

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE KATILMA VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dr. Meral TEKİN

Son yirmi yılda yaşam boyu eğitim bağlamında yetişkin eğitime verilen önem giderek artarken yetişkin eğitimi araştırmalarında da bir artış gözlenmektedir. Bu araştırmalarda yetişkin eğitimi farklı boyutlarda, farklı yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Bu boyutlardan birisi de "katılma ve katılanlar" boyutudur.

Davranış bilimlerinde katılma farklı bağlamlarda farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Eğitimciler katılmayı "eğitim etkinliklerine, programlara katılma" anlamında kullanırlar¹

Yetişkin eğitiminde katılma ile ilgili yapılmış araştırmalarda genel olarak dört ilgi alanı gözlenmektedir.

- A. Katılanların kişisel özelliklerini belirleyen betimleyici araştırmalar.
- B. Katılma nedenlerini belirleyen araştırmalar.
- C. Ayrılma nedenlerini belirleyen araştırmalar.
- D. Katılmanın engellerini belirleyen araştırmalar.

A. KATILANLARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNİ BELİRLEYEN BETİMLEYİCİ ARAŞTIRMALAR

Bu grupta yer alan araştırmalar yetişkin eğitimi programlarına hangi tip yetişkinlerin katıldığını ya da hangi tür kişisel özelliklerin katılmaya neden olduğunu betimlemeyi amaçlamaktadırlar. Bazı araştırmalar ise katılanlar ile katılmayanların özelliklerini karşılaştırmalı olarak ele almaktadırlar. Bu tür araştırmalara yetişkin eğitiminde önemli yer verilmektedir. Çünkü yetişkin eğitimcileri ihtiyaçları ve ilgi alanları çok

¹ Douglass, s. 90.

değişik gruplarla karşı karşıyadırlar. Hangi tür programların hangi kişisel özelliklerle sahip insanların ilgisini çektiği ya da program hedeflerine uygun özellikte insanların programa çekilip çekilemediğinin belirlenmesinde ve potansiyel hedef kitlenin kestirilmesinde bu tür bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Çeşitli araştırmaların sonuçları "katılma" ile katılanların örgün eğitim düzeyi arasında yüksek bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu ilişki alandaki yazarlarca da vurgulanmaktadır. Dickinson yetişkin öğrencinin eğitim düzeyinin katılmayı etkileyen en önemli faktör olduğunu ileri sürmektedir². Lowe katılmanın başlıca belirleyicilerinin sosyo-ekonomik statü, yaş ve eğitim düzeyi olduğunu, bunların hepsi önemli olmakla birlikte katılma ile önceden ulaşılmış eğitim düzeyi arasında olumlu bir bağlaşmanın bulunduğunu belirtmektedir³. Öte yandan eğitim yaşam-boyu bütünleştirilmiş bir süreç olarak düşünülürse, aileye ilişkin eğitim özelliklerinin de katılma olgusunda belirleyici faktörler olabileceğine dikkat çekilmektedir⁴. Ayrıca betimleyici araştırmalarda önemli diğer bir bulgu da eğitime katılma ile toplum yaşamının, politik sosyal, ekonomik diğer yönlerine katılma arasında güçlü bir ilişki bulunduğu⁵.

Johnstone ve Rivera tarafından ABD'de yapılmış araştırma bu gruptaki araştırmalara bir örnek olarak gösterilebilir. Bu araştırmada ABD de tipik bir yetişkin eğitimi öğrencisinin özellikleri şöyle belirlenmiştir:

Katılanlar birbirine eşit olarak kadın ya da erkek, tipik olarak kırkın altında, liseyi ya da daha fazla sını bitirmiş, ortalama gelirin üstünde bir gelire sahip, çocuğunlukla beyaz yakalı meslekten, tipik olarak beyaz ve protestan, evli ve ana-baba, kentsel alanlarda özellikle banliyölerde oturan ve batı sahil lerinde yaşayanlardır⁶.

*Douglah ve Moss*⁷ tarafından yapılan araştırma katılanların kişisel özellikleri ile ilgili olarak yapılmış araştırmalara bir diğer örnek olarak gösterilebilir. "Katılma"nın bağımlı değişken olarak alındığı bu araştırmada katılma ile ilgili faktörler iki grupta ele alınmıştır. Birincisi durum-

2 Dickinson, 1971, s. 37.

3 Lowe, s. 44.

4 Golner, s. 19.

5 Douglah, s. 92.

6 Johnstone ve Rivera, s.8.

7 Douglah ve Moss. ss. 247-259.

sal faktörler (cinsiyet, yaş, çalışma durumu, aile yapısı, yaşadığı yer), ikincisi psikolojik faktörler (kendine güven, geri çekilme yönelimi, sosyal beceriler, mesleki ilişkiler)dir.

Bu araştırmanın sonuçları özetlenecek olursa; eğitim düzeyi düşük olanlarda katılma davranışı, durumsal ve psikolojik değişkenlerden etkilenirken, eğitim düzeyi yüksek olanlarda etkili olmamaktadır. Özellikle yaş, çalışma durumu, gelir, aile durumu, geri çekilme yönelimi eğitim düzeyi düşük olanlarda katılmayı etkilemektedir. Araştırmada diğer araştırma bulgularına paralel iki yönelim vurgulanmaktadır. Bunlar "ekonomik yönelim" ve "kendini gerçekleştirme yönelimi"dir. Eğitim düzeyi düşük olanları gelir, çalışma durumu, çocuk sayısı gibi ekonomik faktörler katılmaya yönettiren, eğitim düzeyi daha yüksek olanlarda kendini gerçekleştirme isteği eğitime yönettici olmaktadır. Bunun da Maslow'un "ihtiyaçlar hiyerarşisi" kavramı ile tutarlı olduğu belirtilmektedir.

