

Üniversite Yaşam Boyu Eğitim Merkezi Sertifika Programlarına Katılan Yetişkinlerin Katılım Örüntüleri ¹

Meral Uysal² & Türkan Kaplan³

Özet

Bu çalışma sundukları çeşitli eğitim imkanları ile bireylerin becerilerini geliştirmelerine, yeni yetkinlikler kazanmalarına ve kariyer hedeflerine ulaşmalarına olanak sağlayan üniversitelerin yaşam boyu eğitim merkezlerinde sunulan kişisel ve mesleki gelişim sertifika programlarına katılan yetişkinlerin katılım örüntülerini ele almaktadır. Bu bağlamda bir vakıf üniversitesinin Yaşam Boyu Gelişim Uygulama ve Araştırma Merkezi (YAGEM) bünyesinde açılan sertifika programlarına katılan, programlardan mezun olan ve programları terk eden yetişkinlerin katılım örüntülerinin belirlenmesi amacıyla yetişkinlerin çeşitli demografik özellikleri, programlara yönelik özellikleri ve katılım amaçları ile programı tamamlamama nedenleri ve öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle yapılandırılmış bu araştırmanın nicel bölümünde ilgili üniversitenin yaşam boyu eğitim merkezi bünyesinde sunulan programlara Eylül, 2022 – Mart, 2023 tarihleri

¹ Bu makale Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Meral UYSAL danışmanlığında tamamlanan "Türk Hava Kurumu Üniversitesi Yaşam Boyu Gelişim Uygulama ve Araştırma Merkezi (YAGEM) Sertifika Programlarına Katılan Yetişkinlerin Katılım Örüntüleri" başlıklı doktora tez çalışmasına dayalı olarak oluşturulmuştur.

² Prof. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, / Dr. Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education,
Meral.Uysal@education.ankara.edu.tr, muysal@education.ankara.edu.tr

³ Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, / Dr. Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, tkaplan@thk.edu.tr

arasında katılan 204 yetişkine 14 soruluk anket uygulanmıştır. Nitel bölümünde ise 8 terk ve 12 mezun katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel veriler için Ki-Kare analizi, nitel veriler için ise betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, YAGEM programlarına katılan bireyler arasında mesleki gerekçeler, katılım amaçları açısından en belirgin eğilim olarak tespit edilmiştir. Programı bırakma durumunda genellikle bireysel nedenler öne çıkarken, bunlar içinde özellikle ailevi ve iş sorumlulukları önemli bir yer tutmaktadır. Buna karşılık, öğrenme sürecinde ortaya çıkan zorluklar sıklıkla programın düzenlenmesine ilişkin sorunlardan kaynaklanan kurumsal engellerle ilişkilendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yetişkinlerin sertifika programlarına katılma nedenleri, yetişkinlerin eğitimi terk nedenleri, yetişkinlerin eğitime katılma engelleri

Abstract

This study addresses the participation patterns of adults in personal and professional development certificate programs offered by universities' lifelong education centers, which enable individuals to enhance their skills, acquire new competencies, and achieve their career goals through various educational opportunities. In this context, the research focuses on the participation patterns of adults who enrolled in the certificate programs offered by Lifelong Development Application and Research Center (YAGEM) of one of the foundation universities, those who graduated from the programs, and those who dropped out. It examines the relationships between various demographic characteristics of the adults, the characteristics of the programs, their motivations for participation, reasons for not completing the programs, and the challenges encountered during the learning process. This research, structured using a mixed-method approach that combines quantitative and qualitative methods, involved administering a 14-question survey to 204 adults who participated in the programs offered by YAGEM between September 2022 and March 2023 for the quantitative section. In the qualitative section, semi-structured interviews were conducted with 8 drop outs and 12 graduates. Chi-Square analysis was applied for quantitative data, while descriptive analysis was used for qualitative data. According to the research findings, among individuals participating in YAGEM programs, professional reasons have been identified as the most prominent trend in terms of participation purposes. In cases of dropping out of the program, individual reasons typically come to the forefront, with family and work responsibilities holding particular significance among them. In contrast, the challenges that arise during the learning process are often associated with institutional barriers stemming from issues related to the organization of the program.

Keywords: Reasons for adults' participation in certification programs, reasons for adults' dropping out of education, barriers to adults' participation in education.

Giriş

20. yüzyılın başlarında eğitimin önemli bir bileşeni olarak ortaya çıkan yetişkin eğitiminin hedefleri ve rolleri tarih boyunca her ulusun sosyal, ekonomik ve kültürel çerçevelerinden etkilenerek gelişmiş ve alanyazında ‘yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme’ gibi çeşitli kavramlar kullanılmıştır. Başlangıçta yetişkin eğitimi örgün eğitimden yoksun kalanların eksikliklerini giderici bir işleve sahipken, artık eğitim düzeyi ne olursa olsun, her yaştaki insana bilgi, beceri kazandırma ve bunları yenileme işlevi üstlenmeye doğru evrilmiştir. (Geray, 2002). Birinci Dünya Savaşının ardından sanayi toplumlarının gelişmesiyle birlikte, eğitimde fırsatların yaşam boyu sunulması gerektiği vurgulanmış ve bu bağlamda yaşam boyu eğitim, eğitim sistemi için temel ve vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmiştir (Tekin, 1996). Yaşam boyu eğitim kavramının ortaya çıktığı dönemde, tüm toplumsal kesimlere yönelik iyimser beklentiler de yer almıştır. Sayılan (2001), bu durumun insan hakları ve herkes için eşit eğitim hakkı olan bir dünya inancından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Son dönemde yaşanan tartışmalar ise, yaşam boyu eğitim konusunu küreselleşme sürecinin etkileri ile ilişkilendirmektedir. Küreselleşme, ulusların ekonomi, siyaset ve iletişim alanlarında birbirine yaklaşması, dünyayı daha küçük bir yer olarak algılama bilincinin oluşması gibi birçok boyut taşımaktadır. Bunun yanı sıra, kapitalizmin dünya genelinde yaygınlaşması ve dünyanın bir pazar haline getirilmesi çabaları ile sermaye sahiplerinin küresel düzeyde egemenlik kurma hedefleri açısından da önemli bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Erdem, 2012). Devletin rekabetçi olmayan, pahalı ve düşük kaliteli hizmetleri, boş alanların özel sektöre devredilmesine, özel pazarın teşvik edilmesine ve rekabet yoluyla eğitimin genişlemesine yol açmaktadır (Yıldız, 2008). Tüm bu süreçler, kamusal sorumluluğu vurgulayan sosyal refah devletinin yaşam boyu eğitim stratejisinden, neoliberal dönemin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına doğru bir kaymayı göstermektedir. İnsanların ekonomik süreçler için bir girdi olduğu fikri giderek daha popüler hale gelmektedir. Çok boyutlu insani gelişmeyi hedefleyen diğer unsurlar ihmal edilirken, her düzeyde piyasa talepleri doğrultusunda insan gücü yetiştirmeye odaklanan eğitimin mesleki yönü giderek daha önemli hale gelmektedir (Sayılan, 2001). Bilgi toplumu ve öğrenen toplum gibi kavramlarla ortaya çıkan söylemler, yaşam boyu öğrenme söyleminin meşrulaştırılmasına eşlik etmektedir. Toplumsal düzeyde çeşitli öğrenme hedeflerine yönelik olarak yapılandırılmış öğrenme ağlarına katılıma izin veren bir mekanizma olarak, öğrenme toplumunun eğitimde eşitliği teşvik etmesi beklenmektedir. Öte yandan, Ayhan (2005), Uysal (2014) ve Kaya (2014)

tarafından tanımlandığı şekliyle bilgi toplumunun, bilgi teknolojisinin eğitimde yarattığı devrimin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Sermaye ve ticaretin serbest akışı için eşit bir oyun alanı sunmuştur. Sonuç olarak, küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri hiçbir zaman tutarlı olmamıştır. Küreselleşme, geleneksel eğitim sınırlarını bulanıklaştırarak, bilgi ve becerileri geliştirmeye yönelik çevrim içi platformları ve dijital teknolojileri küresel bağlamda erişime açmaktadır. Ancak dijital uçuruma bağlı olarak yetersiz teknoloji altyapısına sahip, imkanları kısıtlı veya marjinalleşmiş nüfusların yüksek kaliteli eğitime erişimini engellemektedir.

