ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI
(HALK EĞİTİMİ PROGRAMI)

YETİŞKİNLERİN EĞİTİME KATILMA GÜDÜSÜNÜ ETKİLEYEN PSİKOLOJİK VE TOPLUMSAL FAKTÖRLER (KARAYOLLARI GENEL MÜDÜRLÜĞÜ İNGİLİZCE EĞİTİMLERİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sibel Esra Karataş

Ankara
Mart, 2009

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI
(HALK EĞİTİMİ PROGRAMI)

YETİŞKİNLERİN EĞİTİME KATILMA GÜDÜSÜNÜ ETKİLEYEN PSİKOLOJİK VE TOPLUMSAL FAKTÖRLER (KARAYOLLARI GENEL MÜDÜRLÜĞÜ İNGİLİZCE EĞİTİMLERİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sibel Esra Karataş

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bilir

Ankara
Mart, 2009

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitimin Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Rıfat Miser ……

Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bilir ……..
(Danışman)

Üye Yrd. Doç. Dr. Melike Türkan Bağlı ……..

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…/…/2009

Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yetişkin eğitiminin önemli bir bölümü olan hizmet içi eğitimler kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan personel için büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi eğitimleri kapsamında düzenlenen İngilizce Eğitimleri ele alınmıştır.

Karayolları Genel Müdürlüğü personelinin İngilizce eğitimlerine katılmalarını güdüleyen faktörleri inceleyen bu çalışma 5 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmaktadır. İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar ele alınmaktadır. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde bulgular ve yorum ve son bölümde ise araştırmanın özet, sonuç ve önerileri yer almaktadır.

Araştırmanın her aşamasında beni destekleyip yönlendiren danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bilir'e ve değerli katkı ve görüşlerinden dolayı tez jürimde yer alan hocalarım Prof. Dr. Rıfat Miser ve Yrd. Doç. Dr. Melike Türkan Bağlı'ya teşekkür ederim.

Sibel Esra Karataş

ÖZET

YETİŞKİNLERİN EĞİTİME KATILMA GÜDÜSÜNÜ ETKİLEYEN PSİKOLOJİK VE TOPLUMSAL FAKTÖRLER (KARAYOLLARI GENEL MÜDÜRLÜĞÜ İNGİLİZCE EĞİTİMLERİ ÖRNEĞİ)

Karataş, Sibel Esra

Yüksek Lisans, Eğitimin Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bilir

Mart 2009, 90+ xii sayfa

Bu araştırmada, Karayolları Genel Müdürlüğü personelinin hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılımını güdüleyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma şeklinde düzenlenen araştırmanın çalışma grubunu, 1999–2007 yılları arasında hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan ve halen Karayolları Genel Müdürlüğünde görev yapan 20 kurum personeli oluşturmuştur. Çalışma grubuna yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Karayolları Genel Müdürlüğü personelini hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılmaya güdüleyen bazı psikolojik ve toplumsal faktörler bulunmaktadır. Katılımcıları İngilizce eğitimlerine katılmaya güdüleyen psikolojik faktörler arasında; katılımcıların İngilizce kursunda başarılı olacaklarına dair sahip oldukları özgüven, yetişkin eğitimine karşı sahip oldukları olumlu tutum, kurumdaki görev sorumluluklarının yerine getirilmesi ile ilgili öz yararlık sağlama hedefleri, İngilizcenin karşılanması gereken bir ihtiyaç olduğu algısı ve katıldıkları eğitimin sonuçları ile ilgili yaptıkları olumlu değerlendirme yer almaktadır.

Katılımcıları motive eden toplumsal faktörler arasında; katılımcıların gerçekleşmesini planladıkları yaşam geçişleri, eğitim ile ilgili bilgilere ulaşılması, kurumda düzenlenen İngilizce kursunun zaman darlığı ve maliyet gibi katılımı engelleyen faktörleri ortadan kaldırması ve İngilizce kursu ile ilgili özelliklerin yetişkinlerin beklentisini karşılaması yer almaktadır.

Kurum elemanlarının eğitime katılımını güdüleyen psikolojik ve toplumsal faktörler ile yetişkinlerin yaşı ve İngilizce eğitimlerine katılım geçmişi arasında ilişki olduğu gözlemlenirken, cinsiyet, medeni durum ve görev konumu ile katılımı güdüleyen faktörler arasında ilişki gözlemlenmemiştir.

ABSTRACT

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL FACTORS AFFECTING THE MOTIVATION OF ADULTS TO PARTICIPATE IN EDUCATION (THE CASE OF ENGLISH LANGUAGE TRAININGS IN GENERAL DIRECTORATE OF HIGHWAYS)

Karataş, Sibel Esra

M.S., Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet Bilir

March 2009, 90+ xii pages

In this study, it is aimed to analyze the factors which motivate the staff of General Directorate of Highways to participate in English Language Training organized under the coverage of in-service training. The study was designed as a qualitative research. The study group of the research includes 20 staff who has participated in English Language Trainings between 1999-2007 and still work as the employee of the organization. The semi-structured interview was used for data collection and the data was analyzed by content analysis method.

According to the findings of the research, there are some psychological and social factors that motivate the staff of General Directorate of Highways to participate in English trainings. The psychological factors which motivate the participation of staff consist of the self-confidence of the participants, the positive attitude of the participants toward adult education, the goal of the participant to provide self-efficacy at work, the perception that English is a need required to be meet and the positive evaluation of participants about the outcomes of training. The social factors which motivate the participants are life transitions of participants that they plan to realize in the future, the availability of information about training, the removal of barriers such as lack of time and money for participation and the fact that course

attributes fulfill the expectations of participants. In this study, it is observed that there is a relation between the age and English training history of the participant and psychological and social factors that motivate the staff to participate in trainings. On the other hand, the same relation is not observed between the motivational factors and gender, marital status and work position of the participant.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI ……..... iii

ÖNSÖZ ……... iv

ÖZET …….. v

ABSTRACT ……..……. vii

ŞEKİLLER LİSTESİ …… xii

BÖLÜM ……..

1. GİRİŞ ……...……... 1

Problem ……..…….. 1

Amaç ……..…….. 6

Önem……...……...…….. 6

Sınırlılıklar……...…. 7

Tanımlar……...…… 7

Kısaltmalar …….. 8

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ……. 9

Güç Alanı Kuramı: Harry L. Miller ……..... 9

Beklenti-Değerlik Modeli: Kjell Rubenson ……..... 13

Uygunluk Modeli: Roger Boshier ……..……. 15

Allen Tough: Tahmin Edilen Faydalar..…...……..... 16

Cross: Tepki Zinciri Modeli ……..... 17

Psiko-Sosyal Etkileşim Modeli ……... 21

Referans Grup Kuramı …….……...…… 22

Toplumsal Katılım Kuramı ……...…….……...……. 23

Yetişkin Eğitimine Katılım İle İlgili Araştırmalar …….. 24

Türkiye'de Yapılan Araştırmalar …….…….. 28

3. YÖNTEM ……...……. 32

Araştırma Modeli …….…….……... 32

Çalışma Grubu ……. 32

Verilerin Toplanması ……... 33

Verilerin Analizi …….. 34

4. BULGULAR VE YORUMLAR ……... 35

Karayolları Genel Müdürlüğü Personelinin Hizmet İçi İngilizce Eğitimine Katılımını Güdüleyen Faktörler ……..……. 35

Yetişkinleri Güdüleyen Psikolojik Faktörler ……... 36

Özgüven ……..……. 36

Yetişkinlerin Yetişkin Eğitimine Yönelik Olumlu Tutumu ……... 39

Yetişkinlerin Eğitim Sonucu Gerçekleştirmeyi Bekledikleri Hedefleri ……. 41

İhtiyaç Algısı …….. 47

Yetişkinlerin Katıldıkları Eğitimin Sonuçları İle İlgili Değerlendirmeleri ……... 52

Yetişkinleri Güdüleyen Toplumsal Faktörler …….. 56

Yaşam Geçişleri …….. 56

Yetişkinlerin Eğitim Olanakları Hakkındaki Bilgileri ……..……. 57

İngilizce Eğitimi İle İlgili Özelliklerin Yetişkinlerin Beklentisini Karşılaması …….. 59

Katılım Önündeki Engellerin Bulunmaması ……... 66

Yetişkinlerin Demografik Özellikleri ve Motivasyon ……. 70

Yaş ve Motivasyon ……. 70

Cinsiyet ve Motivasyon ……...……... 75

Medeni Durum ve Motivasyon ……..... 76

Görev Konumu ve Motivasyon …….. 76

İngilizce Kurslarına Katılım Geçmişi ve Motivasyon ……. 77

5. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER ……... 79

Özet ……..……..……..…….. 79

Sonuçlar……. 80

Öneriler ……...……. 82

KAYNAKÇA ……..…….. 84

EKLER…….……. 88

EK:1 GÖRÜŞMECİ BİLGİ FORMU……... 88

EK:2 GÖRÜŞME KILAVUZU……..... 89

EK:3 ÇALIŞMA GRUBUNUN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ …… 90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Miller, Mesleki Yeterlik Eğitimi, Alt-Alt Sınıf Seviyesi ……... 11

Şekil 2. Miller, Mesleki Yeterlik Eğitimi, Orta-Alt Sınıf Seviyesi …… 12

Şekil 3. Rubenson, Beklenti-Değerlik Modeli …… 14

Şekil 4. Cross: Tepki Zinciri Modeli ……..……. 18

BÖLÜM 1
GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmektedir.

Problem

Yetişkin eğitimine katılım, yetişkin eğitimi alanında en çok süreklilik arz eden ve derinlemesine çalışılan araştırma konularından biridir. 1965 yılında bu alanda ilk ulusal katılım araştırması gerçekleştirilmiştir. Johnstone ve Rivera'nın dönüm noktası sayılabilecek bu çalışmasının ardından, yetişkin eğitimi alanındaki araştırmacılar tipik yetişkin öğreneni tanımlamaya yönelmişlerdir. Bunu takip eden NCES ve UNESCO tarafından yapılan araştırmalarda bu alandaki veritabanının gelişmesine katkıda bulunmuştur.

Katılım ve motivasyon çalışmalarının yetişkin eğitimi uygulamalarında geniş kapsamlı etkileri bulunmaktadır. Yetişkin eğitimi faaliyetlerine kimin katıldığını ve yetişkinlerin niye katıldığını (veya katılmadığını) bilmek eğitim hizmetleri sağlayan ve bu alandaki politikaları oluşturan merciler için gerekli bilgilerdir. Yetişkin eğitimine katılım çoğunlukla gönüllü bir eylem olduğundan, yetişkin eğitimine kimin katıldığını, katılma nedenlerini ve daha fazla katılımı hangi koşulların teşvik edeceğini bilmek, eğitim hizmetleri sağlayan kurumların yetişkin öğrenenlere daha iyi hizmet vermesini sağlamak açısından önemlidir.

Yaşam boyu öğrenme günümüzde eğitim alanındaki en önemli kavramlardan biridir. Yetişkin eğitimi alanının gelişmeye başlamasıyla birlikte yaygınlaşan yaşam boyu öğrenme kavramı özellikle 1990'ların ortasından itibaren AB'nin eğitim ve yetiştirme alanındaki temel stratejisi olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa Komisyonu 1996 yılını Avrupa yaşam boyu öğrenme yılı ilan etmiştir. Yaşam boyu öğrenme

yılının sonunda, Avrupa Konseyi yaşam boyu öğrenme stratejileri ile ilgili kararlar, bazı esas ilkeler kabul etmiş ve ileriki gelişmeler için bir çerçeve alan ortaya koymuştur.

Ahl (2006, 385), yetişkinlerin sürekli eğitim programlarına katılmalarına yönelik motivasyonlarının ivedilikle ele alınan bir konu haline geldiğini belirtmektedir. Yaşam boyu öğrenme artan işsizlik oranı içinde vasıfsız işgücü için önemli baskı oluşturan problemlerin çözümü olarak görülmektedir. Özellikle, Kuzey Avrupa ülkelerinde yetişkin eğitimine katılım çalışmaları ilk ve orta öğretim ile ilgili çalışmalara göre literatürde daha geniş bir yer tutmaktadır (Smith, 1998).

Yetişkin eğitimi başlangıçta örgün eğitimin eksikliğini giderme amacını taşırken günümüzde belli bilgi ve beceriyi kazandırma ve yenilemeyi amaçlamaktadır (Geray, 2002, 10). Yetişkin eğitiminin işlevleri genişledikçe içeriği de genişlemiştir (Lowe, 1985, 19).

Yetişkin eğitimi alanının önemli bir bölümünü oluşturan hizmet içi eğitim değişen küresel ekonomi içerisinde yetişkinlerin işgücü içindeki rekabetçi konumunu korumaları açısından büyük önem taşımaktadır. 1990'ların başından itibaren yeniden önemi artan yaşam boyu öğrenme bağlamında giderek önem kazanan hizmet içi eğitim programlarının daha verimli olabilmesi ve amacına ulaşabilmesi açısından yetişkinlerin öğrenme süreçlerinin çok iyi anlaşılması ve araştırılması gereklidir.

Ülkemizde kamu kurum ve kuruluşlarında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin düzenlenmesi yasalarla zorunlu kılınmıştır. Bu konudaki yasal dayanak 1965 yılında kabul edilen 657 sayılı Devlet Memurları Kanunudur. Bu kanunun yedinci kısmı, 214 -225 maddeleri "devlet memurlarının yetiştirilmesi" başlığı altında kurumların memurlarını hizmet içinde yetiştirme esaslarını saptamıştır (http://www.bydigi.net/kamu-yonetimi/134822).

Devlet Memurları Kanununun 214. maddesi, "devlet memurlarının yetiştirilmesini sağlamak, verimliliğini artırmak ve daha ileriki görevlere hazırlamak amacıyla uygulanacak hizmet içi eğitim, Devlet Personel Başkanlığı tarafından ilgili kurumlarla birlikte hazırlanacak yönetmelik dahilinde yürütülür" demektedir. Bu

maddeden de anlaşılacağı üzere memurların yetiştirilmesinde temel sorumluluk kurumlara ait olmaktadır. Aynı zamanda bu madde ile devlet memurlarının hizmet içi eğitimlerinden beklenen amaçlar sıralanmıştır. Bunlar; devlet memurlarının yetişmelerini sağlamak, verimliliklerini artırmak ve daha ileri görevlere hazırlamak olarak kanun amacını ortaya koymuştur.

Bu kanunun 215 ve 216. maddeleri de kamu kurumlarının hizmet içi eğitimi verebilmeleri için bünyelerinde "eğitim birimi" ve "eğitim merkezi" kurmalarıyla ilgilidir. Kanun koyucu bu birimlerin kurulmasında kurumlara takdir hakkı vermemiş, bu birimlerin kurulmasını zorunlu kılmıştır. 215. madde, "her kurumda personeli yetiştirmek faaliyetlerini düzenlemek ve değerlendirmekle görevli bir eğitim birimi kurulur" demektedir. 216. madde de ise "kurumların kendi ihtiyaçlarını karşılamak üzere, eğitim merkezleri açabileceklerini" hükme bağlamış ve bu konuda kurumlara takdir hakkı vermiştir. Bu maddeden anlaşılacağı üzere kurumlar eğitim merkezi kurup kurmamada serbest bırakılmıştır (http://www.bydigi.net/kamu-yonetimi/134822).

Bu araştırmada, Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi eğitimleri kapsamında düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılan yetişkinlerin, eğitime katılma süreçleri ve eğitime katılmalarını güdüleyen faktörler araştırılmıştır. Karayolları Genel Müdürlüğü birçok kamu kuruluşunun aksine ayrı bir bütçeye sahip bir eğitim merkezi kapsamında eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Ancak, İngilizce eğitimleri bu merkezde tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilen tek eğitim türüdür. Bir kamu kuruluşunun bünyesinde düzenli olarak gönüllülük esasına dayanan bir yetişkin eğitiminin düzenlenmesi araştırma konumuzu özgün kılan özelliktir.

1950 yılında kurulan Karayolları Genel Müdürlüğü toplam 63 899 km. uzunluğundaki otoyol, devlet ve il yollarını kapsayan ulusal yol ağından sorumludur. 5539 sayılı Karayolları Kuruluş Kanunu ile otoyolların, devlet ve il yollarının plan, proje, yapım, bakım ve işletilmesi Karayolları Genel Müdürlüğü'ne verilmiştir (http://www.kgm.gov.tr).

Geniş bir görev ve sorumluluk alanına sahip olan Karayolları Genel Müdürlüğü kurumunda görev alan personelin teknolojik gelişmeleri takip edebilmesi amacıyla İngilizce bilmesi son derece önemlidir. Ayrıca, kurumun uluslararası düzeyde faaliyetlerinin yerine getirilmesi, Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları kapsamında yürütülen çalışmaların gerçekleştirilmesi nedeniyle kurum elemanlarının yabancı dil bilmelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Karayolları Genel Müdürlüğü, 1969 yılından itibaren İngilizce eğitimleri düzenlemektedir. Bugüne kadar 2211 teknik, 284 idari ve 19 işçi olmak üzere toplam 2514 kurum elemanı yabancı dil kurslarına katılmıştır.

Karayolları Genel Müdürlüğü, Bilgilendirme ve Değerlendirme Şubesi Müdürlüğünce iki tip İngilizce kursu açılmaktadır: Temel ve Geliştirme. İngilizce Temel Kursu, İngilizce seviyesi orta düzeyin altında olan elemanlar için düzenlenmektedir. İngilizce Geliştirme Kursu ise İngilizce seviyesi orta düzeyin üstünde olan elemanlar için düzenlenmektedir.

Bu kurslarda, dilbilgisi, dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri; belirli kurs kitapları takip edilerek, görsel ve işitsel araçlarla da desteklenerek verilmektedir. Kursun amacı, katılımcıların mesleki alandaki gelişmeleri takip edebilecek derecede yabancı dil öğrenmelerini sağlamaktır.

Karayolları Genel Müdürlüğü Bilgilendirme ve Değerlendirme Şubesi tarafından gerçekleştirilen İngilizce eğitimleri kuruma ait Eğitim ve Araştırma Merkezinde düzenlenmektedir. Eğitim Merkezi, Eskişehir yolu 30.km de yer almaktadır. Genel merkeze ulaşım sadece belirli saatlerde bulunan kurum servisleri ile sağlanmaktadır. Ancak, eğitim süresince ihtiyaca bağlı olarak ek servis konmaktadır.

Karayolları Genel Müdürlüğü merkez ve bölge teşkilatı olmak üzere yapılanmıştır. Kurum bünyesinde düzenlenen İngilizce eğitimleri her iki teşkilat personeline de yöneliktir. Bölgeden katılacak personel mevcut olduğunda, eğitimler kur düzeyine bakılmaksızın haftada beş gün, tüm gün (6 ders saati) şeklinde düzenlenmektedir. Bölge teşkilatından katılacak elemanlar bu süre boyunca “geçici görevli” sayılmaktadırlar. Bu nedenle, eğitimin belirtildiği süre formatında (tüm gün)

düzenlenmesi zorunludur. Genel merkez birimleri ve Ankara bölgesinden eğitime katılan elemanlar için böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır. Bu durumda, İngilizce eğitimleri yarım gün (3 ders saati) düzenlenebilmektedir.

Kursta ders verecek eğiticiler çoğunlukla kurumun kadrolu elemanlarıdır. Sadece eğitici sayısının yetersiz olduğu durumlarda kurum dışından eğitici sağlanmaktadır. İngilizce eğitimleri ilgili şube müdürlüğünün Tercüme ve Dil Eğitimi Şefliği tarafından düzenlenmektedir. Son yıllarda, ilgili şefliğin kadrosunda sözleşmeli eleman istihdam edilmektedir. Bu durum, eğitici kadrosunun çok sık değişmesine neden olmaktadır.

Kursa katılan kurum elemanlarına kurs sonunda katılım veya başarı belgesi verilmektedir. Katılımcılar başarı belgesi alabilmek için kurs dönemi içerisinde uygulanan belirli sayıda sınava girmek ve öngörülen başarı puanına ulaşmak zorundadırlar. Bu başarı puanına ulaşamayan katılımcılara katılım belgesi verilmektedir.

Günümüzde yaşanan sosyal, ekonomik ve teknolojik alandaki hızlı ve sürekli değişmeler personelin bilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Gelişmelere ayak uydurabilmek için ortaya çıkan değişim ve gelişmelerin süratle personele ve örgüte uygulanması gereklidir. Bu da ancak sistemli bir hizmet içi eğitimle sağlanabilir. Hizmet içi eğitim ihtiyacı bir işte çalışan kişi için, işin yerine getirilmesinde, bilgi, beceri, tutum ve davranış bakımından duyulan eksiklik ya da gereklilik sonucu önem kazanmıştır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995, 197).

Yetişkinleri öğrenmeye güdüleyen faktörler geniş bir dağılım göstermektedir ve bu faktörlerin neler olduğu sorusunu basit bir formül ile yanıtlamak mümkün değildir. Özellikle, batı kaynaklı öğrenme teorilerinin farklı kültürler üzerindeki geçerliliğinin de araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan yetişkinlerin eğitimlere katılımını güdüleyen faktörlerin neler olduğu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan yetişkinlerin, İngilizce eğitimine katılımını güdüleyen faktörleri ortaya koymaktır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Karayolları Genel Müdürlüğünde çalışan yetişkinleri İngilizce öğrenmeye yönelten psikolojik faktörler nedir?

2. Karayolları Genel Müdürlüğünde çalışan yetişkinleri İngilizce öğrenmeye yönelten toplumsal faktörler nedir?

3. Karayolları Genel Müdürlüğünde çalışan yetişkinleri İngilizce öğrenmeye yönelten psikolojik ve toplumsal faktörlere ilişkin yetişkin görüşleri arasında
   - yetişkinin yaşı,
   - cinsiyeti,
   - medeni durumu,
   - görev konumu ve
   - daha önce İngilizce kursuna katılıp katılmama durumuna göre bir farklılık gözlemlenmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Yaşam boyu öğrenme bağlamında hizmet içi eğitim, değişen küresel ekonomi içerisinde yetişkinlerin işgücü içindeki rekabetçi konumunu korumaları ve eğitim olanaklarının ulaşılabilirliğini sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, kamu kurumları hizmet içi eğitime gereken önemi vermelidir. Bu araştırma ile toplanacak verilerin, Karayolları Genel Müdürlüğü ve Türkiye'deki diğer kamu kurumlarının hizmet içi eğitimlerinin planlama ve uygulama çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İngilizce öğrenmek günümüzde her alanda vazgeçilmez bir ihtiyaç haline gelmiştir. İşgücünü oluşturan yetişkin bireylerin ve kurumların sosyal, ekonomik ve teknolojik alandaki gelişmeleri takip edebilmesi için İngilizce bilmesi vazgeçilmez bir gereksinimdir. Bu nedenle, İngilizce eğitimi ile ilgili araştırmalar düzenlenmesi, İngilizce eğitiminin önemine vurgu yapılması ve etkili bir eğitim sağlayacak şekilde yapılandırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Yetişkin eğitimine katılımı güdüleyen etmenlerin araştırıldığı bu çalışmanın, yetişkin eğitimine katılımın teşvik edilmesini sağlamak yönünde ve katılım sürecinde karşılaşılan sorunlar hakkında bilgi verebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada nitel araştırma yönteminin kullanılması sonucunda kapsamlı veriler elde edileceği ve elde edilecek verilerin yeni araştırma sorularının ortaya konmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma, 1999–2007 yılları arasında Karayolları Genel Müdürlüğünün hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılmış ve halen kurum bünyesinde görev alan elemanları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada kullanacağımız kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

Yetişkin: Her toplumun yetişkin olarak kabul ettiği insandır. Yasal olarak, 18 yaşını bitiren herkes yetişkindir. Bu çalışmada yetişkin kavramı ile Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan kurum personeli tanımlanmaktadır.

Öğrenme: Öğretim veya yaşantısal deneyim yoluyla oluşan sürekli davranış değişimleridir.

Yetişkin Eğitimi: İçeriği, düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun ve ister okullarda, kolejlerde, üniversitelerde veya çıraklıkta uygulanan ilköğretimin uzantısı bir eğitim olarak düşünülsün veya o eğitimin yerini tuttuğu varsayılsın, yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki yeterliklilerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçleridir.

Hizmet içi Eğitim: "Kişiye işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesidir"(Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995, 195).

Katılımcı: Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan kurum personelini tanımlamaktadır.

Kısaltmalar

AB	Avrupa Birliği
KGM	Karayolları Genel Müdürlüğü
KPDS	Kamu Personeli Dil Sınavı
NCES	Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi
TOEFL	Yabancı Dil olarak İngilizce Sınavı (Test of English as a Foreign Language)
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu

BÖLÜM 2
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri açıklanmış ve ilgili araştırmalar özetlenmiştir. Yetişkin eğitimine katılım ile ilgili kuramlar, yetişkin eğitimine katılım ile ilgili araştırmaların düzenlenmesi açısından son derece önemlidir. Yetişkin eğitimi alanında ciddi bir kuram eksikliği bulunduğunu belirten bazı araştırmacılar yetişkin öğrenmesinin muhtelif yönlerini açıklamak için en az kullanılan araçlardan birinin kuram olduğunu ifade etmişlerdir (Miller, 1967, Boshier, 1973, Cross, 1981). Yetişkin eğitimi alanındaki bu eksikliğin giderilmesi gerektiğini düşünen bazı araştırmacılar, özellikle 1970'li yılların başından itibaren kuramsal çalışmalara ağırlık vermişlerdir. Yetişkin eğitimine katılım kuramları çoğunlukla araştırma sonuçlarından elde edilen verilere dayanarak oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın genel amacı, Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan yetişkinleri eğitime katılmaları yönünde güdüleyen faktörleri araştırmaktır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmamızın çerçevesini oluştururken yetişkin eğitime katılım kuramlarından faydalanılmıştır. Bu nedenle, bu bölümde yetişkin eğitimine katılım kuramları dönemlerine göre kronolojik sırayla sunulmuş ve bu alanda gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

Güç Alanı Kuramı: Harry L. Miller

Yetişkin eğitimine katılım alanındaki öncü kuramcılardan biri olan Harry Miller (1967) sosyoekonomik statü ile yetişkin eğitimine katılım arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarındaki bağlantının nedenlerini açıklamaya çalışmıştır (Smith, 1998). Miller'ın toplumsal sınıf teorisi, Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisi ve Lewin'in güç-alanı analizine dayanmaktadır (Cross, 1981, 112). Miller, teorisini oluştururken insanların yetişkin eğitimine neden katıldığı ve toplumsal sınıflar arasında eğitime

katılım ile ulaşılması beklenilen hedefler açısından neden büyük farklılıklar olduğu sorularının yanıtını açıklamaya çalışmıştır.

Miller, eğitimsel faaliyeti, kişisel ihtiyaçlar ile toplumsal yapılar arasındaki bir etkileşim olarak nitelendirmektedir (Silva, Caharan ve Laciano-Paquet, 1998, 33). Maslow ihtiyaç hiyerarşisi kuramında insanların yaşamı sürdürme, güvenlik ve ait olma gibi daha temel ihtiyaçları karşılanmadan, tanınma (statü), başarı ve kendini gerçekleştirme gibi daha yüksek insani ihtiyaçları ile ilgilenemeyeceklerini ileri sürmektedir (Miller, 1967, 4–5). Yetişkin eğitimine uygulandığında ihtiyaç hiyerarşisi; daha alt toplumsal sınıf üyelerinin esas olarak çoğunlukla meslek eğitimi ve temel yetişkin eğitimi gibi yaşamı sürdürme ihtiyaçlarını karşılayacakları eğitimler ile ilgileneceklerini, daha üst toplumsal sınıf üyelerinin ise bu ihtiyaçlarını karşılamış olacağından ötürü başarıya ve kendini gerçekleştirmeye yönelik eğitimlere yöneleceklerini öngörmektedir (Miller, 1967, 7). Cross (1981, 112–113), yetişkin eğitiminde hangi yetişkinin ne tür yetişkin eğitimi talep ettiğini gösteren verilerin, Miller'ın ihtiyaç hiyerarşisi kuramını kullanımını desteklediğini belirtmektedir. Örneğin, lise veya daha alt seviyede eğitime sahip olan kişiler öncelikle meslek eğitimleri ile ilgilenirken, kendini-anlama, boş vakit değerlendirme, kişisel gelişim ve bunun gibi eğitimler esas olarak iyi-eğitimli ve iş piyasasında hayatta kalma mücadelesi için kaygı duymayan kişilere hitap etmektedir.