B. KATILMA NEDENLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yetişkin eğitimi araştırmacıları katılma ve katılma nedenleri ilgili araştırmaların neden önemli olduğuna dikkat çekmektedirler.

Knox ve Sjogran'a göre yetişkinlerin eğitim etkinliğine katılma nedenlerinin anlaşılması ile yetişkin eğitimcileri, programdan en fazla yarar sağlayacak olanları programa çekmede programa devamlarını sağlamada, programdan doyum sağlamalarında etkili olabilirler, iyi sonuçlar alabilirler⁸.

Boshier'e göre öğrencinin doğası ve katılma nedenleri herhangi bir yetişkin eğitimi araştırması için önemli bir başlangıç noktasıdır. Yetişkin öğrencinin katılma nedenlerinin anlaşılması, katılmayı açıklayan kuram ve modellerin geliştirilmesini kolaylaştırır; eğitimden ayrılma ile ilgili araştırmalara ışık tutar; yetişkinlerin öğrenme yaşantılarının niteliğini ve niceliğini yükseltir⁹.

Bir başka kaynakta ise "yetişkin eğitiminde katılma"nın önemi üç nedene bağlanmaktadır. Birincisi; yetişkinlerin çoğunluğu gönüllü öğrenciler olduğu için yetişkin eğitiminin kuram ve uygulamasında katılma merkezdedir. Yetişkin eğitimi bireysel ihtiyaçların karşılanması, programların ve uygulamaların yetişkinin ihtiyaç ve önceliklerine uyarlan-

8 Knox ve Sjogren, s. 238.

9 Boshier, 1971, s. 3.

ması ile ilgilenir. Yetişkin eğitiminin etkililiği ve sürekliliği katılan gruba potansiyel hedef grubun ihtiyaçlarının, problemlerinin, tutumlarının iyi anlaşılmasına bağlıdır. Bu nedenle yetişkin eğitiminde katılma araştırmaları iş sektöründeki pazar araştırmaları gibidir. İkincisi, katılma araştırmaları kamu politikası açısından, eğitimde fırsat eşitliğini geliştirmek için önemlidir. Yaşlı ve yoksul gibi, toplumda var olan olanaklardan yeterince yararlanamayan gruplar için fırsat geliştiren etkili politikalar ve programlar düzenlenmesi, eğitime katılmayı etkileyen güçlerin anlaşılmasını gerektirmektedir. Üçüncüsü, katılmanın sorun ve çıkmazlarının anlaşılması açısından da katılma araştırmaları önemlidir¹⁰.

Johnstone ve Rivera'nın saptadıkları katılma nedenleri şunlardır: Daha bilgili olma, yeni bir iş ya da meslek için hazırlanma, yaptığı işte daha becerili olma, boş zamanlarını daha hoş ve faydalı bir şekilde geçirme, yeni ve ilginç kişilerle karşılaşma, evde ve diğer yerlerde üzerine düşen görevleri yerine getirmede beceri kazanma, tek düze işlerden kurtulma, iş, ev ve aile hayatı ile ilgili rolleri daha iyi anlama ve yerine getirme, genel bilgisini artırma, gelirini artırma, kişiliğini ve başkaları ile olan ilişkilerini geliştirme, fiziksel özelliklerini geliştirme¹¹ dir.

Eğitime katılma ile ilgili olarak güdüsel yönelimlerle (motivational orientations) ilk ve en önemli sayılabilecek araştırma Houle¹² tarafından yapılmıştır. Houle yetişkinleri yönelimlerine göre sınıflayan bir model geliştirmiştir. Eğitime devam eden 22 yetişkin ile yaptığı derinlemesine mülakatlar sonunda katılanların belli hedefleri gerçekleştirmek için eğitime katıldığını, ancak onların katılmasına neden olan yönelimlerin farklı olduğunu bulmuştur. Eğitime katılan yetişkinleri "amaca dönük olanlar (goal oriented)", "etkinliğe dönük olanlar (activity oriented)" ve "öğrenmeye dönük olanlar (learning oriented) olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

"Amaca dönük olanlar" anlaşılması en kolay olanıdır. Onların görüşleri eğitim hakkındaki genel yargılarla uyumludur. Onlar için eğitim önceden kesin ve açık bir şekilde belirledikleri amaçları gerçekleştirmek içindir. Houle göre bu tür kişiler için eğitim bir ihtiyacın fark edilmesi ya da ilginin ortaya çıkması ile başlar. Böyle kişiler eğitimi yaşantılarına dönüştürebiliyorlarsa, yani onlar için eğitim önceden belirledikleri amaçları gerçekleştirmeye yarıyor ise eğitime devam ederler. İlgi ve ih-

10 Darkenwald ve Merriam, ss. 117-119.

11 Johnstone ve Rivera, s. 143

12 Houle, ss. 15-16.

tiyaç ortaya çıktığında eğitim etkinliğine katılırlar, ihtiyaçları karşılandığında eğitimleri süreklilik taşımaz. İlgi ve ihtiyacın farkında olma öğrenme kaynağı mevcut olduğu zaman gerçekleşir. Çok okurlar, fakat özgür ve geniş bir alanda değil, kurs ve etkinliğin kapsamı ile ilgili tek bir çizgide, tek bir alanda okurlar.

“Etkinliğe dönük olurlar” etkinliğin amacı ya da kapsamı ile ilgili olmayan nedenlerle bir kursa katılırlar. Kurs ya da grup katılımcısıdır. Tek bir gruba katıldıkları gibi, aynı sürede farklı gruplarada katılırlar. Bunlar için önemli olan sosyal ilişkidir. Arayışları ya da bir kursu seçmeleri insan ilişkilerinin türü ya da miktarına dayanır.

