha tepe var. Bitmedi bu tepe. Bir daha bir tane daha bir tepe görüyorum falan her seferinde. Mesela kelimeler çok gerçekten, bu kelimeyi bildiğimi zannediyorum ama bir bakıyorum kelimenin milyonlarca başka bir anlamı çıkıyor karşıma. Yani o çok şaşırtıyor beni. Mesela objective kelimesinin amaç anlamının olduğunu bilmiyordum. Nereden çıktı bu amaç diye.” (K5, K, 35, Akademisyen, Fizik)

“Mesela “mean” sözcüğünün bizim bildiğimiz anlamı “ortalama” değil miydi? Mean'in “demek istemek” anlamı varmış. Ondan sonra ne vardı? Bir tane çok şaşırdıklarım, ele almak, konuyu ele almak neydi? Mesela bildiğiniz “address” değil mi? O bizim değil. Ama mesela onu öğrendikten sonra onunla ilgili bir sürü soru çıktı ve hepsini doğru yaptım. Dedim ki yani “address” i sadece adres olarak bilersen yapamazsın tabii bunu. Yani onlar çok şaşırtıyor. Gerçekten şey gibi böyle, bir bakıyorsunuz kolay, aaa çok kolay. Bir arkadaşım var mesela, ofis arkadaşım. Bana diyor ki ben senin kadar çalışsam 100 alırım. Ben de dedim ki ona, bak dedim sen 50 aldın sınavdan. Ben de dedim ki bak 50-55 almak zaten kolay, hepimiz alırız 50. Ama sen o 55'ten sonrasını al, gel sonra konuşalım dedim.” (K5, K, 35, Akademisyen, Fizik)

“Aslında biz eziyet gibi görüyoruz ama bunu yaşarken bile, bu eziyeti yaşarken bile bana öyle gelmişti. Aslında bir şeyler öğrendiğimizi fark ettim. Eğer iyi bir öğretmene de düşersek o bizi hakikaten eğitmeye çalışıyor.” (K17, K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

Bu benzetmeler yabancı dil öğrenme sürecinin zorluklarını kabul ederken aynı zamanda bu sürecin sağladığı bilişsel ve kültürel kazanımları çarpıcı bir şekilde resmetmektedir.

Yabancı dil öğrenmenin zevkli ve tatmin edici yönleri hakkında katılımcılar tarafından şu deneyimler aktarılmıştır:

“Ya çünkü çok zevkli bir şey bence. Farklı bir dil öğrenmek. Farklı kurallar, farklı düşünce yolları öğreniyoruz aynı zamanda.” K10 (E, 24, Yüksek Lisan Mezunu, Turizm Fakültesi)

“Dil canlı bir kavram. Bence şey gibi değil. Nasıl diyeyim? Böyle çok mekanik bir şey değil. Canlı bir kavram. Yani o kültürün ona kattığı çok ciddi bir anlam var. Yani o onu yaşayan, onu hayatının içine enjekte etmiş, onunla hemhal olmuş bir kültürü, o kültürde kendinizi ifade etmek çok büyük bir zenginlik. Onu bilip onu ifade edebilmek. Ama işte şey de işin içine giriyor orada, işte 'Ben kendimi o kültürün içinde nasıl ifade edebilirim?' Yani o biraz zor ama keyifli bir süreç olur herhalde. Çünkü çok ciddi bir zorluğu başarmak oluyor. İşte 'Ben şuyum.' falan filandan daha ziyade.” K5 (K, 35, Akademisyen, Fizik)

“Şimdi aslında özellikle son iki yıldır ben bir sınava hazırlanıyordum. YDS babamın da aslında yıllarca çok zorlandığı bir sınavdı. Benim tekrar İngilizce motivasyonumu arttıran şeylerden biri de bu. Ona çalışırken de hep şu bir şey: Uçsuz bucaksız konular ve uçsuz bucaksız kelimeler arasına gidip geleceksin. Bu İngilizce aslında çok zor bir şey. Ama nasıl söylesem? Ben öğrendikçe mutlu olduğumu keşfetmeye başladım. Zorluğu adım adıma bölüp daha mutlu bir şekilde İngilizce öğrenmeye çalışıyorum. İlk başlarken zorlandım ama şu an daha keyifli ve üstüne koydukça olduğunu görünce aslında o zorlukların aşıldığını hissediyorum.” (K15, K, 25, Mimar)

“Şimdi can atıyorum. Şu sınavla ilgili bölüm hakikaten eziyet gibi duruyor ama yine de dili seviyorum. Mesela benim bir kolaylığım var. Kulaktan telaffuz açısından hiç bilmediğim dilleri tekrar yaparak öğrendim.” (K17, K, 49, Akademisyen, Öğrt. Gör.)

Bu ifadeler yabancı dil öğrenme sürecinin zorluklarına rağmen, aynı zamanda entelektüel tatmin ve kişisel gelişim açısından zenginleştirici bir deneyim olarak algılandığını göstermektedir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde yabancı dil öğrenmenin kişisel gelişim açısından çeşitli faydalar sağladığı görülmektedir. Katılımcılar yabancı dil öğrenmenin farklı bakış açıları kazandırdığını ve ufuklarını açtığını belirtmişlerdir. Yabancı dil öğrenmek katılımcılar tarafından kendini yenileme ve geliştirme aracı olarak görülmektedir. Bazı katılımcılar yabancı dil bilmenin mesleki anlamda rekabet avantajı sağladığını ifade etmişlerdir. Bazıları ise yabancı dil öğrenme sürecinde içsel motivasyonun önemini vurgulamış ve bu motivasyonun başarıya ulaşmada etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar yabancı dil öğrenme sürecini zorlu ama ufuk açıcı bir deneyim olarak tanımlamışlardır. Bazı katılımcılar, yabancı dil öğrenmenin keyifli bir süreç olduğunu ve öğrendikçe mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler yabancı dil öğrenmenin sadece iletişim becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda kişisel gelişim, düşünce yapısı ve yaşam deneyimi üzerinde de olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Katılımcıların deneyimleri yabancı dil öğrenmenin zorluklarına rağmen bu sürecin entelektüel tatmin ve kişisel gelişim için önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Sürecin Uzunluğu: Yabancı dil öğrenmek kısa sürede tamamlanabilecek bir uğraş ya da bir ilgi alanı değildir. Aksine uzun ve çoğu zaman zorlu olan sabır, azim ve kararlılık gerektiren bir yolculuğa benzer. Yabancı dil öğrenmek kısa süreli bir çaba değil, hayat boyu süren bir öğrenme ve gelişim sürecidir. Bu anlayış kişinin dil öğrenmeye istikrarlı ve sürdürülebilir bir şekilde yaklaşmasını sağlar.

Katılımcı görüşleri yabancı dil öğrenme sürecinin kısa vadede tamamlanabilecek bir uğraş olmaktan ziyade uzun soluklu, sabır ve azim gerektiren bir yolculuk olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu süreç katılımcıların deneyimlerine göre hayat boyu devam eden bir öğrenme ve gelişim süreci olarak nitelendirilmektedir. Görüşler dil öğrenmenin istikrarlı ve sürdürülebilir bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Bu anlayışı yansıtan bir katılımcı yabancı dil öğrenmeyi uzun ama güzel bir yolculuğa benzetmiştir:

"Yabancı dil öğrenmek benim için dünyaya farklı bir bakış açısı, ufuk açıcı bir kapı olarak görünüyor. Güzel bir yola benzetirim. Uzun ama güzel bir yola benzetebilirim." K13 (K, 25, Akademisyen)

Yabancı dil öğrenme sürecinin doğası gereği uzun vadeli olduğunu vurgulayan bir diğer katılımcı bu süreci şöyle açıklamıştır:

"Dil öğrenmek aslında çok zor bir şey değil, fakat iyi bir program ve ne yaptığınızı bilmek önemli. İngilizce öğrenmek bir anda olup biten bir şey değil, hap gibi yutulacak bir şey hiç değil. Dil daha çok edinilir. Dile maruz kaldığınızda, onu kullandığınızda daha kolay öğrenirsiniz. Sadece oturup çalışarak öğrenmeye çalıştığınızda belli bir düzeyde kalırsınız. Ama dile maruz kaldıkça, onu kullandıkça gerçek anlamda edinin gerçekleşir. Bu nedenle dil öğrenmek aslında yaşam boyu devam eden bir süreçtir." K29 (E, 35, Akademisyen, Doç Dr)

Yabancı dil öğrenme sürecinin zorluklarına ve zaman gereksinimine dikkat çeken bir katılımcı kişisel deneyimini şöyle paylaşmıştır:

"Dil öğrenmede daha tırmanacak çok fazla merdivenimiz var. Ben her zaman böyle bakmışımdır. Önümdeki tek engel şu an sadece zaman. Evli ve çocuk sahibi biri olarak, iş ve aile sorumluluklarım arasında dil öğrenmeye yeterli zaman ayırmak zor oluyor. Bu yüzden uykumuzdan fedakarlık yapıyoruz." K21 (E, 30, Askeri Personel)

Yabancı dil öğrenme sürecinin sadece sınav odaklı olmadığını daha geniş bir perspektifle ele alınması gerektiğini vurgulayan bir katılımcı şunları belirtmiştir:

"Uzun bir süre ALES'te çalıştım. Şimdi YDS çalışırken şunun farkındayım. YDS kesinlikle bana İngilizce öğretmeyecek. Ama YDS benim için çok ciddi bir araç olacak. Geçmişte eksikliklerini şu an görüyor insanlar ve bunu aktarıyor. Yani biz aslında ondan kopabilirsek atlayacağız. Bence çok daha iyi olurdu, kesinlikle daha iyi olmam gerekirdi bu zamana kadar." K14 (E, 28, Memur)

Son olarak yabancı dil öğrenmenin sadece yurt dışında yaşamak için değil, küresel iletişim ve işbirliği için de önemli olduğunu vurgulayan bir katılımcı şöyle demiştir:

"Yabancı dil öğrenmek benim için sadece Türkiye'de yaşamayı planlamadığım için değil yurt dışında insanlarla çok rahat iletişim kurabilme, arkadaş olabilme, ortak çalışmalar yapabilme ve kendi yaptığım çalışmaları en iyi şekilde sunabilmek için bir araç aslında."
K9 (E, 48, Akademisyen, Pazarlama)

Elde edilen görüşle, katılımcıların yabancı dil öğrenmeyi uzun vadeli bir süreç olarak gördüklerini göstermektedir. Bu süreç *"uzun ama güzel bir yol"*, *"yaşam boyu devam eden bir edinin"* ve *"tırmanacak çok fazla merdiven"* gibi metaforlarla ifade edilmiştir. Katılımcılar yabancı dil öğrenmenin anlık bir kazanım olmadığının, sürekli maruz kalma ve kullanma yoluyla gerçekleştiğinin farkındadırlar. Katılımcılar sabır ve kararlılığın önemini vurgularken, YDS ve YÖKDİL gibi sınavların sadece bir araç olduğunu, asıl hedefin yabancı dili etkin kullanabilmek olduğunu belirtmişlerdir. Görüşler yabancı dil öğrenmenin akademik, sosyal ve profesyonel yaşamda uzun vadeli faydalar sağladığını ve sürekli pratik yapmanın önemini ortaya koymaktadır.

Genel olarak ***öğrenmeye motive olma*** temasına ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşler incelendiğinde yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde içsel motivasyonun oldukça önemli olduğu görülmektedir. Katılımcılar yabancı dil öğrenmeyi kişisel gelişim, ön yargıları yıkma ve ufuk açma aracı olarak görmektedir. Bazı katılımcılar yabancı dil öğrenmenin kendi ön yargılarını yıkmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Örneğin, bir katılımcı bu süreci *"kendi ön yargılarını yıktığı"* bir deneyim olarak tanımlamıştır. Yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve engellerin aşılması, kişilerin özgüvenlerini artırmakta ve *"yapabilirim"* duygusunu pekiştirmektedir. Katılımcılar yabancı dil öğrenmeyi aynı zamanda bir kendini yenileme ve geliştirme süreci olarak görmektedir. Yeni bir dil öğrenmek farklı kültürlerin kapılarını aralamakta ve kişinin düşünce yapısını genişletmektedir. Bazı katılımcılar yabancı dil bilmenin mesleki anlamda rekabet avantajı sağladığını da vurgulamıştır. Yabancı dil öğrenme süreci katılımcılar tarafından uzun ve zorlu bir yolculuğa benzetilmiştir. Ancak bu zorluğa rağmen bazı katılımcılar sürecin keyifli ve ufuk açıcı olduğunu belirtmiştir. İçsel motivasyon ve azmin başarıya ulaşmada kritik rol oynadığı vurgulanmıştır. Genel olarak katılımcıların görüşleri yabancı dil öğrenmenin sadece iletişim becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda kişisel gelişim, düşünce yapısı ve yaşam deneyimi üzerinde de olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğrenmek katılımcılar tarafından yaşam boyu süren bir öğrenme ve gelişim süreci olarak algılanmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yetişkinlerin yabancı dil öğrenme deneyimlerinin andragoji ilkeleri açısından incelenmesi kapsamında elde edilen bulgular andragojinin ilkeleri ve aynı zamanda araştırmanın alt amaçları olan *bilme ihtiyacı*, *benlik kavramı*, *geçmiş öğrenme yaşantıları*, *öğrenmeye hazır olma*, *öğrenmeye yönelim* ve *öğrenme motivasyonu* başlıkları altında ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Sonrasında uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.1. Bilme İhtiyacına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Andragoji’de “bilme ihtiyacı” ilkesi yetişkinlerin öğrenme sürecine zaman ve çaba harcamaya karar vermeden önce öğrenecekleri şeyin faydasını ve sonucunu bilmek istediklerini ifade eder. Bir başka ifade ile yetişkin öğrenenler öğrenme sürecine tam olarak katılmadan önce öğrenecekleri şeyin kendi öğrenme gereksinimlerine uygunluğunu ve kendileri açısından değerini/önemini anlama ihtiyacı hissederler (Knowles, Holton ve Swanson, 2015).

Çoğu zaman, okullarda çocukların öğrenmeleri gereken konular bellidir. Oysa yetişkin öğrenenler, ilgi alanlarına, hedeflerine ve ihtiyaçlarına göre ne öğrenmek istediklerini seçme özerkliğine sahiptir. Yetişkin öğrenenler, zamanlarını ve çabalarını bir öğrenme deneyimine ayırmadan önce genellikle kendi kendilerine “*bunu neden öğrenmem gerekiyor*”, “*bu bilgi ya da beceri bana nasıl bir fayda sağlayacak*”, “*bu öğrendiklerimi hayatımda veya işimde nasıl uygulayabilirim*”, “*bu öğrenme deneyimi zamanıma ve enerjime değer mi*” gibi sorular sorarlar. Yetişkin öğrenenler bu soruların cevaplarını net bir şekilde anladıklarında, içsel olarak motive olmaları ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları daha olasıdır. Bu bağlamda bireylerin özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçları karşılandığında içsel olarak daha fazla motive olduklarını öne süren *Öz Belirleme Teorisi* yetişkin öğrenmesinde özerkliğin önemini desteklemektedir (Deci ve Ryan, 1985). Gorges ve Kandler (2012) yetişkin öğrenenlerin öğrenme içeriğinin yararlılığı ve uygulanabilirliğine ilişkin algılarının öğrenme motivasyonlarını önemli ölçüde yordadığını bulmuştur.

"Bilme İhtiyacının Karşılanmaması" açısından bakıldığında yetişkin öğrenenlerin özerk öğrenme özelliğine sahip bireyler olarak kabul edildiği alanyazında

vurgulanmaktadır. Özerk öğrenme, Long'a göre (1990, akt. Hoban ve Hoban, 2004), bireyin öğrenme amaçlarını belirlemede kullandığı zihinsel süreçleri ile bu amaçların gerçekleştirilmesine yönelik bilginin aranması ve tanımlanmasını içeren davranışsal etkinliklerin birlikte kullanılmasıdır. Alanyazında yetişkin öğrenenlerin genel olarak kendi öğrenme hedeflerini belirleyen, öğrenme kaynaklarını ve stratejilerini kendileri seçen, kendi öğrenme hızlarını ve stillerini kendileri yöneten, öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayan (ya da uygulamak isteyen) ve öğrenme sürecinde aktif olarak yer alan bireyler olduğu belirtilmektedir (Brookfield, 2013; Knowles, 1975; Merriam ve Bierema, 2013).

Knowles (1975), yetişkinlerin olgunlaştıkça kendi kararlarını verme ve hayatlarını yönlendirme konusunda daha fazla sorumluluk aldıklarını ve bu durumun öğrenme sürecinde de kendini gösterdiğini ifade etmektedir. Bu teorik çerçeve elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Katılımcı görüşleri, bazılarının yabancı dil öğrenmeye kendi kendilerine çalıştıklarını, ancak zaman zaman rehberliğe ve desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Katılımcılar internet araştırmaları yaparak, tavsiyeler alarak ve kendi deneyimlerini harmanlayarak öğrenme süreçlerini şekillendirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular Knowles'ın teorisini destekler niteliktedir ve yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde özerklik ile rehberlik ihtiyacı arasında bir denge arayışında olduklarını göstermektedir.

Bir diğer nokta yetişkin öğrenenlerin aynı anda birden fazla sorumluluğa sahip olmalarıdır. Bu durum çalışmada gözlemlenmiş olup katılımcıların yabancı dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları aşmada ve öğrenme stratejilerinin etkinliğini değerlendirmede yeterli kaynak (zaman, enerji, çaba vs.) ayırmalarını sınırlandırdığı tespit edilmiştir. Yetişkin öğrenenlerin daha genç emsallerine kıyasla daha sınırlı zaman ve çaba harcayarak yabancı dil öğrenmeye çalıştıkları literatürde de belirtilmektedir. Bu bağlamda bulgular literatürle uyumludur.

Bulgular yetişkin öğrenenlerin karşılaştıkları engelleri aşmalarında rehberlik ve desteğin kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu desteğin eksik oluşu yabancı dil öğrenme süreçlerinde zorluklara yol açabilmektedir. Bulgular katılımcıların katıldıkları yabancı dil eğitim programları, kurumlar ve eğitmenlerden alacakları desteğin niteliği ve yeterliliğinin öğrenme sürecinin başarısında belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu yetersiz desteğin öğrenme sürecinde çeşitli sorunlara neden olabileceği ve yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme durumlarını olumsuz yönde etkileyebileceği görüşüyle uyumludur.

"Rehberlik ve Destek Eksikliği" bağlamında araştırma bulguları bazı yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yeterli rehberlik ve destek alamadıklarını, kendi çabalarıyla ilerlemeye çalıştıklarını ortaya koymuş ve öğrenme süreçlerinde rehberlik ve desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Bu bulgular alanyazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir.

İlgili alanyazında yabancı dil öğrenen yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde özerk ve öz yönetimli olma eğiliminde oldukları varsayılmakla birlikte, bazı araştırmacılar yetişkinlerin her zaman öz yönetimli olamayabileceğini ve öğrenme süreçlerinde rehberlik ve desteğe ihtiyaç duyabileceklerini ifade etmektedirler (Lam, 1985; Cheren, 1983; Shapiro, 2003). Bu görüşler bulgularla örtüşmektedir.

Lam (1985) bazı yetişkin öğrenenlerin öz-yönetimli olabilmek için yeterli kaynaklara sahip olmadıklarını ileri sürerek Knowles'in varsayımını eleştirmektedir. Benzer şekilde, katılımcılar kendilerine yeterli rehberlik yapılmadığını ve ihtiyaç duydukları desteği bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Cheren (1983) yetişkin öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde rehberlik ve desteğe ihtiyaç duyabileceklerini ifade etmektedir. Buna göre bazı yetişkinler bağımsız bir şekilde öğrenmekte zorluk yaşayabilmekte ve ancak bir rehber eşliğinde veya bir eğitimcinin teşvikiyle öğrenme süreçlerini başarılı bir şekilde yürütebilmektedirler. Bu görüş rehberlik ve destek eksikliği temasıyla uyumludur.

Shapiro (2003) yetişkinlerin içinde bulundukları öğrenme ortamlarındaki eşitsizliklerin ve bireysel farklılıkların, onların öz yönetimli olma durumlarını etkileyebileceğini belirtmektedir. Düşük gelirli bir aileden gelmek, ırksal baskıya maruz kalmak, toplumsal cinsiyet kalıplarıyla karşılaşmak gibi faktörler, yetişkinlerin kendi kendine öğrenme fırsatlarını sınırlayabilmektedir. Ayrıca yetişkinlerin sahip oldukları imkânlar, zaman, ulaşım, çocuk bakımı gibi sorumluluklar da öz yönetimli olmalarını engelleyebilmektedir (Presutti, 2016). Bu faktörler katılımcıların ifade ettiği rehberlik ve destek eksikliğinin nedenlerini açıklamaya yardımcı olabilir.

Bulgular ilgili teorik çerçeveyi destekler niteliktedir. Katılımcılar yabancı dil öğrenme süreçlerinde rehberlik ve destek eksikliği yaşadıklarını, kendilerine yeterli rehberlik yapılmadığını, ihtiyaç duydukları desteği bulamadıklarını ve bilme ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamadığını ifade etmişlerdir.

"Yetersiz Eğitim" bağlamında yabancı dil öğrenmenin yetişkin öğrenenler için hem kişisel gelişim hem de mesleki ilerleme açısından önemli olduğu, ancak bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşabildikleri görülmektedir. Araştırma kapsamında bulgular

incelendiğinde yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitiminde kullanılan mevcut yöntem ve tekniklerin öğrenenlerin bilme ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durum yabancı dil eğitiminin etkililiği ve verimliliği açısından bazı sorunlara işaret etmektedir.

Bu bulgular alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Merriam ve Bierema (2014), yetişkin öğrenenlerin "bilme ihtiyaçlarının" farkına varmalarına yardımcı olmanın eğitmenin sorumluluğu olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada ortaya çıkan yetersiz eğitim yöntemleri ve teknikleri sorunu tam da bu sorumluluğun yerine getirilmesinde yaşanan zorlukları yansıtmaktadır.

Yetersiz eğitim yöntemleri ve teknikleri yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları öne çıkan zorluklardan biridir. Güncel olmayan ya da ezber odaklı öğretim yöntemleri yabancı dil öğrenen yetişkinlerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını engellemekte ve öğrenme sürecini verimsiz hale getirmektedir. Özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yetersiz oluşu yabancı dil öğrenen yetişkinlerin pratik beceriler edinme isteklerini karşılamamakta ve bilme ihtiyacının giderilmesini zorlaştırmaktadır.

Bu bulgular Wlodkowski'nin (2008) çalışmasıyla örtüşmektedir. Wlodkowski, eğitim kalitesine ilişkin sorunların yetişkinlerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Araştırmada da benzer şekilde yetersiz eğitim yöntemlerinin yetişkinlerin aktif katılımını engellediği ve öğrenme sürecini verimsizleştirdiği görülmüştür.

"Yöntem Sorunu" bağlamında bir değerlendirme yapılırsa geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinin genellikle ezber, tekrar ve dilbilgisi yapılarına odaklanmayı vurgulayan dilbilgisi-çeviri ve işitsel-dilsel yaklaşımlara dayandığı bilinmektedir (Richards ve Rodgers, 2014). Bu yöntemler iletişimsel yetkinlikten yoksun olmaları ve yetişkin öğrenenlerin öğrenme sürecine katılımını sağlamadaki başarısızlıkları nedeniyle eleştirilmektedir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2013). Elde edilen bulgular da bu eleştirileri destekler niteliktedir. Katılımcılar geleneksel yöntemlerin iletişimsel becerileri geliştirmede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Bilme ihtiyacı bağlamında ele alındığında, yetişkin öğrenenlerin öğrendikleri yabancı dil becerilerinin pratik uygulamalarını görmek ve deneyimlemek istedikleri alanyazında vurgulanmaktadır (Ehrman, 1996). Araştırma sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Katılımcılar hedef dili gerçek hayatta kullanabilmek ve bu dili kullanarak iletişim kurabilme arzusu ile motive olduklarını ifade etmişlerdir.

Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinin genellikle dilbilgisi, kelime, ezber ve tekrar odaklı olduğu için öğrenenlerin iletişimsel becerilerini geliştirmekte yetersiz kaldığı bilinmektedir (Richards, 2006). Bulgular bu teorik çerçeveye uyumludur. Katılımcılar geleneksel yöntemlerin sınıf içi etkinlikler ve alıştırmalarla sınırlı kalmasının yabancı dili doğal ortamlarda kullanma fırsatlarını azalttığını belirtmişlerdir.

Alanyazında yetişkin öğrenenlerin öğrendiklerinin gerçek hayattaki değerini ve önemini sorguladıkları vurgulanmaktadır. Çalışmada da benzer bir durum gözlemlenmiştir. Katılımcılar geleneksel yöntemlerin kullanılması durumunda bilme ihtiyaçlarının karşılanamadığını ve bunun öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları geleneksel yöntemlerin yetersiz oluşunun yabancı dil öğrenen yetişkinlerin iletişimsel becerilerini geliştirme ve pratik uygulama yapma ihtiyaçlarını karşılayamadığını göstermektedir. Bu bulgu literatürdeki yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitiminde iletişimsel yaklaşımların ve gerçek hayat senaryolarının kullanılması gerektiği görüşüyle örtüşmektedir (Dörnyei ve Ushioda, 2011; Littlewood, 2014; Nunan, 2004).

"Ana Dil Kullanımı" bağlamında yabancı dil öğretim sürecinde ana dilin sınıflarda yoğun bir şekilde kullanılmasının bilme ihtiyacını olumsuz yönde etkileyebildiği görülmektedir. Alanyazında hedef dilin doğrudan kullanımının, öğrenenlerin dile maruz kalma süresini artırarak yabancı dil öğrenme sürecini hızlandırdığı belirtilmektedir (Krashen, 1982). Buna karşın ana dilin aşırı kullanımının öğrenenlerin hedef dilde düşünme ve iletişim kurma becerilerini geliştirememesi riskini doğurduğu vurgulanmaktadır (Turnbull & Arnett, 2002). Bu teorik çerçeve araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Katılımcılar yabancı dil derslerinde ana dilin yoğun kullanımının hedef dilde düşünme ve iletişim kurma becerilerini geliştirmelerini engellediğini ifade etmişlerdir.

Yetişkin öğrenenlerin bilme ihtiyacını karşılamak için yabancı dil eğitiminde iletişimsel yaklaşımların benimsenmesi ve hedef dilin aktif kullanımının teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Littlewood ve Yu, 2011). Bu bağlamda elde edilen bulgular, yetişkin öğrenenlere dil bilgisi kurallarını ezberletmek yerine hedef dili gerçek iletişim bağlamlarında kullanma fırsatları sunulması gerektiğini desteklemektedir. Gerçek hayattan örnekler vermek ve hedef dilin kullanımını günlük yaşamla ilişkilendirmek öğrenenlerin ilgisini çekebilir ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayabilir.

Alanyazında ağırlıklı olarak dilbilgisi-çeviri ve buna ilişkin alıştırmalara dayanan geleneksel yöntemlerin iletişimsel odaktan yoksun olmaları ve öğrenen katılımını teşvik

etmemeleri nedeniyle eleştirildiği görülmektedir (Canale ve Swain, 1980; Larsen-Freeman ve Anderson, 2013). Öte yandan yabancı dil kullanımını teşvik eden ve anlamlı etkileşimleri vurgulayan iletişimsel dil öğretim yaklaşımlarının, öğrenenlerin motivasyonunu ve yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını artırdığı belirtilmektedir (Littlewood ve Yu, 2011; Richards, 2006). Bu teorik çerçeve bulgularla uyumludur. Katılımcılar derslerde Türkçe konuşulmasının motivasyonlarını düşürdüğünü ve yabancı dil öğrenme sürecinde yetersiz kalmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir.

“Anlamsız Öğrenme” açısından bir değerlendirme yapılırsa yabancı dil öğrenmek günümüzde önemli bir beceri olmasına rağmen yetişkin öğrenenler için bir takım zorluklar barındırmaktadır. Andragojik perspektiften bakıldığında yabancı dil öğrenen yetişkinlerin öğrenme sürecindeki başarısı ve motivasyonu öğrendikleri becerileri gerçek yaşamda kullanabilmelerine bağlıdır. Ancak bazı yetişkin öğrenenler için yabancı dil eğitimi süreci "anlamsız öğrenme" deneyimiyle sonuçlanmaktadır. Bu sorun, Ausubel'in (1963) anlamlı öğrenme ve Dewey'in (1938) deneyimsel öğrenme teorileri çerçevesinde ele alındığında daha iyi anlaşılabilir. Yetişkin öğrenenlerin aldıkları eğitimi mevcut deneyimleriyle ilişkilendirememeleri (Mayer, 2002) ve yabancı dil eğitiminin pratik uygulamadan kopuk olması anlamsız öğrenmeye yol açan faktörler olarak değerlendirilebilir.

Bu durumun ortaya çıkmasının önemli nedenlerinden birisi yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitiminde kullanılan geleneksel yöntemlerin genellikle çocuklara yönelik pedagojik yaklaşımlardan uyarlanmış olması ve yetişkinlerin özel öğrenme ihtiyaçlarını yeterince karşılamaması olabilir. Ayrıca, yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitimi programları bazen öğrenilen dilin gerçek yaşamda nasıl kullanılacağını yeterince vurgulamamakta, bu durum öğrenilen bilgilerin pratik uygulamadan kopuk kalmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda bazı katılımcıların deneyimleri de yabancı dil eğitiminin ezbere dayalı ve gerçek hayatta kullanılabılır beceriler kazandırmaktan uzak olduğunu göstermektedir.

Yetişkin öğrenenlerin motivasyonlarının (araçsal veya bütünleştirici) yabancı dil eğitimi sürecinde yeterince dikkate alınmaması ve mevcut bilgi ve deneyimlerinin yeni dil öğrenme sürecine yeterince entegre edilmemesi de anlamsız öğrenmeye yol açabilmektedir. Pratik uygulama fırsatlarının azlığı ve bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi bu sorunu daha da derinleştirebilmektedir.

Bunlara ek olarak dilin kültürel bağlamının ihmal edilmesi, öz-yönelimli öğrenme fırsatlarının sınırlı olması ve yabancı dil eğitimi programlarının iş dünyasının güncel

ihtiyaçlarıyla yeterince örtüşmemesi gibi faktörler bir araya gelmesi yetişkin öğrenenler için yabancı dil eğitimi sürecinin "anlamsız öğrenme" deneyimine dönüşmesine sebep olabilmektedir. Katılımcıların ifadeleri aldıkları eğitimin kendileri için anlamlı olmadığını ve bu durumun onların dil öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Özetlemek gerekirse yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitimlerinde anlamsız öğrenme sorunu, eğitim yöntemlerinin yetişkinlerin ihtiyaçlarına uyarlan(a)maması, pratik uygulamaların yetersizliği ve öğrenenlerin bireysel deneyimlerinin göz ardı edilmesi gibi çeşitli faktörlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkabilmektedir.

"Aile" konusu yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dil öğrenme konusundaki bilinç düzeyleri ve farkındalıklarının çocukluk yıllarına dayandırılabilceği düşüncesini içerir. Araştırma bulguları yabancı dil eğitiminin erken yaşlarda başlamasının ve aile desteğinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bulgular alanyazındaki çalışmalarla uyumludur.

Örneğin Singleton ve Ryan (2004) çocukluk döneminde yabancı dil öğrenme konusunda olumlu deneyimlerin yetişkin dil öğrenenlerin motivasyonlarını ve özgüvenlerini artırabileceğini öne sürmektedir. Bu görüş, bulgularla örtüşmektedir, zira katılımcıların çoğu erken yaşlarda edindikleri olumlu yabancı dil deneyimlerinin şu anki motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Nikolov (2009) yetişkin dil öğrenenlerin başarılarının (ve de başarısızlıklarının) yabancı dile maruz kalma konusunda erken deneyimleri ile bağlantılı olabileceğini ileri sürer. Çalışmada da erken yaşlarda yabancı dile maruz kalan katılımcıların dil öğrenme süreçlerinde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Getie'nin (2020) çalışması ebeveynlerin olumlu tutum sergilemesinin çocukların yabancı dil öğrenme motivasyonunu ve ilgisini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı ebeveynlerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının kendi motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir.

Araştırmada ebeveynlerin çocuklarının yabancı dil öğrenme sürecini aktif olarak desteklemelerinin ve bu sürece dahil olmalarının önemi vurgulanmıştır. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin çocuklarını yabancı dil öğrenmeye teşvik eden, öğrenme materyalleri sağlayan ve yabancı dilin önemini vurgulayan ebeveynlerin çocuklarda olumlu tutum gelişmesine katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir.

Yabancı dil öğrenme bağlamında ebeveynler çocuklarının bilme ihtiyaçlarını karşılama konusunda çok önemli bir rol oynayabilirler. Araştırmada ebeveynlerin yabancı dil öğrenmenin daha iyi iş olanakları, küresel iletişime erişim ve eğitim fırsatları gibi pratik faydalarını vurguladıkları durumlarda çocukların güçlü bir amaç ve motivasyon duygusu geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla da uyumludur ve yabancı dil eğitiminde aile faktörünün önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

"Aile Dışı Unsurlar" kapsamında katılımcı görüşleri incelendiğinde bu unsurların yetişkinlerin yabancı dil öğrenme sürecindeki farkındalık artışı ve bilme ihtiyacının karşılanmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yetişkinlerin sosyal çevrelerindeki destekleyici bireyler, akademisyenler ve eğitimciler kendilerine rehberlik ederek ve ihtiyaç duyduklarını bilgiyi sağlayarak öğrenme sürecine katkıda bulunabilmektedir. Bu bulgular, sosyal öğrenme teorisinin temel prensipleriyle uyumludur. Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisinde öne sürdüğü gibi, yetişkinler sosyal etkileşimler yoluyla öğrenme deneyimlerini şekillendirmektedir.

Bu araştırmanın bulguları yetişkinlerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarında sosyal çevreden, özellikle de aile dışı unsurlardan kaynaklanan beklentilerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu sonuç yabancı dil öğrenenlerin sosyal çevrelerinden, özellikle ailelerinden kaynaklı beklentilerin, başarısızlıktan ve olumsuz sonuçlardan kaçınma arzusunun yabancı dil öğrenme motivasyonlarında önemli bir rol oynadığını ortaya koyan Papi vd. (2019) çalışmasıyla uyumluluk göstermektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan aile dışı unsurların farkındalık artışı ve bilme ihtiyacının karşılanması üzerindeki etkisi sosyal öğrenme teorisinin öngörülerıyla de örtüşmektedir. Bandura'nın (1977) teorisine göre bireyler sosyal çevrelerindeki diğerlerini gözlemleyerek ve onlarla etkileşime girerek öğrenmektedir. Bulgular bu teorik çerçeveyi yetişkinlerin yabancı dil öğrenmesi bağlamında desteklemektedir. Destekleyici bireyler ve akademik figürler, rol modelleri ve bilgi kaynakları olarak hizmet ederek öğrenenlerin öğrenme hedefleri ve yabancı dil bilmenin değeri hakkında daha net bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu durum sosyal öğrenme teorisinin yetişkin yabancı dil öğreniminde de geçerli olduğunu göstermektedir.

"Nitelik Sorunu" bağlamında katılımcı ifadelerinden yola çıkarak yabancı dil eğitiminde nitelik sorununun öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu alanyazındaki çeşitli çalışmalarla desteklenmektedir. Örneğin Kırkgöz (2009) Türkiye'deki İngilizce öğretim

programlarının iletişimsel yaklaşımdan uzak olduğunu ve bu durumun öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Ortaokul ve lise düzeyinde uygulanan yaklaşımların iletişim becerilerini geliştirmek yerine dil bilgisi kurallarına ve ezbere dayalı bir anlayışa odaklandığı gözlemlenmiştir. Bir katılımcının *"Devlet okulunda birisiyle İngilizce konuştuğumu hatırlamıyorum. Belli bir metni bile karşılıklı birisiyle okuduğumu hatırlamıyorum, sadece gramer eğitimi yüklendi"* ifadesi bu duruma işaret etmektedir. Bu bulgu Aküzal'in (2006) çalışmasında ortaya koyduğu Türkiye'deki İngilizce derslerinin iletişimsel yeterliliği geliştirmede yetersiz kaldığı sonucuyla örtüşmektedir.

Eğitim sistemindeki eksiklikler, öğretmenlerin yeterliklerinin düşüklüğü ve güncel olmayan öğretim yöntemleriyle daha da belirginleşmektedir. Bir başka katılımcının *"Devlet okullarında sanki her yıl aynı şeyi tekrar ediyormuşuz gibi geliyordu bana"* şeklindeki deneyimi bu sorunu vurgulamaktadır. Bu durum, Işık'ın (2008) Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bu durumun bir sonucu olarak öğrencilerin derslerden yeterli verimi alamadıkları ve edindikleri bilgileri kalıcı şekilde hatırlayamadıkları gözlemlenmiştir. Bir katılımcının *"Bizim zamanımızda ortaokul ve lisede İngilizce dersleri vardı, ama o derslerden hiçbir şey hatırlamıyorum"* ifadesi bu durumu örneklemektedir. Bu bulgu Gömlüksiz ve Elaldı'nın (2011) çalışmasında belirttiği Türkiye'deki İngilizce öğretiminin uzun vadeli öğrenme çıktıları üretmede yetersiz kaldığı sonucuyla uyumludur.

Zamanla yabancı dil öğrenmeye karşı isteksizlik ve olumsuz tutum geliştirildiği tespit edilmiştir. Bu durum *"İngilizce dersleri ezbere dayalıydı. Eskiden boş geçen derslerde bahçeyi nasıl çıkarsak yabancı dil dersleri de öyle geçiyordu"* şeklindeki katılımcı ifadesinden de anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Kızıltan ve Atlı (2013) çalışmalarında Türkiye'deki öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik motivasyon eksikliğini ve bunun nedenlerini ortaya koymuşlardır.

Tüm bu faktörlerin, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini, motivasyonlarını ve genel olarak yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bir katılımcının *"Vasat altı bir eğitim vardı diyebilirim"* değerlendirmesi, genel eğitim kalitesine ilişkin algıyı özetlemektedir. Bu bulgu Haznedar'ın (2010) Türkiye'deki İngilizce eğitiminin kalitesine ilişkin eleştirel değerlendirmesiyle örtüşmektedir.

Yabancı dil eğitiminin niteliği öğrenenlerin yabancı dil öğrenmenin amacına ve önemine ilişkin farkındalıklarını etkiler. Yaşamın erken dönemlerinde başlayan bu sürecin yetişkinlik döneminde de birtakım yansımaları olabilir. Yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarını karşıla(ya)mayan ders kitapları, yabancı dil öğrenmeyi ikinci plana atan sınav odaklı yabancı dil eğitim yaklaşımları, öğrenmeye isteksiz öğrenenler gibi faktörler yabancı dil eğitiminin niteliğini düşürebilir.

Araştırman bulguları yabancı dil eğitiminin niteliğinin öğrenenlerin farkındalığını etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu literatürdeki bazı çalışmalarla uyumludur. Örneğin Ushioda (2011) öğretim programının öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine hitap etmediği durumlarda motivasyon ve yabancı dil öğrenme sürecine bağlılığın azalmasına yol açabileceğini savunmaktadır. Benzer şekilde Kormos ve Csizér (2014) öğrencilerin ders içeriğinin uygunluğu ve yararlılığına ilişkin algılarının motive olmuş öğrenme davranışlarını önemli ölçüde yordadığını bulmuştur. Alanyazında yabancı dil eğitiminin kalitesinin öğrenme tutumlarını ve motivasyonu şekillendirdiği belirtilmektedir. Bu araştırmanın bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir. Yabancı dil eğitiminin niteliği düşük olduğunda bireyin yabancı dil öğrenmenin değerini ve önemini anlama ihtimalinin nispeten daha düşük olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, yabancı dil öğrenmeye isteksiz olan öğrenenlerin bulunduğu bir sınıf ortamında öğretmenin, öğrenenlerin günlük yaşamlarında daha fazla işlerine yarayabilecek olan iletişim odaklı becerileri kazandırmaya odaklanmak yerine öğretmen merkezli dil bilgisi öğretime odaklanabileceğini göstermektedir. Bu durumun eğitimin niteliğini düşüren bir faktör olabileceği düşünülmektedir.

Bu bulgular ışığında yaşamın erken dönemlerinde nitelik açısından düşük bir yabancı dil eğitime maruz kalmanın yetişkinlik döneminde de yabancı dil öğrenmeye karşı sergilenen tutumu etkileyebileceği öne sürülmektedir. Yetişkin bireyin kendisine verilen yabancı dil eğitimi sürecinde geçmişten gelen deneyimlerinin de etkisiyle bilme ihtiyacını karşılayamayabileceği düşünülmektedir. Geçmişten gelen deneyimlerinin etkisiyle kendisine öğretilen şeylerin anlamsız veya önemsiz olduğunu düşünebileceği ve bunun da kişinin yabancı dil öğrenme sürecinde sorunlara yaşamasına yol açabileceği öngörülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları Gardner ve Lambert (1972), Canale ve Swain (1980), Schulz (2001), Nikolov ve Mihaljević Djigunović (2011), Kormos ve Csizér (2014), Lamb (2017), Özmat ve Senemoğlu (2020) gibi araştırmacıların çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalar erken dönem yabancı dil eğitiminin niteliğinin bireyin

yaşam boyu dil öğrenme sürecini etkileyebileceği görüşünü desteklemektedir. Bu nedenle erken dönemde verilen yabancı dil eğitiminin niteliğinin bireyin gelecekteki dil öğrenme deneyimleri, motivasyonu ve başarısı açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

“Çevrimiçi eğitim” sürecinde etkileşimli katılımın olmamasının öğrenenlerin bilme ihtiyaçlarını karşılama durumlarını dolaylı olarak etkileyebileceği düşünülmektedir. Alanyazında çevrimiçi öğrenme ortamlarında genellikle öğrenen katılımını koruma/sürdürme konusunda zorluklar yaşandığı belirtilmektedir. Bu durumun öğrenme çıktılarının azalmasına ve öğrenci memnuniyetinin düşmesine neden olabileceği vurgulanmaktadır (Zerdoudi vd., 2023). Bu bağlamda araştırma bulguları çevrimiçi eğitimdeki interaktif etkileşim eksikliğinin yetişkinlerin yabancı dil öğrenme sürecindeki bilme ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Örneğin bir katılımcının ifadesi eğitmenle doğrudan etkileşim kurma imkânının sınırlı olmasının öğrenme deneyimini olumsuz etkilediğini ve bilgi edinmede zorluklar yaşamasına neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazında çevrimiçi derslerde etkileşim eksikliği yaşayan öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılma olasılıklarının düşebileceği belirtilmektedir. Eğitmen ve akranlarla doğrudan etkileşimin olmamasının bağlantı ve aidiyet duygusunun azalmasına neden olabileceği ve bunun da öğrenenlerin motivasyonunu ve yabancı dil öğrenmenin değeri ve önemi konusundaki farkındalıklarını azaltabileceği vurgulanmaktadır (Gherghel vd., 2023; Guo vd., 2018; Vithana vd., 2023). Bu teorik çerçeve araştırma bulgularıyla uyumludur. Bulgular çevrimiçi eğitimde etkileşimli katılımın olmamasının öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılma olasılıklarını düşürdüğünü ve motivasyonlarını azalttığını ortaya koymaktadır.

Çevrimiçi eğitimde etkileşimli katılımın olmayışının farkındalık artışı ve bilme ihtiyacının karşılanması üzerindeki olumsuz etkisi, *Araştırma Topluluğu Modeli* (Garrison vd., 2010) ve *Çevrimiçi Ortamlarda Araştırma Toplulukları* çerçevesi bağlamında da ele alınabilir (Bülbül vd., 2016). Buna göre iletişim kanalları, yüz ifadeleri, ses tonu ve jestler gibi sosyal ipuçlarını iletme yetenekleri açısından farklılık göstermektedir. Yüz yüze iletişim bireylerin bu ipuçlarını doğrudan algılamasına ve yorumlamasına olanak tanıdığı için yüksek düzeyde sosyal mevcudiyet sağlarken, e-posta veya anlık mesajlaşma gibi metin tabanlı iletişim, bu sözsüz ipuçlarından yoksun olduğu için daha düşük sosyal mevcudiyet sunmaktadır. *Araştırma Topluluğu Modeli* bir eğitim ortamında sosyal bulunuşluğun artmasının etkileşimlerdeki yakınlık ve bağlantı duygusunu artırabileceğini öne sürmektedir. Bu durum araştırma bulgularıyla uyumludur.

Sosyal Mevcudiyet Teorisi (Short vd., 1976) perspektifinden bakıldığında çevrimiçi eğitimdeki etkileşim eksikliğinin öğrencilerin sosyal ipuçlarını algılama ve yorumlama fırsatlarını sınırlandırarak öğretmenle ve akranlarıyla yakınlık ve samimiyet duygusunu azalttığı gözlemlenmiştir.

“Ders Saati Sayısı” açısından katılımcı görüşleri incelendiğinde ders saati sayısının yetersiz olmasının yetişkinlerin yabancı dil öğrenme sürecindeki bilme ihtiyaçlarını karşılamada çeşitli sorunlara yol açtığı anlaşılmaktadır. Sınırlı ders saatleri yetişkinlerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmelerini engellemekte, pratik uygulama eksikliğine neden olmakta ve yabancı dil öğrenme durumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu bulgular alanyazındaki çeşitli teoriler ve araştırmalarla desteklenmektedir. Örneğin, Ericsson, Krampe ve Tesch-Römer'in (1993) *Kasıtlı Uygulama Teorisi* bir konuda uzmanlık kazanmanın uzun süreli, odaklanmış ve yapılandırılmış pratik gerektirdiğini öne sürmektedir. Yetersiz ders saatleri bu kasıtlı uygulama fırsatlarını sınırlandırarak öğrenenlerin yabancı dil becerilerini geliştirme imkanlarını azaltmaktadır.

Benzer şekilde, Krashen'in *Girdi Hipotezi* (1985) anlaşılabilir girdinin ve hedef dile sık sık maruz kalmanın yabancı dil edinimi için önemini vurgulamaktadır. Lightbown ve Spada (2013) da tutarlı uygulama ve pekiştirmenin yeni dil becerilerinin muhafaza edilmesindeki rolüne dikkat çekmektedir. Bu teoriler araştırma bulgularında ortaya çıkan yetersiz ders saati sorununun önemini desteklemektedir.

Yetişkin öğrenenlerin iş, aile ve sosyal sorumlulukları nedeniyle yabancı dil çalışmak için yeterli zaman ayırmakta zorlandıkları göz önüne alındığında, ders saatlerinin önemi daha da artmaktadır. Bulgular yetişkinlerin öğrenme fırsatı yakaladıklarında zamanlarını en verimli şekilde değerlendirmek istediklerini göstermektedir. Bu bağlamda Miertschin vd., (2012) zaman yönetiminin hayat boyu öğrenmeyi mümkün kılan bir öz-düzenleme becerisi olduğuna dair görüşleri araştırma bulgularıyla uyumluluk göstermektedir.

"Kolaylaştırıcının Rolü" konusu yabancı dil eğitiminde ve yetişkin öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde eğitim araştırmalarının üzerinde önemle durduğu bir konudur. İlgili alanyazın ve araştırma bulgularına göre kolaylaştırıcının rolünün, niteliklerinin ve tutumunun öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde önemli etkilere sahip olduğu görülmektedir.

Borg (2006) yabancı dil öğretmenlerinin alan bilgisi, pedagojik bilgi ve dil yeterliliğinin öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu

araştırma kapsamında elde edilen verilerle de desteklenmektedir. Örneğin araştırma katılımcılarından biri Amerikalı ve İngiliz öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin çok üst düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Richards (2010) etkili yabancı dil öğretmenlerinin sadece dil bilgisine değil, aynı zamanda öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi konularında da yetkin olmaları gerektiğini savunur. Bu görüş araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Bir katılımcının askeri okuldaki İngilizce eğitiminin kalitesinden bahsederek derslerin prestijli üniversitelerden mezun, alanında uzman öğretmenler tarafından verildiğini belirtmesi, literatürdeki bu görüşü destekler niteliktedir.

Dörnyei (2001) öğretmenlerin destekleyici ve motive edici tutumlarının öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Harmer (2007) öğretmenlerin olumlu geri bildirim verme ve öğrencilerin özgüvenlerini artırma konusundaki rollerinin önemini vurgulamıştır. Ancak katılımcı görüşleri arasında bu görüşle çelişen deneyimler de bulunmaktadır. Bir katılımcı lisedeki İngilizce öğretmenin kısıtlayıcı ve olumsuz tutumunun yabancı dil öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediğini anlatmıştır.