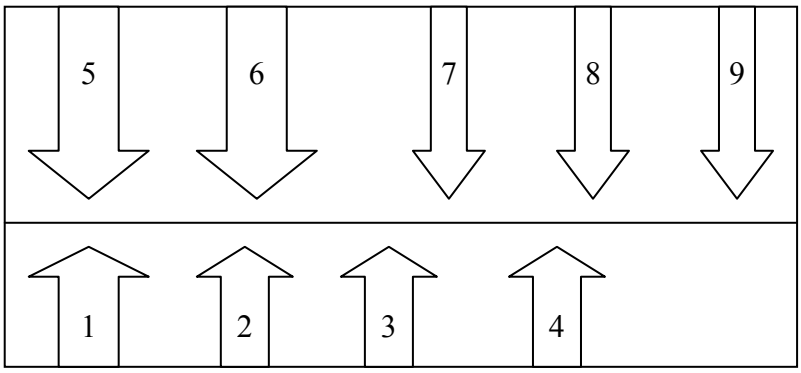
Miller'a (1967, 7) göre, ihtiyaç hiyerarşisi kuramı eğitim ilgileri ile yaş ve yaşam döngüsü arasındaki örtüşmeyi de yansıtmaktadır. Örneğin, yetişkinliğin ilk dönemlerinde bulunan yetişkinler işe girme ve aile kurma gibi hiyerarşinin alt basamaklarında yer alan ihtiyaçların yerine getirilmesi ile ilgilenmektedir. Yetişkinliğin daha ileri dönemlerinde yer alan yetişkinler ise bu ihtiyaçlarını yerine getirdiklerinden dolayı enerjilerini statü sağlama, çalıştıkları alanda başarılarını artırma ve kendini gerçekleştirme gibi hedeflere ulaşmak için ayırmaya başlarlar.

Miller'ın kuramındaki temel strateji, Lewin'in pozitif ve negatif güçler kavramını kullanmaktır. Miller, pozitif ve negatif güçleri ve bu güçlerin etki derecesini grafiklerle göstermiştir (Smith, 1998). Şekil 1, Miller'ın alt-alt sınıfın mesleki yeterlik eğitimine yönelik sahip olduğu güdülenmede mevcut olan güçlerin analizini örneklemektedir. Okun genişliği gücün şiddetini gösterirken, yatay çizginin

pozisyonu sonuç olarak ortaya çıkan gücü göstermektedir. Bu örnekte, sonuçta ortaya çıkan gücün oldukça düşük olduğu ve katılım için düşük güdülenme derecesine işaret ettiği görülmektedir (Cross, 1981, 113).

Şekil 1. Mesleki Yeterlik Eğitimi, Alt-Alt Sınıf Seviyesi

Negatif Güçler

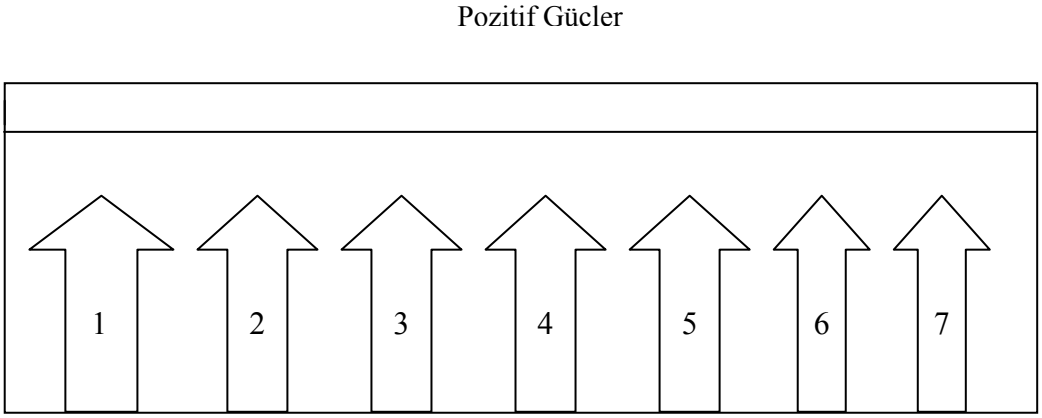


Pozitif Gücler

Kaynak: Miller, 1967, s.21.

Pozitif güçler	*Negatif güçler*
1. Yaşamı sürdürme ihtiyaçları	5. Erkek kültürünün eylem-heyecan yönelimi
2. Değişen teknoloji	6. Eğitime ve orta sınıfın amaç yönelimine karşı düşmanlık
3. Kadın kültürünün güvende olma ihtiyacı	7. Eğitimin sonunda kesin ve hazır iş fırsatlarının göreceli yoksunluğu
4. Fırsat olanakları yapısını değiştirmeyi amaçlayan devlet girişimleri	8. Örgütsel bağlar yoluyla sınırlı erişim
	9. Zayıf aile yapısı

Şekil 2. Mesleki Yeterlik Eğitimi, Orta -Alt Sınıf Seviyesi



Kaynak: Miller, 1967, s.23.

Pozitif güçler

1. Doyurulmuş yaşamı sürdürme ihtiyacı
2. Doyurulmuş güvenlik ihtiyacı
3. Güçlü statü ihtiyacı
4. Değişen teknoloji
5. Örgütsel bağlar yoluyla erişim
6. Orta sınıf kariyer güdülerinin kabulü
7. Eğitim süreçleri ile aşinalık

Şekil 2, karşıtlık için gösterilmektedir ve Miller'ın orta-alt sınıfın mesleki eğitime yönelik yüksek güdülenme derecesine sahip olduğu şeklindeki görüşünü ifade etmektedir. Miller'a göre "orta-alt sınıfın mobilite ve statüye yaptığı vurgu ve ait olma ihtiyaçlarını çekirdek aile içerisinde sağlamaya yoğunlaşmasını kapsayan değer sistemi, bu sınıfı sürekli eğitimin başlıca tüketicisi haline getirmektedir" (Miller, 1967, 11).

Şekil 1 ve 2'deki yatay çizgilerin pozisyonu, ezilmiş alt-alt sınıfa göre yükselme çabasında olan orta-alt sınıfın eğitim için daha yüksek bir motivasyona sahip

olduğunu göstermektedir. Cross'a göre (1981), Miller'ın güç-alanı analizi güçlerin nasıl değiştirilebileceğini düşünmemize olanak tanımaktadır. Miller, pozitif güdüsel güçler halihazırda mevcut olduğunda, pazarlama stratejisinin orta-alt sınıfı etkileyebileceğini öne sürmektedir. Muhtemelen, bu sınıfın üyeleri uygun fırsatlardan haberdar olduklarında, fırsatların avantajlarından yararlanmak için harekete geçeceklerdir. Ancak, pazarlama stratejileri, alt-alt sınıfları etkilemek için çok fazla işe yaramamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için, mevcut güçlerde değişiklik yapılması gerekebilir. Örneğin, Şekil 1'deki ok 8'i değiştirmeye yoğunlaşarak, yani örgütsel bağları güçlendirmeye çalışarak ve ardından uygun eğitim şekilleri için üyelik grupları ile çalışarak mümkün olabilir. Aynı zamanda, alt-alt sınıfın erkek üyelerinin eylem-heyecan yöneliminin negatif gücü (Ok 5), geleneksel orta sınıf eğitim şekillerinden daha çok eylem-yönelimli öğrenme şekillerine ağırlık vererek azaltılabilir (Cross, 1981, 115).

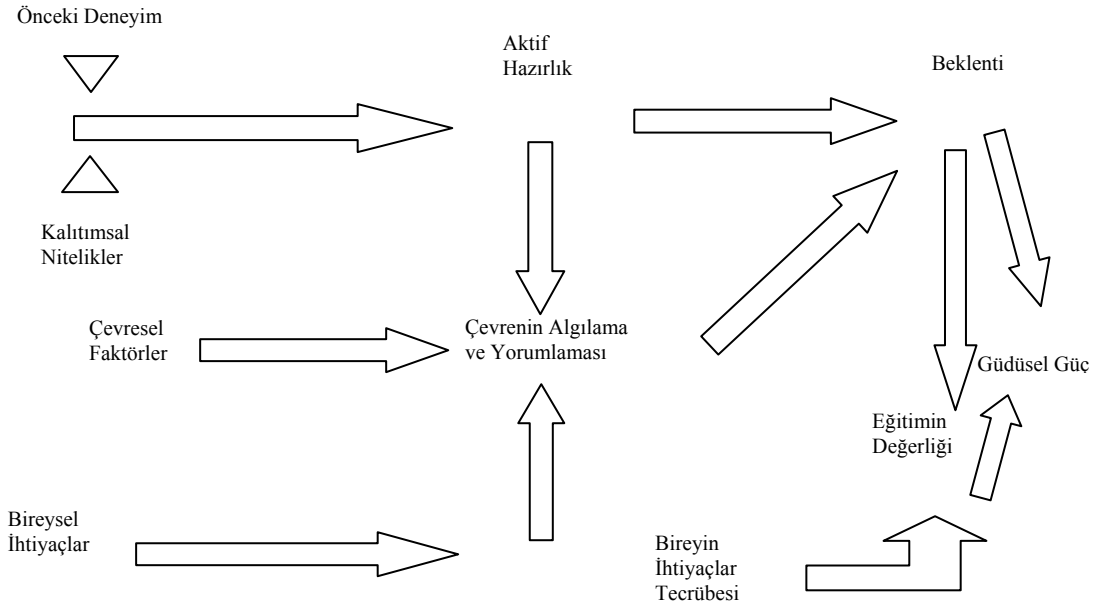
Miller'ın güç alanı kuramı, pozitif ve negatif çevresel güçleri tanımlayan temel sosyolojik araştırmaları ve yetişkin eğitimine katılım ile ilgili araştırma bulgularını da birleştirmektedir. Cross'a (1981, 115) göre, Miller'ın kuramı yeni araştırma sorularının ortaya konulması ve olası eylem stratejileri önermesi açısından önemlidir.

Beklenti-Değerlik Modeli: Kjell Rubenson

İsveçli eğitimci Rubenson'un beklenti-değerlik modeli, bireyin yaşamındaki yapısal bileşenlerden daha çok algısal bileşenleri üzerine odaklanmaktadır (Silva ve diğerleri, 1998, 34). Eğitime katılım önündeki engellerin gerçek sıklığından ziyade, algılanan sıklıkları veya yarattığı etkinin önemine göre kavramlaştırılması gerektiğini savunan bilişsel bir yaklaşımdır. Katılım, bireyin yaşamında işleyen çeşitli kişisel ve çevresel değişkenlerin etkileşimine tabidir. Kişisel değişkenler; önceki tecrübeler, kişisel tutumlar ve mevcut ihtiyaçlardır. Çevresel faktörler ise bireyin yaşam alanının "hiyerarşik yapısı"nın derecesi (birinin durumu üzerindeki kontrol), normlar ve bireyin ve referans grupların değerleri ve mevcut eğitim olanaklarıdır. Kişisel ve çevresel faktörler kendi başlarına davranışı açıklamazlar. Bundan ziyade, bu değişkenlerin davranış üzerindeki etkisi bireyin onlara verdiği tepki ile uzlaştırılır. Bu tepki sırasıyla ortadaki değişkenlere yol açar. Orta değişkenler: aktif hazırlık,

çevrenin algılanması ve yorumlanması ve bireysel ihtiyaç tecrübesidir. Orta değişkenler, eğitim faaliyetinin algılanan değerini (değerlik) belirlemek veya bu faaliyete katılabilme ve/veya yararlanabilme olasılığı (beklenti) için birbirleriyle etkileşime girer. Bu nedenle, bu modele beklenti-değerlik modeli adı verilmektedir (Silva ve diğerleri, 1998, 34).

Şekil 3. Rubenson, Beklenti-Değerlik Modeli



Kaynak: Rubenson, 1978, 22.

Rubenson'un formülünün "beklenti" kısmı iki bileşenden oluşmaktadır: eğitim faaliyetindeki kişisel başarı beklentisi ve öğrenme faaliyetinde başarılı olmanın olumlu sonuçlar doğuracağı beklentisi. Bu iki unsur çoğaltıcıdır. Her ikisinden biri sıfır değerini alırsa, birey kendisinin başarılı bir katılım sağlayacağını algılamazsa veya bunu yapmak için hiç ödül olmadığı görülürse, sonuç değeri sıfırdır ve katılım için motivasyon yoktur. Formülünün diğer kısmı olan değerlik etki ile ilgilidir ve pozitif, ilgisiz veya negatif olabilir. Değerliğin gücü, katılımın tahmin edilen sonuçlarına bağlıdır. Örneğin, yetişkin eğitimine katılım yetişkin için daha yüksek ücret ama aynı zamanda da aileyi daha az görme anlamında gelebilir. Değerlik,

bireyin eğitime katılımın farklı sonuçlarına koyduğu değerlerin cebirsel toplamıdır (Cross, 1981, 116).

Rubenson'un teorisi eğitime katılımda dış engellere daha az vurgu yapmaktadır. Cross'a (1981,117) göre, Rubenson, "dış engellerin" gerçek rolünü daha gerçekçi bir perspektife yerleştirmektedir. Rubenson'a göre motivasyon "algılanan" duruma dayalıdır ve "gerçek" olan veya olmayan bir durum olabilir.

Uygunluk Modeli: **Roger Boshier**

Boshier (1973), yetişkin eğitimine katılımın iç psikolojik faktörler ve dış çevresel değişkenler arasındaki etkileşimden kaynaklandığını belirtmektedir (Boshier, 1973, 256). Boshier uygunluk kuramını, Yeni Zelanda'daki sürekli eğitim programları kapsamında yer alan kredisiz kurslara katılmama ve bu kurslardan ayrılma durumunu çalıştığı araştırmanın sonuçlarına dayanarak oluşturmuştur.

Boshier, katılımcı ile eğitim çevresi arasındaki uyumun eğitime devam etme durumunun belirleyici unsuru olduğunu ifade etmektedir. Yazara göre yetişkin katılımcılar iki gruba ayrılmaktadır: gelişim isteği ile ilgili nedenler dışında güdülenenler ve algılanan bir takım kişisel yetersizlikler nedeni ile güdülenenler. Kişisel yetersizlik nedeniyle motive olan yetişkinler toplumsal ve çevresel faktörlerden daha çok etkilenmektedirler (Boshier, 1973, 256).

Boshier'in geliştirdiği uygunluk modeli, bireylerin kendilerini algıları (öz kavramları) ile eğitim programının/çevresinin niteliği arasında bir miktar uygunluk olduğunda eğitim faaliyetlerine katılma olasılığının daha yüksek olacağını öne sürmektedir. Boshier'e göre, yetişkin eğitimine katılım ve eğitimi terk etme, katılımcının öz kavramı ile eğitim çevresinin ana yönleri (çoğunlukla insanlar) arasındaki ayrılığın büyüklüğünün bir işlevi olarak oluşabilir. Eğitime katılmayanlar öz/kurum uyumsuzluğunu gösterir ve eğitimlere kayıt olmazlar (Boshier, 1973, 260).

Cross'un (1981, 120) belirttiği gibi, Boshier bir takım uyumsuzluğun (öz ve ideal öz, kişi ve diğer öğrenciler, kişi ve öğretmen, kişi ve kurumsal çevre arasında) toplamsal

olduğunu önermektedir; toplam ne kadar büyük olursa, katılmama ve ayrılma ihtimalide o kadar büyük olur. Daha basit bir ifadeyle, eğer bir birey kendisini, öğretmenleri, arkadaşları veya eğitim çevresi ile rahatsız hissederse, eğitimi terk etme için yüksek bir potansiyel taşımaktadır.

Boshier'in kuramı, yetişkinlerin eğitim çevresine uygun eşleştirmelerinin önemli olduğunu öne sürmektedir. Aynı zamanda da, bazı insanların özelikle kendilerinden yüksek derecede tatminsizlik duyan kişilerin (öz ve ideal öz arasındaki yüksek ayrılma skorları yüzünden) kendi hoşnutsuzluklarını çevreye yansıtmaları ve hemen hemen her çevreden kendilerini çekmelerinin muhtemel olduğunu öne sürmektedir. Boshier ve Rubenson, eğitime katılımın en önemli faktörlerinden birinin bireyin kendine güveni olduğunu ifade etmektedirler. Kendilerini olumsuz şekilde değerlendirenlerin başarı beklentisi daha düşük bir ihtimaldir ve eğitim çevresi ile daha az uyum göstermesi ihtimali vardır (Cross, 1981, 119).

Allen Tough: Tahmin Edilen Faydalar

Tough ve meslektaşlarının 1979 yılında motivasyonun çoklu bileşenleri ölçmek için gerçekleştirdiği bir araştırma, yetişkin eğitimine katılım kuramına önemli bir katkı sağlamıştır. Tough (1980, 2), eğitim sonucu elde edilmesi tahmin edilen faydaların öğrenme faaliyetinin başlangıç aşamasında ve eğitim süreci boyunca bireyin bilincinde mevcut olduğunu vurgulamaktadır. Elde edilmesi beklenilen faydalar entelektüel, maddi veya duygusal olabilir. Tough ve meslektaşları, tahmin edilen faydaların bireyin öğrenme için sahip olduğu motivasyonun büyük bölümünü oluşturduğunu ifade etmiş ve bireyin eğitimin sağlayacağı fayda hakkındaki belirli tahmininin çevresel güçler veya bilinçaltı faktörlerden daha önemli olduğunu öne sürmüştür (Tough, 1980, 2).

Tough'ın araştırma sonucu geliştirdiği model, eğitime katılmanın sağlayacağı faydanın tahmin edilebileceği beş aşamayı kapsamaktadır: (1) bir öğrenme faaliyeti ile meşgul olmak, (2) bilgi veya beceriyi muhafaza etmek, (3) bilgiyi uygulamak, (4) terfi gibi maddi bir ödül almak ve (5) belge veya derece gibi sembolik bir ödül almak (Tough, 1980, 4). Her aşamada, tahmin edilen faydalar üç kişisel duygu kümesi

altında sınıflandırılabilir: Memnuniyet (mutluluk, tatmin, hoşlanma, iyi hissetme), kendine güven (daha güvenli hissetme, öz-imajı muhafaza etme) ve diğerleri şeklinde sınıflandırılan kategori (kişiyi öven, kişiye çok saygı gösteren, minnet ve memnuniyet duyan, diğer kişiler) (Tough, 1980, 5).

Modelin araştırma kısmında, katılımcılara on "nokta" verilmiş ve beş aşamanın her biri için noktaları; memnuniyet, kendine güven ve diğerlerinin tepkileri için tahmin edilen faydaları arasında dağıtmaları istenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan yüz kişi toplam 1000 nokta dağıttığında, faydaların tahmin edilme olasılığı en yüksek olan aşama bilgi veya becerinin uygulanma aşaması olarak ortaya çıkmıştır (bütün noktaların %33'ü), bunu sırasıyla faaliyette yer alma (%24), bilgiyi muhafaza etmek (%19), maddi ödüller (%15) ve derece (%9) izlemiştir. En sık tahmin edilen fayda memnuniyet olmuştur (bütün noktaların %50'si), bunu kendine güven (%41) ve diğerlerinden tepkiler (%9) izlemiştir (Tough, 1980, 7).

Tough ve meslektaşları (1980), araştırmaya katılan yetişkinlerden elde edilen bulguların öğrenme ile ilgili güdülenmeyi tam olarak açıkladığı iddiasında bulunmamaktadır ancak geliştirdikleri kavramsal çerçevenin diğer araştırmacılar tarafından denenerek geliştirilebileceğini ve katılım kuramlarının oluşumuna katkı sağlayacağını belirtmişlerdir (Tough, 1980, 14).

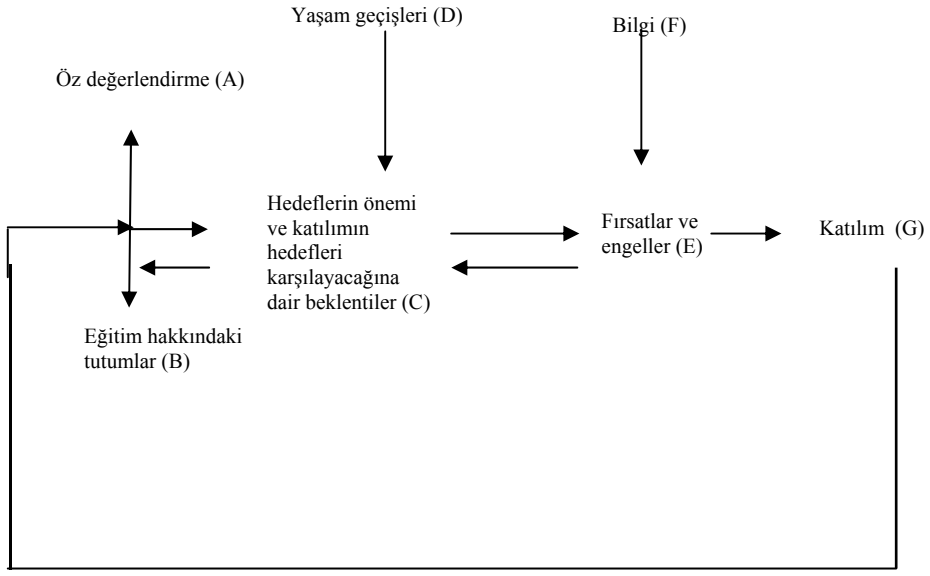
Cross: Tepki Zinciri Modeli

Cross, geliştirdiği tepki zinciri modelinde, herhangi bir öğrenme faaliyetine katılımın tek bir eylem olmadığını, her biri bireyin kendi çevresindeki pozisyonunun değerlendirmesine dayalı olan bir tepki zincirinin sonucu olduğunu varsaymaktadır (Cross, 1981, 125). Cross tepki zinciri modelinde, katılım kuramlarından çeşitli öğeleri alıp yedi-aşamalı bir süreçte biçimlendirmektedir. Tepki zinciri modeli, birey ile başlayıp dış faktörler ile sona ermektedir. Bu modele tepki zinciri modeli adı verilmektedir çünkü her aşama zincirdeki bağlantılar olarak görülmektedir. Modeldeki her aşama diğerini etkilemektedir. Yetişkin öğrenen her aşamada daha olumlu tecrübelere sahip olduğunda, bireyin son aşamaya varması - katılmaya karar vermesi- daha olasıdır (McGivney 1993, 27, aktaran Smith, 1998).

Cross'un geliştirdiği tepki zinciri modeli şekil 4'teki gibidir. Modeldeki ana öğeler:

A. Öz değerlendirme
B. Eğitim hakkındaki tutumlar
C. Hedeflerin önemi ve katılımın hedefleri karşılayacağına dair beklentiler
D. Yaşam geçişleri
E. Fırsatlar ve engeller
F. Bilgi
G. Katılım

Şekil 4. Tepki Zinciri Modeli



Kaynak: Cross, 1981, 124.

Cross (1981, 125) modeldeki A noktası olan öz değerlendirme ile ilgili olarak geçmişte yapılan araştırmaların, bazı sabit kişisel özelliklerin başarı güdüsünde önemli bir rol oynadığını gösterdiğini belirtmektedir. Cross'a göre eğitimin, özellikle herhangi bir rekabetçi eğitim şeklinin başarı güdüsüne dayalı olduğu düşünüldüğünden, bu tür psikolojik araştırmalar yetişkin öğrenmesindeki herhangi bir gönüllü katılım kuramı ile yakından ilgilidir. Yazar, ilgili araştırmaların yetenekleri hususunda kendine güvensiz kişilerin kendilerini teste tabi tutmaktan kaçındıklarını ve özgüvenlerine tehdit oluşturabilecek öğrenme için gönüllü olmalarının ihtimal dahilinde olmadığını öne sürdüğünü belirtmiştir. Bu bakımdan,

öz değerlendirme, katılıma yol açan tepki zincirinin başladığı noktadır (Cross, 1981, 125).

Eğitime hakkındaki tutumlar (B), öğrenenin kendi geçmiş tecrübelerinden doğrudan, arkadaş ve "önemli diğerlerinin" tutum ve tecrübelerinden dolaylı olarak ortaya çıkmaktadır. Çocukluğunda okuldan nefret eden yetişkinler, kısmen devamlı olarak çok başarılı olamadıkları rekabetçi bir duruma yerleştirildiklerinden ötürü, önceki utanma sahnesine gönüllü olarak geri dönmeleri olası değildir. Eğitime karşı tutum, dolaylı olarak referans grup ve üyelik gruplarının tutumları yoluyla ortaya çıkmaktadır (Cross,1981, 125–126).

Cross (1981, 126), modeldeki A ve B noktasını birleştirerek, bazı insanları gelişme potansiyeli ile yeni deneyimler aramak için istekli kılarken, diğerlerini alıştıkları düşünce ve davranış tarzına meydan okumaktan sakındıran, öğrenmeye karşı nispeten sabit ve karakteristik bir duruş olduğunu vurgulamak niyetindedir. Şekil 4'de, öğrenme-eğilimli kişilik, öncelikle geçmiş tecrübe ve öğrenmeden sağlanan A ve B arasındaki etkileşim ile temsil edilmektedir. Okuldan hoşlanan ve başarılı olan bir çocuğun, sırasıyla okulda başarılı olmasına katkı sağlayacak olumlu bir öz değerlendirme geliştirmesi mümkündür.

Modeldeki C noktasını oluşturan hedeflerin önemi ve hedeflerin karşılanacağı beklentisi, Rubenson ve diğerlerinin çalışmaları sonucu ortaya çıkardıkları beklenti-değerlik güdülenme teorisi ile tanınmaktadır. C noktasının iki bölümü bulunmaktadır: "değerlik", hedefin birey için önemi ve "beklenti", bireyin hedefin peşinden gitmenin başarılı olacağı ve istenilen ödüle ulaştıracağı şeklindeki öznel yargısıdır. Kişi için önemli olan hedefin alınacak yeni eğitim ile gerçekleştirilme ihtimali varsa, C noktasındaki güdülenme güçlüdür. Eğer hedef özellikle önemli değilse veya başarı ihtimali şüpheli ise, güdülenme derecesi düşmektedir. Beklenti, özgüven ile ilgilidir (ters ok ile gösterilen) özgüveni yüksek bireylerin başarılı olması "beklenir" iken, daha az özgüvene sahip bireyler ise olası başarıları hakkında şüphe beslemektedirler (Cross,1981, 126).

Cross, modelin D noktasını oluşturan yaşam geçişlerini, yaşam devresinin yeni aşamalarına uyum gerektiren değişim dönemleri olarak tanımlamaktadır. Cross'a

göre, yaşamın kademeli değişimlerine bağlı olarak, boşanma veya iş kaybı gibi daha ani önemli değişiklikler eğitim için potansiyel isteği "tetikleyebilir" (Cross, 1981, 127).

Cross'a göre, yetişkin eğitimlere katılmak için güdülendiğinde, engeller ve özel fırsatlar (E) yetişkin eğitimi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Eğer yetişkinler bu noktaya güçlü bir katılım isteği ile varırlarsa, motivasyonlarının gücünün onları özel fırsatlar aramaya ve orta dereceli engellerin üstesinden gelmeye teşvik etmesi mümkündür. Zayıf şekilde motive edilen kişi için, orta dereceli engeller katılımı önleyebilir, yetişkinler için özel yeni fırsatların farkındalığı katılım açısından güdülenmenin gücünü artırabilir (Cross,1981, 127).