“Öğrenmeye dönük olanlar” bilgiye verdikleri değer için eğitime katılanlardır. Bunlar için eğitim devam eden bir etkinlikten daha sürekli. Bu grup diğer iki gruptan önemli ölçüde farklılaşır. Bunların eğitiminde sürekli bir akış vardır. Okumaya çocukluklarından beri isteklidirler. Gruplara ya da sınıflara eğitsel amaçlarla katılırlar. Televizyon ve radyoda ciddi programları seçerler.

Houle'un bu araştırması güdüsel yönelimlerle ilgili pek çok araştırmanın temeli oldu. Bazı araştırmacılar Houle'un kavramlarını test etmeye yöneldiler.

Houle'un kavramlarını ilk test eden araştırmacı olan *Sheffield* 1964 de ABD de 8 üniversitede düzenlenen 20 süreklilik eğitimi konferansına katılan 453 yetişkin üzerinde yaptığı araştırmasında¹³ 58 maddeden oluşan bir süreklilik öğrenme indeksi (The Continuing Learning Index) ve beş faktör belirledi. Bu faktörler şunlardır: Öğrenme yönelimi, istek-etkinlik yönelimi, bireysel amaç yönelimi, toplumla ilgili amaç yönelimi, ihtiyaç-etkinlik yönelimi.

“Öğrenme yönelimi” bilgiye verdiği değer için eğitime katılmayı ifade etmektedir.

“İstek-etkinlik yönelimi” kapsamla ya da etkinliğin önceden belirlenmiş amaçları ile ilgili olmaksızın, bireyler arası ilişki ya da sosyal anlamından dolayı eğitime katılmayı ifade etmektedir.

“Bireysel amaç yönelimi” açık ve kesin bir şekilde belirlenmiş bireysel amaçlara ulaşmak için eğitime katılmayı ifade etmektedir.

“Toplumla ilgili amaç yönelimi” toplumsal merkezli amaçlara ulaşmak için eğitime katılmayı ifade etmektedir.

¹³ Sheffield, ss. 1-122.

“İhtiyaç-etkinlik yönelimi” çoğunlukla etkinliğin önceden belirlenmiş amaçları ile ilişkili olmaksızın, bireyin kendini ya da diğer bireylerle olan ilişkilerini anlaması için eğitime katılmayı ifade etmektedir.

Sheffield’in faktörleri, Houle’nin “yetişkin tipolojisi” ile ilişkilendirildiğinde, birincisi, “öğrenmeye dönük olanlar”; üçüncüsü ve dördüncüsü, “amaça dönük olanlar”; ikincisi ve beşincisi ise “etkinliğe dönük olanlar” kapsamında ele alınmaktadır¹⁴.

Sheffield’den sonra Houle’ün tipolojisine dayalı pek çok araştırma yapıldı. Boshier’in¹⁵, Morstain ve Smart’ın¹⁶ Burgess’in¹⁷ yaptığı araştırmalar buna örnek olarak gösterilebilir.

Yukarıda sözü edilen güdüsel yönelim araştırmaları yetişkinleri eğitime katan nedenler hakkında önemli ipuçlar vermektedir. Darkenwald ve Merriam bu araştırmalardan çıkarılacak en önemli sonucun katılma nedenlerinin her zaman, kursun kapsamından, katılanların görünürdeki amaçlarından, ya da etkinliğin türünden çıkarılamayacağı olduğunu belirtmektedir. Temel güdüler çokludur ve çoğu zaman açık değildir. Örneğin bir yetişkin eğitim programına, sertifika, derece almak için katılabilir. Aynı zamanda günlük işlerin sıkıcılığından uzaklaşmak, ya da yeni arkadaşlar edinmek bir başka amacı olabilir. Öte yandan yetişkin onu eğitime katan temel güdülerin farkında olmayabilir ya da ifade edemeyebilir. Katılma nedenleri çok amaçlı birbirinden bağımsız katılanların yaşamdaki rolleri ile yakından ilgili ve çoğu zaman bireyseldir¹⁸.

Darkenwald ve Merriam’ın dikkat çektiği konulardan birisi de güdüsel yönelimlerle ilgili araştırmaların genelde üniversite destekli programları kapsamaması ve diğer yetişkin eğitimi programlarına katılan gruplar için geçerliliğinin tartışma konusu olabileceğidir¹⁹.

Yetişkin eğitiminde güdüler ile ilgili araştırmacıları etkileyen kuramlardan birisi de *Kurt Lewin*’dir. Güdüleme ile ilgili bazı araştırmacılar onun beklenti (expectancy) ve değerlik (valance) kavramlarını kullanmışlardır. Beklenti, belirli eylemlerin belirli sonuçlara götürme olasılığına olan inanç, değerlik ise, belirli sonuçlara yönelik etkili yönelimler olarak belirlenmiştir. Bir başka ifade ile değerlik sonuçtan sağlanacak doyumun önceden kestirilmesidir. Alan kuramına göre bireyin dav-

14 Dickinson ve Clark, s. 7.

15 Boshier, 1971, ss. 3-26.

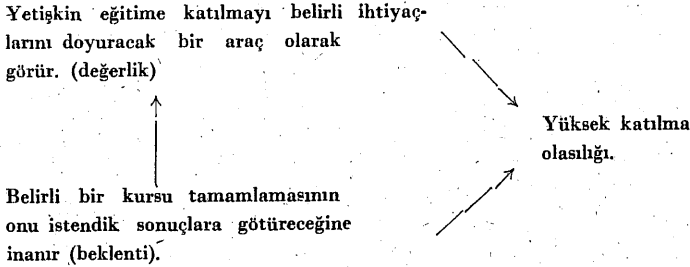
16 Morstain ve Smart, ss. 83-98.