Yabancı dil öğretiminde kolaylaştırıcının rolü, bilme ihtiyacı ilkesi ile yakından ilişkilidir. Yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenmenin neden önemli olduğunu ve hayatlarına nasıl katkı sağlayacağını anlamak istedikleri bilinmektedir. Bu bağlamda, kolaylaştırıcının rolünün sadece dil bilgisi aktarmak değil, aynı zamanda öğrenenlerin motivasyonunu artırmak ve öğrenme sürecinin değerini açıkça ortaya koymak olduğu anlaşılmaktadır. Kolaylaştırıcının alan bilgisi, pedagojik yeterlilikleri ve olumlu tutumu, yetişkin öğrenenlerin "*neyi, neden ve nasıl öğrenmeliyim?*" içerikli sorularına cevap vermede hayati bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Etkili bir kolaylaştırıcının öğrenenlerin dil yeterliliğinin iş hayatındaki ve kişisel gelişimlerdeki önemini vurguladığı, kullanılan öğretim yöntemlerinin etkinliğini gösterdiği ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağladığı tespit edilmiştir. Bu yaklaşımın yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecine daha bilinçli ve istekli katılmalarını sağlayarak, başarı ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular alanyazındaki teorik çerçeveye uyumludur ve kolaylaştırıcının rolünün yetişkin yabancı dil eğitimindeki önemini desteklemektedir.

“İhtiyaçlar” başlığı yetişkinlere yönelik yabancı dil öğretim amaçlı kurs programları hazırlanırken önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Richards'ın (2001) belirttiği gibi genel bir müfredattan ziyade öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu amaçların

kullanılması gerekmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil öğretim programlarının öğrenenlerin özel ihtiyaçlarını ve hedeflerini karşılayacak şekilde tasarlanması önem taşımaktadır.

Benson'ın (2001) "öğrenen özerkliği" kavramı bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Benson'a göre (2001) öğrenen özerkliğini teşvik etmek, öğrenenlerin çıkarlarının ortaya çıkmasına ve öncelik kazanmasına izin verme meselesidir. Bu araştırmada elde edilen veriler yetişkin öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarının ve hedeflerinin dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır.

Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar, Finn'in (2011) görüşleriyle de uyumludur. Yabancı dil öğretim programları yetişkin öğrenenlerin özel ihtiyaçları ve hedefleri dikkate alınmadan tasarlandığında, öğrenenlerin öğretilen içeriğin yaşamları ile ilişkisini görmelerinin zorlaştığı ve bu durumun öğrenme sürecine katılımın azalmasına yol açabileceği belirlenmiştir.

Rogers'ın (2007) belirttiği gibi yabancı dil eğitiminde herkese uyan tek beden yaklaşımının yetişkin öğrenenlerin kendilerini hayal kırıklığına uğramış ve öğrenme sürecinden kopmuş hissetmelerine neden olabileceği görüşü bu araştırmanın bulgularıyla desteklenmektedir. Elde edilen veriler yabancı dil eğitiminin niteliğinin ve uygunluğunun öğrenenlerin motivasyonunu ve katılımını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları yabancı dil eğitimi programlarının tasarımında öğrenen ihtiyaçlarının ve hedeflerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Alanyazındaki çalışmalarla da uyumlu olarak yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin kişisel hedefleri, yaşam deneyimleri ve öğrenme stillerine uygun olarak tasarlanmış programların yabancı dil öğrenme sürecinin etkililiğini artırabileceği sonucuna varılmıştır. Öğrenenlerin özerkliğini destekleyen ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik eden öğretim yöntemlerinin kullanılmasının motivasyonu ve öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkileyebileceği belirlenmiştir.

5.2. Benlik Kavramına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Andragojik açıdan "benlik kavramı", yetişkinlerin olgunlaştıkça daha fazla öz-yönetimli öğrenenler haline geldikleri, eğitmenlere giderek daha az bağımlı oldukları ve öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almayı tercih ettiklerini ifade eder. Benlik kavramı, yetişkinlerin kendi kararlarından ve yaşamlarından sorumlu oldukları ve başkalarının da onlara kendi kendilerini yönetebilen bireyler olarak davranmalarını istedikleri inancına dayanır (Knowles vd., 2015).

"Kendi Kendine Öğrenme" konusu, yetişkin eğitiminde öğrenenlerin kişisel gelişimi ve eğitim sürecinin etkinliği açısından önemli bir yere sahiptir. Yetişkin öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol almaları, eğitim deneyimlerinin başarısı için temel bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Yetişkinlerin kendi kendilerini yönetme yeteneğine sahip bireyler olarak görülme istekleri bu konunun önemini artırmaktadır (Merriam ve Caffarella, 1999).

Araştırma bulgularına göre, öz-yönetimli öğrenme, bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını saptama, hedeflerini belirleme, kaynakları seçme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirme konularında inisiyatif aldıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, bireylerin kendi öğrenmelerinin kontrolünü ele aldıkları bir yaklaşım olarak görülmektedir (Brookfield, 1986). Alanyazında eğitmenin rolünün öğrenenin kendini yönlendirme sürecine uyum sağlamak ve kademeli olarak daha fazla özerkliğe doğru ilerlemesine yardımcı olmak olduğu vurgulanmaktadır (Grow, 1991).

Çalışmada elde edilen bulgular alanyazındaki araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin olumlu benlik kavramına sahip yetişkinlerin öz-yönetimli öğrenme faaliyetlerine katılma ve öğrenme çıktıları için sorumluluk alma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Brockett ve Hiemstra, 1991). Bu bulguyu destekler nitelikte Spear ve Mocker'ın (1984) 78 yetişkin öğrenciyi kapsayan araştırmasında, katılımcıların çoğunun yaşam deneyimleri ve kişisel ilgi alanlarıyla yakından ilişkili olan öz-yönetimli öğrenme projelerine katıldıkları ortaya konulmuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler katılımcıların kendi ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun okuma materyalleri seçerek ve işitsel-görsel öğrenme araçlarını kullanarak kendi kendine öğrenme süreçlerini yönettiklerini göstermektedir. Mobil uygulamalar, sosyal medya platformları ve çevrimiçi kaynakların, katılımcılara esnek ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların not alma teknikleri, tekrar çalışmaları, ezber yöntemleri ve sınav teknikleri gibi kendi öğrenme stillerine uygun stratejiler geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Bu bulgular ışığında yabancı dil eğitimi programları tasarlanırken öğrenen özerkliğini destekleyen ve kendi kendine öğrenme becerilerini geliştiren stratejilerin entegre edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Öğrenenlerin bireysel hedeflerinin ve ilgi alanlarının dikkate alınarak rehberlik edilmesi ve öğrenme süreçlerinin kolaylaştırılması önerilmektedir. Ayrıca, benlik kavramının gelişmesi ve desteklenmesi açısından yetişkin öğrenenlere

kendi öğrenme kaynaklarını seçme ve öğrenme süreçlerini değerlendirme konularında daha fazla özerklik tanınmasının önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Knowles, 1975).

“Okuma” becerisi bağlamında yetkin ve istekli olmak yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve benlik kavramlarıyla uyumlu bir deneyim yaşamalarına olanak tanıyan önemli bir araçtır. Öğrenenlerin kendi ilgi alanlarına ve yeterlilik seviyelerine uygun kaynakları seçmelerine imkân veren okuma faaliyetleri öz-yönetimli öğrenmeyi teşvik eder ve olumlu benlik algılarını güçlendirir.

Araştırmalar öğrenenlerin kendi seçtikleri materyalleri okumanın yabancı dil öğrenme sürecinde aktif rol almalarını sağladığını ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Örneğin Bangladeş'te yapılan bir çalışma (Ashrafuzzaman vd., 2021) üniversite öğrencilerinin kendi seçtikleri hikaye kitapları, makaleler ve gazeteler aracılığıyla İngilizce öğrenmekten keyif aldıklarını ortaya koymuştur. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular da bu durumu desteklenmektedir. Katılımcılar İngilizce öğrenme süreçlerinde kendi ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun hikaye kitapları, makaleler ve gazeteler gibi çeşitli kaynakları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemin istedikleri zaman ve yerde çalışabilme esnekliği sağladığını ve yabancı dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Benzer şekilde keyif amaçlı okumanın yetişkin İngilizce öğrenenlerin özerkliğini artırdığını gösteren bir araştırma (Cho ve Krashen, 2015) katılımcıların kendi seçtikleri materyalleri okuyarak öğrenme süreçlerinde daha aktif rol aldıklarını ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular da katılımcı deneyimleri ile örtüşmektedir.

Okuma faaliyetlerinin yabancı dil öğrenenlerin kelime dağarcıklarını, yabancı dil farkındalıklarını ve analitik becerilerini zenginleştirdiği de görülmektedir. Bir çalışma (Mede vd., 2014) sözlü kitap raporlarının yabancı dil öğrenenlerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirerek özerkliklerini artırdığını göstermiştir. Katılımcıların görüşleri de bu tür okuma aktivitelerinin dil becerilerini canlı tutmalarına yardımcı olduğunu destekler niteliktedir.

Öz-yönetimli okuma faaliyetleri yabancı dil eğitiminde kişiselleştirilmiş ve etkili bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yaklaşım öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini geliştirirken, aynı zamanda yabancı dil yeterliliklerini artırmalarına ve olumlu benlik algılarını güçlendirmelerine olanak tanımaktadır. Katılımcıların deneyimleri, bu

tür okuma aktivitelerinin esneklik sağladığını ve dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

"İşitsel-Görsel Öğrenme Araçları" teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte yabancı dil eğitiminde giderek daha önemli bir rol oynamaktadır. Bu araçlar yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitim süreçlerinde benlik kavramını güçlendirebilecek, özerk öğrenmeyi teşvik edebilecek ve yabancı dil yeterliliklerini geliştirebilecek bileşenler olarak değerlendirilmektedir (Smith ve Johnson, 2022).

Çevrimiçi platformlar, mobil uygulamalar ve sosyal medya sayfaları, yetişkin öğrenenlere esnek ve kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu platformların bağımsız çalışma, değerlendirme ve düşünme için kaynaklar sağlayarak öğrenenlerin öz-yönetimli ve öz-düzenleyici bir şekilde çalışmalarını teşvik ettiği belirtilmektedir (Ferreira ve Maclean, 2018). Alanyazındaki bu bulgular araştırma kapsamında elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Katılımcıların deneyimleri çeşitli uygulamaları ve multimedya içeriklerini kullanmanın esnek öğrenme imkanı sağladığını ve özerkliklerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

İşitsel-görsel öğrenme araçlarının yetişkin öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmelerine ve kişiselleştirmelerine imkan vererek olumlu bir öğrenen kimliği geliştirmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir (Brown, 2020). Bu çalışmada da benzer şekilde katılımcıların mobil uygulamalar, sosyal medya platformları ve çevrimiçi kaynakları kullanarak kendi ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına yönelik içerikleri seçtikleri ve öğrenme stratejilerini geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Alanyazında diziler ve filmler gibi işitsel-görsel araçların dil öğreniminde etkili kaynaklar olduğu vurgulanmaktadır (Lee ve Park, 2019). Bu çalışmada da katılımcıların bu tür kaynakları sıkça kullandıkları ve kendi tercihlerine göre (altyazılı veya altyazısız) yararlandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve kişiselleştirme konusundaki özerkliklerini destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçları yetişkin öğrenenlerin teknoloji destekli öğrenme araçları sayesinde öğrenme süreçlerinde inisiyatif aldıklarını, sorumluluk üstlendiklerini ve benlik kavramlarını güçlendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgular alanyazındaki çalışmalarla uyumludur ve işitsel-görsel öğrenme araçlarının yetişkin dil öğrenenlere sadece dil becerilerini geliştirme fırsatı sunmakla kalmayıp, aynı zamanda öz-yeterlik algılarını ve genel benlik kavramlarını olumlu yönde etkileme potansiyeline sahip olduğunu desteklemektedir (Wilson, 2021).

“Öğrenme Stratejileri” bağlamında bir değerlendirme yapmak gerekirse yabancı dil öğrenmek yetişkinler için hem kişisel hem de mesleki gelişim açısından kritik bir süreçtir. Bu süreçte kullanılan öğrenme stratejileri ve bunların benlik kavramıyla ilişkisi öğrenenlerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını, başarılarını ve kendilerine olan güvenlerini doğrudan etkiler.

Öğrenme stratejileri öğrenenlerin bir öğrenme hedefine ulaşmak için kullandıkları bilinçli düşünce ve eylemlerdir. Stratejik öğrenenler, kendi düşünme ve öğrenme yaklaşımları hakkında üstbilişsel bilgiye, bir görevin ne gerektirdiğini iyi anlama ve hem görevin gereklerini hem de kendi öğrenme güçlerini en iyi şekilde karşılayan stratejileri düzenleme becerisine sahiptir (Chamot, 2004: 1). Oxford (1990) dil öğrenme stratejileri bellek, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal olmak üzere altı başlıkta ele alır. Başarılı dil öğrenenlerin genellikle bu stratejilerin bir kombinasyonunu kullandıkları görülür. Öz-yeterlik ve öz-benlik düzeyleri yüksek olan öğrenenlerin daha geniş bir yelpazede dil öğrenme stratejileri kullanma olasılıkları daha yüksektir (Mercer ve Ryan, 2010).

Katılımcı görüşleri incelendiğinde yabancı dil öğrenen yetişkinlerin çeşitli stratejiler kullandıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların kelime ezberleme, soru çözme ve video izleme gibi farklı stratejileri bir arada kullanılması, Oxford (1990) ve Chamot'un (2004) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çeşitlilik öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetmelerine yardımcı olmaktadır.

Benlik kavramı ve öz-yeterlik dil öğrenme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Öz-yeterlik algısı strateji seçimini ve uygulamasını etkilemektedir (Bandura, 1997; Mercer, 2011). Katılımcıların deneyimleri bu bakış açısını desteklemektedir. İngilizce düşünmeye çalışarak konuşma becerisini geliştirme çabası öz-yeterlik algısının pratiğe dönüşmesine iyi bir örnek olarak görülebilir.

Tekrar ve ezber stratejileri yabancı dil öğrenenler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Nation, 2013; Schmitt, 2000). Bu stratejiler katılımcılar tarafından da sıkça kullanılmakta ve özellikle yabancı dil sınavlarına hazırlık bağlamında etkili bulunmaktadır. Bu stratejilerin kullanımı öğrenenlerin yabancı dil becerilerindeki gelişimlerini somut olarak görmelerine yardımcı olarak olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Üstbilişsel stratejiler ve öz-yönetim becerileri öğrenenlerin kendi süreçlerini yönetmelerinde kritik rol oynamaktadır (Wenden, 1998; Goh, 2008). Katılımcıların not tutma ve kendi tarzlarına göre çalışma yöntemleri geliştirme çabaları üstbilişsel farkındalığın göstergeleridir. Ayrıca

katılımcıların güncel İngilizce web sitelerini takip etmeleri, çevrimiçi programları kullanmaları, internet üzerinden çalışmaları ve öğrenme sürecinden keyif alma çabaları, sırasıyla pratik uygulama, teknolojik entegrasyon ve duyuşsal stratejilerin yansımalarını göstermektedir.

Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin kullandıkları stratejiler literatürde tanımlanan çerçeveye büyük ölçüde örtüşmektedir ve katılımcı görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde yabancı dil öğrenen yetişkinlerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun stratejiler geliştirme eğiliminde oldukları, bu sürecin ise benlik kavramlarıyla yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

“Öğrenme Ortamı” yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitim sürecinde öğrenenlerin deneyimlerini ve başarılarını şekillendiren bir unsurdur. Andragojik açıdan bakıldığında yetişkin öğrenenlerin deneyimlerini, ihtiyaçlarını ve hedeflerini dikkate alan destekleyici bir öğrenme ortamı işbirliğini, özerkliği ve öz-yönetimli öğrenmeyi teşvik ederek başarı getirir ve öğrenenlerin motivasyonunu, öğrenme sürecine katılımlarını ve öğrenme çıktılarını artırabilir (Knowles vd., 2015).

Bu çerçeveden bakıldığında katılımcılar kendi seviyelerine uygun eğitim aldıklarında ve eğitmenler öğrenen ihtiyaçlarına uyum sağladığında daha motive olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, seviyelerine uygun olmayan eğitim veya eğitmenlerin ihtiyaçlara uyum sağlayamaması durumunda motivasyon kaybı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular motivasyonun öğrenme deneyimlerinden önemli ölçüde etkilenebileceğini göstermektedir (Dörnyei ve Ushioda, 2011).

"İyi" okullarda eğitim almanın öğrencilerin benlik algılarını ve özgüvenlerini olumlu etkilediği görülmektedir. Bu bulgu Nicolson ve Adams (2010)'ın çalışmasında ortaya konan öğrenme ortamı algısının motivasyon ve bağlılık üzerindeki etkisiyle paralellik göstermektedir. Yetişkin Fransızca, Almanca ve İspanyolca öğrenenleriyle yaptıkları araştırmada, öğrenenlerin öğrenme ortamı ve öğretim yaklaşımına ilişkin algılarının motivasyon ve bağlılıklarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Ortamı destekleyici ve yaklaşımı ihtiyaçlarıyla uyumlu olarak algılayan öğrencilerin daha olumlu öğrenme deneyimleri bildirdikleri, bu durumun da öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha aktif katılımını ve başarısını teşvik ettiği gözlemlenmiştir.

“Düzey Farkı” bağlamında bir değerlendirme yapılırsa eğitmenlerin sınıfı destekleyici bir ortam haline getirmeleri ve yaşa uygun etkinlikler sunmaları öğrenenlerin motivasyonunu artırabilir (Lightbown ve Spada (2013). Katılımcı deneyimlerinden yetişkin öğrenenlerin kendi seviyelerine uygun olmayan eğitim ortamlarında motivasyon

kaybı ve verimsizlik yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar çok basit veya eğlence odaklı derslerin beklentilerini karşılamadığını ve daha ciddi bir yabancı dil eğitimi arayışında olduklarını ifade etmişlerdir.

Yetişkinlerin daha eleştirel ve talepkar olma eğiliminde oldukları düşüncesi (Ur, 2012) katılımcıların deneyimleriyle desteklenmektedir. Öğrenciler, sınıf içindeki seviye farklılıklarının öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Bu durum yetişkinlerin öğretimin yetersiz olduğunu düşündüklerinde şikayette bulunmaya hazır oldukları gözlemleriyle örtüşmektedir.

Mesleki ihtiyaçlara yönelik özelleştirilmiş eğitim eksikliği bazı katılımcıların dil eğitiminden beklentilerini karşılayamamalarına yol açmıştır. Bu bulgu yetişkin öğrenenlerin eğitim sürecine dair beklentilerinin yüksek olduğunu ve bu beklentilerin karşılanmaması durumunda olumsuz deneyimler yaşadıklarını doğrulamaktadır.

Genel olarak bakıldığında sınıf ortamında düzey farkının yetişkin yabancı dil eğitiminde önemli olduğu, yetişkin yabancı dil eğitiminde seviye uygunluğuna ve bireyselleştirilmiş eğitime önem verilmesi gerektiği ve buna bağlı olarak eğitim programlarının öğrenenlerin beklentileri, hedefleri ve mevcut seviyeleri dikkate alınarak tasarlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

“Eğitmen Etkisi” konusu yabancı dil eğitiminde eğitmenin rolünün yabancı dil öğrenen yetişkinlerin benlik kavramlarının gelişmesi açısından önemli olduğuna dikkat çeker. Yetkin bir eğitmen farklı öğrenme stillerine hitap edebilen, öğrenenlerin seviyesine uygun içerik ve yöntemler kullanabilen, adil ve destekleyici bir sınıf atmosferi yaratan ve yapıcı geribildirimler sunabilen kişidir (Borg, 2006; Hattie, 2009). Bu yetkinlikler, öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına ve olumlu bir benlik kavramı geliştirmelerine katkı sağlar. Görüşmeler kapsamında yetişkin bir katılımcının daha ciddi ve kaynak odaklı bir yaklaşım tercih ettiğini belirtmesi öğrenenlerin bireysel öğrenme tercihlerinin ve ihtiyaçlarının çeşitliliğini göstermektedir. Bu durum eğitmenlerin farklı öğretim yaklaşımlarını kullanma becerisinin önemini vurgulamaktadır.

Öğrenmenin en etkili şekilde gerçekleşmesi için öğrenenlerin mevcut bilgi ve beceri seviyelerinin biraz üzerinde bir zorluk düzeyinde eğitim verilmesi gerekir (Krashen, 1985; Vygotsky, 1978). Görüşmeler kapsamında yetişkin bir katılımcının eğitmenin seviyeyi çok yüksek tuttuğu için dersten kopması ve ilerleyememesi yetkinlik duygusunu ve dolayısıyla öz-güvenini olumsuz yönde etkilemiş ve benlik kavramını zedelemiş olabilir. Öte yandan eğitmenlerin öğrenen seviyesine uyum sağlama becerisi

öğrenenlerin "yapabilirim" hissini güçlendirebilir ve dil öğrenme sürecinde ilerleme kaydetmelerine olanak tanır. Uygun zorluk seviyesinde yabancı dil öğretimi yapılması öğrenenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarını güçlendirebilir ve bu da olumlu bir benlik kavramının oluşmasına katkı sağlayabilir.

Dörnyei ve Csizér (1998) eğitmen davranışının önemini, olumlu sınıf atmosferinin gerekliliğini, öğrenci özerkliğinin desteklenmesini, kültürel farkındalığın teşvik edilmesini, kişiselleştirilmiş içeriğin kullanılmasını ve gerçekçi hedeflerin belirlenmesini vurgulamaktadır. Bu bağlamda eğitmenin sınıf içi tutumu ve uygun bir öğrenme ortamı yaratma becerisi öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları ve benlik kavramlarını etkiler. Eğitmenin sınıf içi tutumu ve davranışları öğrenenlerin kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlayan bir ortam yaratmada kritik bir rol oynar. Olumlu ve destekleyici bir sınıf atmosferi öğrenenlerin dil öğrenme sürecine daha aktif katılımını teşvik eder ve risk alma konusunda daha istekli olmalarını sağlar. Bu da dil becerilerinin gelişimini hızlandırır ve öğrenenlerin öz-güvenlerini artırır. Bir katılımcının eğitmenin öğrenciler arasında ayırım yaptığını belirtmesi eğitmenin öğrenenlere eşit ve adil davranmasının önemini vurgulamaktadır. Bu tür ayrımcı tutumlar öğrenenlerin benlik saygılarını ve sınıfa ait olma duygularını olumsuz yönde etkileyebilir. Eğitmenin tüm öğrencilere eşit ve saygılı davranması, her öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlar ve olumlu bir benlik kavramı geliştirmelerine katkıda bulunur.

Reid (1987) öğrenme stillerini görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsal olarak sınıflandırmış ve bu stillerin kültürel ve dilsel geçmişe göre nasıl değişebileceğini incelemiştir. Oxford (2003) ise öğrenme stratejilerini bilişsel, üstbilişsel, bellek, telafi, duyuşsal ve sosyal stratejiler olarak kategorize etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini ve tercihlerini anlamalarının ve buna göre öğretim yöntemlerini uyarlamalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bir katılımcının eğitmeninin kendi matematiksel öğrenme yaklaşımını anlamadığını ve eleştirdiğini belirtmesi, öğrenme stillerinin çeşitliliğini ve bunların anlaşılmasının önemini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin farklı öğrenme yaklaşımlarına açık olması ve öğrencilerin bireysel öğrenme stratejilerini desteklemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Olumlu ve destekleyici bir eğitmen-öğrenci ilişkisinin, öğrencilerin öz-güvenlerini ve motivasyonlarını artırır (Mercer, 2016). Yapıcı ve zamanında verilen geribildirim öğrenenlerin öğrenme sürecini ve performansını önemli ölçüde iyileştirebilir (Hattie ve Timperley, 2007). Bir katılımcının, ortaokul eğitmeninin telaffuz konusundaki baskıcı tutumunun uzun vadeli olumsuz etkileri olduğunu belirtmesi eğitmen-öğrenen

ilişkisinin ve geribildirim benlik kavramı üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu durum olumsuz veya aşırı eleştirel geribildirim öğrencilerin özgüvenlerini ve dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını zedeleyebileceğini göstermektedir. Olumlu bir öğretmen-öğrenen ilişkisi öğrenenlerin kendilerini değerli ve desteklenmiş hissetmelerini sağlar. Bu durum dil öğrenme sürecinde daha fazla risk almaya ve hatalardan öğrenmeye istekli olmalarını sağlar. Aynı zamanda, yapıcı ve destekleyici geribildirim, öğrenenlerin kendi ilerlemelerini görmelerine ve öz-yeterlik duygularını geliştirmelerine de yardımcı olabilir.

“Okul Profili”, yani eğitim kurumlarının profili ve sundukları öğrenme ortamı, yetişkin öğrenenlerin benlik algıları ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu etki çeşitli araştırmalar ve katılımcı görüşleriyle desteklenmektedir. Büyük Balık-Küçük Göl Etkisi (BBKGE) teorisi öğrencilerin akademik benlik kavramlarının sadece bireysel başarılarına değil, aynı zamanda okullarının genel başarı düzeyine de bağlı olduğunu göstermektedir (Marsh ve Parker, 1984). Bu teori okul profilinin öğrenci algıları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bir başka çalışma özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerine kıyasla daha yüksek özgüven ve katılım sergilediklerini ortaya koymuştur (Lubienski vd., 2008). Bu bulgu, okul türünün öğrenci tutumları üzerindeki etkisini göstermektedir. Öte yandan öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olması öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını, motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırmaktadır (Pianta vd., 2008).

Katılımcı görüşleri okul profilinin yetişkin yabancı dil öğrenenlerin deneyimlerini önemli ölçüde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öne çıkan faktörler arasında bölgesel farklılıklar, okul türü, okul içi uygulamalar ve eğitim programının yoğunluğu yer almaktadır. “İyi” olarak kabul edilen okullarda eğitim almanın özgüven artırıcı etkisi ve yoğun İngilizce eğitimi veren okulların sağladığı pratik imkanları, katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Eğitim kurumunun fiziksel ortamı ve öğretmenlerin yaklaşımı da öğrenme sürecinde önemlidir. Yetişkin eğitiminde öğrencilere saygılı ve olgun bireyler olarak davranılmasının benlik saygısı ve motivasyon üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir.

“Çevrimiçi Eğitim” bağlamında çevrimiçi öğrenme ortamları yabancı dil öğrenen yetişkinler için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu ortamlar öğrenenlere zaman ve mekan açısından esneklik sağlayarak kendi öğrenme süreçlerini yönetme imkanı vermektedir. Çevrimiçi platformlar, öğrenen özerkliğini ve kendi kendini yönlendirmeyi teşvik ederek hayat boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bu

ortamlar yetişkin öğrenenlerin bireysel ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun içerikler sunarak benlik kavramlarıyla uyumlu bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamaktadır. Bu dijital platformlar, geleneksel sınıf ortamlarının ötesinde, öğrenenlere benzersiz fırsatlar sunmaktadır. Web 2.0 teknolojileri öğrenenlerin eğitim süreçleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olma, işbirliği, esneklik ve erişilebilirlik gibi avantajlar sağlarken, aynı zamanda akranlarıyla işbirliği yapma ve hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirme imkanı sunmaktadır. Bu platformlar öz-yönetim becerilerini geliştirerek yetişkin öğrenenlerin özgüvenini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak adaptasyon süreci ve öz-disiplin gerekliliği gibi zorluklarla karşılaşılma ihtimali olduğu için etkileşimli çevrimiçi ortamların iyi tasarlanmış olması gerekir (Blaschke, 2012; Hockly ve Dudeney, 2018; Hampel ve Stickler, 2015; Kızıl ve Savran, 2018; Hurd ve Xiao, 2010; Lai vd., 2016).

Katılımcı görüşleri çevrimiçi yabancı dil eğitiminin sunduğu avantajları ve beraberinde getirdiği zorlukları açıkça ortaya koymaktadır. Esneklik ve erişilebilirlik bu eğitim modelinin en çok vurgulanan olumlu yönleridir. Zaman ve mekan kısıtlamalarının ortadan kalkması özellikle çalışan yetişkinler için büyük bir avantaj sağlamaktadır. Evden eğitim alma imkanı öğrenenlerin kendi yaşam koşullarına uygun bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanımaktadır. Bu esneklik yetişkin öğrenenlerin özgüvenlerini ve benlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Kendi hızlarında ve kendi koşullarına uygun şekilde öğrenme imkanı öğrenenlerin öz-yönetim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Andragojik perspektiften bakıldığında bu durum yetişkin öğrenenlerin özerkliklerini artırırken aynı zamanda kendi kendini yönetme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Ancak çevrimiçi eğitimin bazı zorlukları da beraberinde getirdiği göz ardı edilmemelidir. Katılımcıların deneyimleri çevrimiçi eğitime adaptasyon sürecinin zaman alabileceğini göstermektedir. Bazı öğrenenler için eğitmeni tanımak ve sisteme alışmak belirli bir süre gerektirebilmektedir. Ayrıca çevrimiçi eğitim modelinin öz-disiplin gerektirdiği de vurgulanmaktadır. Aşırı esneklik bazı yetişkin öğrenenler için çalışma sistematikliğini bozabilmekte ve motivasyon kaybına neden olabilmektedir.

İnteraktif olmak çevrimiçi eğitimde üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konudur. Bazı katılımcılar interaktif olmayan derslerin motivasyonu düşürebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle çevrimiçi eğitim ortamlarının öğrenen katılımını teşvik edecek ve öğrenenlerin motivasyonunu artıracak şekilde tasarlanması büyük önem taşımaktadır.

"Kalabalık Sınıf Ortamı ve Özel İlgi" kapsamında katılımcı görüşleri incelendiğinde kalabalık sınıf ortamlarının yetişkin öğrenenler açısından çeşitli zorluklara neden olduğu anlaşılmaktadır.

Kalabalık sınıflarda öğrenen sayısı çok fazla olduğu için tüm öğrenenlerle etkileşim kurmanın zor olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum özellikle yabancı dil öğrenen yetişkinlerin kendilerini ifade etmelerini ve deneyimlerini paylaşmalarını zorlaştırmaktadır. Büyük sınıflarda birçok öğrencinin öğretmenle iyi bir sohbet deneyimi yaşamadan tüm bir dönemi tamamlama olasılığının oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu sınırlı etkileşim ve ifade imkanının, öğrenenlerin kendilerini önemsiz hissetmelerine yol açabileceği düşünülmektedir. Böyle bir durumun okulu/dersi/kursu bırakmaya, kötü performansa ve öğrenmeye karşı motivasyon azalmasına neden olabileceği ifade edilmektedir (Küçükler ve Kodal, 2018; Beebe ve Masterson, 2015). Alanyazında kalabalık sınıflardaki yetişkin öğrenenlerin sınıf içi tartışmalara katılmaktan kaçınabilecekleri belirtilmektedir (Karge vd., 2011). Bu çalışmadaki katılımcı görüşlerinin de bu bulguları desteklediği görülmektedir. Katılımcıların kalabalık sınıflarda fiziksel rahatsızlık yaşadıklarını, kişiselleştirilmiş eğitim alamadıklarını ve standartlaşmış bir yaklaşıma maruz kaldıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Bir katılımcının kalabalık sınıfı "*seri üretim*" olarak nitelendirmesi bu ortamların yarattığı olumsuz algıyı ortaya koymaktadır.

Öte yandan, küçük sınıflar ve birebir derslerin yetişkin öğrenenlere daha olumlu bir öğrenme deneyimi sunduğu gözlemlenmektedir. Alanyazında küçük sınıfların öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları daha iyi anlamalarına ve uygun öğretim stratejileri geliştirmelerine olanak sağladığı belirtilmektedir (Smith ve Glass, 1980; Finn ve Achilles, 1999). Ayrıca küçük sınıf ortamlarının öğrenenlerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine ve sınıf içi aktivitelere daha etkin bir şekilde katılmalarına imkan verdiği vurgulanmaktadır (Blatchford vd., 2011). Bu çalışmadaki katılımcıların deneyimlerinin de bu bulguları desteklediği görülmektedir. Öğrenenlerin küçük gruplarda veya birebir derslerde daha fazla bireysel ilgi ve destek aldıklarını, kişiselleştirilmiş geri bildirimler ve öğrenme stratejileri sayesinde özgüvenlerinin arttığını belirttikleri tespit edilmiştir. Alanyazında birebir özel derslerin yabancı dil öğrenen yetişkinlere kişiselleştirilmiş ilgi ve destek sağlamada özellikle etkili olduğu vurgulanmaktadır (Bloom, 1984; Lepper vd., 1997). Bu çalışmadaki katılımcıların da bu tür ortamlarda hatalarını daha kolay düzeltebildiklerini ve bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim alabildiklerini vurguladıkları görülmektedir.

5.3. Geçmiş Öğrenme Yaşantılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yetişkin eğitiminin temel unsurlarından biri öğrenenlerin sahip oldukları zengin yaşam deneyimleridir. Knowles vd., (2015) yetişkin öğrenenlerin yeni bilgi ve beceri edinmek için temel teşkil edecek zengin yaşam deneyimlerine sahip olduklarını vurgular. Bu deneyimler, yetişkin eğitiminde en yüksek değere sahip kaynaktır. Yetişkinlerde öğrenme süreci genel olarak sahip oldukları mevcut deneyim ve bilginin, yeni bilgi ve deneyimlerle dolaylı olarak yer değiştirmesini içerir. Lindeman'ın (1926) ifadesiyle deneyim, yetişkin öğrenenlerin "yaşayan ders kitapları" olarak işlev görür.

"Kişisel Deneyim" konusu yetişkin öğrenenlerin eğitim ortamlarına zengin ve çeşitli yaşam deneyimleriyle geldikleri anlayışını temel alır. Bu deneyimlerin öğrenmeye yönelik tutumları, inançları ve motivasyonları şekillendirmede etkili olduğu görülmektedir. Yetişkinlerin deneyimlerinden yararlanarak bilgi edinmelerinin öğrenme süreçlerini daha anlamlı ve etkili kıldığı belirtilmektedir (Dewey, 1938; Mezirow, 1991).

Araştırma bulgularında yetişkin öğrenenlerin deneyimlerinin soyut teorik bilgiden ziyade somut ve uygulanabilir bir bilgiye dönüştüğü gözlemlenmiştir. Bu gözlem deneyimsel öğrenme teorisini desteklemektedir. Deneyimsel öğrenme, öğrenenlerin gerçek dünya ortamlarındaki doğrudan deneyimlerinden öğrenmesini vurgular. Dewey, Kolb ve Vygotsky gibi düşünürlerin çalışmalarına dayanan bu anlayış öğrenmenin aktif, sosyal ve bağlamsal bir süreç olduğunu savunarak öğrenenlerin mesleki kimliklerini geliştirmelerine ve uygulama için gerekli becerileri kazanmalarına yardımcı olduğu, böylece teori ile pratik arasında anlamlı bağlantılar kurulmasını sağladığı ileri sürülmektedir (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Vygotsky, 1986).

Bulgular bu süreçte bireyin kendini tanıması, özgüven kazanması ve sosyal becerilerinin gelişmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Ayrıca deneyimlerin paylaşılması yoluyla sosyal öğrenmenin gerçekleştiği ve grup dinamiklerinin güçlendiği tespit edilmiştir (Dornan vd., 2007; Kasl ve Yorks, 2016; Merriam ve Baumgartner, 2020; Taylor ve Cranton, 2012; Yardley vd., 2012).

Araştırma sonuçları eğitimcilerin yetişkin öğrenenlerin geçmiş deneyimlerinin farkında olmasının ve bunları eğitim sürecine entegre etmesinin önemini vurgulamaktadır. Bireyin geçmiş öğrenme deneyimleri ile devam eden öğrenme ve kişisel gelişim arayışları arasında önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Tezcan ve Deveci, 2018).

Yabancı dil öğrenme bağlamında yapılan çalışmalarda, deneyimlerin hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Olumsuz deneyimlerin öğrenmenin

önünde engeller oluşturabildiği (Horwitz, 2001), olumlu deneyimlerin ise motivasyonu artırabildiği ve yeni becerilerin edinilmesini kolaylaştırabildiği tespit edilmiştir (Dörnyei, 2001).

Araştırma bulguları, eğitimcilerin yetişkin öğrenenlerin deneyimlerine değer veren ve üzerine bir şeyler inşa eden kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Knowles vd., 2015). Deneyimlerin yetişkinlerin kimlik duygusuyla derinden bağlantılı olduğu ve bunların göz ardı edilmesinin öğrenme sürecinden kopmalarına neden olabileceği görülmüştür (Kasworm, 2008; Wlodkowski, 2008).

Çalışma sonuçları, yetişkin öğrenenlerin geçmiş öğrenme deneyimlerinin her zaman olumlu bir öğrenme kaynağı olmayabileceğini göstermektedir. Bazen bu deneyimlerin önyargıları pekiştirebileceği ya da yeni fikirlere açık olmayı engelleyebileceği tespit edilmiştir. Diğer yandan deneyimlerin öğrenme sürecine entegre edilmesinin yetişkinlerin motivasyonunu artırabileceği ve öğrenmeyi daha anlamlı kılabilceği de bulgular arasındadır.

"Aile ve Çevre Etkisi" başlığı altında yabancı dil öğrenme sürecinin karmaşık ve çok yönlü çabalar içerdiği, öğrenenin ailesi ve çevresi de dahil olmak üzere çeşitli faktörlerden etkilendiği anlaşılmaktadır. Aile üyelerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ve inançlarının, yetişkin öğrenenin ileriki öğrenme yaşantısında motivasyonu ve öğrenme süreçlerine katılımı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceği belirtilmektedir. Aileden ve çevreden gelecek olumlu tutumların öğrenenin öğrenme arzusunu teşvik edebileceği ve kendine duyduğu güveni artırabileceği ifade edilmektedir (Gardner, 1985). Buna karşılık, olumsuz tutumların ya da aile üyelerinin ilgisizliğinin öğrenenin hevesini kırabilecek ve öğrenme sürecinde ilerlemesini engelleyebilecek faktörler olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların ebeveynlerinin yabancı dil öğrenme sürecinde kendilerine yeterli destek ve yönlendirme sağlamaması, ebeveynlerinin bilinçsizliği gibi hususları öne çıkardıkları ve bu durumdan olumsuz etkilendiklerini dile getirdikleri görülmektedir. Bu bulgular, alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ebeveyn ilgisi ve desteğinin yabancı dil öğrenenlerin motivasyonu ve başarısı ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Pishghadam ve Khajavy, 2013). Ebeveynlerinden ev ödevlerinde yardım veya öğrenme materyallerinin sağlanması gibi teşvik ve pratik destek alan öğrencilerin daha yüksek motivasyon ve başarı seviyeleri sergileme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (Butler, 2015).

Öğrenenin sosyal ve yakın çevresinin de yabancı dil öğrenme deneyimini şekillendirebileceği vurgulanmaktadır. Hedef yabancı dilin sıklıkla kullanıldığı ve değer gördüğü destekleyici bir öğrenme ortamının yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırabileceği ve öğrenenin motivasyonunu sürdürmesine katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Dörnyei, 2001). Bu nedenle etkileşimi, işbirliğini ve özgün dil kullanımını teşvik eden rahat bir öğrenme ortamının yaratılması gerektiği önerilmektedir (Xu, 2011).

Araştırma bulgularında öne çıkan bir diğer husus ailenin maddi durumunun yabancı dil öğrenme kaynaklarına ve fırsatlarına erişimi etkileyebileceğidir. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla desteklenmektedir. Düşük gelirli ailelerden gelen öğrenenlerin yabancı dil kurslarını, çalışma materyallerini veya yurt dışı eğitim programları gibi deneyimleri maddi olarak karşılamada zorluklar yaşayabilecekleri belirtilmektedir (Kington, 2008). Bu maddi kısıtlamaların yabancı dil öğrenen bireyin hedef dile maruz kalmasını sınırlayabileceği ve yabancı dil öğrenme sürecinde sebat etme motivasyonunu azaltabileceği vurgulanmaktadır.

"Öğrenmeye İlişkin Zorluklar" konusu yabancı dil öğrenme deneyiminin yetişkin öğrenenler için heyecan verici ama zorlu bir süreç olabileceğini ifade etmektedir. Öğrenmeye ilişkin zorluklar çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir ve öğrenme sürecini önemli ölçüde etkileyebilir.

Geçmiş deneyimlerin öğrenenlerin mevcut tutum ve yaklaşımlarını şekillendirebildiği görülmektedir. Olumsuz deneyimler motivasyon kaybına neden olabilirken, olumlu deneyimler öz-yeterlilik duygusunu ve öğrenme isteğini artırabilmektedir (Horwitz, 2001; Bandura, 1997). Bu çalışmada geçmişte İngilizce ile ilgili herhangi bir deneyim yaşamamış olmanın avantajlarından bahsedilmiştir. Bu bulgu, önceki yanlış veya eksik öğrenmelerin yeni öğrenmeleri zorlaştırabileceğini, geçmişte fazla bir şey öğrenmemiş olmanın ise bazen avantaj sağlayabileceğini göstermektedir. Alanyazında da etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için öğrenenlerin geçmiş deneyimlerini anlamının ve kabul etmenin önemi vurgulanmaktadır (Mercer, 2011a).

Dilsel zorlukların da yabancı dil öğrenimini karmaşıktırabildiği belirlenmiştir. Araştırma bulguları, Türkçe ve İngilizce arasındaki gramer, kelime türetme ve anlam mantıklarının farklılığının öğrenme sürecini zorlaştırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, alanyazında ana dil ile hedef dil arasındaki yapısal farklılıkların dil transferi yoluyla hatalara ve zorluklara yol açabileceği görüşüyle örtüşmektedir (Odlin, 1989).

Öğrenme sürecindeki kesintilerin dil öğreniminde ilerlemeyi ve motivasyonu olumsuz etkileyebildiği tespit edilmiştir. Katılımcılar, yabancı dil öğrenmeye ara

verdiklerinde seviyelerinin gerilediğini bildirmişlerdir. Bu bulgu alanyazında tutarlı ve sık dil maruziyetinin dil yapılarının öğrenilmesinde ve korunmasında önemli olduğunu belirten çalışmalarla uyumludur (Ellis, 2006). Ayrıca, Ebbinghaus'un (1885/1913) *unutma eğrisi teorisi* de bu bulguyu desteklemektedir. Teoriye göre düzenli tekrarlar ve gözden geçirmeler bilginin daha uzun süre hatırlanmasını sağlamaktadır.

Finansal sorunların yetişkin öğrenenlerin yabancı dil eğitimine erişiminde engel teşkil edebildiği görülmüştür. Katılımcı görüşleri maddi imkansızlıklar nedeniyle özel dil okullarına veya kurslara gidemeyen, yurt dışı eğitim fırsatlarından yararlanamayan öğrenenlerin deneyimlerini ortaya koymuştur. Bu bulgu alanyazında yabancı dil kurslarının, öğrenme materyallerinin ve yurt dışı eğitim programlarının maliyetinin, sınırlı mali kaynaklara sahip öğrenciler için engelleyici olabileceğini belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Kington, 2008; Benson, 2011).

Aile sorumluluklarının yetişkin öğrencilerin zaman ve enerjileri üzerinde önemli baskı oluşturarak yabancı dil öğrenmeye öncelik vermelerini zorlaştırabildiği belirlenmiştir. Katılımcılar, aile sorumluluklarının dil öğrenme süreçlerini önemli ölçüde kısıtladığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, alanyazında aile yükümlülükleri ile yabancı dil eğitiminin gerekliliklerini dengelemeye çalışmanın stres, suçluluk ve tükenmişlik duygularına yol açabileceğini belirten çalışmalarla uyumludur (Griffith, 2008; Mercer, 2015).

İş ve kariyer sorumluluklarının da yabancı dil edinmek isteyen yetişkin öğrenciler için önemli zorluklar oluşturabildiği tespit edilmiştir. Katılımcılar yoğun çalışma temposu ve mesleki yükümlülükler nedeniyle dil öğrenimine ayrılan zamanın kısıtlandığını belirtmişlerdir. Bu bulgu alanyazında yoğun çalışma programları ve mesleki sorumlulukların dil eğitimi için çok az zaman bırakarak tutarsız ilerlemeye ve motivasyonun azalmasına yol açabileceğini belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Finardi & Rojo, 2015; Xie, 2017; Mendes de Oliveira vd., 2021; Fitzpatrick ve O'Dowd, 2012).

Ayrıca, dil öğrenme sürecinin uzunluğu ve zorluğu konusunda endişeler tespit edilmiştir. Katılımcılar, dil öğrenmeyi bitmeyen bir yolculuğa benzeterek sürecin zorluğunu ve devamlılığını vurgulamışlardır.

Özetlemek gerekirse yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin deneyimler çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır. Geçmiş deneyimler, olumlu veya olumsuz olmasına bağlı olarak, öğrenme sürecini ve motivasyonu etkileyebilirken, ana dil ve hedef dil arasındaki yapısal farklılıklar gibi dilsel zorluklar da öğrenmeyi zorlaştırabilmektedir. Düzenli çalışma ve

tekrar eksikliğinden kaynaklanan öğrenme kesintileri, öğrenilen bilgilerin unutulmasına yol açabilir. Finansal engeller, kurs ücretleri ve eğitim materyallerinin maliyeti nedeniyle dil eğitime erişimi kısıtlayabilirken, aile sorumlulukları, özellikle çocuk bakımı ve evlilik gibi yükümlülükler, dil öğrenimine ayrılan zamanı azaltabilmektedir. İş ve kariyer sorumlulukları, yoğun çalışma temposu nedeniyle dil öğrenimine ayrılan zamanı sınırlayabilir ve hedef dile maruz kalma fırsatlarını azaltabilir. Ayrıca dil öğrenme sürecinin uzunluğu ve zorluğu, sürekli çaba gerektirmesi nedeniyle bazı öğrencilerde endişe ve zorlanma hissi yaratabilmektedir. Bu zorluklar bir arada değerlendirildiğinde, yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçlerini, motivasyonlarını ve öğrenmeye hazır olma durumlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

“Öğrenme Kaynakları” bağlamında bir değerlendirme yapılırsa yabancı dil eğitiminin etkililiği çok sayıda faktörün karmaşık etkileşimine bağlıdır. Bu faktörler arasında eğitim kurumlarının sunduğu imkânlar, öğretim yöntemleri, kullanılan kaynakların kalitesi, öğrenci motivasyonu ve dil becerilerinin pratik uygulaması yer alır. Bu unsurların uyumlu bir şekilde işlemesi, öğrenenlerin dil yeterliliklerini geliştirir ve uzun vadeli yabancı dil başarılarını etkiler.

Eğitim kurumlarının türü (devlet okulu, özel okul, askeri okul vb.) ve sundukları imkânlar, öğrenenlerin yabancı dil yeterliliklerini belirlemede önemli rol oynar. Türkiye'deki devlet okullarında büyük sınıf mevcutları, sınırlı kaynaklar ve esnek olmayan müfredat gibi faktörler etkili iletişimsel dil öğretimini zorlaştırabilmektedir. Öte yandan, özel okullar genellikle daha küçük sınıf mevcutları, geniş materyal olanakları ve esnek müfredatlarıyla öğrencilere daha uygun bir öğrenme ortamları sunabilmektedir (Alptekin ve Tatar, 2011; Kırkgöz, 2007; Dağ, 2015).

Katılımcıların geçmiş öğrenme yaşantılarına ilişkin ifadeleri incelendiğinde yabancı dil eğitiminin etkinliğini etkileyen çeşitli faktörler ortaya koymaktadır. Örneğin, askeri okul ve özel kurslardaki disiplinli ve yoğun eğitimin etkinliği vurgulanmıştır. Kaynakların kalitesi ve ulaşılabilirliği de önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Kaliteli materyallerin kullanılması olumlu karşılanırken güncel olmayan veya düşük kaliteli materyallerin öğrenmeyi zorlaştırdığı belirtilmiştir. Öğretim yöntemleri açısından, dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik aktivitelerin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, tamamen hedef dile odaklı bir yaklaşımın uzun vadede olumlu sonuçlar verdiği belirtilmiştir.

Andragojinin geçmiş öğrenme yaşantıları ilkesi yetişkin öğrenenlerin zengin deneyim havuzunun yeni öğrenmeler için değerli bir kaynak oluşturduğunu savunur. Bu

bağlamda eğitim kurumları ve öğretmenler yetişkin öğrenenlerin geçmiş deneyimlerini dikkate alarak öğretim yöntemlerini ve materyallerini tasarlamalıdır. Yetişkinlerin geçmişte yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme kaynakları önemli bir faktördür ve bu kaynaklar çeşitli formatlarda olabilir. Yetişkinlere yönelik bir yabancı dil eğitim programı tasarlanırken, eğitimciler veya kurumlar "*Geçmişte hangi kaynakları kullanarak eğitim gördünüz? Hangi kaynaklar size sunuldu?*" gibi sorular sormalıdır. Geçmiş öğrenme kaynaklarının farkında olan bir eğitimci veya kurum yabancı dil öğretim programının içeriğini buna göre şekillendirerek ve yetişkinlerin geçmiş deneyimlerini ve tercihlerini göz önünde bulundurarak daha verimli ve etkili bir yabancı dil öğrenme süreci tasarlayabilir.