Tepki zinciri modelindeki F noktasını oluşturan doğru bilginin rolü, güdülenmiş yetişkin öğrenenleri uygun olanaklara bağlayan bilgiyi sağlaması yönünden son derece önemlidir. Modeldeki E noktası, doğru ve kesin bilgi olmadığı takdirde fırsatların fark edilemeyeceği ve engellerinde büyük ölçüde artış göstereceğinden dolayı zayıf kalmaktadır (Cross,1981, 127).

Cross (1981, 129) modelinde; karar verme mekanizmasının doğrusallığını, katılıma yönelik ve katılıma karşı güçlerin kümülatif özelliğini göstermek için aşırı derecede vurguladığını belirtmesine rağmen, modeldeki değişkenlerin sıralamasında önemli bir anlam olduğunu vurgulamaktadır. Yetişkinleri öğrenme faaliyetlerine çekmek için gösterilen çabaların çoğunluğu, Şekil 4'deki E noktasında başlamaktadır. Bu noktaya pozitif güçle ulaşan yetişkinler için engelleri azaltmaya çalışan faaliyetler katılımı teşvik edebilir. Ancak, dış engellerin ortadan kaldırılması, E noktasına varmadan önce zayıf pozitif güçleri karşılaşılan negatif güçlerin kuvveti ile yok edilen birey üzerinde etkili olmaz. E noktasından C noktasına gösterilen ters ok ile yeni fırsatların yaratılması (E) bir bireyin eğitime başarılı bir şekilde katılabilme beklentisine (C) eklenebilir ve dolayısıyla güdüsel gücün kuvvetini eşik seviyesinin üstüne çıkarabilir. Ancak, birçok durumda yetişkinler, dış engellerin yok edilmesi onlar için herhangi bir farklılık yaratmadan önce, yetişkin eğitimi için bir miktar güdüye sahip olmak zorunda kalacaklardır. Modelde G ve AB noktası arasında yer alan ok, yetişkin eğitimine katılımın özgüveni artırdığı, eğitime yönelik olumlu tutumlar yarattığı, artan başarı beklentisine neden olduğu gibi muhtemel sebeplerle

yetişkinlerin yeni eğitimlere katılma ihtimalini güçlendirdiği şeklinde bilinen araştırma sonucunu ifade etmektedir.

Smith (1998), Cross'un modelinin çeşitli öğeler arasındaki etkileşimi vurgularken basite indirgeyen açıklamalardan uzaklaştığını ve yetişkin eğitimine katılım alanındaki çalışmalara önemli bir katkı sağladığını vurgulamıştır. Ancak, Cross'un güçlerin kümülatif özelliğini göstermek için modelin doğrusallığını çok fazla vurguladığını açıklamasına rağmen, süreci belirlediği sistematik yol ile ilgili problemler bulunduğunu öne sürmektedir. Buna ilaveten, Cross'un kullandığı kuramların kültürel olarak sınırlandığı eleştirisinde bulunmakta ve diğer varsayımlarında kültürel özgüllükleri nedeniyle test edilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Psiko-Sosyal Etkileşim Modeli

Darkenwald ve Merriam (1982) tarafından geliştirilen bu model katılımcı davranışı iç ve dış uyarıcılara karşı bir dizi tepki olarak kavramlaştırır (Silva ve diğerleri, 1998, 38). Model, sosyo-ekonomik statünün yetişkinin katılımcı davranışının en güçlü belirleyicisi olduğunu vurgulamaktadır. Sosyo-ekonomik statünün katılım üzerine etkisi, bir bireyin çevresinin yeni öğrenmeleri talep veya teşvik etme derecesi olan "öğrenme baskısı" ile uzlaştırılır. Bir bireyin öğrenme baskısı yetişkin eğitiminin değer ve kullanımı ile ilgili tutum ve algıları beslemektedir. Sosyo-ekonomik statü ile öğrenme baskısı arasındaki ilişki genel sosyal katılım, mesleki karmaşıklık ve yaşam biçiminde yer alan farklılıklardaki elementlerdir. Yetişkin eğitiminin algılanan değeri ne kadar büyük olursa, bir birey yetişkin eğitimine hazır olma açısından daha uygun olur. Katılım olasılığı, katılım uyarıcısının algılanan sıklığı ve yoğunluğuna bağlı olarak tasavvur edilir. Katılımcı davranışın nihai elementleri katılım önündeki engeller olarak düşünülmektedir.

Kuramın yedinci ve son bölümünü katılım önündeki engeller oluşturur. Bu modelde, Cross'un modelindeki üç engelin aksine dört engel bulunmaktadır. Bu engeller, koşulsal, kurumsal, psiko-sosyal ve bilgiye ait engellerdir. Psiko-sosyal engeller, potansiyel öğrenenin eğitim faaliyetleri ile meşgul olmanın yararlılığı, uygunluğu ve

keyif alınabilirliğine karşı olumsuz tutumunu vurgular. Bu tutumum meydana gelmesinde sosyo-ekonomik faktörlerinde kısmen etkisi bulunmaktadır (Silva ve diğerleri, 1998, 38).

Darkenwald ve diğerleri, daha sonraki çalışmalarında Katılma Engelleri Ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçekte, 6 ana faktör yer almaktadır:

1. İlgilenmeme (tembellik, ilgisizlik, olumsuz tutumlar);
2. Nitelik yoksunluğu (eğitim fırsatlarının kalitesinden duyulan memnuniyetsizlik);
3. Maliyet;
4. Aile ile ilgili sınırlamalar;
5. Fayda yoksunluğu (katılımın değerliği ve katılım ihtiyacı hakkında duyulan şüpheler);
6. İş ile ilgili sınırlamalar.

Katılma Engelleri Ölçeği daha sonra geliştirilmiş ve aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

1. Güven eksikliği;
2. Kursun ilgili olmaması;
3. Zaman sınırlamaları;
4. Kişisel önceliklerde ön sıralarda olmaması;
5. Maliyet ve
6. Kişisel ve aile ile ilgili engeller.

Referans Grup Kuramı

Referans grup kuramı Norveçli araştırmacı Paul Gooderham tarafından öne sürülmüştür. Gooderham (1987, 140), referans grup kuramı ile yetişkin eğitimine katılımdaki değişimleri belirleyen toplumsal mekanizmalar üzerine önemli bir bakış açısı sağlamayı amaçladığını ifade etmektedir.

Bu kurama göre, bireyler bağlı oldukları toplumsal ve kültürel grup ile-normatif referans grubu- veya bağlı olmayı arzu ettikleri gruplar-karşılaştırmalı referans

grubu- ile özdeşleşirler. Normatif referans grubu bireyin standart, tutum ve değerlerini aldığı gruptur (Gooderham, 1987, 142). Gooderham, bireyin normatif referans grubunda belirlenmiş olan değerlerin belirli bir eğitim programındaki örtülü değerler ile bağdaşması gerektiğini belirtmektedir. Yüksek orta öğretim eğitim gibi akademik bir eğitimde katılımın gerçekleşmesi için bireyin uyduğu normatif referans grup değerlerinin de katılım yönünde uygunluk göstermesi gerekmektedir. Katılım sadece yetişkin eğitimi öncesi edinilmiş tecrübelere göre değişiklik göstermez aynı zamanda seçilen eğitim türü bir dereceye kadar bu deneyimler ile belirlenir. Belirli bir yetişkin eğitimi türünün öneminin değerlendirilmesi yanında, potansiyel sosyo-ekonomik etkilerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir (Gooderham, 1987, 150).

Gooderham kuramını, Norveç'teki yetişkin eğitimi merkezlerinde düzenlenen yüksek ortaöğretim eğitimi örneği ile açıklamaya çalışmıştır. Yüksek ortaöğretim eğitimleri, yükseköğrenime geçiş yapmayı sağlayan yüksek akademik içeriğe sahip sınav sistemine dayalı kurslardır. Gooderham, bu kursların iş piyasası açısından fazla bir değer taşımadığını ancak yükseköğrenim kurumlarına giriş yapabilmek için son derece önemli olduğunu ifade etmektedir. Gooderham'a göre bu eğitimler"orta sınıf" içerisinde yer alan kariyerlere ulaştıracak uzun belgeleme sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır (Gooderham, 1987, 141).

Gooderham (1987, 150), yetişkin eğitimi programlarına katılımın taşıdığı sosyo-kültürel değerleri ve sosyo-ekonomik potansiyeli boyutunda anlaşılması ve analiz edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Gooderham'a göre referans grup teorisi her iki durumda da bu süreçlerin formüle edilmesi için en uygun başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Toplumsal Katılım Kuramı

Toplumsal katılım kuramı Sean Courtney tarafından geliştirilmiştir. Courtney'e göre önemli-anlamlı öğrenme genelde örgütsel ortamlarda (okul, topluluk grupları, işyeri) gerçekleşmektedir. Bu nedenle, öğrenmeyi motive eden faktörleri belirlemek için 'insanları örgütlere katılmaya motive eden faktörleri aramalı veya örgütlerin gönüllü katılım biçimlerini teşvik etmesinin yanında neden zorunlu kıldığının sebepleri

bulunmalıdır. İkinci olarak, öğrenme ‘isteğe bağlı eylem’ ve bir ‘boş zaman’ işlevi ise, insanların eğitim faaliyetlerine niye katılıp katılmadığını anlamak için yaşam faaliyetlerinin gün/ay/yıl boyunca toplam dağılımına bakılmalıdır. Son olarak, Courtney ‘öğrenme, bireyin daha geniş bir bütün içerisinde sosyalizasyon veya entegrasyonunu gerektirir’ fikrini dikkate almamız gerektiğini savunmaktadır. Bu bakımdan, ‘öğrenmeye yol açan nedenler, eğitimin sosyal rol ve ödüllere bireysel erişimi sağlama veya esirgeme konusunda yerine getirdiği “işlevde” araştırılabilir’ (Courtney, 1991, aktaran Smith, 1998).

Yetişkin Eğitimine Katılım İle İlgili Araştırmalar

Yetişkin eğitimine katılım, yetişkin eğitimi alanında en çok araştırılan çalışma konularından birisini oluşturmaktadır. Yetişkin katılımcıların, yetişkin eğitimi program ve faaliyetlerine neden katıldığı veya katılmadığı, yetişkinlerin hangi koşullarda öğrenip öğrenemeyeceği ve yetişkinlerin katılımını güdüleyen ve engelleyen faktörler birçok araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Yetişkin öğrenenlerin katılım yönündeki güdüsel eğilimleri ile ilgili araştırmalar Houle’un 1961 yılında yayınladığı *The Inquiring Mind* isimli eseri ile başlamıştır. Yetişkin öğrenmesinde güdülenme alanında Houle’un (1961) gerçekleştirdiği çalışma ve bunun sonucunda ortaya çıkardığı gruplandırma bugün en etkili motivasyon çalışması olma özelliğini sürdürmektedir (Cross, 1981, 82). Houle, araştırmasını yirmi iki yetişkin öğrenen üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmadaki katılımcıların hepsi aktif öğrenen olduğundan dolayı motivasyon derecesi çalışmanın değişkeni değildir. Houle, araştırmasında yer alan yetişkin öğrenenlerin neden bu derece aktif olduklarını açıklamaya çalışmıştır.

Houle, yaptığı çalışma sonucunda yetişkin öğrenenleri; amaç-yönelimli, etkinlik yönelimli ve öğrenme-yönelimli olmak üzere üç alt gruba ayırmıştır. Houle’un gruplandırmasına göre amaç yönelimli yetişkinler belirli bir amaca ulaşmak için öğrenir; örneğin, topluluk önünde konuşabilmek, bazı aile problemleri ile başa çıkabilmek, iş ile ilgili daha iyi uygulamalar öğrenmek ve benzer somut amaçlar gibi (Houle, 1961, 18). Etkinlik yönelimli yetişkinler eğitim faaliyetlerine herhangi bir

bilgi veya beceri öğrenmekten ziyade öğrenme etkinliğinin kendisi için katılırlar. Yalnızlıktan veya sıkıntıdan kurtulmak, mutsuz olduğu iş veya ev ortamından kaçmak, eş seçmek, diploma veya sertifika toplamak ve aile geleneğini sürdürmek gibi nedenlerle öğrenme sürecine katılırlar (Houle, 1961, 19). Üçüncü grup diğer iki gruptan belirgin şekilde farklıdır. Öğrenme yönelimli yetişkinler, öğrenmeyi öğrenme etkinliğinin kendisi için elde etmeye çalışmaktadırlar. Bu gruptaki katılımcılar öğrenmek ve bilmek için içgüdüsel bir isteğe sahiptirler ve etkinlikleri sürekli ve hayat boyu devam eder. Öğrenme yönelimli yetişkinlerin çoğu istekli okuyucudurlar; eğitim amaçlı grup ve organizasyonlara katılır, ciddi televizyon programlarını izler seyahate çıkmadan önce kapsamlı altyapı hazırlıkları yapar ve hatta öğrenme potansiyeli sunan işleri seçerler (Houle, 1961, 24–25).

Tough (1980) görüşme tekniği kullanarak insanları öz güdümlü öğrenme projelerine katılma ve devam etmeleri için hangi faktörlerin motive ettiğini anlamaya çalışmıştır. Tough (1980) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda, her yetişkin katılımcının öğrenmek için birden fazla sebebi olduğu ve bilgi ve beceriyi kullanma veya uygulama gibi pragmatik bir istekle motive oldukları bulgusuna erişilmiştir (Tough, 1980, 7–8). Araştırma sonucunda Tough'ın elde ettiği üçüncü bulgu öğrenme aşamaları ile ilgilidir. Tough öğrenme projelerine başlarken üç aşama belirlemiştir. İlk olarak, bazı yetişkinler öğrenme faaliyetine bir şey yapmak istedikleri bilinci ile başlarlar veya kendilerine başkaları tarafından yeni bir öğrenme gerektiren bir görev verilir. Bunun üzerine, gerekli bilgi ve beceriyi sağlayacak öğrenme faaliyetlerini aramaya başlarlar. İkinci aşama, öğrenenin yaşamında özellikle önemli olan tartışmalı konu veya sorunlar ile ilgili duyulan şaşkınlık veya merak ile başlar. Konu hakkında daha fazla öğrenmek, yetişkinin konu hakkında bilgilenme arzusunu tatmin eder. Üçüncü aşama, öğrenme için bir miktar ekstra zaman harcama kararı ile başlar ve bu zaman zarfında ne öğrenilmesi gerektiği kararı ile devam eder. Son olarak, araştırma bulguları katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrenmeden zevk aldığını ve bu durumun öğrenme projelerine devam etmede özelikle önemli olduğunu göstermektedir. Öğrenmeye devam etme nedenleri arasında en çok belirtilen nedenler; içerikten hoşlanma, başarılı bir öğrenen olma duygusu ve öğrenme faaliyetinden tatmin olma veya mutlu olmaktır (Tough, 1980, 9–10).

Morstain ve Smart'ın (1974) Eğitime Katılma Ölçeğini kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada, yetişkin öğrenenlerin katılım için güdülenmesini sağlayan faktörler altı grup altında toplanmıştır. Bu gruplar; sosyal ilişkiler, dış beklentiler, sosyal refah, mesleki ilerleme, kaçış/uyarım ve bilişsel ilgi başlığı altında sıralanmıştır (Morstain ve Smart, 1974, 86–88). Bu faktörler altındaki güdülenme nedenleri aşağıdaki gibidir:

Faktör I. Sosyal İlişkiler

- Kişisel ilişkiler ve arkadaşlık kurma ihtiyacını karşılama
- Yeni arkadaşlar edinme
- Karşı cinsin üyeleri ile tanışma

Faktör II. Dış Beklentiler

- Başka birinin direktiflerine uyma
- Resmi otorite sahibi bir kişinin beklentilerini karşılama
- Bazı yetki sahiplerinin tavsiyelerini gerçekleştirme

Faktör III. Sosyal Refah

- İnsanlığa hizmet için yetenek geliştirme
- Topluma hizmet için hazırlanma
- Toplum çalışmalarına katılmak için yetenek geliştirme

Faktör IV. Mesleki İlerleme

- İşinde daha yüksek bir statüye ulaşma
- Profesyonel ilerlemeyi güvence altına alma
- Rekabete ayak uydurma

Faktör V. Kaçış/Uyarım

- Sıkıntıdan kurtulma
- Ev ve iş hayatının monotonluğundan kaçış
- Hayatın geri kalan bölümüne farklılık sağlama

Faktör VI. Bilişsel İlgi

- Sadece öğrenme için öğrenme
- Bilgiyi kendisi için araştırma
- Araştırmacı bir zihni tatmin etme

Morstain ve Smart'ın bulgularının Houle'un bulguları ile büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Mesleki ilerleme ve dış beklentiler faktörlerinin Houle'un amaç yönelimli grubu ile, kaçış/uyarım ve sosyal ilişkiler faktörünün etkinlik yönelimli grubu ile ve bilişsel ilgi faktörünün öğrenme yönelimli grubu ile örtüştüğü görülmektedir Ancak, her iki yaklaşım arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Houle 'insan' gruplarını sınıflandırırken, Morstain ve Smart 'neden' kümelerini sınıflandırmıştır (Cross, 1981, 87).

Yetişkin eğitimine katılım ile ilgili ilk ulusal araştırma, Johnstone ve Rivera tarafından Amerika'da gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yetişkinler en çok kişisel hedef/tatmin ile ilgili nedenlerden ötürü eğitime katılmaktadırlar. Bunu kariyer değişim hazırlıkları ve mevcut kariyerdeki ilerleme takip etmektedir (Tweedell, 2000, 9).

Aslanian ve Brickell, yetişkin eğitimine katılımın nedenlerine farklı bir açıdan yaklaşarak yaşam değişimlerinin yetişkinleri öğrenme tecrübesine motive ettiği hipotezini test etmek amacıyla bir araştırma düzenlemişlerdir. Yirmi beş yaş üstü 1519 yetişkin ile gerçekleştirdikleri araştırmada, örneklemin yüzde 83'ü geçmiş, şimdiki veya gelecekteki bazı yaşam değişimlerini öğrenme nedeni olarak tanımlamışlardır. Evlilik, emeklilik, iş değişikliği, çocuk sahibi olma, vb. değişimler yaşayan yetişkinler işten kovulma veya terfi etme gibi değişimlerini tetikleyen belirli olayları saptamışlardır. Yazarlar, yedi çeşit yaşam geçişi belirtmişlerdir. Geçişlerin yüzde 56'sını kariyer ile ilgili geçişler, yüzde 16'sını aile ile geçişler oluşturmaktadır. Önem sırasına göre diğer geçişler, boş vakit (yüzde 13), sanat (yüzde 5), sağlık (yüzde 5), din (yüzde 4) ve vatandaşlık (yüzde 1) ile ilgili geçişlerdir. Yazarlara göre bir "yetişkinin yaşam planını bilmek, yetişkinin öğrenme planını bilmek anlamına gelmektedir" (Aslanian ve Brickell, 1980, aktaran Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007, 63).

Yetişkin eğitimine katılım ile ilgili araştırmalar ile ilgili genel bir değerlendirmede bulunulduğunda, yetişkin eğitimi alanında Amerika ve Avrupa'da en çok araştırılan çalışma konularından birini oluşturduğunu ifade etmek mümkündür. Katılım ile ilgili özellikle ilk dönemde gerçekleştirilen çalışmaların çoğunlukla psikolojik yaklaşımları temel aldığı ancak son yıllarda toplumsal etkilerin incelendiği araştırmalarında ağırlık kazanmaya başladığı görülmektedir.

Özellikle, katılım ile ilgili kuram ve modeller geliştirmek amacıyla düzenlenen çalışmaların, ilgili araştırmaların düzenlenmesini sağlayacak kavramsal çerçevenin gelişimi ve katılımı daha iyi anlayabilmek ve açıklayabilmek için mevcut olan bilgilerin birleştirilmesi açısından büyük önem taşıdığı görülmektedir.

Yetişkin eğitimine katılım alanındaki araştırmaların en genel sonuçları yetişkinlerin pragmatik faktörler ile güdülendikleri ve yetişkinin pozisyonunu iyileştirmesine neden olacak öğrenmenin esas güdülenme nedeni olduğudur. Ancak, Cross'un da (1981, 97) belirttiği gibi güdüleyici faktörler her bir yetişkin öğrenen grubu için değişmektedir ve birçok yetişkin eğitimlere katılmak için birden fazla nedene sahiptir.

Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de yetişkin eğitimine katılım ile ilgili araştırmalar 1980'li yıllarda başlamıştır. Ayhan (1988), Türkiye'de halk eğitiminin kurumlaşma sürecinin son çeyrek yüzyılda gerçekleşmesi ve üniversitelerin halk- yetişkin eğitimi programlarına aynı dönemde yer vermesi nedeniyle yetişkin eğitiminde katılmayı konu alan çalışmaların bu dönemde başladığını ifade etmektedir (Ayhan, 1988, 77).

Yetişkin eğitimine katılım ile ilgili Tuğrul (1982) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Ankara illinin merkez ilçelerindeki Halk Eğitim merkezlerinde düzenlenen çeşitli kurslara katılan yetişkinlerin özellikleri ve kursa katılım nedenleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, eğitimlere katılan yüksek gelir grubundaki yetişkinler boş zamanlarını değerlendirme, düşük gelir grubundaki yetişkinler ise iş-meslek öğrenmek amacıyla eğitimlere katılmaktadırlar (Ayhan, 1988, 78).

Çakır (1983) yetişkinlerin hangi tür eğitimlere katılmayı tercih ettiklerini araştırmış ve sosyal, kültürel ve mesleki kursları talep ettikleri bulgusuna ulaşmıştır (Cıngıllıoğlu, 2006, 27).

Malkoç tarafından İstanbul ilindeki bir halk eğitim merkezinde yapılan araştırmada, kurslara katılan yetişkinlerin özellikleri, kursa katılım nedenleri ve katılımcıların kurslar ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yetişkinler el sanatları ve çiçekçilik gibi kurslara boş zamanlarını değerlendirmek için katılırken, örgü, daktilo, muhasebe gibi kurslara ise meslek kazanma, biçki-dikiş kurslarına ise her iki amaç için de katılmaktadırlar (Tekin, 1988, 72).

Beyhan, Ankara ilinde Gazi Akşam Lisesinde okuyan yetişkinler üzerinde yaptığı araştırmada, yetişkin öğrencilerin eğitim ile ilgili beklenti ve sorunlarını araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, katılımcılar çalıştıkları işlerde ilerlemek, daha iyi bir yaşam sürmek, statü sahibi olmak ve kazancını artırmak, genel kültürünü artırmak, derece ve kademe ilerlemesi sağlamak ve eğitim düzeyini yükselterek toplumda saygınlık kazanmak gibi nedenlerle eğitime katılmışlardır (Tekin, 1988, 74).

Ağın (1985) tarafından Ankara ilindeki Yenimahalle Endüstri Meslek Lisesi bünyesinde bulunan "Yetişkin Örgün Mesleki Eğitim Merkezinde" gerçekleştirilen araştırmada, yetişkinlerin eğitim programlarına daha çok bir meslek edinmek, diploma alarak işinde ilerlemek, ekonomik yönden güçlenmek gibi nedenlerle katıldıkları saptanmıştır (Tekin, 1988, 74).

Vural (1986) tarafından Ankara ilindeki 9. Akşam Sanat Okulu ve Maltepe Halk Eğitim Merkezinde gerçekleştirilen çalışmada, yetişkinlerin katılma nedenleri arasında olarak meslek sahibi olmak, bitirme belgesi edinme ihtiyacı, pratik bilgi ve becerilerini artırmak ve daha kolay iş bulabilmek gibi nedenlerin yer aldığı saptanmıştır (Ayhan, 1988, 80).

Akkiraz ve diğerleri (1987) tarafından Ankara ilinde açılan Mesleki Beceri Kazandırma kurslarında yürütülen araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunluğunu kadınların oluşturduğu yetişkinler iş bulma, boş zamanlarını

değerlendirme, mesleki gelişme ve iş kurma nedenleriyle kurslara katılmaktadırlar (Ayhan, 1988, 80).

Oğuzkan ve Okçabol tarafından 1987 yılında yapılan araştırmada, İstanbul ilinin Silivri ilçesinde yaşayan yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre yaş ve önceki eğitim düzeyi, eğitim ihtiyacını belirleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Eğitim ihtiyaçlarını belirleyen faktörler arasında daha fazla para kazanmak, işlerinde terfi etmek veya daha iyi bir iş bulmak yer almaktadır (Cıngıllıoğlu, 2006, 27).

Antikacıoğlu'nun (1988) Türk yetişkinlerin İngilizce eğitimindeki başarılarında rol oynayan faktörleri incelediği araştırmasında ve Raybould'ın (1985) iki farklı özel dil eğitim merkezinde eğitimlere devam eden yetişkinlerin İngilizce öğrenme başarılarını etkileyen güdüsel faktörleri incelediği araştırmada, Özel İngilizce kurslarına devam eden yetişkinlerin etkileşimsel açıdan ziyade daha amaçsal nedenlerle motive oldukları görülmüştür. Kursa katılım ile ilgili nedenler arasında işlerinde terfi etmek, daha yüksek ücretli bir iş bulmak ve yurtdışına gittiklerinde İngilizce konuşabilmek gibi nedenler ifade edilmiştir. Bu tür bir güdülenmenin İngilizce eğitimindeki başarı düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Cıngıllıoğlu, 2006, 27).

Tekin (1988) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Ankara ilinde örgün yetişkin eğitimi programlarına katılan yetişkinleri katılmaya güdüleyen etmenler ve katılmada karşılaştıkları güçlükler araştırılmıştır. Araştırmada yetişkinlerin akşam okullarına farklı nedenlerle katıldıkları görülmüştür. Genel kültürü artırmak, daha üst düzeyde eğitime devam etmek, çalıştıkları işyerlerinde daha iyi görev elde etmek, çalıştıkları işlerde derece kademe ilerlemesi sağlamak gibi nedenler ana faktörler olarak görülmüştür. Ev ya da iş yaşamının sıkıcılığından uzaklaşmak, okuldan mezun olarak iş bulmak gibi faktörler ise katılımı güdüleyen faktörler arasında en küçük oranları oluşturmaktadır (Tekin, 1988, 255).

Ayhan (1988), Ankara'daki Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan kurslara katılan yetişkinlerin katılımlarını güdüleyen etmenleri araştırdığı çalışmasında, yetişkin katılımcıların kurslara katılmada önemli gördükleri nedenlerin kurs türüne göre

değişim gösterdiği bulgusuna erişmiştir. Belirli kurs türlerinde aile bütçesine katkıda bulunma, iş için gerekli becerileri kazanma veya geliştirme, iş bulma veya evde çalışma gibi ekonomik amaç ve güdüler önem kazanırken, boş zaman değerlendirme yeni insanlarla tanışma ve arkadaş edinme, günlük yaşama değişiklik katma istekleri gibi nedenlerinde önemli katılma nedenleri arasında yer aldığı görülmüştür (Ayhan, 1988, 223–224).