17 Burgess, ss. 3-29.

18 Darkenwald ve Merriam, ss. 135-136.

19 Ayn, s. 137

ranışı yaşamının belli bir diliminde onu etkilemekte olan güçlerin bir sonucudur. Bu güçlerin yer aldığı güçler alanı beklenti ve değerlik kavramlarını üretir. Rubenson beklenti ve değerlik kavramlarını “yetişkin eğitiminde katılma davranışına” uyarlamıştır. Şekil 1 de de görüldüğü gibi bireyler yetişkin eğitime katılmayı belirli ihtiyaçlarını doyuracak bir araç olarak görmezlerse ya da eğitimin belirli ihtiyaçları doyuracağına inanmazlarsa, büyük olasılıkla programa katılmayacaklardır²⁰. Bir başka anlatımla bireyler ihtiyaçlarının doyurulması için iyi bir şans olarak gördükleri programlara katılırlar. İhtiyaçları ile ilgili olmayan programlar onlar için çekici olmaz. Bireyin eğitime katılma ya da katılmama kararı, programın, onun bir ya da daha fazla ihtiyacının doyurulmasına yönelik fırsatlar sağlanmasına bağlıdır.



Şekil 1. Beklenti ve Değerlik Kavramlarının Yetişkin Eğitime Uygulanması

Bazı araştırmacılar ihtiyaçların doyurulması ile eğitimsel katılma arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi için Maslow'un "ihtiyaçlar hiyerarşisi" kavramını kullandılar. Maslow'a göre insan ihtiyaçları, önemlerine göre, örgütlenmiş bir düzeyler serisi ya da hiyerarşi oluştururlar. Bu ihtiyaçlar hiyerarşisinin en alt basamağında "fizyolojik ihtiyaçlar" vardır. Bunlar beslenme, giyinme ve barınma ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar doyurulduğu zaman "güvenlik ihtiyacı" baskın olur. Güvenlik ihtiyacının bir üst basamağı "sevilmeye ve bir gruba ait olma ihtiyacı", onun da üstünde "saygınlık" ihtiyacı" vardır. İhtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında "kendini gerçekleştirme" ihtiyacı yer alır. Maslow, bireyleri ihtiyaçlar hiyerarşisi kavramına dayanarak gelişme güdüsüne sahip olanlar ve yoksunluk güdüsüne sahip olanlar şeklinde sınıflamıştır. Buna göre gelişme güdüsü kendini gerçekleştirme ihtiyacını, yoksunluk güdüsü ise hiyerarşinin daha alt basamaklarını göstermektedir.

²⁰ Bergsten, s. 138.

Eğitime katılma ile ihtiyaçlar hiyerarşisi arasında ilgi kurulduğu zaman Őyle bir sonuca gidilebilir: Bir yetişkin eğitimi programı hedef kitlesinin baskın ihtiyaçları ile uyumlu olmalıdır. Eğitim kurumu bireyin ihtiyaçlarına cevap verecek eğitim olanakları ortaya koymalıdır.

Boshier'in²¹ farklı kurumlar tarafından dzenlenen, kredisiz akşam sınıflarına kaılan 76 yetişkinin kapsayan araştırması, Maslow'un ggdleme kavramına dayandırılan bir araştırmadır. Boshier bu araştırmada daha önce geliştirdiği Eğitime Katılma Oleğini kullanarak beş faktör belirledi. Bu faktörler; kaçış/uyarım, mesleki ilerleme, sosyal refah, dışsal beklentiler ve bilinçli ilgidir. Bu faktörleri "yoksunluk ggdüsü"nün ve "gelişme ggdüsü"nün ölçütleri olarak sınıfladı. Bunlardan "bilinçli ilgi" faktörünü gelişme ggdüsü ile kayıt olanları, diğerlerinin ise sosyal yaşamlarındaki eksiklikleri tamamlamak için kayıt olanları kapsadığını belirtti.

Bu araştırmanın bazı bulguları şunlardır: Daha genç olanlarda dışsal baskılarla eğitime katılmaya yönelik bir eğilim varken, yaşlılarda öğrenmeye yönelik eğilim söz konusudur. Evliler, evli olmayanlardan daha çok mesleki nedenlerle kayıt olmaktadır. Evli olmayanların dışsal baskılardan dolayı eğitime katılma eğilimi daha fazla iken, öğrenme amacıyla katılma daha az önemli olmaktadır. Mesleki ilerleme nedeni ile kayıt olma eğilimi, düşük sosyo ekonomik statüde bulunanlarda artmaktadır. Yüksek gelirlielerde, kaçış/uyarım nedenleriyle kayıt olma eğilimi artmaktadır. Cinsiyet önemli bir farklılık yaratmakla birlikte, kadınlarda kaçış/uyarım faktöründeki ortalama önem puanlarında, erkeklerin de mesleki ilerleme puanlarında az da olsa bir artış gözlenmektedir. Sosyal refah faktörü kadınlardan çok erkekleri ggdülemektedir. Öğrenme yönelimi, kadınlarda erkeklere oranla daha fazladır.

Miller, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kavramını toplumdaki sosyal yapılar ve güçlerle bağlantılı olarak kullanmıştır. Ona göre:

Bireysel ihtiyaçlar boşlukta ele alınamaz. Her bireyin içinde doğduğu insan toplumunun sosyal yapıları ve güçleri tarafından paylaşılmış, koşullanmış ve biçimlenmiştir. Herbirimiz yaşam için gerekli ihtiyaçlar tarafından harekete geçiriliriz. Ancak ilkel kabine halkının yaşam için gerekli davranışları ile Batı Toplumunun örgütlenmiş kişisinin yaşam için gerekli ihtiyaçları birbirinden farklıdır²².