Eğitimde küreselleşme ve neoliberal politikaların getirdiği baskı ve değişimin en belirgin etkileri ise yükseköğretimde görlmektedir. Scott (2002: 198) tarafından üniversitelerde meydana gelen değişiklikleri tanımlamak için üç kategori oluşturulmuştur: “niversitenin temel rolünün değişmesi, mali zorlukların ortaya çıkması ve iletişim teknolojilerinin niversite üzerinde yarattığı değişimler.” Bu üç sorundan birincisi, küreselleşmenin üniversitelerin ulusal bilinci teşvik etme özelliğinin azalmasına neden olduğudur. İkinci sorun, refah devletinin rolünün daha az etkili hale gelmesi ve devletin niversiteler için mali yükümlülüklerini kamudan özel sektöre kaydırırken, yine de ‘kolaylaştırıcı, düzenleyici, ortak ve katalizör’ olarak hareket etmesi olarak tanımlanmıştır. İletişim teknolojisindeki ilerlemenin ilk maddeye, yani ulusal kültür ve bilince verdiği zarar ise sonuncu sorundur. Bu değişim, Kurul (2010: 6) tarafından şöyle değerlendirilmiştir:

Türkiye niversitelerinde tekno-bilim yönelimli, piyasa yönelimli akademik yapılanmalar, devlet ve piyasa güdümlü araştırmalar, sürekli eğitim merkezleri, uzaktan eğitim merkezleri, teknoparklar, öğrenim harcı, ikinci ğretim ve yaz okulları gibi uygulamalar, entelektüel mülkiyet haklarına ilişkin düzenlemeler, bilginin ve niversite eğitiminin metalaştırılması ve ticarileştirilmesine ilişkin somut politikaları içermektedir.

AB'nin stratejik hedefi, Lizbon stratejisinde ana hatlarıyla belirtildiği üzere, güçlü ekonomik kalkınma, sosyal uyum ve çeşitli iş fırsatları ile karakterize edilen dinamik, rekabetçi, bilgiye dayalı bir ekonomi yaratmaktır (Hake, 2005). Magna Charta Universitatum (1988) ve Sorbonne Ortak Deklarasyonu (1998) yükseköğretimde yaşam boyu öğrenme politikalarını oluşturmuş ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda (AYA) bir dizi reformu içeren Bologna Süreci çerçevesinde, Avrupa niversiteler Birliği (EUA)'nin Prag'da (2001) yaptığı toplantı sonrası Türkiye de bu sürece dahil olmuştur (Durdu, 2011). Yaşam boyu öğrenme politikalarının yükseköğretime yansıması olarak değerlendirilen sertifikasyon süreci niversite sonrası istihdam için pratik bilgi sağlamaları ve istihdam edilebilirliği artırmaları nedeni ile günümüzde önemli bir yer tutmaktadır. Sertifika programları süreleri, içerikleri ve değerlendirilmeleri açısından

değişiklik göstermektedir. Sertifikalar üniversitelere bağlı sürekli eğitim merkezlerinde kişisel gelişim ve mesleki beceri edindirmeye yönelik programlar ve kurumsal eğitimlerden sınavlara hazırlık eğitimlerine kadar çok çeşitli bir yelpaze şeklinde sunulmaktadır (Kılıklı, 2008). Uzunyayla ve Ercan (2011), Bologna Süreci'nden bu yana 'yaşam boyu öğrenme, akreditasyon, kredilendirme, rekabet ve standardizasyon' kavramlarıyla ilişkilendirilen ve mali sorumluluğu katılımcıya yükleyen sertifika programlarının çalışanları esnek iş piyasasına hazırlamak, üniversiteler için gelir kaynağı oluşturmak gibi amaçlarla yeni küresel sistemde yer aldıklarını belirtmektedirler. Hirrt (2004: 110) "yararlanan öder" mantığına dayalı bu sürecin, işgücü piyasasını kontrol etmek için kullanılan geleneksel derece ve diplomaların geçerliliğini yitirmesine neden olduğunu, bunların yerine artık belirli becerilerin kazanılmasını sağlayan modüler sertifikalara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Kaya (2014: 15), belge ile öğrenme arasında bağlantı kurulamayan bu sistemde, sorumluluğun bireye yüklenmesine, eğitimin ise ticarileşmesine dikkat çekmekte, Ünal ise (2011: 13) bu süreci şu şekilde değerlendirmektedir:

Bilimsel/teknik bilginin ve eğitimin piyasadaki hareketinin üzerinde gerçekleştiği zemin (düzen), 'kariyer geliştirme' programları, 'yaşam boyu öğrenme' paketleri, interaktif öğrenme programları gibi üniversitelerde veya üniversitelerle bağlantılı bir biçimde üretilen metaların piyasadaki hareketleri ve bunlar aracılığıyla kurulan insan ilişkileriyle örtülüdür. Bu 'eğitim' programlarının gerçekte insanların gerçek öğrenme ihtiyaçlarıyla, kendilerini geliştirme ve yetkinleştirme süreçleriyle ilişkisi yoktur. Hatta bunlar, işte kullanabilecekleri bilgi ve becerilerle de çok az ilişkilidir. İnsanların bu programlar etrafında birbiriyle kurdukları ilişkiler, sözü edilen düzen gereğidir.

Tekeli'nin (2003) belirttiği üzere küreselleşme, üniversitelerdeki talep ve sermaye kaynaklı sorunlar uzaktan eğitimi sertifika programları için önemli bir seçenek haline getirmiştir. Öğretmen gözetimi olmadan, öğrenci-öğretmenin fiziki aynı ortamda bulunmasını şart koşmayan ve çevrimiçi, sanal, mobil ve dijital öğrenme gibi çeşitli çalışma biçimlerini içeren uzaktan eğitim uygulamaları eş zamanlı (senkron), eş zamansız (asenkron) ve karma (hibrit) yöntemlerle yürütülebilmektedir (Holmberg, 1995). Telli ve Altun (2021), yükseköğretimde giderek yaygınlaşmakta olan çevrimiçi ve hibrit eğitim uygulamalarının, yakın gelecekte sadece pandemi gibi kriz durumlarında destekleyici olarak değil, yüz yüze eğitimi destekleyen ana öğrenme platformuna dönüşebileceklerine dair umutlarını vurgulamaktadır.