Ek olarak bu yaklaşım öğretilecek bilgi ve kazandırılacak becerilerin öğrenenlerin mevcut deneyimleriyle ilişkilendirilmesini sağlayarak daha anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlar. Öğrenenlerin geçmiş deneyimlerinin değerli olduğunun vurgulanması ve bu deneyimlerin öğrenme sürecine katkısının gösterilmesi, içsel motivasyonu artırarak yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap veren ve onların öğrenme süreçlerini en iyi duruma getiren bir eğitim programı oluşturulmasına olanak sağlar.

“Üniversite Eğitimi” konusu yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dil öğrenme öykülerinin önemli bir parçasını üniversitede aldıkları İngilizce eğitimini oluşturduğuna işaret eder. Bu eğitim genellikle bir yıllık hazırlık programı ve tüm üniversite yaşantısı boyunca devam eden İngilizce dersleri şeklinde gerçekleşebilir.

Üniversitelerdeki yabancı dil hazırlık sınıfları, öğrenenlere fakülte alan eğitimlerine başlamadan önce hedef dilde sağlam bir temel sağlamayı amaçlar. Bu yoğun yabancı dil programları öğrenenlerin dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerini geliştirmeye odaklanır. Amaç, öğrenenleri akademik çalışmalarına ve gelecekteki mesleki çabalarına etkin bir şekilde katılmaları için gerekli dil yeterliliği ile donatmaktır (Öztürk ve Gürbüz, 2014; Özdoruk, 2016; Çetinavcı ve Topkaya, 2012).

Lisans programlarında sunulan yabancı dil destek dersleri ise öğrenenlerin kendi akademik disiplinleri bağlamında yabancı dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanır. Bu dersler öğrenenlerin akademik çalışmalarında yabancı dil kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmalarını, ders notlarını anlamalarını, akademik metinler yazmalarını ve sunum yapabilmelerini sağlamayı amaçlar (Lea ve Street, 1998; Flowerdew ve Peacock, 2001; Wingate, 2015; Hyland, 2006).

Bu süreçte öğrenenler çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Yabancı dil kaygısı akademik başarıyı olumsuz etkilerken, dışsal motivasyon ve çeşitli demografik faktörler de öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. (Genç ve Kaya, 2011; Pehlivan, vd., 2020; Bayır ve Yeşil, 2020; Ekmekçi, 2019; Batumlu ve Erden, 2007). Ayrıca öğrenenlerin bu eğitimlerden faydalanma düzeyleri de farklılıklar gösterebilmektedir. Bazı öğrenciler bu eğitimleri ciddiye alıp verimli bir şekilde kullanırken, diğerleri istenilen faydaya ulaşamayabilir. Özellikle hazırlık eğitimi, bazı öğrenciler için zorlu bir süreç olabilir ve başarısız olma, eğitimi tekrar alma gibi durumlarla karşılaşılabilir.

Katılımcıların üniversitelerdeki yabancı dil eğitimi hakkındaki görüşleri de çeşitlilik göstermektedir. Bazıları hazırlık sınıflarını faydalı ve yoğun bir eğitim süreci olarak değerlendirirken, diğerleri mesleki yabancı dil becerilerini geliştirmede yetersiz ve zaman kaybı olarak görmektedir. Lisans programlarındaki yabancı dil destek dersleri için de benzer bir durum söz konusudur.

Bu farklı değerlendirmeler andragojinin geçmiş öğrenme yaşantıları ilkesinin önemini vurgulamaktadır. Yetişkin öğrenenlerin önceki deneyimleri ve bireysel beklentileri, yeni öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle, yetişkinler için yabancı dil öğretim programları tasarlarırken, üniversite ya da hazırlık eğitiminde alınan eğitimin ve buralarda yaşanan deneyimlerin mutlaka sorgulanması gerekir.

“Özel Okulda Eğitim” konusu özel okullarda sunulan kapsamlı yabancı dil eğitimlerinin öğrenenlerin ileriki yıllarda yetişkin olarak deneyimleyecekleri yabancı dil öğrenme süreçlerini şekillendiren bir temel oluşturduğu düşüncesine dayanır. Anaokulundan lise sonuna kadar devam eden bu eğitim öğrenenlerin yabancı dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine ve yabancı dili gerçek hayat durumlarında kullanma becerilerini artırmalarına olanak sağlar. Bu erken ve kesintisiz yabancı dil eğitimi deneyimi yetişkin öğrenmesi bağlamında öz-yönelimli öğrenme becerilerinin ve yaşam boyu yabancı dil öğrenme motivasyonunun temellerini oluşturur.

Öğrenenlerin yabancı dil yeterliliklerini geliştirmeye ve onları uluslararası rekabete hazırlamaya vurgu yapan özel okullar genellikle anaokulundan başlayarak lise boyunca devam eden kapsamlı yabancı dil eğitimi verir. Özel okullarda yabancı dil eğitiminin genellikle anaokulundan itibaren başlatılması erken yaşta yabancı dil öğrenmeye verilen önemi gösterir. Yabancı dile erken yaşta maruz kalmak daha yüksek yeterlilik seviyelerine ve yabancı dil öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumların gelişmesini sağlayabilir (Nikolov ve Djigunović, 2006). Özel okullar bu erken başlangıcı

bir temel olarak kullanarak öğrencilere eğitim yaşamları boyunca daha da geliştirilebilecekleri yabancı dil becerileri kazandırır. Birçok özel okul bazı konuların yabancı dilde öğretildiği çift dilli eğitim programları da sunmaktadır. İki dilli eğitim hem ana dilde hem de hedef dilde yüksek düzeyde yeterliliği teşvik etmenin yanı sıra bilişsel esnekliği ve kültürel farkındalığı da artırabilir (Genesee, 2004). İki dilli eğitim uygulayan özel okullar, öğrencilere kapsamlı yabancı dil deneyimleri ve çeşitli akademik disiplinlerde doğal yabancı dil kullanımı fırsatları sunmayı amaçlamaktadır. Özel okullar genellikle öğrencilere, İngilizce dil becerilerini ve kültürel yeterliliklerini önemli ölçüde geliştirebilecek yurt dışında eğitim fırsatları sunar. Yurt dışı eğitim deneyimleri dil yeterliliğinin, kültürlerarası duyarlılığın ve kişisel gelişimin artmasına destek olabilir (Kington, 2011).

Yurt dışı eğitim programları sunan özel okullar, öğrencilerin ufku genişletmeyi ve onları küreselleşmiş bir dünyanın zorluklarına hazırlamayı amaçlar. Özel okullarda yabancı dil eğitiminin kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin çabalarından ve ideallerinden etkilenir. Öğretmenlerin inançları, bilgileri ve uygulamaları, yabancı dil öğrenme deneyimlerini ve sonuçlarını şekillendirmede çok önemli bir rol oynar (Borg, 2003).

Bazı katılımcıların özel okulların genellikle yabancı dil öğretime daha fazla zaman ve kaynak ayırdığından, daha iyi kalite kontrolüne sahip olduğundan bahsetmesi ve etkili yabancı dil öğretimi konusunda daha destekleyici bir ortam sunduklarını öne sürmesi özel okullarda yabancı dil eğitiminin devlet okullarına kıyasla genellikle daha üstün olarak algılanmasına yol açmaktadır. Özel okullarda dil eğitiminin kalitesini artıran faktörler öğrencilerin hem akademik hem de mesleki hayatta daha rekabetçi olmalarını sağlayarak uluslararası alanda başarılı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olur.

Katılımcıların görüşleri özel okullar ve devlet okulları arasında İngilizce eğitimi açısından belirgin farklar olduğunu ortaya koymaktadır. Özel okullarda daha yoğun, kontrollü ve ek etüt çalışmalarıyla desteklenen bir İngilizce eğitimi verildiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, devlet okullarında da idealist öğretmenlerin varlığı ve nitelikli eğitim verebilecekleri vurgulanmaktadır. Aileler, çocuklarının yabancı dil eğitiminde avantaj sağlaması için özel okulları tercih edebilmektedir. Özellikle akademik çevrelerde, yabancı dil eğitiminin gelecekteki akademik ve mesleki yaşamda sağlayacağı avantajlar nedeniyle, sadece bu amaçla bile özel okul tercih edilebilmektedir.

Andragoji bağlamında ele alındığında özel okullarda erken yaşta başlayan ve kapsamlı bir şekilde sürdürülen yabancı dil eğitimi öğrencilere zengin bir yabancı dil deneyimi sağlayarak yetişkinlik dönemlerine maruz kalacakları yabancı dil öğrenme

süreçlerini de olumlu yönde etkileyebilir. Özel okullardaki yabancı dil eğitimi, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine, dili gerçek hayat durumlarında kullanma becerilerini artırmalarına ve yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilir.

5.4. Öğrenmeye Hazır Olmaya İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Andragoji bağlamında “öğrenmeye hazır olma” ilkesi yetişkinlerin yeni bilgi ve beceri edinmeye hazır oldukları en uygun zamanın öğrenmenin mevcut yaşam durumları ve gelişimsel ihtiyaçlarıyla doğrudan örtüştüğü zaman olduğu anlayışına dayanır (Knowles vd., 2015). Yetişkinler, gerçek yaşam durumlarıyla etkili bir şekilde başa çıkabilmek için bilmeleri ve yapabilmeleri gereken şeyleri öğrenmeye hazır olurlar. Bu durum sosyal rolleri ve kişisel/mesleki yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla yakından ilişkilidir. Genellikle yeni bir kariyere başlamak ya da ebeveyn olmak gibi bir yaşam evresinden diğerine geçişle ilgili gelişimsel görevler yetişkin öğrenenleri öğrenmeye hazır hale getirir. Bu varsayım yetişkinlerin daha pragmatik (fayda odaklı) öğrenenler oldukları ve genellikle kişisel ya da mesleki yaşamlarında kendilerine doğrudan fayda sağlayacak öğrenmelerin peşinde olduklarını ima eder (Machynska ve Boiko, 2020).

“Akademik Kariyer” açısından bir değerlendirme yapılması gerekirse akademik ortamlarda yabancı dilde yeterlilik genellikle araştırma süreçlerinde kaynaklara erişim, uluslararası meslektaşlarla etkileşim ve küresel akademik camia ile bağ kurmak için gereklidir. Pek çok alandaki araştırmacı ve öğrenci için yabancı dil bilmek akademik metinleri orijinal dillerinde okuyup anlayabilmek, en güncel bilimsel gelişmelerden haberdar olmak ve bilginin ilerlemesine katkıda bulunmak açısından büyük önem taşımaktadır (Curry & Lillis, 2010).

Ayrıca yabancı dil becerileri akademik hareketliliği ve işbirliğini kolaylaştırabilir. Birden fazla dilde etkili iletişim kurabilen araştırmacılar uluslararası konferanslara katılabilirler, farklı ülkelerden araştırmacılarla akademik bağlantılar kurabilirler ve işbirliğine dayalı araştırma projelerinde yer alabilirler (Altbach & Knight, 2007). Ek olarak yabancı dilde yeterlilik yurt dışı eğitim programları, stajlar ve gelecekteki kariyer beklentileri için de fırsatlar yaratabilir (Sanz, 2014).

Yabancı dil yeterliliğinin mesleki ve akademik bağlamlardaki önemli faydaları göz önüne alındığında yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye yatırım yapmak için motive olması doğaldır. Yabancı dil becerilerinin mesleki ve akademik hedefleriyle ilgisini ve değerini fark eden yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye içsel olarak motive

olmaları ve öğrenme sürecine kendilerini adanmaları daha olasıdır (Dörnyei & Ushioda, 2011). Ayrıca, meslektaşlarıyla etkili iletişim kurma, kaynaklara erişme ve belirli dil yeterlilik hedeflerine (örneğin, bir yabancı dil sınavını geçmek) ulaşma ihtiyacı, yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye hazır olmalarına daha fazla katkıda bulunabilir. Bu bağlamda bazı katılımcıların uluslararası literatürü takip etmek, meslektaşlarıyla iletişim kurmak, konferanslara katılmak ve akademik metinleri orijinal dillerinde anlamak için İngilizce bilmenin önemine ilişkin görüşler ifade etmesi, akademik ortamlarda yabancı dil yeterliliğinin araştırmaya erişim, uluslararası işbirliği ve küresel akademik camiayla bütünleşme açısından kritik önemde olduğu fikrini desteklemektedir.

Katılımcıların yabancı dil becerilerini mesleki ve akademik hedefleriyle ilişkilendirmeleri, andragoji bağlamında öğrenmeye hazır olma durumunun açık bir göstergesidir. Yetişkin öğrenenler dil öğrenme çabalarının gerçek hayattaki ihtiyaçları ve istekleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu algıladıklarında öğrenme sürecine daha aktif ve adanmış bir şekilde katılırlar. Yabancı dil öğrenmenin pratik faydalarını ve kendi yaşamlarıyla olan ilişkisini net bir şekilde gördüklerinde, öğrenme motivasyonları belirgin şekilde artar. Öğrendikleri dilin günlük hayatlarında, kariyerlerinde veya ilgi alanlarında somut faydalar sağlayacağını fark ettiklerinde, dil öğrenmeye yönelik içsel motivasyonları güçlenir. Bu durum andragojide vurgulanan "yaşam merkezli" öğrenme yaklaşımıyla uyumludur ve yetişkinlerin yabancı dil becerilerini geliştirme ihtiyacını mevcut ya da gelecekteki rolleri ile ilişkilendirdiklerinde en etkili şekilde öğrendiklerini gösterir. Dolayısıyla yetişkin eğitimcilerinin öğrenenlerin yabancı dil becerilerini nasıl kullanabileceklerini somut örneklerle göstermeleri ve öğrenme içeriğini katılımcıların gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmeleri yetişkinlerin öğrenmeye hazır olma durumlarını artırarak dil öğrenme sürecinin etkinliğini ve verimliliğini yükseltebilir.

"Maddi Getiri" konusu yabancı dil yeterliliğinin iş dünyasında ve akademide finansal avantajlar sağlayan, sektöre göre değişen oranlarda ücret artışına yol açan ve bu nedenle yetişkinlerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarında önemli bir rol oynayan bir faktördür. Bu konu sektörler ve meslekler arasında farklılık göstermektedir. Kùltürler arası etkileşimin sık olduğu turizm, uluslararası ticaret ve iletişim gibi sektörlerde yabancı dil yeterliliği genellikle işverenler tarafından aranan temel bir niteliktir (Leslie ve Russell, 2006). Örneğin konaklama sektöründe yabancı dil becerilerine sahip çalışanlar genellikle ön büro veya konsiyerj rolleri gibi uluslararası müşterilerle doğrudan temas içeren daha yüksek ücretli pozisyonlara atanmaktadır (Leslie ve Russell, 2006). Benzer şekilde teknoloji ve savunma sektörlerinde İngilizce dışında Arapça, Çince veya Rusça gibi

dillerde yeterlilik sahibi olmak uzmanlaşmış iş fırsatları ve daha yüksek maaş imkanı sağlayabilir (Damari vd., 2017).

Akademi hayatta yabancı dil yeterliliği yalnızca araştırma ve öğretim için gerekli değildir, aynı zamanda kariyer ilerlemesi ve tabi ki maddi kazanç sağlaması açısından da kritik bir faktördür (Gazzola ve Mazzacani, 2019). Birden fazla dilde etkili bir şekilde iletişim kurabilen akademisyenler daha yüksek maaşlar ve daha iyi iş beklentileri anlamına gelebilecek daha geniş bir yelpazede uluslararası işbirliklerine, yayınlara ve finansman fırsatlarına erişebilir (Curry ve Lillis, 2010).

Mühendislik, havacılık, askeriye ve sağlık gibi çeşitli meslek alanlarından katılımcıların kariyerleri için İngilizce yeterliliğinin önemini vurgulamaları yabancı dil becerilerinin maddi getirilerinin sektörler ve meslekler arasında farklılık gösterdiğini ve kültürler arası etkileşimin yoğun olduğu alanlarda dil yeterliliğinin işverenler tarafından aranan temel bir nitelik olduğunu belirten çalışmaların (Leslie & Russell, 2006; Damari vd., 2017; Gazzola & Mazzacani, 2019) bulgularını destekler niteliktedir. Bu durum belirli sektörlerde yabancı dil becerilerinin daha yüksek ücretli pozisyonlara erişim, uzmanlaşmış iş fırsatları ve daha iyi kariyer beklentileri gibi somut faydalar sağlayabileceği görüşü ile uyumludur.

Yabancı dil yeterliliği sayesinde finansal kazanç elde edilebileceğine dair farkındalık, yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme konusunda zaman ve çaba harcamaları için güçlü bir motivasyon kaynağı olabilir (Dörnyei & Ushioda, 2011). Beklenti-değer teorisine göre (Wigfield & Eccles, 2000) bireylerin finansal ödüller gibi yaşama değer katan sonuçlara yol açacağına inandıkları bir göreve dahil olma, böyle bir görevi üstlenme olasılıkları daha yüksektir. Yetişkinlerin yabancı dil öğrenmesi bağlamında ele alındığında daha yüksek kazanç veya daha iyi istihdam fırsatlarına ulaşabilecek olma beklentisi öğrenenlerin yabancı dil becerilerine ilişkin algıladıkları değerini ve sonuç olarak öğrenmeye hazır olma durumlarını artırabilir (Knowles vd., 2015).

Birçok akademik kurumda gelişmiş yabancı dil becerilerine sahip olmak daha yüksek pozisyonlara terfi ve maaş artışları için önemli bir kriterdir (Gazzola & Mazzacani, 2019). Akademide yabancı dil yeterliliği ve finansal ödüller arasındaki bu doğrudan bağlantı bu alandaki yetişkin öğrenenler için güçlü bir motivasyon kaynağı olabilir. Bir katılımcının ek gelir getirecek bir sertifika almak için İngilizce öğrenme motivasyonuna sahip olduğunu ifade etmesi yabancı dil yeterliliği sayesinde finansal kazanç elde edilebileceğine dair farkındalığın yetişkin öğrenenler için güçlü bir

motivasyon kaynağı olabileceği fikrini (Dörnyei & Ushioda, 2011) desteklemektedir. Bu durum beklenti-değer teorisinin (Wigfield & Eccles, 2000) öne sürdüğü gibi bireylerin kazançlı sonuçlar doğuracağına inandıkları görevlere katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcının ifadesi yetişkinlerin yabancı dil öğrenmesi daha yüksek kazanç veya daha iyi istihdam fırsatları beklentisinin öğrencilerin yabancı dil becerilerine yönelik algıladıkları değeri ve öğrenmeye hazır olma durumlarını artırabileceğini görüşünü doğrular niteliktedir.

"Teşvik ve Rol Modeli" konusu yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye hazır olma durumlarını olumlu yönde etkileyebilen önemli faktörlerdir. Başarılı dil öğrenenler ve kullanıcılar, diğer yetişkinlere ilham kaynağı olabilir, motivasyonlarını artırabilir ve öz-yeterlilik inançlarını güçlendirebilir. Bu etki, sosyal bilişsel teori çerçevesinde açıklanabilir ve yetişkinlerin dolaylı öğrenme yoluyla yabancı dil öğrenmeye daha hazır hale gelmelerine katkıda bulunabilir.

Öğrenmeye hazır olma ilkesi yetişkinlerin gerçek yaşam durumlarıyla başa çıkmak veya mesleki görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri öğrenmeye daha istekli ve hazır olduklarını vurgular. Teşvik edici durumlar ve başarılı rol modeller, yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik hazır olma durumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Yabancı dil becerilerini geliştirerek kariyer ilerlemesi veya finansal kazançlar elde etmiş kişilerin deneyimleri, yetişkin öğrenenlere ilham kaynağı olabilir ve yabancı dil öğrenmeye hazır olma durumlarını daha üst bir seviyeye çıkarabilir. Benzer şekilde işverenlerin yabancı dil yetkinliğine sahip çalışanlara sunduğu ek fırsatlar veya teşvikler öğrenenlerin yabancı dil öğrenmenin pratik değerini kavramalarına ve bu süreçte daha hazırlıklı yaklaşımlarına katkı sağlayabilir.

Yetişkinlerin öğrenmesinde teşvik ve rol model almanın önemi *sosyal bilişsel teori* (Bandura, 1986) bağlamında ele alınabilir. Bu teoriye göre bireyler sadece doğrudan deneyim yoluyla değil, aynı zamanda başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek de öğrenirler. Yabancı dil bağlamında bakıldığında yetkin yabancı dil kullanıcılarının başarılarına ve elde ettikleri faydalara tanık olmak yetişkin öğrenenlere ilham verebilir ve zorluklar karşısında motivasyon ve sebat için kritik öneme sahip olan öz yeterlilik inançlarını geliştirebilir (Bandura, 1997). Bu bağlamda *dolaylı öğrenme* kavramı da önemlidir (Bandura, 1986). Yetişkin öğrenenler yabancı bir dilde başarılı bir şekilde ustalaşmış ve becerilerinin karşılığını bir şekilde almış rol modelleri gözlemleyerek olumlu sonuç elde edeceklerine dair beklentiler oluşturabilir ve buna bağlı

olarak daha güçlü bir öz yeterlilik duygusu geliştirebilirler. Bu da, kendilerinin de benzer başarılarla ulaşabileceklerine inanmaya başlayacakları için yabancı dil öğrenmeye zaman ve çaba harcamaya hazır olma durumlarını artırabilir (Fukuda, 2017).

Yakın akran rol modellerinin İngilizce öğrenen Japon üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada bu özellikteki kişilere maruz kalmanın öğrenenlerin motivasyonunu ve öz yeterlilik inançlarını artırdığını, çünkü bu kişilerin akranlarının başarılarıyla daha kolay bağ kurabildiklerini ve onları taklit edebildiklerini ortaya koymuştur (Murphey ve Arao, 2001).

Bu olumlu etkilerin yanı sıra teşvik ve rol model eksikliği ya da buna dair olumsuz deneyimler yabancı dil öğrenen yetişkinlerde öğrenilmiş çaresizlik hissine yol açabilir. Öğrenilmiş çaresizlik, bireylerin tekrarlanan kontrol edilemez olumsuz olaylar veya sonuçlar karşısında, gelecekteki olayları etkileme yeteneklerini kaybettiklerine inanmaları sonucu geliştirdikleri bir durumdur (Seligman, 1975). Bu durum, bireylerin motivasyonlarını, bilişsel süreçlerini ve duygusal tepkilerini olumsuz yönde etkiler (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978).

Yabancı dil öğrenen yetişkinlerde öğrenilmiş çaresizlik hissi tekrarlanan başarısızlık deneyimleri sonucunda yabancı dil öğrenme yeteneklerine olan inançlarını kaybetmeleriyle ortaya çıkabilir. Bu durum, yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını, bilişsel stratejilerini ve duygusal tepkilerini olumsuz etkileyerek isteklerini ve öz-yeterliliklerini zayıflatabilir. Yabancı dil öğrenmiş başarılı rol modeller ve bu yöndeki olumlu teşvikler, yetişkin öğrenenlere yabancı dil öğrenmenin mümkün olduğunu göstererek öğrenmeye hazır olma durumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öte yandan, olumsuz yabancı dil öğrenme deneyimleri, başarılı rol modellerin eksikliği, sürekli eleştiri, düşük beklentiler ve toplumsal önyargılar, yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye hazır olma durumlarını olumsuz etkileyebilir ve kişide öğrenilmiş çaresizliğin gelişmesine neden olabilir. Bu durumun öğrenmeye hazır olma bağlamında olumsuz yansımalarının olması kaçınılmazdır.

Bu bağlamda bazı katılımcıların çevrelerinde İngilizceyi iyi bilen ve bunun sonucunda olumlu sonuçlar elde etmiş kişileri gözlemleyerek motive olduklarını belirttikleri ifadeleri sosyal bilişsel teoremin öne sürdüğü *dolaylı öğrenme* ve *rol modellerin* önemini destekler niteliktedir. Katılımcıların, başarılı dil kullanıcılarına tanık olmanın kendilerine ilham verdiğini ve öz yeterlilik inançlarını geliştirdiğini ifade etmeleri rol modellerin yabancı dil öğrenen yetişkinlerin öğrenmeye hazır olma durumları üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir.

"Sektörel Zorunluluklar" konusu yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye hazır olma durumlarını etkileyen önemli bir faktördür. Belirli iş kolları veya meslek alanlarında çalışanların veya çalışmak isteyenlerin, mesleki gereklilikler, iş performansı, kariyer gelişimi veya rekabet edebilirlik açısından sahip olmaları gereken yetkinlikler *sektörel zorunluluklar* olarak ifade edilebilir. Bu zorunluluklar aynı zamanda çalışanları veya iş arayanları, işlerini etkin bir şekilde yapabilmek, uluslararası alanlarda iletişim kurabilmek, teknik dokümanları anlayabilmek, araştırma yapabilmek ve kariyer fırsatlarından yararlanabilmek için yabancı dil öğrenmeye yönlendiren dışsal motivasyon kaynakları olarak de ele alınabilir. Sektörel zorunluluklar, iş piyasasının talepleri, küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve uluslararası rekabet gibi faktörlerden kaynaklanmakta ve çalışanların sürekli olarak becerilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Sektörel zorunluluklar yabancı dil bilmenin iş hayatındaki gerekliliğini ve değerini vurgulayarak yetişkinlerin yabancı dil becerileri edinmeye hazır olma durumlarını etkiler.

Zorunluluğun yetişkin öğrenmesi üzerindeki etkisi çeşitli motivasyon teorilerinin kapsamında değerlendirilebilir. Bu teorilerden biri içsel ve dışsal motivasyon arasında ayrım yapan *öz belirleme* teorisidir (Deci & Ryan, 2000). Yabancı dil öğrenen yetişkinler genellikle mesleki, akademik veya sosyal yükümlülükleri yerine getirmek için yabancı dil öğrenmek ile meşgul oldukları için zorunluluk bir dışsal motivasyon biçimi olarak düşünülebilir (Noels vd., 2000). İçsel motivasyon kadar tatmin edici olmasa da dışsal motivasyon özellikle sonucun algılanan değeri yüksek olduğunda, öğrenme davranışının güçlü bir itici gücü olabilir (Deci & Ryan, 2000).

Konuyla ilgili bir diğer teori de bireyin bir görevle meşgul olma motivasyonunun başarı beklentisi ve göreve atfettiği değerle belirlendiğini öne süren *beklenti-değer* teorisidir (Wigfield & Eccles, 2000). Yetişkin yabancı dil öğrenenler zorunluluk nedeniyle yabancı dil öğreniyorlarsa ve çabalarının kariyer ilerlemesi veya akademik başarı gibi istenen sonuçlara yol açacağına inanıyorlarsa yüksek başarı beklentisine sahip olabilirler.

Kormos ve Csizér (2008) Macaristan'daki yetişkin dil öğrenenlerin motivasyon profillerini incelemiş ve araçsal yönelim ve uluslararası duruş gibi dışsal motivasyon faktörlerinin öğrenme çabası ve kalıcılığının önemli belirleyicileri olduğunu bulmuştur. Çalışma, iş gereklilikleri ve sosyal beklentiler gibi dış baskıların yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecine katılımını sağlamada önemli olduğunu ileri sürmektedir. Kim ve Kim (2015) tarafından yapılan bir çalışmada kurumsal bir ortamda İngilizce

öğrenen Koreli yetişkinlerin motivasyonel dinamikleri araştırılmıştır. Bulgulara göre öğrenenler için birincil motivasyon iş gereksinimlerini karşılama ve istihdamı sürdürme gerekliliğidir. Bu dış baskı öğrenme çabalarının artmasını sağlamış, fakat aynı zamanda daha yüksek düzeyde kaygı ve strese yol açmıştır. Zorunluluk yabancı dil öğrenmek için güçlü bir motivasyon kaynağı olabilir ama aynı zamanda kaygı ve stres gibi olumsuz duygusal durumlara da yol açarak öğrenmenin ilerlemesini engelleyebilir (Kim & Kim, 2015).

Diğer taraftan *işlevsel bağlam teorisi* (ya da işlevsel bağlamlılık) (Sticht, 1975) yetişkin öğrenmesinin, içerik ve beceriler uygulama bağlamında öğretildiğinde en etkili olduğunu öne sürer. Yabancı dil öğrenme bağlamında bu durum yetişkin öğrenenlerin edindikleri yabancı dil becerileri ile gerçek hayat durumlarda iletişim kurma, sunum yapma veya rapor yazma becerileri arasında doğrudan bir bağlantı gördüklerinde yabancı dil öğrenmeye motive olma ve katılım gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğu anlamına gelebilir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye hazır olma durumlarında sektörel zorunlulukların önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Özellikle uluslararası ticaret, mühendislik, havacılık, sağlık ve akademi gibi alanlarda çalışanlar için İngilizce bilmek temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, iş performanslarını artırmak, uluslararası müşterilerle iletişim kurmak, teknik dokümanları okumak, araştırma yapmak ve kariyer fırsatlarından yararlanmak için İngilizce öğrenmeye mecbur olduklarını belirtmişlerdir. İş başvuruları ve mülakatlarda İngilizce yeterliliğinin önemli bir kriter olduğu vurgulanmıştır. Yabancı dilde eğitim veren kurumlarda çalışan veya eğitim gören katılımcılar için bu durum daha da belirgindir. Bazı mesleklerde YDS veya IELTS gibi belirli dil sınavlarından yüksek puanlar almak iş başvuruları veya terfi için gerekli görülmektedir. Genel olarak, katılımcılar İngilizce öğrenmeyi çoğunlukla bir zorunluluk olarak görseler de, bu becerinin kariyer gelişimleri ve iş performansları açısından öneminin farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenmeye hazır olma ilkesi bağlamında incelendiğinde bu bulgular yetişkinlerin mesleki ve kariyer gelişimleri için gerekli gördükleri becerileri edinmeye daha hazır olduklarını göstermektedir.

“Yeterli Zaman Bulamama” yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları en önemli zorluklardan biridir. İş, aile ve diğer sorumluluklar nedeniyle yabancı dil çalışmalarına yeterli vakit ayıramamaları, motivasyonlarını düşürmekte ve öğrenmeye hazır olma durumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Yetişkin öğrenenler

genellikle eğitim hayatlarını iş, aile ve diğer sorumlulukları ile dengelemekte zorluklar yaşarlar. Bu sorumluluklar akademik faaliyetlere ayrılacak zamanın yetersiz kalmasına neden olabilir ve bu durum eğitim süreçlerine katılımlarını ve başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Deggs, 2011).

Yetişkin öğrenenlerin üstlendikleri çalışan, ebeveyn ve öğrenen gibi çoklu roller önemli zaman baskısı yaratarak çalışmalarına yeterli zaman ayırmalarını zorlaştırabilir (Fairchild, 2003). Zaman yönetimi problemleri ileri düzey eğitimin önünde duran bir engeldir ve sınırlı zaman kaynaklarını yönetmenin yarattığı psikolojik stres öğrenenlerin motivasyonunu ve başarı kapasitesini etkiler (Goto ve Martin, 2009). Zaman kısıtlamaları yetişkin öğrenenlerin çeşitli yaşam rolleri ve sorumlulukları nedeniyle yaygın bir sorundur (Kasworm, 2003).

İş ve aile yükümlülüklerinden kaynaklanan zaman sınırlamaları yetişkin öğrenenler için akademik çalışmalara çok az zaman ayırabilmelerine neden olur (Osam vd., 2017). Yetişkin öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme programlarına devam etme veya programı terk etme kararlarını etkileyen faktörler incelendiğinde zaman yönetimi becerilerinin, yetişkin öğrenenlerin programlara devamlılıklarını belirlemede oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir (Park ve Choi, 2009).

Kişisel ve mesleki yükümlülükler sebebiyle zamanın yetersiz oluşu okulu bırakmaya yol açan bir faktör olarak görülmektedir. Kişisel ve mesleki yükümlülükler nedeniyle ders çalışmaya yeterli zamanın olmaması gibi zamanla ilgili sorunlar okulu bırakmanın önemli yordayıcılarıdır (Yasmin, 2013). Zaman yetersizliği, yabancı dil öğrenen yetişkinler için de yaygın bir zorluktur. Muñoz (2008) yaş ve zaman kısıtlamalarının dil öğrenme üzerindeki etkisi araştırdığı çalışmada yaşlı öğrenenlerin iş ve aile yükümlülükleri nedeniyle dil öğrenimine ayıracak daha az zamanları olduğu bulmuştur.

Yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan en büyük zorluklardan birinin zaman yetersizliği olduğu katılımcı görüşleri ile de desteklenmektedir. Geçmişte, özellikle üniversite yıllarında, yabancı dil öğrenmeye yeterince vakit ayıramamanın pişmanlığı dile getirilirken, günümüzde evlilik, çocuk sahibi olma ve mesleki sorumluluklar gibi faktörlerin zaman yönetimini zorlaştırdığı vurgulanmaktadır. Yabancı dil öğrenmenin öneminin zamanla daha iyi anlaşıldığı, ancak yaşam koşulları nedeniyle buna yeterli vakit ayırmanın güçleştiği belirtilmektedir.

Öğrenmeye hazır olma ilkesi yetişkinlerin öğrenme motivasyonunun yüksek olduğu anlarda en etkili öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini vurgular. Ancak yeterli zaman

bulamama bu hazır olma durumunu olumsuz yönde etkileyerek öğrenme fırsatlarını sınırlandırabilir ve motivasyonu düşürebilir. Bu bağlamda katılımcı görüşleri incelendiğinde zaman yetersizliğinin yabancı dil öğrenmenin önünde önemli bir zorluk teşkil ettiği anlaşılmaktadır.

Yetişkinlerin yaşamlarındaki belirli durumlar veya roller değiştiğinde öğrenmeye daha hazır durumları da değişir. Bu bağlamda evlilik, ebeveynlik ve mesleki sorumluluklar gibi değişen ve yeni ortaya çıkan roller yetişkinlerin zaman yönetimini etkileyerek dil öğrenmeye ayırdıkları vakti sınırlandırmaktadır. Bunu sonucu olarak yetişkinlerin yaşamlarının farklı dönemlerinde yabancı dil öğrenmeye hazır olma durumlarının değiştiği gözlemlenmektedir; üniversite yılları potansiyel olarak daha uygun bir dönem olarak algılanırken, sonraki yaşam evreleri daha fazla zorluk içermektedir.

“Yaş Algısı” veya yaşı yeni bir beceri, özellikle de yabancı bir dili öğrenme becerisi üzerindeki etkisine dair inanç, yetişkin öğrenenlerin motivasyonunu ve yabancı dil öğrenme faaliyetlerine katılmaya hazır olma durumlarını etkileyebilir. Bir çalışmada yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları araştırılmış ve pek çok katılımcının yaş konusunu yabancı dil ediniminde başarı için önemli bir faktör olarak gördüğü tespit edilmiştir (Horwitz,1988). Bulgular yabancı dil öğrenmenin yaşla birlikte daha zor hale geldiğine inanan yetişkin öğrenenlerin, ilerlemelerini ve motivasyonlarını engelleyebilecek artan kaygı ve kendinden şüphe duyguları yaşayabileceklerini göstermektedir. Başka bir çalışmada yetişkin öğrenenlerin öz inançları ve yabancı dil öğrenmeleri arasındaki ilişki incelenmiş ve yaşla ilgili olumsuz inançların daha düşük öz yeterlilik ve motivasyon seviyeleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Mercer, 2011).

Yaşlarını bir sınırlılık olarak algılayan bireylerin zorluklar karşısında sebat etme olasılıkları daha düşüktür ve yaşadıkları zorlukları öğrenme stratejileri ya da öğrenme ortamı gibi diğer değişkenlerden ziyade yaşla ilgili faktörlere bağlama olasılığı daha yüksektir. Yabancı dil öğrenmeye ilişkin yaşa bağlı algı ve inançlar genellikle kalıp yargılar ve geçmiş deneyimler gibi sosyokültürel faktörler tarafından şekillenir (Horwitz, 1988; Mercer, 2011). Yaş ile yabancı dil öğrenme ilişkisi konusunda olumsuz anlatılara maruz kalmış ya da geçmişte yabancı dil öğrenmede zorluklar yaşamış yetişkin öğrenenlerin kendi yabancı dil öğrenme süreçlerinde yaşı sınırlayıcı bir faktör olarak görme olasılığı yüksektir.

Yaş algısı bireyin kendi yaşına ve yaşam dönemine dair düşünceleri ile toplumun yaşa bağlı beklentilerini kapsayan geniş bir kavramdır. Bu algı yetişkinlerin öğrenmeye

hazır olma durumlarını farklı açılardan etkileyebilir. Örneğin belirli bir yaşta olmanın getirdiği sosyal roller ve sorumluluklar, kişinin hangi konularda öğrenmeye daha istekli ve hazır olacağını belirleyebilir. Aynı zamanda yaşla birlikte değişen öz-yeterlilik algısı, biriken deneyimler ve değişen zaman perspektifi de öğrenme motivasyonunu şekillendirebilir. Kuşak farklılıkları, yaşa bağlı bilişsel değişimler ve sağlık durumları gibi faktörler de yaş algısı üzerinden öğrenmeye hazır olma durumunu etkileyen etmenlerdir.

Öğrenmeye hazır olma ilkesi bağlamında katılımcı görüşleri yaş algısının yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye hazır olma durumlarını etkilediğini göstermektedir. Katılımcıların yaşı bir engel olarak algılamaları öğrenmeye hazır olma durumlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin, kendini "*geç kalmış*" olarak gören katılımcı bu algısı nedeniyle kendini yabancı dil öğrenmeye yeterince hazır hissetmemiş olabilir. Öte yandan, olumlu öz-inanca sahip genç katılımcının "*Benim için de geç değil. Yaparım, istersem yaparım.*" ifadesi, andragojinin öğrenmeye hazır olma ilkesiyle uyumludur. Bu katılımcı, yaşına rağmen öğrenmeye hazır olduğunu ve bu süreci yönetebileceğini düşünmektedir. Deneyimli bir katılımcının yaş farklılıklarının öğrenme stratejileri ve ortamı üzerindeki etkisine dair gözlemleri andragojinin bir diğer önemli ilkesi olan deneyimin rolüne işaret etmektedir. Bu katılımcı, kendi yaş grubuna uygun öğrenme yöntemlerinin eksikliğini vurgulamakta, bu da yetişkin öğrenenlerin hazır olma durumlarını etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir örnek olarak bir katılımcının eşinin "*bu yaştan sonra bu kadar uğraşmaya ne gerek var*" yorumu yetişkin öğrenenin yaşam durumuna bağlı olarak dil öğrenmeye hazır olma durumunu sorgulayabileceğini göstermektedir.

Toparlamak gerekirse yaş algısı andragojinin öğrenmeye hazır olma ilkesi ile ilişkilidir ve yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Araştırmalar ve katılımcı görüşleri yaşa dair inançların ve algıların öğrenme motivasyonunu, öz-yeterliliği ve öğrenmeye hazır olma durumunu şekillendirdiğini göstermektedir. Olumsuz yaş algısı, öğrenme sürecinde engel teşkil edebilirken, olumlu yaş algısı öğrenme motivasyonunu artırabilmektedir. Bu bağlamda yetişkin eğitimcilerin ve yabancı dil öğretmenlerinin, öğrenenlerin yaş algılarını dikkate almaları ve bu algıları olumlu yönde şekillendirmeye yönelik stratejiler geliştirmeleri önem taşımaktadır. Ayrıca farklı yaş gruplarına uygun öğrenme yöntemleri ve ortamları tasarlamak yabancı dil öğrenen yetişkinlerin öğrenmeye hazır olma durumlarını destekleyebilir.

5.5. Öğrenmeye Yönelime İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrenmeye yönelim ilkesine göre yetişkinlerin öğrenmeye olan ihtiyaçlarının temelinde öğrendikleri şeylerin günlük yaşamlarında uygulanabilir olması beklentisi vardır. Yetişkinler bilgiyi sadece biliyor olmak için bilmek istemezler; becerilerini geliştirmek ve daha iyi performans göstermek için bilgi sahibi olmak isterler. Bir konu hakkındaki genel bilgiler bir yetişkinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayabilir çünkü öğrenecekleri bilginin gerçek yaşamda karşılaşılabilecek durumlarda uygulanabilir ve bağlantılı olmasını isterler. Ayrıca, öğrenmenin hedef odaklı olması ve ilerleme ve başarıları izlemek için ölçülebilir öğrenme hedefleriyle desteklenmesi gerekir. Kısaca ifade etmek gerekirse yetişkinlerin öğrenmeye yönelimleri *yaşam*, *görev* ya da *problem* merkezlidir (Knowles, 1984). Yetişkinler kendilerine öğretilen bir şeyi yaşamlarıyla ilgili olarak algıladıklarında ve sorunları çözmek veya görevleri yerine getirmek için hemen uygulayabildiklerinde öğrenmeye motive olurlar (Knowles, 1980; Merriam ve Bierema, 2014).

"Doğrudan Deneyim" yabancı dil öğrenen yetişkinlerin hedef dil ortamında anadili konuşanlarla diyalog kurarak dil yeterliliği, kültürel anlayış ve iletişimsel becerilerini geliştirmelerini sağlayan deneyimleri ifade eder. Araştırma kapsamında bu tür deneyimler öğrenmeye yönelimi destekleyen unsurlar olarak ele alınmıştır.

Doğrudan deneyim konusu yabancı dil öğrenme bağlamında *deneyimsel öğrenme* teorisi çerçevesinde incelenebilir (Kolb, 1984). Bu teori öğrenmenin somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deney döngüsüyle gerçekleştiğini öne sürer. Hedef dil ortamında doğrudan deneyimler öğrenenlerin bu öğrenme döngüsüne katılmaları için fırsatlar sağlar (Pagano ve Roselle, 2009).

Ayrıca sosyokültürel teori de dil öğrenmede doğrudan deneyimi destekler (Vygotsky, 1978). Bu teoriye göre dil öğrenmek doğal ortamlarda başkalarıyla etkileşim yoluyla gerçekleşen sosyal bir süreçtir. Hedef dil ortamına maruz kalmak öğrenenlerin anlamlı etkileşimlere katılmalarına ve anadili İngilizce olan kişilerle diyaloglar kurmalarına olanak tanır (Lantolf & Thorne, 2006). Araştırmalar, hedef dil ortamında doğrudan deneyimin yetişkin yabancı dil öğrencileri için çeşitli faydalar sağladığını göstermiştir. Örneğin, yurtdışı eğitim deneyimlerini öğrencilerin dil yeterliliklerini, kültürel anlayışlarını ve kültürlerarası yetkinliklerini geliştirebilir (Kinging, 2011; Llanes & Muñoz, 2009; Pellegrino, 2005). Doğrudan deneyim, iletişimsel ve işlevsel dil becerilerinin gelişimini de kolaylaştırır. Hedef dilin kullanıldığı ortamlara maruz kalmak

öğrenenlerin dili gerçek hayat problemlerini çözmek ve sosyal etkileşimlerde bulunmak gibi özgün amaçlar için kullanmalarını sağlar (Allen, 2010).

Katılımcı görüşleri incelendiğinde hedef dilin konuşulduğu ülkelerde bulunma deneyimi, yabancı dil öğrenme sürecini hızlandırıp daha etkili hale getirirken, aynı zamanda yabancı dili aktif olarak kullanma fırsatları da sunmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları, yaşayarak öğrenmenin bilgiyi daha kalıcı hale getirdiğini vurgulamakta ve bu tür deneyimlerin sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp, kültürlerarası anlayışı da artırdığını göstermektedir. Yurt dışı deneyimleri de öğrenenlerin yabancı dil becerilerine olan güvenlerini artırmakta ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

Öğrenmeye yönelim ilkesi yetişkin öğrenenlerin yaşam odaklı, problem merkezli ve deneyime dayalı öğrenme eğilimlerini vurgularken, doğrudan deneyim kavramının bu ilkeyle uyumlu olduğu söylenebilir. Gerçek yaşam durumlarında yabancı dil kullanımını teşvik ederek öğrenmeyi yaşam odaklı hale getiren, günlük problemleri hedef dilde çözme fırsatları sunarak problem merkezli öğrenmeyi destekleyen ve yabancı dili kültürel bağlamında öğrenme imkânı vererek deneyime dayalı öğrenmeyi teşvik eden doğrudan deneyim, yetişkin öğrenenlerin yabancı dil yeterliliklerini, kültürel anlayışlarını ve iletişimsel becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitim süreçlerinde doğrudan deneyim fırsatları sunmak veya bu deneyimleri simüle eden öğrenme ortamları oluşturmak andragojinin öğrenmeye yönelim ilkesini destekleyerek yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirebilir.

"Göç Etme" yabancı dil öğrenen yetişkinlerin ev sahibi ülkeye entegrasyon, iş bulma, kariyer yönünden ilerleme ve günlük yaşamda iletişim kurma gibi pratik ihtiyaçlarla motive olduklarını; bu durumun andragojinin öğrenmeye yönelim ilkesiyle uyumlu olarak yaşam merkezli, problem odaklı ve deneyime dayalı öğrenmeyi teşvik ettiğini ifade eder. Küreselleşen dünyada İngilizce'nin *lingua franca* olarak artan önemi, göçmenleri yalnızca bulundukları ülkede değil, uluslararası düzeyde de iletişim kurabilmek için bu dili öğrenmeye teşvik etmektedir. Bu durum öğrenmeye yönelim ilkesinin temel unsurlarıyla güçlü bir şekilde örtüşmektedir.

Göç, küreselleşen dünyada giderek yaygınlaşan bir olgu haline gelmiştir ve ev sahibi ülkeye başarılı bir entegrasyon için genellikle yabancı bir dil bilinmesi gerekmektedir (Esser, 2006). Göç etmek isteyen yetişkinler için yabancı dil öğrenmek sadece iletişim engellerini aşmanın bir yolu değil, aynı zamanda mesleki ve kişisel hedeflerine ulaşmada da önemli bir faktördür (Van Tubergen, 2010). Göç bağlamında, ev

sahibi topluma entegre olma arzusu yetişkin dil öğrenenler için güçlü bir motivasyon kaynağı olabilir (Norton, 2013). Göçmenler ev sahibi ülkede yeni bir kimlik oluşturmaya çalıştıkça, yabancı dil yeterliliği sosyal kimliklerinin önemli bir yönü ve sosyal, ekonomik ve eğitim fırsatlarına erişim aracı haline gelir (Norton ve Toohey, 2011). Araştırmalar göçmenlerin ev sahibi ülkenin dilini öğrenme motivasyonunun genellikle istihdam sağlama, kariyerlerini ilerletme ve yeni toplumda günlük yaşamda yol bulma arzusu gibi araçsal faktörlerden kaynaklandığını da göstermiştir (Chiswick ve Miller, 2001; Esser, 2006). Masgoret ve Gardner (2003), iş bulmak veya yüksek öğrenim görmek gibi pratik hedeflerle motive olan yetişkin göçmenlerin, daha az spesifik motivasyonlara sahip olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde dil yeterliliği elde etme eğiliminde olduklarını bildirmiştir.

Öğrenmeye yönelim ilkesi bağlamında ele alındığında göçmenlerin ev sahibi ülkeye entegre olma ihtiyacı, günlük yaşamda karşılaştıkları iletişim engellerini aşma gerekliliği ve yeni toplumda yol bulma arzusu, yaşam merkezli öğrenmeyi teşvik etmektedir. Yabancı dil öğrenmenin iş bulma ve kariyer ilerletme gibi somut hedeflere hizmet etmesi, pratik uygulama fırsatları sunmaktadır. Ev sahibi topluma entegre olma arzusu, yeni bir kimlik oluşturma çabası ve küresel bir bakış açısı kazanma isteği, içsel motivasyonu artırmaktadır. Göçmenlerin kendi kariyer hedeflerine uygun olarak dil öğrenmeye yönelmeleri, öz-yönelimli öğrenmeyi desteklemektedir. Yeni toplumda edindikleri deneyimlerle dil öğrenimini ilişkilendirmeleri, deneyime dayalı öğrenmeye örnek teşkil etmektedir. İletişim engellerini aşma ihtiyacı ve iş bulma, eğitim alma gibi somut problemlere çözüm olarak dil öğrenimi, problem odaklı yaklaşımı yansıtmaktadır. Göçmenlerin hem araçsal hem de bütünleştirici motivasyonlara sahip olmaları, yetişkin öğrenenlerin çok yönlü öğrenme yönelimlerini göstermektedir. İngilizce'nin küresel bir iletişim aracı olarak önemi, göçmenlerin uluslararası düzeyde de iletişim kurabilmek amacıyla dil öğrenmeye yöneldiklerini ortaya koymakta ve andragojinin öğrenmeye yönelim ilkesinin geniş bir perspektifte uygulanabilirliğini vurgulamaktadır.