21 Boshier, 1977, ss. 89-115.

22 Douglass, s. 93.

Miller bu sosyal güçlerin, eğitim tarafından sunulan gelişme olanaklarına rağmen, bireysel ihtiyaçlar sürecini uyarıcı ya da engelleyici rol oynadığı belirtmektedir. Miller'e göre olaya bu açıdan yaklaşıldığı zaman, yaşaması ile temelden ilgili fizyolojik ve bireysel güvenlik ihtiyaçlarını doyurmaya çalışan kişilere, demokratik yaşam ya da başarı güdüsü gibi oldukça soyut ihtiyaçları vurgulayan programların başarısız olma nedeni anlaşılabilir.

Havighurst ise "gelişim görevleri kavramını getirmektedir. Bireyin yaşamdaki ihtiyaçlarının ve kendisinden oynaması beklenen sosyal rollerin dönemden döneme değiştiğini ileri süren *Havighurst* bu dönemleri çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik ve bunların alt dönemleri olarak belirlemektedir. Ona göre gelişim görevi bireyin belirli bir dönemde başarılması mutluluğa ve sonraki görevleri başarmasına rehberlik eden; başarılmaması bireyde mutsuzluğa güçlük çekmeye yol açan bir görevdir²³ Eğer kişinin gelişim dönemleri ve bu dönemde kendisinden beklenen görevler ortaya konulabilirse, eğitim yaşantıları onların bu görevleri yerine getirmelerine yönelik olarak düzenlenebilir. Buradaki varsayım gelişme ile ilgili "görevlerin güdülemeye yardımcı olduğu ve bunların eğitim yaşantılarına katılmasının eğitime katılmayı artıracaktır²⁴.

Douglah, *Miller* ve *Havighurst* ve *Houle*'ün yetişkin eğitime katılmaya güdülenme ile ilgili fikirlerinin birbirine yakın olduğunu ileri sürmektedir. Katılma ile ilgili şu sonuçları çıkarmaktadır:

1. Yetişkin eğitimi hedef kitesinin ihtiyaçlarına dayanlı olan amaçlara hizmet etmektedir.
2. Bu amaçlar bireyin değer ölçüğünde oldukça yüksek yerde olmalıdır.
3. Yetişkin eğitimi programlarından sağlanacak yarar alternatif programları tamamlama ile sağlanacak yararlar eşit değildir.
4. Yetişkin eğitimi yapısı ve işlemlerinin yetişkinlerin programlara katılmasını engelleyici olmaması sağlanmalıdır²⁵.

C. AYRILMA VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Verner ve *Davis* ayrılma ile ilgili olarak şöyle demektedir:

Yetişkinler eğitimi etkinliğine açıkça algıladığı, ya da algılayamadığı bazı bireysel amaçlarına ve ihtiyaçlarına cevap

23 Onur, s. 35.

24 *Douglah*, s. 93.

bulmak için kayıt olur. Kayıt olduğu eğitim programı amacını gerçekleştirmesine katkıda bulunabilir, ya da bulunmayabilir. Çeşitli araştırma raporları büyük çoğunluğun hedefine ulaşmadan, amacını gerçekleştirmeden eğitim programından ayrıldığını gösteriyor. İşte eğitim programından ayrılma, mevcut eğitim fırsatlarının özelliklerinin yanı sıra, öğrencinin doğası ve amaçlarının altında yatan pek çok sayıda faktöre göre belirlenmektedir. Bir yetişkinin girdiği programı tamamlayamaması hem sosyal açıdan hem de eğitimin maliyeti açısından bir kayıp olmaktadır²⁶.

Sainty ise konuya farklı bir açıdan yaklaşmakta, bir programda potansiyel ayrılıcıların kestirilmesi gereği üzerinde durmaktadır. Ona göre:

Programa girecek olan potansiyel ayrılıcıları reddetmekten çok, eğitim sistemini değiştirmek yoluyla ayrılacak olanların oranı düşülebilir. Eğer uygun istatistiksel yöntemlerle potansiyel ayrılıcıları önceden belirlenebilirse, yetişkin eğitimcileri tarafından, onların programda başarılı olmasını ve devam etmesini sağlayacak özel yardım yapılabilir²⁷.

Londoner "ayrılma sorununun" yetişkin akşam liselerinde öğretmen ve yöneticiler için düş kırıklığı olayı olduğunu, niçin bazı kişilerin programı tamamlamadan ayrıldığını açıklayan ampirik verilerin yetersizliğine dikkat çekmektedir²⁸.

Yapılan araştırmaların ortak noktası programı tamamlama ve ayrılma olayı ile ilgili olarak "tek değişkenli açıklamaların" reddedilmesidir.

Bu konuda yapılmış bazı araştırmalar şunlardır:

*Dickinson ve Verner*²⁹, Devlet akşam okullarında 98 kursa kayıtlı 2075 kişi üzerinde okul kayıtlarını inceleyerek ayrılma ve devam etme ile ilgili olarak 11 özelliği test ettiler. Bu araştırmanın özet sonuçları şunlardır:

Kurs süresi ve konusunun devamı etkilediği görülmüştür. Genel ilgi (yemek pişirme, halk önünde konuşma vb.) kurslarında devamda süreklilik, mesleki ve akademik kurslardan daha fazladır. Süresi uzun

25 Aynı, s. 94.

26 Verner ve Davis, s. 157.

27 Sainty, s. 223

28 Londoner, s. 179.

29 Dickinson ve Verner, ss. 24-33.

olan kurslardan ayrılma, kısa olanlara oranla fazladır. Programı tamamlayamayanlar başlangıçtaki kayıtların % 27.8'sini oluşturmaktadırlar. Yetişkinin yaşı, medeni durumu, mesleği, bakmakla yükümlü olduğu kimseler, eğitim düzeyi eğitimi ile ayrılma ve devam etme arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Diğer taraftan, cinsiyet, kurs bölgesinde oturduğu yıl ve kursa gelirken harcadığı zaman, ayrılma ve devamı etkileyen özellikler olarak, istatistiki bakımdan anlamlı bulunmamıştır. Daha yaşlılar ve çocuk sahibi ev kadınlarında devam daha sürekli iken, daha gençlerde ve bekarlarda ayrılma daha çok olmaktadır.