AB Lizbon stratejisi, ekonomik performansı, sosyal uyumu ve aktif vatandaşlığı

geliştirmek için yetişkin eēitimine katılım oranlarını artırmayı amaçlamaktadır (Boeren ve diēerleri,2012). Ancak katılım oranları, EUROSTAT (Avrupa İstatistik Ofisi) tarafından hesaplanan ve hane halkı İşgücü Anketi'nden elde edilen mikro veriler doērultusunda yetişkin katılımı sayısal bir boyuta indirgenmiş ve bu baēlamda da yetişkin eēitiminde katılım araştırmaları üzerine geniş bir alanyazın oluşturulmuştur.

Douglah (1970) tarafından “birincil amacı eēitsel nitelikte olan etkinliklere ya da programlara kaydolma” olarak tanımlanan katılım, niversite düzeyinde gerçekleştirilen yetişkin eēitim programlarını ele alan araştırmalara da konu olmuş ve katılımcıların demografik özellikleri, katılım nedenleri ve özellikleri, katılmama ve okulu bırakma nedenlerine odaklanılmıştır (Tekin, 1989). Bu araştırmaların başat motivasyonu katılımı artırmak, eēitim deneyimlerini yetişkinlerin ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirmek, katılmayan yetişkinleri programlara çekmek ve alandaki yenilikleri takip etmektir (Douglah, 1970).

Türkiye'de 2021 yılı itibariyle TSEM'e ye olan devlet niversiteleri bünyesinde 97 eēitim merkezi, vakıf niversiteleri bünyesinde ise 48 sürekli eēitim merkezi, Yaşam Boyu ērenme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Yaşam Boyu Gelişim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sürekli Eēitim Merkezi, Sürekli Eēitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Yaşam Boyu ērenme Merkezi, Akademik Gelişim Birimi, Kişisel Gelişim Birimi, Bireysel ve Akademik Gelişim Merkezi gibi farklı adlarla sertifika programları sunmaktadır.

Araştırma baēlamında ilgili niversitenin Yaşam Boyu Gelişim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde uzaktan, yüz yüze ve/ya hibrit eēitim modeli ile yürütülen, süre olarak yaklaşık 10 saat ile 100 saat üzeri, 2 gün ile 6 ay arası deēiřiklik göstermekte olan ‘kişisel gelişim programları’ ve ‘mesleki gelişim ve havacılık temelli programlar’ sunulmaktadır. Bu programlara devam eden, programlardan mezun olan ve programları terk eden yetişkinlerin katılım örüntülerinin neler olduēunun belirlenmesi ise bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, ilgili niversitenin Yaşam Boyu Eēitim ve Araştırma Merkezi (YAGEM) bünyesinde açılan sertifika programlarına devam eden, programlardan mezun olan ve programları terk eden yetişkinlerin katılım örüntülerinin neler olduēunun belirlenmesini amaçlayan tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada ‘tek yaklaşımın kullanıldıēı araştırmalara oranla araştırma problemini daha iyi anlamaya olanak vermesi’ (Creswell, 2008) sebebi ile nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte yrtldēē karma desen tercih edilmiştir. Nicel ve nitel araştırma verileri Eylül 2022- Mart 2023 tarihleri arasında eē zamanlı olarak toplanmıştır.

Nicel verilerin elde edildiēē mesleki ve kişisel gelişim sertifika programlarına devam

eden 204 kişilik katılımcı grubuna 14 soruluk bir anket sunulmuştur. Nitel araştırma verilerinin toplandığı çalışma gruplarında ise katılımcı sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınarak, 8 terk öğrenci ve 12 mezun öğrenci ile çoğunluğu yüz yüze olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür.

Anket yoluyla toplanan nicel verilerin analizinde ki-kare tekniğinden yararlanılmıştır. Fark analizlerinde, Ki-kare analiz grubundan uygun olanlar kullanılmıştır. Buna göre iki grup arasındaki farklar için Fisher's Exact test, beklenen ve gözlenen değerler arasındaki farkın sıfır olduğu fark analizlerinde Pearson Ki-kare testi ve beklenen değer ile gözlenen değer arasındaki farkın sıfırdan farklı olduğu analizlerde ise Benzerlik Oran Ki-kare analizi kullanılmıştır. Tüm analizler %95 güven aralığında ve 0.05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizinde ise "önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması" (Yıldırım ve Şimşek, 2013) adımlarını içeren betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Programlara Devam Eden Yetişkinlerin Demografik, Katılım ve Öğrenme Sürecine Dair Özellikleri

Yetişkin eğitimcilerinin ilgi ve ihtiyaçları çok farklı olan gruplarla karşı karşıya olmaları nedeniyle, hangi tür programların hangi kişisel özelliklere sahip insanların ilgisini çektiği, program hedeflerine uygun insanların programlara katılıp katılmadığının belirlenmesi, potansiyel hedef kitlenin kestirilmesinde ihtiyaç duyulan bilgilerdir (Tekin, 1989). Bu çalışmada ilgili üniversitenin yaşam boyu eğitim merkezi tarafından sunulan mevcut bir sertifika programına katılan yetişkinlerin %34,3'ü kadın ve %65,7'si erkektir. Mesleki nitelik taşıyan eğitim programlarında kadın katılımcıların oranının düşmesi, kadının rolünü ev ve aile sorumlulukları ile sınırlayan toplumsal cinsiyet kalıpları ile açıklanabilir. YAGEM kurslarında erkek katılımcı oranının yükselmesi ise YAGEM'in mesleki eğitimi önceleyen yapısı ile ilişkilendirilebilir. Katılımcıların %19,1'i 18- 25 arası, %53,9'u 26- 35 arası, %22,5'i 36 -45 arası, %4,4'ü 46 ve üzeri yaşa sahiptir. Tüm katılımcıların %73'ünün 35 yaşın altında olduğu görülmektedir. Katılımcıların %43,6'sı evli, %46,6'sı bekar ve %9,8'i dul ya da boşanmıştır. Katılımcıların %1,0'i ilköğretim, %0,5'i ilköğretim, %0,5'i ortaokul ve dengi, %5,9'u lise ve dengi, %21,2'si ön lisans, %51,7'si lisans, %12,3'ü yüksek lisans ve %6,9'u doktora mezunudur. Alanyazında eğitime daha çok ihtiyacı olan dezavantajlı bireylerin eğitime katılma oranlarının düşük olduğu görülmektedir (Lowe, 1985). Yetişkin eğitime katılmada 'Matthew Prensibi' olarak ifade edilen durumda düşük düzeyde eğitim görmüş kişilerin düşük özgüveni, eğitim