Bu çerçevede katılımcı görüşleri öğrenmeye yönelim ilkesi ile uyumludur. Yaşam merkezli öğrenme perspektifinden bakıldığında, yurt dışında yaşama, çalışma veya eğitim alma arzusu ile ev sahibi ülkeye entegrasyon ihtiyacı, yabancı dil öğrenmeyi günlük yaşamın merkezi bir parçası haline getirmektedir. Pratik uygulama açısından, bireylerin akademik kariyerlerini uluslararası düzeye taşıma, iş bulma ya da kariyer yönünden ilerleme gibi somut hedefleri, öğrenilen dilin doğrudan ve sürekli kullanımını teşvik etmektedir. İçsel motivasyon bağlamında, çocukluktan beri var olan yurt dışı hayali ve

yeni bir toplumda kimlik oluşturma çabası, yabancı dil öğrenmeyi kişisel gelişimin ayrılmaz bir parçası yapmaktadır. Öz-yönelimli öğrenme açısından, katılımcıların kendi kariyer hedeflerine uygun olarak dil öğrenmeye yönelmeleri ve yeni toplumda yol bulma arzusu, öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesini sağlamaktadır. Deneyime dayalı öğrenme perspektifinden, uluslararası etkinliklere katılım ve yeni toplumda edinilen deneyimler, dil öğrenimini somut yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmektedir. Problem odaklı yaklaşım bağlamında ise, yaklaşan uluslararası konferanslar için dil yeterliliği kazanma ihtiyacı ve iletişim engellerini aşma gerekliliği, dil öğrenimini somut problemlere çözüm olarak konumlandırmaktadır.

Yabancı dil öğrenen ve yurt dışı deneyimi yaşamak isteyen yetişkinlerin öğrenme motivasyonları öğrenmeye yönelim ilkesiyle güçlü bir şekilde örtüşmektedir. Küreselleşen dünyada İngilizce'nin ortak iletişim dili olarak artan önemi, yetişkin öğrenenlerin kişisel, mesleki ve sosyal hedeflerini desteklemekte ve bu durum, yabancı dil eğitiminde öğrenmeye yönelim ilkesinin geniş bir yelpazede uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

“Konuşma” becerilerini geliştirmek yabancı dil öğrenen yetişkinlerin öğrenmeye yönelimlerini etkileyen faktörlerden biridir. Bu durum gerçek yaşam durumlarında etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar.

Yurtdışında eğitim gören öğrenenler sınıf ortamında eğitim görenlere kıyasla konuşma becerilerinde kaydadeğer gelişmeler göstermektedir Freed (1995). Segalowitz ve Freed (2004) yurtdışı eğitim programlarının öğrenenlerin sözlü akıcılıklarını ve iletişim stratejilerini olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir. Dolayısıyla gerçek yaşam bağlamlarında doğal dil kullanımına maruz kalmanın konuşma becerisinin gelişimini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Bir dili anadil olarak konuşanlar ya da hedef dilin yetkin kullanıcılarıyla anlamlı etkileşimlere girmek yetişkin öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirebilir. Mackey (1999) anadili İngilizce olan kişilerle etkileşimli görevlere katılan öğrencilerin konuşma becerilerinin, katılmayanlara göre daha fazla geliştiğini göstermiştir. Hedef dili kişinin günlük rutinlerine dahil etmesi, konuşma becerisi açısından önemli kazanımlar sağlayabilir. Schmitt (2000), dili anlamlı bağlamlarda kullanmanın önemini vurgulayarak, bu yaklaşımın kelime ve dil yapılarının edinimini kolaylaştırdığını savunmuştur.

Dili günlük durumlarda aktif olarak kullanarak, öğrenciler konuşma becerilerinde akıcılık ve öz güven geliştirebilirler. Gardner ve Lambert (1972) bütünleştirici

motivasyonu dil öğrenmede kilit bir faktör olarak tanımlamış, hedef dil topluluğuyla iletişim kurma ve bu topluluğun bir parçası olma arzusunun önemine değinmiştir.

Yabancılarla olumlu etkileşimler ve günlük yaşam ortamlarında etkili bir şekilde işlev görebilme becerisi bu tür bir motivasyonu teşvik edebilir. Dörnyei (2005) yabancı dil öğrenenlerin kendilerini yetkin dil kullanıcıları olarak görmelerinin motivasyonlarını artırdığını öne sürmüştür. Erasmus programlarına katılmak veya yabancı öğrencilerle etkileşimde bulunmak gibi deneyimler, yabancı dil bağlamında benlik algısının gelişmesine katkıda bulunabilir.

Bu bağlamda bazı katılımcıların gelişmiş İngilizce becerilerini yurtdışında yaşamaya ve dili gerçek yaşam koşullarında kullanma ile ilişkilendirmeleri yabancı dil öğrenmede hedef dili doğal ortamında kullanmanın önemini vurgulamaktadır. Öğrenme yönelimi ilkesi, yetişkinlerin öğrenme sürecinde yaşam merkezli, görev merkezli veya problem merkezli bir yaklaşım benimsediklerini öne sürer. Bu bağlamda yabancı dil öğrenen yetişkinlerin özellikle konuşma becerilerini geliştirme yönelimleri bu ilkeyle doğrudan ilişkilidir. Yetişkinler, öğrendikleri yabancı dili gerçek yaşam durumlarında etkili bir şekilde kullanmak istemektedirler. Katılımcıların yurt dışı deneyimleri, hedef yabancı dili anadil anadilleri olarak konuşanlarla etkileşim kurma ve hedef dili günlük rutinlere dahil etme gibi yaklaşımlar, yetişkinlerin yabancı dil öğrenme konusunu yaşam merkezli bir perspektiften ele aldıklarını göstermektedir. Bu yaklaşım yetişkinlerin yabancı dil kapsamında öğrendiklerini hemen uygulama ve öğrendiklerini kullanarak gerçek yaşam sorunlarını çözme isteklerini yansıtmaktadır.

"Kültür Tanıma" konusu yabancı dil öğrenmenin sadece dilbilgisi ve kelime öğrenmekten ibaret olmadığını, aynı zamanda farklı kültürleri anlama, takdir etme ve kültürlerarası iletişim yeterliliği kazanma sürecini de içerdiğini ifade eder. Bu anlayış yetişkin öğrenenlerin motivasyonunu artırır, öğrenmeyi daha anlamlı kılar ve andragojinin öğrenmeye yönelim ilkesiyle uyumlu olarak yabancı dil öğrenimini kişisel gelişim ve küresel entegrasyon aracı haline getirir.

Byram (2021) yabancı dil öğrenmenin kültürlerarası iletişimsel yeterlilik geliştirmeyi de içerdiğini vurgulamıştır. Bu yeterlilik sadece dili doğru kullanmayı değil, aynı zamanda hedef kültürün normlarını, değerlerini ve iletişim kalıplarını anlamayı da kapsar. Kültürlerarası yeterlilik öğrenenlerin farklı kültürel bağlamlarda etkili bir şekilde iletişim kurabilmelerini sağlar.

Öğrenmeye yönelim ilkesi yetişkin öğrenenlerin öğrenmeyi anlamlı ve kendi yaşamlarıyla ilgili olarak algıladıklarında daha motive olduklarını ve öğrenme sürecine

daha fazla ilgi gösterdiklerini vurgular. Bu bağlamda yabancı dil öğrenme sürecine kültürel unsurların entegre edilmesi yetişkin öğrenenlerin motivasyonunu artırma potansiyeline sahiptir.

Dörnyei ve Csizér (2005), kültürlerarası anlayışı teşvik eden kültürel unsurların ve etkinliklerin yabancı dil öğrenme süreçlerine dahil edilmesinin, yetişkin öğrenenlerin motivasyonunu artırabileceğini ve dil edinimlerini kolaylaştırabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu yaklaşım, dil öğrenimini daha anlamlı ve bağlamsal hale getirir, böylece öğrenenlerin hedef dili gerçek yaşam durumlarında kullanma becerilerini geliştirir.

Drewelow'un (2011) yürüttüğü bir çalışma, kültürel unsurların dil öğrenimine entegrasyonunun olumlu etkilerini göstermektedir. Bir Fransızca kursunda kültürel tartışmalara ve projelere katılan yetişkin öğrenenlerin, hedef kültür hakkında daha derin bir anlayış geliştirdikleri ve dil öğrenme motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir. Bu bulgular, kültürel farkındalığın dil öğrenimi üzerindeki pozitif etkisini desteklemektedir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeyi çok yönlü bir süreç olarak algıladıkları görülmektedir. Katılımcılar yabancı dil öğrenmeyi farklı kültürleri tanıma ve anlama aracı olarak görmektedirler. Bu sürecin dünyaya yeni bir bakış açısı kazandırdığını ve ufuk açıcı olduğunu vurgularken, özellikle İngilizce'nin günümüz dünyasında bir zorunluluk haline geldiğini belirtmektedirler. Ayrıca katılımcılar yabancı dil öğrenmenin sadece akademik boyutunun değil, kültürel ve sosyal boyutlarının da önemli olduğunu ifade etmekte ve farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmanın ve iş birliği yapmanın önemini vurgulamaktadırlar.

Yabancı dil öğrenmenin kişisel gelişime katkı sağladığı ve vizyonu genişlettiği görüşü de yaygındır. Katılımcılar, dil bilmenin global dünyaya entegre olma ve farklı bilgi kaynaklarına erişim sağlama açısından kritik olduğunu düşünmektedirler. Dil öğrenme motivasyonlarını, farklı kültürleri tanıma ve anlama isteğiyle ilişkilendirmekte ve bu sürecin kişinin potansiyelini gerçekleştirmesine yardımcı olduğunu belirtmektedirler.

Katılımcıların görüşlerinin öğrenmeye yönelim ilkesiyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu ilke, yetişkinlerin öğrenmeyi kendi yaşamlarıyla ilgili ve anlamlı gördüklerinde daha motive olduklarını vurgular. Katılımcıların ifadeleri de bu ilkenin yabancı dil öğrenme bağlamındaki yansımalarını göstermektedir.

Bu bağlamda katılımcıların yabancı dil öğrenmeyi farklı kültürleri tanıma ve anlama, kişisel gelişim ve global entegrasyon aracı olarak görmeleri, öğrenme sürecini kendi yaşam hedefleriyle ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Yetişkinlerin dil öğrenmeyi

sadece akademik bir gereklilik olarak değil, dünyayı anlamanın ve kişisel vizyonlarını genişletmenin bir yolu olarak algılamaları öğrenme motivasyonlarını artıran bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitimine hedef dile ilişkin kültürel unsurları ve gerçek yaşam uygulamalarını entegre etmenin önemini vurgulamaktadır. Yetişkinlere yabancı dil öğretiminin bu yönelimlerini dikkate alınması, öğretim programlarını kültürel farkındalık, kişisel gelişim ve pratik yaşam becerileri kazandırmaya yönelik tasarlanması öğrenme sürecinin etkililiğini daha da artırabilir.

"Sosyalleşme" konusu yabancı dil öğrenen yetişkinlerin topluma entegre olma, yeni insanlarla tanışma, farklı kültürlerle etkileşime girme ve iletişim becerilerini geliştirme isteğini ifade eder. Bu yönelim yabancı dil öğrenmeyi sosyal bir deneyim haline getirerek motivasyonu artırır ve andragojinin öğrenmeye yönelim ilkesiyle uyumlu olarak yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeyi kişisel ve sosyal gelişimlerinin bir parçası olarak görmelerini sağlar (Duff, 2007).

Yetişkinler farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma, sosyal ağlarını genişletme ve dünya görüşlerini genişletme arzusu gibi çeşitli sosyal nedenlerle yabancı dil öğrenmeye motive olabilirler (Noels vd., 2000). Yabancı dil öğrenme sürecinde edinilen beceriler yetişkin öğrenenlerin sosyal etkileşimlerini yönlendirmelerine ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olabilir (Norton ve Toohey, 2001). Yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme motivasyonları kimi zaman anadili İngilizce olan kişilerle iletişim kurma, hedef dil topluluğuna entegre olma veya sosyal ağlarını genişletme arzusu gibi sosyal faktörlerle yönlendirilir (Dörnyei ve Ushioda, 2009). Bir yabancı dili anadil olarak konuşanlarla sosyal etkileşimlere aktif olarak katılan yetişkin öğrenenler dil yeterliliklerinde ve iletişimsel yetkinliklerinde önemli ilerleme kaydederler (Hellermann, 2008). Sınıf dışında anadili İngilizce olan kişilerle gayri resmi yaban dil etkileşiminde bulunan yetişkin öğrenenler daha güçlü bir sosyal bağ duygusu geliştirirler ve yabancı dil öğrenme motivasyonları daha da artar (Kurata, 2010).

Katılımcı görüşleri yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye yönelimlerinin sosyalleşme ve günlük yaşam ihtiyaçlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Yetişkinler, yabancı dil öğrenmeyi farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma, yeni sosyal çevreler edinme, dünya görüşlerini genişletme ve kültürler arası anlayışı geliştirme aracı olarak görmektedirler. Yabancı dil bilmenin yurt dışı seyahatlerinde günlük yaşam problemlerini çözmede yardımcı olduğunu, özgüven sağladığını ve pratik durumlarda (restoranda sipariş verme, yön sorma gibi) kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca,

yurt dışında yaşama, çalışma veya eğitim alma hedefleri, mesleki gelişim ihtiyaçları ve kişisel ilgi alanları (yabancı medya içeriklerini anlama gibi) yabancı dil öğrenme motivasyonlarını artıran faktörler arasındadır.

Bu bulgular, andragojik öğrenme ilkeleriyle ve yetişkinlerin öğrenmeye yönelimleriyle uyumludur. Knowles'in (1984) andragoji teorisine göre, yetişkinler öğrenme sürecinde problem-odaklı, yaşam-merkezli ve görev-odaklı bir yaklaşım benimserler. Katılımcıların görüşleri, yabancı dil öğrenmenin gerçek hayat durumlarıyla ilişkilendirildiğini ve öğrenilenlerin pratik bağlamlarda uygulanmasına önem verildiğini göstermektedir. Bu, yetişkinlerin öğrenme sürecinde "neden öğreniyorum?" sorusuna cevap aradıklarını ve öğrendiklerinin hemen uygulanabilir olmasını istediklerini vurgulayan andragojik prensipleri desteklemektedir.

Sosyalleşme bağlamında, katılımcı görüşleri Duff (2007), Noels vd., (2000), Norton ve Toohey (2001), Dörnyei ve Ushioda (2009), Hellermann (2008) ve Kurata (2010)'nın çalışmalarında belirtilen bulguları destekler niteliktedir. Yetişkinlerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarının sosyal faktörlerle şekillendiği, yabancı dil öğrenme sürecinin sosyal etkileşimleri yönlendirmeye ve günlük yaşam sorunlarını çözmeye yardımcı olduğu görülmektedir. Ayrıca, hedef dilde sosyal etkileşimlere katılmanın dil yeterliliğini ve motivasyonu artırdığı yönündeki teorik çerçeve, katılımcıların deneyimleriyle de doğrulanmaktadır.

Buradan hareketle yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye yönelimlerinin sosyalleşme ve günlük yaşam ihtiyaçlarıyla yakından ilişkili olduğu ve buna paralel olarak yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitimi programlarının yetişkinlerin gerçek yaşam ihtiyaçlarını ve sosyal etkileşim arzularını karşılayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte sanal gerçeklik ve yapay zekâ destekli yabancı dil öğrenme platformları yetişkinlere daha gerçekçi ve etkileşimli sosyal deneyimler sunabilir. Bu tür uygulamalar yetişkinlerin hedef dilde pratik yapma ve kültürler arası iletişim becerilerini geliştirme fırsatlarını artırabilir.

"Ezberci Eğitim ve Sınavlar" konusu Türkiye'de yetişkin yabancı dil eğitiminde yaygın olan, YDS (Yabancı Dil Sınavı) ve YÖKDİL (Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı) gibi sınavlara yönelik ezberci ve test çözme stratejilerine dayalı yaklaşımı ifade eder. Bu yaklaşım yabancı dilde iletişimsel yeterliliği geliştirmek yerine kısa vadeli sınav başarısına odaklanarak yetişkinlerin gerçek yaşamda kullanabilecekleri yabancı dil becerilerini ihmal etmekte ve öğrenmeye yönelim ilkesiyle çelişmektedir.

Türkiye'de YDS veya YÖKDİL'e hazırlanmak gibi sınav odaklı yabancı dil öğrenme bağlamlarında odak noktası genellikle iletişimsel yeterlik geliştirmekten uzaklaşarak sözkonusu sınavlarda başarılı puanlar alma stratejilerinde ustalaşmaya doğru kaymaktadır (Özmen, 2011). Bu tür bir çalışma biçimi uzun vadeli kişisel gelişim ve uygulamada yabancı dil kullanmak yerine kısa vadeli sınav başarısına öncelik verdiği için öğrenmeye yönelim ilkesiyle uyumlu olmayabilir. Türkiye'de YDS'ye hazırlanan yetişkin öğrenenler iletişimsel yetkinliklerini geliştirmek yerine genellikle ezberci öğrenme ve test çözme stratejilerine yoğunlaşmaktadır (Özmen, 2011). Bu yaklaşım öğrenenlerin yabancı dil becerileri ile yabancı dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanma becerileri arasında bir kopukluğa yol açmaktadır. Öncelikli olarak sınav hazırlığına odaklanan yetişkin öğrenenlerin daha düşük düzeyde içsel motivasyon ve öğrenme sürecine katılım yaşarlar. Balçıkanlı (2010) kendi öğrenme hedeflerini belirlemeye, ilgili materyalleri seçmeye ve ilerlemelerini yansıtmaya teşvik edilen yetişkin öğrenenlerin, öğretmen merkezli, sınav odaklı sınıflardaki öğrenenlere göre daha yüksek motivasyon ve dil yeterliliği düzeylerine ulaştıklarını bulmuştur.

Ezbere ve sınav odaklı öğrenmeye dayalı yabancı dil eğitimi yetişkin yabancı dil eğitiminde yaygın bir yaklaşımdır. Ancak bu yaklaşım, temel dil ve iletişim becerilerinin gelişmesini ihmal edebilmekte, öğrenenlerin içsel motivasyonlarını ve öğrenme yönelimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Krashen, 1982; Dörnyei, 1994). Öğrenenlerin gündelik yaşamda karşılaşılabilecekleri gereksinimleri göz ardı eden, iletişimsel yeterlilikten ziyade tamamen yabancı dil sınavlarından yeterli puanlar almaya odaklı olan böylesine ezberci bir yabancı dil eğitimi içsel motivasyonun azalmasına yol açabilir (Noels vd., 2000; Ushioda, 2013). Bu durumda öğrenenler kendilerini yabancı dil öğrenme sürecinden kopmuş hissedebilirler ve öğrendiklerinin günlük yaşamlarıyla ilgisini görmekte zorlanırlar. Nishino (2012), gençliklerinde sınav odaklı İngilizce eğitimi almış olan Japon yetişkin öğrencilerin, uzun yıllar dil eğitimi almış olmalarına rağmen İngilizce'de etkili iletişim kurmakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Sato ve Loewen (2019), ezbere dayalı öğrenme ve ezberlemenin etkililiğine dair inançlara sahip yetişkin dil öğrencilerinin, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımlarına maruz kaldıklarında motivasyon kaybı ve hayal kırıklığı yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Katılımcı görüşleri Türkiye'deki yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitiminde YDS ve YÖKDİL gibi sınavlara yönelik ve “ezber odaklı” çalışmaların önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Bu yaklaşım gerçek yabancı dil becerilerinin gelişmesini engellemekte ve öğrenilen bilgilerin pratikte kullanılamaması nedeniyle kalıcı

olmamasına yol açmaktadır. Dört temel dil becerisinin yeterince geliştirilememesi ve ezberci yaklaşımın öğrencilerin motivasyonunu düşürmesi verilen eğitimin etkinliğini de azaltmaktadır.

Öğrenmeye yönelim ilkesi yetişkinlerin öğrenme süreçlerini yaşamlarındaki ihtiyaç ve hedeflerle ilişkilendirmek istediklerini vurgular. Ancak, katılımcıların görüşleri, Türkiye'deki yetişkin yabancı dil eğitiminin bu ilkeyle çeliştiğini göstermektedir.

Sınav odaklı ve ezberci yabancı dil öğretimi yeterli puanlar almak bir ihtiyaç olsa da, yetişkinlerin gerçek yaşam ihtiyaçlarını, daha geniş kapsamlı dil öğrenme hedeflerini ve uzun vadeli iletişimsel yeterlilik geliştirme ihtiyaçlarını göz ardı ederek kısa vadeli sınav başarısına odaklanmaktadır. Yetişkinler genellikle kariyer gelişimi, kültürler arası iletişim, seyahat veya kişisel ilgi alanları gibi çeşitli nedenlerle yabancı dil öğrenmek isterler. Sadece sınav odaklı bir yabancı dil eğitimi bu daha geniş hedefleri karşılamakta yetersiz kalabilir.

Ayrıca sınav ve ezber odaklı yabancı dil eğitimi öğrenmenin anlamlı ve uygulanabilir olması gerektiğini vurgulayan andragoji ilkeleri ile de çelişmektedir. Yetişkinler, öğrendiklerini hemen uygulayabilecekleri ve günlük yaşamlarında kullanabilecekleri bilgi ve becerilere değer verirler. Oysa sınav odaklı eğitim, çoğunlukla gerçek yaşam durumlarından kopuk, izole edilmiş dil yapılarına ve kelime bilgisine odaklanır.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde sınav odaklı yabancı dil kurslarının İngilizce'de sağlam bir temel sağlamadığı eleştirisi yetişkin öğrenenlerin iletişimsel yetkinlik ve pratik dil becerilerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Bazı katılımcıların yabancı dil sınavlarına hazırlık kurslarının yalnızca sınav tekniklerine odaklandığını belirtmesi bu yaklaşımların öğrenenlerin uzun vadeli yabancı dil gelişimi ve iletişimsel yetkinlikleri üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır.

Bir katılımcının YDS'yi geçmesine rağmen çeviri gibi pratik dil becerilerinde hala özgüven eksikliği yaşadığını kabul etmesi, sınav odaklı eğitimin gerçek yaşam dil kullanımı için yeterli hazırlık sağlamadığını gösteren çarpıcı bir örnektir. Bu durum sınavlarda başarılı olmanın her zaman işlevsel dil yeterliliği anlamına gelmediğini ve öğrenenlerin gerçek iletişim durumlarında zorluk yaşayabileceğini göstermektedir.

Bu bulgular yetişkin dil eğitiminde öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına, hedeflerine ve motivasyonlarına hitap eden daha bütünsel ve iletişimsel yaklaşımlara

ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Yetişkinlere yabancı dil eğitiminde eğer amaç YDS ve YÖKDİL gibi sınavları geçmekse yine de sınav hazırlığı ile gerçek yaşam dil becerilerinin geliştirilmesi arasında bir denge kurulması gerekmektedir. Eğitim programları sınav başarısı için gerekli becerileri kazandırırken, aynı zamanda öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve uzun vadeli hedeflerine de hitap etmelidir. Bu şekilde, yetişkinlerin hem kısa vadeli sınav başarısı elde etmeleri hem de uzun vadede etkili iletişim kurabilmeleri sağlanabilir.

"Erişim Zorluğu" konusu yetişkin öğrenenlerin ekonomik ve sosyal engeller nedeniyle kaliteli yabancı dil eğitimi fırsatlarına ulaşmada yaşadıkları zorlukları ifade eder.

Yabancı dil eğitim imkânlarına erişebilmek yetişkin öğrenenlerin yabancı dil becerilerini geliştirebilmeleri ve kişisel gelişimlerini sürdürebilmeleri açısından önemlidir. Ancak ekonomik ve sosyal engeller yetişkinlerin yabancı dil öğrenme fırsatlarına erişimini önemli ölçüde sınırlandırarak öğrenmeye yönelimlerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Yetişkinlerin öğrenme yönelimleri probleme dayalı, içsel motivasyona bağlı ve yaşam merkezli bir yaklaşımı içerir. Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi bu bağlamda önemli bir çerçeve sunar. Bu teoriye göre bireyler kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme gibi daha üst düzey ihtiyaçlara odaklanmadan önce temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Ekonomik ve sosyal engeller eğitime erişimi engellediğinde yetişkin öğrenenler yabancı dil öğrenmek için içsel motivasyon geliştirmekte zorlanabilirler (Boshier, 1991).

Gao (2010), dezavantajlı sosyoekonomik geçmişe sahip yetişkin Çinli İngilizce öğrencilerinin kaliteli öğretim materyalleri ve orijinal/otantik dil girdisi gibi dil öğrenme kaynaklarına eşit olmayan erişim yaşadıklarını bildirmiştir. Bu fırsat eşitsizliği, bu öğrenciler arasında marjinalleşme ve motivasyonsuzluk hissine yol açarak öğrenme yönelimlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durum andragojinin temel ilkelerinden olan deneyime dayalı öğrenme ve öz-yönelimli öğrenme prensiplerinin uygulanmasını zorlaştırır.

Katılımcı görüşleri yabancı dil öğrenmede ekonomik faktörlerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Geçmişte İngilizce öğrenmek genellikle lüks veya zenginlere özgü bir ayrıcalık olarak algılanırken günümüzde daha yaygın bir ihtiyaç haline gelmiştir. Ancak ekonomik engeller hala birçok yetişkinin kaliteli yabancı dil eğitimine erişimini kısıtlamaktadır. Katılımcılar maddi imkânsızlıklar nedeniyle yabancı dil kurslarına

katılamamak, yurt dışı deneyimi yaşayamamak veya uluslararası etkinliklere katılamamak gibi sorunlardan bahsetmişlerdir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayanlar ve çalışma hayatı ile yabancı dil öğrenme eğitimlerini birlikte yürütmek zorunda olanlar için süreç daha da zorlaşmaktadır. Ekonomik zorluklar sadece eğitim fırsatlarına erişimi engellemekle kalmayıp aynı zamanda bireylerin motivasyonunu ve hedeflerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bazı katılımcılar yeterli maddi imkânlara sahip olmaları durumunda yabancı dil öğrenme süreçlerinin çok daha kısa sürebileceğini belirtmişlerdir.

Toparlamak gerekirse yetişkinlerin öğrenmeye yönelimleri, probleme dayalı, içsel motivasyona bağlı ve yaşam merkezli bir yaklaşımı içerir. Ancak ekonomik kısıtlamalar nedeniyle kaliteli yabancı dil eğitimi fırsatlarına erişememeleri bu yaklaşıma uygun hareket etmelerini zorlaştırabilir. Ekonomik zorluklar, yetişkinlerin dil öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak algılamalarını engelleyebilir ve zamanla içsel motivasyonlarını azaltabilir. Ayrıca deneyime dayalı öğrenme fırsatlarının kısıtlanması yetişkinlerin mevcut bilgi ve deneyimlerini yeni dil becerileriyle ilişkilendirmelerini zorlaştırabilir. Bu nedenle, yetişkin yabancı dil eğitiminde ekonomik engellerin azaltılması ve bu alanda fırsat eşitliği sağlanması önemlidir.

"Kişisel Gelişim" konusu yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeyi sadece dilbilgisi ve kelime bilgisi kazanmanın ötesinde kapsamlı bir kişisel ve mesleki gelişim aracı olarak gördüklerini ifade eder. Öğrenmeye yönelim ilkesi yetişkinlerin günlük yaşamlarında hemen uygulayabilecekleri bilgi ve becerilere öncelik verdiklerini vurgular. Bu ilke yetişkinlerin pratik, problem çözme odaklı ve doğrudan uygulanabilir öğrenme deneyimlerine olan eğilimini yansıtır. Yetişkinler, öğrenme süreçlerini kendi ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygun şekilde organize eder, acil sorunlarına çözüm bulmaya odaklanır ve öğrendiklerini hemen uygulamaya koyma eğilimindedirler (Cercione, 2008; Knowles vd., 2015; Merriam ve Bierema, 2013; Rothwell, 2008).

Bu ilke bağlamında yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçleri kişisel gelişim hedefleriyle yakından ilişkilidir. Yetişkinler yabancı dil öğrenirken sadece dilbilgisi ve kelime bilgisi kazanmanın ötesine geçerek bu beceriyi kişisel ve mesleki gelişimlerinin bir aracı olarak görürler. Yabancı dil öğrenmek dünyaya açılan bir kapı ve kendilerini geliştirmenin etkili bir yolu haline gelir. Bu süreçte yetişkinler kültürlerarası yetkinlik, iletişim becerileri, bilişsel esneklik, özgüven, kariyer gelişimi ve yaşam boyu öğrenme gibi çeşitli alanlarda gelişim gösterirler. Örneğin yeni bir dil öğrenmek farklı kültürleri anlama ve takdir etme becerisini geliştirirken aynı zamanda genel iletişim becerilerini de

iyileştirir. Yabancı dil bilmek iş fırsatlarını genişletir ve kariyer ilerlemesine katkıda bulunurken, yeni bir dilde kendini ifade edebilmek özgüveni artırır.

Yetişkinler bu kişisel gelişim hedeflerine ulaşmak için yabancı dil öğrenme süreçlerini kendi ihtiyaçlarına göre şekillendirir, örneğin iş hayatında kullanacakları dil becerilerini geliştirmek için özel kurslara yönelebilir veya kültürel anlayışlarını derinleştirmek için hedef dilin edebiyatını inceleyebilirler. Böylece yabancı dil öğrenmek yetişkinler için kapsamlı bir kişisel gelişim yolculuğuna dönüşür. Bu kişisel gelişim yolculuğu yetişkin eğitiminde önemli bir yere sahip olan dönüştürücü öğrenme teorisiyle yakından ilişkilidir.

Dönüştürücü öğrenme teorisi (Mezirow, 1991) yetişkin öğrenmesini kişisel gelişim ve güçlenmeye yol açan bir bakış açısı dönüşümü süreci olarak tanımlar. Bu teorinin uygulanması için yabancı dil öğrenme süreci ideal bir zemin oluşturur. Yeni bir dil ve kültürle etkileşim içinde olmak öğrenenlerin dünya görüşlerini, değerlerini ve varsayımlarını sorgulamalarına ve yeniden şekillendirmelerine olanak tanır. Yetişkinler, bir yabancı dil öğrenirken yalnızca dilbilgisi ve kelime bilgilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda gerçekliği algılama ve yorumlama biçimlerini de değiştirirler. Bu süreç, bireylerin kültürel ön yargılarını gözden geçirmelerine, farklı bakış açıları edinmelerine ve böylece hem özel hem de iş yaşamlarında daha geniş bir perspektif geliştirmelerine imkan verir. Örneğin hedef dilin kültürel ürünlerini incelemek veya o dili ana dili olarak konuşanlarla iletişim kurmak yetişkin öğrenenlerin kendi inanç sistemlerini ve dünya görüşlerini yeniden değerlendirmelerine neden olabilir. Bu dönüştürücü tecrübeler, yetişkinlerin kişisel gelişimini derinleştirir, onları daha açık fikirli, empatik ve kültürlerarası iletişimde yetkin bireyler haline getirir.

Yabancı dil öğrenimi bağlamında, yeni dilsel ve kültürel perspektiflere maruz kalmak dönüştürücü öğrenme deneyimlerini kolaylaştırabilir (King, 2000). Kişisel gelişimi ve kendini keşfetmeyi destekleyen dil öğrenme deneyimleri, öğrencilerin içsel motivasyonunu ve bağlılığını artırabilir (Noels vd., 2000). Kişisel hedefler belirlemek ve kültürel içerikler keşfetmek gibi yansıtıcı ve öz-yönetimli öğrenme etkinliklerine katılan yetişkin öğrenenler, geleneksel, öğretmen merkezli sınıflardaki öğrencilere kıyasla dil yeterliliği ve kültürlerarası yetkinlikte daha fazla kazanım elde edebilirler.

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular, yetişkinlerin yabancı dil öğrenme durumlarının öğrenmeye yönelim ilkesiyle doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar yabancı dil öğrenmeyi kişisel gelişim ve bilgi edinme aracı olarak görmekte, bu süreci yaşam merkezli öğrenme, problem çözme odaklı yaklaşım,

anlık uygulama ihtiyacı, kişisel gelişim hedefleri ve içsel motivasyon bağlamında değerlendirmektedir. Örneğin, bir katılımcının mesleki ve akademik hayatında yabancı kaynaklardan beslendiğini belirtmesi yaşam merkezli öğrenmeyi, bir diğer katılımcının yabancı dil bilmeyi bilgiye doğrudan ulaşma aracı olarak tanımlaması problem çözme odaklı yaklaşımı yansıtmaktadır. Başka bir katılımcının birinci elden kaynaklara ulaşma ve yorum yapabilme isteği öğrenilen bilgilerin hemen uygulanması yönelimini gösterirken, katılımcıların yabancı dil öğrenmeyi dünyaya açılma ve daha geniş bir perspektif kazanma aracı olarak görmeleri kişisel gelişim hedeflerine yönelik öğrenmeye yönelimi ortaya koymaktadır. Katılımcılardan birisinin yabancı dil öğrenmeyi zorunluluk olarak görmesi ise içsel motivasyonu yansıtmaktadır. Bu bağlantılar yetişkinlerin yabancı dil öğrenme yönelimlerinin yaşamlarındaki pratik ihtiyaçlar, problem çözme, anlık uygulama, kişisel gelişim ve içsel motivasyon faktörleriyle şekillendiğini göstermektedir.

Katılımcıların İngilizce öğrenmeyi bilgiye erişmek, ufuklarını genişletmek ve kişisel olarak gelişmek için bir araç olarak tanımlamaları, yabancı dil öğreniminin dönüştürücü potansiyelini vurgulamaktadır. Buradan hareketle yetişkin öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde kişisel gelişim ve entelektüel büyüme fırsatları aradıkları anlaşılmaktadır. Yeni bir dil öğrenmek, bireylerin dünyaya farklı bir açıdan bakmalarına, kültürel sınırları aşmalarına ve kendilerini yeni yollarla ifade etmelerine olanak tanır. Bu tür dönüştürücü deneyimler öğrenenlerin motivasyonunu ve öğrenmeye bağlılığını artırabilir.

5.6. Öğrenme Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Andragoji çerçevesine 1984 yılında eklenen öğrenme motivasyonu ilkesi yetişkin öğrenenlerin kişisel gelişim, daha fazla iş tatmini arzusu, yüksek özgüven ve yüksek yaşam kalitesi gibi içsel faktörlerle öğrenmeye motive oldukları fikrine dayanır. Öğrenme sürecinde dış motivasyon unsurları rol oynasa da içsel olanlar daha güçlü ve kalıcıdır. Bu ilkeye göre yetişkinlerin kişisel hedefleri, değerleri ve ilgi alanlarıyla uyumlu öğrenme deneyimlerine katılma motivasyonları daha yüksektir (Knowles, 1984).

"Motivasyon Kırıcı Durumlar" ifadesi ile yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları, motivasyonlarını olumsuz etkileyen geçmiş deneyimler, kültürel inançlar ve kişisel önyargılar gibi faktörler kastedilmektedir.

Yabancı dil öğrenen yetişkinler öğrenme süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşır. Bu zorlukların başında öğrenenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörler gelir. Motivasyon kırıcı durumlar olarak ifade edilebilecek olan bu

olgu yetişkin öğrenenlerin geçmiş deneyimlerinden, kültürel inançlarından ve kişisel önyargılarından kaynaklanan olumsuz algıları kapsar. Bu tür durumlar geçmiş dil öğrenme başarısızlıkları, yetersiz dil öğrenme geçmişi, dil öğrenmenin sadece gençler için olduğu inancı, belirli bir yaştan sonra dil öğrenmenin imkânsız olduğu düşüncesi, dil yeteneğinin doğuştan geldiği inancı ve hata yapma korkusu gibi çeşitli kaynaklardan ortaya çıkabilir. Küreselleşmenin yarattığı baskılar yabancı dil bilmemenin geride kalmak olarak algılanmasına ve iş piyasasında rekabet edebilmek için dil öğrenme zorunluluğu hissi gibi endişelere yol açabilir. Yabancı dil öğrenme kaygısı, özgüven eksikliği, yetişkinlere uygun olmayan öğretim yöntemleri, yetersiz müfredat ve sosyal çevreden kaynaklı olumsuz durumlar da motivasyon kırıcı durumlar arasında sayılabilir.

Motivasyon kırıcı bazı durumların etkileri çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin yabancı dil öğrenme becerileri hakkında olumsuz inançlara sahip olan öğrenenler motivasyon eksikliği yaşar ve öğrenme süreçlerine daha düşük katılım gösterir (Mercer, 2011; Ushioda, 2013). Öz-yeterlik teorisi (Bandura, 1977) ile uyumlu olan bu bulgu yetişkin öğrenenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarının öğrenme sürecindeki başarılarını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Raooft vd., 2012).

Kültürel inançların ve önyargıların dil öğrenme sürecine etkisini inceleyen BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) envanteri öğrenenlerin inançlarının öğrenme motivasyonu üzerindeki etkilerine dikkat çeker. Örneğin "*yabancı dil öğrenmek için özel yetenek gerekir*" tarzındaki inançlar yabancı dil öğrenme motivasyonu olumsuz yönde etkileyebilir (Horwitz, 1988).

Yabancı dil öğrenenlerin ideal yabancı dil benliklerinin motivasyon üzerindeki etkisini açıklayan Dörnyei (2009) öğrencilerin gelecekteki dil yetkinliklerine dair hayal ettikleri ideal benliklerinin mevcut motivasyonlarını şekillendirdiğini öne sürer. Bu ideal benliğin yanı sıra, öğrencilerin çevresel faktörlerden kaynaklanan "olması gereken benlik" ve "öğrenme deneyimi" boyutlarının da motivasyonu etkilediğini belirtir. Bu bağlamda olumsuz algılar öğrencilerin gelecekteki benliklerine ilişkin kaygılarından kaynaklanabilir ve bu durum öğrenme motivasyonu olumsuz yönde etkileyebilir.

Öte yandan yabancı dil öğrenenlerin benlik kavramını derinlemesine incelediği çalışmasında Mercer (2011) benlik kavramının karmaşık, çok boyutlu ve ağ benzeri bir yapıya sahip olduğunu, hem içsel (öğrenci inançları, alanlar arası karşılaştırmalar, duygular) hem de dışsal (sosyal karşılaştırmalar, geri bildirimler, başarı/başarısızlık

deneyimleri) faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca benlik kavramının dinamik olduğunu ve bağlama göre değişebildiğini bulgulamıştır.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde yabancı dil öğrenmeye ilişkin çeşitli olumsuz algıların varlığı dikkat çekmektedir. Bazı katılımcılar yabancı dil öğrenmeyi "*dipsiz kuyu*" olarak nitelendirmiş, bu sürecin sonsuza kadar devam edeceği düşüncesine kapılmışlardır. Bu algı öğrenenlerin motivasyonunu ciddi şekilde zedeleyebilir, çünkü hedefin ulaşılabilir olmadığı düşüncesi çaba gösterme isteğini azaltabilir. Diğer yandan, bazı katılımcılar yabancı dil bilmemenin kişiyi geride bırakacağı ve geri kalmaya neden olacağı endişesini ifade etmişlerdir. Bu endişe dış motivasyon faktörlerinin etkisini göstermektedir. Bir yandan öğrenmeye teşvik edici olabilirken, diğer yandan aşırı baskı ve stres yaratarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Katılımcıların yabancı dil öğrenmeyi "*korkunç*", "*eksiklik*" ve hatta "*cahillik*" gibi olumsuz ifadelerle nitelendirmeleri yabancı dil öğrenmeye yönelik derin korkuları ve önyargıları yansıtmaktadır. Bu tür ağır algılar öğrenenlerin öz-güvenini ve motivasyonunu ciddi şekilde düşürebilir.

Katılımcıların yabancı dil öğrenmeyi "*dipsiz kuyu*", "*korkunç*" veya "*cahillik*" olarak nitelendirmeleri sadece basit bir ifade olmanın ötesinde onların bu süreçte yükledikleri anlamları ve duygusal bağlamları da yansıtmaktadır. Örneğin "*dipsiz kuyu*" metaforu öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecini sonu gelmeyen, karanlık ve belirsiz bir deneyim olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu algı geçmiş deneyimlerinden, daha önce yaşadıkları başarısızlıklardan veya gözlemledikleri zorluklardan kaynaklanmış olabilir.

Benzer şekilde yabancı dil bilmemeyi "*geri kalmak*" olarak nitelendirmeleri toplumsal beklentilerin ve küreselleşmenin yarattığı baskının bireysel düzeyde içselleştirilmiş olabileceğine işaret eder. Bu dışsal baskılar zamanla bireylerin öz-değer algılarının bir parçası haline gelmiş ve yabancı dil bilmeyi kişisel başarı ve değer bir ölçütü olarak görmeye başlamış olabilirler. Bu durum yabancı dil öğrenemeyen veya öğrenmekte zorlanan bireylerde derin bir kaygı ve yetersizlik hissine yol açmış olabilir. "*Geri kalmak*" ifadesi sadece bilgi eksikliğini değil aynı zamanda toplumsal ve mesleki yaşamda geride kalma korkusunu da yansıtır olabilir. Bu algı bir yandan bireyleri yabancı dil öğrenmeye motive ederken, diğer yandan aşırı baskı ve stres yaratarak öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Bu tür algıların oluşmasında öğrenenlerin kişisel hikâyeleri, kültürel bağlamları ve sosyal çevreleri önemli rol oynar. Örneğin eğitim sistemindeki yapısal sorunlar,

öğretmen-öğrenci ilişkileri, aile beklentileri veya iş hayatındaki deneyimler bu algıların şekillenmesinde etkili olabilir. Dolayısıyla motivasyon kırıcı durumları anlamak için her bir öğrenenin yaşam dünyasını ve bu dünya içinde yabancı dil öğrenmenin nasıl konumlandırıldığını incelemek gerekir.

"Algılar" konusunda yabancı dil öğrenen yetişkinlerin zihinlerinde oluşan ve öğrenme deneyimlerini etkileyen olumlu veya olumsuz düşünceler ve inançlar ele alınmaktadır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde yetişkin öğrenenlerin motivasyonu ve başarısı, büyük ölçüde algıları ve duygusal deneyimleriyle şekillenir. Alanyazın ve araştırma bulguları olumlu algıların ve duygusal bağlılığın öğrenme motivasyonunu artırdığını, olumsuz algıların ise özgüven ve motivasyon kaybına yol açabildiğini göstermektedir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde yetişkinlerin zihinlerinde oluşan algılar ve bu algılara dayalı inançlar yetişkinlerin öğrenme deneyimlerini etkiler (Horwitz, 1988). Yetişkinlerin dil öğrenme süreçleri bilinçli ve kurallara dayalı olduğu için (Krashen, 1982) algıları öğrenme süreçlerini şekillendirir. Yetişkinler yabancı dil öğrenmeyi zor bir süreç olarak algılayabilir. Öz-yeterlik inançlarının düşük olması ile ilgili olabilecek olan bu durum performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir (Bandura, 1997). Yabancı dil bilmemek bir tür yetersizlik olarak algılanabilir ve kişinin ideal yabancı dil benliği ile mevcut yabancı dil düzeyi arasındaki fark yetersizlik algısını daha da güçlendirebilir (Dörnyei, 2005).

Dil öğrenmeye yönelik olumlu algılar motivasyonu artırırken olumsuz algılar motivasyonu düşürebilir (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Olumsuz algılar dil öğrenme kaygısını artırabilir ve yüksek kaygı düzeyine sahip olmak öğrenme performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Horwitz vd., 1986). Algılar strateji seçimini de etkiler. Olumlu algılara sahip öğrenenler daha etkili stratejiler kullanma eğiliminde olur (Oxford, 1990).

Hedef dile ve öğrenme sürecine yönelik olumlu algılara sahip yetişkinlerin motivasyonları ve öğrenme istekleri artar. İlgi, coşku ve keyif duygularıyla karakterize edilen duygusal bağlılık öğrenenlerin motivasyonunu sürdürebilir ve öğrenme çabalarını yönlendirebilir (Dewaele ve MacIntyre, 2016; Dörnyei ve Ryan, 2015). Yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye çalışması bilişsel yeteneklerini, yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirir. Güçlü bir öz yeterlilik duygusu ve zorluklar karşısında sebat etme isteğine sahip öğrenenler içsel motivasyonlarını sürdürmelerinde özgüven, azim ve

kararlılık önemlidir (Bialystok, 2017; Dörnyei ve Ryan, 2015; Dörnyei ve Ushioda, 2021; Mills, 2014).

Öğrenenlerin yabancı dil öğrenmenin zorluğuna, hata yapma korkusuna ve konuşma zorluğuna ilişkin algıları özgüven ve motivasyonu azaltabilir. Bu algılar genellikle geçmiş deneyimlerden, başkalarıyla karşılaştırmalar yapılmasından ve toplumsal beklentilerden etkilenebilir. Düşük öz yeterlilik inancı, kaçınma davranışlarına, derse katılımda isteksizliğe ve nihayetinde motivasyonsuzluğa yol açar (Dörnyei ve Ushioda, 2021; Fithriyah, 2020; Mercer, 2011; Tosuncuoğlu, 2021).

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik algıları birkaç ana tema etrafında şekillenmektedir. Öncelikle, yabancı dil öğrenme süreci "dipsiz bir kuyu" olarak nitelendirilmekte, bu da sürecin zorluğunu ve sürekliliğini vurgulamaktadır. Yabancı dil bilmemek, birçok katılımcı tarafından yetersizlik ve geri kalmışlık olarak algılanmakta, hatta bazıları tarafından "*cahillik*" olarak nitelendirilmektedir. Bu durum, yabancı dil bilmenin günümüzde bir zorunluluk olarak görüldüğünü yansıtmaktadır. Katılımcılar, yabancı dil öğrenmenin zor olduğuna dair yaygın bir ön yargının varlığından bahsetmekte ve bu algının genellikle aile ve çevreden edinilen kodlamalarla pekiştiğini belirtmektedir. Yabancı dil bilmemek, kişisel ve mesleki gelişimin önünde ciddi bir engel olarak görülmekte, özellikle akademik ve profesyonel alanlarda dezavantaj yaratmaktadır. Ayrıca, yabancı dil bilmemek, iletişim kuramamak ve kendini ifade edememekle eşdeğer tutulmakta, bu da sosyal ve kültürel etkileşimlerde önemli sorunlara yol açmaktadır.

Katılımcıların yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarının yaşam deneyimleri ve dünya görüşleri çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. "*Dipsiz kuyu*" metaforu yabancı dil öğrenme sürecinin katılımcılar tarafından nasıl deneyimlendiğini net bir şekilde ortaya koyan bir ifade olarak dikkat çekmektedir. Bu algı sürecin zorluğunu ve uzunluğunu vurgularken aynı zamanda katılımcıların bu sürece dair hissettikleri çaresizliği ve belirsizliği de yansıtmaktadır. Yabancı dil bilmemenin "*yetersizlik*" ve "*cahillik*" olarak nitelendirilmesi katılımcıların içinde bulundukları sosyo-kültürel bağlamın ve küreselleşen dünyanın beklentilerinin bir yansıması olarak görülebilir. Bu algılar katılımcıların öz-kimlik algılarını ve toplumsal konumlarını nasıl yorumladıklarını da göstermektedir.

Aile ve çevreden edinilen kodlamaların vurgulanması yabancı dil öğrenme sürecinin bireysel bir deneyimden öte sosyal bir yapı içerisinde şekillendiğini göstermektedir. Yabancı dil bilmemenin kişisel ve mesleki gelişimin önünde bir engel

olarak görülmesi katılımcıların yaşam hedefleri ve kariyer beklentileriyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenme süreci sadece bilişsel bir aktivite değil, aynı zamanda bireyin varoluşsal kaygılarını, gelecek beklentilerini ve toplumsal konumunu şekillendiren karmaşık bir deneyim olarak ortaya çıkmaktadır.

"Baskı Hissetme" kavramı ailevi beklentiler gibi dış faktörlerin yetişkin öğrenenlerde yarattığı stres ve motivasyon kaybını ifade etmektedir. Bu gibi dış baskılar yetişkin öğrenenlerde bilinçaltında bir kızgınlığa ve dirence yol açabilir. Bu baskı öğrenme davranışlarını olumsuz etkileyen strese ve motivasyonun azalmasına neden olabilir (Merriam & Bierema, 2014). Bir araştırma, eşler veya çocuklarla yaşanan çatışmalar gibi yüksek düzeyde aile stresi yaşayan yetişkin öğrenenlerin daha düşük düzeyde akademik motivasyon gösterdiklerini ortaya koymuştur (Zhao ve Zhao, 2022). Çocuk bakımı ve ev işleri gibi aile sorumluluklarının getirdiği baskı yetişkin öğrenenlerin kendilerini bunalmış hissetmelerine ve çalışmalarına yeterli zaman ve enerji ayıramamalarına neden olabilir (Deng vd., 2022).