Sainty'nin³⁰ araştırması bir yeniden geliştirme programına katılan 104 kişiyi kapsamaktadır. Bu programda ayrılan oranı (drop-out) % 55.2 dir.

Sainty potansiyel ayrılımları belirlenmenin en iyi yönteminin istatistiki verilere dayalı bir kestirim modelinin kullanılması olacağını belirtmektedir.

Bu çalışmada gerek lise düzeyinde ki gençler ve eğitime katılan yetişkinler üzerinde yapılan araştırmalardan da yararlanılarak 4 kestirim faktörü belirlenmiştir. Bunlar, zekâ, okulma yeteneği, kişilik faktörleri ve seçilmiş biyografik özelliklerdir. Verilen testler (Terman-McNemar Test of Mental Ability; Gales Reading Survey; The Q-Tags Test of Personality) sonunda programı tamamlayamayanların, tamamlayanlardan daha az zeki, okuma yeteneklerinin daha düşük olduğunu, fakat kişilik özellikleri açısından tamamlayanlardan farklı olmadığı görülmüştür. Ayrılma ile daha önceki başarısızlıkları (okul-iş) arasında ilişki vardır. Sainty bunu "Başarısızlık Sendromu (Non Success Sendrom) olarak nitelendirmiştir.

Sainty "çoklu doğrusal regresyon analizi" tekniğinin mevcut bilgilere dayanarak ileriye doğru kestirim yapmak için uygun bir teknik olduğunu belirtmekte, bu yöntemle % 86.5 oranında ayrılanları ve devam edenleri kestirebildiğini belirtmektedir.

Konuya daha farklı bir açıdan yaklaşan bir araştırmacı da Boshier'dir³¹. Boshier eğitime katılma ve ayrılma ile ilgili olarak benlik teorisine dayalı (self teory) bir uyum (congruence) modeli geliştirmiştir. Konu ile ilgili tek değişkenli açıklamaların reddedilmesi gerektiğini belirten Boshier şöyle demektedir: "Araştırmacılar; katılma ve ayrılmanın içsel

30 Sainty, ss. 223-230.

31 Boshier, ss. 255-262.

psikolojik ve dışsal çevresel değişkenlerin bir etkileşimi sonucu olduğunu kabul etmek zorundadırlar”.

Araştırma Yeni Zelanda’da kredisiz kurslara devam eden 2436 yetişkini kapsamaktadır.

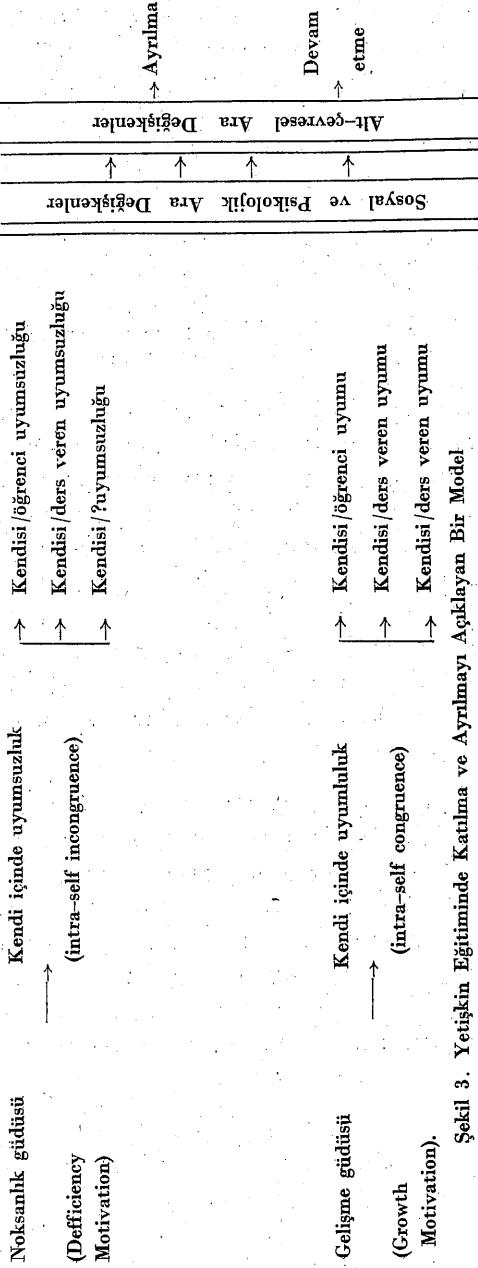
Boshier Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kavramına dayanarak yetişkin eğitimi sınıflarına katılan yetişkinleri “noksanlık güdüsüne sahip (deficiency motivated)” ve “gelişme güdüsüne sahip” (growth motivated) olarak sınıfladı. Gelişme güdüsüne sahip olan kişilerin davranışlarında itici olan içsel baskılar iken, noksanlık güdüsüne sahip olanlarda sosyal ve çevresel baskılardır. Gelişme güdüsüne sahip olanlar (Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki) düşük düzeyde ihtiyaçlardan doyum sağlamışlardır. Daha üst düzeydeki ihtiyaçların karşılanmasını isterler. Bu ihtiyaçlar asla doyurulamaz çünkü; gelişme süreklidir. Bunlar içten yönetimli (inner directed), özerk, yeni deneyimlere açık, içinden geldiği gibi davranan, gerekirci tutumlardan bağımsız olan, çevresindeki uyumsuzluklara kolay uyum sağlayan kişilerdir. Noksanlık güdüsüne sahip olanlarda ise çalışma ya da eğitim etkinliği alt düzeydeki ihtiyaçların karşılanması içindir. Bunlar için sürekli bir düş kırıklığı söz konusudur. Çevresel düzensizlik ve uygunsuzluklara kolay uyum sağlayamazlar. Şekil 2’de belirtildiği gibi noksanlık güdüsü, kendi içinde uyumsuzluk, diğerleri ile uyumsuzluk ve eğitim çevresinden doyumsuz olmayı da beraberinde getirir. Gelişme güdüsü ise kendi içinde uyumluluk, diğerleri ile uyumluluk ve eğitim çevresinden doyumlu olmayı da beraberinde getirir.