Türkiye'de yapılan araştırma sonuçlarına göre, yetişkinlerin meslek edinmek, iş bulmak, mesleki gelişim, işlerinde ilerlemek ve terfi etmek, ekonomik yönden güçlenmek, statü kazanmak, belge almak, eğitim düzeyini yükselterek toplumda saygınlık kazanmak, genel kültürünü artırmak, eğitimine devam etmek, boş zamanlarını değerlendirmek, yeni insanlarla tanışmak ve arkadaş edinmek, ev ve iş yaşamının sıkıcılığından uzaklaşmak gibi nedenlerle eğitimlere katıldıkları görülmektedir. Ayrıca, İngilizce eğitimindeki başarı faktörleri ile ilgili düzenlenen araştırmalar, Türkiye'deki yetişkin katılımcıların iş ile ilgili etmenler ve yurtdışında İngilizce diyalog kurabilmek gibi nedenlerle İngilizce öğrenmek için güdülendikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Yetişkin eğitimine katılım alanında Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmaların kısa bir geçmişe sahip olduğu ve sayısının da oldukça düşük olduğu görülmektedir. Yetişkin eğitimi programlarına katılan yetişkinlerin özellikleri, kurslara katılma nedenleri, katıldıkları program türleri, katılımcıların programlar ile ilgili görüşleri, eğitimler ile ilgili beklenti ve sorunları, eğitim ihtiyaçları, katılımı güdüleyen ve engelleyen faktörler çalışılan konular arasında yer almaktadır. Yetişkin eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunu üniversitelerde yapılan tez ve doktora çalışmaları oluşturmaktadır. Türkiye'de yetişkin eğitimine katılım ile ilgili ulusal bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca, araştırmaların çoğunlukla halk eğitim merkezlerinde gerçekleştirildiği ve nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

BÖLÜM 3
YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan kurum personelinin söz konusu eğitime katılımını güdüleyen psikolojik ve toplumsal fakörleri saptayarak, cinsiyet, yaş, medeni durum, görev konumu ve İngilizce eğitimlerine katılım geçmişi ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırma verilerinin elde edileceği çalışma grubunu oluştururken basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Walsh (1990, 80), tesadüfi örneklemin üç koşulu karşılaması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar, tanımlanmış bir popülasyon, popülasyondaki bütün üyelerin geniş bir listesi ve popülasyondaki her olayın veya olay gruplarının eşit seçilme olasılığına sahip olduğunu garanti eden bir seçme işlemi. İlk iki koşul, örneklemin çerçevesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturacak İngilizce eğitimi katılımcılarını belirlemek için KGM Bilgilendirme ve Değerlendirme Şubesi Müdürlüğü, Tercüme ve Dil Eğitim Şefliğinden elde edilen İngilizce eğitimleri katılımcı listeleri kullanılmıştır. İlgili birim tarafından 1980 yılından itibaren düzenlenen İngilizce eğitimleri katılımcı listeleri bilgisayar ortamında Excel dosyasında birleştirilmiştir. Bu listede, sadece İngilizce eğitimlerini tamamlayarak katılım veya başarı belgesi alan katılımcılar yer almaktadır. Kursu yarıda bırakan katılımcılar listelere dahil edilmemiştir. Çalıştırma grubunu oluştururken, Excel dosyası biçiminde mevcut olan

dosyadaki her bir katılımcının satır numarası kullanılmıştır. Katılımcılara ulaşma güçlüğü nedeniyle Karayolları Genel Müdürlüğünden istifa eden veya emekliye ayrılan İngilizce eğitimi katılımcıları örnekleme dahil edilmemiştir. Çalışma grubunu oluşturacak katılımcıların seçimine, öngörülen çalışma grubu sayısına ulaşılana kadar devam edilmiştir.

Araştırmanın verilerine kaynaklık eden çalışma grubu 20 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcılar yaş, medeni durum, görev konumu ve İngilizce eğitimlerine katılım geçmişleri açısından farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan 20 katılımcının 13'ü erkek, 7'si kadındır. Katılımcılar 27–54 yaş aralığında bulunmaktadır. Ancak katılımcıların çoğu 40 yaş grubunda yer almaktadır. Katımcıların 13'ü evli 7'si bekardır. Katılımcıların görev konumları şu şekildedir: 1 şube müdürü, 2 şube müdür yardımcısı, 9 şef, 6 mühendis, 1 uzman, 1 kalifiye işçi. Katılımcıların 18'si Genel Müdürlük merkez birimlerinde, 2'si ise bölge teşkilatlarında çalışmaktadır. Katılımcıların 18'i lisans, 2'si yüksek lisans mezunudur. 11 katılımcı kurumlarındaki eğitime katılmadan önce İngilizce eğitimlerine katılmış, geriye kalan 9 katılımcı ise daha önce İngilizce kurslarına hiç katılmamıştır. Katılımcıların 3'ü KGM' de 1999 yılından önce düzenlenen İngilizce eğitimlerine bir kere katılmıştır, 6 katılımcı da 1999–2007 tarihleri arasında düzenlenen iki farklı düzeydeki İngilizce eğitimine katılmıştır. Katılımcıların Karayolları Genel Müdürlüğündeki hizmet yılları 3–24 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yüz yüze ve online[1] görüşmelerde araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme kılavuzu kullanılmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce ilk olarak taslak görüşme kılavuzu hazırlanmıştır. Taslak görüşme kılavuzu uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiş ve son haline getirilmiştir. Araştırmacı, çalışma grubunu oluşturacak katılımcılarla teker teker telefonda görüşmüş, araştırmanın amacını açıklamış, katılımlarını talep etmiş ve görüşme için randevu almıştır. Araştırma 21–27 Nisan tarihleri arasında

[1] Online görüşmeler, Internet bağlantısı yoluyla Messenger programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşülen katılımcıların ses kayıtları Free Sound Recorder kayıt programı ile Bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır.

Ankara'da gerçekleştirilmiştir. KGM merkez teşkilatında çalışan 18 katılımcı ile yüz yüze, bölge teşkilatında çalışan 2 katılımcı ile online görüşme yapılmıştır. Görüşmeler 30 -60 dakika sürmüştür. Yüz yüze ve online görüşmelere başlamadan önce katılımcılara ait bilgi formu doldurulmuştur. Görüşme katılımcıların izni alınarak kayıt-cihazı ile kaydedilmiştir. Ayrıca, görüşme esnasında görüşme kılavuzunda yer alan sorulara verilen cevaplar, sorulan spontane sorular ve verilen yanıtlarda görüşme kılavuzuna yazıyla kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi sürecinde ilk olarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşme kayıtları yazılı metne çevrilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 227). İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Bu amaçla araştırmacı elde edilen verileri inceleyerek anlamlı bölümlere ayırmış ve kavramlara göre kodlama işlemi gerçekleştirmiştir. Kodlama işlemi genel bir çerçeve içinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesini oluşturan kuramsal yapıdan elde edilen kavramların yanı sıra veri analizi sonucu ortaya çıkan yeni kavramlarda kodlama işleminde kullanılmıştır. Kodlama işleminin ardından ortak özelliklere sahip kodlar bir araya getirilerek temalar bulunmuştur. Araştırma verileri oluşturulan tema başlıkları altında düzenlenerek ve doğrudan alıntılara da yer verilerek sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar, cinsiyet ve yaş bilgilerine dayanarak kodlanmıştır. Aynı yaştaki katılımcıların ayırt edilebilmesi amacıyla katılımcılarla yapılan görüşmelerin düzenlenme sırasına göre alfabenin harfleri kullanılarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir (Bak. Ek 3).

BÖLÜM 4
BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan kurum personelini söz konusu eğitimlere katılımını güdüleyen faktörlere ait bulgular verilmektedir.

Karayolları Genel Müdürlüğü Personelinin Hizmet İçi İngilizce Eğitimine Katılımını Güdüleyen Faktörler

"Yetişkinler meşgul insanlardır. Çoğu yetişkin günün en az sekiz saatini çalışarak geçirir ve bir o kadar saati de aile, ev ve toplum ile ilgili işlere ayırır. Neden milyonlarca yetişkin kurslara kayıt olur, özel ders almak ister veya serbest öğrenme projelerinde yer alır?" (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007, 61). Merriam ve diğerlerinin yönelttiği bu soru yetişkin eğitimine katılımda motivasyon faktörünün rolünü son derece iyi şekilde ifade etmektedir.

Yetişkinlerin, yetişkin eğitimine katılmalarını motive eden çok sayıda neden bulunmaktadır (Henry ve Basile, 1994). Yetişkin eğitimine katılım alanında çalışan bazı araştırmacılar katılım davranışını açıklamak için yetişkinleri motive eden iç veya psikolojik faktörlere daha çok vurgu yapmakta ve katılımcı grupları çeşitli güdülere dayalı olarak belirlemektedirler. Diğer bir grup araştırmacı ise katılımı açıklamak için sosyo-ekonomik statü ve yaşam koşulları gibi dış veya toplumsal faktörlere vurgu yapmaktadır (Henry ve Basile, 1994).

Yetişkin eğitimine katılım araştırmalarında iç ve dış faktörlerin etkileşim halinde yer aldığı modellerde araştırmacıların temel aldığı yaklaşımlardan biridir. Cross'un (1981) geliştirdiği tepki zinciri modeli bu yaklaşımın en belirgin örneğidir. Bu modelde yetişkin eğitiminde katılıma yol açan iç ve dış koşullar yer almaktadır.

Thompson (1992, 99), genellikle katılım sürecinin başında bireysel güçlerin etkili olduğunu, ilerleyen süreçle birlikte dış koşulların katılıma etki ettiğini belirtmiştir.

Bu araştırmada da, Karayolları Genel Müdürlüğünde çalışan kurum personelinin hizmet içi eğitim kapsamında düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılmalarını motive eden psikolojik ve toplumsal faktörler birlikte ele alınmış ve araştırılmıştır.

Yetişkinleri Güdüleyen Psikolojik Faktörler

Özgüven

Cross (1981, 125) geliştirdiği tepki zinciri modelinde, yetişkinlerin eğitime katılım kararı almadan önce alacakları eğitim ile ilgili yetenekleri olup olmadığına dair öz değerlendirmede bulunduklarını belirtmiştir. Burada bireyin özgüveni önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Yetişkinin eğitime katılım kararı almasında sahip olduğu özgüven son derece önemlidir. Özgüveni olmayan yetişkinlerin başarılı olma konusunda duyduğu şüpheden dolayı eğitime katılmama kararı alması mümkündür.

Rubenson, yetişkin eğitimine katılım sürecinde özgüvenin son derece önemli olduğunu belirtmekte ve özgüvenin olmaması durumunu eğitime katılımı önleyen son derece önemli psikolojik bir engel olarak görmektedir (Rubenson, 1978, 27).

Araştırmaya katılan katılımcılar, İngilizce eğitimine katılma kararı alma sürecinde özgüven ve öz değerlendirmenin etkili olduğunu belirtmişlerdir. İngilizce öğrenmek hususunda çeşitli nedenlerle özgüvene sahip olan katılımcılar çok daha tereddütsüz bir şekilde katılım kararı almışlardır. Bazı katılımcılar bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

> İngilizceyi severdim, notu en yüksek olanlardandım. Katılmaya karar vermemde etkisi var özgüvenin (Kadın, 32b).
>
> Başaramamak gibi bir kuşkum olmadı, zeki bir insanım zaten (Erkek, 40b).

> Başaramamak gibi bir kaygım olmadı. Öğretmenler iyi olunca, öğretileni öğrenirim diye düşündüm (Kadın, 42).
>
> Belli bir temelim olduğu için o konuda biraz rahattım. Çok tedirgin olmadım (Kadın, 46).
>
> Yaptığım işi ciddi olarak yapmayı düşündüğüm için ben o kursu ya başaracağım ya başaracağım. Başaramayacağım diye bir şey pek düşünmedim (Erkek, 45).

Ancak, bazı katılımcılar her ne kadar İngilizce eğitimi konusunda özgüvene sahip olduklarını düşünseler de, diğer katılımcılar ile bir araya geldikleri sınıf ortamında bu konuda şüpheye düştükleri görülmektedir. Özellikle, kendilerini diğer katılımcılar ile karşılaştırdıkları ve İngilizce seviyelerinin genel sınıf seviyesinin altında kalması ve dolayısıyla başarısız olma kaygısı taşıdıkları görülmüştür. Bu durum aynı katılımcının iki farklı ifadesinde açıkça görülmektedir:

> Başarılı olmak hususunda kuşkum yoktu çünkü üniversitede aldığım bir temel vardı. Tercüme İngilizcesi almıştık (Kadın, 48).
>
> İlk gün tereddüdüm oldu sınıftakilerin seviyesini bilmiyordum. Başarısız olursam ne olur tereddüdü vardı (Kadın, 48).

Yetişkin eğitimini örgün eğitimden ayıran özelliğin değerlendirme sistemine tabi olmamak olduğunu söyleyen bir katılımcı başarılı olamama kaygısı duymadığını ifade etmiştir:

> Belli bir eğitimi geçirmiş insanlarız. Başarı konusunda sıkıntı yok. Burada az başarılı olsam not verecekler kaygısı olmadığından yetişkin eğitiminde problem değil (Erkek, 46b).

Bu katılımcının, KGM hizmet içi İngilizce eğitiminde uygulanan değerlendirme sistemini dikkate almadığı görülmektedir. Katılımcının, hizmet içi İngilizce eğitimlerinde uygulanan değerlendirme sistemini, kurs sonunda alacağı belgenin geçerliliği olmadığı düşüncesiyle dikkate almadığı düşünülebilir. Ancak, İngilizce eğitimlerinde uygulanan değerlendirme sisteminin motivasyonu azalttığını düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Bir katılımcı, sınav sisteminin kendileri üzerinde baskı oluşturduğunu, motivasyonu azalttığını ve bu nedenle kaldırılması gerektiğini savunmaktadır. Bu düşüncenin aksine daha ciddi bir değerlendirme sistemi

uygulanması gerektiğini düşünen diğer bir katılımcı bu şekilde yetişkin öğrenenlerin İngilizce eğitimine karşı daha ciddi bir yaklaşım sergileyeceklerini öne sürmektedir.

Belirli bir İngilizce eğitimi altyapısına sahip olan katılımcıların genelde İngilizce kursuna katılma kararı alırken kursta başarısız olmama gibi bir kuşku duymadıkları görülmüştür. Öğrenim hayatı boyunca daha yoğun bir İngilizce eğitimi alan örneğin kolej mezunu veya yabancı dilde eğitim yapan bir üniversiteden mezun olan katılımcıların eğitimlere katılarak olumlu sonuçlar elde edecekleri ve İngilizce öğrenecekleri hususunda daha fazla özgüvenli oldukları görülmektedir.

Ancak, örgün ve yüksek öğrenim eğitimi esnasında yoğun bir İngilizce eğitimi alan katılımcılar arasında da İngilizce kursunda başarılı olmak hususunda tereddütleri olan katılımcılar mevcuttur. İngilizce eğitimi altyapısı dışında, İngilizce dersinde gösterilen başarı derecesinin de özgüveni etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Örneğin, eğitim dili olarak hem İngilizce hem de Türkçe dilinin uygulandığı karma bir sistemde eğitim veren bir üniversiteden mezun olan ve üniversite eğitimi esnasında İngilizce hazırlık sınıfı okuyan bir katılımcının, hazırlık sınıfını baraj puanla geçmesi ve üniversite hayatı boyunca İngilizce dili nedeniyle zorluk çekmesi onun kursa katılım yönünde tereddüt etmesine neden olmuştur. Katılımcı, İngilizce kurs grubuna göre daha düşük bir İngilizce dil seviyesine sahip olduğunu düşünmüştür.

Örgün öğrenim hayatı boyunca İngilizce eğitimi almasına rağmen halen bu dili öğrenememiş olmak bazı katılımcıların kendileri ile ilgili öz değerlendirme yapmasına ve kendilerinin bu alan ile ilgili yetenekleri olmadığı yargısına ulaşmasına yol açmıştır. Katılımcılar, İngilizce öğrenme hususunda yetenekleri olup olmadığını ve özellikle örgün eğitim sürecinde aldıkları İngilizce eğitimine rağmen neden şimdiye kadar İngilizce öğrenmediklerini sorgulamışlardır. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Kurstan önce içimde bir kuşku vardı. Bu konuda aslında yeteneksiz olduğumu düşünüyordum. Okulda öğrenemediğim için yeteneksiz olduğumu düşünüyordum. Ama çok farklıymış. Bize öğretilenin yanlış olduğunu gördüm. Okulda çok seviyordum. Ama devlet okulu olduğu için bir yere kadar. Birde İngilizce öğretme sistemi farklıydı. Çok farklıydı kurstakinden (Kadın, 32a).

KGM hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan yetişkinler eğitime katılmadan önce farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun İngilizce kursuna katılmadan önce kursta başarılı olma hususunda kaygı duymadığı görülmüştür. Ancak, İngilizce eğitimi ile ilgili okul hayatında problemler yaşayan veya amaçladığı öğrenme seviyesine ulaşamamış katılımcıların İngilizce kursunda başarılı olmak hususunda şüpheleri olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bu katılımcılar açısından diğer güdüleyici faktörlerin çok daha etken olduğu ve olumsuz değerlendirme sürecinin İngilizce eğitimine katılımı engellemediği görülmüştür. Katılımcıların genel eğitim düzeyi, daha önce sahip olduğu İngilizce eğitim altyapısı, başarılı olacağına dair inancı, zihinsel yetenekleri konusundaki özgüveni ve kursta yer alacak eğiticilerin öğretme yeteneği konusundaki inancı onların değerlendirme sürecinde yer almış ve katılımcıları katılım yönünde güdülemiştir.

Yetişkinlerin Yetişkin Eğitimine Yönelik Olumlu Tutumu

Tutum kavramı, yetişkin eğitimindeki katılım ile ilgili kuramların önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Cross (1981, 126) tutum kavramı ile ilgili olarak öğrenenin kendi geçmiş tecrübelerinden doğrudan, arkadaş ve "önemli diğerlerinin" tutum ve tecrübelerinden dolaylı olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Çocukluğunda okuldan nefret eden yetişkinler, kısmen devamlı olarak çok başarılı olamadıkları rekabetçi bir duruma yerleştirildiklerinden ötürü, önceki utanma sahnesine gönüllü olarak geri dönmeleri olası değildir. Eğitime karşı tutum, dolaylı olarak referans grup ve üyelik gruplarının tutumları yoluyla ortaya çıkmaktadır.

Hayes ve Darkenwald (1990, 159), önceki kuram ve araştırmaların düşük sosyo-ekonomik ve eğitim seviyesindeki bireylerin yetişkin eğitimine yönelik daha az olumlu tutuma sahip olacaklarını ortaya koyduğunu belirtmektedir. Yazarların gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre de yetişkin eğitimine karşı olan genel tutum, kadın ve erkek arasında, farklı eğitim seviyelerine sahip bireyler arasında ve farklı seviyedeki gelire sahip yetişkinler arasında önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Kadın ve daha yüksek seviyede resmi eğitime sahip olan yetişkinler, erkek ve daha az eğitimli yetişkinlere göre yetişkin eğitimine karşı daha olumlu bir tutum sergilemektedir. Ayrıca, yetişkin eğitimine genel yaklaşım ile katılım davranışı

arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur (Hayes ve Darkenwald, 1990, 160). Wlodkowski (1999, 74), daha az eğitime sahip erkek yetişkinlerin ırk, etnisite veya toplumsal sınıf nedenleriyle marjinalleşmiş öğrenenler olması ve ayrıca eğitim hayatlarında karşılaştıkları güçlükler nedeniyle "eğitime" inanmama veya güvenmeme durumunun oluşabileceğini belirtmiştir. Yazara göre birçok yetişkinin resmi eğitim sistemi ile ilgili olumsuz tecrübeleri olduğundan, yetişkin eğitimine karşı olumlu tutum geliştirmek için yetişkinlerin tümünde *ilgili olma* ve *seçiş* kriterinin bulunması gerekmektedir. İlgili olmayan öğrenme yetişkinler tarafından önemsiz ve tuhaf bulunurken bu öğrenmenin başkasının baskı ve kontrolü altında yapıldığını düşünmelerine neden olmaktadır. Bu düşünce, yetişkinlerde eğitime karşı olumsuz tutum gelişimine yol açmaktadır.

Bu çalışmada, katılımcıların yetişkin eğitimine karşı olan tutumları araştırılmıştır (Bak. Ek 2). Araştırmamıza katılan yetişkin katılımcıların yetişkin eğitimine genelde olumlu yaklaştığı ve yetişkin eğitimi faaliyetlerini destekledikleri görülmüştür. Ancak, yetişkin eğitiminden olumlu sonuçlar elde edilebilmesi için belirli bir sistem ve düzen içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Yetişkin eğitimin uzmanlık gerektiren özel bir alan olduğunu belirten bir katılımcı yetişkinlere verilecek eğitimin belli bir sistem içinde uygulanması gerektiğini belirtmiştir:

> Hangi yetişkine hangi eğitimin verileceği önemli. Belirli bir sistem, düzende yapılır. Yetişkin eğitimi apayrı konu, uzmanlık konusu (Erkek, 40b).

Yetişkin eğitiminin, yetişkinin sahip olduğu ilgi ve yeteneklerin keşfedilmesine olanak sağladığını düşünen bir katılımcı düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir.

> Eğiticilerin eğitimi kursuna gittik. Orda insanlara kısa sürede çok şey verilmeye çalışıldı. Bunun artırılması lazım. Sonuçta bilmediğimiz içimizde olup da ortaya koyamadığımız çok şeyler var. Bunu çıkaramıyoruz, bizdeki o cevherin ne olduğunu bilemiyoruz. Bunu ancak okuyarak kendi kendimize biraz anladığımız gibi hocalar yardımıyla da içimizdeki o bizim ortaya çıkarılması lazım. Bu da ancak eğitimle olur (Erkek, 41).

Yaşam boyu öğrenmenin önemine vurgu yapan bazı katılımcılar örgün eğitim sisteminde elde ettikleri bilgi ve becerilerin meslek hayatları boyunca yeterli

olamayacağını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, katılımcılara göre yetişkin eğitimi zorunludur:

> Yetişkin eğitimi günümüzde kesinlikle çok önemli…. geçenlerde oğlumu AutoCAD kursuna gönderdim. Orada öğrendim ki inşaat mühendisliği ile ilgili üç tane daha kurs var. Aradan 24 sene geçti. Orda bir tane kursa katılmak zorunda kendimi hissettim. Hatta katılmak istedim ama şu an başka işlerim nedeniyle ona yoğunlaşamadım (Erkek, 47).

Araştırmaya katılan katılımcıların yetişkin eğitimine karşı olumlu bir tutum sergilediği, yetişkin eğitimini bir ihtiyaç olarak gördükleri ve yetişkin eğitimi faaliyetlerini destekledikleri görülmektedir. Yetişkin eğitimine karşı sahip oldukları olumlu tutum, katılımcıların İngilizce eğitimine katılmalarını güdüleyen faktörler arasındadır.

Yetişkinlerin Eğitim Sonucu Gerçekleştirmeyi Bekledikleri Hedefleri

Araştırmaya katılan Karayolları Genel Müdürlüğü elemanlarının hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılma nedenleri farklılık göstermektedir. Yetişkin katılımcıların İngilizceyi öğrenerek gerçekleştirmeyi beklediği hedefleri bulunmaktadır. Bu araştırmada, yetişkinlerin İngilizce eğitimine katılma nedenleri araştırılmıştır (Bak. Ek 2).

Araştırmaya katılan 17 katılımcı, İngilizce eğitimlerine katılma nedenleri arasında işleri ile ilgili teknik yayınları, dokümanları takip edebilmek, Internet ortamından bilgi indirebilmek, bazı bilgisayar programlarını kullanabilmek, yabancı uzmanlar ile iletişim kurabilmek gibi eylemleri gerçekleştirebilme amaçlarını ifade etmişlerdir. İş ile ilgili nedenlerin ve görev sorumluluklarında yer alan işlerin daha yüksek bir performansla yerine getirilmesinin kurum elemanlarını eğitime katılma yönünde güdüleyen birincil faktör olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan diğer iki katılımcıdan biri kolej mezunu, diğeri ise İngilizce eğitim veren bir üniversiteden mezundur. Bu katılımcılar İngilizce kursuna bilgilerini tazelemek ve yeni bilgiler eklemek amacıyla katılmışlardır. Araştırmaya katılan bir katılımcı ise İngilizce öğrenmeyi, yeni şeyler öğrenme isteği ve kişisel gelişim açısından istediğini ifade etmiştir.

Karayolları Genel Müdürlüğünde çalışan yetişkinlerin İngilizce bilmesinin kurumdaki görev pozisyonları açısından olumlu etkileri bulunmaktadır. Katılımcılar, İngilizce bilmenin iş hayatında çok fazla olumlu etkisi olduğunu ve mesleki gelişim ve işlerinde daha başarılı olmak açısından son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Bir katılımcı, işyerindeki terfilerde İngilizce bilmenin avantaj sağlayabileceği ihtimalini ifade etmiştir. Ayrıca, yurtdışı görevlerinde yer alabilmek açısından da avantaj sağladığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar yurtdışı görevlerine gönderilecek elemanların seçiminde İngilizce bilmenin tek şart olmadığını ifade etseler de, diğer bir katılımcı İngilizce bilen elemanların uluslararası projelerde yer alarak yurtdışı görevine gitme şansına sahip oluğunu belirtmiştir.

Bunun yanı sıra, özellikle Karayolları Genel Müdürlüğünün AB'ye katılım süreci ile birlikte, İngilizcenin kurum içerisinde daha aktif bir şekilde kullanılması gerekmiştir. AB standartlarının uygulama zorunluluğu ile birlikte kurum elemanların AB direktiflerinin okunması ve uyum sürecinin gerçekleştirilmesi hususunda yükümlülükleri bulunmaktadır. Bir katılımcı bu değişimi şöyle ifade etmiştir:

> İngilizcenin işte her zaman faydası olacak. Şu an laboratuarlarımız bile AB standartlarında. Hazırladığımız bütün raporlar AB standardında. Onların bizimle, bizim onlarla her zaman işimiz oluyor, iletişim kurmamız gerekiyor. Bu iletişimin temeli dil (Erkek, 41).

Türkiye'nin içinde bulunduğu AB'ye adaylık sürecindeki uyum çalışmaları kapsamında KGM' de aktif bir rol almaktadır. Kurumun şu anda katılım öncesi mali yardım kapsamında yürüttüğü, yüksek bütçeli iki adet AB projesi bulunmaktadır. Bir katılımcı AB katılım süreci nedeniyle İngilizce öğrenmesinin ilerdeki görevlerde kendisi için faydalı olacağını düşünmüş ve yeterli derecede İngilizce bilmemenin neden olduğu olumsuzlukları şöyle ifade etmiştir:

> Türkiye AB sürecine girdiğinden İngilizcenin hem kendi açımdan hem de kurumdaki çalışmalar açısından faydalı olacağını, ilerdeki görevlerde de bunun faydalı olacağını düşündüğümden kursa katıldım. Burada çalışan İngilizce bilen arkadaşların konumları… makam anlamında değil ama tanıdığım arkadaşlar AB uyum süreci içerisinde ikili ilişkiler, Avrupalılarla ikili ilişkiler içerisinde çalışmalar yapıyorlar. Şu an Avrupa'da olan

> arkadaşlarımız var. İngilizce bilseydim çok aktif bir çalışma içerisinde daha faydalı olabileceğim bir çalışma içerisine girebilirdim (Erkek, 45).

Karayolları Genel Müdürlüğüne sorumluluk alanları ile ilgili olarak birçok uluslararası kuruştan eğitim ve seminer daveti gelmektedir. Bu eğitim ve seminerlerin dili İngilizcedir. Bu nedenle, görevlendirilecek elemanların eğitimleri takip edebilmesi açısından iyi derecede İngilizce bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bir katılımcı Japonya'da gerçekleştirilecek uzun dönemli bir eğitim programına başvurmuştur ancak öngörülen KPDS derecesine sahip olmadığından başvurusunun kabul edilmediğini belirtmiştir. Öngörülen İngilizce derecesine sahip olmadığından kendisi için önemli gördüğü bu görev fırsatını kaçıran katılımcı İngilizce eğitimini tamamlamak yönünde güçlü bir şekilde motive olmuştur.

Tough (1980, 8), yetişkinlerin çocuk yetiştirmek, işteki bir görevin yerine getirilmesi, ders verilmesi, sınav hazırlanması vb. bazı görev veya sorumlulukların gereğiyle yerine getirilmesi amacıyla zamanının bir bölümünü öğrenme faaliyetine ayıracağını ifade etmiştir. Yazara göre, öğrenilen bilgi veya beceriyi kullanma veya uygulama isteği yetişkin eğitimindeki ana faktördür.