Dış baskıların yetişkin öğrenenler üzerindeki olumsuz etkileri somut bir örnekle açıkça görülebilir. Bir katılımcı aile veya çevresinden gelen beklentiler nedeniyle yabancı dil öğrenme konusunda baskı hissettiğini belirtmiştir. Bu baskı sonucunda katılımcı kendi özerkliğini ve öz-yönetim ihtiyacını göz ardı etmek zorunda kalmış, stres, kaygı ve dikkat dağınıklığı sorunları yaşamaya başlamış ve sonuç olarak öğrenme performansı düşmüştür. Bu örnek dışarıdan gelen baskıların yetişkin öğrencilerin dil öğrenme sürecini nasıl olumsuz etkileyebileceğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu deneyim yetişkin öğrenenlerin öznel yaşantılarını ve algılarını yansıtmaktadır. Katılımcının hissettiği baskı, kişisel özerkliğin kaybı ve bunun sonucunda ortaya çıkan olumsuz duygusal ve bilişsel etkiler bireyin yaşam dünyasındaki karmaşık etkileşimleri göstermektedir.

"Başarısızlık Deneyimleri" ile ilgili olarak yetişkin öğrenenlerin dinleme, konuşma ve kelime ezberlemede yaşadıkları zorluklar ve bunların motivasyonları üzerindeki olumsuz etkileri incelenmektedir. Dinleme, konuşma ve kelime ezberlemede yaşanan zorluklar ile genel başarısızlık hissi de yetişkin öğrenenlerin öğrenme motivasyonunu azaltabilir. Hedef dilin karmaşıklığı, doğal dil girdisine sınırlı düzeyde maruz kalma ve pratik yapma fırsatlarının eksikliği bu zorlukları daha da güçleştirebilir. Dil öğrenmenin bu yönleriyle mücadele eden öğrenenler hayal kırıklığı ve özgüven kaybı yaşayabilir, bu da motivasyonlarını düşürür (Dörnyei ve Ushioda, 2021). Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin dinleme, konuşma ve kelime ezberleme konusunda yaşadıkları zorlukları ele alan bazı çalışmalar (Arochman vd., 2023; Gilakjani ve Sabouri, 2016;

Mukura, 2022), yetişkin öğrenenlerin bu zorluklar nedeniyle motivasyon kaybı yaşayabileceklerini ifade etmektedir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan başarısızlık deneyimlerinin çeşitli yönleri ortaya çıkmaktadır. Bazı katılımcılar özellikle dinleme becerisinde zorlandıklarını belirtmiş, bazıları ise konuşma ve yazma alanlarında güçlük çektiklerini ifade etmiştir. Örneğin bir katılımcı dinleme konusundaki eksikliğini gidermek için dizi ve film izleme yöntemini kullandığını anlatmıştır. Bazı katılımcılar gramer ve kelime bilgilerinin iyi olmasına rağmen pratik uygulamada sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Yazma becerisinde zorlanan bir katılımcı konuşurken daha rahat olduğunu belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise kelime ezberleme konusunda başlangıçta zorluk yaşadığını, ancak zamanla bu sorunu aştığını anlatmıştır.

Katılımcıların yabancı dil öğrenmenin farklı boyutlarında yaşadıkları zorluklar öğrenme süreçlerine ilişkin algılarını ve yaşadıkları deneyimlerin etkilerini göstermektedir. Örneğin dinleme becerisinde zorluk yaşayan katılımcının dizi ve film izleyerek bu sorunu aşmaya çalışması kendi öğrenme stratejisini geliştirme çabası olarak yorumlanabilir. Başarısızlık hissi katılımcıların öz-algılarını ve motivasyonlarını derinden etkilemektedir. Bir katılımcının sınav başarısının ötesinde genel anlamda dil konusunda kendini başarısız hissetmesi dil öğrenme sürecinin bireyin kimlik algısı üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu deneyimler yabancı dil öğrenen yetişkinlerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları içselleştirdiklerini ve bu zorlukların motivasyonlarını, öz-yeterlik algılarını ve öğrenme stratejilerini şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

"Motivasyon Eksikliği" konusu, yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecine başlama, devam etme veya tamamlama konusunda yaşadıkları isteksizlik ve ilgisizlik durumunu açıklamaktadır.

Yabancı dil öğrenme alanında *motivasyon* kavramı öğrenme sürecinin başarısını etkileyen kritik bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte sıkça karşılaşılan bir durum olan motivasyon eksikliği öğrenenin dil öğrenme sürecine başlama, devam etme veya tamamlama konusunda yaşadığı isteksizlik, ilgisizlik veya enerji yokluğu durumu olarak ifade edilebilir. Bu durum öğrenenin dil öğrenme hedeflerine ulaşmak için gerekli çabayı göstermekte zorlanmasına, öğrenme faaliyetlerine katılmakta isteksiz olmasına ve dil öğrenme sürecinden beklenen verimi alamamasına neden olabilir (Dörnyei, 2001; Gardner, 2010; Ushioda, 2009; Williams ve Burden, 1997; Noels vd., 2000, Dörnyei ve Ushioda; 2011).

Deci ve Ryan (1985) amotivasyon (motivasyonsuzluk) kavramının başlangıçta ilgi eksikliğinden değil bireyin aktiviteyle karşılaştığında yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşamasından kaynaklanan göreceli motivasyon yokluğu olduğunu ifade eder. Vallerand'a göre (1997) motivasyonsuzluk hali, bireyin davranışı gerçekleştirmek için gerekli yeteneğe sahip olmadığını düşünmesi; izlenecek stratejilerin yeterince etkili olmadığını düşünmesi; sonuca ulaşmak için gereken çabanın aşırı derecede fazla olduğunu düşünmesi ve son olarak, başarılması gereken görevin büyüklüğü göz önüne alındığında çabalarının sonuçsuz kalacağına dair genel bir algıya sahip olmasında kaynaklanır.

Katılımcı görüşleri, yetişkin öğrenenlerin motivasyon eksikliği ve kaybının çeşitli faktörlerden kaynaklandığını göstermektedir. Başarısızlık korkusu, hata yapma endişesi ve öz-güven eksikliği katılımcıların sıklıkla belirttiği sorunlar arasındadır. Geçmiş başarısızlık deneyimleri ve olumsuz geribildirimler, yetişkinlerin özgüven ve motivasyonlarını kaçınılmaz bir biçimde etkiler. Aksilikler yaşayan ya da eleştirel geribildirim alan öğrenenler başarısızlık korkusu ve yabancı dil öğrenme sürecinde risk alma isteksizliği geliştirebilir. Mükemmeliyetçilik de yetişkinlerde düşük özgüvene ve motivasyon kaybına neden olabilir (Dewaele, 2017; Gregersen & MacIntyre, 2014; Mercer, 2011).

Yetişkinler için en önemli motivasyon engellerinden biri öğrenme fırsatlarının eksikliğidir. Yetişkinler motivasyonlarını korumak ve dil ediniminde ilerleme kaydetmek için öğrendikleri dili gerçek yaşam durumlarında kullanma ve pratik yapma fırsatlarına ihtiyaç duyar. Ancak bu fırsatlar coğrafi kısıtlamalar, finansal sınırlamalar veya dil öğrenme programlarına erişim eksikliği gibi faktörler nedeniyle sınırlı olabilir (Fu vd., 2022). Akranları ve öğretmenleriyle etkileşim ve işbirliği fırsatlarından yoksun olan yetişkinler, izolasyon ve motivasyon kaybı yaşayabilir (Kreijns vd., 2003; Phirangee ve Malec, 2017; Young ve Bruce, 2011). İşbirliğine dayalı öğrenme deneyimleri ve sosyal destek, motivasyonu sürdürmek ve dil öğrenme topluluğuna aidiyet duygusunu teşvik etmek için gereklidir.

Son zamanlarda, COVID-19 salgınının neden olduğu motivasyon kaybı, yabancı dil öğrenmeye yönelik ilgi eksikliği ve net hedeflerin olmaması, yetişkinlerin öğrenme sürecini olumsuz etkilemiştir (Karalis ve Raikou, 2020). Pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmesi, çevrimiçi derslerin verimsizliği, sosyal etkileşim olanaklarının azalması ve genel belirsizlik ortamı, yetişkinlerin öğrenme süreçlerine odaklanmalarını ve motivasyonlarını sürdürmelerini zorlaştırmıştır. Net hedeflerin olmaması nedeniyle

motivasyon kaybı yaşadıklarını ve yabancı dile olan ilgilerinin azaldığını belirten katılımcılar, yetişkin öğrenenler için dil öğrenme sürecinde net hedeflere ve içsel motivasyona duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak motivasyon eksikliğinin basit bir ilgisizlik durumu olmadığı, aksine karmaşık psikolojik ve çevresel faktörlerin etkileşiminden kaynaklanan çok boyutlu bir deneyim olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenenlerin kendi yetersizlik algıları, başarısızlık korkuları ve öz-güven eksiklikleri bu deneyimin merkezinde yer almaktadır. Bu duygusal deneyimler bireylerin geçmiş yaşantıları ve sosyal etkileşimleriyle şekillenmekte, dolayısıyla her bireyin motivasyon eksikliği deneyimi kendine özgü bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca öğrenme fırsatlarının eksikliği ve sosyal izolasyon gibi dışsal faktörler de motivasyon kaybı deneyiminin önemli bileşenleri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum bireylerin dil öğrenme sürecini sadece bireysel bir çaba olarak değil, aynı zamanda sosyal bir deneyim olarak algıladıklarını göstermektedir. Pandemi gibi beklenmedik olayların da bu deneyimi şekillendirmesi, motivasyon eksikliğinin dinamik ve bağlamsal doğasını vurgulamaktadır.

"Odaklanma Sorunu" konusu bağlamında yetişkin öğrenenlerin dikkat dağınıklığı, stres, yorgunluk ve ilgi eksikliği gibi nedenlerle yaşadıkları konsantrasyon güçlükleri ele alınmaktadır.

Yabancı dil öğrenmek, yetişkinler için hem zihinsel hem de duygusal açıdan zorlu bir süreçtir. Bu süreçte sıkça karşılaşılan sorunlardan biri de odaklanma güçlüğüdür. Yetişkinlerde odaklanma sorunları; dikkat dağınıklığı, stres, yorgunluk, ilgi eksikliği ve uygun olmayan öğrenme ortamları gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. Günümüzün dijital çağında, teknolojik cihazların ve sosyal medyanın yaygın kullanımı da odaklanma sorunlarını artırmaktadır (Dörnyei ve Ryan, 2015; Mendoza vd., 2018).

Teknolojik cihazların ve sosyal medyanın odaklanma üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma (Mendoza vd., 2018) akıllı telefon kullanımının ve nomofobi (akıllı telefondan yoksun kalma korkusu) düzeyinin dikkat dağınıklığı ve odaklanma sorunlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca artan ekran süresi ve aynı anda birden fazla işle uğraşmanın öğrenme performansını olumsuz etkilediği görülmüştür.

Yabancı dil öğrenmek yetişkin öğrenenlerin zihinsel kaynaklarını oldukça zorlar. Odaklanma sorunu yaşayan öğrenenler öğrendiklerini etkili bir şekilde işlemekte ve akılda tutmakta zorlanırlar. Bu durum hayal kırıklığına ve motivasyon kaybına yol açar.

Öğrenme görevleri çok karmaşık olduğunda veya öğrenciler aynı anda çok fazla bilgiye maruz kaldıklarında zihinsel aşırı yüklenme oluşabilir ve odaklanma sorunları daha da kötüleşebilir (Sweller, 2020; Mercer, 2011; Mayer, 2014).

Stres, kaygı ve özgüven eksikliği gibi duygusal faktörler de odaklanma sorunlarını etkileyebilir. Bu olumsuz duyguları yaşayan yetişkinler, dil öğrenme görevlerine konsantre olmakta zorlanır ve bu durum motivasyonlarını düşürür. Stres ayrıca zihinsel işleyişi bozarak öğrencilerin yeni bilgileri işlemesini ve akılda tutmasını zorlaştırır (Dörnyei & Ushioda, 2021; Horwitz, 2010).

Katılımcı görüşleri incelendiğinde yetişkin öğrenenlerin odaklanma konusunda çeşitli zorluklar yaşadığı görülmektedir. Uzun süreli konsantrasyon sağlama, kelime hatırlama ve iş-yaşam dengesi kurma gibi konularda sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Bir katılımcı bir saatlik eğitimde bile ancak 30-35 dakika odaklanabildiğini ifade ederken, diğer bir katılımcı kelimeleri hatırlamakta yaşadığı güçlüklerin kendisini rahatsız ettiğini dile getirmiştir. Başka bir katılımcı ise yoğun iş temposu ve aile sorumlulukları nedeniyle yaşadığı uyku problemlerinin dil öğrenmeye odaklanmasını zorlaştırdığını belirtmiştir.

Katılımcıların ifadelerinden odaklanma sorununun basit bir dikkat eksikliği olmadığı, aksine karmaşık psikolojik, fizyolojik ve çevresel faktörlerin etkileşiminden kaynaklanan çok boyutlu bir deneyim olduğu anlaşılmaktadır. Her bir katılımcının odaklanma sorunu deneyimi, kendi yaşam koşulları ve bireysel özellikleri bağlamında şekillenmektedir. Örneğin, bir katılımcının uzun süreli odaklanma zorluğu, modern yaşamın hızlı temposu ve çoklu görev beklentileriyle ilişkilendirilebilir. Bu durum, bireyin yabancı dil öğrenme sürecini, sürekli bölünen ve parçalanan bir deneyim olarak algılamasına yol açmış olabilir. Kelime hatırlama güçlüğü yaşayan katılımcının deneyimi ise, yetişkin öğrenenlerin mükemmeliyetçilik eğilimleri ve hata yapma korkularıyla ilişkili olabilir. Bu katılımcının basit kelimeleri bile hatırlayamamaktan duyduğu rahatsızlık, dil öğrenme sürecini bir performans kaygısı kaynağı olarak deneyimlediğini göstermektedir. İş-yaşam dengesi ve zaman yönetimi sorunu yaşayan katılımcının deneyimi, yetişkin öğrenenlerin çoklu rol ve sorumluluklarının dil öğrenme sürecine etkisini vurgulamaktadır. Bu katılımcı için dil öğrenme, diğer yaşam alanlarıyla rekabet halinde olan ve sınırlı zamanını ve enerjisini bölüştürmek zorunda kaldığı bir faaliyet olarak deneyimlenmektedir.

"Özgüven Düşüklüğü" ifadesi, yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları kendine güvensizlik ve yetersizlik hislerini tanımlamaktadır. Yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları en büyük engellerden

biri düşük özgüvendir. Bu durum geçmişte yaşanan başarısızlıklar, olumsuz geri bildirimler, sosyal kaygılar, aşırı mükemmeliyetçilik ve uygun olmayan öğretim yöntemlerinden kaynaklanabilir. Öğrenenlerin dil öğrenmeye dair ön yargıları ve olumsuz düşünceleri de özgüven eksikliğini artırır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Mercer, 2011).

Düşük özgüvenin ciddi sonuçlarından biri öğrenenlerin motivasyonunu ve performansını olumsuz etkileyen yabancı dil kaygısıdır (Horwitz, 2010). Kaygılı öğrenenler, endişe ve kendinden şüphe duyma gibi hisler yaşarlar. Bu durum, onları kaçınma davranışlarına ve dil öğrenme etkinliklerine katılmakta isteksizliğe iter. Aynı zamanda kaygı bilişsel süreçlere etki ederek öğrenenlerin yeni bilgi edinmelerini ve bu bilgileri akılda tutmalarını zorlaştırır (MacIntyre & Gregersen, 2012).

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde çeşitli özgüven sorunları yaşadığı görülmektedir. Bazı katılımcılar, yabancı dil öğrenmeyi "korkunç bir canavar" veya "derin ve karanlık bir kuyu" gibi olumsuz metaforlarla tanımlamaktadır. Özellikle konuşma becerisinde kendilerini yetersiz hissettiklerini ve hata yapma korkusuyla konuşmaktan çekindiklerini belirten katılımcılar çoğunluktadır. İlginç bir şekilde, bazı katılımcılar anadili Türkçe olan kişilerle İngilizce konuşmaktan kaçındıklarını, bunun nedeninin düzeltilme ve eleştirilme korkusu olduğunu ifade etmişlerdir. Geçmişteki olumsuz öğrenme deneyimleri ve öğretmenlerin tutumlarının, katılımcıların dil öğrenmeye karşı önyargılarını şekillendirdiği de belirtilmiştir. Sınıf ortamında, bildikleri halde cevap verme konusunda utanma ve çekingenlik yaşadıklarını söyleyen katılımcılar da bulunmaktadır. Bazı katılımcılar ise bildikleri halde konuşamama durumunu yaşadıklarını ve bunun nedenini tam olarak açıklayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler, yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları özgüven eksikliğinin çok boyutlu ve karmaşık yapısını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların yabancı dil öğrenmeyi "korkunç bir canavar" veya "derin ve karanlık bir kuyu" olarak tanımlamaları, özgüven düşüklüğünün duygusal yoğunluğunu ve katılımcılar üzerindeki derin etkisini göstermektedir. Konuşma becerisinde yaşanan özgüven eksikliği katılımcıların dil öğrenme deneyimlerinin merkezinde yer almaktadır. Hata yapma korkusu ve eleştirilme endişesi, katılımcıların dil pratiği yapma fırsatlarını sınırlandırmakta ve bu durum bir kısır döngü oluşturmaktadır.

Anadili Türkçe olanlarla İngilizce konuşmaktan kaçınma davranışı eleştirilme ve yargılanma korkusuyla ilişkili olabilir; kişi, aynı dil geçmişine sahip birinin kendisini

sert/alayıcı bir şekilde eleştirebileceğini düşünebilir. Ayrıca mükemmeliyetçilik eğilimi ve yüksek performans beklentisi de bu kaçınma davranışını tetikleyebilir. Kimlik ve statü kaygısı da önemli bir faktör olmuş olabilir; birey, yabancı dil becerilerinin kendi kültürel veya profesyonel kimliğini yansıttığını düşünerek yetersiz görünmekten endişe duyabilir.

Geçmiş deneyimlerin ve öğretmen tutumlarının etkisi, özgüven düşüklüğünün zaman içinde şekillenen ve bireyin yaşam öyküsüyle iç içe geçen doğasını vurgulamaktadır. Bu durum özgüven sorununun sadece dil öğrenme bağlamında değil, bireyin genel öz-algısı ve kimlik oluşumu süreciyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Sınıf ortamında yaşanan çekingenlik ve "*bildiği halde konuşamama*" durumu, özgüven düşüklüğünün bilişsel ve duygusal boyutları arasındaki karmaşık etkileşimi yansıtmaktadır. Bu deneyim katılımcıların dil yeterlilikleri ile performansları arasındaki algılanan farkı göstermekte ve öz-yeterlilik inançlarının yabancı dil kullanımı üzerindeki güçlü etkisine dikkat çekmektedir.

"Zorluklar" konusu yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları, hedef dili konuşanlarla etkileşim kurma fırsatlarının azlığı, yurt dışı deneyimi eksikliği, uygun ve ilgi çekici öğrenme materyallerine erişim zorluğu gibi engelleri vurgulamakta ve bu faktörlerin öğrenenlerin motivasyonunu ve dil edinimini olumsuz yöne etkileyebileceğini belirtmektedir. (Fu vd., 2022). Hedef dili anadil olarak konuşanlarla veya yetkin kullanıcılarıyla etkileşim kurmak, yetişkinlerin iletişim becerilerini geliştirmeleri ve motivasyonlarını korumaları için çok önemlidir (Mercer, 2021). Ancak öğrenenler doğal iletişim kurma fırsatlarından yoksun olduklarında dil öğrenme isteklerinde bir azalma yaşayabilirler (Ushioda, 2013). Öte yandan yurt dışında eğitim almak veya hedef dilin konuşulduğu ülkelere seyahat etmek, yetişkinlerin motivasyonunu ve dil edinimini önemli ölçüde artırabilir (Isabelli-García, 2006).

Yetişkinlerin motivasyonu, ders kitapları, sesli materyaller veya çevrimiçi kurslar gibi kaliteli dil öğrenme kaynaklarına sınırlı erişimden de olumsuz etkilenebilir (Reinders & White, 2016). Öğrenenler yeterli ve uygun öğrenme materyalleri bulmakta zorlandıklarında, dil öğrenme süreçlerinde hayal kırıklığı ve yetersizlik hissi yaşayabilirler (Mercer, 2011).

Bazı katılımcıların hedef dili konuşan kişilerle etkileşim kurma, yurt dışına çıkma, yabancı dil pratiği yapma gibi fırsatların olmamasının yabancı dil öğrenmenin önünde büyük bir engel teşkil ettiğine ilişkin görüşleri, yabancı dil öğrenme fırsatlarının ve kaynaklara erişimin önemini vurgulamaktadır. Katılımcılar sadece kitaplardan çalışmak zorunda kaldıklarını ve gerçek yaşam deneyimleri edinemediklerini, bunun da yabancı

dil öğrenme isteklerini azalttığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların öğrenme materyallerini sıkıcı veya ilgisiz buldukları için motivasyon düşüklüğü yaşamaları, yetişkin öğrenenlerin ihtiyaç ve ilgi alanlarına uygun, anlamlı ve ilgi çekici öğrenme kaynaklarına erişimlerinin önemini göstermektedir. Öğrenme materyalleri ve etkinlikleri yetişkinlerin yaşam deneyimleriyle bağlantılı, pratik değeri olan ve entelektüel olarak uyarıcı olduğunda, öğrenenler daha fazla motive olabilir ve öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılabilirler.

Katılımcıların hedef dili konuşanlarla etkileşim kurma fırsatlarının olmaması sadece dil becerilerini geliştirmelerini engellemekle kalmadığı, aynı zamanda kendilerini "gerçek" dil kullanıcıları olarak görme yeteneklerini de sınırlandırdığı anlaşılmaktadır. Yurt dışına çıkma imkanının olmayışı katılımcıların yabancı dil öğrenme deneyimini soyut ve bağlamdan kopuk bir süreç olarak algılamalarına neden olmuş olabilir. Bu durum dil öğrenmenin sadece akademik bir uğraş değil, aynı zamanda kültürel ve kişisel bir gelişim süreci olduğu gerçeğine işaret ediyor olabilir. Katılımcıların bu fırsatlardan yoksun kalması dil öğrenmeye atfettikleri anlamı ve motivasyonlarını da derinden etkilemektedir. Öğrenme materyallerinin sıkıcı veya ilgisiz bulunmasından katılımcıların dil öğrenme sürecini kendi yaşam deneyimleri ve kimlikleriyle ilişkilendirdikleri anlamı çıkartılabilir. Bu durum yabancı dil öğrenen yetişkinlerin dil öğrenme sürecini anlamlı ve kişisel olarak ilgili buldukları ölçüde bu sürece bağlandıklarını ortaya koymaktadır.

"Öğrenmeye Motive Olma" konusu yetişkin öğrenenleri yabancı dil öğrenmeye teşvik eden içsel ve dışsal faktörleri incelemektedir. Motivasyon yabancı dil öğrenme sürecinde başarının belirleyici unsurlarından biridir. Yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme motivasyonları, öğretim kalitesi, sosyo-ekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyleri ve destekleyici aile tutumlarından oluşan sosyo-kültürel geçmişleri ile öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, tutumları ve destekleyici öğrenme ortamları yaratma becerilerinden önemli ölçüde etkilenmektedir (Tosuncuoğlu, 2021). Yabancı dil eğitiminde ters yüz sınıf modeli üzerine yapılan bir araştırma (Shih & Huang, 2019) öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, tutumları ve olumlu bir öğrenme atmosferi yaratma becerilerinin öğrencileri motive etmenin ve öğrenme çıktılarını geliştirmenin ayrılmaz bir parçası olduğu fikrini desteklemektedir. Sun vd., (2019) olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci motivasyonu ve öğrenmesi açısından faydalı olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada sosyo-kültürel geçmişin öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi de vurgulanmaktadır. Öğrencilerin öğretmen davranışlarına ilişkin algı ve beklentilerinin Doğu Asya Konfüçyüs kültürü ile Batı

bireyci kültürü arasında nasıl farklılık gösterdiği tartışıldıktan sonra sosyo-kültürel bağlamın, öğrencilerin motivasyonlarıyla yakından bağlantılı olan öğretmen-öğrenci ilişkisine dair görüşlerini şekillendirdiğini göstermektedir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde içsel motivasyonun önemi, özellikle yetişkin öğrenenler bağlamında, araştırmacıların ilgisini çeken bir konudur. Yabancı dil öğrenme sürecinden keyif almanın ve sürece içsel olarak motive olmanın yetişkin öğrenenler için dil öğrenmede kritik bir rol oynadığını vurgulayan bazı araştırmalar (Byram, 2021; Dewaele ve MacIntyre, 2014; Dörnyei ve Ryan, 2015; Mercer, 2011; Ushioda, 2013) hedef dille ve onunla ilişkili faaliyetlerle içten bir ilgi ve merak duyan yetişkinlerin, öğrenme çabalarında daha ısrarcı olma ve yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergileme eğiliminde olduğunu ifade etmektedirler.

Yabancı dil öğrenmenin, farklı kültürleri ve düşünce yapılarını keşfetme fırsatı sunması, yetişkin öğrenenler için önemli bir içsel motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Yabancı dil öğrenerek yeni bir kültürü deneyimleme ve o kültürle bütünleşme imkânı yetişkinler için heyecan ve keyif verici bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğrenme sürecinde ilerleme kaydettikçe ve dil becerilerinde somut gelişmeler gözlemledikçe yetişkin öğrenenler özgüven ve öz-yeterlik duygusu kazanmakta, bu da onların motivasyonlarını sürdürmelerine ve öğrenme çabalarında sebat etmelerine katkıda bulunmaktadır (Dörnyei & Ushioda, 2021; Mercer, 2011; Ushioda, 2013).

Katılımcı görüşleri incelendiğinde yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde çeşitli motivasyon kaynaklarına sahip oldukları görülmektedir. Birçok katılımcı, bu süreci kendi ön yargılarını yıkma ve kişisel gelişim fırsatı olarak değerlendirmektedir. Yabancı dil öğrenmenin farklı bakış açıları kazandırdığı, ufuk açtığı ve kendini yenileme aracı olarak görüldüğü belirtilmiştir. Bazı katılımcılar yabancı dil bilmenin mesleki anlamda rekabet avantajı sağladığını vurgulamıştır. İçsel motivasyon ve azmin başarıya ulaşmada kritik rol oynadığı, öğrenme sürecinden keyif almanın motivasyonu artırdığı ifade edilmiştir. Yabancı dil öğrenme süreci, zorlu ama ufuk açıcı ve keyifli bir deneyim olarak tanımlanmıştır. Katılımcılar, bu sürecin uzun vadeli ve yaşam boyu devam eden bir yolculuk olduğunu, sabır ve kararlılık gerektirdiğinin farkındadır. Genel olarak, katılımcılar yabancı dil öğrenmeyi sadece iletişim becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda kişisel gelişim, düşünce yapısı ve yaşam deneyimi üzerinde de olumlu etkileri olan bir süreç olarak algılamaktadır.

Katılımcıların ifadelerinden yabancı dil öğrenme motivasyonunun basit bir istekten öte, kişisel gelişim, kimlik oluşumu ve dünya görüşü ile iç içe bir deneyim olduğu anlaşılmaktadır. Ön yargıları yıkma ve kişisel gelişim fırsatı olarak görülen bu süreç katılımcıların kendilerini yeniden tanımlama ve potansiyellerini keşfetme yolculuğu olarak algılanmaktadır. Yabancı dil öğrenmenin farklı bakış açıları kazandırması ve ufuk açması, katılımcıların bu süreci sadece dil becerisi kazanma olarak değil, aynı zamanda düşünce yapılarını ve dünya algılarını genişleten dönüştürücü bir deneyim olarak yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum yabancı dil öğrenmenin katılımcıların kimlik oluşumu ve kişisel gelişimleri üzerinde de etkisi olduğunu göstermektedir. İçsel motivasyon ve azmin vurgulanması, katılımcıların bu süreci içselleştirdiklerini ve kendi gelişim yolculuklarının aktif özneleri olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinden keyif almanın motivasyonu artırması, katılımcıların dil öğrenmeyi bir zorunluluktan ziyade, kişisel tatmin ve gelişim kaynağı olarak deneyimlediklerini göstermektedir. Yabancı dil öğrenme sürecinin zorlu ama ufuk açıcı ve keyifli bir deneyim olarak tanımlanması, katılımcıların bu süreci bir mücadele ve keşif yolculuğu olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu deneyimin uzun vadeli ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görülmesi ise katılımcıların dil öğrenmeyi hayatlarının ayrılmaz bir parçası olarak içselleştirdiklerini işaret etmektedir.

"Ön Yargıları Yıkma" ifadesi ile yetişkinlerin yabancı dil öğrenme sürecinde kendi yetenekleri ve kapasiteleri hakkındaki sınırlayıcı inançlarını aşma deneyimi kastedilmektedir. Yabancı dil öğrenmek yetişkinlerin yetenekleri ve kapasiteleri ile ilgili önyargılarını yıkmaları için güçlü bir araç olarak hizmet edebilir. Yetişkinlerin genellikle kendileriyle yüzleşmelerini ve sınırlarını zorlamalarını gerektiren bu süreçte karşılaşılan zorluklar, öğrenenlerin sahip oldukları yeteneklere dair önyargılarını pekiştiren engeller olarak ortaya çıkabilir. Ancak bu zorluklar karşısında sebat edip bunların üstesinden gelmek için çalıştıklarında önyargılarını yıkabilir ve daha güçlü bir kendine inanç ve metanet duygusu geliştirebilirler (Dewaele & MacIntyre, 2014; Dörnyei & Ryan, 2015; Mercer, 2011).

Yetişkinlerin yabancı dil öğrenmesi, belirli bir sonuca ulaşmanın ötesinde, öğrenenlerin becerilerini, bilgilerini ve öz farkındalıklarını sürekli olarak geliştirme fırsatı buldukları, kendini sürekli geliştirmeyi içeren bir süreçtir. Yetişkinler dil öğrenme yolculuklarında ilerledikçe kendi gelişimlerini ve potansiyellerini fark etmeye başlar ve bu da yetenekleri hakkındaki önyargıların kademeli olarak yıkılmasını sağlayabilir (Dörnyei & Ushioda, 2021; Ushioda, 2013).

Bu bağlamda bazı katılımcıların yabancı dil öğrenme sürecini kendi yetenekleri ve kapasiteleri hakkındaki ön yargılarını kırmaları açısından güçlü bir araç olarak gördüklerini ifade etmeleri, yabancı dil öğrenmenin yetişkinlerin kişisel gelişimlerine ve öz-inançlarına olumlu etkisini vurgulamaktadır. Bu bulgular yabancı dil öğrenme sürecinin yetişkinlerin kendileri hakkındaki sınırlayıcı inançlarını yıkmalarına ve daha güçlü bir öz-yeterlik duygusu geliştirmelerine yardımcı olabileceğini öne süren araştırmalarla da uyumludur.

Katılımcıların ifadeleri yabancı dil öğrenme sürecinin basit bir beceri edinimi olarak algılanmaktan öte, kişisel sınırları keşfetme ve aşma yolculuğu olarak deneyimlendiğine işaret etmektedir. Bu süreç katılımcıların kendi yetenekleri ve potansiyelleri hakkındaki içselleştirilmiş inançlarıyla yüzleşmelerini sağlayan dönüştürücü bir deneyim olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar, katılımcıların kendi sınırlarını ve kapasitelerini sorgulamalarına neden olmaktadır. Bu sorgulama süreci, başlangıçta var olan önyargıları pekiştirebilse de, zamanla bu zorlukların üstesinden gelme deneyimi, katılımcıların kendilerine dair algılarını yeniden şekillendirmelerine olanak tanımaktadır. Katılımcıların bu süreci "kendi önyargılarını yıktıkları" bir deneyim olarak tanımlamaları, yabancı dil öğrenmenin onlar için sadece dilsel bir yeterlilik kazanma süreci değil, aynı zamanda kendilerini yeniden keşfetme ve tanımlama fırsatı olarak algılandığını göstermektedir. Bu deneyim, katılımcıların öz-yeterlik algılarını ve kendilerine olan güvenlerini derinden etkilemektedir.

Yabancı dil öğrenme sürecinin sürekli bir gelişim ve öz-farkındalık yolculuğu olarak görülmesi, katılımcıların bu süreci yaşam boyu devam eden bir kişisel gelişim deneyimi olarak içselleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bakış açısı, dil öğrenme sürecini sadece dilsel bir beceri edinimi olarak değil, bütünsel bir kişisel gelişim ve dönüşüm süreci olarak yaşadıklarını göstermektedir.

"Kişisel Gelişim" konusu, yabancı dil öğrenmenin yetişkinlere sağladığı kültürel, bilişsel ve duygusal gelişim fırsatlarını ele almaktadır. Yabancı dil öğrenmek yetişkinler için kişisel gelişimin önemli bir boyutudur. Yabancı dil öğrenme sürecine dâhil olmak, yetişkinlerin farklı kültürlere erişmesine ve bu kültürleri keşfetmesine olanak tanır. Her dil, kelimelerine, deyimlerine ve ifadelerine yansıyan benzersiz bir düşünce sistemini bünyesinde barındırır. Öğrenenler bu dilsel ve kültürel incelikleri keşfederek kendi zihinsel sınırlarını genişletebilir, hem kendi kültürleri hem de hedef dilin kültürü

hakkında yeni bakış açıları kazanabilirler (Byram, 2021; Kramsch, 2014; Mercer, 2011; Porto, 2018).

Yabancı dil öğrenme süreci yetişkinler için bir kendini yenileme ve kişisel gelişim sürecidir. Konfor alanından çıkarak yabancı dil öğrenmenin zorlukları ile yüzleşmek öğrenenlerin sabır, azim ve kararlılık gibi nitelikler geliştirmesini gerektirir. Dil öğrenme sürecindeki engellerin üstesinden gelmek özgüveni artırıp başarı duygusunu pekiştirebilir. Bu kişisel gelişim dil öğrenme bağlamının ötesine geçerek öğrenenlerin genel benlik kavramını ve dayanıklılığını da olumlu yönde etkiler (Dörnyei & Ryan, 2015; Mills, 2014).

Bazı katılımcılar yabancı dil öğrenme sürecinin kişisel gelişimlerine katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Bu sürecin bakış açılarını genişlettiğini, kendilerini yenileme fırsatı sunduğunu, rekabetçi avantaj kazandırdığını ve içsel motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir. Bu bulgular yabancı dil öğrenmenin yetişkinlerin kişisel gelişimi ve dönüşümü üzerindeki kayda değer etkisini göstermektedir.

Yabancı dil öğrenmek yetişkinler için önemli bilişsel faydalar sağlar. Yeni bir dil edinme süreci, öğrenenlerin beyinlerini aktif olarak meşgul etmelerini gerektirerek zihinsel esnekliği, problem çözme becerilerini ve hafıza işlevini geliştirir. Bu bilişsel uyarım zihinsel dayanıklılığın artmasına katkıda bulunabilir ve hatta yaşa bağlı bilişsel gerilemeye karşı koruyucu etkilere sahip olabilir. Dil öğrenmenin zihinsel zorlukları ve ödülleri, yetişkinler için entelektüel tatmin ve keyif kaynağı olarak da işlev görebilir (Antoniou & Wright, 2017; Bialystok, 2017; Bialystok vd., 2016; Dewaele & MacIntyre, 2014).

Bu bağlamda bir katılımcı, dil öğrenmeyi "*farklı bir boyuta geçmek*" olarak nitelendirerek, bu sürecin bilişsel kapasiteyi genişlettiğini ve yeni düşünce yapılarına kapı açtığını ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı ise, yabancı dil öğrenmenin "*farklı düşünmeyi ve farklı bakış açıları kazandırmaya sebep*" olabileceğini belirterek, dil öğrenmenin problem çözme becerilerini ve zihinsel esnekliği artırdığına işaret etmiştir.

Yabancı dil öğrenmenin farklı kültürlerle erişim sağlaması ve yeni düşünce sistemleriyle tanışma fırsatı sunması, katılımcıların bu süreci kültürler arası bir keşif yolculuğu olarak deneyimlediklerini göstermektedir. Bu deneyim kültürel kimliklerini sorgulamalarına ve daha geniş bir perspektiften dünyayı algılamalarına olanak tanımaktadır.

Katılımcıların yabancı dil öğrenmeyi bir kendini yenileme süreci olarak tanımlamaları bu deneyimin onlar için dönüştürücü bir güce sahip olduğunu ortaya

koymaktadır. Konfor alanından çıkma ve zorluklarla yüzleşme deneyimi, katılımcıların kişisel dayanıklılıklarını ve öz-yeterlik duygularını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

Rekabet avantajı ve içsel motivasyon artışı gibi faydaların vurgulanması, katılımcıların yabancı dil öğrenme deneyimini kişisel ve profesyonel gelişimlerinin ayrılmaz bir parçası olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, dil öğrenme sürecinin yaşamlarının çeşitli alanlarında olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

5.7. Öneriler

Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.7.1. Uygulayıcılara öneriler

- Üniversitelerde, eğitim kurumlarında ve yetişkinlerin eğitim gördüğü her türlü yerde öğretmenlerin yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olması gerekir. Bu nedenle kapsamlı eğitim programları düzenlenerek öğretmenlere yetişkin öğrenenlerin özelliklerini, motivasyonlarını ve öğrenme biçimlerini daha iyi anlamalarını sağlamalıdır. Böylece mesleki gelişimleri desteklenmiş olur. Ayrıca eğitmenlere yetişkin öğrenme kuramlarını uygulamaya dökme fırsatları yaratılmalıdır.
- Yabancı dil derslerinin içerikleri ve kullanılan materyaller yetişkinlerin günlük yaşamları ve meslekleriyle doğrudan ilgili olmalıdır. Gerçek yaşamda ve işyerlerinde kullanabilecekleri yabancı dil becerilerine odaklanıldığında öğrencilerin ilgisi çekilebilir ve bağlılıkları artabilir.
- Yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanılmalıdır. Bu stratejiler her öğrencinin öğrenme hızına ve tarzına uyarlanmalıdır. Esnek programlama ve bireyselleştirilmiş destek ile yetişkin öğrenenler ihtiyaçlarına uygun bir yabancı dil eğitimine erişebilmelidir.

- Yabancı dil öğrenmedeki zorlukların üstesinden gelmek için işbirlikçi öğrenme, teknoloji kullanımı ve kapsayıcı öğretim stratejileri benimsenmelidir. Öğrenenler arası etkileşim, teknolojik araçlar ve katılımcı öğretim yöntemleri öğrenmeyi geliştirir.
- Yabancı dil öğretiminde kültürel duyarlılığı, eleştirel düşünceyi ve yaratıcılığı geliştiren uygulamalara yer verilmelidir. Öğrencilerin farklı kültürleri tanınması, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi için çeşitli etkinlik ve projeler hazırlanmalı.
- Yetişkin öğrencilerin zorluklarla başa çıkma stratejilerini öğrenmesi ve özgüvenlerini artırması için destekleyici ortamlar yaratılmalıdır. Engelleri aşma yöntemleri öğretilmeli ve özgüvenlerini artıracak geri bildirimler verilmelidir.
- Yabancı dil öğrenme kaygısıyla başa çıkmak için sınıf atmosferi olumlu olmalı, öğrenenlerin duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlılık gösterilmelidir. Öğrenenlerin kendilerini rahat ve güvende hissetmesi sağlanmalı, öğretmenler empati ve anlayış göstermelidir.
- Yetişkin öğrenenlerin üstbilişsel farkındalıklarını artırmak için yansıtıcı öğrenme etkinlikleri kullanılmalıdır. Yansıtıcı günlükler, portfolyolar ve öz-değerlendirme araçları gibi yöntemlerle öğrenenler kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilir ve kontrol edebilirler.
- Yabancı dil öğretiminde teknolojiyi etkili kullanmak için öğretmenler dijital araçların faydaları konusunda eğitilmeli, öğrencilerin de dijital okuryazarlıkları desteklenmelidir. Çevrimiçi öğrenme platformları, dijital materyaller ve interaktif uygulamalar kullanılmalıdır.
- Yetişkin öğrenenlerin öğrenme özerkliğini desteklemek için kendi hedeflerini belirleme ve öğrenme stratejilerini seçmede rehberlik edilmeli, planlama ve yönetme becerilerini geliştirecek araçlar sağlanmalıdır.

5.7.2. Araştırmacılara öneriler

- Yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve bu zorluklara yönelik çözümler geliştirmek için karma yöntem araştırmaları yapılmalıdır. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini bir arada kullanarak kapsamlı analizler gerçekleştirilmelidir.

- Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin ilerleme ve başarılarını takip etmek için alternatif değerlendirme yöntemleri geliştirilmeli ve bunların etkililiği incelenmelidir. Geleneksel sınavların yanı sıra portfolyo değerlendirmesi, proje tabanlı değerlendirme ve öz-değerlendirme gibi yöntemlerin etkililiği ve uygulanabilirliği araştırılmalıdır.
- Yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını artırmaya yönelik stratejilerin etkililiği deneysel çalışmalarla araştırılmalıdır. Motivasyon artırıcı programlar ve yöntemler üzerinde yapılan deneysel çalışmalar hangi stratejilerin daha etkili olduğunu ortaya koyabilir.
- Yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının etkililiği incelenmelidir. Bu programların dil öğrenme başarısı üzerindeki etkisi araştırılarak öz-düzenleme becerilerini geliştirebilecek yöntemler belirlenmelidir.
- Yabancı dil öğrenme sürecinde işbirlikli öğrenmenin yetişkin öğrenenler üzerindeki etkisi incelenmeli ve etkili işbirlikli öğrenme stratejileri geliştirilmelidir. Öğrenenler arası işbirliğini ve etkileşimi artıran yöntemler üzerine çalışmalar yapılmalıdır.
- Yabancı dil öğretimine eleştirel bir yaklaşım getiren andragojik uygulamaların yetişkin öğrenenler üzerindeki etkisi araştırılmalıdır. Bu uygulamaların yaygınlaştırılması için stratejiler geliştirilerek eleştirel düşünmeyi teşvik eden öğretim yöntemleri incelenmelidir.
- Yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde hedef dilde hazırlanmış materyallerin ve görevlerin kullanımının etkililiği incelenmelidir. Gerçek yaşam bağlamında kullanılan materyallerin ve görevlerin yabancı dil becerilerinin gelişimine katkısı araştırılmalıdır.
- Yetişkinlere yönelik özel amaçlı yabancı dil eğitimi yaklaşımlarının etkililiği değerlendirilmelidir. Farklı meslek gruplarının ihtiyaçlarına yönelik özel amaçlı yabancı dil eğitimi programları geliştirilerek bu programların yabancı dil öğrenme başarısına olan katkıları araştırılmalıdır.

- Yetişkin yabancı dil eğitimi alanında eylem araştırması projelerinin yaygınlaştırılması için stratejiler geliştirilmelidir. Bu projelerin öğretmen ve öğrenen gelişimine katkısı incelenerek eylem araştırmasının dil eğitimi üzerindeki etkileri analiz edilmelidir.
- Hayat boyu yabancı dil öğrenme olgusunu desteklemeye yönelik toplum temelli yabancı dil öğrenme modellerinin etkililiği araştırılmalıdır. Bu modellerin dil öğrenme süreçlerine olan katkısı incelenmeli ve bu modellerin yaygınlaştırılması için politikalar geliştirilmelidir. Toplum temelli öğrenme öğrenenlerin sosyal ve kültürel bağlamda yabancı dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve yabancı dil öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirebilir.
- Yetişkinlerde yabancı dil öğrenme motivasyonunu etkileyen sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler araştırılmalıdır. Bu faktörlerin yabancı dil öğrenme sürecindeki rolünün anlaşılması daha etkili motivasyon stratejileri geliştirmeye yardımcı olabilir.
- Yetişkinlerin yabancı dil öğrenme sürecinde öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gelişimini destekleyen dijital araçların etkinliği incelenmelidir. Öz-değerlendirme, hedef belirleme ve ilerleme takibi gibi öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik mobil uygulamalar ve web tabanlı platformların tasarımı ve değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bu tür çalışmalar yetişkin öğrenenlerin özerkliğini artıran ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen teknolojik çözümlerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abu Khurma, O., Al Darayseh, A., & Alramamneh, Y. (2022). A framework for incorporating the "learning how to learn" approach in teaching STEM education. *Education Sciences*, 13(1), 1. <https://doi.org/10.3390/educsci13010001>
- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
- Açıkgöz Ün, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. baskı). Eğitim Dünyası Yayınları.
- Advani, U., Prakash, R., & Sharma, N. (2019). Learning process and how adults learn. *International Journal of Academic Medicine*, 5(1), 75. https://doi.org/10.4103/ijam.ijam_41_18
- Agius, S. J. (2013). Qualitative research: Its value and applicability. *The Psychiatrist*, 37(6), 204-206.
- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: A problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 385–405. <https://doi.org/10.1080/02601370600772384>
- Ahmad, S., Mohd Noor, A. S., Alwan, A. A., Gulzar, Y., Khan, W. Z., & Reegu, F. A. (2023). eLearning Acceptance and Adoption Challenges in Higher Education. *Sustainability*, 15(7), 6190. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/su15076190>
- Ahmed Khan, Z., Adnan, J., & Adnan Raza, S. (2023). Cognitive learning theory and development: Higher education case study. *Education and human development*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.110629>
- Ahmed, I., Banu, H., Al-Fageer, R., & Al-Suwaidi, R. (2009). Cognitive emotions: Depression and anxiety in medical students and staff. *Journal of Critical Care*, 24(3) 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jcrc.2009.06.003>
- Ajmal, M. & Rafique M. (2018) Relationship between academic self-concept and academic achievement of distance learners. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 4(2), 225-244.
- Akalın, Ş. H. (Ed.). (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akçay, C. (2012). Dönüşümsel Öğrenme Kuramı ve Yetişkin Eğitiminde Dönüşüm. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 5-19.
- Akın Kösterilioğlu, M. (2019). Yetişkin eğitimiyle ilişkili temel kavramlar. F. Ereş (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Akdoğan, S. (2010). *Türkiye'de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri* (Tez No. 263650) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Akın, G. (2011). Polis Akademisi öğrencileri için andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli mesleki İngilizce eğitimi programının etkililiği. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(1), 115-136.
- Akın, G. (2014). The term of andragogy and the difference between andragogy and pedagogy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 279-300. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001327
- Akın, G. ve Karabacak Aşır, S. (2013). A new course design enhanced with andragogical principles. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(2), 160-170.
- Akman, Y. ve Erden, M. (2007). *Gelişim-öğrenme-öğretme eğitim psikolojisi* (16. baskı). Arkadaş Yayınevi.
- Akpan, B., & Kennedy, T. J. (Eds.). (2020). *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory* (ss. 163-175). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_12
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim-Online*, 4(2), 55-64.
- Aksoy, A. N. (2018). *Özel akşam lisesi öğretmenlerinin andragojik bilgilerini ve teknolojik becerilerini geliştirmek için okul temelli mesleki gelişim programı geliştirme* (Tez No. 526589) [Doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Aksu, A. ve Yıldız, S. (2011). Measuring results of training with ROI method: An application in a 5-star hotel in Antalya region of Turkey. *Tourismos: An International Multidisciplinary Journal of Tourism*, 6(1), 193-212.
- Aktu, Y. (2016). Levinson'un kuramında ilk yetişkinlik döneminin yaşam yapısı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(2), 162-177. <https://doi.org/10.18863/pgy.12690>
- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (ss. 83-98). Seçkin Yayıncılık.