yaşantılarındaki kötü eēitim deneyimleri ile açıklanmaktadır (Boeren, 2009). Bu araştırmada da eēitim düzeyi ön lisans ve üstü olanların oranının % 92 olması bu ilkeyle örtüşmektedir. Kuşkusuz eēitim düzeyi yüksek olanların katılmasında eēitimin niversite tarafından verilmesinin etkili olduēu düşünülebilir. Katılımcıların yarısından fazlasını kamu (%18,8) ve daha da yoēun olarak özel sektörde (%37,6) sürekli olarak çalışanlar oluşturmaktadır. Katılanların %9,4 özel sektörde, %2si kamu sektöründe geçici statüde çalışmaktadır. Grubun % 5,9u işsizdir ya da alışmıyordur ve % 5,9u ērencidir. Katılımcıların büyük oēunluēunun (% 84,4) kendi gelirine sahip olduēu, % 87sinin de 15000 ve onun üzerinde bir gelire sahip olduēu grlmektedir. İlgili alanyazın incelendiēinde tam zamanlı çalışan, baēımsız bir gelire sahip olan, orta veya yüksek hane gelirine sahip yetişkin ērenenlerin yetişkin eēitimi programlarına katılma eēiliminin yüksek olduēu grlmektedir (Chao ve diēerleri, 2007; Kasworm, 2003; Kwang ve diēerleri, 2004; Morstain ve Smart, 1977; Schuetze ve Slowey, 2002). Bu araştırmanın çalışma ve gelir durumu bulguları ilgili alanyazın bulguları ile örtüşmektedir. İlgili niversitenin yaşam boyu eēitim ve araştırma merkezi tarafından açılan sertifika programları biçim olarak yüz yüze, çevrim içi ve yüz yüze ve çevrim içi eēitimin karmasından oluşan ve hibrit olarak ifade edilen programlar biçiminde açılmaktadır. Pandemi döneminde çevrim içi ve hibrit biçiminde düzenlenen programlara katılımın arttıēı bilinmektedir. Bu araştırmada, katılımcı grupta yüz yüze eēitime katılanlar %52,5 ile en yüksek oranı oluşturmakla birlikte çevrim içi kurslara katılanlar %52,5 ile hiç de küçümsenmeyecek bir oran oluşturmaktadır. Hibrit programlarla birlikte ele alındıēında oran grubun yarısına yaklaşmaktadır. Bu durum çevrim içi kurslara yönelik talebin arttıēının bir göstergesi olarak da kabul edilebilir. YAGEM tarafından düzenlenen sertifika programları paralıdır ve niversiteye bir gelir kaynaēı da oluşturmaktadır. Araştırmada, katılımcıların %56,4 programın maliyetinin 5000 TLnin altında olduēunu, %43,6sı ise 5000 TLnin üstünde olduēunu belirtmiştir. Maliyetinin kimin tarafından karřılandıēı ile ilgili olarak ise katılımcıların %61,1i programın maliyetini kendisinin karřıladıēını belirtmiştir. Bu durum katılımcıların programın maliyetini karşılayabilecek bir gelir düzeyinde olduēunun da göstergesi olarak kabul edilebilir. Öte yandan katılımcı grubun yaklaşık dörtte birinin program maliyetinin kurum tarafından karřılandıēını belirtmesi kurumlar tarafından yetişkin eēitiminin öneminin kavrandıēı biçiminde yorumlanabilir. Bu araştırma özelinde katılımcıların % 85inin eēitime katılmada başkalarının teşvikinin söz konusu olmadıēını belirtmesi grubun büyük oēunluēunun gelir ve eēitim düzeyinin görelilik olarak yüksek olması durumu ile ilişki olduēu söylenebilir. Ancak katılımcıların %8,4 gibi bir oranla işveren desteēinden söz etmesinin ise mesleki pozisyonu korumada sertifika alma zorunluluēu ile ilişkilendirilebilir.

Bu araştırma çerçevesinde sertifika programlarına katılan yetişkinlerin katılma

nedenlerinin ne olduğunun bilinmesi, yetişkinlerin hangi ihtiyaçlarına cevap verdiğinin ve dolayısıyla ilişki içinde bulunduğu toplumsal çevre için ne tür bir hizmet ürettiğinin de göstergesi olmaktadır. Bir durum çalışması özelliği taşıyan bu araştırmadan çıkan sonuçlar üniversite ve yetişkin eğitimi ilişkisini ortaya koymak bakımından bir örnek oluşturabilir. Araştırmanın birinci bölümünde yetişkinlerin eğitime katılma nedeni olarak birden fazla amaç belirtmeleri istenmiş ve katılma amaçları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve katıldığı program biçimi ilişkisi betimsel yaklaşımla ele alınmış, ikinci bölümde ise katılımcılardan en önemli gördükleri katılma nedenini belirtmeleri istenmiş ve en önemli katılma nedeni ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bulgular toplu olarak ele alındığında iş ile ilgili nedenlerin öne çıktığı görölmektedir. Veri toplama aracında iş ile ilgili nedenler olarak “bir işe girmek” “işte ilerlemek”, “iş kurmak için yeterlilik sağlamak”, “çalışılan kurumun isteği” olmak üzere yer alan dört madde içinde en yüksek oranı %43,6 ile işte ilerlemek oluşturmaktadır. “İlgilendiği alanda bilgi beceri kazanmak” (%31,4) ifadesi de hiç de küçümsenmeyecek bir oranı oluşturmaktadır. Bu sonuçlar, dönemin ruhuna uygun olarak yetişkin eğitimi alanında mesleki eğitimin öncelikli olması anlayışının da bir yansıması olarak görölebilir. Öte yandan YAGEM’in mesleki eğitimi önceleyen yapısı ile de ilişkilendirilebilir. Katılma nedenleri arasında ikinci büyük oranı “kendini geliştirme” (%37,7) oluşturmaktadır. Katılma araştırmalarının ortaya koyduğu bulgulardan birisi de “ekonomik güdüleyicilerin” yetişkin eğitime katılmada önemli faktör olduğudur. Bu araştırma da doğrudan “ek gelir imkânı sağlamak” (%13,7), “daha iyi gelir elde etmek” (%13,7) gibi katılma nedenlerinin de azımsanmayacak bir oran oluşturduğu görölmektedir.

Cinsiyete göre katılma amaçlarının önemli ölçüde farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Her iki grupta da “işte ilerlemek” oransal yüksek olmakla birlikte erkeklerde tüm katılma amaçları içinde %49,3 ile en yüksek oranı oluşturmaktadır. Bu oran kadınlarda %32,9’dur. Bir başka farklılaşma eğilimi ise “işe girmek” maddesinde görölmekte, kadınlarda bu oran erkeklerde % iken, erkeklerde %7,5’e düşmektedir. Bu sonucun kadınların istihdamda daha az yer almaları ile ilgili olduğu söylenebilir. Farklılaşma eğiliminin gözleendiği maddelerden birisi de “ek gelir imkânı sağlamak” olarak ortaya çıkmaktadır. Kadınlarda bu oran %7,1’iken, erkeklerde %17,2’ye yükselmektedir. Bu durumun evin gelirini sağlama yükümlölüğünü erkeklere yükleyen toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Kadınlarda “kendini geliştirme” maddesi en yüksek oranı oluşturmaktadır. Bu oran erkeklerde %33,6’ya düşmektedir.

Yaşa göre katılım amaçları incelendiğinde, “işte ilerlemek” amacı tüm yaş gruplarında

yüksek oranı oluşturmaktadır. En yüksek oran ise % 45.5 ile 26-35 yaş grubunda grlmektedir. İş bulma sorunlarını bir ölçüde çözümlemiş olduğunu varsayabileceğimiz bu grupta işte ilerleme isteği ile eğitime katılma amacının yüksek oran oluşturması beklendik bir durumdur. “Bir işe girmek” amacı ile eğitime katılanların(%30.8) ve “iş kurmak için yeterli kazanmak” için eğitime katılanların(%23.1) 18 -25 arası yaş grubunda yoğunlaşması da yine beklenen bir durumdur. Kendini geliştirme amacı ile eğitime katıldığını belirtenlerin oranı tüm yaş gruplarında yüksek olmakla birlikte 36-45 yaş grubunda % 47.8 ile en yüksek oranı oluşturmaktadır.