KGM' de çalışan kurum personelinin İngilizce eğitimlerine katılmalarına motive eden psikolojik faktörlerin başında katılımcıların alacakları İngilizce eğitimin sonucunda görevlerini daha etken bir şekilde yerine getirmek, kendine daha çok güvenen ve yeterli bir personel algısına sahip olma hedefi yer almaktadır. Bandura, bu durumu bir bireyin belirli bir görevi gerçekleştirmesi için yaptığı kişisel yetenek değerlendirmesi şeklinde tanımladığı 'öz yararlık' terimi ile açıklamıştır (Bandura, 1977, aktaran Covert, 2002, 7). Katılımcıların öz-yararlık sağlama hedefi İngilizce bilmelerini gerektirmektedir.

Tough (1980, 7), bir öğrenme faaliyeti için güdülenmenin birçok bileşene sahip olduğunu ve katılım için birçok farklı nedenin daima mevcut olduğunu belirtmiştir. Yazar, yetişkin katılımcının sadece bir veya iki tahmin edilen fayda ile güdülenmesini nadir görülen bir durum olarak ifade etmektedir.

Bu çalışmada yer alan bazı katılımcıların İngilizce eğitimlerine katılma kararı almasına birden fazla faktörün neden olduğu görülmektedir. Bir katılımcı eğitimlere katılmak için birden fazla nedene sahip olabilmektedir. Örneğin, bir katılımcı hem işi gereği İngilizce öğrenmek hem de Ankara'da bir süre yaşamak ve samimi olduğu ancak farklı bölgelerde çalışan iş arkadaşları ile bir süre vakit geçirebilmek için İngilizce eğitimine katılmayı istemiştir. İngilizce eğitimlerine KGM'nin bölge teşkilatından katılan kurum personeli için bir süreliğine mekan değiştirmek ve Ankara'da yaşama isteği katılımcıyı motive eden faktörler olmuştur:

> İngilizce öğrenme isteği ve gerekliliği nedeniyle katıldım. İşte çok gerekmiyordu. Ama bilirsem iyi olurdu. İngilizce sözleşmeler gelebilirdi önüme. Ayrıca, arkadaşlık ortamı, sevdiğim arkadaşımla beraber vakit geçirmek, Ankara' da olmak bir süre. Bunlarda etken oldu (Erkek, 36).

Evli ve çocuk sahibi bir katılımcı diğer nedenlerin yanında ilerde çocuğunun İngilizce eğitimine yardımcı olabilmek için de İngilizce öğrenmek istediğini belirtmiştir:

> Bir de çocuğum var… yani biraz bir şeyler bilmem gerek diye düşündüm, onu eğiteceğim…(Kadın, 32b).

Diğer bir katılımcıyı da İngilizce öğrenmeye güdüleyen faktörler farklılık göstermektedir:

> Yurtdışına çıktığında insanlarla diyalog kurmak. Şimdide kuruyorum da böyle biraz çat pat oluyor. Yurtdışında insanlarla sağlıklı diyalog kurmak çok önemli. Yabancı bir filmi kendi diliyle izleme. İngilizce yayınları… teknik yayınlar İngilizce… daha rahat okumak (Erkek, 33).

Birçok katılımcı için İngilizce bilmek geçmişte kaçırdıkları fırsatları temsil etmektedir. Bu katılımcılar, meslek hayatlarının başlangıcında İngilizce öğrendikleri takdirde çok farklı kariyer fırsatlarına ulaşma şansına sahip olacaklarını ifade etmektedirler:

> İngilizce bilseydim özel sektör düşünürdüm. Benim mesleğinde İngilizce çok iyi imkanlar sağlardı. Arkadaşlarım, kolej mezunu olanlar çok iyi yerlerde iş buldular. Durumları iyi (Erkek, 46b).

> İngilizce …… şirketinde işe girmememim sebebi. Personel müdürü çok sıcak yaklaşmıştı bize. En son İngilizcen nasıl diye sordu. İngilizcem eh işte kem küm ettik. Konuşalım dedi, aman yok dedim konuşmayalım. Ah …….. nasıl yapacağız buranın hepsi yabancı İngilizce çok önemli, biz dil bileni arıyoruz dediler. İnsanın içi cız ediyor. Orda …….'da işe girememiştik. Sebebi öyle söylediler (Erkek, 46a).
>
> İngilizcem çok daha iyi olmuş olsaydı, çok daha iyi yerlere gelme imkânımız olacaktı. Belki daha iyi çalışma şartlarıyla karşılaşabilecektim (Erkek, 47).
>
> İsterdim daha önce öğrenmeyi. Daha iyi bir iş bulabilirdim… Özel sektörde… veya yurtdışına giderdim (Kadın, 46).
>
> Üniversitedeyken halletmiş olsaydım daha iyi bir işe girebilirdim. Daha iyi şartlarda daha yüksek maaşla çalışabilirdim. Belki daha farklı istediğim okullarda okuyabilirdim. İngilizce eğitimimi tamamlamış olsaydım. Ama işte sonradan farkına varıyorsunuz bunun (Kadın, 32a).
>
> 5 yıl özel sektörde çalışmıştım daha önce. İngilizcem olsaydı o zaman Karayollarını seçmezdim belki devam ederdim özel sektörde. Teknik bir eleman olarak genç olsaydım ve yeniden başlamam mümkün olsaydı, İngilizce eğitimi veren okulları seçerdim, üniversiteden sonra İngilizceyi şakır şakır konuşan biri olarak mezun olmayı çok isterdim (Erkek, 45).

İngilizce bilmediği için üniversitede asistan olma fırsatını kaçırmış olduğunu belirten bir katılımcı duygularını şu şekilde ifade etmiştir:

> Hep yarım kalan bir şey diye düşünüyordum İngilizceyi. Eksikliğini hissediyordum. Daha ileri gidemediğimi düşünüyordum. Üniversitede maddi koşullar nedeniyle gidemedim. Her zaman için önüme gelecek eksiklik – bir değer olarak görüyordum. Yarım kalmış bir olayı tamamlamak gibiydi (Kadın, 46).

Bu katılımcılar açısından İngilizce bilmemek geçmişte kariyerleri ile ilgili bazı fırsatları kaçırmalarına neden olmuştur. Katılımcılar, KGM'de düzenlenen İngilizce eğitimlerini İngilizce ile ilgili eksikliklerini telafi etmek için bir fırsat olarak görmüştür. Bir katılımcının da ifade etiği gibi "yarım kalmış bir olayı tamamlamak" şeklinde ifade ettikleri İngilizce öğrenmek eylemi katılımcıların kendilerini kişisel ve mesleki gelişim açısından daha yeterli ve donanımlı bir birey olarak hissetmelerine neden olmaktadır.

Çeşitli nedenlerle İngilizce eğitimlerine katılmaya güdülenen katılımcılara kursun ilk günü ne hissettikleri ve bu şekilde hissetmelerine neden olan etmenler sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlardan karakteristik olanları aşağıda özet olarak verilmiştir:

> İlk gün şaşırdım. Beklediğimizin üzerinde bir performansla karşılaştık. Kursa gelirken. lay lay lom alelade bir kurs şeklinde düşündüm ama kursa geldiğimizde ciddi bir görüntü oldu orda. Konuşma hocasının herkesi isim isim bilmesi, seviye çizgisi çizmesi… Çok etkilemişti beni. Başlangıçtan orta alt seviyeye geleceğimizi, çok beklentide olmamamız gerektiğini söylemişti. Tek hatırladığım o (Erkek, 40b).
>
> İlk gün tereddüdüm oldu sınıftakilerin seviyesini bilmiyordum. Başarısız olursam ne olur tereddüttü vardı. Öğrencilik psikolojisi ve öğrenme hevesi birleşmişti ilk gün (Kadın, 48).
>
> Duygularımı çok heyecanlı bir şekilde dile getirmiştim. Bugün gibi hatırlıyorum. Ben bu işi öğrenmek için geldim demiştim. Çok heyecanlıydım (Kadın, 35).
>
> İlk gün arkadaşlarımı tanıdım. Seviyeler ne durumda ona baktım acaba ben çok kötü bir seviyede miyim. Arkadaşlarım daha düşük seviyede veya üst mü diye. Daha sonra kötü bir seviyede olmadığımı gördüm. Rahatladım (Erkek, 40a).
>
> İlk gün şok geçirmiştim, ama sonra çok hoşuma gitti. Kimseyi tanımıyordum sadece 1-2 kişi. Kursa geldiğim için kendimi mutlu ve şanslı hissediyordum. Bölgede yakalayamadığım fırsatı yakalamıştım diye düşünüyordum. Birde bir hayalim vardı: burada ben çok şey öğrenirim gerekirse Amerika'ya kaçar giderim (Erkek, 46a).
>
> İyi bir şeyler hissettim. Güzel şeyler vardı. Son günlerde sıkılmaya başladık ama (Erkek, 27).
>
> Güzeldi. Sanki tekrar öğrencilik günlerine dönmek çok güzel geçti. Heyecan vardı. Tekrar öğrenci olmuşuz okula başlamışız gibi bir duyguydu (Kadın, 46).
>
> İlk gün katıldığım için memnundum. Kafamdaki İngilizce sorununu çözme ve bitirme hayaliyle zaten başlamıştım, o yüzden benim için güzel bir gündü. Bu eğitimin hem öğrenci hem öğretmen olma durumuyla karşılaştığımdan o anki öğrencilik havası beni etkilemiştir (Erkek, 41).
>
> Güzel bir duyguydu. Onlarda seçilmiş. Onlarda o seviyede. Herkes öğrenmeye gelmiş diye düşündüm (Erkek, 54).
>
> Basit konularla başladık, bunlarla mı devam edeceğiz diye sordum hocaya. Bir tekrar mı olacak bu kurs diye endişelendim (Erkek, 33).

> Keyifli bir gün idi. Böyle hissetmemin nedeni yapmak istediğim bir şeyi yapıyor olmaktı sanırım (Erkek, 36).
>
> İşyerinde bunalmıştım. Bunaltıcı bir tempomuz vardı. Tekrar okula gidip arkadaşları, tekrar ders görmek eğlenceliydi. Çok güzel bir ortamdı (Kadın, 32a).
>
> Yeni bir kurs. Bir başlangıç, bir şeylerin başlangıcı. Eğlenceli. Ders çalışacaksın, sınava gireceksin. Birazda yükü vardı, ondan da sıkılır mıyım diye düşünmüştüm (Kadın, 32b).

Katılımcıların kursun ilk günü ile ilgili birbirinden farklı algıları, onların farklı beklenti ve güdülerini de göz önüne sermektedir. İngilizce eğitimine katılmak için güdülenmiş katılımcılar kursun ilk gününü "güzel ve keyifli" olarak tanımlamışlardır. Genel olarak, yetişkin katılımcılar için İngilizce eğitiminin yeni bir öğrenme faaliyeti ve hedef ve beklentilerine ulaşma yolunda atılmış yeni bir adım anlamına geldiği görülmektedir.

İhtiyaç Algısı

Houle (1961, 18), yetişkinleri güdüsel yönelimlerine göre gruplandırdığı çalışmasında, amaç yönelimli öğrenenler için eğitime katılma sürecinin bir ihtiyacın fark edilmesi veya bir ilgi veya merakın saptanması ile başladığını belirtmektedir. Henry ve Basile (1994, 70), iş ile ilgili bir kurs ile ilgilenen amaç yönelimli öğrenen grubundaki bireylerin, katılmayı düşündükleri kursun işleri ile ilgili somut ve belirli bir ihtiyacı karşılaması nedeniyle katılmaya güdülendiklerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan Karayolları Genel Müdürlüğü elemanlarının da İngilizce öğrenmeyi karşılanması gereken önemli bir ihtiyaç olarak algılayarak bu ihtiyacı gidermek için İngilizce eğitimlerine katılmaya güdülendikleri görülmüştür. Karayolları Genel Müdürlüğünde çalışan yetişkinler işleri ile ilgili olarak İngilizce bilmenin neden ihtiyaç olduğunu, görev sorumluluklarını yerine getirme açısından taşıdığı önemi ve İngilizce bilmemenin iş hayatında yarattığı olumsuzlukları şu şekilde ifade etmişlerdir:

> İngilizce günümüzde ihtiyaç. İhtiyaç olduğu için öğrenmek gerekiyor. Biz mühendis olduğumuz için özelikle mesleki konularda yayınların çoğu İngilizce. Teknik ilerlemeleri takip edebilmek için yabancı dile ihtiyaç

> duyuluyor. İngilizce bizim her şeyimiz işte. Kullandığımız bütün cihazlar, aldığımız verilerin çoğu İngilizce (Erkek, 40b).

> Teknik olduğumuz için bütün dokümanlarımız İngilizce. Gelen firmalar yabancı. Mecburen öğrenmen gerektiğini hissediyorsun (Kadın, 47).

> İngilizceyi bir ihtiyaç olarak hissediyorum yaşamda, teknik anlamda. Çünkü teknik olan her şey İngilizce şu anda. Yetersiz görüyordum kendimi bu açıdan. Daha çok tabi iş için oluyor (Kadın, 32a).

> İngilizce hayatımızın her alanında var. İşimiz gereği yabancı kaynaklardan yararlanıyoruz. Bu nedenle faydalı olacağını düşündüm. İşten dolayı. Teknik destek, kitaplardan yararlanmak için (Erkek, 41).

> Büyük bir eksiklik. İngilizce her yönüyle karşınıza çıkıyor. Bugün itibariyle çok da elzem olmaya başladı. Hem bizim görev alanımız çerçevesinde hem de yeni gelişen Internet ortamında yayınlara ulaşma imkanımızın fazlalığı nedeniyle çok daha elzem hale geldi (Erkek, 47).

Özellikle, görevi gereği yabancı uzmanlarla ortak çalışmalar yürüten ve birebir iletişimde bulunma mecburiyetinde kalan kurum elemanlarının İngilizce bilme gereksinimini daha yoğun hissettiği ve bu nedenle kursa katılım yönünde diğer katılımcılara göre daha güçlü motive oldukları görülmektedir. Bu durum bir katılımcının ifadesinde açıkça görülmektedir:

> İşim gereği Hollanda'dan gelen iki uzmanla en küçük bir konuda bile mutabakatta bulunamadık. Çay istediğinde bile kelime haznemin dışında bir kelime olmuştu. O beni acayip derecede rahatsız etti. Koskoca KGM personeli, koskoca bir elektronik mühendisi, yurtdışından gelen uzmanlara karşı çaresizce, illa yanında bir tercüman destekçi araması çok zoruma gitti açıkçası. O manada bu açığı derhal kapatmalıyım diye o gün karar verdim (Kadın, 35).

Bir başka katılımcı ise İngilizce bilmemesi nedeniyle karşılaştığı benzer bir sorunu şu şekilde açıklamıştır:

> Mutlaka öğrenmem gerektiğini anladım kendi kendime. Derdini anlatacaksın, anlatamıyorsun, o anlatacak sen anlamıyorsun. İki arada bir derede kalıyorsun. Net olarak anlaşamıyorsun. Yabancı uzmanlarla anlaşamıyorduk bir türlü (Erkek, 54).

Bu iki katılımcı görevleri gereği uluslararası projelerde çalışmış ve halen çalışmaktadırlar. Yabancı ülke uzmanları ile birebir çalışma yapmaları, teknik bilgi

alışverişinde bulunmaları ve iletişim halinde olmaları gerektiğinden İngilizce öğrenme ihtiyacını çok güçlü şekilde hissetmişlerdir.

KGM' de düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılan bazı yetişkinlerin İngilizceyi iş ile ilgili ihtiyaç dışında toplumsal bir ihtiyaç şeklinde de algıladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcılar, İngilizce bilmenin günlük hayata yabancı kalmamak açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bir katılımcı günlük hayatta İngilizce dilinden çok fazla alıntı kelime kullanıldığını belirtmiştir. Günlük hayatı kolaylaştırmak açısından İngilizce öğrenmek istediğini belirten diğer bir katılımcı da İngilizce öğrenmenin neden bir ihtiyaç haline geldiğini şu şekilde açıklamıştır:

> Hayatın içinde yabancı kelimeler var. Hayatı kolaylaştırıyorsun. Çevrene yabancı kalmıyorsun. Gezilerde mönü okumak için bile gerekli. Toplumun içine fazlaca yerleşmiş yabancı kelimeler. İngilizce tabela okumak, film izlemek, kremin üzerini okumak, pasta tarifleri, bilgisayar dili. Şart kişisel gelişim açısından (Kadın, 48).

İngilizcenin günümüzde kişisel gelişim açısından son derece önemli bir ihtiyaç ve nitelik olduğunu düşünen bir katılımcı düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

> Böyle bir imkan verildiğinde faydalanmak istiyorsunuz. İngilizce dil bilmek artı bir değerdir (Kadın, 42).

Birçok katılımcı yurtdışına seyahate gittiğinde yabancı ülke vatandaşları ile diyalog kurabilmek için İngilizce öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> Herkesin bilmesi de gerekiyor. Sonuçta dünya insanısın, Türkiye de sonuçta dünya ülkesi. Yani bilmende gerekiyor. Bir yabancıyla karşılaştığında, gerektiğinde, aklına gelmediği bir zamanda yurtdışına gidebilirsin, orda zorluk çekmemek açısından bilmek gerekiyor İngilizceyi (Kadın, 46).

Birkaç katılımcı, İngilizce bilmenin toplumsal hayatta sağlayacağı faydayı kısaca "Bir dil bir insan, iki dil iki insan" sözü ile ifade etmiştir. Görev amaçlı seyahat dışında, turistik amaçlı yurtdışı seyahatine katılma isteğinde olan bazı katılımcıların yurtdışında iletişim kuramamaktan kaynaklanacak olan sorunları şimdiden çözmek amacında olduğu görülmektedir.

İngilizce öğrenmenin giderilmesi gereken bir "ihtiyaç" olduğunu ifade eden katılımcılardan, iş veya günlük hayatlarında çözmeleri veya başa çıkmaları gereken bir problemle karşılaşanların bu ihtiyacı daha güçlü hissettikleri ve İngilizce kursuna katılmak için daha güçlü motive oldukları görülmektedir.

İngilizce bilmenin günümüzde ihtiyaç olduğu ve bu nedenle öğrenilmesi gerektiğini belirten katılımcıların aksine İngilizcenin temelde ihtiyaç olmadığı ama toplum tarafından ihtiyaç olarak belirlenip bireylere zorla ihtiyaç olarak benimsetilmeye çalışıldığını düşünen bir katılımcı düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

> İngilizce öğrenmek benim değil, başkalarının bunu ihtiyaç olarak görmesinden dolayı ihtiyaç. Başkalarının belirlediği bir şey oldu. Baskı dersek o çevreden dolayı. Genel Türkiye'de. Yoksa kendimde öyle bir ihtiyaç hissetmiyorum. İngilizce bilip bilmemek benim için çok önemli değil Ben kendimce ihtiyaç olarak hissetseydim çok daha kolay ve rahat öğrenebilirdim. Hiçte bundan gocunmazdım. Bu İngilizce öğrenmenin zorunlu hale getirilmesinden dolayı bende önyargı var. Zorunluluk diye bir şey olmaması lazım (Erkek, 27).

Bu katılımcının, diğer katılımcılardan farklı olarak kişisel ihtiyaç algısından ziyade çevresel ihtiyaç algısı ve "öğrenme baskısı" nedeniyle İngilizce öğrenmeye ve eğitimlere katılmaya karar verdiği görülmektedir.

Günlük hayatında İngilizce dilini kullanarak çözmesi gereken bir problem ile karşılaşan bir katılımcı İngilizce eğitimine karşı olan olumsuz tutumunu terk etmiş ve İngilizce bilmenin ihtiyaç olduğu düşüncesini edinerek eğitim alma yönünde güdülenmiştir. Daha önce İngilizce öğrenmek açısından olumsuz düşüncelere sahip olan katılımcı bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

> Eskiden bende kompleks yapardım. Benim Türkçem dururken niye İngilizce, teknolojimizi ilerletelim İngilizcemiz yerine diye düşünüyordum. O düşünceler geride kaldı. 1999 yılında Amerika'ya giderken uçakta bir form doldurduk. O form İngilizceydi. En altta bir yerde boş bir yer vardı. Meğerse gittiğim yerin adresini yazmam gerekiyormuş. Orda kafama tak etti. Ondan sonra mecbur hissettim ben bu İngilizceyi öğrenmem gerekiyor diye. (Erkek, 46a).

Wlodkowski (1999), tutumun durumsal faktörlerden etkilenebileceğini ancak büyük ölçüde öğrenildiğini belirtmiştir. Tutumun; tecrübe, doğrudan öğretim, özdeşleşme ve rol davranışı (öğretmen-öğrenci, ebeveyn-çocuk vb.) gibi süreçler ile kazanıldığını ifade etmektedir. Tutumlar öğrenildikleri için değiştirilebilir ve değişebilir. Yeni tecrübeler devamlı olarak tutumlarımızı etkiler, değiştirir, güçlendirir, zayıflatır veya tamamen tersine çevirir. Wlodkowski (1999, 73), insan yaşamında kendileri ve diğerleri ile ilgili bilişsel simgeleri etkileyen değişim olaylarının önceki hedef, tutum ve davranışları değiştirdiğini ve yetişkin hayatını dönüştürdüğünü belirtmiştir.

Yazarın ifadesine benzer şekilde, İngilizce ile ilgili tutumunu yaşadığı bu tecrübe ile değiştiren katılımcı, İngilizceyi ihtiyaç olarak algılamaya başlamıştır ve günümüzde İngilizce bilmenin bireyin toplumsal yaşamdaki pozisyonunu da belirleyen unsurlardan biri olduğu düşüncesindedir. Katılımcı bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

> Okula giden iki kızıma… çocuğuma söylüyorum gelecekte bir yer edinebilmek için mutlaka ama mutlaka en azından bir İngilizceyi öğrenmeniz gerekiyor diye nasihatte bulunuyorum (Erkek, 46a).

İşyerinde yaşadığı somut bir problem sonucu İngilizce öğrenme açısından sahip olduğu tutumu daha da güçlenen ve İngilizce eğitimlerine katılma yönünde güçlü bir şekilde motive olan diğer bir katılımcı da İngilizcenin bireylerin sosyal hayatta veya iş hayatında ayrıcalıklı bir konuma sahip olmasını sağladığını düşünmektedir. Bu katılımcı düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

> Kızım birinci sınıfta okumaya başladığı günden itibaren ben onun için İngilizce ile ilgili elimden ne gelirse yapacağım. Kendi kendime söz verdim. O benden daha önce öğrenecek. Ben hala bulunduğum konum itibariyle yaşadığım sıkıntıyı eksikliği unutamıyorum her ne kadar İngilizceyi öğrensem de. Şimdi rahatlıkla konuşuyorum, yazışıyorum ama o günün acısı içime oturduğu için kızımda aynı şeyleri yaşamasın istiyorum. Biz aydın insanlarız o bakımdan (Kadın, 35).

Araştırmaya katılan katılımcılardan, İngilizceyi çoğunlukla iş ile ilgili alanlarda kullanmak ve uygulamak zorunda olanlar İngilizceyi iş ile ilgili giderilmesi gereken bir ihtiyaç olarak algılamaktadır. Ancak, İngilizceyi günlük veya toplumsal hayatta kullanacak olan katılımcılarda İngilizcenin karşılanması gereken toplumsal bir

ihtiyaç olduğu algısına sahiptirler. Araştırmaya katılan Karayolları Genel Müdürlüğü elemanları İngilizcenin bir ihtiyaç olduğu algısı ile hizmet içi İngilizce kurslarına katılmaya güdülenmişlerdir.

Yetişkinlerin Katıldıkları Eğitimin Sonuçları İle İlgili Değerlendirmeleri

Wlodkowski (1999, 78), yetişkinlerin resmi öğrenme durumlarında ve kişisel standart, toplumsal standart veya her ikisi tarafından kabul gören belirli bir derecede bilgi veya performans seviyesi elde ettiklerinde kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmektedir. Yazara göre, yeterlik hissi yetişkinler öğrendiklerini uygulama şansına sahip olduğunda oluşmaktadır. Yetişkinler ne kadar iyi öğrendiklerine dair bir kanıta sahip olduklarında ve "gerçekten bunu anlıyorum" veya "bunu yeterli bir şekilde yapıyorum" gibi içsel ifadelerde bulunabildiklerinde, yararlık duygusunu ve iç motivasyonu hissederler çünkü kendilerini değerli bir hedefe yöneltecek bir faaliyeti yetkin bir şekilde yerine getirmektedirler. Wlodkowski (1999, 78–79), öğrenme süreci ve hedefin karşılıklı bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmektedir, biri diğerini anlamlandırmaktadır. Örneğin, bilgisayar kullanımı değerli bir beceri olduğundan bilgisayar kullanmayı öğrenmek isteyen bir yetişkin için bilgisayar becerilerinin değerli oluşu hakkındaki farkındalığı, öğrenme sürecinde ilerleme kaydettiğinde motivasyonunu harekete geçirecektir. Ancak, kazanılmış yeterlik ve kaydedilen ilerlemenin kendisi hedefin değerini artıracak, bilgisayar becerilerini daha değerli kılacaktır. Yetişkinin ilerde daha önce düşünemeyeceği bir kariyere adım atması da mümkündür.

Araştırmaya katılan Karayolları Genel Müdürlüğü elemanlarının, katıldıkları İngilizce kursu esnasında öğrendikleri bilgileri uygulama şansına sahip olduğu ve aldığı eğitimin sonuçları ile ilgili yaptığı olumlu değerlendirmenin motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. Örneğin, İngilizce kursuna devam ettikleri esnada kısa süreli yurtdışı görevlerine katılan ve kursta öğrendikleri bazı bilgi ve becerileri kullanma şansını yakalayan katılımcılar düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

> İyi ki gelmişim kursa. Kursa başladıktan 2 ay sonra yurtdışına giderek beklentimi gerçekleştirmenin gururunu yaşadım (Kadın, 35).

> İngiltere'ye gittiğimde orda kendimizi test etmiş olduk. Orada cidden bir şeyler anlatabildiğimi ve bir şeyler anladığımı gördüm (Erkek, 41).

Kurs esnasında yurtdışı görevine katılan bu iki katılımcı dışında, İngilizce kursunun tamamlanmasının ardından yurtdışı görevine katılan katılımcılarda mevcuttur:

> Kurstan sonra 3-4 gün yurtdışına gitme şansımız oldu, orda kullandım ben İngilizceyi. Çok güzel anlaştım, bir problem çıkmadı Tercümana ihtiyaç duymadan bütün işlerimi halledebildim. Teknik konularda birçok şeyi anlayabiliyordum. Lokantaya gidince veya havaalanında problemim olmadı. Kontrol sırasında hiçbir problem yaşamadım. İngilizcemin yeterli olduğunu düşünüyorum. Özellikle ana dilin İngilizce olmadığı yerlerde. Mesela, Alman fabrika sahibiyle rahat rahat konuşabildik. Bazen İngilizcem yeterli değil deyince yok diyordu. Rahat rahat anlaşıyoruz diye telkinlerde bulunuyordu (Erkek, 40a).
>
> Yurtdışına gittiğimde rahatlık vardı. Dili kullanabilme derdi anlatabilme noktasına gelmiştim (Erkek, 36).
>
> İngilizceden ürkekliğimiz kalmadı. İsviçre gezim oldu 3–4 gün. Derdimizi anlatabilecek, problemi çözebilecek durumda olduğumu gördüm. Ama hiçbir zaman şu haliyle yeterlidir diyemiyoruz, yine güncellenmesi aktif hale getirilmesi lazım. Bundan sonra devam edeceğim bir kursun çok daha kolay geçeceğini, o taşların eksik yerine oturacağını düşünüyorum. Bir sonraki kursa daha istekli katılırım (Erkek, 47).

Yurtdışı görevlerinde İngilizce konuşma ve dinlediğini anlama gibi iki önemli dil becerisini kullanıp kullanamadıklarını test etme şansına sahip olan katılımcıların kendilerini bu konuda yeterli gördüğü görülmektedir. İngilizce becerilerini kullanarak konuşabilen ve dinlediğini anlayabilen katılımcılar İngilizce öğrendiklerine dair bir kanıta sahip olmuşlardır.