- Aküz el, G. (2006). *İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği)* (Tez No. 206076) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(2), 9-19. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>
- Alay, S., ve Koçak, S. (2002). Validity and reliability of time management questionnaire. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Albert, A., & Hallowel, M. R. (2013). Revamping occupational safety and health training: Integrating andragogical principles for the adult learner. *Australasian Journal of Construction Economics and Building*, 13(3), 128.
- Alfred, M. V. (2002). The promise of sociocultural theory in democratizing adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(96), 3-14. <https://doi.org/10.1002/ace.74>
- Alhramelah, A., Lambert, C., Rhoton, D., Sammons, D., Erickson, L., & Lindbeck, R. (2014). Technology and adult students in higher education: A review of the literature. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2(1). https://doi.org/10.2458/azu_itet_v2i1_lambert
- Aljohani, O. H., & Alajlan, S. M. (2020). Motivating adult learners to learn at adult-education schools in Saudi Arabia. *Adult Learning*, 31(4), 150-160. <https://doi.org/10.1177/1045159519899655>
- Alkhudiry, R. (2022). The contribution of Vygotsky's sociocultural theory in mediating L2 knowledge co-construction. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(10), 2117-2123. <https://doi.org/10.17507/tpls.1210.19>
- Allen, H. W. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43(1), 27-49. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01058.x>
- Allmendinger, J., Kleinert, C., Antoni, M., Christoph, B., Drasch, K., Janik, F., Leuze, K., Matthes, B., Pollak, R., & Ruland, M. (2011). Adult education and lifelong learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S2), 283-299. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0197-0>

- Almanza, C. H., Aubery, F., Marchetta, F., Pelissier, A., Rajemison, H., Rakotomanana, F., Sahn, D., & Villa, K. (2015). Madagascar young adult transitions survey - Preliminary desc. *Economics and Finance Research*. IDEAS/RePEc. <https://ideas.repec.org/p/hal/wpaper/halshs-01160814.html>
- Alper, Z. (2004). Yetişkin eğitiminde motivasyon ve kolaylaştırma. *TED*, 14(14).
- Alpert, E. C. (2021). *The use of pedagogical, andragogical, and heutagogical learning principles in undergraduate humanities courses: An examination of student and faculty perceptions*. (Tez No. 28545133) [Doktora tezi, Concordia University]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Alptekin, C., ve Tatar, S. (2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005-2009). *Language Teaching*, 44(3), 328-353. <https://doi.org/10.1017/s026144481100005x>
- Alshebou, S. & Taqi, H. (2019). English language learning in adulthood: Perceptions of female adult learners. *British Journal of Education*, 7(6), 9-25.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Altın, M., ve Saracaloğlu, A. S. (2018). İngilizce öğretimindeki ihtiyacımız nedir? Bir olgu bilim çalışması. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 137-159. <https://doi.org/10.31464/jlere.379358>
- Altun, S., ve Çolak, E. (2011). Öğrenme kuramları. S. Fer (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 16-65). Anı Yayıncılık.
- Anderson, J. R. (2015). *Cognitive psychology and its implications* (8. baskı). Worth Publishers.
- Anderson, M. L. & Lindeman, E. C. (1927). *Education through experience: An interpretation of the methods of the Academy of Labor, Frankfurt-am-Main*. Workers' Education Research Series, Monograph No. 1. Workers Education Bureau Press, Inc.
- Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Antoniou, M. & Wright, S. M. (2017). Uncovering the mechanisms responsible for why language learning may promote healthy cognitive aging. *Frontiers in Psychology*, 8, 2217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02217>

- Antonites, A. J. (2003). *An action learning approach to entrepreneurial creativity, innovation and opportunity finding* (Tez No. 2263/25909) [Doktora tezi, University of Pretoria]. UPSpace Institutional repository. <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/25909/Complete.pdf?sequence=11>
- Arıbaş, A. N. (2021). The relationship of time management and academic procrastination: A case of university students. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (46), 214-224. <https://doi.org/10.52642/susbed.909737>
- Arishaba, E. (2024). Social learning theory and instructional strategies in teaching and learning in secondary schools. *Journal of Research Innovation and Implications in Education*, 8(1), 242-247. <https://doi.org/10.59765/ndfw8253ric>
- Armour, R. A., Caffarella, R. S., Fuhrmann, B. S., & Wergin, J. F. (1987). Academic burnout: Faculty responsibility and institutional climate. *New Directions for Teaching and Learning*, 1987(29), 3-11. <https://doi.org/10.1002/tl.37219872903>
- Arnett, J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. American Psychological Association (APA). <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.5.469>
- Arochman, T., Madani, S., Welasiyah, S., & Setiandari, R. (2023). Exploring students' difficulties in memorizing English vocabularies in a higher education. *Journal of English Language and Education*, 8(2). <https://doi.org/10.31004/jele.v8i2.430>
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Journal of Turkish Studies*, 11(19), 63-63.
- Arseven, A. D. (1986). Benlik tasarımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 15-26.
- Arslan, M., & Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 179-191.
- Arslan, S. (2018). *Designing an in-service teacher training program for English teachers in non-formal education* (Tez No. 531027) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Arun, Ö. (2012). Cultivated citizens? Cultural capital, class, gender and generations in contemporary Turkey. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 39(3), 283-302.

- Asbaghi, M., Talebi, H., Abedi, A., Mansheei, G. H., & Froghi, A. A. (2016). The effectiveness of Martin's cognitive-behavioral learning program on motivational thoughts of secondary school students in Tehran secondary school. *JRES*, 10(34), 167-180.
- Aslandağ, B. (2018). Evaluating the adult education applications in Turkey from an andragogical aspect. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 268-278.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19. <https://doi.org/10.1080/026013700293421>
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-163. <https://doi.org/10.18863/pgy.281372>
- Atak, H., Tatlı, C. E., Çokamay, G., Büyükpabuşcu, H., & Çok, F. (2016). Yetişkinliğe geçiş: Türkiye'de demografik ölçütler bağlamında kuramsal bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 204-227.
- Atik Kara, D., ve Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının "yaşam boyu öğrenme" kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 304-311). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2. baskı). Holt, Rinehart & Winston.
- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 398385) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Aydemir, F. (2019). *Bireylerin kariyer seçimlerini belirlemede etki eden faktörlerin cinsiyet faktörü ile ilişkisinin araştırılması* (Tez No. 588540) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Alfa Basım Yayım ve Dağıtım.
- Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı. *Kurgu*, 17(1), 176-190.
- Aydın, D. (2007). Sosyal öğrenme kuramı. E. Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 323-340). Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Nobel.
- Aydın, M. Z., ve Akyol Gürler, Ş. (2018). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Yayıncılık.

- Aydoğan, H. (2016). The relations of learned helplessness, locus of control, and attitudes toward English with academic success. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 177-183. <https://doi.org/10.17679/inuefd.17391488>
- Bacanlı, H. (2016). Davranışçı yaklaşım. A. Akdemir, Z. Kaya, & A. Ö. Ataş (Eds.), *Learning and teaching: Theories, approaches and models*. Çözüm Eğitim Yayıncılık.
- Baecker, R. M. (2019). Computers in education and learning. *Computers and society*. Oxford University Press.
- Baharudin, S. N. A., Murad, M., & Mat, N. H. H. (2013). Challenges of adult learners: A case study of full time postgraduates students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (90), 772-781. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.151>
- Bahrack, H. P. (1984). Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(1), 1-29. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.1.1>
- Bakare, T. V. (2010). Factors affecting the use of andragogical principles in adult education programmes. *Oriental Anthropologist*, 10(1), 105-119. <https://doi.org/10.1177/0972558x1001000109>
- Bal, A. (2015). Examination of the mathematical problem-solving beliefs and success levels of primary school teacher candidates through the variables of mathematical success and gender. *Educational Sciences: Theory & Practice*, (15), 1373-1390. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.5.2573>
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n1.8>
- Balık, C. (2021). *Eğitime giriş dersinde öğretmenlik mesleki değerlerinin kazandırılmasına yönelik bir uygulama* (Tez No. 698750) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Balım, A. G., Evrekli, E., ve Aydın, G. (2007). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritalama tekniği ve Mind Manager programı uygulamaları* [Konferans sunumu]. VI. International Educational Technologies Conference, Famagusta, KKTC.
- Balkar, B. (2008). Öğrenciler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların öğrenci ilişkileri ve öğretim süreci üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 29-46.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviors*, 4, 71-81. Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (ss. 154-196). Guilford Publications.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice-Hall.
- Banihashemi, S. A., Khalilzadeh, M., & Pamukar, D. (2023). Analysis of the organizational knowledge management system of nurse education centers with hybrid Fuzzy DEMATEL-network DEA method. *International Journal of Knowledge-based and Intelligent Engineering Systems*, 27(4), 395-406. <https://doi.org/10.3233/kes-230458>
- Bar-Isaac, H., & Levy, R. (2019). Motivating employees through career paths. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3412889>
- Bariso, E. U. (2008). Factors affecting participation in adult education: A case study of participation in Hackney and Waltham Forest, London. *Studies in the Education of Adults*, 40(1), 110-124. <https://doi.org/10.1080/02660830.2008.11661559>
- Baron, R. A., & Byrne, D. (1987). *Social psychology: Understanding human interaction* (5. baskı). Allyn and Bacon.
- Barutçu, E., & Çöllü, B. (2020). Öğrenilmiş çaresizlik ile motivasyon arasındaki ilişki - Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-13.
- Başbay, M., ve Senemoğlu, N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 25(25), 55-66.

- Başkale, H., Bahar, Z., Başer, G., ve Arı, M. (2009). Use of Piaget's theory in preschool nutrition education. *Revista de Nutrição*, 22(6). <https://doi.org/10.1590/S1415-52732009000600012>
- Baştan, A. ve Dülek, A. (2023). Learned violence: Bandura's Social Learning Theory in Edward Bond's *The Children*. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 106-118. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1123069>
- Bataklar, S. ve Bahadır, A. (2023). Building bridges: The effects of having an adult learner in a language class. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 220-231. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371520>
- Batumlu, D. ve Erden, M. (2013). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Bayır, M. ve Yeşil, R. (2019). Yabancı dil öğrenme zorlukları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1573-1590. <https://doi.org/10.33206/mjss.530574>
- Bayır, M. ve Yeşil, R. (2020). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme zorluklarını yaşama düzeyleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1479-1493.
- Baykal, T. ve Akay, C. (2021). Türkiye'de yetişkin eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Bir meta-sentez çalışması (2004-2020). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(87), 95-112. <https://doi.org/10.29228/jasss.52448>
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2013). *Experiential learning: A handbook for education, training and coaching* (3. Baskı), Kogan Page.
- Beder, H. W., & Darkenwald, G. G. (1982). Differences between teaching adults and pre-adults: Some propositions and findings. *Adult Education*, 32(3), 142-155. <https://doi.org/10.1177/074171368203200303>
- Beebe, S. A., & Masterson, J. T. (2015). *Communicating in small groups: Principles and practices* (11. Baskı). Pearson.
- Behlol, M. G., & Dad, H. (2010). Concept of learning. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2). <https://doi.org/10.5539/ijps.v2n2p231>
- Bélanger, P. (2011). *Theories in adult learning and education*. Barbara Budrich Publishers. <https://doi.org/10.3224/86649362>

- Bennett, J., Heron, J., Kidger, J., & Linton, M. J. (2023). Investigating change in student financial stress at a UK university: Multi-year survey analysis across a global pandemic and recession. *Education Sciences*, 13(12), 1175. <https://doi.org/10.3390/educsci13121175>
- Benson, N. (1998). *Introducing psychology: A graphic guide*. Icon Books.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4. baskı). Allyn and Bacon.
- Berger, K. S., & Thompson, R. A. (1995). *The developing person through childhood and adolescence*. Worth Publishers.
- Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, 9(1), 1-21.
- Bertelli, R. (2019). Does the cognitive-behavioural model of learning share features of Buddha's and Krishnamurti's teachings? Using the concept of automatic maladaptive thoughts as an example. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(2), 475-480.
- Berutu, R., & Mutiawati, M. (2023). Understanding learning anxiety and mental health of final year students: A qualitative study. *Journal of Professionals in Guidance and Counseling*, 4(1), 42-51.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10. baskı). Pearson Education.
- Beyer, L. (2000). *The arts, popular culture, and social change*. Peter Lang.
- Bhati, N., Mercer, S., Rankin, K., & Thomas, B. (2009). Barriers and facilitators to the adoption of tools for online pedagogy. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5(3), 5-19. <https://doi.org/10.5172/ijpl.5.3.5>
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13(2), 116-137.
- Bialystok, E. (2008). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(01), 3. <https://doi.org/10.1017/s1366728908003477>
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233-262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Bialystok, E., Abutalebi, J., Bak, T. H., Burke, D. M., & Kroll, J. F. (2016). Aging in two languages: Implications for public health. *Ageing Research Reviews*, 27, 56-60. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2016.03.003>

- Bigdeli, S. (2010). Affective learning: The anxiety construct in adult learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (9), 674-678.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.216>
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(2), 381-400.
- Bilgin, N. (2007). *Sosyal psikoloji sözlüğü kavramlar ve yaklaşımlar*. Bağlam Yayınevi.
- Bilir, M. (2004). Çağdaş yetişkin eğitimi liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) yaşamı, eğitim görüşü ve hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 15-25.
- Bilir, M. (2013). Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi. A. Yıldız & M. Uysal (Eds.), *Yetişkin eğitimi* (s. 29). Kalkedon Yayınları.
- Biney, I. K. (2015). Exploring self-concept among adult learners: The case of students pursuing adult education and human resource studies at SCDE, University of Ghana. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 2(3), 32-40. <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.009>
- Biniecki, S., & Kang, H. (2014). Examining adult learning through the lens of culture: A U.S. perspective. *Rocznik Andragogiczny*, 21.
<https://doi.org/10.12775/RA.2014.009>
- Birleşmiş Milletler. (1982). *Provisional guidelines on standard international age classifications*. United Nations.
- Blake, E. (2013). *A socio-cultural study of learning and teaching science in early learning centres* (Tez No. 193113) [Doktora tezi, Curtin University]. espace-Curtin's Institutional Repository.
- Blanco Navarro, R., Navarro Godínez, M. A., & Esquivel Ibarra, M. L. (2024). Andragogical principles and adult learners within the teaching of English for specific purposes (ESP). *InterSedes*, 25(51), 1-30.
<https://doi.org/10.15517/isucr.v25i51.54709>
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogy practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
- Błaszczak, I. (2013). Contemporary perspectives in adult education and lifelong learning – andragogical model of learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567158.pdf>

- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction, 21*(6), 715-730.
- Blondy, L. C. (2007). Evaluation and application of andragogical assumptions to the adult online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning, 6*(2), 116-130.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. David McKay Co.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher, 13*(6), 4-16.
- Bo, W. V., & Fu, M. (2018). How is learning motivation shaped under different contexts: An ethnographic study in the changes of adult learner's motivational beliefs and behaviors within a foreign language course. *Frontiers in Psychology, 9*, 1603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01603>
- Bocanet, V. I., & Fleseriu, C. (2020). Modern technologies used in education. Soares, F., Lopes, A. P., Brown, K., Uukkivi, A. (Eds.) *Developing technology mediation in learning environments* (ss. 190-205). IGI Global.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5. baskı). Pearson.
- Bogin, B. (2020). *Patterns of human growth* (3. baskı). Cambridge University Press.
- Bogin, B., & Smith, B. H. (1996). Evolution of the human life cycle. *American Journal of Human Biology, 8*(6), 703-716.
- Bok, G. I. (2021). Adult learners' challenges in distance learning: A case study in Universiti Sains Malaysia. *Issues in Educational Research, 31*(1), 19-36.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching, 36*(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- Bork, A. (2001). Adult education, lifelong learning, and the future. *Campus-Wide Information Systems, 18*(5), 195-203. <https://doi.org/10.1108/eum0000000006266>

- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150-167.
<https://doi.org/10.1177/0001848191041003002>
- Boumpouri, M., & Galanakis, M. (2022). Efficiency of managers as role models: A social learning theory perspective. *Psychology Research*, 12(12).
<https://doi.org/10.17265/2159-5542/2022.12.003>
- Bower, J. R., & Ngugi, C. C. (2012). Development impacts of long-term aquaculture training programs conducted in Kenya and Thailand. *Journal of Higher Education and Lifelong Learning*, (19), 1-8.
- Bowerman, J. (2018). Action learning: The need for action and reflection for managers and learners in a world of change. *Journal of Eastern European and Central Asian Research*, 5(1). <https://doi.org/10.15549/jeecar.v5i1.208>
- Brandon, D. P. (2000). Self-efficacy: Gender differences of prospective primary teachers in Botswana. *Research in Education*, 64(1), 36-43.
<https://doi.org/10.7227/rie.64.4>
- Branham, L. M. (2018). *Interpretative analysis of adult learners' lived experiences in a uniquely designed higher education program* (Tez No. 447) [Doktora tezi, Antioch University]. Antioch University Dissertations & Theses.
<https://aura.antioch.edu/etds/447>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breen, M. P. (Ed.). (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Pearson Education.
- Brion, C. (2022). The centrality of cultural considerations in facilitating training for adults. *Adult Learning*, 33(4), 158-167.
<https://doi.org/10.1177/10451595211037310>
- Brislin, R. W. (1993). *Understanding culture's influence on behavior*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- British Council & TEPAV. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. TEPAV.
<https://www.tepav.org.tr/tr/yayin/s/706>
- British Council. (2013). *The English effect*.
<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>

- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Brockett, R. G., & Donaghy, R. C. (2005). Beyond the inquiring mind: Cyril Houle's connection to self-directed learning. *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2005/papers/68>
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. Routledge.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2005). Promoting ethical practice in adult education. *Adult Learning*, 16(3-4), 4-6. <https://doi.org/10.1177/104515950501600301>
- Broek, S., van der Linden, J., Kuijpers, M. A. C. T., & Semeijn, J. H. (2023). What makes adults choose to learn: Factors that stimulate or prevent adults from learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(2), 620-642. <https://doi.org/10.1177/14779714231169684>
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242.
- Brookfield, S. D. (1998). Understanding and facilitating moral learning in adults. *Journal of Moral Education*, 27(3), 283-300. <https://doi.org/10.1080/0305724980270302>
- Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. Jossey-Bass.
- Brown, P. (2013). Education, opportunity and the prospects for social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 678-700. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816036>
- Bugreeva, E. A. (2019). Challenges and solutions in teaching adults an in-company course of English. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 7(4), 413-420. <https://doi.org/10.22190/jtesap1904413b>
- Bulut, D., & Kızıldağ, D. (2017). Cinsiyet ayrımcılığı ve kadın insan kaynakları yöneticilerinin kariyerleri üzerindeki etkileri. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 81-102. <https://doi.org/10.11611/yead.321237>
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Burns, R. (Ed.). (2002). *The adult learner at work*. McPerson's Printing Group.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Routledge.

- Burton, J. K., Moore, D. M., & Magliaro, S. G. (2004). Behaviorism and instructional technology. D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*, ss. 3-36. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bülbül, A. H., Tuğtekin, U., İlic, U., Kuzu, A., & Odabaşı, H. F. (2016). Çevrimiçi ortamlarda araştırma toplulukları: Öğretim üyeleri için bir yol haritası [Communities of inquiry in online environments: A roadmap for faculty members]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 171-190.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2. baskı). Multilingual Matters.
- Caffarella, R. S. (1994). *Planning programs for adult learners: A practical guide for educators, trainers, and staff developers*. Jossey-Bass.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cañas, J. J., Quesada, J. F., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501. <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
- Canik, S. (2021). *Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları üzerine bir inceleme* (Tez No. 680917) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Caruth, G. D. (2013). Toward a definition of andragogy: A grounded theory approach. *International Journal of Advanced Research*, 1(9), 600-607.
- Caruth, G. D., & Caruth, D. L. (2013). Toward an understanding of andragogy's role in the online curriculum of the US higher education system. *International Women Online Journal of Distance Education*, 2(2), 35-44.
- Castañeda, S. (2017). Lifelong learning and limiting factors in second language acquisition for adult students in post-obligatory education. *Cogent Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1404699>

- Cecil Smith, M., & Pourchot, T. (1998). *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology*. Routledge.
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal*, 16(2), 137-159.
- Cerit, Ş. (2012). *Kültürel sermaye bağlamında İzmir'de Latin dans kursları* (Tez No. 328077) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (1994). The politics of responsibility: A theory of program planning practice for adult education. *Adult Education Quarterly*, 45(1), 249-268. <https://doi.org/10.1177/0741713694045001001>
- Chaipidech, P., Kajonmanee, T., Chaipah, K., Panjaburee, P., & Srisawasdi, N. (2021). Implementation of an andragogical teacher professional development training program for boosting TPACK in STEM education: The essential role of a personalized learning system. *Educational Technology & Society*, 24(4), 220-239.
- Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (ss. 25-43). Longman.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chan, S. (2010). Applications of andragogy in multi-disciplined teaching and learning. *Journal of Adult Education*, 39(2), 25-35.
- Chan, W. M., Chin, K. N., Nagami, M., & Suthiwan, T. (Eds.). (2011). *Media in foreign language teaching and learning*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614510208>
- Chance, P. (1979). *Learning and behaviour*. Wadsworth Publishing Company.
- Chanpradit, T. (2022). Curriculum evaluation: Measuring the learning outcomes and satisfaction levels of Thai adult learners with an English for cultural tourism communication course, Suphan Buri, Thailand. *Journal of Education and Learning*, 11(5), 82-93. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n5p82>
- Chapman, A. (2005). Kolb's learning styles and experiential learning cycle [Diagram]. Business Balls. <https://www.businessballs.com/self-awareness/kolbs-learning-styles/>

- Chase, P. N. (2003). Behavioral education. K. A. Lattal & P. N. Chase (Eds.), *Behavior theory and philosophy* (ss. 347-367). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-4590-0_19
- Chastain, K. (1971). *The development of modern language skills: Theory to practice*. Curriculum Development Center.
- Cheren, M. (1983). Helping learners achieve greater self-direction. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (19), 23-38.
- Chesterton, C. A. (2017). *Social factors influencing the success of adult learners: Examining the use of online learning programmes at a higher education institution in South Africa* (Tez No. 10500/23254) [Yüksek lisans tezi, University of South Africa]. Unisa Institutional Repository. <https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/23254/dissertation%2c%20chester%20ca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chi, D. N., & Vu, N. T. (2023). The development of cultural capital through English education and its contributions to graduate employability. T. L. H. Nghia et al. (Eds.), *English language education for graduate employability in Vietnam* (ss. 123-142). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4338-8_7
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2001). A model of destination-language acquisition: Application to male immigrants in Canada. *Demography*, 38(3), 391-409. <https://doi.org/10.1353/dem.2001.0025>
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2014). International migration and the economics of language (IZA Discussion Paper No. 7880). *Institute of Labor Economics*. <https://docs.iza.org/dp7880.pdf>
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (Eds.). (2007). *The economics of language: International analyses*. Routledge.
- Cho, K.-S., & Krashen, S. (2015). What does it take to develop a long-term pleasure reading habit? *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.32959/tojelt.229306>
- Chopik, W. J., Hermida Carrillo, A., & Giasson, H. L. (2022). Cultural variation of age differences in developmental transitions and attitudes. *Innovation in Aging*, 6(1), 445-446. <https://doi.org/10.1093/geroni/igac059.2445>
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.

- Čižikienė, J., & Urmanavičienė, A. (2016). Adult learning: Trends and opportunities in the organization. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 35-45.
<https://doi.org/10.17770/sie2016vol4.1551>
- Clardy, A. (2005). *Andragogy: Adult learning and education at its best?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED492132).
- Clark, C. (2008). *Classroom skills for nurse educators*. Jones and Bartlett Publishers.
- Clark, C. (2013). *A phenomenological study of the impact of pre-service and in-service training regarding the integration of twenty-first century technologies into selected teachers' instruction* (Tez No. 691) [Doktora tezi, Liberty University]. Doctoral Dissertations and Projects.
<https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/691>
- Clark, K. (2018). Learning theories: Behaviorism. *Radiologic Technology*, 90(2), 172-175.
- Clarke, V. (2010). Review of the book "Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research". *Psychology Learning & Teaching*, 9(1), 57-56.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 1-20.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman.
- Cole, A. H. (2014). Anxiety. D. A. Leeming (Ed.), *Encyclopedia of psychology and religion* (ss. 95-99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6086-2_38
- Collier, C. (2022). *Self-directed learning: Historical and theoretical arguments for learner led education* (Tez No. 25841999) [Doktora tezi, Georgia State University]. ScholarWorks. <https://doi.org/10.57709/25841999>
- Collins, J. (2009). Lifelong learning in the 21st century and beyond. *Radiographics*, 29(2), 613-622. <https://doi.org/10.1148/rg.292085179>
- Conaway, Wendy & Zorn, Barbara. (2015). The Keys to Online Learning for Adults: The Six Principles of Andragogy. *Distance Learning. Charlotte* 12(4), 37-42.
- Cookson, T. P., Fuentes, L., Kuss, M. K., & Bitterly, J. (2023). *Social norms, gender and development: A review of research and practice* (UN-Women Discussion Paper Series No. 42). UN-Women.
- Cooley, A. (2013). Qualitative research in education: The origins, debates, and politics of creating knowledge. *Educational Studies*, 49(3), 247-262.
<https://doi.org/10.1080/00131946.2013.783834>

- Cooper, M. K., & Henschke, J. A. (2003, November). *An update on andragogy: The international foundation for its research, theory and practice* [Paper presentation]. CPAE Conference, Detroit, MI, United States.
- Corley, M. A. (2008). *Adult learning theories*. California Adult Literacy Professional Development Project. <http://www.calpro-online.org/documents/AdultLearningTheoriesFinal.pdf>
- Cotterall, S., & Crabbe, D. (Eds.). (1999). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Peter Lang.
- Cozma, M. (2015). The challenge of teaching English to adult learners in today's world. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (197), 1209-1214. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.380>
- Cranston, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2. baskı). Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. baskı). Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. baskı). Sage.
- Creswell, J. W. (2015). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Yayın Dağıtım. (Orijinal eserin yayın tarihi 2013)
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6. baskı). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. baskı). Sage.
- Cronbach, L. J., Hilgard, E. R., & Spalding, W. B. (1963). *Educational psychology* (2. baskı). Harcourt, Brace & World, Inc. <https://doi.org/10.1037/14353-000>
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. Zinātne.

- Cropper, B., Dick, B., Donaldson, B., & Patty, C. (2002). *Learning from action*. Brisbane, Australia: Department of Families.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Cross, K. P. (1992). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning* (Jossey-Bass higher and adult education series). Jossey-Bass.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2. baskı). Cambridge University Press.
- Cummins, J., & Davison, C. (2007). *International handbook of English language teaching*. Springer.
- Curran, D. T. (2019). *A qualitative investigation of the andragogical teaching methods used in adult group piano/organ instruction* (Tez No. 78) [Doktora tezi, Lindenwood University]. Digital Commons. <https://digitalcommons.lindenwood.edu/dissertations/78>
- Curry, M. J., & Lillis, T. M. (2010). Academic research networks: Accessing resources for English-medium publishing. *English for Specific Purposes*, 29(4), 281-295.
- Çakıroğlu, A. (2016). Öğrenme ve öğretim kavramlarının değişimi ve sonuçları davranış değiştirme mi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 679-679. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.9497>
- Çam, Z. ve Öğülmüş, S. (2019). From work life to school: Theoretical approaches for school burnout. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 80-99. <https://doi.org/10.18863/pgy.392556>
- Çapan, S. A. (2021). Problems in foreign language education in the Turkish education system: Pre-service teachers' accounts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 397-419. <https://doi.org/10.32601/ejal.911469>
- Çelebi, N. (Ed.). (2016). *Küreselleşme ve mesleki eğitim* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çetin, F. (2010). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği)* (Tez No. 614965) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Çetinavcı, U. R., & Topkaya, E. Z. (2012). A contrastive qualitative evaluation of two different sequential programs launched at the school of foreign languages of a Turkish university. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 82-101. <https://doi.org/10.17569/tojq.89047>

- Çetin, F. (2014). Proje temelli öğrenme. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 355-370). Pegem Akademi.
- Çiçek, H. (2022). Eğitim sanatı: Pedagojiden andragojiye. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (55), 10-23. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1111563>
- Çiftçi, S., Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>
- Dadandi, İ. (2023). Academic self-efficacy, study skills and academic achievement: A serial mediation model. *Research on Education and Psychology*, 7(2), 291-306. <https://doi.org/10.54535/rep.1342022>
- Dağ, İ. (2015). An overview and comparison of Turkish public schools and private schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 111-122. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i6.1005>
- Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences*, 38(9), 571-578. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.07.003>
- Damari, R. R., Rivers, W. P., Brecht, R. D., Gardner, P., Pulupa, C., & Robinson, J. (2017). The demand for multilingual human capital in the U.S. labor market. *Foreign Language Annals*, 50(1), 13-37. <https://doi.org/10.1111/flan.12241>
- Danquah, V. B. (2023). Action learning literature review. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4651204>
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundation of practice*. Harper and Row.
- Davenport, J., & Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 152-159. <https://doi.org/10.1177/0001848185035003004>
- Deborah, D. W., & Marquardt, M. (2003). Adult learning orientations and action learning. *Human Resource Development Review*, 2(4), 406-429.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deggs, D. (2011). Contextualizing the perceived barriers of adult learners in an accelerated undergraduate degree program. *The Qualitative Report*, 16(6), 1540-1553. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1316>
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi* (Tez No. 228903) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Demirbilek, M. (2010). Investigating attitudes of adult educators towards educational mobile media and games in eight European countries. *Journal of Information Technology Education: Research*, 9, 235-247. <https://doi.org/10.28945/1327>
- Demirci, C. (2009). Constructivist learning approach in science teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 24-35.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler yöntemler teknikler*. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. PegemA Yayıncılık.
- Demirezen, M. (1988). Behaviorist theory and language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 135-140.
- Demirezen, M. (2010). The impacts of Erik H. Erikson's socio-cultural theories to foreign language learning. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(6), 27-41.
- Demirkan, Ö. (2019). Türk eğitim sisteminde hayat boyu öğrenme uygulamaları. F. Ereş (Ed.), *Yetişkin eğitiminde hayat boyu öğrenme* (s. 110). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., Gavurova, B., & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 869337. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.869337>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications.

- Dernova, M. (2015). Experiential learning theory as one of the foundations of adult learning practice worldwide. *Comparative Professional Pedagogy*, 5(2), 52-57. <https://doi.org/10.1515/rpp-2015-0040>
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi* (ss. 53-77). Eğitim Sen Yayınları.
- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (ss. 259-287). Nobel Yayın-Dağıtım.
- Deshler, D., & Hagan, N. (1989). Adult educational research: Issues and directions. In S. B. Merriam & P. M. Cunningham (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (ss. 147-167). Jossey-Bass.
- Desmarais, P. (2021). *Transformation Learning - Theory to Practice*. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/transformation-learning-theory-practice-paul-desmarais/>
- Deveci, T. (2007). Andragogical and pedagogical orientations of adult learners learning English as a foreign language. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 21(3/4), 16-28. <https://doi.org/10.1002/nha3.10287>
- Deveci, T. (2011). *İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen yetişkinlerin sosyal etkileşime dayalı öğrenme stilleri* (Tez No. 302867) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Deveci, T. (2015). A comparative study of the lifelong learning propensities of English language learners: Nationality, gender and length of study. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 12(1), 2-25. <https://doi.org/10.18538/lthe.v12.n1.185>
- Deveci, T. (2021). *Yetişkin eğitimi teorileri*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Deveci, T., ve Bedirhanoğlu, İ. (2022). University students' positive and negative perceptions of lifelong learning: A metaphoric analysis. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39(1), 31-48. <https://doi.org/10.52597/buje.1038478>
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). *Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: DPT.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.

- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P., & van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828-879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- Diouf, W., Sheckley, B. G., & Kehrhahn, M. (2000). Adult learning in a non-Western context: The influence of culture in a Senegalese farming village. *Adult Education Quarterly*, 51(1), 32-44. <https://doi.org/10.1177/07417130022087107>
- Dişlen Dağgöl, G. (2014). The impact of past learning experiences upon the students' inhibitory language learning behaviours. *Route Educational & Social Science Journal*, 1(1), 17-34.
- Dişlen Dağgöl, G. (2017). Lifelong learning: Not a 21st century, but an omnitemporal skill. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 4(12), 1254-1267. <https://doi.org/10.26450/jshsr.207>
- Doğan, S., & Varank, İ. (2014). *Türkiye'de yetişkin öğrenme profilinin politika analizi kapsamında değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Dolanbay, T. (2014). *Hayat boyu öğrenme sürecinde halk eğitimi merkezlerinin yaşadığı yönetsel sorunlar* (Tez No. 369275) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Dornan, T., Boshuizen, H., King, N., & Scherpbier, A. (2007). Experience-based learning: A model linking the processes and outcomes of medical students' workplace learning. *Medical Education*, 41(1), 84-91. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02652.x>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (ss. 9-42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24(4), 327-357. <https://doi.org/10.1177/0261927X05281424>
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667138>

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2. baskı). Pearson.
- Drăghici, G. L., & Cazan, A. M. (2022). Burnout and maladjustment among employed students. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825588>
- Draper, J. A. (1998). The metamorphoses of andragogy. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 12(1), 3-26.
- Drewelow, I. (2012). Learners' perceptions of culture in a first-semester foreign language course. *L2 Journal*, 4(2). <https://doi.org/10.5070/l24213257>
- Driscoll, M. (2014). *Psychology of learning for instruction* (3rd ed.). Pearson.
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13(1), 105-122. <https://doi.org/10.1080/03057268608559933>
- Drummond, R. J., & Gilkison, B. (1989). Predictors of academic self-concept of older adults. *Psychological Reports*, 65(3), 771-774. <https://doi.org/10.2466/pr0.1989.65.3.771>
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching*, 40(4), 309-319. <https://doi.org/10.1017/s0261444807004508>
- Dumais, S. A. (2015). Cultural capital and education. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (ss. 375-381). <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.10433-7>
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi* (2. baskı). Ütopya Yayınları.
- Dunn, R., & Griggs, S. A. (Eds.). (2000). *Practical approaches to using learning styles in higher education*. Greenwood Publishing Group.
- Duthely, L. M., Nunn, S. G., & Avella, J. T. (2019). Spirituality and religion as cultural influences in andragogy. *Advances in educational technologies and instructional design* (ss. 45-72). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3474-7.ch004>
- Düzgün, Ş. ve Hayalioğlu, H. (2010). Öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 404-413.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Ebbinghaus, H. (1913). *Memory: A contribution to experimental psychology* (H. A. Ruger & C. E. Bussenius, Çev.). Teachers College, Columbia University. (Orijinal yayın tarihi, 1885)

- Efgivia, M. G., Erminawati, Fitriani, E., & Herni. (2021). Analysis of andragogy theory and practice. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211020.027>
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2016). *Educational psychology: Windows on classrooms* (10. baskı). Pearson Education.
- Eguz, E. (2019). Learning a second language in late adulthood: Benefits and challenges. *Educational Gerontology*, 45(11), 701-707. <https://doi.org/10.1080/03601277.2019.1690273>
- Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., & Willms, J. D. (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(1), 1-30.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Sage Press. <https://doi.org/10.4135/9781452243436>
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(03)00045-9)
- Ekici, G. ve Akdeniz, H. (2018). Öğretmen adaylarının "sınıfta disiplin sağlamak" kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 26-37. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1854>
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Anı Yayıncılık.
- Ekuş, B., & Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1(1), 40-49.
- El-Amin, A. (2020). Andragogy: A theory in practice in higher education. *Journal of Research in Higher Education*, 4(2), 54-69. <https://doi.org/10.24193/JRHE.2020.2.4>
- Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164-194.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Auckland Uniservices Limited. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5163>
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.

- Emekçi, Ö. (2003). Düünden bugüne Türkiye'de yabancı dil eğitimi. İ. Erdoğan (Ed.), *Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları*. Özyurt Matbaacılık.
- Enever, J. (2011). *ELLiE: Early language learning in Europe*. British Council.
- English, L. M. (Ed.). (2005). *International encyclopaedia of adult education*. Palgrave Macmillan.
- Erarslan, A., & Topkaya, E. (2017). EFL students' attitudes towards e-learning and effect of an online course on students' success in English. *The Literacy Trek*, 3(2), 80-101.
- Erdel, D. (2022). EFL students' online course satisfaction and attitudes towards e-learning in post-pandemic hybrid education. *Kastamonu Education Journal*, 30(4), 717-727. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1194042>
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacı yaklaşım* (Tez No. 100359) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Tez No. 431340) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Erden, M., & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Arkadaş Yayınevi.
- Erden, Ş., & Yıldız, A. (2020). Dönüştürücü öğrenme kuramı - kavramlar, kökenler ve eleştiriler. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 3(4), 97-118.
- Erdoğan, M. (2020). *Yaygın eğitim ve deneyimsel öğrenme*. Deneyimsel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Ereş, F. (Ed.). (2019). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (1. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.100.3.363>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Co.
- Erikson, E. H. (2013). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Erisman, W., & Steele, P. (2015). *Adult college completion in the 21st century: What we know and what we don't*. Higher Ed Insight.
- Erkuş, A. (1994). *Psikoloji terimler sözlüğü*. Doruk Yayınları.
- Eroğlu, U. (2006). İşletmelerde eğitim faaliyetlerinin etkinliğinin ölçümüne ilişkin bir model önerisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 111-132.

- Ertuğruloğlu, O., Gülcan, N. Y., & Pişkin-Abidoğlu, Ü. (2024). The impact of culture on the education system. *International e-Journal of Educational Studies*, 8(16), 131-141. <https://doi.org/10.31458/iejes.1436091>
- Esposito, A. (2005). Emotional intelligence and andragogy: The adult learner. J. Cassidy, P. Garrett, & M. Bracken (Eds.), *Proceedings of the 4th international conference on emotional intelligence* (ss. 12-17). Swinburne University of Technology.
- Esser, H. (2006). *Migration, language and integration*. AKI Research Review 4. Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center Berlin.
- Eun, B. (2017). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 18-30. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421941>
- European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. (2014). *Adult learners in digital learning environments: Final report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/063966>
- European Commission. (2012). *Special Eurobarometer 386: Europeans and their language report*. http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm
- Evans, R., Kurantowicz, E., & Lucio-Villegas, E. (Eds.) (2022). *Remaking communities and adult learning: Social and community-based learning, new forms of knowledge and action for change*. Brill.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2020). *Cognitive psychology: A student's handbook* (8. baskı). Psychology Press.
- Ezenwaji, C. O., Aloh, H. E., Okeke, P. M. D., Osilike, C. C., Ekwealor, N. E., Koledoye, U. L., Ilechukwu, L. C., & Onwuadi, C. C. (2021). Managing social anxiety among undergraduate adult education and extra-mural studies students: An intervention study. *Medicine*, 100(42), e27596. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000027596>
- Fairchild, E. E. (2003). Multiple roles of adult learners. *New Directions for Student Services*, 2003(102), 11-16. <https://doi.org/10.1002/ss.84>
- Fallahi, M. (2019). Making instruction work for adult learners. J. E. Jones, M. L. Baran, & P. B. Cosgrove (Eds.), *Outcome-based strategies for adult learning* (ss. 1-11). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5712-8>
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403-417. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.004>

- Fani, T., & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's zone of proximal development (ZPD) in teacher education: ZPTD and self-scaffolding. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1549-1554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.396>
- Fausset, C. B., Harley, L., Farmer, S., & Fain, B. (2013). Older adults' perceptions and use of technology: A novel approach. *Universal access in human-computer interaction. User and context diversity* (ss. 51-58). Springer.
- Fejes, A., & Nylander, E. (2019). *Mapping out the research field of adult education and learning*. Springer.
- Fenton-Smith, B., & Humphreys, P. (2015). Language specialists' views on academic language and learning support mechanisms for EAL postgraduate coursework students: The case for adjunct tutorials. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 40-55. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.001>
- Fer, S., & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. Morpa Yayınları.
- Fernández, D. P., Ryan, M. K., & Begeny, C. T. (2023). Gender expectations, socioeconomic inequalities and definitions of career success: A qualitative study with university students. *PLoS ONE*, 18(2), e0281967. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281967>
- Ferreira, D. and Maclean, G. (2018) Andragogy in the 21st Century: Applying the Assumptions of Adult Learning Online. *Language Research Bulletin*, 32, 11-19. <https://www.researchgate.net/publication/323388304>
- Firat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* (Tez No. 677484) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Fidishun, D. (2012). Adult learning/andragogy. N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_403
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09638280010008291>
- Finger, M., & Asún, J.-M. (2001). *Adult education at the crossroads: Learning our way out*. Zed Books.
- Finn, D. (2011). Principles of adult learning: An ESL context. *Journal of Adult Education*, 40(1), 34-39.

- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The "why's" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Fishbein, M. (1967). A consideration of beliefs, and their role in attitude measurement. M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (ss. 257-266). John Wiley & Sons.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Fithriyah, F. (2020). Motivation and language learning: A literature review. *Jurnal Intelektualita: Prodi MPI FTK UIN Ar-Raniry*, 8(2), 88-97.
- Fitzpatrick, A., & O'Dowd, R. (2012). *English at work: An analysis of case reports about English language training for the 21st-century workforce*. The International Research Foundation for English Language Education.
- Fleming, T. (2018). Critical theory and transformative learning: Rethinking the radical intent of Mezirow's theory. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 9(3), 1-13.
- Flewelling, J. (2021). *The application of adult learning and development theory in the undergraduate classroom* (Tez No. 176) [Doktora tezi, Lesley University]. Digital Commons. https://digitalcommons.lesley.edu/education_dissertations/176
- Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001). *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge University Press.
- Foley, G. (2004). *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era*. Allen & Unwin.
- Fonseca, D., & García-Peñalvo, F. J. (2019). Interactive and collaborative technological ecosystems for improving academic motivation and engagement. *Universal Access in the Information Society*, 18, 423–430. <https://doi.org/10.1007/s10209-019-00669-8>
- Forbus, P. R., Newbold, J. J., & Mehta, S. S. (2011). A study of non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 109-125.

- Forey, G., Besser, S., & Sampson, N. (2015). Parental involvement in foreign language learning: The case of Hong Kong. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 383-413. <https://doi.org/10.1177/1468798415597469>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *Introduction to qualitative research: How to design and evaluate research in education* (7. baskı). McGraw-Hill.
- Freed, B. F. (1995). *Second language acquisition in a study abroad context*. John Benjamins Publishing.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Friesen, J. K. (2019). Concepts and scope of university adult education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 1(1), 81-86. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000219
- Fu, N., Li, G., Sun, Y., & Zhao, Z. (2022). A study on motivational strategies of adult second language acquisition from the perspective of TESOL teaching. In *Proceedings of the 2022 3rd International Conference on Mental Health, Education and Human Development (MHEHD 2022)*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220704.045>
- Funder, D. C., & Fast, L. A. (2010). Personality in social psychology. S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social Psychology*, ss. 668-697. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy001018>
- Gagne, R. (1965). *The conditions of learning*. Holt, Reinhart & Winston.
- Gajdamaschko, N. (2015). Vygotsky's sociocultural theory. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (ss. 329-334). <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.23203-0>
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (7. baskı). AMGH.
- Gao, B., Li, R., & Liang, J. (2023). The impact of social statuses on education in Chinese society. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 7(1), 83-90. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/7/20220735>
- Gao, X. (2010). *Strategic language learning: The roles of agency and context*. Multilingual Matters.

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Peter Lang.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.
- Garrison, D. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (s. 30-49). Jossey-Bass.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and application* (10. baskı). Pearson.
- Gazzola, M., & Mazzacani, D. (2019). Foreign language skills and employment status of European natives: Evidence from Germany, Italy and Spain. *Empirica*, 46(4), 713-740. <https://doi.org/10.1007/s10663-019-09460-7>
- Genç, G., & Kaya, A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 19-30.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *Handbook of bilingualism* (ss. 547-576). Blackwell.
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. A. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report*, 20(11), 1772-1789.
- Getie, A. S. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1738184>

- Georgiadou, E., & Siakas, K. V. (2003). Technology-based learning - Cultural dimensions and considerations. R. Dawson, E. Georgiadou, P. Linecar, M. Ross, & G. Staples (Eds.), *Quality in teaching and technology based learning: Proceedings of the 8th International Conference on Software Process Improvement - Research into Education and Training (INSPIRE 2000)* (ss. 23–34). The British Computer Society.
- Gherghel, C., Yasuda, S., & Kita, Y. (2023). Interaction during online classes fosters engagement with learning and self-directed study both in the first and second years of the COVID-19 pandemic. *Computers & Education*, 200, 104795. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104795>
- Gibbs, R. M. (1995). Going away to college and wider urban job opportunities take highly educated youth away from rural areas. *Rural Development Perspectives*, 10, 35-44.
- Gifford, J. (2005). *Action learning: Principles and issues in practice*. Institute for Employment Studies. <https://www.employmentstudies.co.uk/resource/action-learning>
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' listening comprehension difficulties in English language learning: A literature review. *English Language Teaching*, 9(6), 123-133. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p123>
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78-86. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>
- Givens, A. (2007). *Adult learners: Who are they, and what do they need to succeed?* Graduate Research Papers. 754. University of Northern Iowa. <https://scholarworks.uni.edu/grp/754>
- Gkonou, C. (2020). *Test anxiety in adult learners*. Cambridge University Press.
- Glass, J. C., Jr. (1996). Factors affecting learning in older adults. *Educational Gerontology*, 22(4), 359-372. <https://doi.org/10.1080/0360127960220405>
- Glover, S. H., Bumpus, M. A., Logan, J. E., & Ciesla, J. R. (1997). Reexamining the influence of individual values on ethical decision making. *Journal of Business Ethics*, 16(12/13), 1319-1329. <https://doi.org/10.1023/a:1005758402861>
- Glynn, S. M., Aultman, L. P., & Owens, A. M. (2005). Motivation to learn in general education programs. *The Journal of General Education*, 54(2), 150-170.

- Goh, C. C. M. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.
- Goh, C. C. M. (2018). Listening activities. *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (ss. 1-7). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0604>
- Goldstein, E. B. (2018). *Cognitive psychology: Connecting mind, research, and everyday experience* (5. baskı). Cengage Learning.
- Gom, O. (2009). Motivation and adult learning. *Contemporary PNG Studies: DWU Research Journal*, 10, 17-25.
- Gonçalves, J. P. (2016). Ciclo vital: início, desenvolvimento e fim de vida humana. *Revista Contexto & Educação*, 31(98), 79-110.
- Goni, U., Yaganawali, B. S., Ali, H. K., & Bularafa, M. W. (2015). Gender difference in students' academic performance in colleges of education in Borno State, Nigeria: Implications for counselling. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 107-114.
- Gonzalez, P., & Birnbaum-Weitzman, O. (2020). Sociocultural. M. D. Gellman (Ed.), *Encyclopedia of behavioral medicine*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39903-0_1511
- González, V. (2001). The role of socioeconomic and sociocultural factors in language minority children's development: An ecological research view. *Bilingual Research Journal*, 25(1), 1-30.
- Goode, T., Sockalingam, S., Brown, M., & Jones, W. (2004). *A planner's guide: Infusing principles, content and themes related to cultural and linguistic competence into meetings and conferences*. Georgetown University Center for Child and Human Development, National Center for Cultural Competence.
- Gorges, J., & Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 610-617. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.016>
- Goto, S. T., & Martin, C. (2009). Psychology of success: Overcoming barriers to pursuing further education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 57(1), 10-21. <https://doi.org/10.1080/07377360902810744>
- Gottlieb, R. J., & Rogers, J. L. (2002). Academic self-concept, academic achievement, and leadership in university students studying in a physical therapy program. *Journal of Allied Health*, 31(2), 99-102.

- Gök, E. (2022). *Meslek seçiminde toplumsal cinsiyet rolü tutumları, aile desteği ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi* (Tez No. 738480) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Gökdemir, C. V. (2003). *Üniversitede İngilizce hazırlık programına devam eden öğrencilerin İngilizce derslerinde karşılaştıkları sorunlar* (Tez No. 128150) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Gömlüksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of English as a foreign language*. British Council.
- Grant, A. (2021). Academic achievement and career progression. *The role of student services in higher education* (ss. 35-79). Springer.
- Grant, M. R. (2011). Application of adult learning theory in distance learning. *Virtual communities* (ss. 1106-1127). IGI Global.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Heinle & Heinle.
- Green, M., & Piel, J. A. (2009). *Theories of human development: A comparative approach* (2. baskı) Prentice-Hall.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters.
- Griffin, D., Hutchins, B. C., & Meece, J. L. (2011). Where do rural high school students go to find information about their futures? *Journal of Counseling and Development*, 89(2), 172-181. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00075.x>
- Griffith, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press.
- Griffiths, C., & Parr, J. M. (2001). Language-learning strategies: Theory and perception. *ELT Journal*, 55(3), 247-254.
- Grigg, R., & Lewis, H. (2018). Moving the andragogy of teacher educators forward: The potential and challenges of problem-based learning in teacher education. *Journal of Problem-Based Learning*, 5(1), 5-20. <https://doi.org/10.24313/jpbl.2018.5.1.5>

- Grin, F. (2001). English as economic value: Facts and fallacies. *World Englishes*, 20(1), 65-78. <https://doi.org/10.1111/1467-971x.00196>
- Grubb, R. E., Hemby, K. V., & Conerly-Stewart, D. L. (1998). Adult education and human resource development: A symbiotic relationship? *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 57-66.
- Guglielmino, L. M., & Guglielmino, P. J. (2003). Are you ready for self-directed learning? H. B. Long & Associates (Eds.), *Current issues and trends in adult learning* (ss. 25-47). Jossey-Bass.
- Gungormus, K. (2015). Factors influencing resilience in nursing students. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14. <https://doi.org/10.5505/phd.2015.80299>
- Guo, T., Gong, Y., Shi, S., & Luan, Z. (2018). Reasons that affect the interaction among students in virtual learning environment. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 439, 032051. <https://doi.org/10.1088/1757-899x/439/3/032051>
- Güler, G. (2004). *An investigation into the academic English language needs of students at Yildiz Technical University and disciplinary teachers' attitudes towards English-medium instruction at the tertiary level* (Tez No. 145546) [Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Gülyüz, O., & Kilcan B. (2023). Experiences of prejudice, stereotype, and discrimination exposure of secondary school students. *Journal of Qualitative Research in Education*, 23(34), 319-340. <https://doi.org/10.14689/enad.34.1688>
- Gülfidangil, U. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde sorun çözme becerilerinin gelişimi* (Tez No. 205858) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Gülmez, Ç. (2008). *Sosyal kognitif teori açısından ahlâk ve din eğitime kuramsal bir bakış* (Tez No. 257598) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Gültekin Talayhan, Ö. ve Banayığit, M. V. (2023). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: Tarihsel gelişim, sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(3), 246-260. <https://doi.org/10.47477/ubed.1342598>
- Gülüm, İ. V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3), 216-223.
- Gündüz, A. Y. (2023). The importance of investigating students' lifelong learning levels and perceptions of 21st-century skills. *International E-Journal of Educational Studies*, 7(15), 788-796. <https://doi.org/10.31458/iejes.1346220>

- Gündüz, M., & Aktepe, V. (2017). Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine yönelik zihin haritaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 427-446.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 10-23.
- Günen, M. S., & Vural, Ö. F. (2023). Lifelong learning barriers: A theoretical research. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 7(4), 164-180.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (Halk eğitimi)*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F., & Deveci, T. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, S. B., & Özdaş, F. (2023). Öğretim programları yetkinlik alanlarının değerlendirilmesi öğretmen ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1118-1153. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1274655>
- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 101-119.
- Gürgen, B. (2023). *Türkiye eğitim sistemi: Foucault'nun iktidar teknikleri bağlamında bir inceleme* (Tez No. 820231) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Güven, Z. Z. (2020). Lifelong learning skills in higher education: A case study based on the students' views. *Online Submission*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610205.pdf>
- Gwyer, J., & Hack, L. (2012). Education is a social process. *Journal of Physical Therapy Education*, 26(3), 1-3.
- Habók, A., & Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02358>
- Hammond, C., & Feinstein, L. (2005). The effects of adult learning on self-efficacy. *London Review of Education*, 3(3), 265-287. <https://doi.org/10.1080/14748460500372754>
- Hampel, R., & Stickler, U. (2015). *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. Palgrave Macmillan.