Eğer katılan kendi içinde ve diğerleri ile uyumlu ise yaş, medeni durum, daha önceki eğitimi, yaşadığı bölge, dinsel etkiler gibi ara değişkenler ayrılma nedeni olarak etkili olmayacaktır. Yine katılan kendi içinde ve diğerleri ile uyumlu ise, kursa ulaşım gücü gibi kursla ilişkisiz ara değişkenler de ayrılma nedeni olarak etkili olmayacaktır.

Boshier geliştirdiği bu modelin Verner ve Davis’in programa katılma ve ayrılma ile ilgili olarak tek değişkenli açıklamaları reddeden görüşe yakın olduğunu belirtmektedir.

Kendisi tarafından geliştirdiği “Eğitime Katılma Ölçeği” (EPS) ve “Kişilik ve Eğitim Çevresi Ölçeği” (PEES)nin kullanıldığı bu araştırmanın ilginç sonuçları şunlardır:

Noksanlık güdüsü ile kayıt olanlar, gelişme güdüsü ile kayıt olanlardan daha çok ayrılmaktadırlar. Cinsiyet farketmemektedir. Gençler yaşlılardan daha çok ayrılmaktadırlar. Çocuk bakmak için gerekli dü-



Şekil 3. Yetişkin Eğitiminde Katılma ve Ayrılmayı Açıklayan Bir Model

zenlemeler varsa, bakmak zorunda olduğu çocuk sayısı ayrılmaya neden olmamaktadır. Toplu taşıma araçları ile kursa gelenler özel arabası ile kursa gelenlerden daha çok ayrılmaktadırlar. Daha önce eğitime katılmayanlarda, katılanlara oranla ayrılma daha çok olmaktadır. Mesleki ve teknik görevlerde çalışanlar diğer mesleki kategorilerde çalışanlardan daha az ayrılmaktadırlar. Katoliklerde ayrılma oranı, protestanlardan çoktur.

D. KATILMANIN ENGELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Katılım araştırmalarında dördüncü grubu "katılma engellerin belirlenmesi ile ilgili araştırmalar" oluşturmakta idi.

Scanlan ve Darkenwald engeller ile ilgili araştırmaların gerekcesini şöyle belirlemektedirler: Teoriye yönelik katılım araştırmalarında daha çok öğrenici tiplerinin, güdülerin ve güdüsel yönelimlerin belirlenmesi vurgulanmıştır. Fakat katılmanın engelleri ile ilgili araştırmaların yokluğu literatürde oldukça büyük bir eksikliklerdir. Katılma teorisi ve modellerinde engeller önemli bir yer tutar. Houle'nin yetişkin öğrenci tipolojisi ve onu izleyen faktör analitik incelemeler, katılma olgusu konusundaki anlayışımızı zenginleştirmiştir ama katılma davranışını kestirmede ve katılanları katılmayanlardan ayırmada yararlı olmamıştır. Bu araştırmalarda katılma davranışına paralel engel faktörleri belirlenmesi amaçlanmıştır³².

Cross engelleri, durumsal, kurumsal ve psikolojik olarak sınıflamıştır. Durumsal engeller; bireyin sosyal ve fiziksel çevresi ile ilgilidir. Coğrafi yerleşim, kursa ulaşım güçlükleri, bakmak zorunda olunan çocukların varlığı gibi. Kurumsal engeller, kurumsal politikalar, yetişkine uygun olmayan program saatleri, yetişkin için çekici olmayan programlar vb. dir. Psikolojik engeller ise eğitim etkinliğine katılmaya karşı oluşmuş bireysel inançlar tutumlar, değerlerdir. İlgi duymama, öğrenme için yaşının geç olduğunu düşünme, çalışmaktan hoşlanmama, okuldan bıkmış olma gibi³³.

Johnstone ve Rivera'nın ABD de yaptıkları araştırmada yetişkinlerin üçte birinin eğitim kaynaklarını nerede bulacağından habersiz oldukları için eğitime katılmadıklarını bulmuşlardır³⁴.

32 Scanlan ve Darkenwald, s. 155

33 Darkenwald ve Merriam, ss. 136-137.

34 Johnstone ve Rivera, ss. 201-202.

Scanlan ve Darkenwald³⁵ 1981 de New Jersey'de sağlık personeli üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında 6 faktör belirlediler. Bunlar: ilgisizlik ve öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar, kalite eksikliği, ailesel etkenler, maliyet, faydasız olma, işle ilgili etkenlerdir.

“İlgisizlik ve öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar” öğrenmeye karşı geliştirilen olumsuz tutum ve davranışlardır.

“Kalite eksikliği” mevcut eğitim fırsatlarının niteliğinden hoşnut olmama ile ilgilidir.

“Ailesel etkenler” yetişkinin ailede oynadığı rolün katılmaya engel yaratması durumudur. Ailede yüklendiği sorumluluklar, çocuk bakımı vb. gibi.

“Ücret” kurs ücretlerini karşılayamama, kursa devam etmenin çalıştığı işte gelir kaybına neden olması vb. durumlardır.

“Faydası olma” kursların ihtiyaca dönük olmaması, eğitime katılmanın getireceği yarardan kuşku duyma, programlardan hoşnut olmama gibi durumlardır.

“İşle ilgili etkenler” bir işte çalışmaktan dolayı fazla zamanı olmaması, kurs saatlerinin uygun olmaması, kurs için zamanın olmaması gibi durumlardır.

Engellerle ilgili bir diğer araştırma da *Darkenwald ve Valentine*'e³⁶ aittir. Araştırma 1984 yılında New Jersey'de tesadüfi yöntemle seçilmiş 215 aileyi kapsamaktadır. Bu araştırmada belirlenmiş faktörler şunlardır: kendine güven eksikliği, kursa ilişkin eksiklikler, zaman engelleri, öncelikli olmamak, maliyet, bireysel sorunlar.

“Kendine güven eksikliği” öğrenme yeteneğine güvenmeme, bir kurs için hazır olmama, daha genç olanlara uyum sağlayamayacağını düşünme gibi durumlardır.

“Kursa ilişkin eksiklikler” kursların ihtiyaca yönelik olmaması, yetişkin ilgisini çekmemesi, yetişkinin düzeyine uygun olmaması gibi durumlardır.

“Zaman engelleri” kursun gerektirdiği çalışmalarını yapabilmek için zamanın olmaması, kurs saatlerinin uygun olmaması gibi durumlardır.

“Öncelikli olmama” kursa ilgi duymama, çalışmaktan hoşlanmama, başka şeyleri kurs almaya tercih etme gibi durumlardır.

35 Scanlan ve Darkenwald, ss. 155-166.

36 Darkenwald ve Valentine, ss. 177-193.

“Maliyet” kurs ücretlerini karşılayamama, işverenin kurs için parasal destek sağlamaması gibi durumlardır.

“Bireysel sorunlar” ailesel sorunlar, çocuk bakımı ile ilgili sorunlar, sağlık sorunları gibi durumlardır.

Bu araştırmanın bazı ilginç bulguları şunlardır: İşsiz olmaları nedeniyle para kazanamadıklarından maliyet kadınlar için daha önemli engel olmaktadır. Genç yetişkinlerde maliyet daha önemli olmaktadır. Çocuk bakımı ve ailesel problemler, kadınlar için, özellikle genç kadınlar için sorun olmaktadır. Kadınlarda erkeklere oranla eğitime katılma oranı düşüktür. Öncelikle olmama, erkeklerde daha çok göze çarpmaktadır. Kursu ilgisizlik ve zaman engelleri sosyo-demografik özelliklerle ilişkisiz ya da çok zayıf ilişkili görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Boshier, R.** “Motivational Orientations of Adult Education Participants: A Factor Analytic Exploration of Houle’s Typology”. *Adult Education Journal*, XXI, 2 (1971) ss. 3-26.
 “Educational Participation and Dropout: A Theoretical Model”. *Adult Education*, XXIII, 4 (1973) ss. 225-262.
 “Motivational Orientations Revisited: Life-Space Motives and The Education Participation Scale” *Adult Education*, XXVII, 2 (1977) ss. 89-115.
- Darkenwald, G. Gord and Merriam, Sharen B.**, *Adult Education Foundations of Practice*, Harper and Row Publishers, Inc. Copyright, 1982.
- Darkenwald, Gord G. and Valentine, Thomas.** “Factor Structure of Deterrents to Public Participation in Adult Education”. *Adult Education Quarterly*, 35, 4 (Summer 1985) ss. 177-193.
- Dickinson, Gary and Verner, Colie.**, “Attendance Patterns and Dropouts in Adult Night School Classes”. *Journal of Adult Education*, XIX, 2 (1967) ss. 24-33.
- Dickinson, Gary.** “Educational Variables and Participation in Adult Education: An Exploratory Study”. *Adult Education*, XXII, 1 (1971) ss. 36-37.
- Douglah, M. and Moss, Gwenna.** “Differential Participation Paterns of Adults of Low and High Educational Attainment.” *Adult Education Journal*, XVIII, 4 (1969) ss. 247-259.
- Douglah, Mohammad.** “Some Perspectives on the Phenomenon of Participation”. *Adult Education Journal*, XX, 2 (1970) ss. 88-98.
- Houle, Cyril O.**, *The Inquiring Mind*, Madison, University of Wisconsin Press, 1961.
- Johnstone, J.W.C. and Rivera, R.J.**, *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults*, Chicago, 1965.
- Knox, A.B., and Sjorgren, D.** “Motivation to Participate and Learn in Adult Education”. *Adult Education*, (Summer, 1962) ss. 238-242.

- Londoner Carroll A.** "Perseverence Versus Nonperseverence Patterns Among Adult High School Studens ". *Adult Education*, XXII, 3 (1972) ss. 179-195.
- Lowe, John.**, *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*, (Çev: Turhan Oğuzkan), Unesco Türkiye Milli Komisyonu, Ankara 1985.
- Maslow, A.H.**, *Motivation and Personality*, Newyork, Harper and Row Publishers, 1954.
- Morstain, B.R.Smart, J.C.** "Reasons for Participation in Adult Education Courses: A Multivariate Analysis of Group Differences". *Adult Education*, XXIV, 2 (1974), ss. 83-98.
- Onur, Bekir.**, *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*. V. yay. Kasım, 1986.
- Scanlan, Craig S. and Darkenwald Gordon G.**, "Identifying Deterrents to Participation in Continuing Education". *Adult Education Quarterly*, 34, 3 (Spring 1984) ss. 155-166.
- Sheffield, S.B.**, "The Orientations of Adult Continuing Learners", *The Continuing Learner*, ss. 1-22, (Editör: D. Solomon) Chicago: C.S.L.E.A. 1964.
- Verner, C. and Davis, George S.** "Completions and Drop Outs: A. Review of Research." *Adult Education*, (Spring 1964) ss. 157-176.