Wlodkowski (1999), yeterliğin farkındalığının son derece güçlü bir etmen olduğunu belirtmektedir. Öğrenme sürecindeki yetişkinin gerçek bir ilerleme kaydettiğini hissettiğinde genellikle çabalarını aynı doğrultuda sürdürme yönünde iyice motive olacağını ifade etmektedir. Yetişkinler eğitim programlarına öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama için güçlü bir ihtiyaç nedeniyle başvurduklarından, sürekli olarak ne kadar etkin bir şekilde öğrendikleri hususuna dikkatlerini vereceklerdir. Yeni öğrenmeyi test edecekleri alanların aileleri, işleri ve içinde yaşadıkları topluluklar

olacağını bilmektedirler. Bu nedenle, yetkinliklerini değerlendirdikleri koşullar gerçek yaşamlarına özgün olduğunda motive olmaktadırlar (Wlodkowski, 1999, 78).

KGM' de düzenlenen İngilizce kursuna katılan kurum elemanlarının büyük çoğunluğu İngilizceyi iş ile ilgili alanlarda kullanabilmek amacıyla eğitime katılmaya güdülenmişlerdir. Katılımcıların katıldıkları İngilizce eğitimindeki edindikleri bilgi ve becerileri iş yaşamındaki pozisyonlarına ilişkin görevlerin yerine getirilmesi sırasında uyguladıkları görülmüştür. Bazı katılımcılar, işleri ile ilgili görevlerinin yerine getirilmesi ile ilgili olarak kendilerinde eksik olan özgüvenlerinin yerine geldiğini belirtmişlerdir. İngilizce bilmenin katılımcılara görev alanı ile ilgili sorumluluklarını yerine getirme hususunda büyük bir özgüven ve öz yeterlik sağladığı görülmektedir. Katılımcılar, bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> Yabancı uzmanlarla konuşmaya başladım. İngilizce haber dinlemeye başladım. İngilizce aradığımı bulmaya başladım. Anlamaya başladım. *Partners for Roads*[2] projesine katıldım. Kaç defa yurtdışına çıktım. İngilizce sunumu yapan kişi ben oldum. Sorulan sorulara net olarak cevap verdim (Erkek, 54).

> Hiç İngilizce bilmeyenler de bu işi yapıyor ama biz biraz daha rahat oluyoruz. Az bilen, biraz daha bilen daha güvenli oluyor. En azından dış kaynaklı makale takip etme onları kıyaslama imkanı oluyor İngilizce öğrendim diyemem ama kursa gitmemde fena olmadı iyi oldu. Önemli olan konuşamasam bile konuşulanları anlıyorum. Mesela TV de olsun bir makale olsun yetecek kadar anlıyorum, sözlük elimde. İşimi görüyor. Beklentim gerçekleşti sayılır (Erkek, 46c).

> Bilgisayar programını artık çözebiliyorum. Makineler ile ilgili dokümanlara daha cesurca yaklaşabiliyorum. Daha önce ürkektik. Şimdi biraz daha rahatız. Ama bu kağıt üzerinde olduğundan kaynaklanıyor. Geçen sene yabancı stajyer öğrenciler geldi bizim müdürlüğe kafasını gözünü yardık İngilizcenin. O kursun faydasıydı, yoksa hiç yanlarına yaklaşamazdık, belki de cesaret edemezdik. Güven geldi. Keşke o (kurs) sürekli olsa da daha da ilerletebilsek (Erkek, 46a).

> Aşırı değişiklik yok ama iş hayatında bazı problemleri kendi başıma çözebiliyorum. Sormam gereken şeyleri sormadan kendimde algılayabiliyorum (Erkek, 27).

[2] *Partners for Roads*, Hollanda Ulaştırma Bakanlığı tarafından yürütülen, AB'ye yeni üye olmuş veya adaylık sürecindeki ülkeler ile Hollanda hükümeti arasında karayolu altyapı konusunda karşılıklı bilgi alışverişi ve işbirliğini öngören projedir.

> Kendime faydalı olacak kadar kelimeler dışında kağıt üzerinde fena olmadığımı düşünüyorum. Değişim olduğunu gözlemledim. Önceki bir İngilizce metin arasındaki tavrımla şimdiki tavrım arasında çok fark var. Bir şeyler çözebiliyorum. İngilizce metin geldiğinde üç aşağı beş yukarı sözlük ile çözebiliyorum (Erkek, 45).

> Düzey olarak bayağı faydası oldu. Özel dil kursunun sınavına girdiğimde bütün kurları tamamladım. Bir daha denemedim son kurstan sonra. Az çok tercüme yapabilecek okuduğumuzu anlama düzeyine geldik. Konuşma belki olmadı da. Fazla geliştiremedik İngilizceyi. Ama yazı geldiğinde rahatlıkla çözebilecek duruma geldik. Güven artırıcı etkisi oluyor. Konuşabilsek daha da iyi olacak ama. Bilmek insana ayrı bir güvende veriyor. Biliyorum diyorsun en azından. Önüne bir iş geldiğinde rahatça kendi işini kendin çözümlüyorsun. Aman ben ne yapacağım, ben bunun altından nasıl kalkacağım demiyorsun (Kadın, 46).

> İngilizce öğrenmekten hoşlandım. Öğrenebildiğimi yapabileceğimi gördüm. Bazı şeylerin kullanım kılavuzlarını okuyabiliyorum. Anlayabiliyorum. Teknik sunumlarda eğer sunan farklı bir milletten ise o zaman anlayabiliyorum. Amerikalı ve İngiliz ise anlayamıyorum. Teknik bilgi olduğu için anlıyorum. Bazen İnternetten teknik şeyler okuyup anlayabiliyorum. Güven ve rahatlık getiriyor. Fransa'da tek başıma dolaşabildim rahatlıkla. O yönden çok sevindim, çok mutlu oldum (Kadın, 32a).

Genel olarak araştırmanın bulgularının Wlodkowski'nin (1999) analizleri ile örtüştüğü görülmektedir. Wlodkowski (1999, 79), yetişkinlerin öğrendikleri konuda yeterli olduklarını fark ettiklerinde, kendilerini güvenli hissettiklerini ifade etmektedir. Yeterlik ve özgüven arasındaki ilişki karşılıklı olarak artmaktadır. Yeterlik, bir bireyin daha güvenli olmasına olanak tanımakta ve yeni bilgi ve becerilerin edinilmesinde duygusal destek sağlamaktadır. Yeni öğrenme faaliyetinde yeterliğin elde edilmesi özgüveni daha çok desteklemekte ve öğrenme faaliyetini yeniden destekleyip, motive etmektedir. Bu durum, yeterlik ve özgüvenin birbirini giderek artan bir şekilde destekleyerek sarmal bir dinamik içerisine girmesine neden olabilmektedir.

Araştırmaya katılan Karayolları Genel Müdürlüğü elemanları katıldıkları hizmet içi İngilizce eğitimleri sonucunda iş hayatında karşılaştıkları İngilizce ile ilgili problemleri artık kendi başlarına, hiçbir iş arkadaşına danışmadan çözebilmektedirler. Bu durum, katılımcıların iş hayatında mesleki açıdan özgüvenlerinin artmasına ve İngilizce kullanımı ile ilgili olarak kendilerini yeterli

hissetmelerine neden olmuştur. İngilizce eğitimlerine katılan kurum elemanları aldıkları eğitim sonucunda özgüven ve öz yeterlik duygusunun arttığı şeklinde değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu değerlendirme, katılımcıların sahip olduğu eğitime katılma güdüsünü güçlendirmiş ve katılımcıları bir üst seviyede düzenlenecek olan İngilizce kurslarına devam etmeleri yönünde motive etmiştir.

Yetişkinleri Güdüleyen Toplumsal Faktörler

Yaşam Geçişleri

Aslanian ve Brickell (1980) yaşam geçişlerinin yetişkinlerin eğitime katılımı üzerindeki güdüleyici etkisini araştırmış ve iş değişikliği, emeklilik, evlilik vb. yaşam değişikliklerinin yetişkinlerin öğrenme faaliyetine katılmasına neden olduğu bulgusuna ulaşmıştır (bak. s.27).

Bu araştırmada da, Karayolları Genel Müdürlüğü personelini İngilizce eğitimlerine katılmaları yönünde motive eden toplumsal faktörler arasında yetişkin katılımcıların yaşam geçişlerinin yer aldığı görülmüştür. Araştırmaya katılan İngilizce eğitimi katılımcılarının eğitime katılmalarına neden olan ani bir yaşam geçişi tecrübeleri bulunmamaktadır. Ancak, araştırmaya katılan 5 katılımcı İngilizce öğrenmenin ilerde gerçekleşmesini umdukları muhtemel yaşam geçişlerinin gerçekleşmesine olanak sağlayacağı beklentisiyle İngilizce eğitimlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan katılımcıların hepsi devlet memurudur ve bu nedenle sürekli bir işe sahiptirler. Ancak, araştırmaya katılan genç yetişkin katılımcıların görevlerine başka bir kurumda devam etmeyi ve dolayısıyla iş değişikliği yapmayı amaçladığı görülmüştür. Daha yüksek bir ücret ile çalışmak isteyen katılımcıların geçiş yapmayı istedikleri kurumların üst seviyede İngilizce bilgisine sahip olma şartını yerine getirmesi gerekmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> İş değiştirmek var aklımda. Özel sektörü düşünmüyorum. Birinci öncelik başka kurumlar. KPDS istiyorlar. Kendimi yeterli hissetmiyorum. Ciddi bir hazırlık dönemi gerekiyor. Benim için çok da önemli değil KPDS. İngilizce önemli değil. İstediğim bir yere geçmem için onu istiyorlarsa o yüzden yaparım benim istediğim için değil onlar istediği için. Yoksa KPDS, TOEFL amacımda olan şeyler değil (Erkek, 27).

Araştırmaya katılan yetişkinler arasında emekli olmak için gerekli hizmet süresini tamamlamış veya tamamlamak üzere olan yetişkinler bulunmaktadır. Emeklilik süresini tamamlamak üzere olan bir katılımcı emekli olduktan sonra Amerika'ya gidip bu ülkede yaşayan kardeşinin yanına yerleşmeyi düşünmektedir. Bu katılımcı KGM'de düzenlenen İngilizce kursuna iki kere katılmıştır ve halen bir sonraki kursa katılmak yönünde büyük bir istek duymaktadır. Katılımcının planladığı yaşam geçişini sağlayabilmesi için İngilizce bilmesi vazgeçilmez bir gereksinimdir. Bu nedenle, İngilizce eğitimlerine katılım için motivasyon derecesi oldukça yüksektir.

Bu katılımcı dışında, ilerde yurtdışında çalışma ihtimalinin olduğunu ve bu nedenle İngilizce öğrenmek istediğini belirten ve emekliliğini hak etmiş durumda bulunan bir katılımcı ve özel sektörde iş bulduğu takdirde emekli olup çalışma hayatına bu sektörde devam etmeyi düşündüğünü belirten diğer bir katılımcı da mevcuttur. İngilizceyi çok iyi düzeyde bilmek bu katılımcılar için daha iyi bir iş imkanına sahip olmaları açısından gerekli bir özelliktir.

İngilizce eğitimlerine katılan bir katılımcı KGM'de çalıştığı alan ile ilgili olarak uzmanlaşmak istemektedir. Bu nedenle, yurtdışında yüksek lisans eğitimi yapmak amacındadır. Yüksek lisans eğitimini tamamladıktan sonra özel sektöre geçiş yapabileceğini belirten katılımcı, eksik kalan İngilizce eğitimini kurumundan bir süreliğine ücretsiz izin alarak yurtdışında tamamlamayı planlamaktadır.

Karayolları Genel Müdürlüğünde düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılan kurum personelinin eğitime katılmalarını motive eden toplumsal faktörler arasında iş değişikliği ve emeklilik gibi gelecekte gerçekleştirmeyi planladıkları yaşam geçişlerinin yer aldığı görülmektedir. Planladıkları yaşam geçişlerini sağlayacak önemli etmenlerden biri olan İngilizce bilme koşulu kurum elemanlarını eğitimlere katılma yönünde motive eden toplumsal faktörler arasında yer almaktadır.

Yetişkinlerin Eğitim Olanakları Hakkındaki Bilgileri

Henry ve Basile (1994, 72), yetişkin katılımcı adayları için mevcut olan eğitimle ilgili bilgi kaynaklarının, katılımcıların motivasyonu ve kursa katılma kararı üzerinde

etkisi olduğunu belirtmiştir. Yazarlar, eğitimlerin duyurulması ile ilgili en yaygın bilgi kaynaklarının elektronik posta yoluyla gönderilen broşürler, gazete, radyo, televizyon gibi kitle iletişim araçları ve yetişkinin çalışma arkadaşı veya amiri olduğunu belirtmiştir. Bilgi kaynaklarının eğitime katılım kararı alınmasında etkili olduğunu belirten yazarlar, özellikle eğitim seçenekleri hakkında bilgi içeren yazılı kaynaklar ile ek bilgi edinme sürecinin motivasyonu güçlendirme olasılığı bulunduğunu belirtmişlerdir.

Karayolları Genel Müdürlüğü, Bilgilendirme ve Değerlendirme Şubesi tarafından düzenlenen İngilizce eğitimleri, ilgili birim tarafından resmi bir yazı ile merkez ve bölge teşkilatlarına duyurulmaktadır. Araştırmaya katılan 18 katılımcı kurumlarında açılacak olan İngilizce kurslarından resmi yazı yoluyla haberdar olduklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı kurumdaki iş arkadaşı sayesinde haberdar olmuştur, diğer bir katılımcı ise doğrudan amiri tarafından bilgilendirilmiştir.

Araştırmaya katılan İngilizce eğitimi katılımcılarının çoğunluğu daha önce kurslara katılan kurum personelinden herhangi bir bilgi almadan kursa katılmaya karar verdiklerini açıklamışlardır. Ancak, kurslara daha önce katılan iş arkadaşları tarafından teşvik edildiklerini belirten katılımcılar da mevcuttur. İngilizce eğitimlerine daha önce katılan iş arkadaşları İngilizce kursunun çok faydalı olacağını, kendi katıldıkları kursların çok faydalı olduğunu, kurstan memnun kaldıklarını ve kurs eğiticilerinin iyi olduğunu vurgulamış ve İngilizce kursuna katılmaları için katılımcıları teşvik etmiştir. Bu teşvik yetişkinleri kursa katılım kararı almaları yönünde güdülemiştir. Örneğin:

> Kursu önceden alan ablamız çok memnun kaldığını söyledi beni de bu yönde teşvik etti (Erkek, 27).
>
> Daha önce giden arkadaşlarında memnun kaldığını biliyordum o yüzden istekliydim. Sevinmiştim (Kadın, 32a).

Çalışma arkadaşları tarafından kursa katılmaya teşvik edilen katılımcıların kursa katılmalarını desteklemeyen çalışma arkadaşlarının da bulunduğu görülmüştür:

> Teşvik vardı. Ama fazla bir şey olamayacağına dair inancı olan kişilerde vardı. Grupların karma olması, hocaların sık sık değişmesi. Belli bir tecrübe kazanıp hocaların gitmesi…. (Kadın, 46).
>
> Daha önce katılanlar kursun faydalı olduğunu söylediler. Ama kullanmak da gerekiyor ya, İngilizceyi öğrendikten sonra nerde kullanacaksın şeklinde yaklaşımlarda oldu (Kadın, 35).
>
> Daha önce katılan arkadaşlar bir şey öğrenemedik, unutuluyor dediler. Bu bizim problemimiz. Kullanmayınca, seyahat etmeyince unutulur. İnsanlar Avrupa'da seyahat edip kullanıyor. Üç, dört kez daha gitsem kullanırdım (Erkek, 40a).

Ancak, yapılan bu yorumlar, katılım yönünde güçlü bir motivasyona sahip olan katılımcıları, İngilizce eğitimlerine katılmama yönünde bir karar almaya yöneltmemiştir. Katılım yönünde çok güçlü bir motivasyona sahip olmayan ve eğitimin sağlayacağı sonuçlar hakkında kuşkusu olan katılımcılar açısından da iş arkadaşları tarafından sağlanan olumlu bilgiler ve teşvik, katılımcıları İngilizce eğitimlerine katılmaya güdüleyen faktörler arasında yer almaktadır.

Karayolları Genel Müdürlüğünde hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan kurum elemanlarının, genellikle kurum bünyesinde düzenlenen eğitimlerden resmi yazı yoluyla haberdar olmuşlardır. Bununla birlikte, katılımcıların iş arkadaşları tarafından sağlanan bilgi ve teşvikin yetişkinleri katılım yönünde güdüleyen etkili bir faktör olduğu görülmektedir.

İngilizce Eğitimi İle İlgili Özelliklerin Yetişkinlerin Beklentisini Karşılaması

Henry ve Basile (1994), kursun türü, kurs içeriği, kurs periyodunun uzunluğu, eğitici, kursun yerleşkesi, gerçekleştirilme saati gibi kurs özellikleri ile ilgili faktörlerin eğitime katılma yönünde ilk motivasyon mevcut olduğunda katılım kararı alınmasında etkili olduğunu belirtmektedir ve bu özelliklerden birine bile yönelik olumsuz bir tutumun katılımın gerçekleşmemesine neden olabileceğine işaret etmektedir. Örneğin, bir yetişkin kursun türü ve içeriği ile ilgilenebilir ama kursun düzenlenme saati iş gibi diğer bir sorumluluk ile çakıştığı takdirde yetişkin kursa kayıt yaptıramayabilir (Henry ve Basile, 1994, 72).

Bu çalışmada da, İngilizce eğitimlerine katılan Karayolları Genel Müdürlüğü personelinin kurs özellikleri ile ilgili düşünceleri araştırılmıştır (Bak. Ek 2). Katılımcılar, kursun düzenlenme saatine, eğiticilerine, kurs içeriğine, kursun düzenlendiği eğitim merkezinin konumuna ilişkin düşüncelerini açıklamışlardır.

KGM'nin düzenlemiş olduğu İngilizce eğitimleri mesai saatleri içerisinde düzenlenmektedir. İngilizce kursları hafta içi yarım veya tam gün olarak gerçekleştirilmektedir. Kurslara katılan kurum elemanları kurs süresi boyunca iş yerinde hiç çalışmayıp sadece İngilizce eğitimi ile meşgul olmaktadırlar veya yarım gün kursa devam ettikten sonra mesailerine devam etmektedirler. Katılımcılar için İngilizce eğitiminin mesai saatleri içerisinde düzenlenmesi katılımcıları iki açıdan güdülemiştir. İlk olarak, zaman darlığı engelini ortadan kaldırmıştır. İkinci olarak, katılımcılar kursun bu şekilde düzenlenmesinin kendileri için çok daha faydalı olacağını düşünmüşlerdir. Bir katılımcı, İngilizce kursunun düzenlenme saatinin öğrenme sürecinin verimliliği açısından sağladığı faydaları şöyle ifade etmiştir:

> Sabahtan akşama kadar iş olup, işin yoğunluyla bir özel kursa gidip alabileceğimiz faydadan çok daha fazla bir fayda görebileceğimi düşündüm. Faydasını da gördüm (Erkek, 27).

Katılımcıların iş saati dışında kalan zamanlarını eğitime ayırmaları için devam edecekleri eğitim programından belli bir seviyede fayda sağlayacağına inanmaları gerekmektedir. Diğer bir katılımcının ifade ettiği gibi:

> İngilizce kursuna mesai saati dışında da giderim ama şu var faydalı olacağına inanmamız lazım. Kursa gitmişsin lay lay lom gidiyor. Çok bir esprisi yok. Arkadaş edinmeye gidiyorsunuz orda üç beş insan tanıyorsunuz, sohbet ediyorsunuz hepsi o kadar (Erkek, 40b).

Bir katılımcının da ifade ettiği gibi "ekstra zaman harcamamış olmak" kurum personelini KGM hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılması için motive eden en önemli faktörlerden biridir. Katılımcılar mesai saatinden sonra düzenlenen kursların kendileri için yorucu olacağını ve bu nedenle verimli olamayacağını ifade etmişlerdir.

Ancak, katılımcılar arasında kurumlarında düzenlenen İngilizce eğitiminin yarım gün mü veya tüm gün mü olması gerektiği konusunda fikir ayrılıkları bulunmaktadır.

Kursun yarım gün düzenlenmesinin birim amirlerinin kursa katılmalarına izin vermesi açısından olumlu bir faktör olduğunu ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Yarım gün düzenlenen bir kursta günün geri kalan kısmında görevleri ile ilgili sorumlulukları da yerine getirme fırsatları olduğunu söyleyen katılımcılar bu şekilde kurumlarına karşı olan görev sorumluluklarını aksatmamaktadırlar. Katılımcılar yarım gün düzenlenen eğitimlerde birim amirlerinin kursa katılmalarına daha olumlu yaklaştıklarını ifade etmektedirler. KGM'de düzenlenen İngilizce eğitimlerinin yarım gün düzenlenmesini savunan katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Yarımgün olması iyiydi. Tüm gün tamamen işten kopmuş oluyorsunuz. Sabah gidip gelip buradaki işleri halledince daha faydalı oluyor (Erkek, 37).

> Yarım gün olması iyi oldu. Burada işleri de aksatmadık. Çok iyi oldu. Sabah kursa gidiyorduk, öğleden sonra işe geliyorduk. Buradaki işleri de yapıyorduk. Devletin işi de aksamamış oluyordu. Çalıştığımız birimin işleri de aksamamış oluyordu hem de bir kurs görüyorduk. O bizim için büyük bir avantaj oldu. Yarım dönem sıkılmamamızı sağladı. 6 saat (tüm gün) olsa sıkılma ihtimali olurdu. İzin alamayabilirdik. Eleman sıkıntısı çekiyor KGM. Bizim şefliğin kadrosu beş kişi sadece bir mühendis var. Yarım gün büyük bir avantajdı. Olumlu bir faktördü (Erkek, 40a).

Bunun yanında, yarım gün düzenlenen kursların öğrenme kapasitesi açısından da daha faydalı olduğunu belirten katılımcılar da mevcuttur:

> Tüm gün akşama kadar orda olmak, öğleden sonra katılma bazlı olsa olur. Yoksa çekilmez. Programın değişik olması tekdüze olmaması gerekiyor (Kadın, 42).

> Genç eğitiminde hafıza daha genç oluyor. Bizim dikkat daha çabuk dağılıyor. Yorgun oluyor insan. Sürekli eğitim çok faydalı olmaz. Tüm günün eğitimin faydalı olacağını düşünmüyorum. Yarım gün olması artı bir faktördü. Tüm gün olsa zor olur. Onu kaldıramıyorsunuz. Tekrarı ve hazırlanmak gerek. 12.30'da buraya gelip bir 30 dakika bakmak toparlamak mümkün. Eve gideceksiniz, çoluk çocuk bilmem ne olmuyor çok zor oluyor. Ek çalışma yapmak zor. Yarım gün sonra burada rutin işleri devam ettirmek zorundasınız, sonra eve gidip de tekrar özel çalışma zor oluyor. Yorgunluk, çocukların dersleri, geliş gidişler, zor oluyor (Erkek, 46b).

Diğer taraftan, yarım gün düzenlenecek kurs yerine tüm gün düzenlenecek kursun çok daha faydalı olduğunu düşünen katılımcılarda mevcuttur. Bu katılımcılar tüm gün düzenlenen kursların katılımcıların eğitime tam yoğunlaşmasını sağladığından

dolayı daha verimli olduğunu savunmaktadırlar. Katılımcılar, yarım gün düzenlenen kurslarda İngilizce eğitimi ve iş ile ilgili sorumlulukları arasında bölünmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, kurumdaki idarecilerin yarım gün düzenlenen kursları tercih ettiğini de belirtmişlerdir.

Kurs içeriğinin katılımcıların beklentisini karşılayacak şekilde düzenlenmiş olması katılımcının motivasyonunu artıran önemli bir etmendir. KGM' de düzenlenen İngilizce eğitimlerinde çoğunlukla genel İngilizce kursu açılmıştır. Genel İngilizce kursunda gramer, okuma ve konuşma ve dinlediğini anlama becerileri farklı hocalar tarafından ayrı dersler halinde okutulmaktadır. Araştırmamıza katılan katılımcıların kurumlarında düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılım kararı alırken kurs içeriği hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Katılımcılar katıldıkları kursların içeriği hakkında görüşlerini dile getirmişlerdir. Eğitimlere katılan kurum personelinin kurs içeriğinden memnun kaldıkları takdirde bir sonraki kursa katılım yönünde daha çok motive oldukları görülmektedir:

> İçerik iyiydi. Bilmediğimiz, kolejde görmediğimiz ince nüansları öğrendik. Bir üst seviyede kursa gitmeyi düşünürüm (Erkek, 37).

Özellikle, belli bir İngilizce seviyesine sahip katılımcılar genel İngilizce eğitiminden ziyade daha çok belli dil becerilerinin yer aldığı uygulamaya yönelik eğitimler düzenlenmesini talep etmektedirler. Katılımcıların İngilizce kursunda kendi ihtiyaçlarını karşılayacak İngilizce dil becerilerinin ağırlıklı olarak yer almasını talep etikleri görülmektedir. Kurs içeriğinin beklentilerini karşılamadığı katılımcılar için kurs içeriği onların bir sonraki kursa katılma yönündeki motivasyonunu azaltmıştır:

> Çok mesleğe yönelik, uygulamaya yönelik olursa o zaman katılırım ama genel İngilizceyi düşünmem (Erkek, 46b).

> Artık aynı formatta devam etmek istemiyorum. Konuşma dersi olursa gideceğim yeni kursa (Kadın, 32b).

> Kurs laboratuar destekli olabilir. Teknik İngilizce olabilir. Normal-teknik İngilizce birbirinden çok farklı. Bu seviyede teknik İngilizce almamızın daha iyi olacağını düşünüyorum. Teknik İngilizce akılda kalır belli bir süre. Çeviri de olur. Biraz daha uygulamaya yönelik olabilirdi kurs (Erkek, 40a).

> Motivasyon olsa biraz böyle sohbet. İnsanlar artık bıkıyor teoriden. Artık serbest çalışmaya dönüşmekte fayda var. Artık işin teorisini öğrenmeni çok anlamı olduğunu düşünmüyorum (Erkek, 47).

Eğitimi bırakma ile ilgili gerçekleştirilen birçok çalışmada (Hiemstra, 2002, aktaran Cıngıllıoğlu, 2006), kurs içeriğinin beklentilerini karşılamaması yetişkinlerin kursu yarıda bırakmasına yol açan etmenlerden biri olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, kurs içeriğinin beklentileri karşılaması katılımcıların eğitime katılma yönünde motive edici bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, içeriğin beklentileri karşılamadığı durumlarda katılımcıların kursa katılım yönündeki motivasyonları azalmaktadır veya tamamıyla yok olmaktadır.

Eğitimde yer alan eğiticiler yetişkin katılımcılar açısından son derece önemlidir. Eğiticilerin bilgi düzeyi, bilgiyi aktarabilme yeteneği, katılımcılarla kurduğu iletişim, katılımcılar üzerinde olumlu veya olumsuz etkilere neden olabilmektedir Örneğin, Hiemstra, kurs içeriği ve eğitici tarafından kullanılan eğitim yönteminin katılımcıların kursu terk etmesine neden olabildiğini belirtmiştir (Hiemstra 2002, aktaran Cıngıllıoğlu, 2006, 29).

Görüştüğümüz birçok katılımcı uzmanlık alanlarına göre farklı hocaların farklı dersleri vermesi sistemini desteklemiştir. Tek eğitici ile düzenlenen kursa devam etmiş bir katılımcı aynı zamanda düzenlenen ve üç eğiticinin yer aldığı kursu gözlemlemiştir. Bu katılımcı, farklı eğiticilerin yer aldığı sistemin daha faydalı olabileceği görüşündedir.

Diğer bir katılımcı üç eğiticinin yer aldığı kurstan sonra kendini daha iyi hissettiğini, özelikle iki eğiticinin öğretme kapasitesinin çok iyi olduğunu, eğiticilerin kursta belli bir ciddiyet oluşturduklarını belirtmiştir. Daha sonra bir üst kurdaki eğitime katılan katılımcı tek eğiticinin yer aldığı bu kursta eğiticinin bazı olumsuzlukları nedeniyle ikinci kursta öğrenme yönünde motivasyonun düştüğünü belirtmiştir. Bu katılımcı eğiticinin çok önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Bir katılımcı, eğiticilerin kendisiyle kurduğu iletişimin İngilizce öğrenmesini teşvik ettiğini vurgulamıştır:

> İyi ki gelmişim kursa. 2 ay sonra yurtdışına giderek, beklentimi gerçekleştirmenin gururunu yasadım. Hocalarımın desteğiyle en çok onlar destekliyordu zaten. Hocaların desteği ve vermiş oldukları iyi altyapı sayesinde başarılı oldum (Kadın, 35).

Birçok katılımcı, eğitici kadrosunun özellikleri hakkında kursa daha önce katılan iş arkadaşlarından bilgi almıştır. Eğiticiler hakkında edindikleri olumlu bilgiler, katılımcıların katılım yönündeki motivasyonlarını artırmıştır. Örneğin:

> İki hocanın da çok iyi olduğunu duydum. Öğretmenler iyi olunca öğretileni öğrenirim diye düşündüm (Kadın, 42).

KGM'de düzenlenen İngilizce eğitimlerinde eğiticilerin bilgi düzeyinin yeterliliği kadar katılımcılarla kurduğu iletişiminde önemli olduğu görülmektedir. Eğitimlerde yer alan eğiticilerin katılımcıların motivasyonunu artırıcı veya azaltıcı etkisi olabilmektedir.

Eğitimin verildiği tesisin konumu da İngilizce eğitimlerine katılım kararı alınmasında önemli bir faktör olabilmektedir. Araştırmamıza katılan bir katılımcı eğitim tesisinin şehir merkezine olan uzaklığından şikayet etmiştir:

> Yol çok uzak. Tüm gün tecrit halindesiniz. Tesis sıkıcı. Bir farklılık yok (Erkek, 40c).

Katılımcı eğitim merkezinde hiçbir sosyal imkan bulunmadığını belirtmiştir. Evli ve çocuk sahibi erkek katılımcı ev ve çocuk ile ilgili sorumluluklar nedeniyle bir daha aynı eğitim tesisinde düzenlenecek olan bir kursa katılmayı düşünmediğini ifade etmiştir.

Katılım ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen sonuçlar arasında yetişkinlerin yeni sosyal ortamlara girmek, yeni insanlarla tanışmak veya arkadaşlık kurmak amacıyla eğitim programlarına katıldıkları bulgusu yer almaktadır (Houle, 1961, Morstain ve Smart, 1974). Araştırmada yer alan katılımcıları kursa katılmalarını güdüleyen faktörler arasında sosyal ilişkiler faktörü yer almamaktadır. Ancak, İngilizce kurslarına katılan kurum elemanları eğitimlere katıldıktan sonra kursların işyeri ortamında sosyal ortam oluşturma ve işyerindeki monotonluğu

azaltan yönünü fark etmiş ve bir sonraki kursa katılmak için daha çok motive olmuşlardır. Bir katılımcının ifade ettiği gibi:

> İvme kazandırıyor. Günlük geliyorsunuz, Rutin raporlara bakıyorsunuz. Rutin gidiyor işler aynı tempoda insan bir süre sonra sıkılıyor ama bir kurstu veya şehir dışında bir göreve gitmek bile insanda 10–15 günlük böyle bir hareket aktivite kazandırıyor. İyi oluyor, canlılık getiriyor (Erkek, 46b).

> Bir de hoşuma giden bir şey oldu… 12 kişinin tek bir vücut gibi o kursa gidip gelmesi oldu. Halen diyalogumuzun devam etmesi ona bir delildir. İkinci kurstan sonra… Halen eski kurs arkadaşlarıyla görüşüyoruz. Yenilerle de görüşüyoruz ama merhabanın ilerisine gidemiyoruz. Ama ilk kurs çok iyi geçti. Evlenenin peşine düşmüşüz, çocuğu olanın peşine düşmüşüz, mutlulukta acıda hepimiz beraberiz o çok hoşuma gidiyor (Erkek, 46a).

> Sosyal ortam, insanları tanıyorsunuz. Hocaları tanıdık. Beklentimin üstündeydi kurs. Bu tür şeyler sadece İngilizceden çok sosyal ortam olarak da kazanımlar sağlıyor insana. Şu an kursla ilgili İngilizceyi unutmuş olsam da kursla ilgili pek çok şeyi hala anlatabiliyoruz. Yani insanlar, yaptıklarımız, yaşanılanlar… Ben bu kursların amacı dışından daha çok şey verdiğine inanıyorum insanlara. O yüzden arkadaşlarımı tabi ki teşvik ederim. Hatta bir arkadaşımız var kurs açılırsa benden önce onun gitmesini isterim (Erkek, 27).

> Ortam, arkadaşlık, sabah kahvaltıları, kursun uzak bir yerde olması, hocalar… İngilizceyi zaten seviyordum, her şey olumluydu (Kadın, 32b).

> Yaş ortalamaları birbirine yakındı. Gençlerin olmaması bir avantajdı. Elimizden geleni yaptık. Arkadaşlık ortamı iyiydi. Öğretmenleri tanıdık. Hem değişik bir ortam hem verimli oldu. Aktif olmanın verdiği bir pozitiflik vardı, kahvaltılar, gezi…… az kişiyle işlemek daha kolay dersleri. O açılardan iyiydi (Kadın, 42).

Araştırmaya katılan katılımcılar, İngilizce kursunun işyerinde sosyal bir ortam yaratma işlevine vurgu yapmışlardır. Kurum elemanları kurslarda kendi birimleri dışında çalışan iş arkadaşları ile tanışma fırsatı yakalamaktadır. Katılımcılar kurslarda tanıştıkları iş arkadaşlarının kurs sonrasında iş ile ilgili bağlantıların kurulması ve işlerin akışkan bir şekilde ilerlemesi açısından olumlu katkıları olduğunu ifade etmiştirler.

Bir katılımcı, İngilizce kursunda içerikten çok değişik birimlerden arkadaşlarla tanışmanın kendisi için daha etkili bir faktör olduğunu belirtmiştir. İngilizce kursunu sosyalleşmenin bir aracı olarak görmüştür. Özelikle, kurs süresince gerçekleştirilen kahvaltı, piknik gibi faaliyetler sosyal bir ortam yaratılmasına katkı sağlamıştır. Bu

açıdan da faydalı olduğunu düşündüğünden bir sonraki eğitime devam etmeyi istemektedir. Kurs esnasında düzenlenen gezi, yemek, piknik gibi sosyal aktivitelerin monotonluğu önleyici etkileri olduğu, katılımcıların başlangıçtaki motivasyonunu canlı tuttuğunu ve katılımcıları İngilizce eğitimine devam etme yönünde motive ettiğini belirtmek mümkündür.

Genel olarak, düzenlenen eğitim programı ile ilgili özelliklerin katılımcıların motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan kurum elemanlarının kursun düzenlenme saati, eğiticileri ve kurs içeriği gibi kurs özelliklerine yönelik olumlu tutumları ve bu özelliklerin beklentilerini karşılaması nedeniyle eğitimlere katılmak için güdülendikleri görülmüştür.

Katılımın Önündeki Engellerin Bulunmaması

Johnstone ve Rivera, yetişkin eğitimine katılım önündeki engelleri iki grupta toplamıştır. Bireyin dışındaki yani bireyin kontrolü dışındaki koşulsal engeller, katılım yönündeki kişisel tutum veya eğilimler ise eğilim ile ilgili engellerdir (Scanlan ve Darkenwald, 1984, 156). Cross (1981, 104), bu kategorilere kurumsal engeller ile üçüncü bir kategori eklemiştir. Planlama veya konum ile ilgili problemler, ilgi çekici veya ilişkili içeriğin olmaması, kayıt ile ilgili prosedürler ve eğitim olanakları hakkında bilgi eksikliği gibi etmenler kurumsal engeller kategorisini oluşturmaktadır.

Yetişkin eğitimine katılım alanında gerçekleştirilen iki büyük ulusal araştırma sonuçlarına göre maliyet, zaman darlığı, uygun olmayan program, eğitim olanakları hakkında bilgi sahibi olunmaması, iş ile ilgili sorumluklular, ev ile ilgili sorumluluklar, eğitimin ilgisini çekmemesi ve güven eksikliği yetişkin eğitimine katılım önündeki engellerdir. Genel olarak, yetişkinler en çok zaman darlığı ve maliyet faktörünü engel olarak bildirmişlerdir (Scanlan ve Darkenwald, 1984, 156).

Cıngıllıoğlu (2005), İstanbul ilindeki Özel İngilizce Kurslarından kayıtlarını sildiren yetişkinlerin eğitimlerini bırakma nedenleri üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında,

bu yetişkinlerin katılımları önündeki en büyük engelin zaman darlığı olduğu bulgusunu elde etmiştir. Kursa gelmek ve ders çalışmak için yeterince vakit bulamamak ve sosyal faaliyetler için vakit ayıramamak yetişkin katılımcıların kursu yarıda bırakmasına yol açan etmenler olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada, katılımcılara daha önce özel İngilizce kurslarına katılıp katılmadıkları ve neden katılmadıkları sorusu yöneltilmiştir (Bak. Ek 2). Diğer araştırmalara benzer şekilde, zaman darlığı ve maliyet faktörü yetişkinlerin İngilizce eğitimine katılım açısından en önemli iki engel olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar sahip oldukları diğer sorumluluklara ayırmaları gereken zaman dilimi nedeniyle zaman faktörünün kendileri için önemli bir engel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Özelikle, evli ve çocuk sahibi katılımcılar, mesai saati dışında veya hafta sonları İngilizce kurslarına devam edemeyeceklerini aşağıdaki şekillerde ifade etmişlerdir:

> Mesai dışında kursa gitmeyi şu an içim istemem. Şu an kızımın bana biraz ihtiyacı var. O 15 yaşına geldiği zaman ihtiyaçlarını kendi kendine daha iyi karşılayacak, o zaman bana boş zaman kalacak. O zaman, mesai saatleri dışında da gidebileceğimi düşünüyorum (Kadın, 35).

> Çocuk engel oluyor demeyeyim de, ona ayıracağınız zamanı oraya ayırmak… Kendimi suçlu hissederim (Kadın, 32a).

> Mesai saati dışında imkansız çocuk yüzünden (Kadın, 32b).

> Özel kurslarla devam etmek istedim. Daha da ileri götürmek için. Ama çocuklar olduğu için evde hafta sonu problem olduğu için… özel kursta seviyem iyi çıktı. Biraz başladım, birkaç gün gittim, sonra bıraktım. Yarım kaldı. Mesai saati dışında problem oluyor. Aslında şimdi çocuklar büyüdü. Bazen aklımdan geçmiyor değil de. Mesai saati içinde biraz daha kolay olacak (Kadın, 46).

> Aksam gidemem. Ancak hafta sonları sabah 2 saat olabilir, 5 saat değil de. Aksam olursa haftada 2 gün, 2 saat olabilir. Bu durumda, evden de zaman çalmamış oluyorsun (Kadın, 42).

Evli ve bir çocuk sahibi bir kadın katılımcı kurumunda düzenlenen İngilizce eğitimine daha önce küçük yaşta çocuğu olduğu nedeniyle katılmamış kursa katılmak için çocuğunun belli bir yaşa gelmesini beklemiştir. Zaman sıkıntısı evli ve çocuk sahibi kadın katılımcılar için engelleyici bir faktör olarak düşünülse de, evli erkek katılımcılar da ev ve çocuk ile ilgili sorumlulukların mesai saatleri dışında veya hafta

sonları bu tür bir eğitime katılım için engelleyici bir faktör olduğunu vurgulamışlardır:

> Özel kurs zor. Burada kafanız doluyor. Aksam dolu kafayla gitmek, hafta sonu ev ihtiyaçları, çocukların ders çalıştırılması… Kendi hallerine ders falan çalışmıyorlar. Biraz iplerini sıkacaksınız ki çalışsınlar o anlamda (Erkek, 45).

> Hafta sonu gidemem, ancak akşamları. Cumartesi günü tamamen dolu. Çocuklarımın eğitimi var. Çocukların yüzmesi var. Onlara haksızlık yapmış olurum. Pazar günü, yine yüzme 2 saat. Git gel 4-5 saat gidiyor. Belli bir yaştan sonra sorumlulukları artıyor insanın. Ailevi durumlardan dolayı. Evleniyorsunuz. Çocuklarınız oluyor. Çocuk hastalanıyor konsantre olamıyorsunuz. Çocuk çok önemli bir faktör, çocuk olunca hayatınız ona göre bağlanıyor. Bağlanıyorsunuz yani. Geceleri bir yere çıkamazsınız (Erkek, 40a).

Rubenson (1978, 27), kısmen veya tamamen iş saatleri içerisinde eğitime devam etme olasılığının, eğitimlere katılım açısından güçlü bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Örneğin, vardiyalı çalışan işçilerin büyük çoğunluğu, kendilerine sunulan iş saatleri esnasında eğitime katılma fırsatının katılım kararlarını direk olarak etkilediğini vurgulamışlardır.

Yetişkin katılımcıların İngilizce eğitimlerine katılmayı engelleyen ikinci en önemli faktör eğitimin finansal maliyetidir. Birçok yetişkin katılımcı İngilizce eğitimini almayı çok istedikleri halde, yeterli maddi kaynak ayıramadıklarından dolayı bu isteklerini gerçekleştirememiştir. Bir katılımcının ifade ettiği gibi:

> Kursa gidemedim. Maddiyattan dolayı. Şartlarda onu gerektiriyordu. Annem çalışmıyordu, üç kardeş okuyorduk. Babamız vefat etmişti. Ama sağ olsun Karayolları bu isteğimi bir şekilde yerine geldi (Kadın, 35).

Diğer katılımcılar da mevcut koşullarda İngilizce eğitimi için gerekli finansmanı ayırma konusunda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir:

> Maddi külfet. Tek maaş zor geçiniyoruz. Bir de kurs ücreti… Evin yolunu zor bulurum (Erkek, 45).

> Ekonomik boyutu da düşünmek lazım. İngilizce kursları en düşük 200- 250 YTL. Buda iyi bir meblağ bir memur için. Ücret olayı önemli. Karayolları …… ile anlaşsa giderim (Erkek, 40b).

> İşten sonra akşamları biraz yorucu gelir. İşten çıkıyorsunuz 17.30'da, yorucu olur ve bayağı pahalı, aylık 600-700 YTL vardır (Erkek, 33).

Bazı katılımcılar da, İngilizce eğitimine katılımı engelleyici faktörler olarak hem fırsat yoksunluğundan hem de zaman yetersizliğinden bahsetmektedir. Bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> İngilizce öğrenmek için hep isteğim vardı ama bulunduğum ortamlar çok müsait değildi. Özel sektörde çalıştığım dönemlerde zaman yoktu. Öğretmenlik yaptığım Diyarbakır Kulp'ta kurs yoktu. Sivas'ta zaman bulamadım (Erkek, 40b).

Araştırmaya katılan iki katılımcı, zaman darlığı ve maliyet faktörün eğitimlere katılmayı engelleyen faktörler olarak algılamamaktadır. Katılımcılara göre engellerin aşılması veya ortadan kaldırılması kurslardan elde edilecek faydaların önemine bağlıdır:

> Bir işime yaramayınca bir maliyet olacaktı benim için. Kullanmıyorum. Yoğun şekilde kullansam giderdim mesai saati dışında. İşinize yarayacaksa, kullanacaksanız mesai saatleri dışında para da harcarsınız doğal olarak (Erkek, 37).

> Daha iyi bir iş imkanı, İngilizce kullanacağım bir iş imkanım olsaydı geliştirirdim. Bu kullanma ile ilgili bir şey. Bir artısı olmayınca bırakıyorsunuz (Erkek, 40a).

Karayolları Genel Müdürlüğünde hizmet içi eğitimler kapsamında düzenlenen İngilizce eğitimi, kurum elemanları açısından özel ve büyük bir fırsat olarak algılanmıştır. Çalışmaya katılan yetişkinler bu eğitimi kendilerine sunulan büyük bir fırsat olarak değerlendirmişlerdir:

> Güzel bir fırsat. Maddi kaybınız olmuyor. Maddiyat sizden gitmiyor. Gün içinde. İşten uzaksınız. Çok güzel bir imkan. (Kadın, 47).

Karayolları Genel Müdürlüğünde düzenlenen İngilizce kursları mesai saatleri içerisinde düzenlendiğinden ve finansal maliyet gerektirmediğinden yetişkin katılımcıların önündeki en önemli iki engel olan zaman darlığı ve maliyet faktörü katılımı engellememektedir. Bu durum, kurum personelinin eğitimlere katılımını güdüleyen önemli bir faktördür. İngilizce eğitimi almak isteyen, ama maddi

yetersizlik ve zaman sıkıntısı nedeniyle bu isteğini daha önce gerçekleştirememiş olan yetişkinler "özel bir fırsat" olarak tanımladıkları hizmet içi İngilizce eğitimine katılmak için güdülenmiştir.

Yetişkinlerin Demografik Özellikleri ve Motivasyon

Yetişkin eğitimine katılım ile ilgili araştırmaların bir bölümü katılımcıların demografik özelliklerini incelemiş ve yetişkin katılımcıların profilini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu araştırmada, yetişkinlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, görev pozisyonu ve daha önce İngilizce kursuna katılıp katılmama durumu ile İngilizce eğitimlerine katılmaya motive eden faktörler arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Yaş ve Motivasyon

Yetişkin katılımcılar birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. 1965 yılında Johnstone ve Rivera tarafından gerçekleştirilen çalışmada yetişkin katılımcılar yirmi bir yaş veya üstü, evli veya herhangi bir iş de (tam zamanlı veya yarı zamanlı) çalışan hane reisi, asıl hedefi bilgi ve beceri elde etmek olan yetişkinler olarak tanımlanmıştır (Dejoy, 1997, 2). Bunu takip eden ve NCES (Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar yetişkin öğreneni 17 yaş veya üstü ve tam zamanlı olmayan öğrenci olarak tanımlamıştır. Bir faaliyeti yetişkin eğitimi olarak yetişkinin kendisinin tanımladığı ve bildirdiği de tanımda yer almıştır. Aslanian ve Brickell (1980), 25 yaş ve üstü yetişkinler üzerinde bir araştırma yapmıştır.

Yetişkin eğitiminin de kullanılan farklı tanımlara rağmen, genel bir yetişkin öğrenen profili ortaya çıkmıştır. Genel yetişkin nüfusu ile karşılaştırıldığında tipik yetişkin öğrenen; daha iyi eğitimli, daha genç, ortalama gelirden daha fazla gelire sahip, beyaz ırk ve tam zamanlı çalışan, banliyöde yaşayan, yaklaşık beş yıldır okuldan uzak olan ve çok az bir çoğunluk farkıyla kadın yetişkinlerdir (Merriam ve diğerleri, 1991, aktaran Dejoy, 1997, 3).

Henry ve Basile (1994), hedef yetişkin kitlesinin muhtelif demografik özelliklerinin, katılım ve motivasyon üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Bir bireyin yaşı ile eğitime katılıp katılmama durumu veya eğitime katılım güdüleri ilgili olabilmektedir. Daha yaşlı bireyler kariyerlerinde belli bir konuma ulaşmış olduklarından veya emekliye ayrıldıklarından, eğitime katılımlarının iş ile ilgili nedenlerden kaynaklanma olasılığı düşüktür. Bu yetişkinlerin başka alanlarda, örneğin yeni hobilerle ilgili eğitimlere devam ettikleri saptanmıştır (Henry ve Basile, 1994, 73).

Benzer şekilde, Cross (1981, 92), derece veya belge alma isteğinin ilerleyen yaşla birlikte azalma eğilimi gösterdiğini belirtmiştir. Dejoy (1997, 8), 35–44 yaş grubundaki yetişkinlerin gerçekleştirmeleri gereken farklı gelişimsel görevleri olduğunu belirtmektedir. Berger'in (1994), ifade ettiği gibi:

> "35–44 yaş grubundaki yetişkinler kariyer platosunu oluşturduklarından dolayı iş hayatlarının 'bakım aşamasına' girerler. Kariyerlerini daha dengeli bir perspektifte görürler, artık başarı için başarmayı istemezler". Çalışanlar kariyerleri dengelendiğinde, genellikle ego ve enerjilerinin daha azını iş dünyasına yatırırlar; iş ile ilgili yaklaşımlarında daha rahat olabilirler, işin kendisi ile daha fazla tatmin olabilirler ve iş arkadaşlarına daha çok yardımcı olabilirler" (Berger, 1994, 571–572, aktaran Dejoy, 1997, 8).

Dejoy (1997, 9), yüksekokul eğitimine geri dönen 25–34 ve 35–44 yaş grubundaki yetişkinler üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında, genç yetişkin grubun kariyerlerinde ilerleme sağlamak, orta yetişkin grubun ise kişisel hedef/tatmin açısından eğitimlerine devam ettiklerini saptadığını belirtmiştir.

Botsman (1975), mavi yakalı çalışanlar üzerine gerçekleştirdiği çalışmada yaş faktörünün motivasyon üzerinde etkisi olduğunu saptamıştır. 29 yaşın altındaki yetişkinler 30–44 yaş aralığındaki yetişkinlere göre eğitime katılmalarını motive eden faktörler arasında daha çok yeni bir iş bulma ve yeni insanlarla tanışma gibi güdüleri ifade etmişlerdir. Ayrıca, yeni bir iş bulma, derece almak için çalışma, daha fazla para kazanma gibi güdüleri 45 ve üstü yaş grubundaki yetişkinlere göre daha sıklıkla belirtmişlerdir (Botsman 1975, aktaran Long, 1986, 27).

Morstain ve Smart'ın (1974, 91), Boshier'in geliştirdiği Eğitime Katılma Ölçeğini kullanarak Amerika'daki katılım modellerini analiz etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma bulgularına göre, genç yetişkinlerin diğer yetişkinlere göre sosyal ilişkiler faktörü ile daha fazla motive oldukları görülmüştür.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan yetişkin katılımcılar 27–54 yaş aralığında yer almaktadır. Katılımcıların çoğu 40 yaş grubunda yer almaktadır. Özellikle 45–49 yaş aralığındaki katılımcıların kariyer profili incelendiğinde, hizmet yılı nedeniyle emekliliğini hak etmiş veya emekliliğine 3–4 yıl kalan katılımcıların mevcut olduğu görülmektedir. Bu katılımcılardan birisi emekli olunca Amerika'ya yerleşmeyi düşünmektedir. Diğerleri ise özel sektörde çalışmayı düşünmektedir. Ancak, emekli olduktan sonra tekrar çalışmamayı düşünen katılımcılarda mevcuttur. Emekli olduktan sonra tekrar çalışmayı düşünen katılımcılar açısından İngilizce öğrenmek gelecekteki kariyerleri için büyük önem taşıdığından İngilizce eğitimlerine katılmak için motive olmuşlardır.

Kariyerlerinde sabit bir konuma ulaşmış orta yetişkin grubundaki katılımcıların güdülenme derecesinin daha düşük olduğu görülmektedir. Kariyerlerini benzer bir dengede olduğunu düşünen bu katılımcılar artık daha farklı türde yetişkin eğitimi programlarına katılmak istemektedirler. Bu yetişkinlerin daha çok uygulamaya yönelik, günlük yaşamlarını kolaylaştıracak eğitimleri tercih ettikleri görülmektedir. Eğitim sonucu edinecekleri bilgilerin günlük hayatlarında uygulanabilir olması onlar açısından çok daha önemlidir. Bu durumu katılımcılar şöyle ifade etmektedir:

> Eğiticilerin eğitimi konusunda kurs aldık çok faydalı oldu. Gelen kişiler konusunda uzman aktif kişilerdi. İnsanların önünde bayağı ufuklar açıyor. İyi oldu. Ara sıra böyle sosyal kursların açılması insanlara faydalı olur. İngilizce yoğunlaşma istiyor. Direkt sosyal hayatta kullanmadığımız için, sadece kişisel hayatta kullandığımız için pek ihtiyaç hissetmiyoruz. Sosyal hayatta kullanacak durumda olsak ihtiyaç hissederiz (Erkek, 46b).

> Eğitim yapıyoruz ama uygulamaya geldi mi uygulayamıyoruz. Aslında o öğrenmeyi uygulamada nasıl hayata geçirileceği yönünde bir kurs açılsa daha iyi olur. Mesela şuna sinirlenmeyeceğim diyorsun ama yine karşına geldiğinde sinirleniyorsun. Bu yönde bir kurs açılsa daha faydalı, iyi olur. Uygulamaya yönelik… (Erkek, 37).

Yaş faktörünün eğitime katılımın için çok önemli bir engel olduğunu belirten katılımcılar, yaş ilerledikçe katılım için mevcut olan motivasyonun düştüğünü belirtmişlerdir:

> Bu saatten sonra biraz soğudum. Kaldıramıyor insan. Öğrencilik hayatından dolayı değil de. Dikkatimiz dağılıyor. Bir tempo, bir çalışma, zor oluyor. Uzun süreli kurslar zor oluyor. Yaş faktörü de var tabi. Birde tabi sorumluluklar artıyor. Tabi en önemlisi de yaş faktörü. Birazda yıl geçtikçe, birazda bıkkınlık geliyor. Zihinde yoruluyor belli bir süre sonra. Hayattan beklentiler azalıyor. Fiziksel kapasite düşüyor. Beyin yoruluyor (Erkek, 46b).

Araştırmamıza katılan yetişkinlerin yetişkin öğrenmesi ile ilgili olarak iki farklı görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bir grup katılımcı her yaşta öğrenilebileceği ve "Eğitimin yaşı olmaz" düşüncesini savunmaktadırlar. Diğer bir grup katılımcı ise öğrenmenin belli bir yaş aralığında gerçekleşebileceği ve "Ağaç yaş iken eğilir" düşüncesini savunmaktadır.

Birinci düşünceyi savunan katılımcıların konu ile ilgili düşüncelerinden karakteristik olanları aşağıdaki gibidir:

> Yaş önemli. Eskiden kelime haznemi daha rahat doldurabiliyordum. Ama öğrenmenin yaşı olmaz. Eğitimin her şeyine olumlu bakıyorum o kadar hoşuma giden bir şey ki (Erkek, 46a).

> Yaş önemli değil. Mesela ben başka bir meslek dalında çalışırken teknik bir dala geldim. Kısa sürede kavradım. İşimde başarılıyım. Sonuçta İngilizcede de istekli olunduğu sürece başarılacağına inanıyorum yeter ki uygun yöntemleri bulalım (Erkek, 41).

> Herkesin eğitilmesi gerekli. Eğiticiler bile eğitilmeli. Yaş önemli değil. Her yaşta öğrenilir (Kadın, 48).

Bir katılımcı eğitimin yaşı olamadığını sadece görgü ve ahlak kuralları için ağaç yaş iken eğilir sözünün geçerli olduğunu belirtmiştir:

> Eğitimin yaşı yoktur. Görgü ve ahlak kuralları için ağaç yaş iken eğilir. Bilim, dil eğitiminde yaş yok. İstedikten sonra her şey yapılabilir (Kadın, 42).

Diğer bir katılımcı da, yetişkinlerin eğitimin önemini daha iyi anladığını veya anlaması gerektiğini ifade etmiştir.

İkinci görüşü savunan bazı katılımcılar üniversite eğitiminden sonra yetişkinlerin yeni bir beceri veya uzmanlık alanı geliştirecekleri bir eğitimin alınmasının faydalı olmayacağı görüşünü taşımaktadırlar:

> Üniversiteden sonra insanların sıfırdan bir şeye başlayayım da götüreyim… çok zor (Erkek, 40a).
>
> Yaş temel olursa önemli değil ama sonradan katılan arkadaşları görüyoruz fark ediyor. Yaş faktörü önemli (Erkek, 37).
>
> Sonuçta bu yaşta öğrenmekten çok küçükken temeli alıp üzerine bir şeyler koymaya çalışsak şüphem olmazdı ama şu an şüphe halen var. Kursun bitiminde de vardı (Erkek, 27).

Cross (1981, 130), 65 yaş üstü yetişkinlerin büyük çoğunluğunda "öğrenmek için çok yaşlıyım" düşüncesinin baskın olduğunu ve bu düşüncenin katılıma engel olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan ve orta yetişkin grubunda yer alan katılımcı belirli bir yaş aralığından sonra eğitimlere katılmanın toplum tarafından hoş karşılanmayacağı düşüncesini taşımaktadır. Örneğin:

> 54'üne gelmiş biri, bundan sonra kursa gitmek, pek alışılmış bir şey değil. Düşünmüyorum artık. 40–50 yaş arası kabul edilebilir okumak açısından ama 50'yi aştıktan sonra artık biraz zor (Erkek, 54).

Araştırmaya katılan katılımcılar arasında yaş faktörünün öğrenme sürecinin uzamasına neden olarak öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Bu düşünceyi savunan yetişkinler ilerleyen yaşla birlikte öğrenme esnasında yoğunlaşma süresinin azaldığını, genç yaşta daha kolay adapte olunabildiğini, kavrama süresinin uzaması nedeniyle daha uzun sürede öğrenildiğini ifade etmişlerdir. Bu görüş, katılım için mevcut güdülenme derecesini azaltmakta ancak katılımı engellememektedir.

Araştırma bulguları, yaş ile katılımı güdüleyen bazı psikolojik ve toplumsal faktörler arasında ilişki olduğunu düşündürmektedir. Araştırmaya katılan genç ve orta yetişkin yaş grubunda yer alan yetişkinlerin eğitimlere katılım ile elde etmeyi bekledikleri hedefleri farklık göstermektedir. Genç yetişkin grubundaki katılımcılar kariyerlerinde gelişme hedefine ulaşmak amacıyla eğitimlere katılmak yönünde

güdülenmektedirler. Orta yetişkin grubunda yer alan katılımcılar kariyerlerini belli bir dengede görmektedir ve bu nedenle daha çok iş performansını artırmak nedeniyle eğitime katılmak için güdülenmektedirler. Ancak, 25–35 ve 45 üstü yaş aralığında yer alan genç ve orta yetişkinleri İngilizce eğitimlerine katılmalarını güdüleyen faktörler arasında yaşam geçişleri faktörü olduğu görülmüştür. Bu yaş aralığındaki yetişkinler, gerçekleşmesini planladıkları iş değişimi ve emeklilik gibi yaşam geçişleri nedeniyle eğitimlere katılmak için güdülenmişlerdir.

Cinsiyet ve Motivasyon

Henry ve Basile (1994), cinsiyet faktörünün yaş faktörüne göre katılımın tahmin edilmesi açısından daha zayıf bir gösterge olarak görülmesine rağmen katılım üzerinde etkisi olan bir faktör olduğunu belirtmiştir. Literatürde genel olarak kadınların eğitimlere katılım oranının son yıllarda artış gösterdiği ileri sürülmektedir. Erkeklerin eğitimlere katılım oranı daha sabittir. Bu durum kadınların işgücü içerisinde artan sayıları ile açıklanabilir (Henry ve Basile, 1994, 73).

Morstain ve Smart (1974, 91), yetişkin eğitimine katılım nedenleri açısından cinsiyete dayalı farklılıklar gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Resmi gereksinimler veya tavsiyelere uymak gibi dış beklentiler ile ilgili nedenlerin erkek katılımcılar için daha önemli olduğu bulgusuna erişmişlerdir. Kadın katılımcıların ise bilişsel ilgi nedeniyle eğitime katılmaya güdülendikleri görülmüştür.

Botsman'ın (1975) mavi yakalı çalışanlar üzerine gerçekleştirdiği çalışmada erkek ve kadın katılımcıların öğrenme için değişik nedenler belirttiği görülmüştür. Erkek katılımcıların motive nedenleri daha çok istihdam ile ilgiliyken, kadın katılımcılar daha çok sosyal, kişisel gelişim ile ilgili ve dini nedenler ileri sürmüşlerdir (Botsman 1975, aktaran Long, 1986, 27).

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 13'ü erkek, 7'si kadındır. Araştırmaya katılan kadın ve erkek katılımcılar arasında, İngilizce eğitimine katılmalarını güdüleyen psikolojik ve toplumsal faktörler açısından ilişki bulunmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan kadın ve erkek katılımcıların katılma nedenleri büyük ölçüde örtüşmektedir. Her iki grup katılımcı da iş ile ilgili

nedenlerle, mesleklerinde daha iyi bir performans sergilemek, öz yararlığı sağlamak ve İngilizce bilmemek nedeniyle oluşabilecek problemleri ortadan kaldırmak amacıyla katılmışlardır. Sadece bir kadın katılımcı erkek katılımcılardan farklı olarak diğer nedenler yanında çocuk gelişimi açısından da İngilizce eğitimlerine katılma kararı aldığını ifade etmiştir. Bazı erkek katılımcılar da çocuk eğitimi amacıyla kursa katılmamalarına rağmen, aldıkları İngilizce eğitiminin çocuklarının İngilizce eğitimine de katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Medeni Durum ve Motivasyon

Yetişkin eğitimine katılımda medeni durum ile motivasyon arasındaki ilişki birçok araştırmada yer almıştır. Bu çalışmada görüştüğümüz 20 katılımcıdan, 13 katılımcı evli, 7 katılımcı bekardır. KGM hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan yetişkinleri katılıma motive eden psikolojik ve toplumsal faktörlere ilişkin medeni durum ve motivasyon arasında bir ilişki gözlenmemiştir. İngilizce eğitimine katılımı motive eden faktörler her iki grup içinde aynıdır. Evli ve bekar katılımcılar da aynı nedenlerle motive olmuşlardır. Zaman darlığı ve finansal maliyet faktörü evli ve bekar katılımcılar içinde özel dil merkezlerinde sunulan İngilizce eğitimlerine katılmaları önünde engel oluşturmaktadır. Kurumlarında düzenlenen İngilizce eğitimi bu engelleri ortadan kaldırarak katılımcıları İngilizce eğitimine katılmaları için güdülemiştir.

Görev Konumu ve Motivasyon

Araştırmaya katılan yetişkinlerin görev konumları farklılık göstermektedir. Yetişkin katılımcılar arasında bir şube müdürü, iki şube müdür yardımcısı ve dokuz tane şef kadrosunda çalışan kurum elemanı bulunmaktadır. Diğer katılımcılar mühendis, uzman ve kalifiye işçi kadrosunda yer almaktadır. Bu çalışmada, yetişkin katılımcıların görev konumu ile eğitime katılımı motive eden psikolojik ve toplumsal faktörler arasında bir ilişki gözlenmemiştir.

Araştırmada yer alan katılımcılardan şube müdürü ve iki şube müdür yardımcısı konumunda bulunan katılımcılar KGM' de düzenlenen İngilizce eğitimlerine devam ettikleri esnada idareci pozisyonunda yer almamaktaydılar. Görevlerinde terfi

etmelerine rağmen bu katılımcıların halen İngilizce eğitimlere katılma yönünde motive oldukları görülmektedir. Ancak, mevcut durumda idari pozisyonda olan katılımcıların eğitime katılım yönünde bazı engelleri bulunmaktadır. Birim amirlerinin İngilizce eğitimlerine katılmalarına izin vermeme olasılığının daha yüksek olduğunu belirten katılımcıların idareci pozisyonlarından dolayı mesai saatleri içerisinde kursa katılmaları mümkün görünmemektedir. Ayrıca, görev sorumlulukları artığından dolayı mesai saati içinde düzenlenen bir kursa katılmayı talep etme konusunda çekinceleri olduğu da görülmektedir.

İngilizce Kurslarına Katılım Geçmişi ve Motivasyon

Bu araştırmada, katılımcıların daha önce İngilizce kursuna katılıp katılmama durumu ile motivasyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya katılan 11 katılımcı KGM'de düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılmadan önce özel dil eğitim kurumları ile Halk Eğitim Merkezinde düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılmıştır. Bu katılımcılar, söz konusu kurumlarda 1–6 ay arasında değişen sürede eğitim görmüşlerdir. Diğer 9 katılımcı, daha önce hiçbir İngilizce kursuna katılmamıştır. Araştırmaya katılan 6 katılımcı, KGM'de düzenlenen İngilizce eğitimlerine iki kez katılmıştır.

Daha önce İngilizce kursuna katılıp katılmama durumu ile katılımı motive eden bazı psikolojik faktörler arasında bir ilişki bulunduğu gözlemlenmiştir. Daha önce İngilizce eğitimine katılan yetişkinlerin kurumlarında düzenlenen eğitimlere katılma kararı alırken özgüvenlerinin daha yüksek olduğu ve daha yüksek bir güdülenme derecesi ile katılma kararı aldıkları görülmüştür. İngilizce dili ile ilgili temel bilgilere sahip veya aşina olma durumunun, katılımcıların katılacakları İngilizce kursundaki başarılı olma kaygısını ortadan kaldırdığı ve özgüveni sağladığı görülmektedir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> İngilizceyi severdim… ama yapısından, anlayamayışımızdan dolayı, İngilizceyi tanımayışımızdan dolayı kullanamadım İngilizceyi, bir türlü barışamadık. Ama bundan sonra göreceğim kurslarda belki çok daha farklı olacak. Çünkü artık karşımdakini bir şekilde tanıdım, özelliklerini az çok biliyorum. Bundan dolayı, onla nasıl mücadele edeceğimi veya onu nasıl kullanabileceğimi tahmin ediyorum. O bakımdan büyük bir avantaj olacak (Erkek, 47).

Henry ve Basile (1994, 73), yetişkinin eğitim veren kurum veya kuruluş ile ilgili sahip olduğu izlenimin kurumsal algıyı oluşturduğunu belirtmiştir. Kurumsal algı, bireyin programa yönelik tutumunu, program ile ilgili fikrini, kurum ile ilgili izlenimini ve program ile ilgili tecrübelerini kapsamaktadır. Yazarlar, kurum ve/veya program ile ilgili olumlu tutuma sahip yetişkinlerin eğitime katılma olasılığının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, ilgili yetişkin eğitimi programı veya kurumu hakkında sahip olunan önceki tecrübelerin katılım yönünde eğilim sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmamızda yer alan 6 katılımcı hizmet içi İngilizce kurslarına iki kez katılmıştır. Bu katılımcılardan 4'ü bir üst seviyedeki İngilizce kursuna tekrar devam etmek istediğini belirtmektedir. Diğer iki katılımcı ise konuşma veya teknik İngilizce gibi belli becerilerin geliştirildiği kurslar açıldığı takdirde eğitime devam etmeyi istediğini ifade etmiştir. Bu katılımcıların sahip olduğu kurumsal ve program ile ilgili olumlu algı ve tecrübelerinin katılımcıları İngilizce eğitimine katılmaya güdülediği görülmektedir.

BÖLÜM 5
ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına göre ulaşılan sonuçlara yer verilerek öneriler sunulmaktır.

Özet

Bu araştırma, Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi eğitimleri kapsamında düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılan kurum elemanlarını eğitime katılma yönünde güdüleyen etmenleri araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Karayolları Genel Müdürlüğünde düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılan kurum elemanlarını eğitimlere katılmayı güdüleyen psikolojik ve toplumsal faktörlerin neler olduğu, kurum elemanlarının eğitime katılımını motive eden psikolojik ve toplumsal faktörlere ilişkin yetişkin görüşleri arasında yetişkinlerin yaşı, medeni durumu, görev konumu ve daha önce İngilizce eğitimlerine katılıp katılmama durumuna göre farklılık gözlenip gözlenmediği soruları araştırmanın amacı açısından yanıt aranan sorulardır.

Yetişkin eğitimine katılım ile ilgili geniş bir literatür taraması yapılmış ve konu ile ilgili kuramlar ve bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar sunulmuştur. İlgili kuram ve araştırma sonuçları çalışma çerçevesi oluşturmak amacıyla kullanılmıştır.

Araştırma nitel bir araştırma olarak düzenlenmiştir. Araştırmaya veri toplamak amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, basit tesadüfi örneklem metoduyla seçilen 20 katılımcının yer aldığı çalışma grubu ile toplanmıştır.

Araştırmada görüşme kılavuzu kullanılmıştır. Geliştirilen görüşme kılavuzuna uzman görüşü alınarak kılavuz son şekline getirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 20 katılımcı, 1999–2007 yılları arasında Karayolları Genel Müdürlüğünde düzenlenen hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılmışlardır. Araştırmanın saha çalışması 21–27 Nisan tarihleri arasında Ankara'da gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular araştırma raporu halinde sunulmuştur.

Sonuçlar

Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi eğitimleri kapsamında düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılan yetişkinleri katılmaya güdüleyen faktörlerin araştırıldığı araştırmanın sonuçlarına göre kurum personelinin İngilizce eğitimine katılmasını güdüleyen bazı psikolojik ve toplumsal faktörler bulunmaktadır.

Katılımcıları İngilizce eğitimlerine katılmaya güdüleyen psikolojik etmenler arasında; İngilizce kursunda başarılı olacaklarına dair sahip oldukları özgüven, yetişkin eğitimine karşı sahip oldukları olumlu tutum, katılımcıların kurumdaki görev sorumluluklarının yerine getirilmesi hususunda öz yararlık sağlama hedefi, İngilizcenin karşılanması gereken bir ihtiyaç olduğu algısı ve katıldıkları eğitimin sonuçları ile ilgili yaptıkları olumlu değerlendirme yer almaktadır.

Karayolları Genel Müdürlüğü personelini hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılmaya güdüleyen toplumsal etmenler arasında; katılımcıların gerçekleşmesini planladıkları emeklilik, iş değişimi gibi yaşam geçişleri, eğitim ile ilgili bilgilere ulaşılması, kurumda düzenlenen İngilizce kursunun zaman darlığı ve maliyet gibi katılımı engelleyen faktörleri ortadan kaldırması ve İngilizce kursu ile ilgili özelliklerin yetişkinlerin beklentisini karşılaması yer almaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcılar arasında, İngilizce bilmemekten ötürü iş veya günlük hayatında somut problemler yaşayan, geçmişte İngilizce bilmemek nedeniyle önemli kariyer fırsatları kaçırmış veya İngilizce bilmek sayesinde bir yaşam geçişi sağlayacak olan kurum elemanlarının güdülenme derecesinin yüksek olduğu

görülmektedir. Ayrıca, bir yetişkin katılımcıyı eğitimlere katılma yönünde güdüleyen birden fazla faktör olabilmektedir.

Karayolları Genel Müdürlüğünde düzenlenen hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan kurum elemanlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, görev konumu ve İngilizce kurslarına katılım geçmişi ile katılımı güdüleyen faktörler arasında ilişki olup olmadığı gözlemlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, Karayolları Genel Müdürlüğünde düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılan kurum elemanlarını eğitimlere katılmayı güdüleyen faktörler ile yetişkin katılımcıların yaşı arasında bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların yaşı ilerledikçe motivasyonları azalmaktadır. İngilizce eğitimi için gerekli olan hafıza kapasitesinin azalması ve zihinsel yoğunlaşmanın yetersiz oluşu güdülenmeyi azaltan etkenler olarak görülmüştür. Genç yetişkin katılımcıların iş değiştirme hedeflerine ulaşmaları açısından İngilizce bilmeleri gereksinimi nedeniyle daha fazla güdülendikleri görülmüştür. Ancak, hizmet süresini tamamlayan orta yetişkin katılımcılar arasında emekli olmayı düşünen katılımcılarında özel sektörde iş bulma hedefi ile İngilizce eğitimlerine katılma yönünde güdülendikleri görülmektedir.

Karayolları Genel Müdürlüğünde düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılan kurum elemanlarını eğitimlere katılmayı güdüleyen faktörler ile cinsiyet faktörü arasında bir ilişki gözlemlenmemiştir. Kadın ve erkek katılımcılar arasında güdülenme derecesi açısından fark bulunmamaktadır. Her iki grubunda güdülenme nedenleri aynıdır. İngilizceyi iş ile ilgili alanlarda kullanma ve iş performansının artırılması her iki grup içinde en önemli güdülenme nedenidir.

Karayolları Genel Müdürlüğünde düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılan kurum elemanlarını eğitimlere katılmayı güdüleyen faktörler ile medeni durum faktörü arasında bir ilişki gözlemlenmemiştir. Evli ve bekar yetişkin katılımcılarda aynı nedenlerle güdülenmiştir. Her iki yetişkin grup açısından da eğitimlere katılım önünde engel oluşturan zaman darlığı ve maliyet faktörünün kurumlarında düzenlenen hizmet içi İngilizce eğitimleri sayesinde ortadan kalkması yetişkinleri katılım yönünde güdüleyen önemli bir faktördür.

Karayolları Genel Müdürlüğünde düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılan kurum elemanlarını eğitimlere katılmasını güdüleyen faktörler ile katılımcıların görev konumu arasında bir ilişki gözlemlenmemiştir. Araştırmada farklı görev pozisyonlarındaki katılımcılar ile görüşülmüştür. Farklı görev konumlarında yer alan katılımcılar İngilizce öğrenmek için aynı nedenlerle güdülenmiştir ve güdülenme derecelerinde farklılık görülmemektedir. Ancak, görev konumu yükselen katılımcıların eğitime katılma yönünde zaman ve izin alma engeli artmıştır.

Karayolları Genel Müdürlüğünde düzenlenen İngilizce eğitimlerine katılan kurum elemanlarını eğitimlere katılmasını güdüleyen faktörler ile İngilizce kurslarına katılım geçmişi arasında bir ilişki gözlemlenmiştir. Daha önce farklı İngilizce kurslarına katılan yetişkin katılımcıların eğitime katılma yönünde özgüvenlerinin yüksek olduğu ve kurumsal ve program ile ilgili olumlu algı ve tecrübelerinin katılımcıları İngilizce eğitimine katılmaya güdülediği görülmektedir.

Öneriler

İngilizce öğrenmek günümüzde her alanda ihtiyaç haline gelmiştir. Kamu kurumlarının eğitim birimlerinin bu konuda gerekli çalışmaları gerçekleştirerek, İngilizce eğitimini hizmet içi eğitim kapsamına dahil etmesi sağlanmalıdır. Özellikle kamu kuruluşlarının hizmet içi eğitim kapsamında İngilizce eğitimini desteklemesi yetişkin katılımcıların önündeki zaman ve maliyet engelinin aşılmasına yardımcı olacaktır.

İngilizce eğitimlerinin planlanma aşamasında potansiyel yetişkin katılımcılara ihtiyaç analizi yapılması ve beklentilerinin tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim programları düzenlenirken yetişkin katılımcıların beklenti ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran düzenlemeler yapılması programlardan elde edilecek faydanın en yüksek düzeyde gerçekleşmesine olanak sağlayacaktır.

Karayolları Genel Müdürlüğü hizmet içi İngilizce eğitimlerine katılan kurum personeli İngilizce kursunda kendi ihtiyaçlarını karşılayacak İngilizce dil becerilerinin ağırlıklı olarak yer almasını talep etmektedirler. Ancak, örneğin başlangıç seviyesinde bir kursta çeviri teknikleri becerisinin verilmesi mümkün

olmayacağından, katılımcıların bu talebinin karşılanması her zaman mümkün değildir. Katılımcıların motivasyonunun azalmaması için kurs içeriğinin hazırlanma sisteminin katılımcılara açıklanması gerekmektedir.

Türkiye'de yetişkin eğitimi alanında çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar düzenlenmektedir. Bu alanda, nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların düzenlenmesi teşvik edilmelidir.

Yetişkin katılımcıları katılım yönünde motive eden faktörlerin araştırıldığı çalışmalar yanında katılımcıların motivasyonunun performans üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalar düzenlenmesi bu alandaki bulguların bütünlüğünü sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or euphemism for direction and control. **International Journal of Lifelong Education**. **25** (4), 385–405.

Ayhan, Serap. (1988). **Halk eğitiminde katılma: Ankara'daki halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslara katılanların demografik özellikleri, katılmalarını güdüleyen etmenler ve programa ilişkin görüşleri**. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Boshier, Roger. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. **Adult Education**. **23** (4), 255-282.

Can, Halil, Akgün, Ahmet ve Kavuncubaşı, Şahin. (1995). **Kamu ve özel kesimde personel yönetimi**. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Cıngıllıoğlu, Salih. (2005). **Reasons behind dropouts in adult education: A survey with students of private English language courses in İstanbul**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Covert, Clinton, Mark. (2002). **Counseling adult learners for new careers: the motivations and barriers associated with postsecondary educational participation of soldiers in transition.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED471458).

Cross, Patricia K. (1981). **Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning**. Jossey-Bass: San Francisco.

Dejoy, John S. (1997). **Adult education: Who participates and why. How providers of adult education can create a climate conducive to promoting greater participation in undergraduate degree programs**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED412354).

Duman, Ahmet. (2000). **Yetişkinler eğitimi**. Ütopya Yayınları: Ankara.

Geray, Cevat. (2002). **Halk eğitimi** (Güncelleştirilmiş 3. Baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık.

Gooderham, Paul N. (1987). Reference group theory and adult education. **Adult Education Quarterly**, **37** (3), 140–151.

Hayes, Elisabeth R., and Darkenwald, Gordon G. (1990). Attitudes toward adult education: An empirically-based conceptualization. **Adult Education Quarterly**, **40** (3), 158–168.

Henry, Gary T., and Basile, Kathleen C. (1994). Understanding the decision to participate in formal adult education. **Adult Education Quarterly**, **44** (2), 64–82.

Houle, Cyril O. (1961). **The inquiring mind**. Madison: The University of Wisconsin Press.

Long, Huey B. (1986). Understanding adult learners. In Stephen D. Brookfield (Ed.), **Understanding and facilitating adult learning** (p.23–37). San Francisco: Jossey-Bass.

Lowe, John (1985). **Dünyada yetişkin eğitimine toplu bakış**. Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu Yayını.

Merriam, Sharan B., Caffarella Rosemary S., and Baumgartner, Lisa M. (2007). **Learning in adulthood: A comprehensive guide** (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Miller, Harry L. (1967). **Participation of adults in education, a force field analysis** (ERIC Document Reproduction Service No. ED011996).

Morstain, Barry R., and Smart, John C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. **Adult Education**. **24** (2), 83-98.

Rubenson, Kjell. (1978). Participation in recurrent education: Problems related with undereducated and underprivileged. In **Conference Report: Adult learning Needs and the Demand for Lifelong Learning**, Washington, D.C., (pp.21-31). (ERIC Document Reproduction Service No. ED169384).

Scanlan, Craig S., and Darkenwald, Gordon G. (1984). Identifying deterrents to participation in continuing education. **Adult Education Quarterly**, **34** (3), 155-166.

Silva, Tim, Cahalan, Margaret and Lacireno-Paquet, Nathalie. (1998). **Adult education participation decisions and barriers: review of conceptual frameworks and empirical studies** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 431894).

Smith, Mark K. (1998). **Participation in learning projects and programmes**. http://www.infed.org/biblio/b-partln.html adresinden 12.01.2008 tarihinde alınmıştır.

Tekin, Meral. (1988). **Ankara ilinde yetişkinleri örgün yetişkin eğitimi programlarına katılmaya güdüleyen etmenler ve yetişkinlerin katılmada karşılaştıkları güçlükler**. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Thompson, Deborah. (1992). Beyond motivation: A model of registered nurses' participation and persistence in baccalaureate nursing programs. **Adult Education Quarterly**, **42** (2), 94–105.

Tough, Allen. (1980). **Anticipated benefits from learning. Preliminary report** (ERIC Document Reproduction Service No. ED201746).

Tweedell, Cynthia, Benn. (2000). **A theory of adult learning and implications for practice** (ERIC Document Reproduction Service No. ED446702).

Walsh, Anthony. (1990). **Statistic for the social sciences: With computer applications**. New York: Harper & Row.

Wlodkowski, Raymond J. (1999). **Enhancing adult motivation to learn** (Revised ed.). San-Franciso: Jossey-Bass Publishers.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. (2006). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

http://www.bydigi.net/kamu-yonetimi/134822-turkiye-de-kamu-yonetiminde-hizmet-ici-egitim.html, **Türkiye'de kamu yönetiminde hizmet içi eğitim** adresinden 12.11.2008 tarihinde alınmıştır.

http://www.kgm.gov.tr/**Karayolları ağı** adresinden 4.12.2008 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK 1:
GÖRÜŞMECİ BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgiler

Cinsiyeti:

Yaşı:

Eğitim Durumu:

Medeni Durumu:

Görev Pozisyonu:

Kurumda kaç yıldır çalışıyorsunuz:

Daha önce İngilizce kursuna gittiniz mi:

- Evet ise; kursu düzenleyen kurumun adı, kursun süresi ve kur düzeyi:

EK 2:
GÖRÜŞME KILAVUZU

- Kurumunuzda düzenlenecek olan İngilizce kursundan ne şekilde haberiniz oldu?
- İngilizce kursunun açılacağını ilk duyduğunuzda ne düşündünüz?
- İngilizce kursuna katılmaya karar vermenize neden olan etken/ler neydi?
- İngilizce eğitimine katılmanız için sizi teşvik eden kimse oldu mu? Olduysa kimlerdir?
- İngilizce kursuna katılmadan önce İngilizce öğrenebileceğinize ilişkin kuşkularınız var mıydı?
- İngilizce kursunun ilk gününde neler hissettiniz?
- Bu şekilde hissetmenize neden olan etki/ler neydi?
- İngilizce kursu programında en çok nelerden hoşlandınız?
- İngilizce eğitiminin sizin için zor gelen kısımları neydi?
- İngilizce kursundan beklentileriniz ne düzeyde gerçekleşti?
- İngilizce öğrenmek; ev, iş ve kişisel hayatınızda ne gibi değişimler yarattı?
- Bir üst kurdaki İngilizce eğitimine devam etmek istiyor musunuz?
- Diğer iş arkadaşlarınızı İngilizce kursuna katılmaları için teşvik etmenin en iyi yolu ne olabilir?
- Okul hayatınız genel olarak nasıl geçti? Okulu ve İngilizce dersini seviyor muydunuz?
- Yetişkin eğitimi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- İngilizce öğrenmek için daha önce de istek duydunuz mu?
  Evet ( ) Hayır ( )
- Hayır, ise nedeni?
- Yaş faktörü yetişkinlerin yabancı dil öğrenimi açısından önemli midir?
- İngilizce kursundan sonra İngilizce eğitimi ile ilgili bir programda yer aldınız mı?
- İngilizce öğrendiğinizi düşünüyor musunuz?

EK 3:

ÇALIŞMA GRUBUNUN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Katılımcının Cinsiyeti	**Yaşı**	**Medeni Durumu**	**Görev Konumu**	**Daha önce İngilizce kursuna katılmış mı?**
Kadın	48	Bekar	Şef	Hayır
Erkek	41	Bekar	Şef	Hayır
Erkek	45	Evli	Şef	Evet
Kadın	35	Evli	Mühendis	Hayır
Erkek	27	Bekar	Mühendis	Evet
Kadın	32 a	Evli	Şef	Hayır
Erkek	40 a	Evli	Şef	Hayır
Erkek	46 a	Evli	Şube Müdür Yardımcısı	Evet
Kadın	42	Evli	Uzman	Evet
Erkek	54	Evli	Kalifiye İşçi	Evet
Erkek	40 b	Bekar	Mühendis	Hayır
Kadın	32 b	Evli	Şef	Evet
Kadın	46	Evli	Şef	Evet
Erkek	46 b	Evli	Şef	Evet
Kadın	47	Bekar	Şube Müdür Yardımcısı	Evet
Erkek	40 c	Evli	Mühendis	Evet
Erkek	47	Evli	Şube Müdürü	Hayır
Erkek	33	Bekar	Mühendis	Hayır
Erkek	36	Bekar	Şef	Evet
Erkek	37	Evli	Mühendis	Hayır
Toplam 20				