- Hansen, L. (1999). Not a total loss: The attrition of Japanese negation over three decades. L. Hansen (Ed.), *Second language attrition in Japanese contexts* (ss. 142-153). Oxford University Press.
- Hapçi, S. Ç. (2017). Adults as lifelong language learners. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 7(2), 93-100.
- Hardy, M. D. (1997). Von Glasersfeld's radical constructivism: A critical review. *Science & Education*, 6(1/2), 135-150. <https://doi.org/10.1023/a:1008664626705>
- Harju-Luukkainen, H., & Vettenranta, J. (2013). The influence of local culture on students' educational outcomes. *Interaction in educational domains* (ss. 77-90). SensePublishers.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. University of Denver Press.
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3(3), 203-210. <https://doi.org/10.1080/0260137840030304>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3. baskı) Longman.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (ss. 747-755).
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya, Turkey.
- Haznedar, B. (2015). Türkiye'de yabancı dil öğretimi ilköğretim yabancı dil programı. *Bogazici University Journal of Education*, 21(2), 15-29.
- He, H. (2021). Students' learned helplessness and teachers' care in EFL classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12, 806587. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.806587>
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. Wiley.
- Heimlich, J. E., & Ardoin, N. M. (2008). Understanding behaviour to understand behaviour change: A literature review. *Environmental Education Research*, 14(3), 215-237.

- Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Multilingual Matters.
- Hendijani, R., Bischak, D. P., Arvai, J., & Dugar, S. (2016). Intrinsic motivation, external reward, and their effect on overall motivation and performance. *Human Performance*, 29(4), 251-274. <https://doi.org/10.1080/08959285.2016.1157595>
- Hennebry-Leung, M., & Gao, X. (2022). *Language learning motivation in a multilingual Chinese context*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025122>
- Henry, G. W. (2009). *An historical analysis of the development of thinking in the principal writings of Malcolm Knowles* (Tez No. 30346) [Doktora tezi, Queensland University of Technology] QUT Thesis. https://eprints.qut.edu.au/30346/1/George_Henry_Thesis.pdf
- Henschke, J. (2015). Cutting edge discoveries for the 2015: Capsule of a history and philosophy of andragogy. *Proceedings of the 2015 International Pre-Conference of the Commission for International Adult Education* (ss. 41-68). American Association of Adult and Continuing Education.
- Henschke, J. A. (1997). Organized for adult learning. *Adult Learning*, 9(1), 4-7.
- Henschke, J. A. (1998). Historical antecedents shaping conceptions of andragogy: A comparison of sources and roots. *International Conference on Research in Comparative Andragogy*, Radovljica, Slovenia.
- Henschke, J. A. (2009). A productive decade of andragogy's history and philosophy 2000-2009. V. Wang (Ed.), *Assessing and evaluating adult learning in career and technical education*. Zhejiang University Press.
- Henschke, J. A. (2011). A 2011 international shorten vision of the history and philosophy of andragogy. *Adult Education Faculty Works*, 34. <https://irl.umsl.edu/adulteducation-faculty/34>
- Henschke, J. A. (2011). Considerations regarding the future of andragogy. *Adult Learning*, 22(1), 34-37.
- Henschke, J. A. (2014). Andragogical curriculum for equipping successful facilitators of andragogy in numerous contexts. *Andragogical and pedagogical methods for curriculum and program development* (ss. 142-168). IGI Global.
- Henschke, J. A. (2016). A history of andragogy and its documents as they pertain to adult basic and literacy education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 35, 1-28.
- Henschke, J. A. (2016). Dusan M. Savicevic — World's best andragogy researcher: Inspiration for my andragogical perspective. *Andragoske Studije Journal*.

- Henschke, J. A. (2021). *Facilitating adult and organizational learning through andragogy: A history, philosophy, and major themes*. IGI Global.
- Henschke, J., & Cooper, M. (2006). Andragogy: The foundation for its theory, research, and practice linkage. *International Unit of the American Association for Adult and Continuing Education Conference*, 1-8. <http://www.iacet.org>
- Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (1993). *An introduction to theories of learning* (4. baskı). Prentice-Hall.
- Hernández, T. A. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context. *The Modern Language Journal*, 94(4), 600-617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01053.x>
- Herzog, M. (2020). How to define the adult in 2020? *International Journal of Business and Social Science Research*, 1(3), 1-5. <https://doi.org/10.47742/ijbssr.v1n3p1>
- Hiemstra, R. (1991). The educator's role in promoting self-directed learning. S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory* (ss. 81-92). Jossey-Bass.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2. baskı). Pergamon Press.
- Higgins, S. (2009). Learning to learn. *Beyond Current Horizons*. https://www.academia.edu/589476/Learning_to_Learn
- Higgins, S., Baumfield, V., & Hall, E. (2007). *Learning skills and the development of learning capabilities*. EPPI-Centre, Institute of Education.
- Hill, W., & Woodward, L. S. (2013). Examining the impact learning communities have on college of education students on an urban campus. *Journal of College Student Development*, 54(6), 643-648. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0085>
- Hillman, T., & Säljö, R. (2016). Learning, knowing and opportunities for participation: Technologies and communicative practices. *Learning, Media and Technology*, 41(2), 306-309. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1167080>
- Hineline, P. N. (1992). A self-interpretive behavior analysis. *American Psychologist*, 47(11), 1274-1286.
- Hismanoglu, M. (2012). The impact of globalization and information technology on language education policy in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 629-633. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.115>

- Hoban, S., & Hoban, G. (2004). Self-esteem, self-efficacy and self-directed learning: Attempting to undo the confusion. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2), 7-25.
- Hockly, N., & Dudeney, G. (2018). Current and future digital trends in ELT. *RELC Journal*, 49(2), 164-178.
- Hofstede, G. (1986). *Culture's consequences: International differences in work-related values* (2. baskı). SAGE.
- Hong, H. (2023). Cultural differences in moral judgement. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 10, 146-151. <https://doi.org/10.54097/ehss.v10i.6905>
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/s0267190501000071>
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* JRC Scientific and Technical Reports EUR 23432 EN 2008. Joint Research Centre of European Commission.
- Houde, J. (2019). Andragogy and motivation: An examination of the principles of andragogy through two motivation theories. *MPAEA Journal of Adult Education*, 38(1), 2-7.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press.
- Howie, P., & Bagnall, R. (2013). A beautiful metaphor: Transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), 816-836. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.817486>
- Hultqvist, E., & Lidegran, I. (2020). The use of 'cultural capital' in sociology of education in Sweden. *International Studies in Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1785322>
- Hurd, S., & Xiao, J. (2010). Anxiety and affective control among distance language learners in China and the UK. *RELC Journal*, 41(2), 183-200.

- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Idoko, E. (2018). *Perceived factors that influence adult learners' persistence and retention in adult basic education* (Tez No. 5348) [Doktora tezi, Walden University]. ScholarWorks. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/5348>
- Ilie, V. (2019). Study on adult learning motivation. *The International Journal of Human and Behavioral Science*, 5(1), 11-28. <https://doi.org/10.19148/ijhbs.543980>
- Illés, É. (2019). A proposed theoretical model of adult language learner autonomy. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3(2), 41-48. <https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.05>
- Isabelli-García, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. E. Churchill & M. DuFon (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (ss. 231-258). Multilingual Matters.
- İşık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İşmar, Z., & Şehitoğlu, G. (2021). Akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 419-438. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.837873>
- İyisoylu, Ş., Aydın, G., Çeri, K., & Arca, A. (2023). Nörofizyolojik öğrenme üzerine inceleme. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(69), 3775-3780. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.72979>
- Jarvis, P. (1985). *The sociology of adult and continuing education*. Croom Helm.
- Jarvis, P. (1987). Towards a discipline of adult education? P. Jarvis (Ed.), *Twentieth century thinkers in adult education* (ss. 301-313). Routledge.
- Jarvis, P. (1990). *An international dictionary of adult and continuing education*. Routledge.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice* (2. baskı). Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3. baskı). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203561560>
- Jarvis, P. (2018). Learning to be a person in society: Learning to be me. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. Routledge.

- Jarvis, P., & Wilson, A. L. (2005). *International dictionary of adult and continuing education* (2. baskı). Kogan Page.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2004). *The theory & practice of learning* (2. baskı). Routledge Falmer.
- Jelfs, A., & Richardson, J. T. E. (2013). The use of digital technologies across the adult life span in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 338-351. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01308.x>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Jones, A. (2013). Increasing adult learner motivation for completing self-directed e-learning. *Performance Improvement*, 52(9), 32-42. <https://doi.org/10.1002/pfi.21361>
- Jones, B. J. (2007). *The relevance of social presence on cognitive and affective learning in an asynchronous distance learning environment as identified by selected students in a community college in Texas* (Tez No. 2493)[Doktora tezi, Texas A&M University]. Texas A&M University Theses, Dissertations, and Records of Study. <https://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-2493/JONES-DISSERTATION.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jones, D. J. (2005). Creativity. L. M. English (Ed.), *International encyclopedia of adult education*, ss. 339–387. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-72520-5_12
- Jones, W. R. (1971). *Finding community: A guide to community research and action*. James E. Freel.
- Kadayıfçı, H. (2001). *Lise 3. sınıftaki öğrencilerin kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramlarının belirlenmesi ve yapılandırıcı yaklaşımın yanlış kavramların giderilmesi üzerine etkisi* (Tez No. 107183) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Kadıoğlu, A. H., & Çalışkan, B. (2023). Sosyal öğrenme kuramıyla öğrenmenin ilkokulda kullanılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 16(94), 1-24.
- Kansu, A. F., & Hızlı Sayar, G. (2018). Öz yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme. *Etkileşim*, 1(1), 90-103.
- Kapp, A. (1833). *Platon's Erziehungslehre, als Paedagogik für die Einzelnen und als Staatspaedagogik*. Minden und Leipzig.

- Käpplinger, B., & Sork, T. (2014). Making program planning more visible: What to do when they don't know what they don't know. S. Lattke & W. Jütte (Eds.), *Professionalisation of adult educators: International and comparative perspectives* (ss. 183-200). Peter Lang.
- Kara, M., Erdoğan, F., Kokoç, M., & Cagiltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. *Open Praxis*, 11(1), 5-22. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>
- Karademir, T. ve Açak, M. (2019). Investigating the psychological endurance levels of university athletes. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 803-816. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.566577>
- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and implications for higher education pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479-493. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i5/7219>
- Karanfil, B. ve Oğuz, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (72), 18-32.
- Karge, B. D., Phillips, K. M., Jessee, T., & McCabe, M. (2011). Effective strategies for engaging adult learners. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(12), 53-56.
- Kasl, E., & Yorks, L. (2016). Do I really know you? Do you really know me? Empathy amid diversity in differing learning contexts. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/0741713615606965>
- Kasworm, C. E. (2003). Setting the Stage: Adults in Higher Education. *New Directions for Student Services*, 2003(102), 3-10. Wiley. <https://doi.org/10.1002/ss.83>
- Kasworm, C. E. (2008). Emotional challenges of adult learners in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(120), 27-34. Wiley. <https://doi.org/10.1002/ace.313>
- Kaufman, E., Carter, H., Rudd, R., & Moore, D. (2009). Leadership development for local volunteers: A case study of andragogy in practice. *The International Journal of Volunteer Administration*, 26(3), 21-31.
- Kay, C., & Moncarz, E. (2004). Knowledge, skills and abilities for lodging management success. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 45(3), 285-295.
- Kaya, E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kaya, A. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması (Gaziantep ili örneği)* (Tez No. 226976) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Kaya, L. (2022). Barriers to women's academic career progression: Gender inequality. *Journal of Health Professions Research*, 4(2), 121-125.
- Kayıhan, Ş. (2017). *Öz yönetimli öğrenme ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 471005) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Kelly, J. (2017). Professional learning and adult learning theory: A connection. *Northwest Journal of Teacher Education*, 12(2), 4. <https://doi.org/10.15760/nwjte.2017.12.2.4>
- Keser, K., & Köksal, D. (2017). Keystones of research: Epistemological and ontological analysis of educational studies. *ELT Research Journal*, 6(3), 294-301.
- Kessels, J. W. M. (2015). Andragogy. R. Poell, T. S. Rocco, & G. Roth (Eds.), *The Routledge companion to human resource development* (ss. 13-20). Routledge.
- Khajavy, G. H., & Pishghadam, R. (2013). Sociological and psychological model of foreign language achievement: Examining social/cultural capital and cognitive/metacognitive aspects. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 129-144.
- Kılıç, Ç. (2012). *Yetişkin eğitimi programlarının geliştirilmesi süreci açısından "benim ailem" kurs programının değerlendirilmesi* (Tez No. 302903) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim*. Pegem Akademi.
- Kır, Ş. (2019). *Kitlesel açık çevrimiçi ders ortamında psikomotor becerilerin öğrenilmesine ilişkin öğrenen görüşleri ve öğreten rolleri* (Tez No. 626443) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684.
- Kırkgöz, Y. (2009). Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 81-93. <https://doi.org/10.1080/13562510802602640>

- Kırmızı, Ö. (2015). The interplay among academic self-concept, self-efficacy, self-regulation and academic achievement of higher education L2 learners. *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 32-40. <https://doi.org/10.5961/jhes.2015.107>
- Kıyak, D. (2018). *Yaşlılarda psikososyal gelişim: Erikson'un dokuzuncu evresinin araştırılması* (Tez No. 524412) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Kızıltan, N., & Atlı, I. (2013). Turkish EFL learners' attitudes towards English language learning and English language teachers. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 275-286.
- Kidushin, R., Kushnir, T., & Davidovitch, N. (2021). The connection between motivation and job significance among academically trained employees: A case study of workers in out-of-home settings. *International Journal of Higher Education*, 10(6), 171-181. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n6p171>
- Kiely, R., & Rea-Dickins, P. (2005). *Program evaluation in language education*. Palgrave Macmillan.
- Kilpatrick, S., & Abbott-Chapman, J. (2002). Rural young people's work/study priorities and aspirations: The influence of family social capital. *Australian Educational Researcher*, 29(1), 43-67. <https://doi.org/10.1007/bf03219769>
- Kim, C. M. (2007). *Effects of motivation, volition, and belief change strategies on attitudes, study habits, and achievement in mathematics education* (Tez No. 181262) [Doktora tezi, Florida State University]. Diginole FSU's Digital Repository. http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-3061
- Kim, R., Olfman, L., Ryan, T., & Eryilmaz, E. (2014). Leveraging a personalized system to improve self-directed learning in online educational environments. *Computers & Education*, 70, 150-160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.006>
- Kim, T.-Y., & Kim, Y.-K. (2014). Elderly Korean learners' participation in English learning through lifelong education: Focusing on motivation and demotivation. *Educational Gerontology*, 41(2), 120-135. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.929345>
- Kimmel, D. C. (1980). *Adulthood and aging*. John Wiley & Sons.
- Kimsesiz, F. (2023). Exploring EFL teachers' perceptions of project-based language teaching in Türkiye. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 954-970. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1257110>

- King, K. P. (2000). The adult ESL experience: Facilitating perspective transformation in the classroom. *Adult Basic Education*, 10(2), 69-89.
- King, K. P. (2002). Identifying the readiness factors for self-directed learning: An exploratory study. *Journal of Marketing Education*, 24(1), 32-42.
- King, L. A., & Napa, C. K. (1998). What makes a life good? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 156-165. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.156>
- Kinginger, C. (2011). Enhancing language learning in study abroad. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 58-73. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000031>
- King-Spezzo, A. J., Hsiao, E.-L., Wiley, E. W., & Wiley, L. P. (2020). Comparing adult learners' expectations of ideal course environments focused on task orientation, teacher support, and student influence. *The Journal of Educators Online*, 17(1). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1241561.pdf>
- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey. *RELC Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Kirkgöz, Y. (2008). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663-684. <https://doi.org/10.1177/0895904808316319>
- Kirschner, P. A., & Hendrick, C. (2020). *How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge.
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Kizil, A. Ş., & Savran, Z. (2018). Self-regulated learning in the digital age: An EFL perspective. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), 80-95.
- Kizildağ, D., & Bulut, D. (2017). Cinsiyet ayrımcılığı ve kadın insan kaynakları yöneticilerinin kariyerleri üzerindeki etkileri. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 81-102. <https://doi.org/10.11611/yead.321237>
- Kleeman, A. P. (2011). *Employer perceptions: An exploratory study of employability skills expected of new graduates in the hospitality industry* (Tez No. 1750) [Doktora tezi, University of Central Florida]. The ETD. <https://stars.library.ucf.edu/etd/1750>
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(3), 263-291. <https://doi.org/10.1007/BF00993889>

- Klimczuk, A. (2014). Cultural capital. *SSRN Electronic Journal*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.2630495>
- Klimczuk, A. (2015). Cultural capital. D. Cook & J. M. Ryan (Eds.), *The Wiley-Blackwell encyclopedia of consumption and consumer studies* (ss. 209-214). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118989463.wbeccs083>
- Knightley, W. M., & Whitelock, D. M. (2006). *Engaging adult learners - Higher education and self-concept development*. AARE 2006, Adelaide, Australia.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. Follet.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Association Press.
- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species* (3. baskı). Gulf Publishing.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge Books.
- Knowles, M. S. (1978). Andragogy: Adult learning theory in perspective. *Community College Review*, 5(3), 9-20. <https://doi.org/10.1177/009155217800500302>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Association Press.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult education*. Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3. baskı) Gulf Publishing.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1996). Andragogy: An emerging technology for adult learning. R. Edwards, A. Harrison, & P. Raggatt (Eds.), *Boundaries of adult learning* (ss. 82-98). Routledge.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6. baskı). Elsevier.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Elsevier.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8. baskı). Routledge.
- Kocabatmaz, H. (2019). Yetişkin eğitiminin tanımı ve kapsamı. F. Ereş (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (ss. 1-15). Pegem Akademi.

- Kocaklah, S., Turan, A., & Kocaklah, A. (2020). Fen ve teknoloji dersi ile fen bilimleri dersi ğretim programlarının ğrencilerin araştırma becerilerine etkilerinin karşılaştırılması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(33), 633-661. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.322.30>
- Koch, C. J., & Kleinmann, M. (2002). A stitch in time saves nine: Behavioural decision-making explanations for time management problems. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 199-217. <https://doi.org/10.1080/13594320244000120>
- Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakltesi Dergisi*, 27(27), 174-180.
- Koç, G., Ycel zçırpan, Ç., Terzioğlu, F., Şimşek Çetinkaya, Ş., Uslu-Şahan, F., Akın Işık, R., Evrenol çal, S., Akdağ Topal, C., Mert Karadaş, M., Yıldırım Hamurcu, S., Uzunkaya ztoprak, P., Akbay Kısa, A. S., Atasever, İ., zkan, S., Yaşar, B. N., & Başkaya, E. (2021). The effect of a gender course on the gender attitudes, critical thinking dispositions, and media literacy skills of university students. *Yuksekogretim Dergisi*, 11(2Pt2), 387-400. <https://doi.org/10.2399/yod.20.640377>
- Koç, M., Taş, S., zkan, H. H. ve Yılmaz, E. (2009). *Trkiye'de yetişkin eğitimi ve yaşam boyu eğitime yönelik lisans programı önerisi*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Turkey.
- Kokkos, A. (2015). The challenges of adult education in the modern world. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 19-24. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.079>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2008). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. S. J. Armstrong & C. Fukami (Eds.), *Handbook of management learning, education and development*. Sage Publications.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. R. J. Sternberg & L.-f. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (ss. 227-247). Lawrence Erlbaum Associates.
- Koparan, T., & Güven, B. (2014). The effect of project based learning on the statistical literacy levels of student 8th grade. *European Journal of Educational Research*, 3(3), 145-157. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.3.3.145>
- Korkmaz, G., & Kalaycı, N. (2019). Theoretical foundations of project based curricula in higher education. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 236-274. <https://doi.org/10.14812/cufej.479322>
- Korkmaz, İ. (2009). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (5. baskı.), ss. 217-242. Pegem Akademi.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Kormos, J., & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275-299.
- Kovács, Á. (2011). The role of social environment in the formation of adult English language learners' attitudes to learning English: A pilot study. *Working Papers in Language Pedagogy*, 5, 100-117. <https://doi.org/10.614/25/wplp.2011.05.100.117>
- Kösterelioğlu, M. A. (2020). Yetişkin eğitimiyle ilgili temel kavramlar. F. Ereş (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (ss. 17-30). Pegem Akademi Yayınları.
- Kramer, R. (2007). How might action learning be used to develop the emotional intelligence and leadership capacity of public administration. *Journal of Public Affairs Education*, 13(2), 205-230.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Krašovec, S., & Kump, S. (2014). The educational opportunities for older adults in rural and urban municipalities. *Anthropological Notebooks*, 20, 51-68.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals – Handbook II: Affective domain* (2. baskı). Longman.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1973). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. David McKay Co.
- Ku, H., & Zussman, A. (2010). Lingua franca: The role of English in international trade. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 75(2), 250-260.
- Kuhn, D., & Pease, M. (2006). Do children and adults learn differently? *Journal of Cognition and Development*, 7(3), 279-293. https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0703_1
- Kula, S. S. (2023). The relationship between lifelong learning and attitudes towards the teaching profession of pre-service teachers. *Acta Educationis Generalis*, 13(1), 55-73. <https://doi.org/10.2478/atd-2023-0003>
- Kulakaç, E. E. (2020). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonları ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sakarya ili örneği* (Tez No. 638144) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Kurata, N. (2010). Opportunities for foreign language learning and use within a learner's informal social networks. *Mind, Culture, and Activity*, 17(4), 382-396. <https://doi.org/10.1080/10749030903402032>
- Kurt, A. A., Telli, E., Bardakçı, S., Sarsar, F., Göksün Orhan, D., & Filiz, O. (2022). Dijital okuryazarlık ve yenilikçilik bağlamında öğretmenlerin web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 608-629. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1014101>
- Kurt, G., & Özkaya, B. T. (2015). Çocuk ve oyun: Çocukların anlamasını öğrenme ve destekleme. N. Avcı & M. Toran (Eds.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 143-144). Eğinen Kitap Yayıncılık.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.

- Kutlu, Ö., & Özyeter, N. T. (2023). Development of the learned helplessness tendency scale for secondary school students: Validity and reliability studies. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 774-800. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1247438>
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2008). Etkili öğretim ve öğrenme. Y. Özbay ve S. Erkan (Eds.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 397-422). Pegem Akademi.
- Küçükler, H., & Kodal, A. (2018). Foreign language teaching in over-crowded classes. *English Language Teaching*, 12(1), 169-177. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n1p169>
- Küçükler, S., & Kulac, S. (2021). The reflections of language exposure in foreign language learning. *Bayterek International Journal of Academic Research*, 4(2), 194-215. <https://doi.org/10.48174/buaad.42.4>
- Laghari, A., Kakepoto, I., & Arshad, F. (2022). Analyzing English language learning problems of students through the lenses of action research. *Global Social Sciences Review*, 7(1), 9-16. [https://doi.org/10.31703/gssr.2022\(VII-I\).01](https://doi.org/10.31703/gssr.2022(VII-I).01)
- Lahui-Ako, B. (2017). *Attitudes, beliefs and behaviour of lecturers: Do they foster a climate of lifelong learning? A case of Papua New Guinea universities* (Tez No. 53495) [Doktora tezi, James Cook University]. ResearchOnline@JCU. <https://doi.org/10.4225/28/5AF0E5435BD7C>
- Lai, C., Yeung, Y., & Hu, J. (2016). University student and teacher perceptions of teacher roles in promoting autonomous language learning with technology outside the classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 703-723.
- Lakein, A. (1973). *How to get control of your time and your life*. Peter H. Wyden.
- Lam, J. Y. (1985). Exploring the principles of andragogy: Some comparison of university and community college learning experiences. *The Canadian Journal of Higher Education*, 15(1), 39-52.
- Lamb, M. (2012). A self system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62(4), 997-1023. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x>
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346. <https://doi.org/10.1017/s0261444817000088>

- Lane, L., & Taber, N. (2012). Experiences with cultural capital in education: Exploring the educational life stories of first-generation postsecondary students. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24(2).
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220-223. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Lantolf, J. (2007). Sociocultural theory: A unified approach to L2 learning and teaching. J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of language teaching* (ss. 692-700). Springer.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching* (3. baskı). Oxford University Press.
- Larson, J. E. (2009). *Educational psychology: Cognition and learning, individual differences and motivation*. Nova Science Publishers.
- Lawhon, L. L. (2003). Do distance learning efforts in urban planning education cut short the educational experience? *Journal of Planning Education and Research*, 23(2), 202-205. <https://doi.org/10.1177/0739456x03258949>
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lee, M. S. (2015). Implementing the sociocultural theory while teaching ESL. *SPACE: Student Perspectives About Civic Engagement*, 1(1), Article 6. <https://digitalcommons.nl.edu/space/vol1/iss1/6>
- Lee, P. W. (2016). *Cultural differences of lifelong learners in using emerging technologies*. Adult Education Research Conference. <https://newprairiepress.org/aerc/2016/roundtables/9>
- Lee, P., & Pang, V. (2014). The influence of motivational orientations on academic achievement among working adults in continuing education. *International Journal of Training Research*, 12(1), 5-15.

- Lehman, D. R., Chiu, C.-Y., & Schaller, M. (2004). Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 689-714.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141927>
- LeMire, S. (2024). Adult learning and open educational resources. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2311768>
- Leone, P. J., & Irwin, R. R. (1998). Abstraction, the will, the self, and modes of learning in adulthood. M. C. Smith & T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (ss. 35-66). Erlbaum.
- Lepper, M. R., Drake, M. F., & O'Donnell-Johnson, T. (1997). Scaffolding techniques of expert human tutors. K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues* (ss. 108-144). Brookline Books.
- Leslie, D., & Russell, H. (2006). The importance of foreign language skills in the tourism sector: A comparative study of student perceptions in the UK and continental Europe. *Tourism Management*, 27(6), 1397-1407.
<https://doi.org/10.1016/j.tourman.2005.12.016>
- Levi, E. I. (2024). Technology in lifelong language learning. *Embracing technological advancements for lifelong learning* (ss. 1-25). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/979-8-3693-1410-4.ch012>
- Levine, A., & Dean, D. R. (2012). *Generation on a tightrope: A portrait of today's college student*. Jossey-Bass.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Ballantine Books.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.1.3>
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164.
<https://doi.org/10.3200/tchs.81.4.161-164>
- Lewis, N., & Bryan, V. (2021). Andragogy and teaching techniques to enhance adult learners' experience. *Journal of Nursing Education and Practice*, 11(11), 31-40.
<https://doi.org/10.5430/jnep.v11n11p31>
- Liang, A., & McQueen, R. J. (1999). Computer assisted adult interactive learning in a multi-cultural environment. *Adult Learning*, 11(1), 26-29.
<https://doi.org/10.1177/104515959901100108>

- Licht, B. G., & Kistner, J. A. (1986). Motivational problems of LD children: Individual differences and their implications for treatment. J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. Academic Press.
- Liddicoat, A. J., & Bryant, P. (2002). Intellectualisation: A current issue in language planning. *Current Issues in Language Planning*, 3(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/14664200208668033>
- Lietz, C. A., Langer, C. L., & Furman, R. (2006). Establishing trustworthiness in qualitative research in social work. *Qualitative Social Work*, 5(4), 441-458. <https://doi.org/10.1177/1473325006070288>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4. baskı). Oxford University Press.
- Lim, C. K. (2000). *Computer self-efficacy, academic self-concept and other factors as predictors of satisfaction and future participation of adult learners in Web-based distance education* (Tez No. 9962612) [Doktora Tezi, Florida Atlantic University]. ProQuest Dissertations and Theses database. <https://www.proquest.com/openview/9c106c1783eec92530dbc819774ee9ca/1?p-q-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Lima, L. C. (2022). Adult Learning and Mainstream Education Discourse: Revisiting Freire's Pedagogy of the oppressed. In R. Evans, E. Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (Eds.), *Remaking Communities and Adult Learning. Social and Community-based Learning, New Forms of Knowledge and Action for Change* (ss. 19-36). Brill.
- Lin, C. S. (2013). Revealing the "essence" of things: Using phenomenology in LIS research. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 2(4), 469-478.
- Lin, C.-C., Thorberg, F., Huang, Y.-L., Han, C.-Y., Su, C.-C., & Chen, L.-C. (2023). An exploration of psychological resilience among undergraduate nursing students undertaking an adult nursing virtual practicum during the Coronavirus pandemic in Taiwan: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1264. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021264>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lindeman, E. C. (1926). Andragogik: The method of teaching adults. *Workers' Education*, 4, 38.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.

- Literacy Jamaica. (2016). *TUTORS Newsletter* - Winter 2016.
https://literacyjc.org/newsletters/TUTORS_Jan_16
- Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Multilingual Matters.
- Little, D., McAllister, J., & Priebe, R. (1991). *Adult learning in vocational education*. Deakin University.
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), 349-362.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
- Liu, C. C., & Chen, I. J. (2010). Evolution of constructivism. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(4), 63-66.
- Liu, R. T., Kleiman, E. M., Nestor, B. A., & Cheek, S. M. (2015). The hopelessness theory of depression: A quarter-century in review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 22(4), 345-365. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12125>
- Llanes, À., & Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37(3), 353-365. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.001>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Loeng, S. (2017). Alexander Kapp – the first known user of the andragogy concept. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 629-643. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1363826>
- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5(1), 1496643. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643>
- Loeng, S. (2020). Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education. *Education Research International*, 2020, 1–12. <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>
- Loeng, S. (2023). Pedagogy and andragogy in comparison – Conceptions and perspectives. *Andragoška spoznanja*, 29(2), 39-52. <https://doi.org/10.4312/as/11482>
- Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T., & Sheehy, K. (2011). *The psychology of education* (2. baskı). Routledge.
- Lore, A., & Beaton, F. (2000). Adult foreign language learners: Motivation, attitudes and behaviours. *The Language Learning Journal*, 21(1), 31-36. <https://doi.org/10.1080/09571730085200081>

- Loscertales, M. (2007). *Opening the black-box of individual career advancement: The role of organizational factors* (Tez No. 3292009) [Doktora tezi, University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Luahambowo, B., Daharnis, D., & Karneli, Y. (2019). Learning skills of junior high school. *International Journal of Applied Counseling and Social Sciences*, 1(1), 27-33. <https://doi.org/10.24036/005300ijaccs>
- Lubienski, S. T., Lubienski, C., & Crane, C. C. (2008). Achievement differences and school type: The role of school climate, teacher certification, and instruction. *American Journal of Education*, 115(1), 97-138. <https://doi.org/10.1086/590677>
- Luger, M. I. (1996). Quality-of-life differences and urban and regional outcomes: A review. *Housing Policy Debate*, 7(4), 749-771. <https://doi.org/10.1080/10511482.1996.9521242>
- Lukianova, L. (2016). Motivation factors of adult learning. *The New Educational Review*, 44(2), 223-229. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.44.2.18>
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>
- Machynska, N., & Boiko, H. (2020). Andragogy – The science of adult education: Theoretical aspects. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 24(1), 25-34.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning* (ss. 103-118). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137032829_8
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557-587.

- Maddalena, L. (2015). *What the #%%&! is andragogy?* Maddalena Consulting. <http://maddalenaconsulting.com/wp-content/uploads/2020/04/Andragogy-Article-Maddalena-rev-2015.pdf>
- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (ss. 277-287). American Psychological Association.
- Magolda, M. B. B. (2002). Helping students make their way to adulthood: Good company for the journey. *About Campus*, 6(6), 2-9. <https://doi.org/10.1177/108648220200600602>
- Mahn, H., & John-Steiner, V. (2012). Vygotsky and sociocultural approaches to teaching and learning. I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology* (2. baskı) ss. 117-145). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207006>
- Maida, C. A. (2011). Project-based learning: A critical pedagogy for the twenty-first century. *Policy Futures in Education*, 9(6), 759-768. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.6.759>
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105(1), 3-46. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Main, P. (2023). Sociocultural theory. Structural Learning. <https://www.structural-learning.com/post/sociocultural-theory>
- Majid, F. (2012). A study on the on-line language learning anxiety among adult learners. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2(2), 118-121. <https://doi.org/10.7763/ijeeee.2012.v2.106>
- Mali, Y. (2017). Adult learners' experiences in learning English: A case study of two university students in Indonesia. *IJOLTL: Indonesian Journal of Language Teaching and Linguistics*, 2(2), 131-146. <https://doi.org/10.30957/ijoltl.v2i2.280>
- Malone, S. (2014). Characteristics of adult learners. *Training & Development*, 41(1), 10-13.
- Manangsa, V. A., Gusmuliana, P., & Apriani, E. (2020). Teaching English by using andragogy approach for EFL students. *Journal of Electrical Engineering & Technology*, 4(3), 386-400. <https://doi.org/10.33369/JEET.4.3.386-400>
- Mangal, S. K. (2007). *Essentials of educational psychology*. PHI Learning.

- Manik, S., Sembiring, M., Padang, I., & Manurung, L. (2022). Theory of Bandura's social learning in the process of teaching at SMA Methodist Berastagi Kabupaten Karo. *PKM: Pengabdian Kepada Masyarakat*, 3(2), 85-96.
- Manning, G. (2007). Self-directed learning: A key component of adult learning theory. *Business and Public Administration Studies*, 2(2), 104-115.
- Marquardt, M., & Waddill, D. (2004). The power of learning in action learning: A conceptual analysis of how the five schools of adult learning theories are incorporated within the practice of action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 1(2), 185-202.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mason, M. (2010). Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-11.3.1428>
- Maureen, T. (2017). Towards a cross-cultural understanding of ageing and learning by senior adults in Hong Kong and Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 324-338. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1328712>
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226-232. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4

- Mayordomo, T., Viguer, P., Sales, A., Satorres, E., & Meléndez, J. C. (2016). Resilience and coping as predictors of well-being in adults. *The Journal of Psychology*, 150(7), 809-821. <https://doi.org/10.1080/00223980.2016.1203276>
- Mazanah, M., & Merriam, S. B. (2000). *Aging and learning in a non-Western culture: The case of Malaysia*. Adult Education Research Conference, Vancouver, Canada. <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/57>
- McCannon, R. S. (1983). Serving rural adult learners. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1983(20), 15-29. <https://doi.org/10.1002/ace.36719832004>
- McClelland, D. C. (1970). *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts.
- McCormick, M. J., & Martinko, M. J. (2004). Identifying leader social cognitions: Integrating the causal reasoning perspective into social cognitive theory. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 2-11.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective*. Guilford Publications.
- McDonough, D. (2014). Providing deep learning through active engagement of adult learners in blended courses. *Journal of Interactive Online Learning*, 13(1), 1-16.
- McNeilly, D. P. (1989). *Theories of adult psychosocial development: A review of the trends in research from 1983-1989* (Tez No. 3727) [Yüksek lisans tezi, Loyola University]. eCommons. https://ecommons.luc.edu/luc_theses/3727
- Means, B., & Roschelle, J. (2010). An overview of technology and learning. P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3. baskı, s. 1-10). Elsevier.
- Mede, E., İnceçay, G., & İnceçay, V. (2014). Fostering learner autonomy through extensive reading: The case of oral book reports. *ELT Research Journal*, 2(1), 16-25.
- Mellard, D., Krieshok, T., Fall, E., & Woods, K. (2013). Dispositional factors affecting motivation during learning in adult basic and secondary education programs. *Reading and Writing*, 26(4), 515-538.
- Mendes de Oliveira, M., Sporn, Z., Kliemann, L., Borschke, A., & Meyering, M. (2021). Online language learning and workplace communication: A study on Babbel's virtual-classroom solution. *Computer Assisted Language Learning*, 36(8), 1501-1527. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2002364>

- Mendoza, A., Pody, B. C., Lee, S., Kim, M., & McDonough, I. M. (2018). The effect of cellphones on attention and learning: The influences of time, distraction, and nomophobia. *Computers in Human Behavior*, 86, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.027>
- Menezes, L. M. de, Neves, B. M. das, Motta, B. B., Azeredo, F., & Quintão, C. C. A. (2023). Life cycle phases: Literature review and new classification proposal for application in healthcare. *Dental Press Journal of Orthodontics*, 28(5). FapUNIFESP (SciELO). <https://doi.org/10.1590/2177-6709.28.5.e23spe5>
- Mercer, S. (2011a). Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept. *Educational Linguistics*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9569-5>
- Mercer, S. (2011b). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427-436.
- Mercer, S. (2015). Social network analysis and complex dynamic systems. Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (ss. 73-82). Multilingual Matters.
- Mercer, S. (2019). Language learner engagement: Setting the scene. X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (ss. 643-660). Springer.
- Mercer, S., & Gkonou, C. (2020). Relationships and good language teachers. C. Griffiths & Z. Tajeddin (Eds.), *Lessons from good language teachers* (ss. 164-174). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108774390.016>
- Mercer, S., & Ryan, S. (2009). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64(4), 436-444. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp083>
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 3-14. <https://doi.org/10.1002/ace.3>
- Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. V. Wang (Ed.), *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (s. 125-140). IGI Global.
- Merriam, S. B. (2017). Adult learning theory: Evolution and future directions. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 21-37.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). Learning in adulthood A comprehensive guide (4. baskı). John Wiley & Sons.

- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2. baskı). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Mohamad, M. (2000). How cultural values shape learning in older adulthood: The case of Malaysia. *Adult Education Quarterly*, 51(1), 45-63. <https://doi.org/10.1177/074171360005100104>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. baskı). Jossey-Bass.
- Meyer, S. N. (2014). *Not designed with us in mind: Exploring the experiences and needs of adult learners at a public research university* (Tez No. 178) [Doktora tezi, University of Nebraska-Lincoln]. Digital Commons. <http://www.digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/178>
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. Teacher's College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *New Directions for Continuing Education*, 1985(25), 17-30.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Learning Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, J. (2000). Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (ss. 3-33). Jossey-Bass.
- Mezirow, J., Taylor, E. W., & Associates. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey-Bass.

- Miertschin, S. L., Goodson, C. E., & Stewart, B. L. (2012). *Managing time in online courses: Student perceptions*. 2012 ASEE Annual Conference & Exposition, San Antonio, TX, United States. <https://doi.org/10.18260/1-2--21668>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Sage.
- Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. S. Mercer & M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (s. 6-22). Multilingual Matters.
- Moberg, E. (2006). *Pedagogy is for kids: Andragogy is for adults* (ED507785). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507785.pdf>
- Momeny, Z. (2020). *The effective of self-concept on the academic stress and resilience of international students in Near East University* (Tez No. 7031191712) [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. NEU Grand Library. <https://docs.neu.edu.tr/library/7031191712.pdf>
- Mondin, T. C., Konradt, C. E., Cardoso, T. de A., Quevedo, L. de A., Jansen, K., Mattos, L. D. de, Pinheiro, R. T., & Silva, R. A. da. (2013). Anxiety disorders in young people: A population-based study. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 35(4), 347-352. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2013-1155>
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176-186. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>
- Moore, A., Nguyen, A., Rivas, S., Bany-Mohammed, A., Majeika, J., & Martinez, L. (2021). A qualitative examination of the impacts of financial stress on college students' well-being: Insights from a large, private institution. *SAGE Open Medicine*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.1177/20503121211018122>
- Moore, J. M. (2013). *Shifting teacher paradigms: A study of andragogical professional learning structures* (Tez No. 1065) [Doktora tezi, Northeastern University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:1065/fulltext.pdf>
- More, R. A. (2023). Roles of gender in modern society. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(2). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i02.2720>
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>

- Morris, T. H. (2023). Four dimensions of self-directed learning: A fundamental meta-competence in a changing world. *Adult Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/07417136231217453>
- Moss, D., & Van Duzer, C. (1998). *Project-based learning for adult English language learners*. National Clearinghouse for ESL Literacy Education.
- Motevalli, S., Hamzah, M., Roslan, S., Hamzah, S., & Garmjani, M. (2021). The effects of study skills training on qualitative academic achievement among students. *Asian Journal of University Education*, 17(3), 130-143. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14512>
- Mott, V. W. (2008). Rural education for older adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(117), 47-57. <https://doi.org/10.1002/ace.285>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Mukura, J. (2022). *Students' difficulties in learning English vocabulary of Thai learners in Semarang* (Tez No. 6068) [Yüksek lisans tezi, Universitas Muhammadiyah Semarang]. Repository Universitas Muhammadiyah Semarang. <http://repository.unimus.ac.id/6068/>
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Munir, J., Faiza, M., Jamal, B., Daud, S., & Iqbal, K. (2023). The impact of socioeconomic status on academic achievement. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 695-705. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.308>
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29(4), 578-596.
- Murphey, T., & Arao, H. (2001). Reported belief changes through near peer role modeling. *TESL-EJ*, 5(3), 1-15.
- Murphy, L. B., & Leeper, E. M. (1970). *The ways children learn*. U.S. Department of HEW, Office of Child Development, Bureau of Head Start.
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589.
- Lalchandani, N., & Pardasani, M. (2022). Gender Roles and Careers: Perceptions of Youth. *Journal of Student Research*, 11(3). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i3.2671>

- Najeeb, S. S. R. (2013). Learner autonomy in language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1238-1242.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.183>
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Adrian, M., & Fales, J. (2010). A conceptual basis in social learning theory. D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (ss. 37-48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0_3
- Napa Scollon, C., & Wirtz, D. (2014). Money, materialism, and the good life: Cultural perspectives. M. Tatzel (Ed.), *Consumption and well-being in the material world* (ss. 109-125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7368-4_6
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2. baskı). Cambridge University Press.
- National Research Council. (2002). *Performance assessments for adult education: Exploring the measurement issues: Report of a workshop*. The National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *Improving adult literacy instruction: Supporting learning and motivation*. The National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/13469>
- Naumčiuk, T. (2023). Adult learners' motivation to learn a foreign language. *Professional Studies: Theory and Practice*, 27(1), 112-119.
<https://doi.org/10.56131/pstp.2023.27.1>
- Ndlovu, O. S. (2018). *The role of critical reflective teaching in teaching practice for the 21st century: A case study* (Tez No. 11462/1925) [Doktora tezi, Central University of Technology]. DSpace Kurumsal Arşivi.
<https://core.ac.uk/download/222968071.pdf>
- Neeley, T. (2012). Global business speaks English. *Harvard Business Review*, 90(5), 116-124.
- Newman, S., & Latifi, A. (2021). Vygotsky, education, and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 4-17.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1831375>
- Newmann, F. M. (1972). *Social action: Dilemmas and strategies*. Xerox Education Publications.

- Nguyen, L. A. P., & Nguyen, T. H. B. (2024). A study on adult learners of English as a foreign language in Vietnam: Motivations, advantages, and challenges. *International Journal of Language Instruction*, 3(1), 31-42. <https://doi.org/10.54855/ijli.24313>
- Nguyen, T. V. (2011). Project-based learning in teaching English as a foreign language. *VNU Journal of Science: Foreign Languages*, 27, 140-146.
- Nicolson, M., & Adams, H. (2010). The languages classroom: Place of comfort or obstacle course? *Language Learning Journal*, 38(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/09571730903545202>
- Nikolov, M. (Ed.). (2009). *The age factor and early language learning*. Mouton de Gruyter.
- Nikolov, M., & Djigunović, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260. <https://doi.org/10.1017/s0267190506000122>
- Nikolov, M., & Mihaljević Djigunović, J. (2011). All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 95–119. Cambridge University Press (CUP). <https://doi.org/10.1017/s0267190511000183>
- Nishino, T. (2012). Modeling teacher beliefs and practices in context: A multimethods approach. *The Modern Language Journal*, 96(3), 380-399. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01364.x>
- Nithiya N., M. D. (2023). A comparative study on pedagogy, andragogy and heutagogy in the walk towards Education 5.0. *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, 23(2), 312-320. <https://doi.org/10.24167/celt.v23i2.4226>
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00003>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>

- Norez, D. (2017). *Academic burnout in college students: The impact of personality characteristics and academic term on burnout* (Tez No. 502) [Yüksek lisans tezi, California State University]. FHSU Scholars Repository. <https://doi.org/10.58809/FUEL3102>
- Norman, R., & Asma, A. A. (2020). Beliefs and attitudes. M. Akiba & G. LeTendre (Eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (ss. 193-207). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53677-0_11
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. baskı). Multilingual Matters.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322. <https://doi.org/10.2307/3587650>
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Ntiri, D. W. (Ed.). (2001). *Politicization and democratization of adult education: Models for adult and lifelong learning*. Wayne State University, College of Lifelong Learning, Office of Adult and Lifelong Learning Research.
- Nuissl, E. (Ed.). (1999). *Adult education and learning in Europe: Evaluation of the adult education action within the SOCRATES Programme*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Nye, B., Hedges, L. V., & Konstantopoulos, S. (2000). The effects of small classes on academic achievement: The results of the Tennessee class size experiment. *American Educational Research Journal*, 37(1), 123-151.
- Oberholzer, C. K., & Greyling, D. J. (1981). *Principles of education at the tertiary level*. University of South Africa.
- O'Brien, M. G. (2016). *Literature review on the impact of second-language learning*. Alberta Teachers' Association.
- Ocak, G. (Ed.). (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ocak, G., & Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 16(1), 56-60.