Eğitim durumuna göre katılma amaçlarına göre, “işte ilerleme” amacıyla eğitime katıldığını belirtenlerin oranı lise ve altı eğitim düzeyine sahip olan grupta %64.7 gibi çok yüksek bir oran oluştururken bu oran niversite düzeyinde eğitime sahip olan grupta %40.5, lisansüstü eğitime sahip olan grupta %46.2’ye düşmektedir. İşe girme amacı lise altı eğitime sahip grupta 17.6 gibi bir oran oluştururken, bu oran niversite eğitimine sahip olan grupta,%10.1’e, lisansüstü eğitime sahip grupta %2,6’ya düşmektedir. Bu çerçevede, lise ve altı eğitime sahip olan bireylerin iş ile ilgili beklentilerinin niversite mezunu ve lisansüstü eğitime sahip olan bireylerden daha yüksek olduğu grlmektedir.

Araştırmada en önemli katılım amacına verilen yanıtlar bir işe girme(%6,9), iş kurma yeterliliklerini kazanma(% 6,9), işte ilerleme(% 35,3), kurum isteği(%4,4) olarak ele alındığında grubun % 53.5’ini kapsamaktadır. İlgili alanına yönelik bilgi ve beceri geliştirme amacıyla katıldığını belirtenlerin(% 27.9) de belli bir oranda iş ile ilgili amaçlar çerçevesinde eğitime katıldığı dşnlrse bu oran daha da yükselecektir.

Yaş ile katılma amacı arasında istatistiki olarak 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir işe girmek için eğitime katıldığını belirtenler 18-25 yaş grubunda yoğunlaşmakta olup 36 ve üstü yaş grubunda doğal olarak bir işe girmek amacıyla eğitime katıldığını belirten bulunmamaktadır. İşte ilerleme amacı oran olarak 46 ve sonrası yaş grubunda yükselmekte bu oran 18-25 yaş grubunda %30.8 iken bu oran 46 ve sonrası yaş grubunda %44.4 ulaşmaktadır. Benzer bir şekilde kurum isteği ile katıldığını belirtenler(%11.1) 46 ve üstü yaş gruplarında daha yüksek olarak gözlenmektedir.

Katılımcıların yetişkin eğitimine dair önceki deneyimleri sorulduğunda, katılımcıların yaklaşık yarısının (47.1) daha önce benzeri bir eğitim deneyimi olmuştur ancak % 21.1’i programı tamamlamadığını belirtmiştir. Daha önce eğitime katılıp da devam etmeyenlerin yeniden eğitime katılma durumları, uygun koşullar oluştuğunda yetişkinlerin eğitime dnebildiklerinin de göstergesi olmaktadır.

Eğitim durumu yükseldikçe daha önce eğitime katılanların oranlarının yükseldiğini göstermektedir. Lisansüstü eğitim mezunlarının daha önce eğitime katılma oranı % 64.1 iken bu oran niversite mezunlarında % 43.9’a, lise ve altı eğitime sahip

olanlarda %35.3'e düşmektedir. Öte yandan katıldım tamamladım diyenlerin oran eğitim düzeyi yükseldikçe artmaktadır. Lisansüstü eğitim mezunlarında bu oran %46.2 iken üniversite mezunlarında %23'e, lise ve altı eğitim sahip olanlarda %5.9'a düşmektedir.

Programı tamamlamada karşılaşılan engeller Cross (1981) ve Rubenson (2009) tarafından bireysel, kurumsal ve eğilimsel olarak sınıflandırılmış, bu araştırmada ise katılımcıların büyük çoğunluğu bireysel nedenlerle eğitimi terk ettiklerini ifade etmişlerdir. Bireysel engeller içinde en yüksek oranı %27.9 ile "aile sorumlulukları" ile ilgili terk nedenleri oluşturmakta bunu "çalışma nedeniyle zaman ayıramama"(%20.9) izlemektedir. Bireysel engeller içinde ele alınabilecek "kurs giderlerini karşılamada güçlük"(%7) ve "çalışılan yerde yöneticinin izin vermemesi"(%7)daha az sayıda kişi ifade edilse de terk nedenleri olarak ortaya çıkmıştır. Kurumsal engeller sınıflaması içinde ele alabileceğimiz "programın ihtiyaca yönelik olmaması"(%20.9) üçüncü büyük oranı oluşturmaktadır. Bu durum yetişkin eğitimi açısından anlamlı bir bulgudur çünkü programın içeriği ile yetişkinin beklentileri arasındaki uyumsuzluğa dikkat çekmektedir. Kurumsal engeller içinde ele alabileceğimiz "kurum yöneticileri ile yaşanan sorunlar"(%4.7) ise düşük oranda ifade edilen terk nedeni olmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, "aile sorumlulukları" nedeniyle programı tamamlayamadığını belirtenlerin oranı kadınlarda yükselmektedir (kadınlarda %35.7, erkeklerde%24.1). Bu durum ev içi rolleri kadının sorumluluğu olarak gören toplumsal cinsiyet kalıpları ile ilişkilendirilebilir ki ilgili alanyazın da ev içi sorumlulukları kadına yükleyen toplumsal cinsiyet kalıplarının kadınlara eğitime katılmasında engel olduğunu ortaya koymaktadır (Banks, 2010; Cash, 2013; Crompton ve Tan, 2002; Lin, 2016; Home ve Hinds, 2000). Yaşa göre katıldığı programı tamamlamama nedenlerinde dikkat çeken bir husus ise "aile sorumlulukları" nedeniyle programı tamamlayamadığını belirtenlerin oranının 26-45 yaş grubunda, özellikle 36-45 (%50) yaş grubunda arttığının gözlenmesidir. "Çalışma nedeniyle zaman ayıramadığını" belirtenlerin oranı ise 18-25 yaş grubunda(%42.8) artmaktadır.

Lise ve altı eğitime sahip olan katılımcıların tamamı kurs giderlerini karşılayamadıkları için programı tamamlayamadıklarını belirtmişler ancak bu durum lisansüstü eğitime sahip katılımcılarda bir neden olarak belirtilmemiştir.

Program biçimine göre katıldıkları programı tamamlamama nedenlerine göre, yüz yüze katılımda diğer program biçimlerine göre azımsanmayacak şekilde yüksek bir orana(%28.6) sahip olan "kurs giderlerini karşılamada güçlük" durumu, yüz yüze katılımın gerekleri olan kitap, defter gibi ders materyalleri edinmenin ve yol

masraflarının katılımcı bütçesini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. evrim içi katılımda sağlık problemlerinin güçlük olarak bildirilmemiş olması, çevrim içi derslerin hastalık durumunda derse katılamama gibi fiziki güçlüklerden bağımsız bir öğrenme ortamı sağladığına ve bu bağlamda asenkron derslerle katılımcıların kaçırdıkları dersi telafi etme kolaylığına işaret etmektedir.

Sertifika programlarına devam eden yetişkinlerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili olarak en yüksek oranı % 29.9 ile “ders saatlerine uyum güçlüğü” oluşturmaktadır. Ders saatlerine uyum güçlüğü Cross’un (1981) engel sınıflamasındaki “kurumsal engellere” karşılık gelmektedir. “Devam zorunluluğu” (%11.3) yine “kuramsal engeller” çerçevesinde ele alınabilir. “İşteki yoğunluktan alışamamayı” güçlük olarak belirtenler %29.4 oranı ile Cross’un (1981) engel sınıflamasında “bireysel engellere” karşılık gelmektedir. Bir diğer yüksek oran ise % 17.6 ile “ev sorumlulukları nedeniyle çalışamama” olarak ortaya çıkmıştır ve yine bireysel engellere denk düşmektedir. Araştırmada dikkat çeken bir durum da düşük oranlarda da olsa Cross’un (1981) bireysel, kurumsal ve psikolojik (eğilimsel) olarak ifade ettiği tüm engel sınıflamasına ilişkin engellerin katılımcılar tarafından ifade edilmesidir.

Katılımcıların birden fazla işaretleme yapmaları durumunda öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklere dair “başamama korkusunu” belirtenlerin oranının kadınlarda (kadınlarda % 14.3, erkeklerde % 7.5), “devam zorunluluğunu” belirtenlerin oranının da erkeklerde (erkeklerde % 13.4, kadınlarda 7.1) yükseldiği grlmektedir. “Devam zorunluluğunun” erkeklerde daha yüksek oranda ifade edilmesi erkeklerin istihdamda daha çok yer alması ile açıklanabilir.

Araştırmada, farklı yaşlarda olan yetişkinlerin yaşadığı güçlüklerin farklılık gösterdiği grlmektedir. “Dersleri anlama güçlüğü” 18-25 yaş grubunda %2.6 oranını oluştururken, 46 ve üzeri yaş grubunda bu oran % 22.2’dir. “Program creti ödeme de güçlük” çektiğini belirtenler (% 7.9) 18-25 yaş grubunda en yüksek orandadır.

Eğitim durumuna göre öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükler bağlamında, “ev sorumluluğu nedenli alışamamayı” güçlük olarak belirtenlerin oranı eğitim durumu yükseldikçe azalırken, “ders saatlerine uyum” sağlamayı güçlük olarak belirtenlerin oranı eğitim durumu arttıa yükselmektedir. Katılımcıların ğrenme sürecinde karşılaştıkları en önemli güçlüklere dair maddeler tek tek ele alındığında “işteki yoğunluk” (%27) ve “ders saatlerine uyum sorunu (%27) ve “ev sorumlulukları nedeniyle alışamamanın” (14.7) en yüksek oranları oluşturdukları grlmektedir. Bu bağlamda “ders saatlerine uyum sorunu” (%27), “program creti” (%5.9), “ders materyallerine erişim”(%1), “ihtiyaç duyulan bilgiye erişim güçlüğü (%1.5), “devam zorunluluğu”(%8.8) birlikte ele alındığında bu oran % 44.2’ye ulaşmaktadır. “Dersi anlama güçlüğü” (%4.4) dersin sunulması, işlenmesi ile ilgili bir güçlük olarak

düşünölürse bu oranın toplam katılımcıların yarısını aşığı görölmektedir. Bu durumda katılımcıların yarısından fazlasının kurumsal düzenlemelerle ilgili güçlük yaşadığını söyleyebiliriz. Bireysel engeller yanında “başaramama korkusu”(% 8.3), “yaşın öğrenmeye engel olduğunu düşünme” gibi psikolojik engeller sınıflaması içinde ele alabileceğimiz (%1.5) yaklaşık %10 gibi hiç de küçümsenmeyecek bir oran oluşturması eğitim süreçlerinin yetişkin eğitimi yaklaşımı ile yürütölmesinde sıkıntılar olduğuna ortaya işaret etmektedir.

Yaş ve öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükler arasında “ev sorumlulukları nedeniyle çalışamama durumunu” en önemli güçlük olarak ifade edenlerin oranının 25 yaş sonrası gruplarda yükseldiğı görölmektedir. Bu durum, 25 altı yaş grubunda evli olmayanların oranının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer bir şekilde “işteki yoğunluk nedeniyle çalışamama” durumunun oransal olarak ileri yaş gruplarında yoğunlaşması, genç gruplarda istihdam edilme oranının daha düşük olmasıyla açıklanabilir. 46 ve üstü yaş grubunda “başaramama korkusunun” hiç ifade edilmemiş olması yetişkin eğitimi açısından beklenmedik bir durumdur, çünkü yetişkin eğitimi araştırmaları bu tür korkuların daha ileri yaşlarda olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum eğitim durumu ortalamasının daha yüksek olması nedeniyle kişisel yeterliliklere ilişkin bir bilinçlilik durumunun sonucu olabilir.

Eğitim durumu ile öğrenme sürecinde karşılaşılan en önemli güçlüklerle dair “ders saatlerine uyum” sorununun daha çok, üniversite ve lisansüstü eğitime sahip katılımcılar tarafından dile getirildiğı saptanmıştır. Bunun nedeni lise ve altı eğitime sahip bireylerin daha az oranda istihdamda yer alması olabilir. Bir başka dikkat çeken bulgu ise “yaşın öğrenmeye engel” olduğunu düşünenlerin tamamının lise ve altı eğitim durumuna sahip katılımcılardan oluşmasıdır. Bu durum eğitim düzeyi daha düşük olan katılımcıların yaşı bir öğrenme engeli olarak algılayabileceğinden kaynaklı olabilir.

Katıldığı programın türü ile öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükler arasındaki sorunlarla ilgili olarak katılımcıların çoğunun çalışan bireyler olması nedeniyle “ders saatlerine uyum” konusu öne çıkmıştır. İster program yüz yüze olsun (%29), isterse de çevrim içi olsun (% 28.6) bu durum değişmemektedir. Ancak bu oran hibrit olan programlarda (%17.6) düşmektedir. Buradan iki farklı program biçimi seçeneğinin bir arada bulunmasının “ders saatlerine uyum” bakımından sorunu azalttığı sonucunu çıkarabiliriz.

Terk Öğrenci Görüşleri

Araştırmada mesleki eğitim başlığı altında sunulan programlar ağırlık taşımakta ve bu duruma paralel olarak terk öğrencilerinin de katılım amacı olarak ağırlıklı şekilde mesleki gelişime vurgu yaptıkları görölmektedir. Alanyazındaki birçok araştırmada

yetişkinlerin katılım amaçları olarak ortaya çıkan ‘sosyalleşme’ amacı ise bu araştırmada fazlaca dile getirilmemiştir. Terk nedenleri ise alanyazına paralel olarak çoğunlukla ‘iş ve ev sorumlukları ile birlikte eğitime devam etmenin güç olması’ şeklinde ortaya çıkmıştır.

Alanyazında yer alan terk nedenlerinden birisi de ‘maliyet’ olmaktadır. Bir katılımcının “kurs maliyeti de beni zorlayan bir diğer etken oldu...(KT6)” biçimindeki ifadesi bu çalışma özelinde de maliyetin bir terk nedeni olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Alanyazında çevrim içi eğitimin kimi durumlarda yetişkinlerin eğitime devam edebilmesi için elverişli bir eğitim ortamı sağlayabileceğini ortaya koymakta, katılımcıların “Yüz yüze olduğu için, işteki yoğunluğumdan dolayı maalesef programı tamamlayamadım...(KT3)”, “Programın yüz yüze olması beni en çok zorlayan etken oldu. Katılımda sıkıntı yaşadım...(KT6)” ifadeleri de bu durumu kanıtlamaktadır. “Hangi koşullar uygun olsaydı programı tamamlardınız?” sorusuna verilen ve çevrim içi olması durumunda programı terk etmeyeceğini belirten “Şayet programdaki saatler biraz daha esnetilebilseydi ya da yüz yüze yapmak yerine online yapılabilseydi bu şartlar altında tamamlayabilirdim...(KT4)”, “Mesela bir online seçeneği olsaydı belki devam edebilirdim...(KT7)” gibi katılımcı cevapları da bu duruma uygunluk göstermektedir.

Programı terk eden katılımcılara başka bir programa katılıp katılmayacakları sorulduğunda, katılımcıların bir kısmı sürekli eğitimin önemine vurgu yaparak, ilgilerine uygun farklı programlar olması durumunda katılmayı istediklerini ifade etmişlerdir:

Valla güzel programlar arada paylaşıyor. Görüyorum. Aslında isterim. Ne olduğuna karar veremedim henüz ama. Evet, eğiticinin eğitimi gibi güzel böyle programlara katılmak isterim tabii ki (KT1)”.

Aynı kurumda başka programlara katılmayı da planlıyorum. İlğimi çeken, örnek veriyorum. “Drama” olabilir, sınıf içerisinde öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya yönelik başka programlar olursa bunlara da katılmak isterim...(KT4)”.

Mezun Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde mezun görüşmelerinde katılma amaçları, programın sunulma yöntemi, programa ilişkin değerlendirmeler, programın iyileştirilmesine yönelik görüşler ve farklı programlara katılım konusunda istekli olma durumlarına yönelik görüşleri ele alınmıştır.

YAGEM programlarından mezun olanların başat katılma amaçlarının mesleklerine

katkîda bulunacak bir sertifikaya sahip olmak şeklinde ifade edildiğı görölmektedir. “Üniversitede öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım. Mesleki devamlılık için bir şarttı bu amacîma ulaştım. Hem bir şeyler öğrenmiş olduk. Dersi verenler de alanında tecrübeli eğitimcilerdi hem de sertifika alma zorunluluğı karşılanmış oldu.(EM3)” ifadesinde belirtildiğı üzere bir sertifika programına katılmak ve sertifika edinmek bir zorunluluk olarak da görölmektedir. Kimi zaman da “Bundaki amacım kendimi geliştirmek, bilgisayar sertifikam olması bir de işe girerken lazım olur diye almıştım (EM7)” ifadelerinde olduğı gibi işe girmenin bir aracı olarak görölmektedir. Bazı durumlarda “Tabi dürüst olacağım sertifikalı programlar daha çok tercih sebebi çünkü insan ister istemez bunun mesleki olarak da bir ödölünü de, fiziki olarak bir mesleki dönüşünün olmasını istiyor(EM6)” ifadesinde göröldüğü gibi sertifika bir ödöl olarak nitelendirilmektedir. Bu durum yetişkin eğitiminde “katılmanın katılan açısından bir ödöl olmalıdır” şeklindeki genel kabulü ile tutarlıdır. Mesleki amaçlar çerçevesinde gündeme getirilen diğêr katılımcı ifadeleri ise “işini daha iyi yapmak”, “işteki yeniliklere uyum sağlamak” olarak belirtilmiştir.

Programın sunulma yöntemine dair görüşlerini mezun katılımcılar çoğunlukla programın yüz yüze olmasının etkileşimli olması bakımında daha üstün olduğı şeklinde ifade etmişlerdir:

Yüz yüze olsa çok daha verimli olurdu çünkü bağlamsal olarak etkileşimden beslenen bir konu olduğı için yan yana olsaydık bilgi aktarımı ve duyguların geçişi daha verimli olabilirdi katılımcılar için...(KM5).

Yüz yüze olduğı için de o an ki sınıftaki diğêr katılımcılardan da farklı fikirler ortaya çıkabiliyor. Bu anlamda da böyle hem farklı görüşleri almak hem de akıl akıldan üstündür, felsefesiyle ilerlersek program süresince bize birçok katkısının olduğunu söyleyebilirim...(KM11).

Diğêr taraftan özellikle teorik konularda çevrim içi programların tekrar izleme olanağı sunması ve görsel materyalin zenginliğı açısından katılımcılar açısından bir avantaj olarak değêrlendirilmiştir:

Programın düzenlenme şekli katılımımızı olumlu etkiledi tabii. Çünkü hem online hem de çevrim dışı katılabiliyorduk. Videoları daha sonra izleyebiliyorduk. Şöyle de bir güzelliğı var. Kayıt altına alındığı için eğer kafanıza takılan, anlamadığınız geri dönüp tekrar dinlemek istediğiniz bir şey olursa aynı şekilde tekrar dinleyebiliyorsunuz. Aynı zamanda tabii internette de ulaşîmlar var. Kafanıza takılan noktaları başka kaynaklardan da öğrenme imkânınız çok rahat oluyor bu şekilde...(EM9).

Eğitim ortamının etkileşimli olması, yetişkinlere uygun olduğı, sıkıcı olmadığı, eğitimcilerin etkili olduğı yönündeki görüşlere paralel programa ve eğitim ortamına

ilişkin mezun katılımcı görüşleri genel çerçevede olumlu olarak değerlendirilmiştir:

Programa dair değerlendirmelerim olumludur. Uzun yıllardır bu mesleği icra ediyorum. Tek taraflı bir eğitim de değildi. Eğitimcimiz bize bir şeyler aktarıyordu. Biz de tecrübelerimizi paylaşıyorduk. Karşılıklı bir diyalog içinde interaktif bir uygulama oldu. Böyle olması hatta daha keyifli, daha öğretici bir hale getirdi...(EM3).

Daha çok meslektaş paylaşımı şeklinde hep meslektaşların birbiriyle bilgi aktarımı şeklinde geçen bir eğitimdi, güzeldi. Daha sıcak, yargılamayan bir ortam vardı, Belki sonunda not ve değerlendirme gibi bir endişe olmaması da daha rahat hissettirdi, İnsanlar böyle bir kaygı olduğunda çok geriliyor, rekabet olayına giriyor mu diyeyim yani dolayısıyla daha sıcak, arkadaş canlısı bir ortam vardı, keyifliydi. Kaygı yoktu...(EM6).

Yukarıda belirtilen olumlu görüşlerin yanında, mezun katılımcılar tarafından programların iyileştirilmesine yönelik “teknolojik olanakların iyileştirilmesi”, “derslerin uygulamalı ve daha etkileşimli olması” şeklinde çeşitli öneriler de getirilmiştir. Bir katılımcının “Program cretleri daha makul düzeye çekilebilir, ücretsiz bir şekilde faydalandırılabilir (KM2)” biçimindeki ifadesi maliyetin katılımda bir sorun olduğunu da göstermektedir.

Mezun katılımcıların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması durumunda yeni bir programa katılım konusunda istekli oldukları yönünde görüşler ifade edilmiştir:

İhtiyacım olması durumunda gene kendi niversitemin, çalıştığım niversitenin bu yaşam boyu gelişim merkezinde başka bir eğitime sertifika programına katılmayı düşünürüm. Herhangi bir şikyetim olumsuz değerlendirmem söz konusu değil ama şu an için acil bir ihtiyaç, bir gereklilik söz konusu değil...(EM3).

Yetişkin eğitimi süreçlerinde herhangi bir ihtiyaını karşılamak üzere bir eğitim programına katılmanın yetişkinler için daha sonraki eğitimlere katılma konusunda bir isteklilik yaratması gözlenen bir durumdur.

Sonuç

Yetişkin eğitiminde katılım genel hatlarıyla bireylerin amaçları doğrultusunda seçtikleri eğitim etkinliklerine dahil olmaları ile açıklanmaktadır. Bu çerçevede yeterli güdülenme ve katılım amaçlarına uygun programa katılmaları, yetişkinlerin katıldıkları programda başarı göstermeleri noktasında önemlidir.

Yükseköğretimde sunulan sertifika programlarına birbirinden farklı ihtiyaçlar sonucu katılan yetişkinlerin çeşitli engel ve uygulamadaki eksiklikler sebebi ile bazen

programlara katılmakta zorlandıkları ve hatta katıldıkları programları bırakmak durumunda kaldıkları bilinmektedir. Bu kitlenin katılım amaçları ve engellerinin anlaşılıp, karşılaştıkları ya da olası sorunların çözüme kavuşturulması yetişkinlerin programlara katılım ve devam kararlarında etkili olacaktır.

Kaynaklar

- Ayhan, S. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu ğrenme. İçinde Sayılan, F. & Yıldız, A. (Ed.), Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar: I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu 9-10 Aralık 2004 Ankara (ss. 2-14). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Banks, J. (2010). Female nontraditional students in higher education (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Indiana University, Indiana.
- Boeren, E. (2009). Adult education participation: The Mathew principle. *Filosofija Sociologija*, 20(2), 154-161. Retrieved from <http://www.lmaleidykla.lt/filosofijasociologija/2009/2/5337>
- Boeren, E.; Holford, J.; Nicaise, I.; Baert, H. (2012) "Why do adults Learn? Developing a motivational typlogy across 12 European countries", *Globalisation, Societies and Education*, 10 (2), 247-269.
- Cash, C. (2013, October). Breaking down barriers and building opportunities for nontraditional students. Orlando, FL.: NASPA FL Drive-In Konferansında sunulan bildiri. Retrieved from https://www.naspa.org/images/uploads/events/Catherine_Cash_NASPA_2013_1-16-2013.pdf
- Chao, E. L., DeRocco, E. S. ve Flynn, M. K. (2007). Adult learners in higher education barriers to success and strategies to improve results. Washington, D.C. Retrieved from <http://www.voced.edu.au/content/ngv12779>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (3rd Ed.). Pearson Education, Inc.
- Crompton, S. C. ve Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 140-154.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Douglah, M. (1970). "Some Perspectives on the Phenomenon of Participation". *Adult Education Journal*, 20(2), 88-98.
- Durdu, E. (2011). *Bologna Sreci Ve Türk Yksekğretimi'nin Bologna Sreci'ne Uyum*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Erdem, A. R. (2012). "Küreselleşme: Türk Yksekğretimine Etkisi" *Yükseköğretim Dergisi*. Erişim adresi: www.yuksekogretim.org

- Eurostat (2023). Online data code:TRNG_LFSE_01 . Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_lfse_01/default/table?lang=en
- Geray, C. (2002). Halk Eğitimi. Ankara: İmaj Yayınları.
- Hake, B. (2005). “AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme İçin, Stratejik Bir Rol”, Yaşamboyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar, 14-30. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hirrt, N. (2004). The Three Axes of School Merchandization, European Educational Research Journal, 3 (2), 442-453. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Okulda Ticarileşmenin Üç Ayağı, çev: Deniz Yıldırım, ss:110-119.
- Holmberg, B. (1995). Theory and Practice of Distance Education (Second Edition). London: Routledge.
- Home, A. ve Hinds, C. (2000). Life situations and institutional supports of women university students with family and job responsibilities. Adult Education Research Conference Konferansında sunulan bildiri, Vancouver, BC, Canada.
- Kasworm, C. E. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. New Directions for Student Services, 2003(102), 3-10. Retrieved from doi:10.1002/ss.83
- Kaya, H. E. (2014). “Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği”. Akademik İncelemeler Dergisi 9 (2).
- Kwang, K., Hagedorn, M., Williamson, J. ve Chapman, C. (2004). National household education surveys of 2011. Participation in adult education and lifelong learning: 2000-01. National Center for Education Statistics. Washington, DC.
- Kılıklı, M. (2008). Türkiye üniversitelerindeki sürekli eğitim merkezlerinin yapısı ve işleyişi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kurul, N. (2010). Türkiye’de Özerk Üniversiteden Güdümlü Üniversiteye, Bilim ve Bilim İnsanı Yetiştirme Politikaları.4. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Kitabı, Ankara.
- Lin, X. (2016). Barriers and challenges of female adult students enrolled in higher education: A literature review. Higher Education Studies, 6(2), 119-126. doi:10.5539/hes.v6n2p119
- Lowe, J. (1985) *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*. (Çev. Turhan Oğuzkan).Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.
- Morstain, B. R. ve Smart, J. C. (1977). A motivational typology of adult learners.

The Journal of Higher Education, 48(6), 665–679.

Prag Bildirgesi (2001). Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararası-iliskiler%20/temel-bildirgeler-ve gelişmeler>

Rubenson, K. (2009). “Lifelong learning: between humanism and global capitalism”, In “The Routledge International Handbook of Lifelong Learning” (Edited by Peter Jarvis). London: Routledge, 411-422.

Sayılan, F. (2001). “Küreselleşme ve Yaşamboyu ğrenme”, Cevat Geray’a Armağın, Mülkiyeliler Birliği Yayınları: 25. Ankara.

Schuetze, H. G. ve Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. Higher Education, 44(3), 309–327. doi:10.1023/A:1019898114335

Scott, P. (2002). Küreselleşme ve niversite: 21. Yüzyılın nndeki Meydan Okumalar, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice 2 (1), 191-208.

Sorbonne Bildirgesi (1998) Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararası-iliskiler%20/temel-bildirgeler-ve gelişmeler>

Tekeli, İ. (2003). Dünyada ve Türkiye’de niversite zerine Konuşmanın Değişik Yolları, Toplum ve Bilim, 97, 123-143.

Tekin, M. (1989). Yetişkin Eğitiminde Katılma ile İlgili Araştırmalar Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 22(2), 547-564. <https://doi.org/10.1501/Egifak.0000001406>

Tekin, M. (1996) Radyo ve Televizyonla Eğitim. Yüksel Matbaacılık.

Telli, S. G., & Altun, D. (2021). Coronavirus (Covid-19) Pandemisi Döneminde Çevrimiçi ğrenme. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 4(2), 90-107. <https://doi.org/10.32329/uad.916837>

The Magna Charta Universitatum. (1988). Retrieved from <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>

TUSEM. (2021). Türkiye niversiteler sürekli eğitim merkezleri konseyi. Erişim adresi: <https://www.tusemkonseyi.org.tr/>

Uysal, M. (2014). “Yaşam Boyu ğrenme ve Yetişkin Eğitimi”, Yeni Türkiye, Türk Eğitimi zel Sayısı 1, Semih Ofset, 58, 557-562.

Uzunyayla, F. & Ercan, F. (2011). Türkiye’de Eğitim Sistemine Yönelik Yeni Talepler ve Yeni Aktörlere Sınıfsal Bakış. Fuat Ercan ve Serap Korkusuz Kurt (Eds.), Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki niversite içinde (ss. 197-222). İstanbül: Sosyal

Araştırmalar Vakfı.

Ünal, I. (2011). Yükseköğretimin Finansmanı: Neoliberal ‘Çözüm’ ve Tehditler, Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite, Derleyen: Fuat Ercan, Serap Korkusuz Kurt (ss.93-121). Birinci Basım, İstanbul: SAV Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, N. (2008). “Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim”, D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, (ss.13-32).