- Ocak, M. (2019, April 4). Exploration of an adult learner's perspectives of using the computers. EPALE - European Commission. <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/exploration-adult-learners-perspectives-using-computers>
- OECD. (2020). Use of technology in the classroom: Percentage of classrooms that made use of technology for each purpose. *Global teaching insights: A video study of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d9ca8d7d-en>
- OECD. (2021). *OECD skills outlook 2021: Learning for life*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 584-593. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.587>
- Okur-Berberoglu, E. (2022). The mistakes model: A new individual learning model intended for professional development of adults. *International Journal of Educational Researchers*, 13(4), 28-41.
- Olaniyi, F. O. (2015). The relevance of learning theories in adult and non-formal education. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 261-268. <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n1p261>
- Olson, M. H. (2015). *Introduction to theories of learning*. Routledge.
- Olson, M. H., & Ramirez, J. J. (2020). *An introduction to theories of learning*. Routledge.
- Omorie, C. (2021). The theory and practice of andragogy in adult education. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3856464>
- Onur, B. (2004). *Gelişim psikolojisi*. İmge Kitabevi.
- Onur, B. (2017). *Gelişim psikolojisi: Yetişkinlik-yaşlılık-ölüm*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. (2020). *Educational psychology: Developing learners* (10. baskı). Pearson.
- Orpen, C. (1994). The effect of time-management training on employee attitudes and behavior: A field experiment. *The Journal of Psychology*, 128(4), 393-396. <https://doi.org/10.1080/00223980.1994.9712743>
- Osam, E. K., Bergman, M., & Cumberland, D. M. (2017). An integrative literature review on the barriers impacting adult learners' return to college. *Adult Learning*, 28(2), 54-60. <https://doi.org/10.1177/1045159516658013>

- Ostovar-Namaghi, S., & Rahmanian, N. (2017). Exploring EFL learners' experience of foreign language proficiency maintenance: A phenomenological study. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(1), 32-40. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.1p.32>
- O'Toole, A. W., & Welt, S. R. (1994). Process and concept of learning. *Hildegard E. Peplau, selected works* (ss. 348-352). Macmillan Education UK.
- Ottenhoff, de Jonge, M. W., van der Rijst, R. M., Neil Gesundheit, van Staveren, L. N., Assendelft, W. J. J., Dekker, F. W., Scherpbier, A. J. J. A., & Kramer, A. W. M. (2019). From critic to inspirer: Four profiles reveal the belief system and commitment to educational mission of medical academics. *BMC Medical Education*, 19(1), 268. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1665-0>
- Overton, A. L. (2023). *Assessing adult learning through immersive virtual reality technology* (Tez No. 30524639) [Doktora tezi, Frostburg State University]. ProQuest Dissertations Publishing. https://media.proquest.com/media/hms/PFT/2/TtYpR?_s=ugIu4otMT26KegN%2FJEkhDSICWHk%3D
- Owusu-Boateng, W., & Essel, R. (2011). Combating the challenges in adult learning: The case of KNUST distance learners. *Journal of Science and Technology (Ghana)*, 31(1), 90-97. <https://doi.org/10.4314/just.v31i1.64891>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2. baskı). Routledge.
- Oyebamiji, M. A. (2012). The role of mass media in the delivery of adult education for national development. *Global Journal of Educational Research*, 11(1), 57-63.
- Önür, Z., & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648.
- Öten, F. (2009). *Türk yetişkin öğrencilerinin İngilizceye ikinci bir dil olarak bakışı: İngilizce bir tercih mi yoksa gereklilik mi?* (Tez No. 249912) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Öz, H. (2015). Investigating the relationship between foreign language learning and CALL attitudes among EFL freshman students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 1041-1049. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.576>

- Özaydın, B., Günbatar, M. S., Önal, N., & Çakır, H. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının sistemik ve sistematik değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 54-71.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, M., & Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 217-235. <https://doi.org/10.57115/karefad.1331759>
- Özdemir, S. T. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. baskı). PegemA Yayıncılık.
- Özdoruk, H. P. (2016). *Evaluation of the English language preparatory school curriculum at Yıldırım Beyazıt University* (Tez No. 439081) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Özen, E., & Karaca, N. (2021). Investigating learner motivation in online education in terms of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(4), 745-758.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
- Özgan, H., & Karataşoğlu, D. (2016). Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Özgözü, S. (2020). Locke, Kant ve Russell'ın "Eğitim Üzerine" düşünceleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 94-117. <https://doi.org/10.29065/usakead.684647>
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler* (Tez No. 483363) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Özmat, D., & Senemoğlu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1235-1253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.734985>
- Özmen, K. S. (2011). Washback effects of the inter-university foreign language examination on foreign language competences of candidate academics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(2), 215-228.

- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Pagano, M., & Roselle, L. (2009). Beyond reflection: Refraction and international experiential education. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18(1), 217-229.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paley, J. (2017). *Phenomenology as qualitative research: A critical analysis of meaning attribution*. Routledge.
- Pang, C., Wang, Z., McGrenere, J., Leung, R., Dai, J., & Moffatt, K. (2021). Technology adoption and learning preferences for older adults: Evolving perceptions, ongoing challenges, and emerging design opportunities. *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (ss. 1-16). Association for Computing Machinery.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., & Gross, D. L. (2006). *Desenvolvimento humano* (8. baskı). Artmed.
- Papi, M., Bondarenko, A. V., Mansouri, S., Feng, L., & Jiang, C. (2018). Rethinking L2 motivation research: The 2 × 2 model of L2 self-guides. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 337-361. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000153>
- Paredes, E. E. (2010). *Language learning strategy use by Colombian adult English language learners: A phenomenological study* (Tez No. 225) [Doktora tezi, Florida International University]. Digital Commons@FIU. <https://digitalcommons.fiu.edu/etd/225>
- Park, J.-H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Parkinson, T. J., & St. George, A. M. (2003). Are the concepts of andragogy and pedagogy relevant to veterinary undergraduate teaching? *Journal of Veterinary Medical Education*, 30(3), 247-253. <https://doi.org/10.3138/jvme.30.3.247>

- Passarelli, A. M., & Kolb, D. A. (2011). The learning way – Learning from experience as the path to lifelong learning and development. M. London (Ed.), *The Oxford handbook of lifelong learning* (ss. 70-90). Oxford University Press.
- Paterson, R. W. K. (1979). *Values, education and the adult*. Routledge and Kegan Paul.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4. baskı). Sage.
- Pedler, M. (2016). Reginald Revans: The pioneer of action learning. D. B. Szabla, W. A. Pasmore, M. A. Barnes, & A. N. Gipson (Eds.), *The Palgrave handbook of organizational change thinkers* (ss. 1-19). Springer International Publishing.
- Pehlivan, H., Şen Akçay, Z., & Neyişci, N. (2020). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin "İngilizce" ve "İngilizce öğrenmeye" yönelik metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 665-685. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.11m>
- Pellegrino, V. A. (2005). *Study abroad and second language use: Constructing the self*. Cambridge University Press.
- Peltz, D. P., & Clemons, A. C. (Eds.). (2019). *Multicultural andragogy for transformative learning*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3474-7>
- Peprah, W., Balila, E., Mbokani, P., Evinta, L., & Riziki, A. (2019). The mediating effects of needs and wants on the relationship between international students' financial stress and learning motivation and financial sustainability. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 7(3), 613-630.
- Peric, B., & Radic, V. (2021). The importance of attitude in foreign language learning. *RIThink*, 10.
- Peynirci, G. (2014). *Yetişkin eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenen ilke ve özelliklerine göre incelenmesi* (Tez No. 372356) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2. baskı). Merrill Prentice Hall.

- Pishghadam, R., & Khajavy, G. H. (2013). Intelligence and metacognition as predictors of foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 24, 176–181. Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.004>
- Polkinghorne, D. (1989). Phenomenological research methods. In R. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (ss. 41-60). Plenum Press.
- Polly, D., & Byker, E. (2020). Considering the role of zone of proximal development and constructivism in supporting teachers' TPACK and effective use of technology. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(64). <https://doi.org/10.6018/red.408661>
- Porto, M. (2018). Intercultural citizenship in foreign language education: An opportunity to broaden CLIL's theoretical outlook and pedagogy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(6), 740-759. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1526886>
- Prakash, R., Sharma, N., & Advani, U. (2019). Learning process and how adults learn. *International Journal of Academic Medicine*, 5(1), 75-79. https://doi.org/10.4103/IJAM.IJAM_41_18
- Pratt, D. D. (1988). Andragogy as a relational construct. *Adult Education Quarterly*, 38(3), 160-172.
- Prentiss, T. M. (1995). An analysis of student lived and perceived experiences in high school English. *The Journal of Classroom Interaction*, 30(2), 27-39.
- Presutti, L. (2016). *Designing an online orientation program for adult learners at Grand Valley State University* (Tez No. 84282546) [Yüksek lisans tezi, Grand Valley State University]. ScholarWorks@GVSU <https://core.ac.uk/download/pdf/84282546.pdf>
- Price, E. B. (1981). *An analysis of adult learning principles and practices in an urban junior college* (Tez No. 215264818) [Doktora tezi, Southern Methodist University]. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/215264818.pdf>
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom* (2. baskı). David Fulton Publishers.
- Puchta, H. (2000). Beyond materials, techniques and linguistic analyses: The role of motivation, beliefs and identity. *Humanising Language Teaching*, 2(4), 1-9

- Purwati, D., Mardhiah, A., Nurhasanah, E., & Ramli, R. (2022). The six characteristics of andragogy and future research directions in EFL: A literature review. *Elsya: Journal of English Language Studies*, 4(1), 10-19. <https://doi.org/10.31849/elsya.v4i1.7473>
- Rad, D., & Moraru, R. (2012). Learning theories - A psychological overview. *Agora Psycho-Pragmatica*, 6(1), 70-107.
- Radha Alruwaili, A., & Templin, M. (2023). Analysis of adult education with Dewey's perspective. *American Journal of Educational Research*, 11(7), 457-466. <https://doi.org/10.12691/education-11-7-2>
- Rahmatirad, M. (2020). A review of socio-cultural theory. *SIASAT*, 4(3), 23-31. <https://doi.org/10.33258/siasat.v4i3.66>
- Rao, S. N. (2002). *Educational psychology*. New Age International.
- Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p60>
- Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604-612. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084>
- Razavi, E. S. (2018). *Family time management platform* (Tez No. 1483103) [Yüksek lisans tezi, Malmö University]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-23143>
- Reddy, D. V. (2020). Yetişkin öğrenenlerin özellikleri [Infographic]. *APRCET*. <https://www.aprcet.co.in/2020/04/learner-characteristics-adult-learner.html>
- Reisberg, D. (2016). *Cognition: Exploring the science of the mind* (6. baskı). W. W. Norton & Company.
- Reischmann, J. (2004). *Andragogy: History, meaning, context, function*. <http://www.andragogy.net>
- Reischmann, J. (2017). Lifewide learning – Challenges for andragogy. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 43-50. <https://doi.org/10.1556/2059.01.2017.2>
- Revans, R. W. (1981). The nature of action learning. *Omega*, 9(1), 9-24. [https://doi.org/10.1016/0305-0483\(81\)90061-X](https://doi.org/10.1016/0305-0483(81)90061-X)
- Revans, R. W. (1982). *The Origins and Growth of Action Learning*. Bromley: Chartwell-Bratt Ltd.

- Revans, R. W. (1982). What is action learning? *Journal of Management Development*, 1(3), 64-75. <https://doi.org/10.1108/eb051529>
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3. baskı). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Pearson Education Limited.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2. baskı), ss. 102-119. Macmillan.
- Richman, N. (2015). Human resource management and human resource development: Evolution and contributions. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 1(2), 120-129. <https://doi.org/10.17062/cjil.v1i2.19>
- Rinaldy Malik, A., & Ashar Asnur, M. N. (2019). Using social media as a learning media of foreign language students in higher education. *Bahtera: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra*, 18(2), 80-92. <https://doi.org/10.21009/bahtera.182.06>
- Rivombo, A. M. (2014). *A study of the challenges of adult learning facilitation in a diverse setting with special reference to Soshanguve* (Tez No. 12428) [Doktora tezi, University of South Africa]. UNISA Institutional Repository. https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/14198/dissertation_rivombo_am.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Robb, W. M. (1997). *Adulthood as an existential-ethical continuum in andragogic perspective and its implications for education* (Tez No. 43175244) [Doktora tezi, University of South Africa]. <https://core.ac.uk/download/pdf/43175244.pdf>
- Roberson, D. N. (2005). *Self-directed learning - Past and present*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490435.pdf>
- Robinson, P. (1997). Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. *Language Learning*, 47(1), 45-99. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.21997002>

- Robinson, P. (2011). *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance*. John Benjamins Publishing.
- Robinson, P., & Gilabert, R. (2007). Task complexity, the Cognition Hypothesis and second language learning and performance. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45(3), 161-176. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2007.007>
- Rodriguez, W. (2016). *Analysis of Knowles' andragogical principles, curricular structure, and adult English as a second language standards: Curriculum implications* (Tez No. 10129075) [Doktora tezi, University of Puerto Rico]. ProQuest Dissertations & Theses. <https://www.proquest.com/docview/1814774744>
- Rogers, A. (1986). *Teaching adults*. Open University Press.
- Rogers, A. (2001). Learning in Adulthood: a comprehensive guide. *International Journal of Educational Development*, 21(3) s. 288–289. Elsevier BV. [https://doi.org/10.1016/s0738-0593\(00\)00058-4](https://doi.org/10.1016/s0738-0593(00)00058-4)
- Rogers, A., & Horrocks, N. (2010). *Teaching adults* (4. baskı). Open University Press.
- Rogers, J. (2007). *Adults learning* (5. baskı). Open University Press.
- Rose, A. D. (1989). Challenging the system: The adult education movement and the educational bureaucracy of the 1920s. *Breaking new ground: The development of adult and workers' education in North America: Proceedings from the Syracuse University Kellogg Project's Visiting Scholar Conference in the History of Adult Education*. Syracuse University. <https://roghiemstra.com/breaking.html>
- Rothes, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2014). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 939-948. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1252>
- Rothes, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2017). Motivational profiles of adult learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/0741713616669588>
- Rothwell, W. J. (2008). *Adult learning basics*. American Society for Training and Development.
- Rowland, M. L. (2007). Faith and adult learning. *Adult Learning*, 18(4-5), 1-2. <https://doi.org/10.1177/104515950701800101>

- Royce, J. (1999). Reading as a basis for using information technology efficiently. J. Henri & K. Bonanno (Eds.), *Information-literate school community: Best practice* (ss. 145-156). Centre for Information Studies.
- Rubenson, K. (2011). *Adult learning and education*. Elsevier.
- Rubenson, K., & Elfert, M. (2019). Examining the "weak" field of adult education. A. Fejes & E. Nylander (Eds.), *Mapping out the research field of adult education and learning* (ss. 15-32). Springer.
- Russo, T., & Benson, S. (2005). Learning with invisible others: Perceptions of online presence and their relationship to cognitive and affective learning. *Educational Technology & Society*, 8(1), 54-62.
- Ryan, M. O., Sotelo, M. G., Ramirez, L. M., Habaña, M. P., & Belo-Delariarte, R. G. (2020). English language proficiency and its relationship with academic performance and the nurse licensure examination. *Nurse Media Journal of Nursing*, 10(1), 46-56. <https://doi.org/10.14710/NMJN.V10I1.28564>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saabye, H., Powell, D. J., & Coughlan, P. (2023). Lean and action learning: Towards an integrated theory? *International Journal of Operations & Production Management*, 43(13), 128-151. <https://doi.org/10.1108/ijopm-06-2022-0371>
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci* (3. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A., Ersoy, A. F., Özden, M., Bozkurt, M., Ersoy, A., Akar, H., & Yahşi, Z. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Sadowski, M. (2006). The school readiness gap. *Harvard Education Letter*, 22(4). http://hepg.org/hel-home/issues/22_4/helarticle/the-school-readiness-gap
- Safford-Ramus, K., Misra, P. K., & Maguire, T. (2016). *The troika of adult learners, lifelong learning, and mathematics*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-32808-9>
- Saiz, A., & Zoido, E. (2005). Listening to what the world says: Bilingualism and earnings in the United States. *Review of Economics and Statistics*, 87(3), 523-538.

- Saline, L. E. (1976). Education: One element in GE's approach to human resource development. *IEEE Transactions on Education*, 19(3), 91-96. <https://doi.org/10.1109/te.1976.4321058>
- Salkind, N. J. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of educational psychology*. SAGE Publications.
- Samancı, O. ve Mazlumoglu, M. (2019). Halk eğitim merkezlerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin yetişkin eğitime ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(74), 73-87. <https://doi.org/10.9761/jasss7896>
- Sankar, R., & Jones, N. L. (2008). Semi-structured interviews in bioethics research. L. Jacoby & L. A. Siminoff (Eds.), *Empirical methods for bioethics: A primer* (ss. 117-138). Elsevier.
- Sanz, C. (2005). *Adult second language acquisition*. Georgetown University Press.
- Sanz, C. (2014). Contributions of study abroad research to our understanding of SLA processes and outcomes: The SALA Project, an appraisal. C. Pérez-Vidal (Ed.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (ss. 1-13). John Benjamins Publishing Company.
- Saricoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.539>
- Sato, M., & Loewen, S. (2019). Do teachers care about research? The research-pedagogy dialogue in second language teaching. *ELT Journal*, 73(1), 1-10. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy048>
- Sava, S. (2012). *Needs analysis and programme planning in adult education*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjvs2>
- Sava, S., & Novotny, P. (2016). *Researches in adult learning and education: The European dimension*. Firenze University Press.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Savičević, D. (2007). *Osobenosti učenja odraslih / Characteristic of adult learning*. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Savicevic, D. (2008). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education*, 27(4), 361-378.

- Savićević, D. M. (1991). Modern conceptions of andragogy: A European framework. *Studies in Adult Education*, 23(3), 179-201.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2006). Introduction: The new science of learning. R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (ss. 1-18). Cambridge University Press.
- Schapiro, S. A. (2003). From andragogy to collaborative critical pedagogy: Learning for academic, personal, and social empowerment in a distance-learning Ph.D. program. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 150-166.
- Schattle, H. (2008). *The practices of global citizenship*. Rowman & Littlefield.
- Schleppegrell, M. (1987). *The older language learner*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, 4(1), 1-94.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Schreurs, J., & Dumbraveanu, R. (2014). A shift from teacher centered to learner centered approach. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 4(3), 36-41.
<https://doi.org/10.3991/ijep.v4i3.3395>
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8. baskı). Pearson.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4. baskı). Pearson.
- Scott, K. W. (2002). *High self-efficacy and perseverance in adults committed to new challenging life pursuits after age 50: A grounded theory study* (Tez No. 3050223) [Doktora tezi, University of Idaho]. Dissertations Abstracts International.
<https://www.proquest.com/openview/2fbf581738f999ab188013bee8d30a88/1?p-q-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., & Silverman, D. (Eds.). (2004). *Qualitative research practice*. Sage Publications.
- Seaman, J., Brown, M., & Quay, J. (2017). The evolution of experiential learning theory: Tracing lines of research in the JEE. *Journal of Experiential Education*, 40(4), NP1-NP21. <https://doi.org/10.1177/1053825916689268>
- Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 173-199. <https://doi.org/10.1017/s0272263104262027>
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (Eds.). (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3. baskı). Teachers College Press.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve öğrenme: Eğitim psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/h0024514>
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ertem.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: More questions than answers. A. Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (ss. 17-34). Multilingual Matters.
- Sert Ağır, M. (2019). Students' attitudes towards learning, a study on their academic achievement and internet addiction. *World Journal of Education*, 9(4), 109-116. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n4p109>
- Shanahan, M. J., Porfeli, E., Mortimer, J. T., & Erickson, L. (2002). Subjective age identity and the transition to adulthood: Demographic markers and personal attributes. *Youth & Society*, 33(4), 571-596.
- Shapiro, J. (2003). *Exploring teachers' informal learning for policy on professional development* (Tez No. RGSD174) [Doktora tezi, Pardee RAND Graduate School]. Pardee RAND Dissertations. https://www.rand.org/pubs/rgs_dissertations/RGSD174.html

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <http://www.jstor.org/stable/1170010>
- Shi, H. (2017). Planning effective educational programs for adult learners. *World Journal of Education*, 7(3), 79-83. <https://doi.org/10.5430/wje.v7n3p79>
- Shield, R. R., & Aronson, S. M. (2005). *Aging in today's world: Conversations between an anthropologist and a physician*. Peter Lang.
- Shih, H.-c. J., & Huang, S.-h. C. (2019). College students' metacognitive strategy use in an EFL flipped classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 1-30. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1590420>
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. John Wiley & Sons.
- Silverman, S. L., & Casazza, M. E. (2000). *Learning and development: Making connections to enhance teaching*. Jossey-Bass.
- Simpson, P., & Bournier, T. (2007). What action learning is not in the twenty-first century. *Action Learning: Research and Practice*, 4(2), 173-187. <https://doi.org/10.1080/14767330701592797>
- Sinelnikova, V., Ivchenko, T., Pistunova, T., Regesha, N., & Skazhenyk, M. (2022). Enhancing the performance of andragogic education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(1), 245-253. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p245>
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (2. baskı). Multilingual Matters.
- Siyez, D. M., & Belkıs, Ö. (2016). Üniversite öğrencilerinde kariyer iyimserliği ve uyumluluğu ile toplumsal cinsiyet algısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 279-285.
- Slavin, R. E. (1989). Class size and student achievement: Small effects of small classes. *Educational Psychologist*, 24(1), 99-110.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.
- Smith, A. F. V., & Strong, G. (Eds.). (2009). *Adult language learners: Context and innovation*. TESOL.
- Smith, C. M., & Pourchot, T. (1998). *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Smith, J. A., & Eatough, V. (2007). Interpretative phenomenological analysis. E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing qualitative data in psychology* (ss. 35-50). SAGE Publications.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.
- Smith, M. C., & Pourchot, T. (Eds.). (1998). *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781410603418>
- Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The Encyclopedia of Informal Education*. www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm
- Smith, M. L., & Glass, G. V. (1980). Meta-analysis of research on class size and its relationship to attitudes and instruction. *American Educational Research Journal*, 17(4), 419-433.
- Smith, M., & Berge, Z. L. (2009). Social learning theory in Second Life. *The MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 5(2), 439-445.
- Smith, P., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. John Wiley & Sons.
- Smith, R. M. (1982). *Learning how to learn: Applied theory for adults*. Follett Publishing Company.
- Smith-Rosenberg, C. (1975). The female world of love and ritual: Relations between women in nineteenth-century America. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 1(1), 1-29.
- Sofradzija, H., Sehic, S., Alibegovic, A., Bakić, S., & Camo, M. (2021). Education as a process and result. *International Journal of Contemporary Education*, 4(1), 56-63. <https://doi.org/10.11114/ijce.v4i1.5190>
- Sogunro, O. A. (2014). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22-37.
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22>
- Somers, R. L. (1988). Working with the adult learner: Applied andragogy for developmental programs. *Review of Research in Developmental Education*, 5(5), 1-7.
- Sørli, J., Oudenstad, I., Trantallidi, M., Jøgi, L., Perme, E., & Svetina, M. (2005). *Adult learner: 1st module*. Slovenian Institute for Adult Education.

- Souri, D., & Merç, A. (2022). Adult EFL learners' drives to improve their English in private language schools. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 92-102. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.3.322>
- Sökmen, N., & Boz, H. (2022). Yetişkin öğrenenlere yönelik kurs oluşturmada yeni bir yaklaşım: Grafik kurs haritası tasarlama. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(3), 557-588. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1134463>
- Sönmez, S., & Gülnur, İ. (2018). Nitel araştırma yöntemlerinin sağlık hizmetleri bağlamında incelenmesi. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 21(40), 375-399.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115.x>
- Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/0001848184035001001>
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulfeon, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (ss. 57-75). Lawrence Erlbaum.
- Stangor, C., & Walinga, J. (2014). *Introduction to psychology – 1st Canadian edition*. BCcampus. <https://opentextbc.ca/introductiontopsychology/>
- Stauvermann, P., & Kumar, R. (2018). Adult learning, economic growth and the distribution of income. *Economies*, 6(1), 11. <https://doi.org/10.3390/economies6010011>
- Steensma, H., & Groeneveld, K. (2010). Evaluating a training using the "four levels model." *Journal of Workplace Learning*, 22(5), 319-331. <https://doi.org/10.1108/13665621011053226>
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (1995). *The nature of insight*. MIT Press.
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2012). *Cognitive psychology* (6. baskı). Wadsworth Cengage Learning.
- Sticht, T. G. (1975). *Reading for working: A functional literacy anthology*. Human Resources Research Organization.

- Storvik, A. E., & Abrahamsen, B. (2022). Shaping a career in management: The importance of gendered expectations. *Journal of Education and Work*, 35(8), 813-827. <https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2144166>
- Stoyanova, S., & Afrikanov, L. (2023). *Burnout prevention in adult education: Handbook*. Modern Education Foundation.
- Suanmali, C. (1981). *The core concepts of andragogy* (Tez No. 8207343) [Doktora tezi, Columbia University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. https://www.umsl.edu/~henschkej/articles/suanmali_dissertation.pdf
- Sun, X., Pennings, H. J. M., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2019). Teacher interpersonal behavior in the context of positive teacher-student interpersonal relationships in East Asian classrooms: Examining the applicability of western findings. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102898>
- Suna, Y., & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24.
- Suna, Y., & Durmuşçelebi, M. (2016). A compilation work about why Turkey suffers from learning and teaching English. *OPUS International Journal of Society Researches*, 3(5), 31-48.
- Sunarwanti, H. A. (2022). *Sociocultural background factors towards Thai students' speaking skills at Muhammadiyah University of Surabaya: An analysis of students' perspectives* (Tez No. 8435) [Lisans tezi, Universitas Muhammadiyah Surabaya]. UMSurabaya Repository. <https://repository.um-surabaya.ac.id/8435/>
- Superka, D. P., & Johnson, P. L. (1975). *Values education: Approaches and materials* (ED103284). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED103284>
- Swanson, R. A., & Arnold, D. E. (1996). Part one: What is the purpose of human resource development? The purpose of human resource development is to improve organizational performance. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1996(72), 13-19. <https://doi.org/10.1002/ace.36719967204>
- Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09701-3>
- Syed, M., & McLean, C. K. (2017). Erikson's theory of psychosocial development. E. Braaten & B. Willoughby (Eds.), *The SAGE encyclopedia of intellectual and developmental disorders*. SAGE Publications.

- Szulevicz, T., & Tanggaard, L. (2017). *Educational psychology practice: A new theoretical framework*. Springer.
- Şafak, P. (2014). Davranışçı öğrenme kuramı. S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 25-55). Pegem Akademi.
- Şahin, Ç. Ç. (2022). Öğretmenlerin deneyimsel öğrenme ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 60-71.
- Şahin, M. (2023). The place and importance of family in education. *Millî Eğitim*, 52(240), 3195-3220. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1184767>
- Şahin, V. (2006). *Evaluation of the in-service teacher training program "The Certificate for Teachers of English" at the Middle East Technical University School of Foreign Languages* (Tez No. 204742) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Şen, H. (2013). The attitudes of university students towards learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 947-953. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.177>
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (Eds.). (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Şenel, T., Çalışkan, H., & Yıldırım, Y. (2021). Tutumluluk değerinin kazandırılması bağlamında yapılan uygulamaya ilişkin veli ve öğrenci görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(232), 199-223. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.743160>
- Şentürk, C., & Baş, G. (2020). An overview of learning and teaching from the past to the present: New learning and teaching paradigms in the 21st century. *Handbook of research on adult learning in higher education* (ss. 1-28). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3146-4>
- Talbott, J. K. (2011). *Applying andragogical principles to texting-based learning (Short Message Service–SMS) in higher education* (Tez No. 508) [Doktora tezi, Lindenwood University]. Digital Commons@Lindenwood. <https://digitalcommons.lindenwood.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1517&context=dissertations>
- Tardi, G. (2021). The adult foreign language learner: Some proposals for andragogical language teaching. *Archivio Glottologico Italiano*, 106(1), 101-118. <https://doi.org/10.1515/agi-2021-0004>
- Taşdelen Karçkay, A., & Aktuğ, S. (2011). Nörofizyolojik Kuram (D. Olding Hebb). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (ss. 209–248). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053641827.08>

- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Taylor, D. C. M., & Hamdy, H. (2013). Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. *Medical Teacher*, 35(11), e1561-e1572. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.828153>
- Taylor, D. C. M., & Hamdy, H. (2013). Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: *AMEE Guide No. 83. Medical Teacher*, 35, e1-e12.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
- Tekin, M. (1988). *Ankara ilinde yetişkinleri örgün yetişkin eğitimi programlarına katılmaya güdüleyen etmenler ve yetişkinlerin katılmada karşılaştıkları güçlükler* (Tez No. 10757) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Tennant, M. (1993). Perspective transformation and adult development. *Adult Education Quarterly*, 44(1), 34-42.
- Tennant, M. (2006). *Psychology and adult learning*. Routledge.
- Teo, H. (2023). Pedagogy, Andragogy, and Heutagogy - Unlocking the secrets to effective education across age brackets. *Visign*. <https://visign.com>
- Terry, M. (2007). The supportive roles that learners' families play in adult literacy programs. *Educational Research Quarterly*, 31(1), 27-45.
- Terzioğlu Barış, E. (2014). Türkiye'nin AB üyeliği sürecinde hayat boyu öğrenmede yetişkin eğitimcisi yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 149-165.
- Tezcan, F. (2022). Andragogy or pedagogy: Views of young adults on the learning environment. *International Education Studies*, 15(1), 136-147. <https://doi.org/10.5539/ies.v15n1p136>
- Tezcan, F., & Deveci, T. (2018). Andragoji ve yaşamboyu öğrenme bağlamında yetişkinlerin öğrenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(2), 123-137.
- Tezcan, Ö. (2008). *Culture and language teaching through media* (ED502264). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED502264>
- Tezci, E., & Ataseven, N. (2016). Öğrenme stilleri ve bazı demografik faktörlerin öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 211-225.

- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics learning and teaching* (ss. 127-146). Macmillan.
- Thompson, M. A., & Deis, M. (2004). Andragogy for adult learners in higher education. *Proceedings of the Academy of Accounting and Financial Studies*, 9(1), 107-112.
- Tisdell, E. J. (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 139-156. <https://doi.org/10.1177/074171369804800302>
- Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D., & Lengrand, P. (1985). *Yetişkin eğitimi terimleri* (F. Oğuzkan, Çev.). UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.
- Tobias, R. (1982). The emergence of adult education as a field of university study: Some critical questions and comments. D. Freer & P. Randall (Eds.), *Educating the educators* (ss. 113-132). University of the Witwatersrand.
- Todd, C. L., Ravi, K., Akoh, H. A., & Gray, V. (2021). Engaging Adult Learners Online Through Technology, Andragogy, and Flexible Course Design. *Research Anthology on Adult Education and the Development of Lifelong Learners* (ss. 1101–1116). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8598-6.ch055>
- Toker Gökçe, A. (2021). Core values in education from the perspective of future educators. *SAGE Open*, 11(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/21582440211014485>
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), s. 319-345.
- Tomei, L. A. (2010). *Designing instruction for the traditional, adult, and distance learner: A new engine for technology-based teaching*. Information Science Reference.
- Tønseth, C. (2015). Situational triggering factors – Adult's "readiness to learn"-connected to certain life-stages and age? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3330-3341. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1001>
- Topala, I. (2014). Attitudes towards academic learning and learning satisfaction in adult students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 227-234. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.583>
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.

- Tosuncuoğlu, İ. (2021). Dil öğreniminde güdülenmeye etki eden unsurlar. *Turkish Journal of Educational Research*, 2(1), 37-42. <https://doi.org/10.51242/sakajer.2021.12>
- Tough, A. (1967). *Learning without a teacher: A study of tasks and assistance during adult self-teaching projects*. Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Learning Concepts.
- Tough, A. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning* (2. baskı). Ontario Institute for Studies in Education.
- Towle, A., & Cottrell, D. (1996). Self directed learning. *Archives of Disease in Childhood*, 74(4), 357-359. <https://doi.org/10.1136/ad.74.4.357>
- Trehan, K., Vince, R., Anderson, L., & Rigg, C. (2018). Critical action learning. *Management Learning*, 49(1), 67-68. <https://doi.org/10.1177/1350507617748283>
- Troll, L. E. (1985). *Early and middle adulthood* (2. baskı). Brooks/Cole.
- Tummons, J., & Ingleby, E. (2014). *The A-Z of lifelong learning*. McGraw-Hill.
- Tuncay, H. (1995). Askeri eğitimli yetişkinlerin yabancı dil öğreniminde etken faktörler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1-21. <https://milet.adm.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/553/7-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). 11. Teachers' Uses of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218. Cambridge University Press (CUP). <https://doi.org/10.1017/s0267190502000119>
- Turula, A. (2002). Language anxiety and classroom dynamics: A study of adult learners. *English Teaching Forum*, 40(4), 28-37.
- Tusting, K., & Barton, D. (2003). *Models of adult learning: A literature review*. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Türel, Y., Şimşek, A., Güneş, C., Vautier, Ş., & Şimşek, E. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. MEB Yayınları.
- Türkkan, T., Bülbül, K., & Odacı, H. (2022). Psikolojik sağlamlığı değerlendirme ölçeği: Türkçe versiyonuna ilişkin ilk psikometrik bulgular. *Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 255-263. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.897574>

- Türkoğlu, A., & Uça, S. (2011). Türkiye'de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 48-62.
- Tweedell, C. B. (2000). *A theory of adult learning and implications for practice*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446702.pdf>
- Uday, Y. (2019). Pedagogy, andragogy and heutagogy - Continuum and comparison. *International Journal of Advanced Research*, 7(8), 1229-1234. <https://doi.org/10.21474/ijar01/9614>
- UNESCO. (1997). *The Hamburg declaration on adult learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge University Press.
- Ural, O. (2007, May 5). Türkiye'de yetişkin eğitiminin bugünkü durumu ve geleceği. *Yetişkin Eğitimi Sempozyumu*. İstanbul, Turkey.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (ss. 215-228). Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210.
- Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: Global issues and local concerns. In E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges* (ss. 1-17). Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. (2017). The impact of global English on motivation to learn other languages: Toward an ideal multilingual self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 469-482. <https://doi.org/10.1111/modl.12413>
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Uyanık, G. (2016). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin çevre sorunlarına yönelik tutum ve duyarlılığa etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 760-784.
- Uysal, M. (2005). *Yetişkinlerde öğrenme*. A.Ü. Sürekli Eğitim Merkezi.
- Ünveren, K. D. (2019). Vygostky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195. <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193>
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Little, Brown.

- Vallerand, R. J. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271–360. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60019-2)
- Van Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 561-571. [https://doi.org/10.1016/s0887-6185\(02\)00228-1](https://doi.org/10.1016/s0887-6185(02)00228-1)
- Van Deth, J.-P., & Frost-Smith, B. (1983). Foreign language teaching for adults. *European Journal of Education*, 18(2), 151-164. <https://doi.org/10.2307/1503172>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2016) *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Routledge, London.
- Van Tubergen, F. (2010). Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands. *Social Forces*, 89(2), 515-534. <https://doi.org/10.1353/sof.2010.0092>
- Vandergrift, L. (2002). It was nice to see that our predictions were right: Developing metacognition in L2 listening comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 58(4), 555-575. <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.4.555>
- Verenikina, I. M. (2003). Vygotsky's socio-cultural theory and the zone of proximal development. H. M. Hasan, I. M. Verenikina, & E. L. Gould (Eds.), *Expanding the horizon: Information systems and activity theory* (ss. 4-14). University of Wollongong Press.
- Vermeulen, L., & McLean, S. (2014). Does age matter? Informal learning practices of younger and older adults. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 26(1), 19-34.
- Vintilă, M., & Istrat, D. (2014). Improving the skills for true wellbeing of adult educators and learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 610-615.
- Vithana, N., Ellepola, N., & Fernando, G. (2023). Improve student engagement in online learning – A review. In *ETLTC-ICETM2023 International Conference Proceedings: ICT Integration in Technical Education & Entertainment Technologies and Management*. AIP Publishing. <https://doi.org/10.1063/5.0185068>
- Vroom, V. H. (1995). *Work and motivation*. John Wiley & Sons.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Çev.). MIT Press.

- Waddill, D. D., & Marquardt, M. (2003). Adult learning orientations and action learning. *Human Resource Development Review*, 2(4), 406-429.
- Walshe, G. (2020). Radical constructivism—von Glasersfeld. B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice* (ss. 369-384). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_24
- Wang, V. X. (Ed.). (2018). *Critical theory and transformative learning*. IGI Global.
- Wang, V. X., Russo, M. R., & Bryan, V. C. (2014). All Roads Lead to Curriculum Inclusive of Social Justice and Democracy. *Advances in Educational Technologies and Instructional Design*, 35–54. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-5872-1.ch003>
- Weaver-Hightower, M. B. (2019). *How to write qualitative research*. Routledge.
- Weegar, M. A., & Pacis, D. (2012). A comparison of two theories of learning—behaviorism and constructivism as applied to face-to face and online learning. *E-Leader Manila*, 1-20.
- Weinstein, C. E., Krause, J. M., Stano, N. K., Acee, T. W., & Jaimie, M. K. (2015). Learning to learn. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2. baskı), ss. 712-719). Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92037-3>
- Welskop, W. (2013). Action learning in education. *Evropské Pedagogické Fórum 2012, Pedagogical and psychological aspects of education*, 2. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4513.8006>
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Wenden, A. L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23(1), 32-55.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Wigfield, A., & Carpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 233-261.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wilińska, M., de Hontheim, A., & Anbäcken, E. M. (2018). Ageism in a cross-cultural perspective: Reflections from the research field. L. Ayalon & C. Tesch-Römer (Eds.), *Contemporary perspectives on ageism* (ss. 425-440). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8_26
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Williamson, H. M. (2018). Self-directed learning as related to learning strategies, self-regulation, and autonomy in an English language program: A local application with global implications. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 445-469. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.12>
- Willroth, E. C., Pfund, G. N., Mroczek, D. K., & Hill, P. L. (2023). Perceptions of a good life: Associations with culture, age, wellbeing, and health. *European Journal of Personality* 38(3), 405–425. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/08902070231186344>
- Wilson, A. L., & Cervero, R. M. (2001). Adult education and the struggle for knowledge and power: Practical action in a critical tradition. *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2001/papers/76>
- Wilson, L. S. (2005). *A test of andragogy in a post-secondary educational setting* (Tez No. 3916) [Doktora tezi, Louisiana State University]. LSU Scholarly Repository. https://repository.lsu.edu/gradschool_dissertations/3916
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Multilingual Matters.
- Wirtz, D., Chiu, C. Y., Diener, E., & Oishi, S. (2009). What constitutes a good life? Cultural differences in the role of positive and negative affect in subjective well-being. *Journal of Personality*, 77(4), 1167–1196. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00578.x>
- Witt, E., & Lill, I. (2014). The effect of language proficiency on course results. *Journal of E-Learning & Higher Education*, 1–12. <https://doi.org/10.5171/2014.411199>
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3. baskı). Jossey-Bass.

- Woldeab, D., Punti, G., & Bohannon, R. (2023). The lived experiences of adult learners in an individualized program: Empowerment, responsibility, tensions, and anxiety. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(2), 524-543. <https://doi.org/10.1177/14779714221149601>
- Woodard, C. H., Shepherd, S. S., Crain-Dorough, M., & Richardson, M. D. (2011). The globalization of higher education through the lens of technology and accountability. *i-manager's Journal of Educational Technology*, 8(2), 16-24. <https://doi.org/10.26634/jet.8.2.1629>
- Woolfolk, A. E. (2021). *Educational psychology* (14. baskı). Pearson Education Limited.
- Wu, R., Wu, R., & Le, V. (2014). Challenges of adults in learning English as a second language: Focus on adult education in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 5. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.5.1132-1138>
- Xie, Q. (2017). Investigating the target language usage in and outside business English classrooms for non-English major undergraduates at a Chinese university. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1415629>
- Yaman, A. P. D. Ş., Esen, İ. G., & Derkuş, S. (2011). A study on the liaison between learned helplessness and academic language achievement. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 457-469.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175. <https://doi.org/10.29000/rumelide.417491>
- Yamin-Ali, J. (2010). Context – The magic of foreign language teaching. *Caribbean Curriculum*, 17, 17–32.
- Yardley, S., Teunissen, P. W., & Dornan, T. (2012). Experiential learning: AMEE Guide No. 63. *Medical Teacher*, 34(2), 102-115. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.650741>
- Yasmin, D. (2013). Application of the classification tree model in predicting learner dropout behaviour in open and distance learning. *Distance Education*, 34(2), 218-231. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.793642>
- Yavuz, K. (2023). Psychological resilience in children and adolescents: The power of self-recovery. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 15(1), 112–131. <https://doi.org/10.18863/pgy.1054060>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, R. (2004). *Öğrenmeyi öğrenmek*. Sistem Yayıncılık.
- Yıldız, Z. (2014). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı ve din öğretimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (33), 147-161.
- Yılmaz, K. ve Arık, R. S. (Eds.). (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Press.
- Yurdakul, B. (2015). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (ss. 39-65). Pegem Yayıncılık.
- Yüksel, G. (2014). Bilişsel öğrenme kuramı. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 25-55). Pegem Akademi.
- Zahn, J. (1969). Some adult attitudes affecting learning: Powerlessness, conflicting needs and role transition. *Adult Education*, 19(2), 91-97. <https://doi.org/10.1177/074171366901900201>
- Żammit, J. (2022). Sociocultural issues experienced by adults learning Maltese as a second language. *IAFOR Journal of Education: Language Learning in Education*, 10(1), 73–89. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1345753>
- Zaoming, M., Larbi, F. O., Fang, Z., & Deniz, G. (2021). Financial anxiety on international students in higher education: A comparative analysis between international students in United States of America and China. *Turkuaz Uluslararası Sosyo-Ekonomik Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 17-36.
- Zerdoudi, S., Tadjer, H., & Lafifi, Y. (2023). Study of learner's engagement in online learning environments. *International Journal of Informatics and Applied Mathematics*, 6(1), 11-28. <https://doi.org/10.53508/ijiam.1213321>
- Zhang, X., Wang, H., & Guo, D. (2018). Embodied cognition from the perspective of Vygotsky's socio-cultural theory. *Philosophy Study*, 8. <https://doi.org/10.17265/2159-5313/2018.08.003>
- Zhao, A. H. Q., & Morgan, C. (2004). Consideration of age in L2 attainment-children, adolescents and adults. *Asian EFL Journal*, 6(4), 1–13. https://www.asian-efl-journal.com/Dec_04_ahqz.pdf
- Zhao, L., & Zhao, W. (2022). Impacts of family environment on adolescents' academic achievement: The role of peer interaction quality and educational expectation gap. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.911959>

- Zhao, T. (2022). How gender stereotypes impact students' academic achievement. *Proceedings of the 2022 2nd International Conference on Modern Educational Technology and Social Sciences (ICMETSS 2022)* (ss. 911–918). Atlantis Press SARL. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-45-9_110
- Zheng, Y., & Barcinas, S. J. (2016). *Building online learning communities utilizing adult learning andragogical principles*. Adult Education Research Conference. <https://newprairiepress.org/aerc/2016/roundtables/19>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (ss. 232-259). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Žindžiuvienė, I., & Sruogaitė-Kuliešienė, A. (2015). Lifelong language learning in Europe: Possibilities and challenges. *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 503. Rezekne Academy of Technologies. <https://doi.org/10.17770/sie2013vol2.606>
- Zinn, L. M. (2005). Using readiness assessment for voluntary participation (RAVP) scales to predict retention in adult basic education. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 3(1), 30-40.
- Zmeyov, S. I. (1998). Andragogy: Origins, developments and trends. *International Review of Education*, 44(1), 103-108.
- Zuber-Skerritt, O. (2015). Participatory action learning and action research (PALAR) for community engagement: A theoretical framework. *Educational Research for Social Change*, 4(1).
- Zuber-Skerritt, O., Wood, L., & Kearney, J. (2020). The transformative potential of action learning in community-based research for social action. *Action Learning*, 17(1), 34–47. <https://doi.org/10.1080/14767333.2020.1712840>

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Görüşme Soruları	494
EK 2	Etik Kurul İzni	496



EK 1

Görüşme Soruları

i. Deneyim bağlamını ortaya koyma ile ilgili görüşme soruları

- a. Kısaca kendinizden bahseder misiniz?
 - i. ...ne iş yapıyorsunuz?
 - ii. ...işinizin yabancı dil ile ilgisi konusunda bilgi verebilir misiniz?
- b. Yabancı dil öğrenmeye ilk kez ne zaman başladınız?
 - i. ...sizi yabancı dil öğrenmeye yöneltten şey ne oldu?
 - ii. ...motive eden unsurlardan bahsedebilir misiniz?
 - iii. ...en etkili olan motive edici unsur hangisi oldu? Neden?
 - iv. ...kendi isteğinizle mi başladınız?
- c. Yabancı dil öğrenme konusunda bugüne kadar neler yaptınız?
 - i. ...örgün eğitim kurumlarında (ilkokul, ortaokul, lise) yabancı dil öğrenme konusunda ne gibi deneyimler yaşadınız?
 - ii. Sonrasında neler yaptınız?
- d. Yabancı dil öğrenme konusunda şu an neler yapıyorsunuz?
 - i. ...şu anki hedefiniz nedir?
- e. Yabancı dil öğrenme sürecinizi nasıl planladınız?
 - i. ...bu süreçte yardıma gereksinim duydunuz mu?
 - ii. ...süreci planlarken kimlerden ne tür destek aldınız?
- f. Yabancı dil öğrenme sürecinizde ailenizin/çevrenizin tutumundan bahseder misiniz?
 - i. ...size destek oldular mı? Neler yaptılar?
 - ii. ...yetiştirdiğiniz sosyal çevrenin yabancı dil öğrenmeye karşı bakışı nasıldı?

ii. Deneyimin detaylarını yeniden yapılandırma ile ilgili görüşme soruları

- a. Yabancı dil öğrenmek için katıldığınız kurslardan bahseder misiniz?
 - i. ...eğitmenlerinizden (mesleki yeterlik, yetişkinlere yaklaşım vs bağlamında) bahseder misiniz?
 - ii. ...size destek oldular mı? Detaylandırır mısınız?
 - iii. ...ortamdan (fiziksel ve sosyal) bahseder misiniz? Bu konuda genel olarak tercihleriniz nelerdir? Araçlar, materyaller?
 - iv. ...bu süreçte fikirlerinize değer verildi mi?

- v. ...geçmiş öğrenmelerinizden yararlanıldı mı? Bu konuda neler yapıldı?
- b. Örgün/resmi eğitim ortamı dışında yabancı dil öğrenmek nasıl bir şey? İki ortam arasında ne gibi farklar oldu?
 - i. ...öğrenme, motivasyon, yükledikleri değer
- c. Yabancı dil çalışarak geçen bir gününüzü anlatır mısınız?
- d. Yabancı dil öğrenme sürecinizde ne tür zorluklar yaşadınız?
 - i. ...geçmiş öğrenmeleriniz zorluklar çıkardı mı?
- e. Yabancı dil öğrenmekten vazgeçmek istediğiniz zamanlar oldu mu?
 - i. ...neden o noktaya geldiniz?
 - ii. ...tekrar nasıl odaklandınız? Bu konuda neler yaptınız?
- f. Yabancı dil öğrenme konusunda gelecekte yapmayı planladığınız şeylerden bahseder misiniz?

iii. Deneyimin katılımcı için taşıdığı anlama dair yansıtıcı yorumları alma ile ilgili görüşme soruları

- a. Yabancı dil öğrenme ile ilgili tüm yaşantılarınızı göz önünde bulundurduğunuzda yabancı dil öğrenmek sizin için ne anlam ifade ediyor?
 - i. ...neye benzetirsiniz? Çizim? Yazılı olarak olabilir? Metaforlar?
- b. Yabancı dil öğrenmeye başlamadan önce yabancı dil öğrenme konusunda neler hissediyordunuz?
 - i. Önceden neler hissediyordunuz?
 - ii. Süreç içinde bu nasıl değişti?
- c. Yabancı dil bilmiyor olmak nasıl bir şey?
 - i. ...bu hissi tarif eden kelimeler neler olurdu?
 - ii. ...mesleki yaşantı bakımından
 - iii. ...kişisel yaşantı bakımından
- d. Yabancı dil öğrenme sürecinde geldiğiniz nokta itibari ile kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
 - i. ...hedeflerinize, hayallerinize ulaştınız mı?
- e. Sizin bunlar dışında eklemek istedikleriniz var mı?

EK 2
Etik Kurul İzni

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 30.11.2021

Toplantı No : 2021-19

GÜNDEM :

7. Başvuru Sahibi : Dr.Öğretim Üyesi Engin KARAHAN (Seyfettin DEMİRAL ile birlikte).
Konu: “Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğrenme Deneyimlerinin Androgojinin Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi (A Study on The Foreign Language Learning Experiences of Adults In Terms of the Basic Principles of Androgogy)” adlı” isimli araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

7. Dr.Öğretim Üyesi Engin KARAHAN’ın (Seyfettin DEMİRAL ile birlikte). Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğrenme Deneyimlerinin Androgojinin Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi (A Study on The Foreign Language Learning Experiences of Adults In Terms of the Basic Principles of Androgogy)” adlı” isimli araştırmalarının ve başvuru evrağının ekinde örneği bulunan araştırmalarında kullanacakları ölçme aracının/araçlarının; fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluk başvuru sahibine/sahiplerine ait olmak üzere veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Üniversitemiz insan araştırmaları etik kurulu yönergesine uygunluğuna oybirliği ile karar verildi.

(İmza)
Prof. Dr. Yaşar SARI
Başkan

(İmza)
Prof. Dr. Esra DERELİ
Başkan Yardımcısı
(İmza)
Prof. Dr. Zafer BALBAĞ
Üye
(İmza)
Prof.Dr. Birol YILDIZ
Üye

(İmza)
Prof. Dr. Ferit USLU
Üye
(İmza)
Prof. Dr. Ayşe AYPAY
Üye
(İmza)
Prof.Dr. Mustafa Kemal BEŞER
Üye (Raportör)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Seyfettin DEMİRAL
Doğum Yeri :
Doğum Tarihi :
Orcid Numarası :

Eğitim Durumu

Lise	Eskişehir Atatürk Lisesi	1993
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	1998
	Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği	
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2003
	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı	

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
İngilizce Öğretmeni	Muhtelif Dil Kursları	1998-2008
İngilizce Öğretmeni	Dilsem Dil Kursu	2008-2024

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

- Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 312-332.
- Demiral, S. (2003). *Okul müdürleri tarafından öğretmenlere dönük bir kontrol ve motivasyon aracı olarak örgüt dilinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Teachers' views on the use of organizational language by school principals as a means of control and motivation towards teachers) (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Acat, M. B. & Demiral, S. (2009). The use of organizational language of Turkish school principals toward teachers as a means of motivation and control. *International Journal of Educational Reform*, 18(1), 82–97. <https://doi.org/10.1177/105678790901800105>

İletişim

E-posta adresi:

