

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

---

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI**

**LİSANS EĞİTİMİNDE YETİŞKİNLERİN KATILIM ÖRÜNTÜLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**EMİNE ARUĞASLAN**

**DANIŞMAN: PROF. DR. MERAL UYSAL**

**Ankara, Mayıs, 2017**

---

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Emine ARUĞASLAN'ın hazırladığı "LİSANS EĞİTİMİNDE YETİŞKİNLERİN KATILIM ÖR¼NT¼LERİ" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı / Yetişkin Eğitimi Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

BaŐkan

Prof. Dr. Meral UYSAL



¼ye

Prof. Dr. Ozana URAL



¼ye

Doç. Dr. Ahmet YILDIZ



¼ye

Doç. Dr. Murat G¼rkan G¼LCAN



¼ye

Doç. Dr. Fevziye SAYILAN



ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından ...../...../2017 tarihinde uygun g¼r¼lm¼Ő ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ...../...../2017 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

  
Emine ARUĞASLAN

## ÖZET

### LİSANS EĞİTİMİNDE YETİŞKİNLERİN KATILIM ÖRÜNTÜLERİ

**Aruğaslan, Emine**

**Doktora, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Meral Uysal**

**Mayıs 2017, xviii + 232 Sayfa**

Bu çalışma, yetişkin öğrencilerin yükseköğretime katılım oranlarının tüm dünyada artmasından yola çıkılarak, Türkiye’deki 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimi almaya karar vermiş olan ve geleneksel olmayan öğrenci olarak tanımlanan yetişkin öğrencilere yönelik katılım örüntülerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, ilk olarak yetişkin öğrencilere yönelik var olan yükseköğretim politika ve uygulamaları ortaya çıkarılmış ve ardından bir çalışma grubu üzerinde yetişkin öğrenci olarak kabul edilen geleneksel yaşta olmayan lisans öğrencilerinin katılım örüntüleri; demografik, eğitim ve katılım/ayrılma özellikleri açısından incelenmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kesitsel tasarım türü kullanılarak betimsel analizler yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Süleyman Demirel Üniversitesi’nde 25 yaş ve üzerindeki fakülte ve yüksekokullarda örgün lisans eğitimi almaya başlayan 1621 kişi oluşturmaktadır. Araştırma herhangi bir örneklem türü seçilmeden 17 fakülte, iki yüksekokul ve 70 bölümden toplanan 472 geçerli veri ile bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yükseköğretimdeki Yetişkinlerin Katılım Dinamikleri” adı verilen veri toplama aracı ile basılı ve çevrimiçi form olacak şekilde toplanmıştır. Verilerin analizi frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve Ki-Kare Bağımsızlık Testi kullanılarak yapılmıştır. Veri toplama aracındaki nitel veriler için içerik analizi ve kelime bulutu oluşturma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgu ve sonuçları ile Türkiye’deki yetişkinlerin örgün lisans eğitimine katılımlarını artırmaya teşvik edici eğitim politikalarının oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yetişkinlerin bazı demografik ve eğitim özelliklerine göre; katılım nedenlerinin, daha önceki yıllarda başlamayıp eğitime başlama yılını erteleme sebeplerinin, eğitime devam ederken karşılaştıkları katılım engellerinin, katılım nedenlerinden bağımsız olacak şekilde program tercih nedenlerinin ve karşılaştıkları

katılım engelleri ışığında yükseköğretimdeki yetişkinler için geliştirilebilir politika önerilerinin istatistiki olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yaşam boyu öğrenme, yükseköğretim, lisans eğitimi, yetişkin öğrenci, geleneksel olmayan öğrenci



**SUMMARY**  
**PARTICIPATION PATTERNS OF ADULTS IN UNDERGRADUATE**  
**EDUCATION**

**Aruğaslan, Emine**

**PhD, Life-Long Learning and Adult Education Department**

**Advisor: Prof. Dr. Meral Uysal**

**May 2017, xviii + 232 Pages**

Due to the increase of higher education participation rates of adult students all over the world, this study was conducted in order to determine the participation dynamics of adult students who are decided to take formal undergraduate education at 25 years of age or older in Turkey and defined as nontraditional students. In the survey, firstly existing higher education policies and practices for adult students have been revealed and then on a research group, participation patterns of undergraduate students, who are at nontraditional ages and accepted as adult students, have been examined through demographic, education and participation / drop-out characteristics. In the study, descriptive analyzes were performed by using the cross-sectional design type of the descriptive survey model from the quantitative research methods. The population of the research consists of 1621 people who started to study undergraduate education at Süleyman Demirel University at the age of 25 or older in faculties and schools. The research was conducted on a working group with 472 valid data which is collected from 17 faculties, two schools and 70 departments without selecting any sample type. The data obtained in the study were collected as printed and online forms by means of a data collection tool developed by the researcher and called "Participation Dynamics of Adults in Higher Education". Analysis of the data was done by using frequency (f), percentage (%), arithmetic mean and Chi-Square Independence Test. Content analysis and word cloud generation are used for the qualitative data in the data collection tool. As a result of the research, it has been found that the education policies that encourage the participation of adult students in undergraduate education in Turkey are very limited. In the study, it was determined according to some demographic and educational characteristics of adults that the reasons for participation, reasons for not participating in the previous years and

postponing the time of starting to education, participation barriers while education is ongoing, reasons for program preference as it will be independent of the reasons for participation and suggestions for developable policies for adults in higher education in the light of participation barriers that they encounter were meaningfully related as statistically.

**Keywords:** Lifelong learning, higher education, undergraduate education, adult student, nontraditional student



## ÖNSÖZ

Yaşam boyu öğrenme kapsamında bütün yaş gruplarındaki bireyler kadar yetişkinlerin de eğitime erişebilirliklerinin sağlanması hususu önem arz etmektedir. Yetişkinler kişisel ve toplumsal gelişim hedefi ile eskiyen becerilerini yenileme ihtiyacı, mesleki rekabete katılım isteği, uzayan yaşam süresi, gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin de etkisi ile farklı türde eğitimlere çeşitli nedenlerle katılım gösterirler. Bu bağlamda yükseköğretim kurumları da yetişkinlerin belirli beklenti ve ihtiyaçlarını gerçekleştirmeleri hususunda önemli bir yere sahiptir.

Dünya genelinde yetişkin öğrenci olarak kabul edilen geleneksel eğitim yaşı dışında olan 25 yaş ve üzerindeki bireyler yükseköğretime kayıt yaptırarak, ilk kez ya da yeniden üniversite eğitimi almaya başlarlar. Türkiye’de de gözlemlenen bu süreç hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmak adına yapılmış olan bu çalışmada, 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimine katılım kararı veren bireylerin belirli bir yaştan sonra ev ve iş ile ilgili rollerinin yanı sıra dört yıl sürecek örgün eğitimde öğrenci olma rolünü de ekleme ihtiyacını neden hissettikleri ve bu çerçevede katılımcıların demografik, eğitim ve katılım/ayrılma özellikleri kapsamlı bir şekilde incelenmiştir.

Araştırmanın başından sonuna kadar bilgi ve tecrübesiyle beni her zaman destekleyen ve yol gösteren danışmanım sayın Prof. Dr. Meral Uysal’a teşekkürü bir borç bilir ve sonsuz saygılarımı sunarım. Tez İzleme Komitesi üyelerim Prof. Dr. Ozana Ural’a ve Doç. Dr. Ahmet Yıldız’a tez süresi boyunca gösterdikleri destek ve yönlendirmeler için çok teşekkür ederim.

Çalıştığım kurum olan Süleyman Demirel Üniversitesi’nde bana her türlü akademik ve manevi desteği sunarak beni yüreklendiren iş arkadaşlarıma, Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı’na ve kurumumun tüm akademik ve idari personeline teşekkür ederim. Ayrıca çalışmama katılım gösteren tüm yetişkin lisans öğrencilerine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Son olarak annem Hatice ARUĞASLAN’a, babam Hadi ARUĞASLAN’a, ablam Duygu ARUĞASLAN ÇİNÇİN’e, yeğenlerim Eda ve Duru’ya ve tüm sevenlerime destek, sabır ve sevgileri ile her zaman yanımda oldukları için teşekkür eder, sonsuz sevgilerimi sunarım.

Emine ARUĞASLAN



## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ONAY.....	ii
TEZ BİLDİRİMİ .....	iii
ÖZET .....	iv
SUMMARY .....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xvi
GRAFİKLER DİZİNİ .....	xvii
KISALTMALAR .....	xviii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar.....	8
BÖLÜM 2.....	9
ALANYAZIN.....	9
2.1. Yetişkin Eğitimi, Yaşam Boyu Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme.....	9
2.2. Yetişkin ve Yetişkin Öğrenci Kavramları .....	15
2.3. Dünyada Yetişkin Eğitime Katılım ve İlgili Araştırmalar.....	23
2.4. Türkiye’de Yetişkin Eğitime Katılım ve İlgili Araştırmalar .....	31
2.5. Dünyada Yetişkinlere Yönelik Yükseköğretim Politika ve Uygulamaları.....	39
2.6. Türkiye’de Yetişkinlere Yönelik Yükseköğretim Politika ve Uygulamaları .....	51
2.7. Yetişkinler ile İlgili Yükseköğretim Düzeyinde Yapılan Araştırmalar.....	66
BÖLÜM 3.....	78
YÖNTEM .....	78
3.1. Araştırma Modeli.....	78
3.2. Evren ve Çalışma Grubu.....	79

3.3. Veri Toplama Yöntem ve Araçları .....	86
3.4. Verilerin Toplanması .....	87
3.5. Verilerin Analizi .....	89
BÖLÜM 4.....	91
BULGULAR VE YORUMLAR .....	91
4.1. Demografik Özellikler .....	91
4.1.1. Cinsiyet.....	91
4.1.2. Yaş.....	92
4.1.3. Yerleşim Yeri .....	94
4.1.4. Medeni Durum .....	94
4.1.5. Eş, Anne ve Babanın Öğrenim Düzeyleri .....	96
4.1.6. Çalışma Durumu .....	98
4.1.7. Aylık Gelir Düzeyi .....	100
4.1.8. Hanehalkı Gelir Düzeyi.....	102
4.1.9. Çocuk Sayısı.....	102
4.2. Eğitim Özellikleri .....	103
4.2.1. Mezun Olunan Lise Türü ve Lisans Eğitiminden Önceki Öğrenim Düzeyleri .....	103
4.2.2. Fakülte, Program ve Öğretim Türü .....	106
4.2.3. Dönemlik Ders Alma Durumu .....	108
4.2.4. Üniversiteye Yerleşme Şekli .....	109
4.2.5. Geçmiş Öğrencilik Yaşantılarına İlişkin Algıları.....	110
4.2.6. Programdan Mezun Olma Beklentileri ve Gelecekteki Eğitim Hedefleri	111
4.3. Katılım ve Ayrılma Özellikleri .....	113
4.3.1. Daha Önceki Lisans Eğitimi Deneyimleri .....	114
4.3.2. Ayrılma Nedenleri.....	115
4.3.3. Bitirilen ve Devam Edilen Programlar Arasındaki İlişkiler.....	117
4.3.4. Yetişkinlerin Lisans Eğitimine Devam Etme Nedenleri .....	121
4.3.4.1. Demografik Özelliklere Göre Devam Etme Nedenleri .....	125
4.3.4.2. Eğitim Özelliklerine Göre Devam Etme Nedenleri.....	129
4.3.5. Yetişkinlerin Lisans Eğitimine Önceden Katılmama Nedenleri .....	130
4.3.5.1. Demografik Özelliklere Göre Katılmama Nedenleri.....	133
4.3.5.2. Eğitim Özelliklerine Göre Katılmama Nedenleri .....	135
4.3.6. Yetişkinlerin Eğitimlerine Devam Ederken Karşılaştıkları Güçlükler ...	136

4.3.6.1. Demografik Özelliklere Göre Devam Ederken Karşılaştıkları Güçlükler .....	139
4.3.6.2. Eğitim Özelliklerine Göre Devam Ederken Karşılaştıkları Güçlükler	143
4.3.7. Yetişkinlerin Program Tercih Nedenleri .....	144
4.3.7.1. Demografik Özelliklere Göre Program Tercih Nedenleri .....	146
4.3.7.2. Eğitim Özelliklerine Göre Program Tercih Nedenleri .....	148
4.3.8. Yetişkinlerin Eğitim Kararının Desteklenmesi Durumu .....	149
4.3.9. Yetişkinlerin Sosyal Etkinliklere Katılımı .....	150
4.3.10. Kampüste Dersler Dışında Geçirilen Haftalık Süre ve Uğraşlar.....	152
4.3.11. Ders Danışmanlarının Tutumu .....	155
4.3.12. Lisans Eğitimine Yönelik Politikalar .....	156
4.3.12.1. Demografik Özelliklere Göre Yükseköğretim Politikaları.....	160
4.3.12.2. Eğitim Özelliklerine Göre Yükseköğretim Politikaları .....	164
4.3.13. Diğer Eğitim Fırsatları .....	167
4.3.14. Mali Destek .....	167
4.3.15. Çalışan Yetişkinler ve Öncelikleri .....	172
4.3.16. “Son Söz” Kısımındaki Düşünceler .....	173
4.3.16.1. Beklenti ve İhtiyaçlar ile İlgili “Son Söz”ler.....	176
4.3.16.2. Katılım Engelleri ile İlgili “Son Söz”ler .....	178
4.3.16.3. Katılım Motivasyonları ile İlgili “Son Söz”ler.....	180
4.3.16.4. Son Sözler ile İlgili Ortaya Çıkan Kelime Bulutu.....	181
BÖLÜM 5.....	183
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	183
5.1. Sonuçlar .....	183
5.1.1. Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçlar .....	184
5.1.2. Eğitim Özelliklerine İlişkin Sonuçlar.....	184
5.1.3. Katılım ve Ayrılma Özelliklerine İlişkin Sonuçlar .....	186
5.2. Öneriler .....	196
5.2.1. Araştırma Bulgularına İlişkin Öneriler .....	196
5.2.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler .....	198
KAYNAKLAR.....	200
EKLER .....	214
ÖZGEÇMİŞ.....	232

## ÇİZELGELER DİZİNİ

<b>Çizelge</b>	<b>Sayfa</b>
1. Yükseköğretimde Tipik Öğrenci ve Yetişkin Öğrenci Karşılaştırması.....	22
2. Kurum/Kuruluşlar Tarafından Verilen Yaygın Eğitim Faaliyetleri .....	32
3. Yerleşim Yeri, Cinsiyet ve Yaş Grubuna Göre Eğitim ve Öğretime Katılım ....	35
4. Yaş, Cinsiyet ve Öğretim Yılına Göre Yeni Kayıt Olan Örgün Öğrenci Sayıları.....	59
5. Yerleşme Şekline Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı .....	80
6. Fakülte Türüne Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı .....	81
7. Programlara Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı.....	81
8. Öğretim Türlerine Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı .....	84
9. Cinsiyete Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı .....	84
10. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Fakülte ve Yüksekokullardaki Dağılımları.....	85
11. Katılımcıların Cinsiyeti .....	92
12. Katılımcıların Yaşı .....	92
13. Yaşa Göre Cinsiyet.....	94
14. Katılımcıların Yerleşim Yeri .....	94
15. Katılımcıların Medeni Durumu .....	95
16. Cinsiyete Göre Medeni Durum.....	95
17. Cinsiyete Göre Eşin Öğrenim Düzeyi .....	96
18. Cinsiyete Göre Annelerin Öğrenim Düzeyi .....	97
19. Cinsiyete Göre Babaların Öğrenim Düzeyi.....	97
20. Katılımcıların Detaylı Çalışma Durumu.....	98
21. Katılımcıların Çalışma Durumu .....	99
22. Cinsiyete Göre Çalışma Durumu.....	99
23. Üniversiteye Kayıt Olduklarındaki Çalışma Durumları.....	100
24. Çalışan Katılımcıların Çalışma Süreleri .....	100
25. Katılımcıların Aylık Gelir Düzeyi .....	101
26. Cinsiyete Göre Aylık Gelir Düzeyi .....	101
27. Hanehalkı Gelir Düzeyi .....	102

28.	Medeni Duruma Göre Çocuk Sayısı.....	102
29.	Mezun Oldukları Lise Türü .....	103
30.	Katılımcıların En Son Mezun Oldukları Detaylı Öğrenim Düzeyi .....	104
31.	Katılımcıların En Son Mezun Oldukları Öğrenim Düzeyi .....	104
32.	Cinsiyete Göre Öğrenim Düzeyi .....	105
33.	Eğitime Ara Verme Süresi.....	106
34.	Katılımcıların Öğretim Türleri .....	107
35.	Cinsiyete Göre Öğretim Türü .....	107
36.	Yaşa Göre Öğretim Türü .....	108
37.	Çalışma Durumuna Göre Öğretim Türü.....	108
38.	Katılımcıların Dönemlik Ders Alma Durumu .....	109
39.	Katılımcıların Programlara Yerleşme Şekli .....	110
40.	Geçmiş Öğrencilik Yaşantısına İlişkin Algısı .....	110
41.	Mezun Olma Beklentisi .....	111
42.	Gelecekteki Eğitim Planları.....	112
43.	Gelecekteki Eğitim Hedefleri .....	113
44.	Daha Önceki Lisans Eğitimi Deneyimi .....	114
45.	Lisans Eğitimi Özet Verileri.....	115
46.	Önceki Lisans Eğitiminden Ayrılma Nedenleri .....	115
47.	Tamamlanan Lisans Programı Öğretim Türü.....	117
48.	Bitirilen ve Devam Edilen Lisans Programları .....	119
49.	Lisans Programına Katılım Nedenlerinin Dağılımı.....	122
50.	En Önemli Katılım Nedenlerinin Dağılımı .....	123
51.	En Önemli Katılım Nedenleri.....	125
52.	Cinsiyete Göre En Önemli Katılım Nedenleri.....	126
53.	Yaşa Göre En Önemli Katılım Nedenleri.....	126
54.	Medeni Duruma Göre En Önemli Katılım Nedenleri .....	127
55.	Çalışma Durumuna Göre En Önemli Katılım Nedenleri.....	127
56.	Aylık Gelire Göre En Önemli Katılım Nedenleri.....	129
57.	Öğretim Türüne Göre En Önemli Katılım Nedenleri.....	129
58.	Lisans Programına Katılmama Nedenlerinin Dağılımı .....	130
59.	En Önemli Katılmama Nedenlerinin Dağılımı .....	132
60.	En Önemli Katılmama Nedenleri .....	133
61.	Cinsiyete Göre En Önemli Katılmama Nedenleri .....	133

<b>62.</b>	Yaşa Göre En Önemli Katılmama Nedenleri .....	134
<b>63.</b>	Medeni Duruma Göre En Önemli Katılmama Nedenleri .....	134
<b>64.</b>	Çalışma Durumuna Göre En Önemli Katılmama Nedenleri .....	135
<b>65.</b>	Öğretim Türüne Göre En Önemli Katılmama Nedenleri .....	135
<b>66.</b>	Lisans Programına Katılım Engellerinin Dağılımı .....	137
<b>67.</b>	En Önemli Katılım Engellerinin Dağılımı.....	139
<b>68.</b>	En Önemli Katılım Engelleri .....	140
<b>69.</b>	Cinsiyete Göre En Önemli Katılım Engelleri.....	140
<b>70.</b>	Yaşa Göre En Önemli Katılım Engelleri.....	141
<b>71.</b>	Medeni Duruma Göre En Önemli Katılım Engelleri.....	141
<b>72.</b>	Çalışma Durumuna Göre En Önemli Katılım Engelleri.....	142
<b>73.</b>	Aylık Gelire Göre En Önemli Katılım Engelleri.....	143
<b>74.</b>	Öğretim Türüne Göre En Önemli Katılım Engelleri .....	143
<b>75.</b>	Lisans Programını Tercih Nedenlerinin Dağılımı .....	144
<b>76.</b>	En Önemli Program Tercih Nedenlerinin Dağılımı .....	146
<b>77.</b>	En Önemli Program Tercih Nedenleri.....	146
<b>78.</b>	Cinsiyete Göre En Önemli Program Tercih Nedenleri.....	147
<b>79.</b>	Yaşa Göre En Önemli Program Tercih Nedenleri.....	147
<b>80.</b>	Medeni Duruma Göre En Önemli Program Tercih Nedenleri .....	148
<b>81.</b>	Çalışma Durumuna Göre En Önemli Program Tercih Nedenleri.....	148
<b>82.</b>	Öğretim Türüne Göre En Önemli Program Tercih Nedenleri .....	149
<b>83.</b>	Katılım Kararını Destekleyenler.....	150
<b>84.</b>	Sosyal Etkinliklere Katılım Durumu .....	151
<b>85.</b>	Sosyal Etkinlik Dağılımı .....	151
<b>86.</b>	Kampüste Ders Dışında Haftalık Geçirilen Süre.....	152
<b>87.</b>	Cinsiyete Göre Kampüste Ders Dışında Haftalık Geçirilen Süre.....	153
<b>88.</b>	Medeni Duruma Göre Kampüste Ders Dışında Geçen Haftalık Süre .....	153
<b>89.</b>	Çalışma Durumuna Göre Kampüste Ders Dışında Geçen Haftalık Süre .....	154
<b>90.</b>	Kampüste Ders Dışı Etkinlikler.....	155
<b>91.</b>	Ders Danışmanlarının Tutumu .....	156
<b>92.</b>	Yükseköğretim Politikalarının Dağılımı .....	158
<b>93.</b>	En Önemli Yükseköğretim Politikalarının Dağılımı .....	159
<b>94.</b>	En Önemli Yükseköğretim Politikaları .....	160
<b>95.</b>	Cinsiyete Göre En Önemli Yükseköğretim Politikaları .....	160

96.	Yaşa Göre En Önemli Yükseköğretim Politikaları .....	161
97.	Medeni Duruma Göre En Önemli Yükseköğretim Politikaları .....	162
98.	Çalışma Durumuna Göre En Önemli Yükseköğretim Politikaları .....	163
99.	Aylık Gelire Göre En Önemli Yükseköğretim Politikaları .....	164
100.	Öğretim Türüne Göre En Önemli Yükseköğretim Politikaları .....	165
101.	Diğer Eğitime Katılım Durumu .....	167
102.	Mali Destek Başvurusu .....	167
103.	Cinsiyete Göre Mali Destek Başvurusu .....	168
104.	Yaşa Göre Mali Destek Başvurusu .....	168
105.	Medeni Duruma Göre Mali Destek Başvurusu .....	169
106.	Çalışma Durumuna Göre Mali Destek Başvurusu .....	169
107.	Aylık Gelire Göre Mali Destek Başvurusu .....	170
108.	Mali Destek Başvurusu Sonrası Durum .....	170
109.	Alınan Mali Destek Türü .....	171
110.	Mali Desteğe Başvurmama Nedeni .....	172
111.	Çalışan Katılımcıların Öncelik Durumu .....	172
112.	“Son Söz”de Görüş Bildiren Katılımcılara Ait Veriler .....	175

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
1. Yaşam Boyu Öğrenme: Kavram.....	14
2. Boshier'in Psikolojik Faktörler ve Yetişkin Eğitime Katılım Motivasyonları Arasındaki İlişkisi.....	26
3. Eğitim Piyasası .....	28
4. 2009-2010 Yılı için Geleneksel Yaşta Olmayan Yükseköğretim Öğrenci Adayları için Alternatif Giriş Sağlayan Ülkeler .....	46
5. “Son Söz”e Ait Kategori, Tema ve Alt Temalar .....	174
6. Katılımcılara Ait “Son Söz” Kelime Bulutu.....	181
7. Yetişkinlerin Örgün Lisans Eğitiminde Katılım Örüntüleri .....	196



## GRAFİKLER DİZİNİ

<b>Grafik</b>	<b>Sayfa</b>
1. Öğretim Yıllarına Göre 25 Yaş ve Üzerindeyken Yeni Kayıt Olan Örgün Lisans Eğitimindeki Yetişkin Öğrenci Sayısı.....	60
2. Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre 25 Yaş ve Üzerindeki Yeni Katılımcılar .	61
3. Öğretim Yıllarına Göre 40 Yaş ve Üzerindeki Yeni Kayıt Olan Yetişkin Öğrenci Sayısı .....	62
4. 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 Öğretim Yılına Ait 25 Yaş ve Üzerindeki Her Yaş Grubuna Ait Yeni Katılımcılar .....	63
5. Yaşa Bağlı Olarak Öğretim Yılına Göre Örgün Lisans Eğitimine Yeni Katılan Öğrenci Sayıları .....	63
6. Öğretim Yılına Bağlı Olarak Yaş Gruplarına Göre Örgün Lisans Eğitimine Yeni Katılan Öğrenci Sayıları .....	64
7. 2016-2017 Öğretim Yılı İtibari ile 25 Yaş ve Üstünde Lisans Örgün Eğitimi Alan Toplam Öğrenci Sayıları.....	65
8. Katılımcıların Yaşlara Göre Dağılımı .....	93

## KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
CEAL	Council For Adult and Experiential Learning
CLOI	Continuing Learning Orientation Index
DGS	Dikey Geçiş Sınavı
EUROSTAT	Statistical Office of The European Communities
HEM	Halk Eğitim Merkezi
ISCED	The International Standard Classification of Education
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
NCES	National Center for Science Education
OBS	Öğrenci Bilgi Sistemi
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SDÜ	Süleyman Demirel Üniversitesi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TUİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific ve Cultural Organization
YAYKUR	Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YÖS	Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş; daha sonra sırasıyla araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem

Yaşam boyu öğrenme, çocukluktan itibaren tüm bireylerin yaşam süreleri boyunca öğrenmeye motive olmalarını ve hazırlanmalarını vurgularken, çalışan veya çalışmayan tüm yetişkinlerin de, yeniden eğitime katılım göstermelerine veya becerilerini güncellemelerine imkân sağlamaktadır (Eurydice, 2000). Çalışmalar göstermektedir ki yaşam boyu öğrenme çerçevesinde yetişkinlerin eğitime katılımları sürekli artmaktadır. Katılım oranları çoğu yaş grubunda, tüm ırklarda, etnik gruplarda, bütün eğitim seviyelerinde, yarı-zamanlı ya da tam-zamanlı çalışanlarda, işsiz veya emekli olanlarda ayrıca çoğu işgücü grubunda artış göstermektedir (Creighton ve Hodson, 2002).

Birçok toplumsal faktör yetişkinlerin eğitim aktivitelerine katılımını etkilemektedir. Nüfusun yaşlanması gibi demografik değişimler, işgücüne kadınların da erkekler kadar katılmaya başlaması gibi durumlar yetişkinlerin eğitime katılım potansiyelini de değiştirmektedir. Yetişkin eğitiminin nicelik ve niteliğindeki değişimde küresel ekonomi ve teknolojik gelişmelerin de önemli etkisi olduğu söylenebilir (Caruth, 2013; Kwang, Hagedorn, Williamson ve Chapman, 2004). Ülke ekonomilerinde artan rekabet ve buna bağlı olarak artan mesleki gelişim gereksinimi ile yetişkin bireyler öğrenme süreçlerini daima canlı tutma eğilimindedir. Geçmiş yıllarda olduğu gibi yetişkin öğrenmesine karşı takınılan olumsuz tavır ya da yetişkinlerin öğrenemeyecekleri inancının artık eskimiş olması da bu süreci hızlandıran diğer bir etken olarak düşünülebilir.

Yetişkin öğrenciler pek çok ayırt edici karakteristik ile en basitinden yaşa göre diğer öğrencilerden ayrılabilir (Sogunro, 2015). Yetişkin öğrenciler çalışan bir bireyden ebeveyn olmaya ya da bu rollerden öğrenci olmaya doğru sürekli bir geçiş içerisinde (Compton, Cox ve Laanan, 2006). Yetişkinler bu yaşam değişim durumlarında öğrenme

etkinliklerine fırsat buldukça katılım gösterirler. Bu değişimler daha çok yeni iş edinimi, medeni durum değişimi, yeni sorumluluklar, kişisel gelişim fırsatları yakalama olarak ifade edilebilir. Diğer bir belirleyici katılım faktörü ise eğitimli bireylerin daha fazla öğrenme isteği içinde olmalarıdır. Dickinson (1971) yetişkinlerin eğitim geçmişleri ile katılımları arasında çok yüksek bir bağ olduğunu savunmuştur. Bireylerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe eğitim faaliyetlerine katılımı da o kadar süreklilik arz edecek ve bu durum kısmen de olsa yüksek katılım ile ilişkili olacaktır (Broek ve Hake, 2012; Chisholm, Larson ve Mossoux, 2004).

Yüksek düzeyde öğrenim görmüş yetişkinler yaşamları boyunca öğrenmeye devam ederler. Bu kapsamdaki yetişkinler, eğitim aracılığıyla gerçekleşen güncellenme ve yeni niteliklerle donanma gibi gereksinimlere bağlı faydaların farkındadırlar ve bu durumun potansiyel getirileri neticesinde öğrenmeye daha fazla motive olurlar. Kısacası, yetişkin öğrenciler çoğunlukla öğrenmenin değerinin farkındadırlar (OECD, 2003). Yetişkinlerin öğrenme isteği içerisinde olmaları da genellikle ihtiyaçlarını tamamlama motivasyonlarından kaynaklanır (Ripley ve Ripley, 2009). Yetişkinlikte öğrenmek, gelişim için bireysel ihtiyaçlara odaklanarak kişisel bir tatmin olma biçimidir (Stan, 2014).

Dünya genelinde bilgi ekonomisinin hakim olduğu, bilgiye sahip olanın yönetici konumda olduğu, teknolojinin hızla ilerlediği ve yaygınlaştığı günümüzde, meslekler ve mesleki nitelikler sürekli değişmektedir (Kaya, 2010). Tüm bu yaşanan süreçle birlikte çok sayıda yetişkin, çalışma becerilerini artırmak ve yeni beceriler elde etmek için eğitime geri dönme kararı alırlar (Compton ve diğerleri, 2006; Malhotra, 1997). Eğitime dönüş, katılımcıların ne düzeyde bir eğitime ihtiyacı olduğuna bağlı olarak farklı eğitim düzeylerinde gerçekleşir.

Yetişkinler ihtiyaçları doğrultusunda örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerine fırsat buldukça katılım gösterirler. Yetişkinler, örgün eğitim basamağında kabul edilen yükseköğretimde de son yıllarda artan bir katılım oranlarına sahiptirler (Allen, 1993; Donaldson, Graham, Kasworm ve Dirks, 1999; Fairchild, 2003; Lundberg, 2003; Wallace, 1989). Benzersiz ihtiyaçları ile yetişkin öğrencilerin varlığı aslında yükseköğretim kurumları için yeni bir durum değildir. Uzun yıllardan beri üniversiteler yetişkin öğrencilere kredisiz dersler, sertifika programları veya lisans dereceleri gibi eğitim fırsatları sunarlar (Lakin, Mullane ve Robinson, 2007). Ancak yetişkinler yükseköğretim kurumlarında, azınlık olarak bahsedilirken gelişen süreçle birlikte “yeni çoğunluk (new majority)” olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Schuetze ve Slowey,

2002). Geçmiş yıllardaki çalışmalar incelendiğinde araştırmacılar devlet okulları ve üniversitelerin sonraki yüzyılda yetişkinler için önemli kurumlar olacağı öngörüsünde bulunmuşlardır (Nesser ve Bujold 1974'ten akt: Tekin, 1988).

Yükseköğretime erişimin yalnızca bireylerin değil tüm toplumların yararına olduğu iddia edilir (Osborne, Rimmer ve Muir, 2015). Bu durumda bireylerin ve dolayısıyla toplumun gelişimini sağlamak için yükseköğretimden faydalanan birey sayısını artırmanın beklenen bir yaklaşım olacağı söylenebilir. Üniversitelerin tipik öğrencisi konumundaki geleneksel yaştaki öğrencilerin yanı sıra geleneksel yaşta olmayan yetişkin öğrencilerin de yükseköğretime katılımları için teşvik edici yasaların geliştirilmesi gerektiği açıktır.

Yükseköğretim kurumları örgün öğretim sunan karakteristikleri itibariyle doğrudan yetişkin eğitimi kurumları olarak görülmezler. Ancak yetişkin öğrencilerin, geleneksel öğrenciler kadar yükseköğretimde görünür oldukları bilinmektedir. Yükseköğretim politikalarında, giriş ve devam koşulları ile akademik, idari ve mali destek gibi konularda geleneksel öğrencilerin lehine kararlar alınmaktadır. Bu durum yetişkin öğrencilerin bilinçli olarak eğitim politikaları dışında tutuldukları anlamına gelmese de, ihmal edilen ve unutulmuş bir kesim oldukları söylenebilir. Bu sebeple geleneksel öğrenciler kadar yetişkin öğrencilerin de ülkelerin yükseköğretim politikalarında görünür olmasıyla yetişkinlerin yükseköğretime katılım oranları daha da artacaktır.

Yetişkin öğrenciler için geliştirilen yükseköğretim politikaları genellikle eğitime erişimlerini artırmayı hedefleyen ve erişim engellerini en aza indiren uygulamalar şeklinde olmalıdır. Eğitime erişimde çevrimiçi eğitim ile esnekliğin ve erişilebilirliğin artırılması, akşam veya hafta sonu olacak şekilde alternatif sınıf derslerinin yapılması (Choitz ve Prince, 2008; Hoyt, Howell, Touchet, Young ve Wygant, 2010), önceki deneyimlerin saydırılması, çalışmayan ve kişisel bir geliri olmayan yetişkinlerin de yaş şartı aranmaksızın mali olarak desteklenmesi şeklinde politikalar geliştirilebilir. Sanayileşmiş ülkelerin çoğu yükseköğretimde yetişkin öğrencilere erişim fırsatı sunmayı ve yetişkin nüfusa yönelik yenilikçi ve geleneksel olmayan program ve dağıtım sistemlerinin geliştirilmesini hedeflemektedir (Kasworm, 1993).

Yükseköğretimde yapılan araştırmalarda yetişkin öğrenciler “geleneksel olmayan” şeklinde nitelendirilmiş olsa da, 25 yaş ve üzeri öğrencilerin yükseköğretimde neredeyse kayıt olanların yarısını oluşturduğu bazı çalışmalarda dile getirilen bir durum olmuştur (CAEL, 1999; Choy ve Premo, 1995; Coulter ve Mandell, 2012; Stein, Wanstreet ve Trinko, 2011). Avrupa’da ve ülkemizde değişen nüfus grafiği ile yetişkinlerin

yükseköğretime katılımının ilerleyen yıllarda daha da fazla olacağı söylenebilir. Türkiye’deki nüfus beklentileri incelendiğinde 2050 yılında nüfusun 93.475.575 milyon düzeyinde olacağı öngörülmektedir (TUİK, 2013a). En yüksek değerine 2050 yılında ulaşacak olan Türkiye nüfusu daha sonra azalma gösterecek ve yaş ortalamaları 35’lere yükselecektir. Bu durumda yükseköğretime katılım gösterecek bireylerin demografik özelliklerinin de bu yaşanan değişimle birlikte farklılık göstereceği ve tipik yükseköğretim öğrencilerinin katılım oranlarında azalma görülürken, geleneksel yaş sınırları dışındaki yetişkinlerin yükseköğretime katılım oranlarının giderek artacağı öngörülebilmektedir.

Yankelovich (2005) günümüzde yaşam evrelerinin uzaması ile iş değişimlerinin yaşanması ve yeni yeterliklerin kazanılması yolunda yetişkinlerin eğitime katılımlarının da değiştiğini dile getirmiştir. Emeklilik, ileri yaştaki yetişkinler için işi tamamen bırakmaktan ziyade yeni amaç ve yeni kariyerler ile aktif sağlıklı bir yaşlanma ve yeni kazanımlar elde etmek için bir yol olarak görülmeye başlamıştır. Çoğu yetişkin yeni yaşam fırsatlarını yaşamına dahil edebilmek için yükseköğretime yeniden dönüş kararı almaktadır.

Yetişkin öğrencilerin yükseköğretimde giderek artan oranda yer alma durumları yapılan çalışmalara ek olarak; üniversiteye giriş sınavı sıralarında, kütüphanelerde, dersliklerde ve eğitim haberlerinde somut bir şekilde görülmektedir. Belirli bir yaştan sonra lisans eğitimi almaya başlayan ya da üniversiteye geri dönen yetişkinler için çarpıcı başlıklar atılarak eğitime dönme kararları eğitim portallarında paylaşılır. “İhtiyar delikanlı ders sıralarında”, “profesörlükten yeniden öğrenciliğe”, “96 yaşında üniversite mezunu olarak Guinness Rekorlar Kitabına girdi” gibi haberler yetişkinlerin şimdilik geleneksel yaştaki üniversite öğrencileri olmadığını ve yükseköğretimdeki yeni çoğunluk olarak katılım gösterdiklerini kanıtlar niteliktedir. Bu tür haberlerin yükseköğretime katılımında kararsızlık yaşayan yetişkinler için teşvik edici olduğu söylenebilir.

Yetişkin öğrencilerin yükseköğretime devam durumlarında birçok engelle karşılaştıkları söylenebilir. Özellikle çalışan yetişkin öğrencilerin iş sorumlulukları nedeniyle derslere devam durumlarında yaşadıkları zorluklar ya da işyerlerinden izin alma konusunda yaşadıkları bilinmektedir. Yetişkinlerin ihtiyaçları ve kısıtları geleneksel yaştaki öğrencilerden tamamıyla farklı olabilir. Bu sebeple kendi içlerinde bile homojen olmayan bu grubun farkına varılarak birçok farklı politika ve uygulama geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Hangi politikaların veya uygulamaların farklı yetişkin öğrenci gruplarına

yardımcı olabileceğini belirlemek için daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim vardır (Home ve Hinds, 2000).

Bologna sürecindeki büyük reformlar yükseköğretimi de kapsamış ve eğitim almak isteyen yetişkinler için katılım fırsatları yaratmıştır (Eurydice, 2011). Böylece yetişkin öğrenenler yükseköğretim ortamında giderek daha çok var olan bir kesimi oluşturmaya başlamıştır. Bu popülasyonun, daha çok tipik öğrencilere hitap eden bu kurumlarda, başarı sağlaması için deneyimlerinin anlaşılması önem arz etmektedir (Rabourn, Shoup ve Brckalorenz, 2015). Üniversitelerin de artan yetişkin öğrenci sayıları ile ilişkili olarak farklı fırsatlar ve zorluklarla karşı karşıya oldukları bir gerçektir (Bundy ve Smith, 2004). Bu tür durumlar için politikalar geliştirilerek öğrenim gören tüm yaştaki katılımcılar için işleyişin daha verimli hale gelmesi sağlanabilir.

Ülkelerin yetişkin katılımcı sayıları arasındaki farklılıklar hükümetlerin bu konuda ne kadar destek sunduğu ile ilişkilidir (Boeren, Nicaise ve Baert, 2010). Yetişkinlerin eğitimde kalma kararlarının kurumların uyguladıkları prosedürlere bağlı olduğu da söylenebilir. Uygun olmayan öğretim yöntemleri, ders planları, ön yargılı kurum personelinin tavırları gibi engeller öğrencilik dışında iş ve aile gibi farklı sorumlulukları bulunan yetişkinlerin ayrılma kararlarını hızlandırıcı olabilmektedir.

İşgücü piyasasındaki yetişkinlerin karşılaştıkları güçlükler üç kategoride gruplanabilir. Bunlar; erişimi ve devamı zorlaştıran program yapısı ve süresi, yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamayan pedagoji ve destekler, kurumların ve derslerin uyumlu hale getirilmemesi, kredilerin transfer edilebilirliğinin sağlanmaması gibi durumlardır. Ayrıca ortaya çıkan en önemli tartışmalardan bir diğeri, mali destek sistemlerinin çalışan yetişkinler için olmamasıdır. Bu sistemler geleneksel öğrenciler için lise sonrası eğitime erişimi teşvik etmek için yapılandırılmış olup çalışan yetişkin öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını desteklememektedir (Chao, DeRocco ve Flynn, 2007).

Türkiye genelinde de yetişkinler yükseköğretimde giderek artan katılım oranına sahiptirler. Yetişkinlerin örgün lisans eğitimlerine katılım sayılarının verildiği raporlarda; detaylı demografik özellikleri, eğitime dönüş sebepleri, yaşanan sorunlar, eğitim beklentileri ya da yeniden lisans eğitimi almaya güdüleyen etmenler gibi başlıklar yer almamaktadır.

Türkiye genelindeki yetişkin eğitimi katılım çalışmaları genellikle yaygın eğitim kurumlarında yapılmaktadır. Örgün eğitime odaklanan ve yetişkinlere ait bir profil çizen çalışmalara çok sık yer verilmemiştir. Özellikle yükseköğretimdeki geleneksel yaş dışındaki yetişkinleri kapsayan çalışma konuları, katılım araştırmaları dışında kalmıştır.

Bu sebeple yetişkinlerin yükseköğretimdeki bulunuşluklarını inceleyecek kapsamlı bir araştırma yapılması gerekli görülmüştür.

Yetişkin öğrencilerin, 25 yaş ve üzerindeyken örgün lisans eğitimi almak için yükseköğretime yönelmelerindeki ana nedenlerin belirlenmesi, daha önceki yıllarda başlayamama nedenlerinin anlaşılması, önlerindeki giriş, devam, zaman, eğitim ve mali destek gibi konularda yaşadıkları engellerin tespit edilerek katılımlarının artırılmasına yönelik geliştirilebilir politikaların ortaya çıkarılması ve geniş kapsamlı olacak şekilde demografik, eğitim ve katılım/ayrılma profillerine odaklanmak bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

## 1.2. Amaç

Bu çalışmada, Türkiye’de geleneksel yükseköğretim eğitimi yaşı dışında olup, ilk kez veya yeniden örgün lisans eğitimi almaya karar veren 25 yaş ve üzerindeyken kayıt yaptırmış olan yetişkinlerin, katılım örüntülerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda örgün lisans eğitimine devam eden yetişkin öğrencilerin:

1. Demografik özellikleri olarak; cinsiyet, yaş, yerleşim yeri, medeni durum, eş-anne-babanın öğrenim düzeyi, çalışma durumu, aylık gelir, hanehalkı geliri, çocuk sayısı dağılımı nasıldır?
2. Eğitim özellikleri olarak; mezun oldukları lise türlerinin, örgün lisans eğitimine başlamadan önceki son öğrenim düzeylerinin, devam edilen fakülte-program-öğretim türü-üniversiteye yerleşme şeklinin, geçmiş, mevcut ve gelecekteki eğitim yaşantılarına dair algılarının dağılımı nasıldır?
3. Katılım özellikleri olarak; daha önceki lisans deneyimlerinin, geçmişte örgün lisans eğitiminden ayrılma gerçekleşiyse nedenlerinin, bitirilmiş ve devam edilen lisans programlarının ilişkisinin, devam etme nedenlerinin, daha önceden programa başlamama nedenlerinin, program tercih nedenlerinin, katılım engellerinin, geliştirilebilir yükseköğretim politikalarının, kampüs içerisindeki faaliyetlerinin dağılımı nasıldır?
4. Demografik ve eğitim özellikleri, katılım özelliklerine göre anlamlı bir ilişki barındırmakta mıdır?
5. “Son söz” kısmında belirttikleri düşünceleri nelerdir?



### 1.3. Önem

Kişisel ve toplumsal gelişme isteği, eskiyen bilgiler, insan ömrünün uzaması, mesleki rekabet ve teknolojik gelişmeler yetişkinlerin eğitim ihtiyacını sürekli canlı tutmaktadır. Böylece yaşam boyu öğrenme çerçevesinde yetişkinlerin yaygın ve örgün eğitime katılım oranları giderek artmaktadır. Örgün eğitimin son basamağı olarak kabul edilen yükseköğretimde yetişkinler geçmiş yıllara oranla daha fazla boy gösterir olmuşlardır. Ancak politika ve uygulamalarında, daha çok geleneksel öğrencileri hedef alan bu kurumların, yetişkin öğrencileri gerektiği kadar önemseyemediği söylenemez.

Yükseköğretim kurumlarında artan oranda yer almaya başlayan yetişkinler, eğitim süreçleri boyunca farklı engel ve problemlerle karşı karşıya kalırlar. Belirli bir yaştan sonra beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim almaya başlayan yetişkinlerin, öğrencilik dışında farklı sorumluluk ve rollerinin olduğu bilinmektedir. Geleneksel öğrencilerden farklı olarak ev ve iş sorumluluklarına sahip olan yetişkinlerin eğitim ortamlarında desteklenmeleri, eğitime devam kararlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Eğitim faaliyetlerini inceleyen katılım araştırmalarında, yükseköğretimdeki yetişkin öğrenci katılım profillerinin ve yetişkinleri yükseköğretime teşvik edici eğitim politikalarının incelendiği ve önerildiği çokça çalışmaya rastlamak mümkündür. Ancak Türkiye’de özellikle yetişkinlerin yükseköğretimdeki varlıklarını konu alan çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu söylenebilir. Bu araştırma, 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimine başlamış Türkiye’deki yetişkin öğrencileri tanıma açısından fikir verici olacaktır. Ayrıca bu çalışma, yetişkinlerin katılım durumlarına ilişkin yükseköğretim kurumlarında farkındalık oluşturacak, yükseköğretim politika ve uygulamalarında daha da görünür olmalarını sağlayacak ve ileri çalışmalar için yol gösterici olacaktır.

### 1.4. Sınırlılıklar

1- Bu araştırma, 2016-2017 öğretim yılında, Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesindeki fakülte ve yüksekokullarda 25 yaş ve üzerindeki eğitim almaya başlamış olan ve öğrenimine devam eden yetişkin öğrencilerden toplanan verilerle sınırlıdır. Katılımcıların yetişkin bireyler olarak ev ve iş sorumlulukları nedeniyle eğitim ortamlarında görünür olmamaları sebebiyle araştırma evrenindeki tüm katılımcılara ulaşılamamıştır.

2- Araştırmada yetişkinlerin öğrenim gördüğü bilinen bazı fakülte ve programlardan, eğitime devam eden yetişkin öğrenci sayısının az olması ve bu öğrencilere ulaşılamaması nedeniyle, veri toplanamamıştır.

3- Araştırma bulguları, araştırmanın cevap aradığı sorularla sınırlıdır. Verilen bilgilerin doğru olduğu kabul edilmiştir.

### 1.5. Tanımlar

*Yetişkin öğrenci:* Sürekli eğitimin ilk evresini tamamladıktan belirli bir süre sonra sistemli bir öğrenim yapmaya karar veren kişi olarak tanımlanır (UNESCO, 1985).

*Geleneksel öğrenci:* Yükseköğretime tam zamanlı devam eden ve genellikle 18-22 yaş aralığında bulunan bireyleri ifade etmek için kullanılır.

*Geleneksel olmayan öğrenci:* Yükseköğretime, genellikle 25 yaş ve üzerindeyken kayıt olan ve eğitime tam zamanlı ve/veya yarı zamanlı olarak devam eden bireyleri ifade etmek için kullanılır.

*Örgün Eğitim:* Türk Milli Eğitim sisteminde örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır (MEB, 1973).

## **BÖLÜM 2**

### **ALANYAZIN**

Bu bölümde yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme, yetişkin ve yetişkin öğrenen kavramları irdelenmiş, yetişkinlerin eğitime katılımları üzerine yapılmış çalışmalar incelenmiş ve yetişkinlerin yükseköğretim basamağındaki katılımlarını ilgilendiren politika ve uygulamalar ele alınmıştır. Daha sonra yükseköğretimde lisans derecesi düzeyinde yetişkinlerin katılım profillerini, katılım nedenlerini, katılım engellerini içeren araştırmalara yer verilmiştir.

#### **2.1. Yetişkin Eğitimi, Yaşam Boyu Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme**

Geçmiş yüzyıllarda bireyler, çocukluk ve gençlik dönemlerindeki eğitim ile ömrünün tamamına yetecek bilgi ile donanıyorken, yaşam süresinin uzaması ve artık her alanda değişimin eskiye nazaran daha hızlı olması sebebiyle bu bilgiler ile bir ömrü geçirmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir. 21. yy'da eğitime katılma fikri yaş, cinsiyet gibi faktörler üzerinden ayırım yapılmaksızın, yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreç ve özellikle istihdam açısından önemli bir gösterge olarak bireylerin zihnine yerleşmiştir. İnsanlar hayatlarının belirli dönemlerinde, eğitimlerine devam etme ihtiyacı hissederken, toplumsal bir yarar sağlayabilmek ve en önemlisi iş hayatında kalıcılığını sağlamlaştırmak adına gelişim performanslarını her zaman en üst seviyeye çekmek isterler. Böylece yetişkinler mesleki hayatlarında rekabet gücünü ellerinde tutabilmek için sürekli bir eğitim almayı; yani yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime tabi olmayı bir gereklilik olarak görmekte-dirler.

Yetişkin eğitimi teriminin süreç içerisindeki değişim ve gelişimi incelendiğinde, kavramın insanlık tarihi ile yaşıt olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. İlk insanın ortaya çıkışı olan Paleolitik Çağ'da insanlar avlanabilmek, yemek pişirebilmek veya düşmanlarına karşı korunabilmek için balta, bıçak, çanak ve keski gibi aletler üretmişlerdir. Bu döneme ait eğitim konuları, hiç şüphesiz bu araçların yapımı ve kullanımı gibi temel becerilerin kazanımı üzerine olmuştur. Deneyimli yetişkin bireylerin, öğrenen durumunda olanlar ile öğretene-öğrenen sürecini başlatmış olduğu bu düzen, yetişkin eğitiminin temelleri olarak düşünülebilir (Bilir, 2009).

Uluslararası kuruluşlar ve araştırmacılar tarafından yetişkin eğitiminin kapsam ve amacını betimleyici çok sayıda tanımlama yapılmıştır. Yetişkin eğitimi faaliyetlerini belirli bir kalıba sığdırmadan yapan OECD'nin yetişkin eğitimi tanımı aşağıdaki gibidir:

Yetişkin eğitimi, zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, hayatlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme ihtiyacını ve ilgiyi tatmin etmek üzere özellikle düzenlenen faaliyetleri ya da programları kapsar. Bu faaliyetlerin ve programların içine, mesleki eğitim dışındaki eğitim, mesleki eğitim, genel eğitim, biçimsel nitelik taşıyan ve taşımayan öğrenme türlerinin girdiği gibi sosyal amaçlara yönelik eğitim de girer. (Lowe, 1985).

UNESCO tarafından daha geniş bir kapsam sunularak yapılan tanımlama ise şu şekildedir:

İçeriği, düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun ve ister okullarda, kolejlerde, üniversitelerde veya çıraklıkta uygulanan ilköğretimin uzantısı bir eğitim olarak düşünülün isterse o eğitimin yerini tuttuğu varsayılın, yetişkin olarak düşünülen kimselerin yeteneklerini geliştirmelerine; bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki yeterliliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından, hem de dengeli ve bağımsız bir şekilde toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine imkân sağlayan, düzenli eğitim süreçleridir. (UNESCO, 1985).

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere yetişkinler kişisel, toplumsal ve mesleki bir bakış açısı içerisinde yaşamlarını zenginleştirmek adına gereken bilgi ve beceriyi elde etmek için yaşam süreleri içinde öğrenmeyi hedefleyen çeşitli eğitsel aktivitelere katılmaktadırlar. Bir bütün olarak ele alındığında, bu faaliyetler yetişkin eğitimi oluşturmaktadır. Yetişkin eğitime birkaç kişi için verilen bir hizmet ya da sadece yetişkinliğin erken dönemlerinde olan ve kısa bir süreyi kapsayan bir faaliyet olarak bakılmamalıdır. Yaşam boyu öğrenme; örgün ve yaygın öğrenmeyi, teknik eğitim ve becerilerin kazanılmasını sağlayan kursları, iş yerinde kazanılan mesleki becerileri ve diğer becerilerin kazanılmasına yol açan öğrenmeyi de içerdiğinden; yaş, statü ya da eğitim seviyesine bakılmaksızın okullarda, üniversitelerde, evde, işte ya da toplum içinde herhangi bir yerde gerçekleşen bir öğrenme etkinliği olarak düşünülmelidir (Aksoy, 2008).

Yetişkin eğitimi etkinlikleri örgün, yaygın, algın gibi farklı biçimlerde, okullarda, öğrenme merkezlerinde, iş ortamlarında, akşam sınıflarında sağlanırken; ilkokuldan doktora sonrasına kadar; temel yetişkin eğitimi konularında, sürekli eğitim ve yükseköğretim gibi farklı seviyelerde genel ve mesleki amaçlara hizmet eder (UNESCO, 1997). Genel anlamda örgün eğitimin; amacı, içeriği, kurumsal biçimi ve değerlendirme metotları yasal düzenlemelerle tanımlıdır ve eğitimin çeşitli seviyelerine geçiş diploma ile sağlanır. Örgün eğitim okullarda, üniversitelerde ve tam-zamanlı eğitime devam eden çocuklar ve gençler için kurulmuş olan diğer örgün eğitim kurumlarında sağlanan ve

genellikle beş ya da yedi yaş aralığında başlayıp 20 ya da 25 yaşına kadar devam eden eğitim olarak tanımlanır (Hefler ve Markowitsch, 2010). Yaygın eğitim, yetişkinlerin çalışma hayatı ve sosyal alandaki uygulamalarına katkı sağlayabilecek beceri, bilgi ve yeterliliklerin geliştirilmesi için hizmet sunar. Bu hizmetler yabancı dil kursları, bilgisayar kursları, boş zaman aktiviteleri, kısa zamanlı öğretim vb. gibi aktiviteleri içerir. Aşın öğrenme ise, günlük deneyimlerden bilgi, beceri ve yeterlilik elde etme süreci ile iş, aile, eğlence ortamındaki aktiviteleri kapsar. Ayrıca kendi kendini eğitmeyi (self education) de içermektedir. Aşın eğitim, örgün ve yaygın eğitimin aksine planlı ve sistematik değildir ve kurumsal olarak koordine edilmez (Sokolova ve Mohelska, 2015) (Boeren, 2009). Bu üç eğitim türü dışında Eurydice (2011) tarafından “örgün” ve “yetişkin” kavramlarının bir araya getirilerek oluşturulduğu “örgün yetişkin eğitimi” kavramı, okulda veya yükseköğretim sisteminde elde edilen diploma ve sertifikalara eşdeğer olacak diplomaların verilmesi ile sonlanan öğrenme etkinlikleri olarak ifade edilmiştir. Örgün yetişkin eğitimi tanımından yola çıkarak ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumlarının da yetişkin eğitimi faaliyetlerinin içerisinde yer aldığı söylemek mümkündür.

Yetişkin eğitimi, 17. ve 18.yy.’da toplumların alt tabakalarına dini eğitim vermek üzere örgütlenmişken, sanayi devrimi döneminde çeşitli alanlarda eğitimli insan gücü yetiştirme amacını güden bir kavram haline gelmiştir (Bilir, 2009). Yetişkin eğitimi, eğitim hakkından yoksun bırakılmış geniş bir kitleyi eğitime dahil etme düşüncesinin yanı sıra toplumsal adalet ve eşitlik gibi aydınlanmacı fikirlerin yayılmasında da önemli katkılar sağlamıştır (Sayılan, 2009). Aynı zamanda yetişkin eğitiminin ekonomik ve toplumsal nedenlerle yapılması, süreç içerisinde yetişkin eğitiminin öneminin çoğu ülke tarafından kabul edilmesini kolaylaştırmıştır. Ancak son yıllarda yetişkin eğitimi, önemli ve çoğunlukla kendiliğinden oluşan dönüşüm süreçleri geçirmiştir (Sokolova ve Mohelska, 2015). Günümüz koşullarında yetişkin eğitimi daha çok işgücü piyasası odaklı olma yolunda bir değişime uğramıştır (Broek ve Hake, 2012).

Yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları küresel düzeyde incelendiğinde bu kavramların iç içe geçmiş durumda oldukları söylenebilir. Yetişkin eğitimi, yaşam boyu öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görülür ve bu bağlamda, yetişkin eğitimi amacıyla planlanan tüm etkinlikler yaşam boyu öğrenmeye hizmet eder. Tarihsel süreç içerisinde “Yaşam Boyu Eğitim” 1970’li yıllarda, örgün eğitimden ayrılmak zorunda kalmış veya eğitim olanaklarına sahip olamamış bireyleri, kapsayıcı ve genele hitap eden bir kavram iken, 1990’lardan sonra işgücü piyasası veya

uluslararası aktörlerin ekonomik söylemlerinde adı sıkça vurgulanan ve bireye yönelik olan “Yaşam Boyu Öğrenme” şekline evrilmiştir. Küreselleşen dünyanın getirdikleri ile birlikte meydana gelen eğitimsel dönüşümde yaşam boyu eğitim veya yetişkin eğitimi kavramları yerini, eğitim politikalarında adı sıkça duyulan ve nitelikli işgücü yaratmayı hedef alan; “Bilgi Ekonomisi, Bilgi Toplumu ve Yaşam Boyu Öğrenme” kavramlarına bırakmıştır. Artan eğitim ihtiyaçları ile bilginin bir güç olarak görülmesini ve işgücü piyasasında yer edinip sağlamlaştırmayı amaçlayan yaklaşımları daha iyi anlamak için bireysel eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiyi kuramsallaştıran “İnsan Sermayesi” kavramını da iyi anlamak gerekmektedir (Kaya, 2010). İnsan Sermayesi kuramının altında yatan varsayım, bireylerin yatırım yapacakları konu üzerinde fayda ve maliyet analizi yaparak eğitimlerine karar vermeleridir. Bu kararlar hedeflenen amaç, refah seviyesinin artırılmasıdır (Rubenson, 2010). Böylece yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılan yetişkin; öncelikle kendine, sonra ailesine ve ardından toplumuna yarar sağlayıcı konumda olacaktır (MEB, 2014).

UNESCO, Avrupa Birliği (AB), Avrupa Konseyi ve OECD gibi uluslararası aktörlerin yetişkin eğitime verdikleri önem, yıllar içinde gerçekleştirdikleri toplantılardan, bültenlerden veya raporlarında hedefledikleri politikalarından açıkça görülmektedir. UNESCO kurulduğu 1945 yılından itibaren Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansları ve Bölgesel Yetişkin Eğitimi toplantıları düzenleyerek yetişkin eğitimi faaliyetlerine önemli katkılar sağlayan bir kuruluş olmuştur. UNESCO tarafından belirli periyotlarla uluslararası platformda düzenlenen yetişkin eğitimi konferanslarında yaşam boyu eğitim ve yetişkin eğitiminin önemi sıklıkla vurgulanmıştır. İlk uluslararası yetişkin eğitimi konferansı 1949'da, Danimarka'nın Elsinore şehrinde toplanmıştır. Elsinore'den 11 yıl sonra 1960'da Kanada'nın Montreal şehrinde, “Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi” teması ile düzenlenen konferansa 51 ülke katılmış ve yetişkin eğitiminin amaçları ile işlevleri, uluslararası düzeyde incelenmiştir (Aksoy, 2008; Bilir, 2009; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Montreal konferansı, yaşam boyu öğrenmeyi, devletlerin gelecekteki politikaları için bir amaç olarak belirleyen ilk uluslararası toplantı olmuştur (Lowe, 1985, s. 9). Neredeyse her 10 yılda bir düzenlenen uluslararası yetişkin eğitimi konferanslarında alınan kararlar neticesinde, örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerine halkın katılım oranı, programların katılımcılara uygunluğu, eğitim ortamlarında görev alan yönetici ve öğretmenlerin sayıları gün geçtikçe artmıştır. Konferanslarda sadece yetişkin eğitimi ile ilgili sistemlerin genişletilmesinin değil, aynı zamanda daha kapsamlı ve esnek

bir eğitim anlayışı içerisinde okullarda ve üniversitelerde de köklü değişiklikler yapılması gerekliliği de ele alınmıştır (Lowe, 1985).

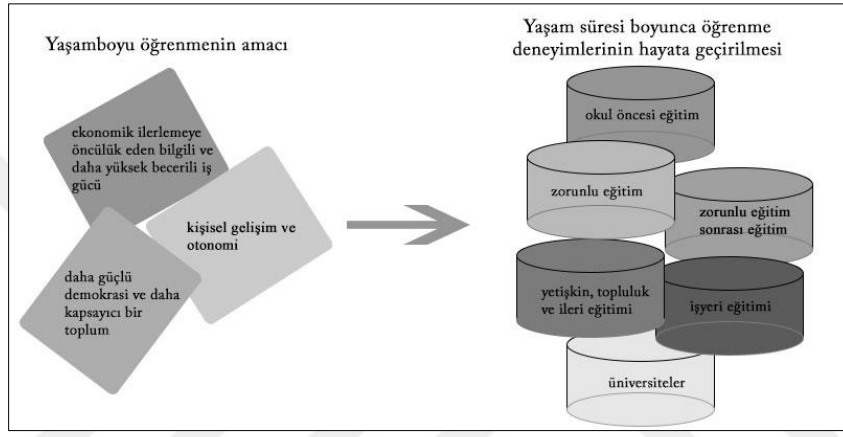
Avrupa Birliği, kurulduğu yıldan bu yana yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak yoğun çalışmalar içerisinde olmuştur. Ancak AB'nin 1970'li yıllara kadar eğitim konusunda herhangi bir projesi olmamıştır. Ağırlıklı olarak ekonomik bir yapı olarak görülen AB, eğitimle ilgili ilk resmi çalışmasını, 1973 yılında hazırlanan "Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretim Muhtırası" adlı raporla sunmuştur. Birliğin ikinci çalışması ise yine aynı yılda yayınlanan "Avrupa Topluluğunda Açık Uzaktan Eğitim Bildirisi"dir. Birlik, 1980'li yılların ortalarından itibaren eğitimin farklı alanlarında hizmet veren programlarını yürürlüğe sokmuştur (Aksoy, 2008; Eurydice, 2000, s. 10). AB, yaşam boyu öğrenme için "Anahtar Yeterlikler Çerçevesi"ni belirlemiş ve bu çerçevede küreselleşen bir dünyada ülkelerin rekabet gücünü geliştirebilmek için kişisel gelişim, sosyal katılım ve istihdam konularını ön plana çıkartmıştır (MEB, 2014).

Avrupa Konseyi tarafından 2000 yılında Lizbon'da düzenlenen ve üye devletler tarafından imzalanan 10 yıllık hedefteki temel unsurlardan birisi yaşam boyu öğrenmede katedilmesi gereken katılım göstergeleridir. Avrupa, 2010 yılı itibariyle, daha güçlü ekonomik büyüme ve daha fazla sosyal uyum üzerinde durarak, dünyanın en rekabetçi ve bilgiye dayalı bölgesi olmayı hedeflemiştir. Yaşam boyu öğrenmeye katılım bu amaçları gerçekleştirebilmek için katalizör görevini üstlenmiştir. 21.yy'ın ilk 10 yılının sonunda 25-64 yaş arasındaki nüfusun %15'inin herhangi bir yaşam boyu öğrenme etkinliğine katılması istenmiştir. Bu anahtar düşünce 2000 yılında düzenlenen Lizbon Hükümet ve Devlet Başkanları Zirvesi'nde formüle edilmiştir. Ancak çoğu ülke belirtilen tarihlere kadar hedeflenen bu oranı yakalayamamıştır (Boeren ve diğerleri, 2010).

OECD, eğitim fırsatlarını kişilerin yaşamı içine dahil etmek düşüncesiyle yinelemeli eğitim yaklaşımını desteklemiştir. Yinelemeli eğitimde saptanan politikalar, özellikle zorunlu eğitim sonrası ileri düzeyde eğitim almayı, kişinin kendi seçeceği zamana erteleme veya eğitim sistemine yeniden giriş hakkına sahip olması şeklindedir. İşinde ilerlemek isteyen, iş değiştirmek isteyen ya da iş edinmek isteyenler için gerekli mesleki eğitimden geçme hakkının vurgulandığı yinelemeli eğitim ile mevcut eşitsizliklerin artmaması konusunda da gereken önlemlerin alınması hedeflenmektedir (Aksoy, 2008; Lowe, 1985). Çünkü bilgi ve beceriler bireylere eşit olarak dağıtılmamıştır (OECD, 2003).

Chapman ve arkadaşlarının OECD'nin "Herkes için Yaşam Boyu Öğrenme" stratejilerinden yola çıkarak yapmış oldukları çalışmada, yaşam boyu öğrenmenin

amaçları ve yaşam süresi boyunca öğrenme deneyimlerinin hayata geçirilmesi durumunu “Yaşam Boyu Öğrenme: Kavram (concept)” başlığı ile Şekil 1’deki gibi göstermişlerdir. Burada yaşam boyu öğrenmenin üç amacı; “ekonomik ilerlemeye öncülük eden bilgili ve daha yüksek becerili işgücü”, “kişisel gelişim ve otonomi” ile “daha güçlü demokrasi ve daha kapsayıcı bir toplum” olarak ifade edilmiştir. Yaşam süresi boyunca öğrenme deneyimlerinin hayata geçirilmesini sağlayan eğitim ortamları ise okul-öncesi eğitim; zorunlu eğitim; zorunlu eğitim sonrası eğitim; yetişkin, topluluk ve ileri eğitimi; iş yeri eğitimi ve üniversitelerdir (Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin, 2005).



Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenme: Kavram

İnsanlar hayatları boyunca öğrenmeye devam ederler, bütün hayat bir öğrenmedir ve eğitimin sonu yoktur (Lindeman, 1969, s. 10). Bu nedenle eğitimi, okul veya üniversite bitirmekle tamamlanan bir süreç olarak görmemek gerekir. Özellikle iş piyasasında büyümek, başarılı olmak, rekabet gücünü artırmak için yetenekli ve eğitilmiş işgücüne ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı karşılamak için çalışanların yabancı dil öğrenmek, yönetim becerilerini geliştirmek, bilgisayar konusunda uzmanlaşmak gibi konularda (Sokolova ve Mohelska, 2015) yaşam boyu öğrenmeye katılmaları gerekmektedir (Cross, 1980; Fife Economic Forum, 2005, s. 14). Yaşam boyu öğrenme insanlara bilgilerini güncellemek için fırsatlar sunarken, daha önceki yıllarda yapmaya olanak bulamadıkları veya erteledikleri etkinlikleri de gerçekleştirme imkânı sunmaktadır (Chapman ve diğerleri, 2005). Eğitime erişim, yüksek maaş ve daha iyi yaşam kalitesi arayan yetişkin bireyler için önemlidir. Lise diploması artık geçimi sağlayacak kadar iyi bir iş bulma konusunda eskisi kadar fayda sağlayamamakta, bugünün ve geleceğin nesilleri için yeterli olamamakta ve daha iyi bir işe erişim için gerekli olan çitayı aşmaya yetmemektedir. Lise



sonrası dereceler ve sertifikalar daha düşük ve orta tabakalı işgücü piyasasında çalışanlar için bile önemli hale gelmiştir (Chao ve diğerleri, 2007).

Farklı gelişim dönemlerinden geçen bireylerin, doğumdan ölüme kadar olan yaşam sürelerindeki kaliteyi artırmaları ve yaşamlarındaki değişimlere kolayca uyum sağlayabilmeleri yaşam boyu öğrenmenin başlıca amaçlarından biridir. Bireyler gençliğinde aileden ayrılma, yetişkinlik döneminde toplumun bir üyesi olma ve gelir elde etme, ileri yetişkinlik döneminde ise emeklilik gibi değişimlere ayak uydurmaya çalışırlar. Bireyin yetişkinlikten önceki dönemlerinde temel eğitim önemli rol oynarken, yetişkinlik döneminde ise yaşam boyu öğrenme önem kazanır. Bu gibi nedenlerle istihdam olanaklarını geliştirmede, kişisel ihtiyaçların giderilmesinde, değişim ve gelişime ayak uydurmada yaşam boyu öğrenme bir gereklilik olarak bireylerin karşısına çıkmaktadır (Güleç ve diğerleri, 2012).

## 2.2. Yetişkin ve Yetişkin Öğrenci Kavramları

Bir birey doğumundan ölümüne kadar fizyolojik, psikolojik, sosyolojik ve kültürel olarak nitelendirilebilecek farklı evrelerden geçer. Aynı zamanda evre kuramcıları tarafından insan yaşamı; çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerine ayrılır. Her bir döneme ait tanımlamalar toplumdan topluma farklılık gösterse de, yetişkin (adult) kavramı genel olarak fiziksel ve psikolojik bakımdan olgunlaşmış birey olarak ifade edilebilir.

Yetişkin kavramı ile ilgili olarak tanımlama yapılırken kişinin yaşı, eğitim ve çalışma hayatına yarı veya tam-zamanlı katılım şekli veya medeni durumu gibi göstergeler belirleyici faktörler olarak ele alınabilir. Yetişkin bir birey aynı zamanda kendisine yüklenen sorumluluklar neticesinde toplumun üretken bir parçası olan ve öğrenim ihtiyacını da bu duruma göre şekillendiren (Lowe, 1985; Tekin, 1988), evli (Merriam ve Caffarella, 2001) bir birey olarak da ifade edilebilir. Yetişkin kavramı, birçok resmi belgede 17 veya 21 yaşın üzerinde olan ve zorunlu eğitimi sonrasında bir eğitim kurumunda tam-zamanlı olarak eğitimine devam etmeyen kişi olarak tanımlanır.

Öğrencilik rolünün birinci plandan ikinci plana geçmiş olması, yetişkini yetişkinlik öncesinden ayırır (Lowe, 1985). Yetişkin olarak kabul edilen kişinin; tam-zamanlı olarak eğitime katılmayan ve önceki yıllarda öğrenim çağından çıkmış ve tam-zamanlı bir işte çalışan (Onur, 2011) bir kişi olduğu ifade edilir. Ancak bir bireyi, eğitime yarı-zamanlı katılması ya da tam-zamanlı bir işte çalışması durumuna göre yetişkin saymadan önce yaş

faktörünün de dikkate alınması gerekmektedir. Örneğin bir birey tam-zamanlı eğitim alması gereken 15 yaşında okuldan ayrılmak zorunda kalmış ve tam-zamanlı bir işte çalışmaya başlamış olabilir. Bu nedenle bireylerin yetişkin sayılabilmesi için fiziksel yaşından çok o bireyi yetişkin olmak zorunda kılan psikolojik veya toplumsal nedenlere de odaklanmak gerekmektedir. Bu kapsamda Schuetze ve Slowey (2002), yaşın geleneksel öğrenci ile geleneksel olmayan öğrenciyi ayırt edici özelliğinin olduğunu ancak farklı durumlar için bireyin yaşam öyküsünün, giriş şeklinin ve eğitim şeklinin incelenmesi gerektiğini savunmuştur.

Bacon, “bilgi, şüphesiz egemenliğin başlıca belirleyicilerinden biridir ve modern dünyada yaşayan bir kişi dış dünyayı tanımak ihtiyacını duyacaktır” diyerek öğrenme yolunda bir defa cesaret gösteren yetişkinlere tavsiyede bulunmuştur. Aeschylus ise öğrenme faaliyetinin, yaşlı bir bireyi bile, “ülke gençliğinin tazeliğinde” hissettirdiğini dile getirmiştir (Lindeman, 1969). Yetişkinlerin eğitim ve öğrenme sürecine katılımlarını teşvik eden bu tür betimlemelerin, günümüz koşullarında uluslararası aktörler tarafından “öğrenmek için asla geç değildir”, “beşikten mezara dek öğrenme” gibi farklı söylemlerle ifade edilmeye devam ettiğini söylemek mümkündür. Yetişkin için belirli bir yaştan sonra bir amacı gerçekleştirmek için geleneksel yaşta olan akranları ile birlikte dahi olsa eğitime başlamak, öğrenme deneyimlerine ve yeni bilgilere sahip olma açısından aktif bir süreç olacaktır.

Yetişkinlerin değişen popülasyon ve çağ gereksinimleri ile birlikte yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde, yaygın ve örgün eğitimde her geçen yıl biraz daha fazla yer almaya başladıkları yapılan çalışmalarda görülmektedir. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, bilgi hacmini ve bilginin dolaşımını sürekli artırmakta ve böylece bilgiye ulaşım geçmiş yıllara nazaran daha kolay hale gelmektedir. Bu süreç içerisinde birey, yeni durumlara uyum sağlama düşüncesi ile “sürekli öğrenen” konumundadır (Kaya, 2010). Bu sebeple yetişkin öğrencileri, yakından tanımak ve onları anlamak gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunun için eğitimciler “Yetişkin öğrenci kimdir? Yetişkinler hakkında neler biliniyor? Yetişkinler hakkındaki düşünceler nasıl organize edilir?” gibi sorulara cevap aramaktadırlar (Slotnick, Pelton, Fuller ve Tabor, 1993).

Daha önce de bahsedildiği gibi yetişkin eğitimi kavramı son yıllarda değişen politikalarla birlikte bireyin sorumluluğunda gerçekleşen bir faaliyet olarak aktarılmaktadır. Bu sebeple yetişkinlerin eğitim alma süreçleri “yetişkin öğrenmesi” şeklinde de ifade edilmektedir (Sayılan, 2009). Farklı kullanımlarla “yetişkin öğrenen (adult learner)”, “yetişkin öğrenci (adult student)”, “yeniden giriş yapan öğrenci (re-entry

student)”, “geri dönen öğrenci (returning student)”, “geleneksel olmayan öğrenci (nontraditional student)”, “yeni öğrenci (new student)” (Cross, 1980) veya bazı ülkelerde “olgun öğrenen (mature learner)” olarak ifade edilen bu terim, ister örgün eğitimde olsun isterse yaygın eğitimde olsun sosyal bağlamda öğrenme sürecindeki bir yetişkin olarak tanımlanır (Sogunro, 2015).

Yetişkinlerin eğitime katılım oranları sürekli artış gösterse de, yetişkin öğrencilerin demografik özellikleri önceki yıllarda elde edilen bulgularla uyumluluk göstermektedir. Yetişkinler bir eğitim faaliyetine katıldıklarında, geleneksel yaştaki öğrencilerden farklı olabilen ve kolaylıkla ayırt edilebilecek bazı karakteristiklere sahiptirler (Kasworm, 2003). Bu karakteristikler katılım gösterilen yaşa (Sogunro, 2015), eğitimin düzeyine, eğitime verilen araya, kişisel tecrübeler ve katılım nedenlerine bağlı olarak değişebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ortalamadan büyük yaşta öğrenim gören ile eş anlamlı olarak kullanılan yetişkin öğrenen terimi, öğrenme deneyimleri ile ilişkili 25 yaş ve üzerinde olan (Allen, 1993; Compton ve diğerleri, 2006; Jung ve Cervero, 2002; Lake ve Pushchak, 2007; Myers, Conte ve Rubenson, 2014; Malhotra, 1997), katılımcıları erkekler kadar kadınlardan da oluşan, genellikle 40 yaş altı (Johnstone, 1963; Lowe, 1985), eğitimine en az iki yıl ara vermiş (Boeren, Holford, Nicaise ve Baert, 2012; Saar, Vöormann ve Lang, 2014), ortalamanın üstünde gelire sahip (Jung ve Cervero, 2002), tam-zamanlı çalışan, yarı-zamanlı öğrenci, genellikle evli ve çocuklu (Benshoff, 1993; Fairchild, 2003; Graham ve Donaldson, 1999; Kwang ve diğerleri, 2004; Levine ve Sun, 2002) kişileri ifade etmek için kullanılır. Ayrıca yetişkin öğrencilerin büyük bir kısmı ekonomik olarak bağımsızdır (Banks, 2010; C. E. Kasworm, 2003; Lake ve Pushchak, 2007; Bundy ve Smith, 2004; Yankelovich, 2005), iş ve aile sorumlulukları vardır (CAEL, 1999; Caruth, 2013; Chao ve diğerleri, 2007; Kwong, Mok ve Kwong, 1997; Rouborn ve diğerleri, 2015). Katılım profili üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde yetişkin öğrencilerin yukarıda belirtilen karakteristik özelliklerden en az birini taşıdıkları söylenebilir.

Yetişkinlerin öğrenim ihtiyacı ve öğrenim sürecine hazır hale gelişi, bireysel beklentilerinin ve sorumluluklarının sonucunda ortaya çıkar. Yetişkin bir birey eğitime katılırken geçmişi, toplumsal olaylara katılması, aile hayatı, bireysel eksiklikleri ve kendini gerçekleştirme gibi konulara cevap bulmak ve bu çerçevede katıldığı eğitim programını da sonuna kadar götürmek ister (Tekin, 1988). Yetişkinler, gereksinimleri neticesinde öğrenmek için seçmiş olduğu ve genellikle ilgilendiği eğitim konusunun yakın gelecekte kendisine fayda getireceğini düşünürler (Brookfield, 1986; Slotnick ve

diğerleri, 1993) ve bu konuda eğitim alacağı kurumu da kendisi seçer. Öğrenmeyi sığdıracığı zamanı, öncelikleri olan aile ve meslek sorumluluklarına göre ayarlar. Öğrenme sürecinde kesintiler yaşama durumuna bağlı olarak eğitim süresini zamana yaymak zorunda kalabilirler (Lowe, 1985).

Yetişkinlerin eğitime katılma seçenekleri, bir konunun rastlantısal takibi veya yeni bir beceri öğrenmeye katılımlarını içine alacak şekilde yaygın türde olabileceği gibi; bir lisans programını takip veya gece derslerine katılım şeklinde örgün türde bir deneyim de olabilir (Slotnick ve diğerleri, 1993). Ancak yetişkinler eğitime katıldıklarında öğrenme yeteneklerinin kaybolup kaybolmaması güvensizliği ile karşı karşıya kalabilirler. Ayrıca yetişkinlerin genç akranları ile aynı koşullar altında aynı eğitimi alma zorunlulukları da onlar için güvensizlik yaratabilmektedir (Graham ve Donaldson, 1999). Bu duruma ilişkin yapılan araştırmalar, yetişkinlerin ilerleyen yaşlarda sayısal becerilerinin ve tepki hızlarının azaldığını ancak sözel alandaki kavrayış bakımından ilerleme kaydedebileceklerini göstermiştir. Çağdaş psikoloji araştırmaları ile yetişkinlikte eğitime girişte meydana gelebilecek öğrenme yeteneğinin durgunlaşması fikri çürütülmüştür (Stan, 2014). Bu düşüncelerin yanı sıra yetişkinlerin geçmişteki eğitim düzeyleri ne kadar yüksekse sonraki eğitim ortamlarındaki katılım ve başarı durumları da o kadar yüksek olacaktır (Dickinson, 1971; Lowe, 1985).

Yetişkinler için öğrenci olma deneyimi, geleneksel yaştaki öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerden tamamıyla farklı anlama gelmektedir (Reay, Ball ve David, 2002). Yetişkinler ve geleneksel yaştaki öğrenciler, demografik ve sosyo-ekonomik karakteristikleri, katılım örüntüleri, kayıt oldukları kurumu seçme nedenleri, çalışma hayatları ve iş hayatını idame ettirmeleri ile yararlandıkları mali yardım açısından değişiklik göstermektedirler (Benshoff, 1993; Choy ve Premo, 1995). Yetişkin öğrenciler geleneksel yaştaki akranları ile karşılaştırıldığında, yetişkinlerin akademik anlamda daha ilgili oldukları, diğer akran ve öğretim personeli ile daha az etkileşim kurdukları, öğretim uygulamalarında daha pozitif bir tutum sergiledikleri ve kampüslerini daha az destekleyici buldukları ifade edilebilir (Rabourn ve diğerleri, 2015). Courtner (2014) ise geleneksel olmayan öğrencilerin fakülte ve idari personel ile en yüksek düzeyde ilişki içinde, geleneksel öğrencilerin ise diğer öğrencilerle en yüksek düzeyde ilişki içinde olduklarını belirtmiştir.

Yetişkin öğrenciler geleneksel yaştaki öğrencilere nazaran tam-zamanlı bir işte çalışırlar ve zamanlarını, enerjilerini ve ekonomik kaynaklarını harcadıkları bir takım aile sorumlulukları vardır (Choitz ve Prince, 2008). Ne zaman ve nerede eğitime kayıt

olacaklarına karar vermek onlar için önemlidir (Chao ve diğerleri, 2007). Ancak şunu ifade etmek gerekir ki; geleneksel yaştaki öğrenciler ile farklılık gösteren yetişkin öğrenciler kendi içlerinde homojen bir grup değildirler (Singh, 2014). Yetişkin öğrencilerin de kayıt olurken birbirinden farklı eğitim özgeçmişleri (Lakin ve diğerleri, 2007; Pollard, 2008), kayıt ve çalışma örüntüleri bulunur. Nerede ve ne okuyacaklarının seçimi, eğitimlerini ne kadarlık ekonomik destekle yürütecekleri gibi karar vermeleri gereken çeşitli durumlar da söz konusudur (Choy ve Premo, 1995).

Yetişkinlerin öğrenme özellikleri; ihtiyaçları ve beklentileri, eğitim alacakları eğitim düzeyine göre değişim gösterebilir. Temel eğitim düzeyinde eğitim gören yetişkin öğrencilerin karakteristikleri incelendiğinde; öğrenmeye karşı aceleci, yüksek motivasyon sahibi, tecrübeli, eğitime katılmada belirli amaçlar güden (Malhotra, 1997), desteklenmeye ihtiyaç duyan, sosyal iletişim kurma becerisine sahip, katılım ile saygınlık kaybetme korkusu yaşayan, fiziksel yetersizlikleri olan, alışkanlık sahibi ve öğrenimlerinde dikkatsizlik sıkıntısı yaşayan kişiler oldukları (Cass, 1971) ifade edilir. Temel eğitim düzeyinde eğitime katılacak olan yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları daha çok bir işe girme, beceri ve yeteneğin geliştirilmesi ile daha iyi şeyler yapma, diploma ya da sertifika alarak ekonomik gelir seviyesini yükseltme, dil öğrenme becerisini artırma ve başarı ile itibarın geliştirilmesi şeklindedir (Cass, 1971).

Yetişkinlerin eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretimde olduğu gibi, yaş gibi düzgün sınırları olmayan yükseköğretimde de kapsamlı ve amorf bir uygulama alanıdır (Merriam ve Caffarella, 2001). Yükseköğretimdeki yetişkin öğrenciler tanımlanması oldukça zor olan bir grubu temsil eder. Yükseköğretimdeki yetişkin öğrenci grubunu yaş açısından tanımlayacak yaygın olarak kabul edilmiş bir tanımlama yoktur. Yükseköğretim gören öğrencilerin çoğunun yetişkinlik yaşına ulaştığı da düşünülebilir. Bununla birlikte, yaygın olan algı, yetişkin öğrenciler olarak ifade edilen bu grubun, tipik yükseköğretim öğrencilerinden daha büyük yaşta olan ve eğitim sisteminin dışındayken bir süre sonra örgün eğitime yeniden katılmaya karar veren öğrencileri temsil etmesidir (Eurydice, 2011).

Compton ve diğerleri (2006)'nin yükseköğretimdeki eğitim politika ve uygulamalarını inceledikleri araştırmalarında, yetişkin öğrencilerin genellikle geleneksel olmayan öğrenciler olduklarını, ancak her geleneksel olmayan öğrencinin de yetişkin öğrenci olmadığını ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle yetişkin öğrencileri karakterize eden beş temel özellikten bahsetmişlerdir. Bunlardan ilki yetişkin öğrencilerin mesleki bir amaç için sertifika ya da diploma için eğitim alma durumlarıdır ve çoğu

yetişkinin toplum kolejlerine kayıt olduklarını dile getirmişlerdir. İkinci olarak yetişkin öğrencilerin iş becerilerini geliştirmek veya bir iş becerisi kazanmak için eğitime odaklandıklarını belirtmişlerdir. Üçüncü karakteristikleri, yetişkin öğrencilerin kendilerini bir öğrenci olarak değil bir çalışan olarak görmeleridir. Aynı zamanda yetişkin öğrencilerin, öğrenci olma durumlarını; eş, baba veya anne olmaktan daha düşük bir öncelikte tuttukları görülmüştür. Araştırmacılar yetişkin öğrencilerin uzaktan eğitime kaydolma ihtimalinin daha yüksek olmasını dördüncü özellik ve kayıt olurken karşılaştıkları engellerin varlığını ise beşinci karakteristik olacak şekilde ifade etmişlerdir.

Knowles (1984)'ın tanımladığı dört büyük prensip yetişkin öğrenci popülasyonunu karakterize etmektedir. Yetişkinler kendi kendilerini idare ederler (self-directed), kendi eylemleri hakkında sorumluluk alırlar, kendilerine keyfi olarak dayatılan bilgiye direnç gösterirler, kimliklerinde oldukça önemli bir yer tutan geniş çaplı bir deneyime sahiptirler ve öğrenmeye hazırdırlar. Çoğu yetişkin gönüllü olarak öğrenme süreci içerisinde yer alır (Cervero ve Kirkpatrick, 1990; Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007; Malhotra, 1997) ve yetişkinler görev motivasyonludurlar. Bu özellikler dikkate alındığında yetişkin öğrenenlerin belirli amaçlarını gerçekleştirmek için yükseköğretim eğitimine geri döndükleri söylenebilir (Rabourn ve diğerleri, 2015).

Yükseköğretimde 18-24 yaş aralığındaki üniversite öğrencileri, geleneksel öğrenci statüsünde kabul edilirler (Campbell, 1984) ve lise sonrası eğitime kayıtlı öğrenci popülasyonunun büyük çoğunluğunu oluştururlar. Ancak sıklıkla yetişkin öğrenciler olarak adlandırılan, okula ilk kayıt yaşı 21 ya da 24 yaş üstü olan ve geleneksel olmayan öğrenciler de yükseköğretimde sıklıkla karşılaşılan bir grup haline gelmişlerdir (Banks, 2010; Rabourn ve diğerleri, 2015).

Lise sonrası eğitim alan yetişkin bireyler, lise sonrası eğitime geleneksel yaş aralığında devam eden öğrencilere kıyasla farklı katılım özellikleri göstermektedirler (Benshoff, 1993). Yetişkin öğrenciler, onlara bir bakış açısı ve amaç duygusu veren ve geleneksel öğrencilerde bulunmayan zengin ve çeşitli yaşam tecrübelerini üniversiteye getirirler (Donaldson ve diğerleri, 1999; Graham ve Donaldson, 1999; Slotnick ve diğerleri, 1993). Tecrübe, yetişkin öğrenenin yaşayan ders kitabıdır (Lindeman, 1969). Bu öğrenciler kim olduklarını, ne istediklerini bilirler ve sistemin nasıl çalışacağı ile ilgili çok sayıda güzel fikirlere sahiptirler. Bir başka ifadeyle yetişkin öğrenciler, ihtiyaçlarını bilen ve bu ihtiyaçlarını karşılamak için sıkı bir çalışma içerisinde olacak olan tüketicilerdir (Slotnick ve diğerleri, 1993).

Yetişkin öğrenciler ve geleneksel yaştaki öğrenciler farklı ekonomik statülere, mali destek ihtiyacına ve derece tamamlama örüntülerine sahiptirler. Bu bağlamda geleneksel yaşta olan ve olmayan lisans öğrencileri ile ilgili karşılaştırma içeren çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Tipik üniversite öğrencisi olarak adlandırılan bireyler ile yetişkin lisans öğrencileri kıyaslandıklarında bu iki gruba ait pek çok farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Yetişkinler, geleneksel yaştaki öğrencilere nazaran öğrenme ortamlarına entegre olurken çeşitli yaşam rolleri ile birlikte çok boyutlu yollardan geçerler (Bye, Pushkar ve Conway, 2007). Yetişkin lisans öğrencileri, lise sonrası eğitiminde lisans derecesi veya daha düşük eğitim düzeyine yönelen 25 yaş ve üzerinde olan aynı zamanda yaş sınırı olmadan okuyan öğrenciler olarak tanımlanabilirler. Yetişkin öğrenciler, tam-zamanlı olarak eğitime kayıtlı ve 18 yaşında liseden mezun olmuş kişileri tanımlamak için kullanılan tipik öğrenciler gibi mali anlamda ailelerine bağımlı değildirler yani bu yetişkinlerin çoğu mali bağlamda ailelerinden destek almazlar. Bir kısım yetişkin ailesinden mali destek görüyor olsa da bu grubun çoğu kendi kaynakları ile hayatını idame ettirir. Eğer evlilerse eşinin mali kaynaklarını da kullanabilmektedirler. Mali açıdan bağımsız olmanın yanı sıra yetişkin lisans eğitimi öğrencileri çalışabilir, aile geçindirebilir veya liseden mezun olup bir ya da iki yıl içinde lise sonrası eğitime başlamış olan öğrencilerden farklı deneyimlere sahip olabilirler (Choy ve Premo, 1995).

Yetişkin öğrencilerin ne zaman, nerede ve nasıl eğitim alacakları; coğrafi, mali ve zamanla ilgili engelleri, yetişkin öğrenciler açısından birincil olarak düşünülmesi gereken konular olabilir (Elliot ve Brna, 2009). Yetişkin öğrenenler ekonomik kazanç bağlamında harcadıkları zamanı en yüksek boyutta tutmak isterken, sınıf ortamında harcadıkları zamanı ise minimum düzeyde tutmak isterler. Geleneksel yaştaki öğrenciler akranları ile kampüs içinde etkileşim kurarken; yetişkinler akademik ve sosyal topluluklardan ziyade daha çok aileleri ile ilgilenmeyi tercih ederler. Bu sebeple yetişkinler genellikle kampüs dışındadırlar (Bradley ve Graham, 2000; Graham ve Donaldson, 1999; Rabourn ve diğerleri, 2015). Yetişkin öğrenenler daha çok tam-zamanlı bir işte çalışırlar ve aile sorumlulukları vardır. Bu onların zamanını, enerjilerini ve mali kaynaklarını tüketmektedir (Chao ve diğerleri, 2007).

Yetişkin öğrenciler tipik öğrencilere nazaran lisans eğitiminde danışmanlık ve akademik desteğe ihtiyaç duymayabilirler. Çünkü onların amaç ve yönelimleri belirlidir (Rabourn ve diğerleri, 2015). Yükseköğretimdeki yetişkin öğrenciler için araştırmacıların en çok dikkat çektiği konulardan birisi de bu grubun büyük çoğunluğunun eğitimlerini yarı-zamanlı olarak sürdürmeleridir (Morstain ve Smart, 1977). Tipik öğrenciler

mezuniyetleri ile birlikte bir iş edinmek amacıyla lise sonrası eğitimlerine devam ederken; yetişkin öğrenciler farklı amaçlarını gerçekleştirmek için yükseköğretimdeki eğitim programlarına katılırlar (Çizelge 1). Yetişkinler ekonomik bağlamdaki pozisyonlarını korumak veya artırmak, becerilerini güncellemek ve geliştirmek için bir yol ararlar. Çoğu yetişkin bu durum ile başa çıkabilmek için üniversitelerde diploma veren programları bitirirler (Benshoff, 1993; Chao ve diğerleri, 2007).

Çizelge 1

*Yükseköğretimde Tipik Öğrenci ve Yetişkin Öğrenci Karşılaştırması*

<b>Karakteristikler</b>	<b>Tipik Öğrenci (Geleneksel Olan)</b>	<b>Yetişkin Öğrenci (Geleneksel Olmayan)</b>
Yaş Aralığı	18-22	25 yaş ve üzeri
Mali Bağımlılık	Çoğunlukla vardır.	Çoğunlukla yoktur.
Eğitim Türü	Çoğunlukla tam-zamanlıdır.	Çoğunlukla yarı-zamanlıdır.
Çalışma Durumu	Çoğunlukla işi yoktur ya da yarı-zamanlıdır.	Çoğunlukla tam-zamanlıdır.
Ebeveyn Olma Durumu	Nadiren görülür.	Çoğunlukla anne ya da babadır.
Danışman Desteğine İhtiyaç	Çoğunlukla vardır.	Kısmen vardır.
Katılım Nedeni	Öncelikle iş bulmak içindir.	Farklı nedenler ile ilgili olabilir.
Sosyal İlişki	Çoğunlukla kampüste akranları ile zaman geçirir.	Çoğunlukla kampüs dışında aile ile vakit geçirir.

Ulusal Eğitim İstatistik Merkezi (NCES-National Center for Education Statistics) 2002 raporunda, geleneksel yaşta olmayan lisans öğrencilerini yedi karakteristik ile gruplandırmıştır. Bu karakteristiklerden sadece birine uyan öğrenciler “düşük derecede geleneksel olmayan”, iki veya üçüne uyanlar “kısmen geleneksel olmayanlar” ve dört ya da daha fazlasına uyanlar ise “yüksek derecede geleneksel olmayan” öğrenciler olacak şekilde isimlendirilmiştir. Bu karakteristiklere bağlı olarak 1999-2000 yıllarında geleneksel yaşta olmayan lisans öğrencilerinin katılım yüzdesi incelenmiş ve katılım oranlarında yetişkinlerin en çok rastlanan özelliklerinin “mali yönden bağımsız olmak”; en az rastlanan özelliklerinin ise bir “lise diplomasına sahip olmamak” olduğu ortaya çıkmıştır (Chao ve diğerleri, 2007).



### 2.3. Dünyada Yetişkin Eğitime Katılım ve İlgili Araştırmalar

Küresel ekonomilerde iş bulma olanakları azaldıkça, bireyler istihdam edilebilme şanslarını artırabilmek için yeni beceriler kazanma yoluna gitmekte, dolayısıyla yaşam boyu öğrenmeye dahil olma zorunluluğunu hissetmektedirler (Kaya, 2010). Son yıllarda yetişkinlerin her türlü eğitim seviyesindeki eğitim etkinliğine gösterdikleri katılım oranları bu durumu ispatlar niteliktedir. Buna paralel olarak da 20.yüzyılın ortalarından itibaren yetişkin eğitime verilen önemde ve yetişkin eğitimi araştırmalarında gözle görülür bir artış yaşanmıştır. Bu araştırmaların başında “katılma” ve “yetişkin katılımcılar” gelmektedir. Yetişkin eğitiminde katılma konusunu ele alan ilk araştırmalar, 1920’li yıllarda yapılmıştır (Ayhan, 1990) ve günümüzde de bu tür çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Yetişkin eğitiminde katılma ile ilgili araştırmalar, günümüzde de geçerliliğini koruyacak biçimde genellikle şu dört başlık kapsamında yapılmaktadır (Tekin, 1988):

- Katılımcıların bireysel özelliklerinin tanımlandığı betimleyici araştırmalar,
- Katılma nedenlerinin belirlendiği araştırmalar,
- Ayrılma nedenlerinin belirlendiği araştırmalar,
- Katılmanın engellerinin belirlendiği araştırmalar.

Yetişkin eğitiminde 19.yy sonu ve 20. yy başında çağdaş araştırmalar iki ana soru üzerinden ilerlemiştir. Bunlar; “Yetişkin eğitime kimler katılır?” ve “Yetişkinler eğitime neden katılırlar?”dır. İlk soru katılımcı gruplarını ifade ederken; ikinci soru farklı sebepler ve motivasyonlarla ilgili olarak yetişkinlerin katılım nedenlerini içerir (Bremer, 2007’den akt: Hefler ve Markowitsch, 2010). Yetişkin eğitiminde katılım nedenleri, alanın önemli konularından birisidir (Merriam ve Caffarella, 2001). Yetişkinler, öğrenme faaliyetinin kendi kişisel, sosyal ya da mesleki bir sorununu çözeceğini ya da kendisine mutluluk getireceğini düşündüğünde o öğrenme faaliyetine katılmaya karşı güdülenirler (Lowe, 1985). Diğer bir ifade ile yetişkinlerin bir eğitim programına katılması için o programın beklenti ve ihtiyaçlarını karşılıyor olması ya da sorunlarına çözüm bulması gerekir (Ayhan, 1988). İhtiyaçlarını karşılamayacak eğitim etkinlikleri, yetişkin bireyler için önem arz etmemektedir. Ayrıca bireylerin eğitime katılma ya da katılmama kararları ihtiyaca yönelik fırsatların yaratılmasına bağlıdır (Tekin, 1988).

Aslanian ve Brickell (1980’den akt: Benschhoff, 1993)’in yetişkinlerin okula dönüşleri ile ilgili teorisi olan “Tetikleyiciler ve Geçişler”e göre yetişkinleri okula geri

dönmeye motive eden sebepler, bir ihtiyaçtan ya da değişen rollerden kaynaklanır. Bu teoriye göre “geçişler”, yeni rollerle baş edebilme için yeni öğrenme ihtiyaçları iken, “tetikleyiciler” ise yetişkinin okula dönüş zamanını belirleme olarak tanımlanır. Orta yaşlarda değişen kariyer, medeni durum değişimi, aile yapısı, boş zaman ya da diğer faaliyetler, eğitime dönüş için motive edici sebeplerden birkaçıdır. Yetişkinler daha çok kariyer ve aile geçişleri sebebiyle eğitime dönüş yapmaktadırlar. Mevcut araştırmalar ve incelemeler sonucunda yetişkinlerin eğitim sistemine kariyer merkezli geri dönüşlerindeki ana sebeplerinin bilgilerini artırmak, çalıştıkları işlerindeki pozisyonlarını iyileştirmek, işgücü piyasasındaki konumlarını güçlendirmek veya daha iyi bir iş edinme fırsatı yakalamak olduğu görülmüştür. Eğitim alma süreci ile becerilerin artırılması genel olarak toplumun gelişmesi için önemli koşullardan birisidir. Nitelikli insanlar, iş piyasasında daha iyi işlere ve fırsatlara sahiptirler ve böylelikle nitelikli işgücüne sahip işverenler de alanlarında rekabet avantajını elde etmiş olurlar. Bu durum her iki taraf için de önemli bir kazanımdır (Slotnick ve diğerleri, 1993; Sokolova ve Mohelska, 2015).

Yaygın ve örgün eğitim alanında “yetişkin eğitiminde katılım” konusunda yapılmış çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Ayhan (1988), 1928 yılından 1985’e kadar yapılmış olan katılım çalışmalarını kendi araştırmasında bir çizelge halinde sunmuştur. İlgili çizelgede verilen çalışmalar incelendiğinde “devam”, “terk”, “katılma” ve “güdülenme yönelimleri”nin en çok araştırılan konular olduğu görülmüştür. Katılma nedenlerini içeren ilk araştırmalarda izlenen yaklaşımlar, çoğunlukla yetişkin eğitimi programlarındaki kayıt sayılarını incelemek ve bu sayılara bağlı olarak katılım nedenlerini ortaya çıkarmak şeklinde olmuştur. Ancak bu yöntemi, yetişkinlerin bir programa katılım nedenlerini çözümleyecek bir yol olarak kullanmak yeterli görülmemiştir. 1960’lardan sonra yapılan yetişkin eğitimi katılım araştırmalarındaki bakış açısında değişim olmuş ve katılımcı özellikleri ve güdülenme yönelimleri gibi konular, geliştirilen ölçeklerle daha çok ele alınmaya başlanmıştır (Ayhan, 1988). Yetişkinlerin katılımı ile ilgili öğrenme tecrübelerinin niteliksel ve niceliksel olarak araştırılması, yetişkin eğitimindeki ayrılma konularına da yol gösterici olmuştur. Aynı zamanda yetişkin öğrencilerin eğitime katılım nedenlerini anlamak, katılımı açıklayan kuram ve teorilerin ortaya çıkmasına da yardım etmiştir (Boshier, 1971).

Değişen ve gelişen dünyanın gitgide artan taleplerini karşılayabilmek adına yetişkinler, öğretim programlarına mesleki, kişisel, ekonomik, teknolojik ve sosyal nedenlerle katılım göstermektedirler. Ayrıca yetişkinler, kurumsal beklenti gibi nedenlerle de yetkinliklerini öğrenme yolu ile artırmaya çalışan sorumluluk sahibi

kişilerdir (Wlodkowski, 2008, s. 97). Yetişkinlerin eğitime katılma nedenleri arasında en yaygın olanları; iş yaşamındaki değişiklikler, teknolojideki gelişmeler, yeni bilgi ve becerileri kazanma isteği (DiSilvestro, 2013; Lowe, 1985; McCune, Hounsell, Christie, Cree ve Tett, 2010; Neagu, 2014), ortalama insan ömrünün uzaması, diploma veya sertifika kazanma isteği (Kwang ve diğerleri, 2004) şeklinde sıralanabilir.

Yetişkin eğitimi araştırmacıları katılım nedenlerini belirli kategoriler ya da gruplandırmalar altında belirli yönelimlere göre sınıflandırmaktadırlar (Ural, 1993). Yönelimler konusunda alandaki ilk ve en önemli sayılabilecek sınıflandırma araştırması, Houle (1963) tarafından yetişkin eğitime katılım üzerine yapılmış ve en çok referans gösterilen bir araştırma olmuştur. Houle, çalışmasındaki güdülenme yönelimleri yaklaşımını 22 yetişkin ile derinlemesine görüşme yaparak “Amaca Dönük Olanlar (Goal Oriented)”, “Etkinliğe Dönük Olanlar (Activity Oriented)” ve “Öğrenmeye Dönük Olanlar (Learning Oriented)” şeklinde üç başlık altında toplamıştır. Houle’un araştırması güdüsel yönelimler ile ilgili birçok araştırmanın da temelini oluşturmuştur (Boshier, 1971; Darkenwald, 1977). Sheffield, Boshier, Morstain, Smart, Burgess ve daha birçok araştırmacı Houle’un çalışmasını temel alarak kendi çalışmalarını yapmışlardır.

Houle’un kavramları kullanılarak yapılan ilk çalışma Sheffield (1964) tarafından, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde sekiz üniversitedeki 20 eğitim konferansına katılım gösteren 483 kişi ile yapılmıştır. Çalışmada 58 katılım sebebini içeren bir liste oluşturmuş ve “Sürekli Öğrenme İndeksi - Continuing Learning Orientation Index (CLOI)”ni geliştirmiştir. Çalışma sonunda “öğrenme yönelimi”, “istek-etkinlik yönelimi”, “bireysel amaç yönelimi”, “toplumla ilgili amaç yönelimi” ve “ihtiyaç etkinlik yönelimi” olarak ifade edilen beş faktör belirlemiştir (akt: Boshier, 1971; Tekin, 1988; Ural, 1993). CLOI daha sonra Sovie (1972) tarafından hemşirelik eğitime; 123 katılım gösteren ve 114 katılım göstermeyen hemşirenin öğrenme yönelimlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “bireysel amaç”, “iş ile ilgili amaç”, “mesleki amaç”, “toplumsal amaç”, “ihtiyaca yönelik amaç”, “kişisel sosyallik”, “mesleki sosyallik” ve “mesleki sosyallik ve öğrenme” olacak şekilde sekiz yönelim bulunmuştur. Buradaki faktörler Sheffield’in sonuçları ile uyumludur ancak biraz daha detaylandırılmıştır (akt: Ural, 1993).

Boshier, Houle’un tipolojisine dayalı araştırma yapan bir diğer araştırmacıdır. Houle’un çalışmasını geniş kapsamda test eden Boshier (1971), 48 maddelik ölçeğini Yeni Zelanda’daki yetişkin öğrenenlere uygulayarak “Eğitime Katılım Ölçeği”ni geliştirmiştir. Yetişkin eğitimi kurslarına katılan 233 katılımcının dahil olduğu araştırma

sonucuna göre; “sosyal refah”, “sosyal ilişki”, “dışsal etkilerle mesleğe yönelik ilerleme”, “entelektüel eğlence”, “kendi isteği ile mesleğe yönelik ilerleme”, “sosyal uyum”, “eğitsel hazıroluş”, “bilinçli ilgi”, “eğitsel tamamlama”, “sosyal paylaşma”, “televizyon nefreti”, “sosyal ilerleme ve kaçış”, “bireylerarası ilişkileri kolaylaştırma” ve “eğitsel destek” olacak şekilde 14 faktör belirlenmiştir (Boshier, 1971).

Houle’un fikirlerinden yararlanarak “Eğitime Katılım Nedenleri” ölçeğini geliştiren Burgess (1971), bu alanda araştırma yapan diğer araştırmacılar gibi yetişkin eğitimi aktivitelerine katılanların, katılım nedenlerinin birbirinden farklılık göstereceğini savunmuştur. Burgess’in 1046 katılımcıdan elde ettiği sonuçlardan çıkan katılım nedenlerini belirleme faktörleri; “bilme isteği”, “bireysel amaçlara ulaşma isteği”, “sosyal amaçlara ulaşma isteği”, “inanç ile ilgili amaçlara ulaşma isteği”, “bir etkinlik içinde yer alma isteği”, “kaçma isteği” ve “resmi gerekleri yerine getirme” isteğidir.

Boshier (1977) bir diğer çalışmasında Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile katılım nedenleri arasındaki bağlantıya dikkat çekmiştir. Boshier, Şekil 2’de gösterilen ilk dört seviyeyi Yetersiz (yaşam değişimi) Motivasyon; kendini gerçekleştirme seviyesini ise Artan (yaşam alanı) Motivasyon olarak adlandırmıştır. Boshier’e göre yetişkin eğitime katılan “Artan” motivasyonlu insanlar hayat mücadelesinden kaynaklanan sebeplerden ziyade, bir dışavurum (expression) olarak eğitime katılırlar. Eğitimden kopmamış ve doyuma ulaşmamış bu katılımcıların, bir yetişkin eğitimi geçmişine sahip oldukları ve şimdiki katılımlarının geçmiş katılımları ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. “Yetersiz” motivasyona sahip kişilerin ise hayatta kalma mücadelesi içerisinde faydalı olduğunu düşündüğü bilgi, davranış ve becerilere erişim ihtiyacı ile eğitime katıldıkları ve kısa sürede ihtiyaçlarına cevap aradıkları belirtilmiştir.



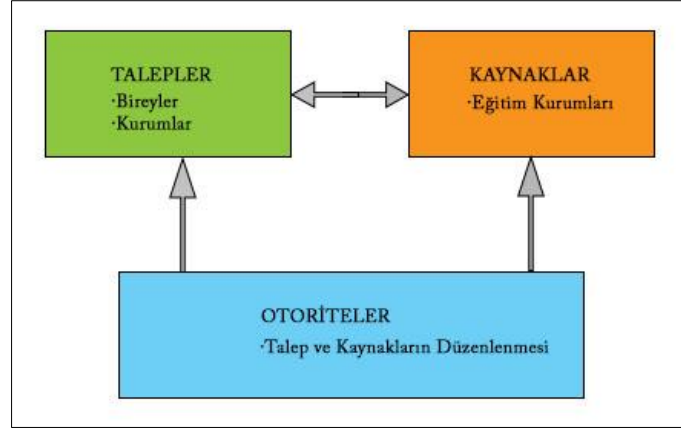
Şekil 2. Boshier’in Psikolojik Faktörler ve Yetişkin Eğitime Katılım Motivasyonları Arasındaki İlişkisi

Yukarıda verilen yetişkinlerin katılımları ile ilgili belirlenen güdülenme nedenlerini belirten araştırmaların aksine, yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılımlarındaki yönelimlerinin belirli bir kategoriye ait olamayacağı fikrini Darkenwald ve Merriam (1982'den akt: Ayhan, 1988) aşağıdaki örnekle ifade etmişlerdir:

...ekonomik nedenlerle liseyi terk etmeye zorlanmış genç bir anneyi düşünelim. O, bir akşam lisesi programına, öğrenmekten her zaman hoşlandığı için (bilişsel ilgi); daha iyi bir iş için yeterlik kazanmak amacıyla bir diploma elde etmek için (mesleki gelişme); ev işlerinin ve çocuk bakımının tekdüzeliği içinde bunalmış hissettiği için (kaçış/uyarım); ve yeni taşındığı yerel toplumda çok az arkadaşı olduğu için (toplumsal ilişkiler) kaydolabilir. Kendisi belki bu eylemin altında yatan tüm güdülerin farkında değildir ya da bunları sözlendirmeyebilir. Yine de, çoğu yetişkin öğrencinininki gibi onun eğitimini sürdürme nedenleri de birden çok, birbiriyle ilişkili, yaşam rolleriyle yakından bağlantılı ve büyük ölçüde kişiseldir.

2000'li yıllarla birlikte artan küreselleşme söylemleri ile ekonomik, politik ve kültürel alanda meydana gelen değişimler, eğitim sistemlerini de önemli oranda etkilemiştir. Özellikle AB ülkeleri için yaşam boyu öğrenme faaliyetleri, küresel rekabette yüksek nitelikli insangücü yetiştirmeye odaklanmıştır (Sayılan, 2009). Eğitimde meydana gelen değişim ve anlamsal dönüşüm, yetişkin eğitimi ve katılımı arasındaki ilişkiyi de şekillendirmiştir. Değişen eğitim politikaları ile yetişkinlerin eğitime katılımı konusundaki çalışmalar, katılım oranlarının da verildiği nicel ifadelerin arttığı bir ortama taşınmıştır. Bunun yanı sıra öğrenmenin boyutları ve aktörleri de zamanla değişim göstermiştir.

Günümüzde eğitsel bir etkinliğe katılmak için, eğitim piyasasının farklı seviyelerinde başarılı bir uyum gerçekleşmesi gerekmektedir (OECD, 2005). Bu piyasayı üç seviyede açıklayan araştırmacılar, ilk seviyeyi kendi ihtiyaçları ve gereksinimleri neticesinde eğitim talep eden bireylerin ve kurumların oluşturduğunu iddia etmişlerdir. İkinci seviye kaynak sunan eğitim kurumlarıdır ve üçüncü seviye ise bireyler ve eğitim kurumları arasındaki arz ve talep etkileşimini düzenleyen otoritelerdir. Bu otoriteler ortaya çıkan arz-talebi; ekonomik uyarıcı sağlayarak, maliyetleri azaltarak veya daha farklı araçlar ile hizmetler sunarak karşılayabilirler. Eğitim piyasasının bu bileşenlerini araştırmacılar Şekil 3'teki gibi özetlemişlerdir (Boeren ve diğerleri, 2010).



Şekil 3. Eğitim Piyasası

Bireysel anlamda eğitime katılımın sebeplerini açıklayan Boeren ve diğerleri (2010) daha önce de belirtildiği gibi öncelikle sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan eğitim ihtiyacı daha çok olanların eğitime daha az katıldıklarını ifade etmişlerdir. Mali konuların da doğrudan ya da dolaylı olarak eğitime katılma kararını etkilediğini belirtmişlerdir. Bireysel katılım kararında etkili olan bir diğer nedeni ise “fayda” olarak belirlemişlerdir. Yaşam boyu öğrenmenin, işyerinde üretkenliği artırması, yükselme veya daha yüksek maaş alma fırsatı sağlaması veya yeni bir işe başvurma imkânı doğurması gibi faydalı etkilerinin olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca daha sağlıklı ve etkileşimli bir birey olma veya bir hobi edinme becerisi gibi insanların özel yaşamındaki diğer durumlar da bu faydalı etkiler arasındadır. Araştırmacılar bu faydaların belirli bir zaman periyodu sonunda görünür hale geldiğini ve kesinlikle ortaya çıkma garantisi vermediğini belirtmişlerdir. Bir diğer bireysel boyutun ise psikolojik boyut olduğu ifade edilmiştir. Bireyin öğrenmeye karşı olan tutumu, motivasyonu ve ilgisi, eğitime bireysel boyuttaki psikolojik katılım nedenlerini oluşturmaktadır. Eğitim kurumlarının katılıma etkisi ise kurumun sağladığı mali destek, pozitif bir öğrenme ortamına sahip olması, esnek bir program, alternatif çalışma yöntemleri ve destek hizmetlerinin varlığı şeklinde ifade edilmiştir (Boeren ve diğerleri, 2010).

Boeren ve diğerleri (2010) yetişkinlerin katılımı ile ilgili olarak geliştirdikleri kuramsal modelde mikro, bölgesel ve makro olacak şekilde farklı seviyeler belirlemişlerdir. Bireylerin kendi taleplerini oluşturan sosyo-ekonomik, sosyo-demografik, sosyo-kültürel, psikolojik ve ilişkili diğer durumların incelendiği seviye mikro seviye olarak belirlenmiştir. Eğitim kurum ve programlarının yer aldığı seviye bölgesel seviye, otoritelerin yer aldığı seviye ise mikro seviye olarak verilmiştir.

Araştırmacılar iyi bir yetişkin eğitimi katılımı için bu seviyelerin birbirleri ile etkileşim içerisinde olması gerektiğini savunmaktadır.

Yetişkin eğitiminde otoriteler ve kaynakların varlığının yanı sıra eğitime katılım gösterenlerin profilinin de dikkate alınması gerekmektedir. Yetişkin eğitimi konusunda yapılan çalışmalar, cinsiyetin, yaşın, eğitim geçmişinin, sosyo-ekonomik statünün, medeni halin, çalışma durumunun, var olan eğitim düzeyinin, mesleki deneyimin, özel yaşam ve yetişkin rollerinin, yetişkinlerin eğitime katılım göstergelerinde önemli olduğunu ortaya koymuştur (Kwang ve diğerleri, 2004; Lowe, 1985; Stan, 2014). Bazı araştırmacılar yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılımı ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade ederken (Johnstone ve Rivera, 1965'den akt: Kwang ve diğerleri, 2004), diğer araştırmacılar ise geçmiş yıllardan bugüne kadınların erkeklere göre daha yüksek bir katılım oranına sahip olduklarını dile getirmiştir (Creighton ve Hodson, 2002; Kwang ve diğerleri, 2004; Merriam ve Caffarella, 1999). Bu bulgular yaşanan bölgeye, kültüre, eğitim faaliyetinin türüne göre değişim gösterebilmektedir.

Yaşa bağlı olarak katılım durumları incelendiğinde, genç yetişkinlerin ileri yaştaki yetişkinlere oranla eğitime daha çok katılım gösterdikleri söylenebilir. Daha önceki eğitim geçmişinin eğitsel aktivitelere katılım ile ilişkili olduğu ve artan eğitim seviyesi ile katılım oranının arttığı bazı araştırmacılar tarafından desteklenen bir bulgudur (Boeren, 2009; Boeren ve diğerleri, 2010; Creighton ve Hodson, 2002; Dickinson, 1971; Kwang ve diğerleri, 2004). Kimi zamanda düşük eğitim seviyesine sahip katılımcıların mesleki olarak ilerleyebilmek için iyi bir eğitim özgeçmişine sahip bireylere nazaran kayıt olmaya daha çok eğilimli oldukları ifade edilmiştir (Boshier, 1977). Hanehalkı gelirinin eğitim aktivitelerinde yetişkinlerin katılımını pozitif yönde etkilediği (Kwang ve diğerleri, 2004); evli olanların mesleki kariyerlerinde daha fazla ilerleyebilmeleri için evli olmayanlara oranla daha çok katıldıkları elde edilen bulgular arasındadır (Morstain ve Smart, 1977). Düşük sosyo-ekonomik statüye sahip katılımcıların mesleki ilerleme için kayıt olmaya, iyi bir sosyo-ekonomik statüye sahip katılımcılara nazaran daha çok eğilimli oldukları görülmüştür. Yetişkinler yaşadıkları yerleşim yerinde 10 yıldan fazla ya da bir yıldan az ikâmet ediyorlar ise, yaşadıkları yerde 1-4 yıl ve 5-9 yıl kalanlara göre mesleki ilerlemeleri için daha az kayıt oldukları gözlenmiştir (Boshier, 1977). Yetişkin eğitiminde katılım oranları ayrıca, istihdam statüsüne ve yetişkinlerin mesleklerine bağlı olarak da değişmektedir (Kwang ve diğerleri, 2004).

Merriam ve Caffarella (1999) yetişkin eğitiminde sosyolojik perspektifin, alanda ortaya çıkan bir durum olduğunu iddia etmişlerdir. Ayrıca demografik, teknolojik,

ekonomik ve kültürel faktörler gibi sosyal bağlamın, yetişkin eğitiminin genel bakış açısını nasıl etkilediğine işaret etmişlerdir. Bu argümanlar, insanların öğrenme fırsatlarına katılım göstermelerinde sosyal bağlamlarından bağımsız olarak düşünülmemeyeceklerine işaret etmektedir (Jung ve Cervero, 2002).

Philippe Carre'in (2000; 2001'den akt: Rothés, Lemos ve Gonçalves, 2014) yetişkin eğitim ve öğretim motivasyon kuramı, katılımcılar için 10 maddelik bir model sunmaktadır. Bu maddelerin üç tanesi içsel:

- Epistemik (kendi yararı için öğrenme),
- Sosyo-duyuşsal (kişilerarası ilişki arama),
- Haz verici (eğitim ortamlarındaki materyallerden ve mekandan alınan memnuniyet);

ve yedi tanesi dışsal olarak belirlenmiştir:

- Ekonomik (ekonomik faydalar talebi),
- Reçete (öğrenme aktivitelerinin başka biri tarafından reçetelendirilmesi),
- Türetme (katılımın hoş gitmeyen aktivitelerden veya durumlardan kaçınmak için bir yol olması),
- Profesyonel-işleyiş (mesleki beceriler kazanmayı istemek),
- Kişisel-işleyiş (iş dışındaki aktiviteler için beceriler elde etme),
- Mesleki (işin devamlılığı veya işin geliştirilmesi ihtiyacıyla beceri elde etme veya tanınırlık isteği)
- Kimlik tabanlı (bir bireyin statüsünün artması için beceri elde etmesi ve tanınırlık isteği).

Carre, yetişkinler ile ilgili yapmış olduğu kısa süreli ders süreci izleme araştırmasında iki farklı katılımcı grup tanımlaması yapmıştır. İlk grup özellikle profesyonel işleyiş odaklı yetişkin erkeklerin oluşturduğu, çalışan ve nitelikli yetişkinler ve diğer grup ise daha az nitelikli ve/veya çalışmayan, özellikle kadınlardan oluşan ve ilk gruba oranla daha başarılı olan genç katılımcılardır. Carre'nin araştırması göstermektedir ki; erkekler kadınlara oranla yedi dışsal motivasyonun beşinde daha yüksek puan almışlardır. Daha düşük nitelikli katılımcılar epistemik motivasyon haricindeki diğer tüm motivasyon türlerinde anlamlı düzeyde yüksek puanlar almışlardır. 25 yaş ve üzerindeki katılımcılar mesleki, kişisel işleyiş, türetme ve profesyonel işleyiş olan dört dışsal motivasyonda daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Kısmen de olsa haz verici içsel motivasyonları da yüksek puandadır. Çalışmayan ve çalışan bireyler, mesleki



motivasyon, profesyonel işleyiş motivasyonu ve türetme motivasyonunda daha yüksek puan elde etmişlerdir. Çalışan bireyler sadece profesyonel-işleyiş motivasyon türünde daha yüksek derece elde ederken, çalışmayan bireyler çalışan bireylere oranla haz verici ve reçete motivasyon türünde daha yüksek puan elde etmişlerdir (Roths ve diğerleri, 2014).

Ekonomik beklentilerin artması ve istihdamda uzun süreli yer edinme isteği ile yetişkinler eğitimlerine ara vermeden devam etmek isterler. Burada amaç hem yüksek bir gelir elde etmek hem de statülerini koruma içgüdüsüdür. Bu düşünceden hareketle araştırmacılar mezun olunan eğitim derecesine bağlı olarak yıllık ortalama kazançlar üzerine yaptıkları çalışmalarda 2003 yılında sadece lise diplomasına sahip Amerikalı bir kişinin ortalama kazancınının 30.800 dolar iken; lisans diplomasına sahip bir kişinin ortalama yıllık gelirini yaklaşık 48.000 dolar olarak hesaplandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda artan eğitim seviyesine göre gelirinde arttığı görülmektedir (Chao ve diğerleri, 2007).

Yetişkin eğitimi araştırmacıları; yetişkinlerde öğrenme, grup dinamiği, öğretim yöntemleri, yönetsel ve örgütsel süreçler ve değerlendirme konularında araştırma yapmış olsalar da daha çok katılma konularında çalışmışlardır. Bu tür araştırmalarda katılımcıların kolay ulaşılabilir olması bu tür çalışmaların yapılmasını nispeten kolaylaştırmaktadır. Ancak dikkat edilmesi gereken bir husus vardır ki aslında haklarında daha çok bilgiye ihtiyaç duyulan kesim katılım göstermemiş kişilerdir (Lowe, 1985). Katılım göstermeyen bu kitlenin görece daha yaşlı, kadın, düşük vasıflı, okuma yazması yetersiz, lisenin altında bir öğrenim düzeyinde, düşük becerilerle meslek sahibi, işsiz, göçmen ve düşük sosyo-ekonomik statü grupları içerisinde yer alan ve kırsal kesimde yaşayan yetişkin kişiler olduğu ifade edilmiştir (Boeren ve diğerleri, 2010; Booth, 1961'den akt: Ayhan, 1988).

#### **2.4. Türkiye’de Yetişkin Eğitime Katılım ve İlgili Araştırmalar**

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi, Cumhuriyet öncesi dönemi kapsayacak farklı çalışma alanları ile örgün ve yaygın eğitim veren kurumların desteği ile günümüze kadar süre gelmiştir. Cumhuriyet öncesi dönemde geleneksel ve gönüllü kuruluşlarla yetişkin eğitimi faaliyetleri sürdürülmüştür. Cumhuriyet döneminde geniş kitlelere özellikle okuma, yazma ve temel vatandaşlık bilincininin öğretilmesi amacıyla eğitim verilmesi konusu üzerinde önemle durulmuştur. Millet Mektepleri, Halk Evleri,

Köy Enstitüleri halkın eğitimi konusunda dönemin önde gelen örgün ve yaygın yetişkin eğitimi kurumları olmuştur. Bu alanda halk evlerinin devamı niteliğinde açılan Halk Eğitim Merkezleri (HEM) de günümüzde eğitim-öğretim faaliyetlerini il ve ilçe merkezlerine kadar taşıyarak sürdüren önemli yaygın eğitim kurumları olarak hizmet vermeye devam etmektedir (Aksoy, 2008; Bilir, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı kuruluşlar içerisinde yer alan Halk Eğitim Merkezlerinin yanı sıra yaygın eğitim faaliyetlerini sürdüren diğer kurum ve kuruluşlardaki kurs ve kursiyer sayıları TÜİK tarafından yapılmış olan araştırma sonucuna göre Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2

*Kurum/Kuruluşlar Tarafından Verilen Yaygın Eğitim Faaliyetleri*

Kurum/Kuruluş	Kurs Sayısı		Katılan		Bitiren	
	2012	2013	2012	2013	2012	2013
Bakanlık ve bağlı kurum/kuruluş	50003	47104	1253043	1231862	1206601	1228909
Üniversite	3203	3805	232353	258860	228207	255596
Belediye	16169	15841	763044	971847	658332	865220
Konfederasyon veya sendika	685	276	154541	101536	154346	101378
Vakıf ve dernek	7655	5295	896582	851128	847517	843315
<b>TOPLAM</b>	<b>77715</b>	<b>72321</b>	<b>3299563</b>	<b>3415233</b>	<b>3095003</b>	<b>3294418</b>

Kaynak. TÜİK (2013b)

Türkiye’de yetişkinleri kapsayan örgün eğitim hizmetleri, temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde (Açıköğretim Ortaokulu, Açıköğretim Lisesi, Mesleki Açıköğretim Lisesi ve Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu) MEB tarafından sunulmaktadır. MEB’in sunduğu Açıköğretim Sistemi; örgün eğitim fırsatı bulamayan veya örgün eğitimden ayrılan bireylere yeniden örgün eğitim programlarını tamamlama fırsatı sağlamaktadır. Bu sistemde müfredat, yazılı ve görsel öğretim materyalleri aracılığıyla öğretilmekte, ulusal düzeyde merkezi sınav yapılmakta ve mezunlara diploma verilmektedir (MEB, 2014). 1975 yılında MEB bünyesinde kurulan Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR), lise eğitimi sonrası üniversiteye devam edememiş yüzbinlerce kişiye üniversite kapılarını aralamıştır. YAYKUR, 1982 yılında Açıköğretim Fakültesine dönüştürülerek Anadolu Üniversitesi’ne bağlanmıştır (Aksoy, 2008; Bilir, 2009).

Türkiye’deki yükseköğretim düzeyinde yetişkinlere yönelik geliştirilen politikalar ve uygulamalardan bir diğeri “Halk Eğitimi” programlarının açılmasıdır. İlk kez Ankara Üniversitesi tarafından 1980 öncesinde kurulan Halk Eğitimi programı ile lisans ve

lisansüstü seviyede halk eğitiminin Türkiye’de bir bilim dalı olarak kabul görmesi sağlanmıştır. Geçen zaman içerisinde Halk Eğitimi programı kapatılarak anabilim dalı düzeyine indirgenmiş ancak lisansüstü çalışmaları kesintiye uğramaksızın sürmüştür. 2007 yılında ise isim değiştirilerek “Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi” anabilim dalı olarak eğitim öğretim faaliyetlerine lisansüstü eğitim düzeyinde devam etmektedir. 2017 yılı itibari ile ilgili program “Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi” adı ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalının altında eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Ankara Üniversitesi’nin yanı sıra Bartın Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi anabilim dalında tezli-tezsiz yüksek lisans; Yakın Doğu Üniversitesi ise Yetişkin Eğitimi Öğretmenliği programında lisans eğitimi veren bazı üniversitelerdir.

Türk Milli Eğitim sisteminde, örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinin amaç ve ilkelerini belirleyici olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu hazırlanmıştır. Bu kanunun 40., 41. ve 42. maddeleri, yaygın eğitimin kapsam, amaç ve görevleri hakkındaki esasları içerir (MEB, 1973). Milli Eğitim Temel Kanunundaki hükümler gereği 1979 yılında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı yaygın eğitim kuruluşlarının eğitim, öğretim, rehberlik, gözetim ve denetleme usul esaslarını içeren “Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği” hazırlanmıştır. Bu yönetmelik 2006 ve 2010 yıllarında yeniden düzenlenmiş ve yürürlüğe girmiştir (Bilir, 2009; MEB, 2010).

Türkiye’de yaygın eğitim çalışmalarına katkı sunan kamusal politikalar arasında Beş Yıllık Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları, Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu, Mesleki ve Teknik Eğitim Projeleri örnek olarak verilebilir. Ayrıca Türkiye’de 2000’li yıllar ile birlikte gelişimi iyice hız kazanan yaşam boyu öğrenme sisteminin oluşturulmasına yönelik 9. Kalkınma Planı dikkate alınarak 2009-2013 dönemi için “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” hazırlanmıştır. Bu belgede, okul öncesi eğitimden ileri yaştaki yetişkin bireylerin eğitimine, mevzuat düzenlemesinden, mali konulara kadar geniş bir yelpazede gerçekleştirilmesi istenen etkinlikler yer almaktadır. 10. Kalkınma Planı çerçevesinde “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” 2014-2018 dönemi için yenilenmiştir. Bu çerçevede bu strateji belgesi hazırlanırken 10. Kalkınma Planı, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı, İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı gibi çok sayıda farklı plandan yararlanılmıştır (MEB, 2014). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi incelendiğinde altı öncelik alanının belirlendiği görülebilir. Bunlar: yaşam boyu öğrenme farkındalığının oluşturulması, fırsatların ve sunumların artırılması, erişimin artırılması, rehberlik ve danışmanlık sistemlerinin

geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi, izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesidir. Bu öncelik alanları içinde yaşam boyu öğrenme, Avrupa Politikaları ile uyum içerisinde, istihdamı ve rekabet edilebilirliği artırıcı önemli bir unsur olarak yansıtılmaktadır.

Türkiye’deki Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikalarının başlıca önceliği, özellikle işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan eğitimli bireyleri yetiştirmektir. Mesleki eğitimler ile istihdam olanaklarının arttığı ve piyasada rekabet edilebilirliğin yükseldiği vurgusu özellikle Kalkınma Planlarında, Strateji Belgelerinde ve Temel ve Mesleki Beceri Geliştirme Programında edinilmesi amaçlanan becerilerle sıkça dile getirilmiştir. Bu eğitimler bireylerin çalışma hayatında ihtiyaç duyduğu bilgi ve iletişim teknolojileri, yabancı dil, problem çözme, eleştirel düşünme, liderlik, kariyer planlama gibi temel becerileri artırmayı hedefler (MEB, 2014). 1999 yılında Avrupa Birliği Helsinki Zirvesi’nde Türkiye’nin eğitimde desteklenmesi kararı sonrasında, özellikle mesleki eğitimin güçlendirilmesi ve AB fonlarından yararlanmak amacıyla Türkiye’de “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)”ne başlanmıştır. MEGEP kapsamında bir bileşen yaşam boyu öğrenme konusuna ayrılırken; diğer bileşenler de yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici niteliktedir (Aksoy, 2008).

Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanlarındaki, eğitime katılım durumunu son yıllardaki politika ve uygulamalar bağlamında olabildiğince yakından takip etmek gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkin eğitimi faaliyetleri hakkında istatistiki bir çerçeve oluşturulması amacıyla uluslararası düzeyde yetişkin eğitimi araştırmaları yapılmaktadır. EUROSTAT (Statistical Office Of The European Communities- Avrupa Birliği İstatistik Ofisi) bu anlamda Avrupa Birliği’nin istatistik ofisidir ve bünyesinde kapsamlı araştırmalar yapılmaktadır. Buna paralel olarak Türkiye için bu kurum TUIK’tir. TUIK tarafından ilk kez 2007 yılında Yetişkin Eğitimi Araştırması gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın ikincisi de 2012 yılında tamamlanmıştır. TUIK tarafından ikincisi yapılan araştırmada yetişkin eğitimine katılan veya katılmayan bireylere ait farklılıkların, örgün ve/veya yaygın eğitime katılım oranlarının, bireylerin demografik ve sosyo-ekonomik özelliklerinin, işveren desteği ve eğitim düzeyleri gibi katılım örüntülerinin çıkartılması hedeflenmiştir (MEB, 2014; TUIK, 2012).

Türkiye’de 18 ve daha yukarı yaştaki nüfusun örgün veya yaygın eğitim faaliyetlerinden herhangi birine; yerleşim yeri, cinsiyet ve yaş grubuna göre 2007 yılında yapılmış olan araştırma sonucuna göre katılım oranı %17.1 iken, 2012 yılındaki araştırma

verilerinde bu oran artış göstererek %20.6 olmuştur. Bu oran, örgün veya yaygın eğitimden herhangi birine katılanların tamamını temsil ettiğinden hem toplamda hem de tüm kategorilerde en yüksek değere sahip olan katılım oranı olmuştur. Yerleşim yeri, cinsiyet ve yaş gruplarına göre yetişkinlerin “örgün, yaygın, örgün veya yaygın, örgün ve yaygın” gibi dört eğitim öğretim faaliyet türüne göre katılım oranları Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3

*Yerleşim Yeri, Cinsiyet ve Yaş Grubuna Göre Eğitim ve Öğretime Katılım*

Katılım Oranları		(1)	(2)	(3)	(4)
		Örgün Eğitim	Yaygın Eğitim	Örgün veya Yaygın Eğitim	Örgün ve Yaygın Eğitim
		%	%	%	%
Yerleşim Yeri	Kent	10.3	17.8	24.1	4.1
	Kır	4.2	10.1	12.8	1.6
Cinsiyet	Erkek	10.0	17.5	24.0	3.6
	Kadın	6.9	13.4	17.3	3.0
Yaş Grubu	18-24	35.0	26.7	47.7	14.1
	25-34	9.6	20.9	27.0	3.5
	35-54	2.0	14.4	15.6	0.8
	55-64	0.2	5.4	5.6	-
	65+	-	1.4	1.4	-
<b>TOPLAM</b>		<b>8.4</b>	<b>15.4</b>	<b>20.6</b>	<b>3.3</b>

Kaynak. TÜİK (2012)

Çizelge 3, yerleşim yerine göre incelendiğinde her bir eğitim öğretim faaliyet türündeki katılım oranı, okul sayısının daha fazla oluşu, ulaşım imkânları, eğitime verilen önem gibi kentsel avantajlar göz önünde tutulduğunda, kentlerdeki katılım oranları daha yüksektir ve bu beklenen bir durumdur. Erkekler kadınlara; genç yetişkinler ileri yaştaki yetişkinlere oranla eğitime daha yüksek katılım göstermişlerdir. Yaş ilerledikçe eğitime katılım oranlarında bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Özellikle örgün eğitime katılımı ifade eden 1. ve 4. türde 55-64 ve 65+ yaş gruplarındaki katılım oranları sıfır veya sıfıra yakındır. Yaygın eğitim ise neredeyse tüm yaş gruplarından katılımcısının bulunduğu bir eğitim faaliyeti olmuştur.

Yetişkin eğitimi alanında yapılan istatistikî çalışmalar yetişkinlerin eğitim faaliyetine katılımının her geçen yıl arttığını göstermektedir. Aynı zamanda araştırmacılar istatistikî boyutun ötesinde yetişkinlerin eğitime katılım durumlarını derinlemesine inceleyerek çalışmalarını makale, rapor, tez türünde de sürdürmektedirler. Türkiye’de,

kamu-özel kurumları, üniversiteler, belediyeler ve sivil toplum kuruluşları, yetişkinlere örgün veya yaygın eğitim fırsatları sunan önemli aktörlerdir (MEB, 2014). Bu kurumlardan eğitim alan yetişkinlerin iştiraki ile çok sayıda katılım araştırması yapılmıştır ve yapılmaya da devam etmektedir. Bu çalışmalardan yüksek lisans ve doktora gibi lisansüstü eğitim programlarında gerçekleştirilenlerin çoğunu içerecek şekilde özet bir çizelge çıkartılmıştır (EK A). Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok araştırma yapılan konunun “katılımcı profili” ve “katılım nedenleri” olduğu görülebilir. Diğer araştırma konu başlıkları ise şu şekilde sıralanabilir: katılım gösterilen program hakkındaki görüşler ve öğrenen üzerindeki etkileri; memnuniyet ve beklentiler; eğitim ihtiyaçları; katılmama sebepleri; güdüsel yönelimler; terk nedenleri; başarı-başarısızlık durumları ve dış verimlilikler. Alandaki araştırmalar çok büyük oranda “yaygın” eğitim türünde ve çoğunlukla HEM’lerde (Yıldız, 2004) gerçekleştirilmiştir. Diğer kamu kurumlarında ya da özel firmalarda da çalışmalar yapılmıştır. Örgün eğitim türündeki çalışmalar yok denecek kadar azdır. Çalışmalarda erkeklere özel bir araştırma yapılmazken sadece kadınları hedef alan çalışmalara rastlamak mümkündür. Çalışma yapılan iller arasında en çok dikkat çeken Ankara ve İstanbul’dur. Araştırmaların, üniversitelerin sadece “Eğitim Bilimleri Enstitüleri”nde değil aynı zamanda “Sosyal Bilimler Enstitüleri”nde de yapıldığı göze çarpmaktadır. Çalışmaların büyük çoğunluğu yüksek lisans çalışmasıdır.

Türkiye’de lisansüstü düzeyde yapılan katılım araştırmalarında en çok “katılım nedenleri” çalışılmıştır. Katılım nedeninin cinsiyete, eğitim durumuna, gelir düzeyine, yaşanan yerleşim yerinin kent ya da kır olması gibi durumlara bağlı olarak değiştiği genel olarak çalışmalarda paylaşılmıştır. Bazı çalışmalarda katılım nedenlerini belirlemek için güdüsel yönelimlere bakılmıştır (Ata, 2016; Karataş, 2009; Kıral, 2016; Tezcan, 2012; Raybould 1985’den akt: Ural, 1993). Araştırmalar farklı yıllarda ve farklı yöntemlerle yapılmış olsalar bile katılım nedenleri irdelendiğinde, hem Türkiye’deki hem de dünya genelindeki araştırmalarda birbirine yakın sonuçların çıktığı görülmektedir. Daha çok yaygın eğitim faaliyetlerine katılım gösteren yetişkinlerden elde edilen bilgiler sonucunda ortaya çıkan katılım nedenleri; meslek edinmek, sertifika almak, daha iyi bir yaşam kalitesi, yüksek gelir elde etmek, sosyal ilişkileri geliştirmek, boş zaman etkinliği ve faydalı olma isteği (Acun, 2015; Aşır, 2011; Ayhan, 1988; Coşkun, 2012; Gültekin, 2004; Komşu, 2014; Malkoç, 1983; Özçelik, 1988; Şahoğlu, 2010; Tez, 2014; Tuğrul, 1982; Ural, 1993; Vural, 1986; Yancar, 2014) olarak ifade edilebilir.

Eğitim kurumlarına katılım gösteren yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları üzerine yapılan çalışmalardan çıkan sonuçlar; kurs süresinin yetersizliği, kaynak kitaplara duyulan ihtiyaç, teori ve uygulamaların yetersizliği ve teçhizat yetersizliği gibi konular hakkındadır (Karagöz, 1994; zyurt, 1993; şenkaya, 2014). Eğitim ihtiyaçlarının giderilmesine vesile olan programlar hakkındaki beklenti ya da memnuniyetlerin dile getirildiği çalışmalar da yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmalarda katılımcıların eğitim programları hakkındaki görüşlerine de yer verilmiştir (Akbaş, 2000; Aydemir, 2015; Gültekin, 1995; zdemir, 1991; Pehlivan, 1995; Usluata, 1989; Yalman, 2014). Kurt (2008) basılı malzemelere zamanında ulaşılmasını, kişisel özelliklerin ve kişisel imknların dikkate alınmasını, yüz yüze eğitim imknının sağlanmasını, basılı ders materyallerindeki bilgilerin desteklenmesi amacıyla yayınlanan televizyon ve radyo ders saatlerinin bireylere uygun olarak düzenlenmesini, yetişkinlerin programlar hakkındaki beklentileri olarak ifade etmiştir. Eğitim programının etkisini ölçmek için Türker (1992) tarafından, iş piyasasında ilgili kurslara katılanları hedef alan ve programın dış verimliliğini değerlendiren bir çalışma yapılmıştır. Yetişkinlerin okuma-yazma programlarındaki katılım profillerinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Erbay, 2011; Yazlık, 2008; Yıldız, 2006).

Yetişkinlerde eğitime katılım nedenleri araştırmaları, elde var olan hazır veriler ile ya da katılımcılara kolayca ulaşılarak yapıldığından, katılmama ya da terk nedenleri araştırmalarına göre araştırmacıların daha fazla çalışma yaptığı bir konu olmuştur. “Katılmama” durumu eğitime ihtiyacı olan ya da olmayanların eğitimde yer almaması durumudur. Yetişkin eğitiminde katılmama çalışmaları çoğunlukla ihtiyacı olan ancak katılım gösteremeyen gruplar üzerine yapılmış araştırmalardır. Kirazoğlu (1996) alışması için geliştirmiş olduğu “Yetişkin Eğitimi Etkinliklerine Katılmama Nedenleri” leği ile elde ettiği bulgulardan çıkardığı katılmama nedenlerini sekiz faktörle açıklamıştır. Bunlar; “maddi sınırlamalar”, “eğitim etkinliklerine karsı olumsuz tutum”, “zaman sınırlamaları”, “evreden çekinme ve korku”, “düşük zgven”, “iletişimsel engeller”, “aile sorumluluğu” ve “kurumsallık”tır. Gölbaşı (1998) alışmasında eğitimden yeteri kadar faydalanamamış bir kesimi oluşturan kadınların eğitim ihtiyaçlarını incelerken; ankaya (2005) göç eden bir grup kadının eğitime katılmama nedenlerini incelemiştir. Zengin (2012) ise okuma-yazma kurslarına katılım göstermeyen bir kitlenin durumunu analiz etmiştir. Bu alışma sonuçlarından ortaya çıkan katılmama nedenleri; kurslardan memnun olmama durumu, katılmaya yönelik isteksizlik, etnik ve dile dayalı ayrımcılık ve sağlık problemleri faktörleridir.

Katılmama araştırmalarının yanı sıra benzer sayılabilecek diğer bir araştırma konusu da terk nedenleridir. Bu bağlamda belirli bir seviyede katılım gösterip daha sonra eğitime devam etmeme kararı alan yetişkinleri kapsayıcı çalışmalar da yapılmıştır. şahoğlu (2010) yapmış olduğu çalışmasında kurslardan ayrılma nedenlerini; kursiyerlerle anlaşamama, kurs yöneticisinin tutumu, maddi imkânsızlık, ücret alamama, sağlık nedenleri, eşin veya aile büyüklerinin devamına izin vermemesi, çocuklarla ilgili sorunlar, medeni durum değişimi, kurs öğretmeninin tutumu ve ailevi sorunlar şeklinde belirlerken, en yüksek oranlı ayrılma nedeninin ise çocuklarla ilgili sorumluluklardan kaynaklandığını ifade etmiştir.

Katılımcı profilleri katılım konusunda yapılan çalışmaların neredeyse tamamında yer verilen bir bölümdür. Araştırma bulgularında katılımcıların çoğunlukla cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma bilgisi, eğitim düzeyi, gelir durumu gibi demografik bilgilerine göre katılım durumları incelenmiştir. Çalışmalarda araştırma yapılan eğitim programına, kurum/kuruluşlara ve hedef kitleye bağlı olarak katılımcı profilleri değişim göstermektedir. Çalışmalardan çıkan sonuçlara göre kadınların erkeklere oranla eğitime daha fazla katılım gösterdikleri söylenebilir. Kadınlar daha çok sosyal ilişkiler nedeniyle katılım gösterirken, erkekler genellikle otoriteye itaat faktörüyle eğitime katılmaktadırlar. Geleneksel Türk aile yapısında evin lideri konumunda genellikle erkek yer almaktadır ve para kazanma erkeğin görevidir. Bu sebeple erkekler kadınlara oranla daha çok mesleki, ekonomik ve iş gibi nedenlerle eğitime katılım göstermektedirler (Ayhan, 1988; Boshier, 1977; Ural, 1993). Örgün eğitim programlarında yapılan çalışmalarda katılımcıların çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır (Tekin, 1988). Yaş değişkenine bağlı olarak genç yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine daha çok katılım gösterdikleri söylenebilir. Katılımcıların eğitim düzeyleri, çalışma yapılan bağlama göre değişim göstermektedir. Katılımcıların çalışmama durumları göz önünde bulundurulduğunda eve giren gelir miktarında eş ya da çocukların kazançları önem arz etmektedir. Bu sebeple çoğu araştırmacı bireysel gelir yerine toplam aile geliri üzerinden araştırmalarını yapmışlardır. Medeni durum açısından incelendiğinde bekâr bireylerin katılım oranı daha yüksektir. Evli bireyler genellikle sosyal ve mesleki amaçlar için katılırken, evli olmayanlar eğitsel amaçlar için katılım göstermişlerdir (Tekin, 1988; Ural, 1993). Evli olan katılımcılar ekonomik nedenler ile katılım gösterdiklerinde evde çalışarak ev btcesine katkı sağlamayı amalarırken; bekâr olanlar ise daha çok ev dışında çalışma isteği ile katılım göstermişlerdir (Ayhan, 1988). Burada elde edilen bulgular dünyadaki katılım çalışmalarından elde edilen bulgularda yüksek oranda örtüşmektedir.



Örgün eğitimindeki yetişkinlerin katılımını inceleyen çalışmalar yaygın eğitimde yapılanlara oranla daha az sayıdadır. Tekin (1988) yapmış olduğu çalışmada örgün yetişkin eğitimi programlarına (akşam ortaokulu, akşam ticaret lisesi, akşam lisesi) katılan bireylerin katılım profillerini, katılım amaçlarını ve karşılaşılan güçlükleri incelemiştir. Tekin, çalışmasında katılım amaçlarını üç başlık altında toplamıştır. Bunlar eğitsel amaçlar, mesleki amaçlar ve sosyal amaçlardır. Eğitimsel amaçlarda “en üst düzeyde eğitime devam etmek”; mesleki amaçlarda “çalıştığı işte daha iyi bir görev elde etmek”; sosyal amaçlarda ise “toplumda saygınlık kazanmak” katılım amaçlarını içeren en önemli maddelerdir. Örgün yetişkin eğitimi programlarında okuyan öğrenenlerin normal okul yaşında değil de öğrenim yaşı dışında okula gitmelerindeki sebepler özellikle bir işte çalışma zorunluluğu, oturulan yerleşim yerinde bir okulun bulunmaması, eğitimin gerekli olmadığı inancı ve ailenin okumaya karşı çıkması şeklindedir. Okulu bırakma sebepleri ise bir işte çalışma zorunluluğu, eğitimcilerin olumsuz davranışları, evdeki çalışma imkânlarının kısıtlılığı olarak ifade edilmiştir.

Türkiye’deki yetişkin eğitimi ve katılım konusunda yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların çoğunlukla yaygın eğitim kurumlarındaki katılıma yöneldikleri görülmektedir. Araştırmalarda yoğunluk verilmesi gereken örgün eğitim kurumları ve bu kurumlardaki yetişkinler çok fazla incelenmemiştir. Özellikle örgün eğitimin yükseköğretim basamağındaki yetişkinler üzerine bir araştırma yapmak bu yetişkinlerin geleneksel yaştaki akranlarından farklı olarak nasıl bir katılımcı profiline sahip olduklarını, ileri yaşta önlisans, lisans ya da lisansüstü seviyelerde eğitim almaya nasıl karar verdiklerini ve bu kararı almalarındaki güdüleyici etmenleri ve yetişkinler için yükseköğretim politikalarını incelemek alandaki çalışmalara farklı bir boyut kazandıracaktır.

## **2.5. Dünyada Yetişkinlere Yönelik Yükseköğretim Politika ve Uygulamaları**

Yaşam boyu öğrenme kapsamında bütün yaş gruplarındaki bireylerin ve ayrıca dezavantajlı grupların eğitime erişebilirliklerinin sağlanması hususu önem arz etmektedir. Kadınlar, engelliler, göç edenler, istihdam edilemeyenler, alt gelir grubuna mensup olanlar, becerileri gelişim isteyen işçiler ve öğrenme merkezinden uzakta olan bireyler, dezavantajlı gruplar olarak, eğitime katılım imkânı en az olan kişilerdir (Desjardins, Rubenson ve Milana, 2006) ve yaşam boyu öğrenmenin öncelikli hedef kitleleri arasındadırlar. Yetişkin olarak adlandırılan, geleneksel eğitim yaşı dışındaki bireylerin de

tüm eğitim seviyelerindeki ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Eğitime erişememe riskine karşın, yetişkin eğitime katılacak her bir bireyin özel durum ve ihtiyaçları gözetilerek eğitim ortamlarının uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir (MEB, 2014).

Myers, Conte ve Rubenson (2014) yetişkinlerin öğrenme alanlarını temel eğitim, yükseköğretim, işyeri ile ilgili eğitim, işgücü piyasası ile ilgili diğer eğitimler ve kişisel/toplumsal eğitimler olmak üzere beş kategoride toplamışlardır. Bu yetişkin öğrenme türleri içerisinde yer alan yükseköğretim eğitimi, örgün öğrenme ortamı olarak yetişkinlere her türlü yükseköğretim seviyesinde eğitim almalarına olanak tanımaktadır.

Yetişkin öğrencilerin artan oranda yükseköğretimde yer almaya başlaması durumu eğitim kurumlarının yetişkinlere yönelik bir politika belirlemelerini gerekli kılmaktadır. Pollard (2008) yetişkinlerin yükseköğretime karşı algılarının olumlu olması ve katılımlarının sağlanması için yetişkinlerin önlerindeki engellerin kaldırılması ve teşvik edici politikaların uygulanması gerekliliğini savunmuştur. Lowe (1985), geleneksel olmayan öğrenciler için kurumsal esneklik sağlaması nedeniyle üniversitelerin oldukça önemli olduğunu savunmuştur. Yetişkinlerin yükseköğretime katılımlarının artması ve eğitimsel etkinliklere katılım konusundaki bilgi yetersizlikleri nedeniyle yüzleştikleri engeller göz önünde bulundurularak, yetişkinlerin karakteristiklerinin ve eğitimsel tecrübelerinin farkedilmesi oldukça önemlidir (Rabourn ve diğerleri, 2015). Bununla birlikte yükseköğretim kurumları (iki ve dört yıllık, kamu ya da özel), yetişkinlere hizmet sunma konusunda geleneksel öğrencilere sundukları hizmet kadar başarılı değildirler. Lise sonrası diploma almak isteyen çok sayıda yetişkin için yükseköğretimin geleneksel yapısı, erişim, devam ve başarı konusunda önemli engeller ortaya çıkarmaktadır (Chao ve diğerleri, 2007).

Haygood (1970) metaforik benzetmesinde birkaç istisnai durum dışında, üniversiteyi bir bahçeye ve yetişkinlerin eğitimini ise özellikle dikilmemiş bir ota benzetmiştir. Ancak yeniliklerin keşfi, büyüme ve gelişme duygusu ile birlikte yetişkin eğitiminin yükseköğretimdeki en ilginç konulardan birisi haline geldiğini sözlerine eklemiştir. Haygood üniversitelerdeki yetişkinlere yönelik olan yaz okulu uygulamasının ilk olarak 1869 yılında Harvard'ta başladığını; 1910'dan itibaren diğer enstitülerde de uygulandığını ifade etmiştir. Yarı-zamanlı akşam öğrencileri ve yetişkinler için, akşamları ve cumartesi günleri mevcut eğitim programlarının hazırlanmasıyla eğitim fırsatlarının karşılanır hale geldiği ifade edilmiştir (Haygood, 1970).

Eğitim kurum ve merkezlerinin iŖleyiŖ yapısı incelendiğinde büyük ölçüde hitap ettiği kesim için politikalar geliŖtirdikleri söylenebilir. Örneğin, ilköğretim okulları ilköğretim çağındaki bireyler, ortaöğretim okulları ortaöğretim çağındaki bireyler, yükseköğretim okulları ise yükseköğretim çağındaki bireyler ile daha çok ilgilidirler. Bu tür eğitim kurumlarına devam eden ancak geleneksel yaŖ aralığı dıŖında azınlık olarak kalan grupların durum, talep ve beklentileri, politika oluŖturucular tarafından çoğunlukla görmezden gelinir. Geleneksel ğrencilerin yetiŖkin öğrencilere göre daha önemli olduğu vurgulanır. En basit bakıŖ açısıyla yükseköğretim kurumlarının görünen yüzü olarak web sayfalarında, kataloglarında veya kabul bilgilerinde yetiŖkin öğrenciler genellikle kapsam dıŖında tutulmaktadırlar. YetiŖkin ğrenciler ister politika, program, tutum konularında veya sınıf ortamında olsun isterse mali destek konularında olsun kurumsal olarak ihmal edilen, ön yargı duyulan bir grupturlar (Sissel, Hansman ve Kasworm, 2001). Günümüzde yükseköğretim kurumları çoğunlukla 18-22 yaŖ arasındaki (Donaldson ve Townsend, 2007; Malhotra, 1997) geleneksel yaŖtaki tam-zamanlı niversite öğrencilerine ve onların deneyimlerine odaklandığından, eğitim olanakları bu grubun yeteneklerini dikkate alır ve eğitim yatırımları ekonomik ve politik açıdan genellikle bu kitleye yöneliktir. Ancak yükseköğretimde göz ardı edilemeyecek bir kesim olan yetiŖkin öğrenenler benzersiz istekleri olan ve gitgide büyüyen bir nüfustur (Compton ve diğerleri, 2006). Bu büyüyen popülasyonun deneyimlerini, artan beceri gereksinimlerini ve çağın deđiŖen demografik karakteristiği ile yetiŖkin öğrenenlerin eğitim ihtiyaçlarını derinlemesine anlamak ve desteklemek hem yükseköğretim kurum liderleri hem de politika yapıcılar için ulusal bir bakıŖ açısı geliŖtirmeyi gerekli kılmaktadır (Chao ve diğerleri, 2007; Coulter ve Mandell, 2012; Lakin ve diğerleri, 2007; Postan, 2014; Rouborn ve diğerleri, 2015; Slotnick ve diğerleri, 1993).

YetiŖkin ğrenciler yükseköğretim reformları ve yükseköğretimin büyümesi için önemli katılımcılar olarak görülürler (Elliot ve Brna, 2009; Osborne ve diğerleri, 2015). YetiŖkinlerin yükseköğretimde giderek artan oranda boy gösterdikleri, alıŖmalarda sıklıkla dile getirilse de bu grubun yükseköğretimdeki ihtiyaçlarının yeterince temsil edilmediği söylenebilir (Schuetze ve Slowey, 2002; Spanard, 1990). Genellikle yetiŖkin öğrencilerin lise sonrası eğitime katılmada özel ihtiyaçlara ve bazı engellere sahip oldukları tartıŖılan bir konudur. Kampüsteki yönetimsel uygulamalar ve eğitim programları genellikle alıŖan yetiŖkin öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almamaktadır. Bu tür lise sonrası eğitim kurumları, programların planlanması ve sunulması aŖamasında yetiŖkin ğrenci karakteristikleri ve ihtiyaçları konusunda daha fazla Ŗey bilmelidirler ve onlara etkili

eğitim hizmeti vermek durumundadırlar (DiSilvestro, 2013). Örneğin uzun yıllar sınıf dışında olan yetişkin öğrenciler akademik olarak başarılı olabilmek için özel destek hizmetlerine ihtiyaç duyabilirler. Spratt (1984) yetişkin öğrencilerin kamp içerisinde ihtiyaç duyacakları konu başlıklarını; konuşma, okuma, matematik ve öğrenim görme becerilerini geliştirme; iş fırsatları hakkında bilgi edinme; sınavlar, karar verme ve stres yönetim becerileri hakkında gelişim gösterme ve bireysel g ve becerilerinin farkına varma olarak ifade etmiştir. Choy ve Premo (1995) ve Bundy ve Smith (2004), yetişkin öğrencilerin ocuk bakım hizmetlerine veya ekonomik desteğe de ihtiyaç duyabileceklerinden bahsetmişlerdir. Yükseköğretimdeki ekonomik ihtiyaı belirleme süreci, öncelikle tam-zamanlı ğrenci olarak kayıt yaptıran ekonomik olarak bağımlı 17-18 yaşlarındaki öğrenciler için tasarlanmıştır ve ğrenci yardım programları bazen yetişkin öğrenenlerin ekonomik koşullarına cevap vermede başarısız olmaktadır.

Yetişkin ğrenciler ailelerinden, arkadaşlarından ve yükseköğretim kurumlarından, geleneksel yaştaki öğrencilere göre daha farklı türde desteğe ihtiyaç duyabilirler. Hem erkek hem de kadınların aile, çalışan ve ğrenci rollerinde olabilecekleri dşnldğnde çeşitli zorluklarla mücadele etmeleri gerekmektedir. Bu sebeple yükseköğretim kurumlarında büyüyen nüfus olan yetişkinlere bu süreçte istedikleri destek ortamları sağlanmalıdır. Eğitim kurumundaki yetişkin öğrenciler de dahil olmak üzere tüm ğrenci gruplarının başarısının desteklenmesi gerekir (Benshoff, 1993; Lake ve Pushchak, 2007; Rabourn ve diğerleri, 2015). Bu sebeple eğitim ortamlarının sunduğu olanaklar sadece geleneksel yaştaki bireyleri değil yetişkinleri de kapsayıcı olmalıdır. Öğretim teknikleri, eğitim kaynakları, akademik performans, sosyo-ekonomik beklentiler ve gereklilikler yetişkin öğrencileri de kapsayacak şekilde düşünülmelidir (Benshoff, 1993). Örgün eğitim ve ğretim programlarının yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarına etkili bir şekilde uyarlanması, katılımlarının önündeki engellerin kaldırılmasında önemli bir rol oynayacaktır (Eurydice, 2011).

Yetişkin ğrenenler bir eğitim programını tamamlarken, ailesine bağımlı, kısmı zamanlı çalışan ve lise sonrası eğitimden hemen sonra kayıt olmuş bir öğrenciye nazaran önemli derecede farklı sorunlarla karşı karşıya kalırlar. NCEs tarafından hazırlanmış raporda çalışan yetişkinler için dört önemli engel belirlenmiştir. Bunlar, eğitime devam için zamanın yetersizliği, aile sorumlulukları, ders, zaman ve yer planlaması ile eğitimsel masraflardır (Silva, Cahalan ve Lacinero-Paquet, 1998). Mali yönden bağımsızlık, tam-zamanlı çalışma, aile sorumlulukları gibi durumlar yüzünden yetişkin öğrenenler lise sonrası eğitim hedeflerini gerçekleştirmede büyük risk altındadırlar. Geleneksel eğitim

çağı dışındaki çalışan yetişkinlerin ders başarıları, işlerine ayırdıkları vakit nedeni ile olumsuz etkilenmektedir (Choy, 2002). Bu önemli sebeplerle lise sonrası eğitim ortamlarında yetişkin öğrenenlerin yeniden düşünülmesi, eğitimsel hedeflerini tamamlamaları ve azami düzeyde öğrenmeyi kolaylaştırmak için tekil ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Chao ve diğerleri, 2007; DiSilvestro, 2013; Lakin ve diğerleri, 2007; Rabourn ve diğerleri, 2015).

Postan (2014) yükseköğretimde yetişkinlere yönelik düzenlemelerin, eğitim sisteminin örgütsel doğası ve sosyal, demografik, ekonomik, psiko-sosyal, psiko-pedagojik yapısının gerektirdikleri ile birlikte ele alınabileceğini ifade etmiştir. Bu şekilde yaşam boyu öğrenme prensibinin farkındalığında olan bireylerin fonksiyonel öğrenme ihtiyacı ile farklı eğitim yollarından geçeceğini belirtmiştir. Postan ayrıca sosyal statü ve roller arasındaki keskin sınırların azalmasının, yaşlanan nüfus ve yaşam beklentisindeki değişimlerin, bireyleri eğitime katılmaya teşvik edeceğini iddia etmektedir. Zamanla eskijen beceri ve bilgiler, işgücü piyasasındaki bozulmalar, artan mesleki rekabet ve iş ortamındaki teknolojik ilerlemeler ekonomik yapıyı değiştirdiğinden eğitime olan ihtiyacı da artırmıştır. Eğitimin öğrenen merkezli hale gelerek uzaktan öğrenme yöntemleri ile de desteklenmesi, öğrenme ortamlarındaki yetişkinleri giderek bağımsızlaştırmıştır. Tüm bu değişimler, yetişkinlerin üniversite eğitiminde giderek daha fazla yer alacağı düşüncesini destekleyici durumdadır (Postan, 2014).

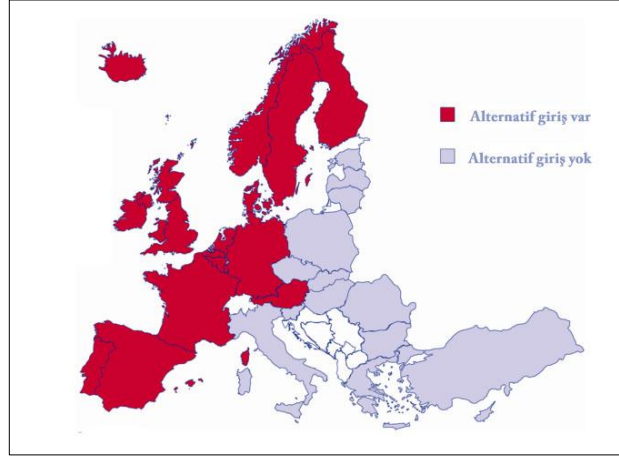
Yetişkinlerin yükseköğretimdeki artan katılımı, Avrupa'daki eğitim politikalarında çokça tartışılan bir tema olmuştur. Yetişkinlerdeki işsizlik ve büyük endüstri sektöründeki yeniden yapılanma durumu, çalışan kesimin kendisini geliştirmesi konusunda teşvik edici bir unsur olmuştur. Böylece 1970'lerden günümüze, ekonominin taleplerine yanıt vermek için eğitim ve öğretim gereksinimleri hakkında açık çağrı yapmak hükümetlerin bir görevi haline gelmiştir (Bowl, 2001). Bu tarih, Tokyo Konferansı hazırlıkları sırasında eğitim sisteminde köklü değişikliklerin ileri sürüldüğü döneme denk gelmektedir. Okul ve üniversitelerde reform yapılmasını isteyenler ile yetişkin eğitimi faaliyetlerinde genişlemeye gitme düşüncesinde olanlar görüş birliği içinde olmuşlardır. Bu bağlamda, bu konferans eğitim politikalarının saptanması açısından oldukça başarılı geçmiştir denilebilir (Lowe, 1985). Avrupa Komisyonunun 2007'deki Eylem Planı olan yetişkin öğrenmesi hakkındaki "It is always a good time to learn (öğrenmek için daima doğru zamandır)" ifadesi yetişkinlerin yükseköğretime katılımlarına ilişkin doğrudan bir referans olmuştur (Eurydice, 2011).

Yükseköğretim, yetişkinler için ne kadar önemli ise, yetişkinler de yükseköğretim için o kadar önemlidir (DiSilvestro, 2013). Yükseköğretimde, yetişkin öğrencileri konu eden çalışma sonuçları, yetişkin öğrenci popülasyonunun belirgin bir hızla arttığını göstermektedir (Benshoff, 1993; Graham ve Donaldson, 1999; Kasworm, 1990; Lake ve Pushchak, 2007; Parau, 2015). Nüfus araştırmacıları, 2000 yılı için tahminde bulduklarında özellikle 25-44 yaş aralığındaki yaş grubu için bu artışın gerçekleşeceğini öngörmekteydiler (Slotnick ve diğerleri, 1993). Uluslararası düzeyde, sosyal içerme politikaları, yaşam boyu öğrenme ve eğitime artan erişim, yetişkin eğitime büyük ilgi uyandırmış ve yükseköğretime giren yetişkin öğrenci sayısında da hızlı bir artış sağlamıştır (Elliot ve Brna, 2009). Eurydice (2011)'in raporu, örgün eğitimde özellikle yükseköğretimde kayıtlı yetişkinlerin sayısını artırmayı ve öncekilere nazaran daha yüksek seviyede nitelikli birey yetiştirmeyi ve bu bağlamda fırsatlar geliştirmeyi amaçlayan politika ve uygulamaları yansıtmaktadır.

Avrupa, yaş popülasyonu, küreselleşme ve son yıllardaki ekonomik krizler gibi ciddi demografik ve sosyo-ekonomik değişiklikler ile karşı karşıyadır (European Commission, 2010). Bilgi teknolojilerinin artması, geleneksel öğrenci sayısının azalması, geleneksel olmayan öğrenci sayısının artması, üniversitelere kabulde yaş sınırının kaldırılması, mali zorlukların artması gibi durumlar toplum, ekonomi ve emek piyasası tarafından eğitim hizmetlerine olan talebi artırmıştır. Bunun sonucunda yükseköğretim, meydana gelen değişiklikleri hissetmiştir. Değişimde bir diğer önemli faktör nüfus değişimi, düşünce yapısı, yaşam stratejileri, istihdam stratejileri, eğitimsel yollar, beceriler, fırsatlar ve gereksinimlerdir. Küresel bağlamda bu zorluklar ile başa çıkmak, yenilik ve sürdürülebilirlik anahtar kelimeleri ile bilgi ekonomisini oluşturmak için insan kaynaklarına yatırım yapma zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Postan, 2014). Şimdiki eğitimsel düzen, özellikle kadınların, ileri yaştaki bireylerin, göçmenlerin, eğitimden ayrılmak zorunda kalanların, sosyal yönden dezavantajlı grupların ve genelde yetişkinler gibi yeterli temsil gücüne sahip olmayan grupların, yükseköğretime erişimini artırabilmek için, yaşam boyu öğrenme kavramına entegre olmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu durumda temsil gücü az olan grupların, daha erişilebilir ve esnek bir eğitim ortamına ulaşabilmesi için, var olan engellerin azaltılması gerekmektedir. Bu sebeple kamu politikaları, bu tür grupların talep ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için, yaşam boyu öğrenme ortamlarını geliştirmeli ve eğitim sistemleri için özendirme tedbirleri almalıdır (Bowl, 2001; Broek ve Hake, 2012).

Avrupa’da, son 10 yılda Lizbon gündemi çerçevesinde çeşitli yaşam boyu öğrenme stratejileri geliştirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme, “Lizbon hedefleri”nin temel taşı olarak görülmüştür (Chisholm ve diğerleri, 2004). Bu stratejiler sadece yetişkinlere yönelik değil; beşikten mezara değin öğrenme fırsatları sunmak için tüm eğitim sistemlerini kapsayacak şekildedir. Avrupa Birliği çerçevesinde, pratikte var olan yaşam boyu öğrenme stratejileri, yetişkinler için öğrenme fırsatları oluşturmaktan çok, genç insanlar için erken çocukluk eğitimini artırmaya ve okul terklerini azaltmaya ve daha iyi işgücü fırsatları sağlamaya yöneliktir (Broek ve Hake, 2012). Avrupa Birliği Konseyi’ne üye devletler, yetişkinlerin eğitimdeki katılım oranını 2010 yılı için %12.5 ve 2020 yılı için %15 olacak şekilde belirlemişlerdir. Aynı zamanda yine üye devletler, Avrupa’da, yetişkin eğitimi de dahil olmak üzere tüm eğitim seviyelerindeki katılımı artırma konusunda hem fikir olmuşlardır. Yetişkinler için 2020 yükseköğretim yeterliliğindeki hedef, 30-39 yaş grubunun %40’ının bir yükseköğretim derecesine sahip olması yönündedir. Avrupa Komisyonu’na göre bu hedefler doğrultusunda yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme kapsamında, yükseköğretime katılımlarının artırılması için eğitim sistemi ile ilgili ciddi reformlar ve yoğun çalışmalar yapılması gerekmektedir (Broek ve Hake, 2012). Yetişkinlerin yükseköğretime katılım ve erişimi konusundaki hedeflerin gerçekleşmesinde devlet düzeyinde karar vericilerin önemli bir konuma sahip oldukları söylenebilir (Jung ve Cervero, 2002; Malhotra, 1997).

Eurydice (2011)’ın, “Örgün Eğitimde Yetişkinler: Avrupa’daki Politika ve Uygulamalar” başlıklı raporunda, yetişkinler için sunulan her eğitim düzeyindeki örgün eğitim politika ve uygulamalarına ülke bazlı yer verilmiştir. Yetişkin öğrencilerin yükseköğretime katılımı için belirlenen politikaların istenilen düzeyde olmamasına rağmen, pek çok Avrupa ülkesinin yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun çeşitli tedbirler uyguladıkları raporda belirtilmiştir. Örneğin, birçok ülkede, geleneksel genel lise veya mesleki ortaöğretimden çıkış diplomasının, yükseköğretime girmenin tek yolu olmadığı ifade edilmiştir. Ülkelerin geleneksel yaşta olmayan yükseköğretim adayları için daha önceki öğrenmelerini dikkate alan ya da yükseköğretime hazırlayıcı programlar ile alternatif seçenek sundukları ifade edilmiştir (Eurydice, 2007). Ayrıca çok yaygın olmasa da bazı ülkelerde, yetişkinlerin daha önceki yaygın eğitimlerinde aldıkları eğitimi yükseköğretime akredite edip bazı derslerden muaf tutuldukları da belirtilmiştir. Şekil 4’te Avrupa için bu tür alternatif seçenekler sunan ülkelerin dağılımı verilmiştir (Eurydice, 2011).



Şekil 4. 2009-2010 Yılı için Geleneksel Yaşta Olmayan Yükseköğretim Öğrenci Adayları için Alternatif Giriş Sağlayan Ülkeler

Ülkelerde yükseköğretimdeki yetişkin katılımcı sayıları arasındaki farklılıklar hükümetlerin bu konuda yetişkinlere ne kadar destek sunduğu ile ilişkilendirilebilir. Avrupa'daki ülkeler eğitim sistemlerini Bologna süreci ile birleştirmiş olsalar da, karakteristiklerinde belirli farklılıklar yer almaktadır. Bu farklılıklar, aynı zamanda kurumların özerklik düzeylerine göre de değişim göstermektedir. Boeren ve diğerleri (2010) Avrupa'daki bazı ülkeler için yetişkinlerin yükseköğretime katılım durumlarını belirlemede dört grup oluşturmuşlardır. Birinci grubu İskandinav ülkeleri ve İzlanda olarak belirlemişlerdir. Bu ülkelerdeki katılım oranları yıllık bazda neredeyse %50 ve üzerinde çıkmıştır. İkinci grup Anglosakson ülkeleridir. Buradaki katılım oranları %35-50 arasındadır. Üçüncü grup Belçika, Almanya ve Fransa gibi Batı Avrupa ülkeleri ve aynı zamanda İspanya, İtalya ve Slovenya gibi bazı güney Avrupa ülkeleridir. Bu ülkelerin göstergeleri %20-35 arasında değişkenlik göstermiştir. Oluşturulan son grup ise Portekiz ve Yunanistan gibi bazı güney Avrupa ülkeleri ile Polonya ve Macaristan gibi batı Avrupa ülkeleridir. Bu grup için katılım oranları genel olarak %20'nin de altında çıkmış ve en düşük orana sahip grup olmuştur. Aynı grup içerisinde yer alan ülkeler sadece benzer kültürel ve tarihsel gelişim göstermekle kalmayıp, aynı zamanda işgücü piyasası politikası, eğitim politikası, sosyal güvenlik sistemi açısından da paralellik göstermişlerdir. Çalışmada ülkelerdeki istihdam piyasası ve inovasyon oranı arasında da pozitif bir bağlantı olduğu görülmüştür. Ayrıca daha kapsamlı eğitim sistemine sahip ülkeler yaşam boyu öğrenmede daha yüksek katılım oranına sahiptirler. Bu sistemdeki öğrencilerin daha az başarısızlıkla karşılaştıkları ve böylece öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri varsayılabilir bir durum olmuştur. Tüm bu farklılıklar ve



benzerliklerle birlikte eğitim alanındaki hükümet müdahalelerinin ve aktif işgücü piyasasındaki politikaların önemli rol oynadığı ifade edilmiştir (Boeren ve diğerleri, 2010). Hem yükseköğretim hem de yetişkin eğitimi için uygulanan stratejilerin; tarihi gelişmelere, sosyal refah sistemlerine, ekonomik durumlara ve hükümetin rolü gibi çeşitli parametrelere bağlı olduğu belirtilmiştir (Broek ve Hake, 2012).

Yükseköğretimde bir program okuma potansiyeline sahip geleneksel yaştaki lise son sınıf öğrencilerinin veya geleneksel yaş dışındaki yetişkin öğrencilerin, lise sonrası eğitime devam etme kararları, kayıt olacakları kurumun katılım prosedürlerine bağlı olarak değişim gösterebilir. Bazı kurumlar derslere tam katılım isterken, bazıları yarı-zamanlı ve esnek katılım seçeneklerini öğrenenlerine sunabilir. Asıl uğraşısı tam-zamanlı olarak okula gitmek olan geleneksel yaştaki öğrenciler için, eğitim alma sürecini kolaylaştıran bu tür seçenekler çok fazla önem arz etmeyebilir. Ancak bir işte çalışan ya da ev sorumlulukları olan bir yetişkin için sunulan bu tür fırsatlar, katılma kararını destekleyici bir etkiye sahip olabilir. Chao ve diğerleri (2007), örneğin ABD’de devlet ve özel olarak ayrılan geleneksel dört yıllık kurumların, toplum kolejlerinin (iki yıllık devlet okulu) ve kâr amaçlı olan bu türdeki yükseköğretim kurumlarının, çalışan yetişkin nüfusuna farklı yaklaşımlar ile hizmet ettiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar aynı zamanda iki yıllık toplum kolejlerinin ve ticari kurumların yetişkinlerin belirli ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha fazla istekli olabileceğini de belirtmişlerdir. Toplum kolejlerinin diğer kurumlara göre daha düşük maliyetli, yer ve zaman bağlamında da esnek programa sahip olmaları, mesleki ve teknik becerilere odaklanmaları ve yerel işverenlere yakın olmaları gibi stratejiler, toplum kolejlerini yetişkinlerin tercih ettiği bir kurum haline getirmiştir. Chao ve diğerleri (2007)’nin ifade ettiği gibi 2001 yılı itibari ile 25 yaş ve üzerindeki 2,6 milyon yetişkin, iki yıllık kurumlara kayıt yaptırmışlardır. Ayrıca özel yükseköğretim kurumlarının esnek çizelgeleme ile programın daha kısa sürede bitirilebilmesi ve işgücü piyasası ihtiyaçlarına uygun kariyer odaklı program hizmeti sunması, bu kurumların yetişkinler tarafından tercih edilir duruma gelmesinin önemli parametrelerindendir. Bu tür kâr amacı güderek eğitim hizmeti veren kurumlara katılım gösteren öğrencilerin %56’sını 24 yaş ve üzerindeki yetişkinler oluşturmuştur. Bu oran kamu ve özel kurumlarda %30 olarak belirlenmiştir. Bu durumda ortaya çıkan oranlar, ABD için kâr amaçlı kurumların yetişkin öğrenenlere daha çekici geldiğini doğrular niteliktedir. Kâr amaçlı eğitim kurumlarının, ilk olarak yetişkin öğrenenlerin gelişim ve başarı sağlamasında belirli bir potansiyele sahip oldukları ifade edilmektedir. İkinci olarak, bu kâr amaçlı sektör, küçük olmasına ve daha dar bir endüstriye hizmet

etmesine rağmen iki ve dört yıllık kamu kurumları gibi daha kapsamlı sektörlerin, yetişkinlere verecekleri hizmet konusunda örnek alabilecekleri güçlü bir yönlendirici konumunda gösterilirler (Chao ve diğerleri, 2007).

Chao ve diğerleri (2007), ABD’de lise sonrası eğitim kurumlarında sadece hafta sonları sınıfları, hızlandırılmış tatil programları, çevrimiçi öğretim, “yetişkin dostu” öğretim yöntemleri, daha esnek programlar gibi verilen önemli destek hizmetlerinin, artan oranda yetişkinlere sunulmaya başladığını ifade etmiştir. Ticari kurumlar, mesleki programlarda yetişkin odaklı uygulama öğrenme modelleri ve yetişkin deneyimlerinin işe ve yaşama adapte edebileceği uygulama müfredatı içeren öğretim yöntemleri üzerinde durmaktadırlar. Araştırmacılar ayrıca işverenler ile yapılan ortaklıkların, çalışanların meslekleri ile ilgili içeriği eğitimlerine entegre etmelerine ve yetişkin öğrencilerin kendi kariyerlerinde ilerlemek için ihtiyaç duydukları bilgiyi öğrenme konusunda yardımcı olacağını dile getirmişlerdir. Bu çabanın işverenler, eğitim kurumları ve yetişkin öğrenenler arasındaki bağlılık ile ilişkili olduğu, aynı zamanda bu noktada politika yapımcıların da çok önemli bir role sahip oldukları söylenebilir. Politika yapımcılar yetişkinlerin ihtiyaçları için düşük bütçeli ve lise sonrası esnek programları geliştirme konusunda teşvik edici koşulları ve destekleyici ortamları oluşturmak için önemli adımlar atabilirler. Örneğin yetişkinlerin yükseköğretimdeki başarısını ve erişebilirliğini artırmak, çalışan yetişkinleri lise sonrası eğitime özendirmek ve onları desteklemek için ekonomik yardım programlarını da güncellemek gerekliliği, üzerinde durulması gereken bir konu olarak ifade edilmiştir. Çalışan yetişkinlerin, lise sonrası eğitime katılmaları yönünde işverenleri teşvik etmek için araştırma ve geliştirme programlarının kurulması gibi yenilikçi yaklaşımlar da oluşturulmalıdır (Chao ve diğerleri, 2007).

Stein ve diğerleri (2011), yetişkin öğrencilerin lise sonrası kurumlara kayıt olmaları konusunda teşvik edici olması için bu eğitimin ailesine ve işine yarar sağlayacağı, ileri düzeyde eğitim almalarının teknoloji ile başatma gücü vereceği, herhangi bir iş değişimi meydana geldiğinde yetişkin öğrenenlere iş durumları ile ilgili değişimi anlamalarına yardım edebilecek desteğin sağlanacağı gibi bilgilerin verilebileceğini ifade etmişlerdir (Stein ve diğerleri, 2011). Yetişkin öğrencilerin yükseköğretime katılımlarını teşvik etmek için politikalar, stratejiler ve önlemler geliştirilmesi gerekliliği Eurydice (2011) tarafından da dile getirilen bir konudur.

Broek ve Hake (2012) yedi ülke için (Hollanda, Danimarka, İsveç, İngiltere, Flanders (Belçikanın Flamanca konuşan halkının yaşadığı bölüm), Almanya ve Kaliforniya), yükseköğretimdeki yetişkinlerin katılımlarını artırmayı amaçlayan

politikaların analizini yapmışlar ve dört faktör belirlemişlerdir. Çalışmalarının sonucunda yükseköğretimde esnekliğin artırılması, çevrimiçi ve karma eğitim olanaklarının sunulması, yetişkinlere maddi anlamda destek sağlanması ve yükseköğretim ile iş dünyasının daha yakın hale getirilmesi gibi faktörler ortaya çıkmıştır.

Compton ve diğerleri (2006), yükseköğretimde yetişkin öğrenenlere hizmet sunan bazı kurumları örneklendirmişlerdir. CAEL (Council for Adult and Experiential Learning-Yetişkinler ve Tecrübeli Öğrenme Kurulu) yükseköğretim kurumlarına ve diğer paydaşlara etkili yaşam boyu öğrenme stratejileri sunan ve kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olarak tanıtılmış ve bu kurumun altı önemli prensip belirlediği belirtilmiştir. Bu prensipler; yardımlaşma, yaşam ve kariyer planlaması, mali destek, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi, öğretme-öğrenme süreci, öğrenci destek hizmetleri, teknoloji ve stratejik ortaklıklardır. Bu prensipler uygulanırken aynı zamanda birkaç farklı temadan da bahsedilmiştir. Bu temalardan ilki Deneyimsel Öğrenmenin Doğrulanması'dır. Yetişkin öğrenenlerin zengin yaşam ve iş tecrübelerini yükseköğretime getirdiklerini ve bu kurumların yetişkinlerin deneyimlerini, test yöntemi ya da portfolyo sistemini kullanarak derslerinin yerine saydırdıkları ifade edilmiştir. Bahsedilen bir diğer tema, bu eğitim kurumlarının öğrenenlere kendilerine uygun olanı seçmek üzere sunmuş oldukları Kişiselleştirilmiş Eğitim Planı'dır. Yetişkin öğrenciler öğretim elemanları ve diğer öğrenciler ile bağımsız çalışmalar yapmaya, araştırma projeleri geliştirmeye ya da staj yapmaya teşvik edilirler. Bir diğer tema, öğrencilere çeşitli materyal imkânı sunan, gerektiğinde iletişim kurabileceği bir danışmanın olması gibi fırsatlar sunan Uzaktan Eğitim Desteği'dir. Bir diğer tema ise Öğrenci Destek Hizmetleri'dir. Bu hizmetler içerisinde yetişkinlere kütüphane tarafından sunulan çevrimiçi kaynaklar da yer almaktadır. Bu kurumların tamamı için kullanılan bir diğer tema Esneklik ve Yaratıcılık'tır. Yetişkin öğrenciler yer ve zaman bağlamında esnek olma ihtiyacındadırlar. Esneklik, yetişkinlerin fakülte danışmanlarıyla çalışarak, kendi çalışma programlarını hedeflerine göre kişiselleştirmelerini sağlayan bir fırsat yaratacak (Compton ve diğerleri, 2006) ve yetişkinlerin yükseköğretim kurumlarına katılımlarında tetikleyici bir güç olacaktır (Saar, Täht ve Roosalu, 2014).

Esneklik, yetişkinler için yükseköğretimde daha fazla öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimi sağlayan bir özelliktir. Öğrenenlerin, sağlayıcılar tarafından dayatılan sistem yerine kendi koşullarına bağlı olarak öğrenebilmeleri fikri ciddi ölçüde desteklenmektedir. Yükseköğretimde ve eğitim programlarında Bologna süreci ve lisans eğitim yapısı kapsamında esneklik olanakları tüm ülkelerde artırılmıştır. Danimarka,

İsveç ve İngiltere gibi yüksek katılım oranlarına sahip olan ülkelerin bu tür politik tedbirler konusunda daha duyarlı oldukları, Kaliforniya’da bütün üniversitelerin yetişkinler için hafta sonu ve akşam saatlerinde esneklik sunmayı amaç edinmiş “Genişletilmiş Üniversiteler (Extended Universities)”i destekledikleri Broek ve Hake (2012) tarafından dile getirilmiştir.

Örgün eğitime geri dönmek isteyen yetişkin öğrenciler için en büyük zorluklardan biri, öğrenme taahhütlerini aile ve iş yükümlülükleri gibi diğer sorumluluklarla uzlaştırmaktır. Bu nedenle, birçok yetişkin, eğitim alma üzerindeki kısıtlamaların (zaman, yer, hız veya çalışma metodu açısından) asgari düzeye indirildiği programları tercih ederler. Akşam ve yarı-zamanlı kurslar bu gereksinimlere kısmen cevap verir. Buna ek olarak, açıköğretim, uzaktan öğretim, e-öğrenme gibi özellikle yetişkinlerin ihtiyaçlarına uygun olan diğer öğretim modelleri de vardır (Eurydice, 2011).

Yetişkin eğitimi politikaları açısından incelendiğinde uzaktan eğitim ve karma eğitim yöntemleri tüm ülkeler için önemli bir rol oynamaktadır. Çoğu ülkede 1970’lerde ve 1980’lerde açık üniversitelerin kurulması ile başlayan süreçle artık yükseköğretimde yetişkinler için uzaktan öğrenme ortamı sağlayan tek bir kurum bulunmamaktadır. Bu konuda Broek ve Hake (2012) yaptıkları analizlerde uzaktan eğitim ve yetişkinlerin katılımı arasında doğrudan bir bağlantı olmadığını ancak iyi tasarlanmış bir uzaktan öğrenme ortamının yetişkinlerin yükseköğretime katılımlarını önemli ölçüde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Yetişkinlere yükseköğretim ortamlarında mali destek sağlanması, üzerinde önemle durulması gereken bir diğer konudur. Ancak Broek ve Hake (2012)’e göre çoğu Avrupa ülkesinde yetişkinlerin mali olarak desteklenmesi gibi bir yapı gelişmemiş, var olan yapılar ise yetersizdir. Diğer yandan İngiltere, Danimarka ve İsveç’te yetişkinlerin katılımlarının yüksek olması sebebiyle, yetişkin öğrenciler için bu ülkelerde mali destek tedbirleri alınmıştır. Danimarka’da eğitim programlarını takip etmekten kaynaklanan gelir kaybı için katılımcıların kaybını ödeme gibi mali düzenlemelerle yetişkinler desteklenmektedir. 2001 yılından beri uygulanan bu sistem ile çok sayıda katılımcı mali destek almıştır. İngiltere’de yükseköğretim kurumları, yetişkinler için harç ve ders yardımı, mesleki ve kariyer geliştirme kredileri, çocuk bakım yardımı ve çocuk sahibi öğrenciler için diğer yardımlar gibi geniş çapta burslu ve kredili öğrenim imkânı sunmaktadırlar. Yarı-zamanlı öğrenciler de belirli destek yapılarına ve bankadan kredi çekme olanaklarına sahiptirler. İsveç’te yükseköğretim ücretsizdir. Destek tedbirleri, 54

yaşına kadar olan çalışan öğrencilere mali, çocuk destek programları ve işi kaybetme riski olmaksızın ücretsiz eğitim izni gibi tedbirlerden oluşmaktadır (Broek ve Hake, 2012).

Yükseköğretim ve iş dünyası arasındaki işbirliği politikalarının geliştirilmesi ele alınan bir diğer konudur. Yetişkinlerin yükseköğretime katılması için belirleyici yolun, işgücü piyasası ile yetişkinlerin kariyer çalışmalarının ilişkilendirilmesi olarak ifade edilmiştir. İngiltere’de farklı stratejiler çerçevesinde, iş dünyası, yükseköğretim kurumları ile birlikte işbirliği içinde eğitimsel programları geliştirmek için açık bir şekilde teşvik edilmiştir. Kaliforniya’da Genişletilmiş Üniversite, yerel işverenler ve işletmeler eğitimsel program geliştirmede oldukça aktiftirler. Danimarka’da yetişkinler için son yıllarda geliştirilen yükseköğretim programları bireylerin mesleki öğrenme ihtiyaçları ile tasarlanmıştır ve bu durumun işgücü piyasası açısından iyi sonuçlar verdiği ifade edilmiştir (Broek ve Hake, 2012).

## **2.6. Türkiye’de Yetişkinlere Yönelik Yükseköğretim Politika ve Uygulamaları**

Üniversiteler, zorunlu eğitim basamağında olmayan ancak lise sonrası eğitim kurumları olarak hem geleneksel yaştaki hem de öğrenim çağı dışındaki yetişkinlerin her yıl artan oranda rağbet gösterdikleri yükseköğretim kurumlarıdır. Yetişkin eğitimi, okul veya üniversite sisteminin dışında kalan bireylerin eğitimi olarak düşünmemek gerekir. Üniversitelerin, gençlik çağında üniversite eğitimi almamış olan yetişkinleri de kapsayıcı eğitim kurumları olduğunu söylemek mümkündür. Üniversiteler doğrudan yetişkin eğitimi kurumu değildir, ancak günümüz yüzyılında yetişkinlerin de giderek daha fazla oranda yer almaya başladığı bir kurum olduğunu söyleyebiliriz.

Üniversite kelimesinin kökeni olan “universitas magistrorum et scholarium” ifadesi öğreten ve öğrenen toplum anlamına gelmektedir. Üniversiteler; öğretim, eğitim, akademik/bilimsel araştırma ve yayın yapan enstitü, fakülte, yüksekokul ve diğer bölümlerden oluşur. Türkiye’deki yükseköğretim sistemi, 2547 sayılı yasayla düzenlenmiş kurallar çerçevesinde devlet ve vakıf üniversitelerini kapsayan bir örgütlenme yapısı sunar. Bu örgütlenmenin en tepesinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bulunurken, bu yapının altında Üniversitelerarası Kurul, Yükseköğretim Denetleme Kurulu gibi yapılar yer almaktadır (YÖK, 2007). Bu yapıların altında ise üniversite rektörleri ve üniversitelerin kendi iç örgütlenme şeması yer almaktadır (Bilgin, 2009).

Geleneksel yaştaki öğrencilerin yükseköğretim taleplerindeki artışın yanı sıra yeni bilgi ve beceriler ile donanmak isteyen yetişkinlerin de yükseköğretimdeki artan katılımı,

tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yaygınlaşan bir süreçtir. Üniversite eğitiminin ilk defa ya da yeniden alınması düşüncesi, geleneksel yaştaki katılımcılar kadar yetişkin katılımcılar için de bir gereklilik olarak görülmeye başlanmıştır. Bu nedenle erişimin artması ile tüm çağ nüfusunun taleplerine ve farklı yaş gruplarının ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı, esnek ve planlı politikalar geliştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (Çetinsaya, 2014).

Son yıllarda ortaöğretim ve lisedeki okullaşma oranına paralel olarak yükseköğretim kurumlarının sayısında da artışlar yaşanmış ve 2006 yılından itibaren çok sayıda devlet ve vakıf üniversitesi açılmıştır. YÖK tarafından yapılan istatistiksel çalışmalardan elde edilen verilere göre Mayıs 2017 tarihi itibari ile Türkiye’de toplamda 183 adet üniversite bulunmaktadır. Bunların 112’si devlet, 65’i vakıf ve 6’sı ise Vakıf Meslek Yüksekokulu’dur. Artan üniversite sayısına bağlı olarak bölüm ve program kontenjanlarının artması, yükseköğretim kurumlarına yerleşen öğrenci sayısını da artırmıştır. Her bölgede ve neredeyse her ilde, kurulan devlet ve/veya vakıf üniversiteleri ve buna bağlı olarak artan program sayısı ve kontenjanları, geleneksel öğrenciler kadar yetişkinlerin de tercih ettikleri programa yerleşme ihtimalini artırıcı düzenlemeler olarak düşünülebilir. Bu kapsamda bir programa yerleşememiş adaylar açısından veya önceden bir programa yerleşmiş olsalar da yeniden sınava girenler açısından, 1980 ile 2013 yılları arasındaki durum incelendiğinde başvuran sayısının da yaklaşık beş kat arttığı görülmüştür (Çetinsaya, 2014).

Üniversiteler hem toplumsal gelişim sağlama (DiSilvestro, 2013) hem de ülkenin kalkınması için büyük önem taşımaktadırlar (Malhotra, 1997). Üniversitelerden, faaliyet gösterdikleri topluluklarda toplumsal bütünleşmeye katkıda bulunmaları beklenmektedir (UNESCO, 2012). Üniversite kavramına yüklenen bu misyonun gerçekleşebilmesi için üniversitelerin çoğunluk aktörü olan öğrencilerin varlığı daima göz önünde tutulmalıdır (Bilgin, 2009). Hem dünyada hem de ülkemizde üzerinde yoğunlaşılacak ve eğitim öğretim faaliyetlerinde de sıkça bahsedilen yükseköğretim öğrenci kitlesini, genç nüfus yani geleneksel yaştaki öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiye’nin genel nüfusu içindeki genç nüfus oranı yüksektir ve bu durum yükseköğretim talebini sürekli olarak artırmaktadır. Ancak ilerleyen yıllarda genç nüfus yerini orta yetişkin nüfusa bırakacağından, yükseköğretim kurumlarının geleneksel yaştaki öğrenciler kadar geleneksel olmayan yetişkin öğrencilere de odaklanması gerekliliği açıktır.

Yetişkinler yükseköğretime ilk defa ya da yeniden eğitim almak için yerleşmiş olabilirler. Türkiye’de hem geleneksel yaştaki öğrenciler hem de yetişkin öğrenciler

yükseköğretimde bir programa yerleşebilmek için ÖSYM tarafından düzenlenen sınavlara girerler. Lise eğitiminin devamında bir yükseköğretim programına yerleşmek için geleneksel yaştaki öğrenciler YGS ve LYS sınavlarına girerler. Eğitimine ara veren veya geleneksel eğitim alma yaşının dışında kalan yetişkinler de yükseköğretimde bir programa yerleşmek için bu sınavlara girmek zorundadırlar.

Bu sınavlar içerisinde, çoğunlukla yetişkinlerin örgün lisans eğitimi almalarına olanak sağlayanlar da vardır. Bu sınavlardan birisi Dikey Geçiş Sınavı (DGS)'dir. Bu sınav ile önlisans eğitimini tamamlamış olan bireyler aldıkları puanlar dahilinde başvurmak istedikleri yükseköğretim programının kontenjan ve puanı dikkate alınarak tercih ettikleri bölümlere yerleştirilirler. Yetişkinleri hedef alabilecek bir diğer sınav ise Teknik Öğretmenler için Mühendislik Tamamlama Programları Giriş Sınavı'dır. Teknik öğretmen unvanı almış olan ya da mezun durumunda bulunan kişiler bu sınavdan aldıkları puanlar ile sınırlı sayıda kontenjan verilen üniversitelerdeki mühendislik programlarını kendi branşlarını dikkate alarak tercih ederler. Kazanmaları halinde alanlarındaki ders müfredatını, belirlenen süre içerisinde tamamlayan öğretmenlik mezunu yetişkinlere mühendis unvanı alma hakkı tanınır.

Yetişkinler için YÖK'ün sunduğu bir diğer imkân ise örgün öğretim, uzaktan öğretim ve açıköğretim sistemi ile yürütülen Sağlık Alanında Lisans Tamamlama Programları'dır. Sağlık alanında yapılan lisans tamamlama programlarına giriş, hem örgün, hem uzaktan hem de açık öğretim olacak şekilde kontenjanları ayrı ayrı belirlenir ve programa yerleşme işlemi katılımcıların alanlarındaki önlisans diploması mezuniyet notlarına göre yapılır. Birçok üniversite tarafından sunulan bu sistem ile ebelik, hemşirelik, sağlık yönetimi ve zootekni gibi birçok sağlık alanını kapsayacak şekilde kontenjanlar verilmektedir.

Yükseköğretime ara veren yetişkinlerin eğitimlerine dönüşlerini hızlandırıcı bir diğer politika ve uygulama Af kanunlarıdır. Geleneksel yaş aralığında bulunmayan yetişkinlerin, belirli bir zaman diliminde ayrılmak zorunda kaldıkları eğitimlerine; üniversitelere dönüşünü hızlandırmak amacıyla 6111 ve 6353 sayılı kanunlar gibi öğrenci affı kanunları da bulunmaktadır (YÖK, 2017a).

Bilgi teknolojisi ve iletişim sistemlerindeki gelişmeler, bilginin iletilmesi için yeni bir paradigma değişimini beraberinde getirmiştir. Çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, internet tabanlı öğrenme, sanal öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, web tabanlı öğrenme ve uzaktan öğrenme gibi terimler eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Çevrimiçi öğrenmenin tanımı üzerinde tam anlamıyla bir fikir birliği olmamasına

rağmen, öğrenme içeriğinin internet aracılığıyla sunulabilmesi olarak tanımlanabilir. Çevrimiçi öğrenme geleneksel yüz yüze öğretmen merkezli eğitime alternatif sağlayan bir araç olarak kabul edilir. Çevrimiçi öğretim ortamları çeşitli öğrenci popülasyonlarına öğrenme ortamlarının sunulması için geniş fırsatlar sunar. Dahası çevrimiçi öğrenme, öğrencilere coğrafi mekân gözetmeksizin zamandan ve mekândan bağımsız olarak eğitimlere katılmalarına imkân sağlar (Guan, Ding ve Ho, 2015). Çoğu yetişkin öğrencinin sahip oldukları roller ile ilişkili zaman kısıtlamaları olduğu düşünüldüğünde, yetişkinler sıklıkla çevrimiçi teknolojilerin ve yüz yüze eğitim ortamlarının birlikte kullanıldığı, yetişkinlere yönelik eğitim stratejilerini kapsayan karma öğrenme ortamlarına katılırlar (Rabourn ve diğerleri, 2015).

Mevcut ekonomik koşullar, iş dünyasında süregelen değişimler, öğrencilerin geçmiş deneyimlerine göre kabul kriterleri, sınıflara uzaktan öğrenmenin entegre edilmesi gibi etmenler yükseköğretimdeki geleneksel yaşta olmayan öğrencilerin sayılarındaki artışa destek olmuştur (Bundy ve Smith, 2004). Bu bağlamda yetişkin popülasyonunu destekleyen ve başarılarına katkıda bulunan yükseköğretim sistem ve politikalarının tasarlanması için yetişkin öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını anlamak önemlidir. Bazı yükseköğretim kurumları yetişkin öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılama konusunda geleneksel kurumlara oranla daha duyarlıdır. Kısa programlar, mesleki teknik dereceler ve sertifika sunan bu kurumlar çoğunlukla yetişkin öğrencilere yöneliktir. Çevrimiçi eğitimin uygun ve esnek olması ve hızla gelişen lise sonrası eğitim piyasası, yetişkin öğrenenler için yükseköğretimi özellikle cazip hale getirir (Chao ve diğerleri, 2007).

Türkiye’de uzun süreden beri işlerlik kazanmış olan açıköğretim sisteminin yanı sıra bir diğer esnek öğrenme yöntemi olan uzaktan öğretimle de öğrenenlere eğitim fırsatları sunulmaktadır. Kalkınma planlarında beşeri sermayenin geliştirilmesi için uzaktan öğretim programları ve e-öğrenmenin destekleneceği açıkça ifade edilmiştir (MEB, 2014). Bu bağlamda yetişkinlere yönelik sunulan yükseköğretim eğitim platformlarından ilk akla geleni Açıköğretim Fakülteleri’dir. Herhangi bir nedenle (coğrafi uzaklık, bedensel engeller, ev ve iş sorumlulukları gibi) yükseköğretime devam edememiş kesimin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ve öğrencilere buldukları illerdeki temsilcilikler aracılığıyla, eğitim-öğretim hizmeti Açık ve Uzaktan Öğrenme fırsatları ile sunulur. Açıköğretim Sistemi içerisinde yer alan diğer bir uygulama ise herhangi bir üniversitede hâlihazırda örgün lisans eğitimi alan veya mezun olan öğrenciler için Açıköğretim, İktisat ve İşletme Fakültelerinin önlisans veya lisans



seviyesindeki programlarına kayıt olarak eğitim alma fırsatı sunan “İkinci Üniversite” uygulamasıdır.

Uzaktan öğretim; esnek olması, daha az eğitmen gerektirdiğinden maliyetinin düşük olması, bütün öğrencilerin kendilerine uygun zaman dilimi içerisinde diledikleri yer ve diledikleri zamanda derslerine çalışabilmesi ve fiziksel olarak kuruma uzak olan kişilerin (askerlerin, vardiyada çalışanların vb.) eğitime erişimlerinin sağlanması gibi özellikleri ile yararlı bir sistemdir. Aynı zamanda sınıf ortamından çok evinden eğitime devam etmek isteyen kişiler için de uygun bir öğretim yöntemidir. Ancak uzaktan öğretim çok sayıda eleştiriye de açık kapı bırakan bir yöntemdir. Birçok özel kuruluş özellikle kâr etmek amacıyla öğretimi ikinci plana atabilmektedir (Lowe, 1985).

Günümüzde varlığını etkin ve aktif bir şekilde sürdüren açıköğretim programları ilköğretim, ortaöğretim, lise ve üniversite düzeyinde olacak şekilde geniş çaplı eğitim ve öğretim fırsatları sunar. Günümüzde çoğu üniversite farklı ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte öğretim sağlamak için çevrimiçi öğrenmeyi destekler. Üniversitelerde uzaktan öğretim derslerini veya programlarını sunmanın başlıca nedeni öğrencilerin esnek çizelge taleplerini karşılamaktır (Guan ve diğerleri, 2015). Choy ve Premo (1995), yetişkin öğrencilerin geleneksel yaştaki öğrencilere göre katılım gösterdikleri kurumun seçiminde evden erişim imkânı, çalışırken okula da gidebilmeleri ve kurumun eve olan yakınlığı gibi faktörlere daha fazla dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir.

Türkiye’de yükseköğretim programlarında eğitim gören öğrenci sayısı 1993 yılında 335 bin iken (Çetinsaya, 2014) bu sayı 2017 yılı için (önlisans, lisans, lisansüstü; örgün, ikinci öğretim, uzaktan öğretim, açık öğretim) yaklaşık 7.2 milyona çıkmıştır (YÖK, 2017b). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, 2017 yılındaki toplam öğrenci sayısının %46’sını açıköğretim programlarına kayıtlı öğrencilerin oluşturmasıdır. Uzun yıllar boyunca üniversite eğitimi alamamış, hem meslek hayatına devam edip hem de üniversite eğitimi almak isteyen veya bir yükseköğretim programını bitirdiği halde ikinci ya da üçüncü bir programa kayıt olmak isteyen bireyler daha çok açıköğretim programlarını tercih etmektedir. Türkiye’de 2017 yılı itibarı ile açıköğretim programlarında 1.5 milyona yakın önlisans, 1.9 milyona yakın lisans eğitimi alan öğrenci bulunmaktadır.

Türkiye’nin de bir üyesi olduğu ve merkez kampüsü Sydney’de bulunan St. Clements University, birkaç ülkede şubesi bulunan belirli bir ücret karşılığında uzaktan eğitim yöntemi ile herhangi bir sınava girme zorunluluğu olmadan bireylere lisans, yüksek lisans ve doktora yapabilme imkânı tanıyan bir kurumdur. 2015 yılı itibarı ile Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrenciler ile birlikte 1200 öğrencisi bulunmaktadır. Bu

üniversitenin hedef kitlesi özellikle çalışan, ikinci üniversite okumak isteyen ya da yoğun iş temposu içinde bulunan öğrencilerdir. Ancak buradan alınan diplomaların YÖK ile denkliği bulunmamaktadır.

Türkiye’de yetişkinlere yönelik olarak düzenlenen yükseköğretim politika ve uygulamalarının dünya genelindeki politika ve uygulamalarla kıyaslandığında oldukça sınırlı seviyede olduğu söylenebilir. Türkiye’de yükseköğretim politikaları genellikle geleneksel yaştaki genç öğrencilere odaklanan veya akademik ve idari personelin çalışma şartlarını rahatlatarak ya da problemlerine çözüm olacak bir takım öneriler getirir. Ancak yetişkinlerin yükseköğretim programına katılımını destekleyici ve eğitim alma sürecini kolaylaştırıcı politikalar beklentileri karşılayacak düzeyde değildir.

Türkiye’de üniversitelere girebilmenin ön koşulu bir lise diplomasına sahip olmaktır. Bu durumda lise öğrencilerinin mezun olduktan sonra Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından her yıl belirli periyotlarla düzenlenen üniversite sınavlarına girmesi ve puanı doğrultusunda bir yükseköğretim kurumuna yerleşmesi beklenir. Aynı şekilde yetişkinler de yükseköğretim seviyesinde eğitim almak istediklerinde farklı bir sınav ya da uygulamaya tabi tutulmadan lise çağındaki bireyler ile aynı sınava girerek ve aynı yollardan geçerek bir programa yerleşirler. Bu sebeple genellikle göz ardı edilen yetişkin öğrenciler, kendilerini var olan politika ve uygulamalara uydurmak zorunda kalırlar. Uyum sağladıkları müddetçe de yükseköğretim sistemi içerisinde kalmaya devam ederler. Ancak bu aşamada geleneksel öğrencilere oranla birçok zorlukla mücadele etmeleri gerekebilir. Bu mücadele alanlarının en başında istedikleri programa yerleşme süreci gelmektedir. Yetişkinler için bir lisans programına yerleşip öğrenci olmaya hak kazanmak, geçilmesi gereken en zor aşamalardan birisidir. Çünkü yetişkinler, asıl uğraşısı üniversite sınavına çalışıp kazanmak olan geleneksel öğrenciler ile aynı sınavlara tabi tutulurlar. Örneğin ev ve iş gibi sorumlulukları bulunan 45 yaşındaki bir birey ile liseden yeni mezun 18 yaşındaki bir birey aynı programa yerleşmek istediğinde aynı koşul ve şartlarda sınava gireceklerdir. Yetişkin bir adayın sınav sonucunda istediği programa yerleşmesi için geleneksel yaşta olan ve aynı programı kazanmak için çabalayan genç bir aday ile aynı başarıyı göstermesi beklenir.

Yetişkin eğitimi kurumları olarak düşünülen yaygın eğitim kurumlarında, yükseköğretimden farklı olarak, özellikle yetişkinlere yönelik programlar oluşturulmakta, eğer uygun koşullar varsa katılımcılara birebir ulaşıp yönlendirme yapılmakta ve ihtiyaç sahipleri bulunarak öğretime dahil edilmektedir. Ancak üniversitelerin, yaygın eğitim kurumları gibi, kurumlarındaki “yeni öğrenciler” olarak adlandırılan geleneksel yaş

dışındaki yetişkin bireylere yönelik kurumsal bir çağrı ya da sisteme çekme çabası yüksek oranda bulunmamaktadır.

Çetinsaya (2014), 1980-2013 yılları arasında üniversiteye yerleşenlerin, lise mezuniyet durumlarına göre bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, üniversiteye başvuran ve kazanıp yerleşen öğrenci sayılarını; “lise son sınıf olan”; “mezun daha önce yerleşmemiş olan”; “bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş olan” ve “daha önce yerleşmiş olan” gibi dört gruba ayırarak incelemiştir. Çalışmada toplam başvuran öğrenci sayısında ve bir programa yerleşen öğrenci sayısında yıllar içerisinde gözle görülür bir artış yaşandığı vurgulanmıştır. “Bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş olan” ve/veya “daha önce yerleşmiş olan” gruplarının, geleneksel yaşta olmayan ve yetişkin öğrenci kategorisine dahil edilebilecek bir kitleye referans olduğu söylenebilir. Çünkü bu başlık altındaki öğrencilerin bir yükseköğretim kurumunu, iki yıllık bir önlisans programı bile olsa, bitirip yeniden sınava girdiğini ve yerleşen bu öğrenci grubunun geleneksel yükseköğretim yaşı dışında olduğunu tahmin etmek güç değildir. Buna göre tarihsel süreç içerisinde bakıldığında, 1980 yılında “bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş” olanların 11 bine yakın başvurusundan, 1200 kişi üniversitelere tekrar yerleşirken; 2014 yılında 122 bin başvuruya karşılık yaklaşık 30 bin kişi yeniden bir yükseköğretim kurumuna yerleşmiştir (Çetinsaya, 2014). Bu durum, bir yükseköğretim kurumundan yeniden eğitim almaya karar veren yetişkin sayısındaki artışın, azımsanmayacak kadar çok olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde üniversiteler, yaygın eğitim faaliyetleri ile yetişkinlerin eğitim beklentilerini karşılamak üzere hizmetler sunarken aynı zamanda geleneksel yaş aralığında olmayıp ilk kez üniversiteye başlayan ya da yeniden dönüş yapan yetişkin öğrencilere de örgün eğitime devam imkânı tanımaktadır. Değişen popülasyon profili ile insanların artık daha uzun yıllar yaşaması ve bu süreçte kendilerini gerçekleştirmeye devam etme istekleri ile yükseköğretimde yetişkin öğrencilerin sayısı kitlesel olarak artmakta ve geleneksel olmayan eğitim deneyimleri ortaya çıkmaktadır.

YÖK’ün Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi tarafından yükseköğretimde önlisans, lisans (örgün öğretim, ikinci öğretim, uzaktan öğretim ve açık öğretim), yüksek lisans (örgün öğretim, ikinci öğretim ve uzaktan öğretim) ve doktora (örgün öğretim) seviyelerinde her öğretim yılı için; yeni kayıt olan öğrencilerin ve önceki dönemleri de kapsayan toplam öğrenci sayılarının verildiği istatistiksel çalışmalar paylaşılmaktadır. Türkiye’de öğrencilerin yükseköğretim programlarına katılım durumlarını cinsiyet, yaş ve öğretim türlerine göre yansıtan en kapsamlı çalışma, bu bilgi sistemi tarafından

hazırlanmaktadır. Her öğretim yılı için örgün lisans eğitimini kapsayan öğretim türlerindeki geleneksel yaş grupları dışında 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimi katılımcılarını da içine alan veriler incelendiğinde, her geçen öğretim yılı içerisinde her yaş grubuna ait yeni katılan yetişkin katılımcı sayısının arttığı ifade edilebilir.

Çizelge 4’te, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 öğretim yıllarındaki verilere göre Türkiye’deki örgün lisans eğitimine ilgili yıllarda yeni kayıt yaptırmış olan 25 yaş ve üzerindeki yetişkin öğrencilerin sayıları, yaş gruplarına ve cinsiyete göre verilmiştir. Yükseköğretimde geleneksel olarak kabul edilmeyen öğrencileri konu alan birçok araştırmada 25 yaş, sınır yaş değeri olarak kabul edilmiştir (Caruth, 2013; Compton ve diğerleri, 2006; C. Kasworm, 2010; Lin, 2016; Lopuch, 2015; Saar, Vöormann, ve diğerleri, 2014; Schuetze ve Slowey, 2002; Wallace, 1989).

Çizelge 4 incelendiğinde yetişkinlerin örgün lisans eğitimine katılım sayılarındaki artış açıkça görülmektedir. Bu göstergeler ışığında ileri yaşlarda da üniversite eğitimi almaya yönelik artan bir talep olduğundan söz etmek mümkündür. Hızla değişen iş koşullarında yeni becerilerin de ortaya çıkması ile bireyler var olan becerilerini bir üst seviyeye çıkarmak zorunda kalabilmektedir. Bu sebeple yetişkinler tecrübelerini artıracak bir alanda ya da farklı bir konuda eğitim alma sürecinde yükseköğretime devam etme ihtiyacı hissedebilirler.

Çizelge 4

Yaş, Cinsiyet ve Öğretim Yılına Göre Yeni Kayıt Olan Örgün Öğrenci Sayıları

Öğretim Türü*	Lisans/Örgün			Lisans/Örgün			Lisans/Örgün			Lisans/Örgün		
	2012-2013	2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017				
Öğretim Yılı	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
25 yaş	1511	998	2509	1449	908	2357	3008	1889	4897	2695	1704	4399
26 yaş	1060	708	1768	1034	688	1722	2354	1504	3858	2179	1486	3665
27 yaş	760	501	1261	800	577	1377	2091	1188	3279	1978	1193	3171
28 yaş	571	420	991	614	401	1015	1751	994	2745	1727	1028	2755
29 yaş	428	302	730	520	368	888	1441	855	2296	1452	906	2358
30-34 yaş	1404	958	2362	1647	897	2544	5044	2739	7783	5146	2955	8101
35-39 yaş	430	302	732	576	314	890	1985	1392	3377	2496	1987	4483
40 yaş ve üzeri	215	225	440	292	256	548	1090	794	1884	2037	1924	3961
	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Toplam</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Toplam</b>
25 yaş ve üzeri	6379	4414	10793	6932	4409	11341	18764	11355	30119	19710	13183	32893

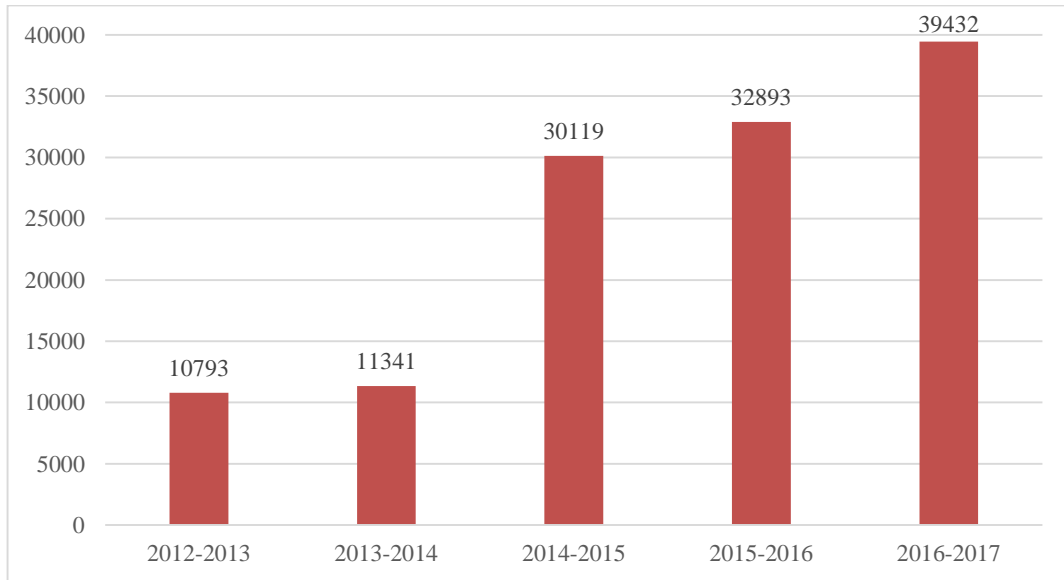
\*Öğretim yıllarına göre öğrenci sayıları; örgün öğretim, ikinci öğretim ve uzaktan öğretim kapsayacak şekilde örgün başlığı altında birlikte sunulmuştur.

Kaynak. (YÖK, 2017b; ÖSYM, 2017)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Orijinal çizelgede yer alan 16-25 yaş aralığındaki öğrenci sayıları burada paylaşılmamıştır. Bu kapsamdaki tüm çizelge ve grafikler YÖK ve ÖSYM verileri kullanılarak araştırmacı tarafından uyarlanmıştır.

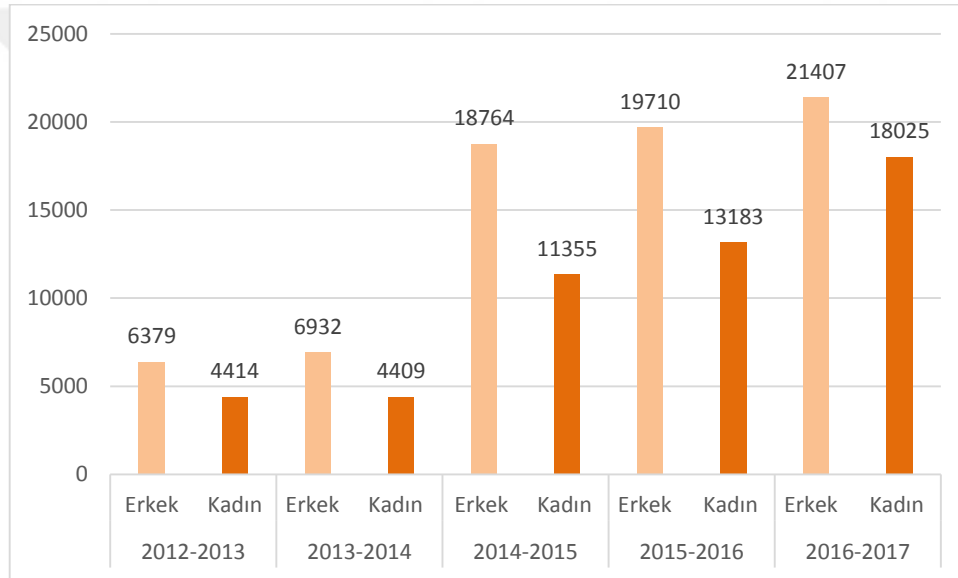
2012-2013 öğretim yılında 25 yaş ve üzerindeki yeni kayıt yaptırmış olan toplam öğrenci sayısı 10793 iken, 2016-2017 yılında bu sayı 39432 olmuştur (Grafik 1). 2012 yılında örgün eğitime yeni kayıt olmuş 25 yaş ve üzerindeki öğrenci sayısı, 2016 yılı ile kıyaslandığında artışın çok büyük oranda olduğu görülmektedir. Katılım sayısındaki artış oranının en çok olduğu öğretim yılı 2014-2015 yılı olmuştur. Bu artış, o yıllarda artan üniversite sayısına, artan program sayısına, artan kontenjan sayısına ve uzaktan öğretim yönteminin üniversitelerde yaygınlaşmasına bağlanabilir.

Örgün lisans eğitime katılım gösteren 16-24 yaş aralığındaki geleneksel yaştaki öğrencilerin yeni kayıt sayıları 2012-2013 yılında 371880 iken; 2016-2017 yılında 441607 olmuştur. Bu kapsamda yıllar içerisinde geleneksel öğrenci sayısındaki artış oranı, 25 yaş ve üzerindeki lisans eğitimi almaya karar veren yetişkin nüfusundaki artış oranından çok daha az olmuştur. Bu durum öğretim yılları içerisinde geleneksel yaştaki öğrencilerin artış oranı ile kıyaslandığında, yetişkin öğrencilerin yükseköğretim sistemi içerisinde en hızlı büyüyen grup olduğu ifade edilebilir. Yaşlanan nüfus ile birlikte bu sayıların geleneksel yaş için önümüzdeki yıllar içerisinde giderek azalacağını (YÖK, 2007), geleneksel yaşta olmayan yetişkin bireyler için ise artacağını söylemek mümkündür.



*Grafik 1. Öğretim Yıllarına Göre 25 Yaş ve Üzerindeyken Yeni Kayıt Olan Örgün Lisans Eğitimindeki Yetişkin Öğrenci Sayısı*

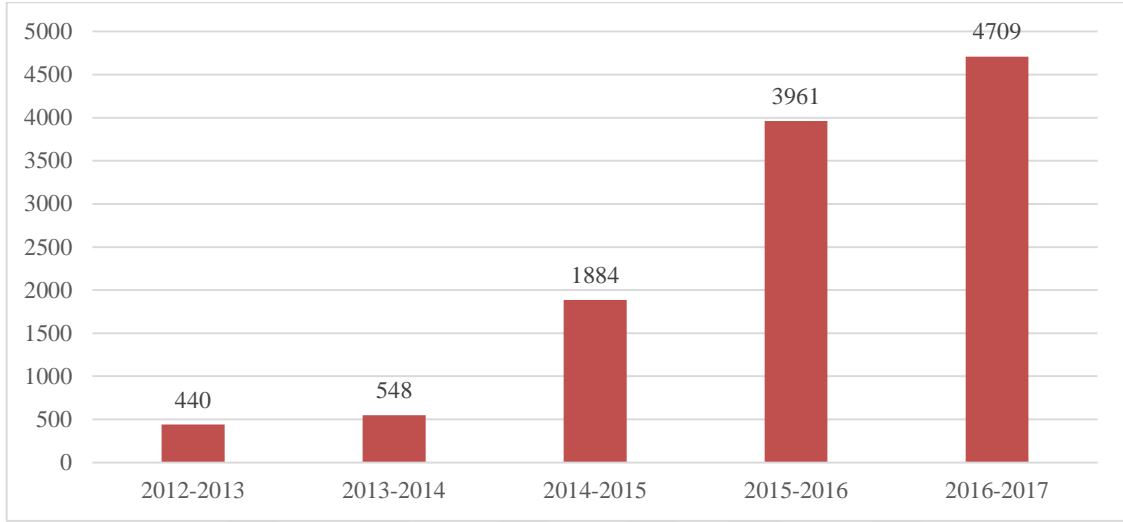
Öğretim yıllarına göre 25 yaş ve üzerindeki yeni kayıt yaptıran kadın ve erkeklerin katılım durumlarının verildiği Grafik 2’de, erkeklerin her dönem kadınlardan daha fazla örgün lisans eğitime katıldığı görülmektedir. Kadınların da genel olarak neredeyse her geçen yıl katılım sayıları bir önceki yıla nazaran artmıştır. Kadınlardaki artış erkek katılımcılar kadar yüksek seviyelerde değildir. 2016-2017 yılına ait kadın-erkek katılımına ait veriler incelendiğinde aradaki farkın giderek azaldığı görülebilir. Çalışan kadınların da yükseköğretimde görünür oldukları ancak toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle erkeklere oranla daha düşük oranda katıldıkları söylenebilir. Kadınların, bir eş veya bir anne olarak kadın rolleri düşünüldüğünde yükseköğretime katılım ve devam konusunda daha çok desteklenmeleri gerektiği söylenebilir.



Grafik 2. Öğretim Yıllarına ve Cinsiyete Göre 25 Yaş ve Üzerindeki Yeni Katılımcılar

Yetişkin eğitimi faaliyetlerinde, yaş belirleyici bir faktördür. Çizelge 4, yaş grupları açısından incelendiğinde 40 yaş ve üzerindeki yetişkin öğrenci sayısında da öğretim yılları arasında bir artış yaşandığı görülmektedir. Grafik 3’e göre 40 yaş ve üzerindeki yeni kayıt olan yetişkin öğrenci sayısı 2012-2013 öğretim yılında 440 iken; 2016-2017 öğretim yılında 4709 olmuştur. Bu durum 40 yaş ve sonrasındaki yetişkinlerin örgün lisans eğitimi almaya karşı gösterdikleri değişimi gözler önüne sermektedir. Yıllar içerisinde 40 yaş ve üzeri bireylerin lisans eğitime katılımında büyük oranda artış gözlenirken, bu oran 40 yaşın altındaki katılımcı sayıları ile kıyaslandığında yine de 40 yaş ve üzerindeki yetişkinlerin oluşturduğu gruba ait katılımın az olduğu söylenebilir.

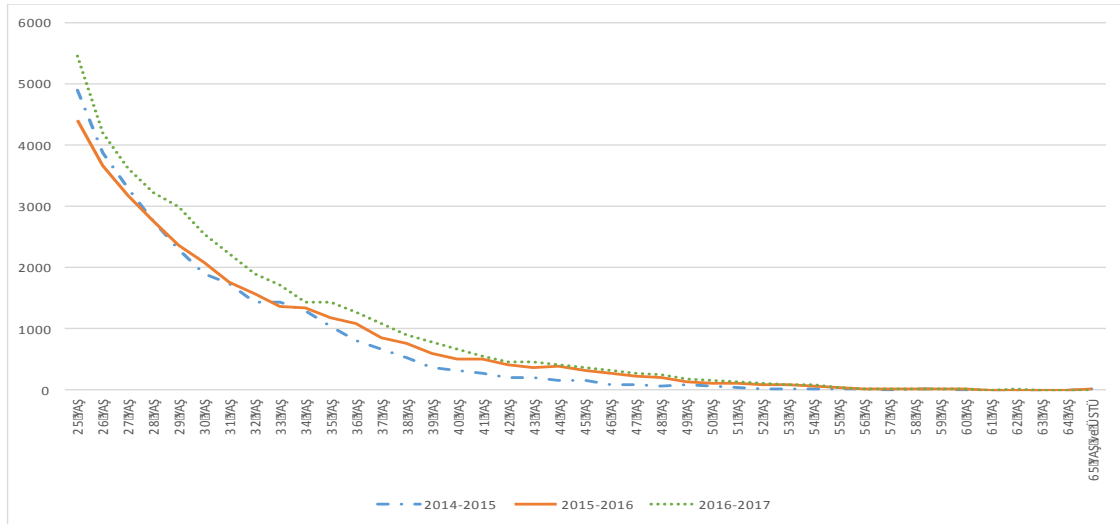
İlerleyen yaşlarda emekli olmaları, işverenleri tarafından verilen desteğin az oluşu, iş ile ilgili ilerlemelerinde eğitimlerinden kaynaklı düşük avantaj algıları sebebiyle özellikle 45 yaşın üzerindeki yetişkinlerin eğitime katılım eğilimleri düşüktür (Kyndt, Michielsen, Nooten, Nijs ve Baert, 2011). Ancak şunu da ifade etmek gerekir ki yaşlı olmak bilgi ve eğitimde daha az istekli olunacağı anlamına gelmemektedir (Roths ve diğerleri, 2014).



**Grafik 3. Öğretim Yıllarına Göre 40 Yaş ve Üzerindeki Yeni Kayıt Olan Yetişkin Öğrenci Sayısı**

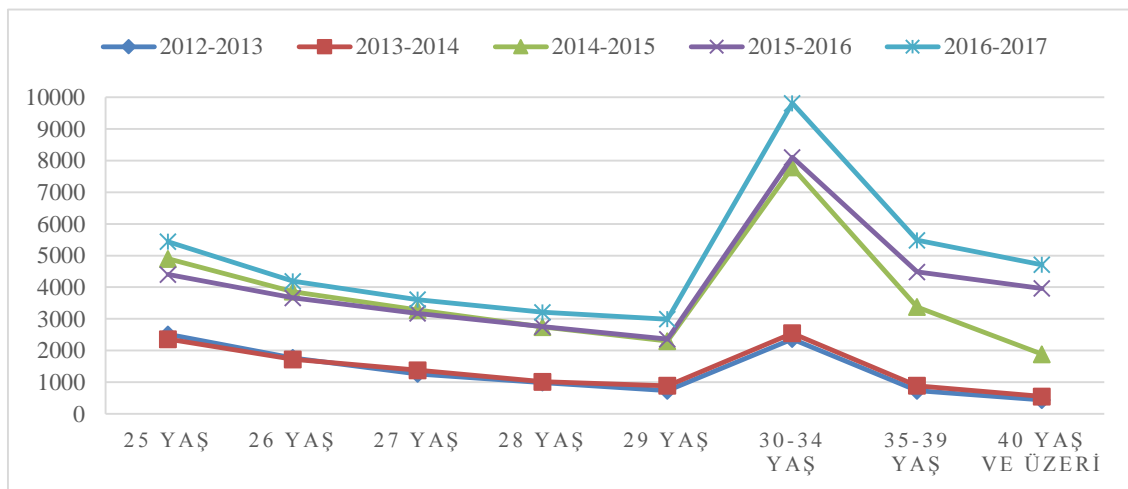
YÖK tarafından yapılan istatistiki araştırma kapsamında son üç öğretim yılı (2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017) için sunulan yeni kayıt olan öğrenci sayıları “16 yaş ve altı”ndan başlayarak her yaş grubunu içine alacak şekilde “65 yaş ve üstü”ne kadar detaylı olarak verilmiştir (diğer eğitim öğretim yıllarında yaş sütunu gruplanarak verilmekteydi). Grafik 4’teki 25 yaş ve üzerindeki katılım verileri incelendiğinde yaş ilerledikçe örgün lisans eğitime katılımın düştüğü görülmektedir. 2016-2017 öğretim yılında özellikle 25-41 yaş aralığındaki katılım sayısının önceki öğretim yıllarına nazaran artış gösterdiği söylenebilir.





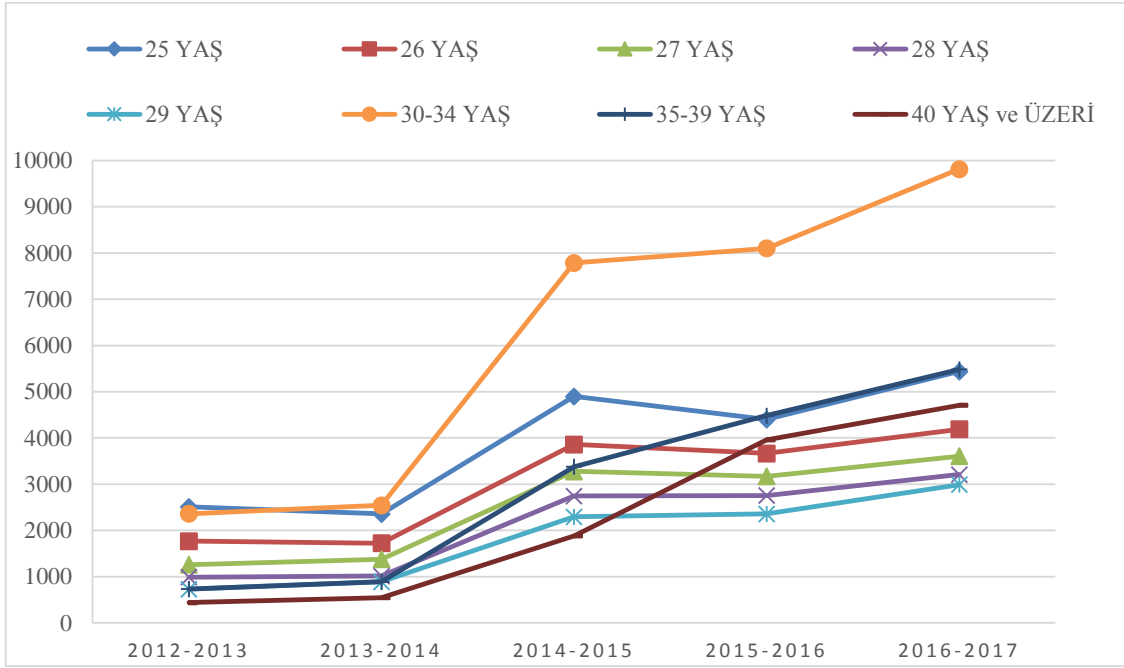
**Grafik 4.** 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 Öğretim Yılına Ait 25 Yaş ve Üzerindeki Her Yaş Grubuna Ait Yeni Katılımcılar

2012-2013 öğretim yılı itibari ile yaşa bağlı tüm katılım durumlarını incelemek için yaş değerleri yeniden gruplandırılmıştır. Gruplandırılmış yaş aralıkları için yeni kayıt olan katılımcı sayıları incelendiğinde neredeyse tüm yaş gruplarında yıllar ilerledikçe artış yaşanmıştır. 40 yaş ve üzerindeki grupta her geçen yıl sürekli bir artış olsa da yaş ilerledikçe katılımcı sayısında bir düşüş olduğu söylenebilir (Grafik 5). Daha önceki anlatımlarda da sıkça bahsedildiği gibi genç yetişkinlerde eğitime katılım oranı ileri yaştaki yetişkinlere oranla daha fazladır. Ancak özellikle 30-34 yaş grubundaki katılım durumu incelendiğinde örgün lisans eğitimine yeni katılan yetişkinleri en çok bu yaş grubunun oluşturduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.



**Grafik 5.** Yaşa Bağlı Olarak Öğretim Yılına Göre Örgün Lisans Eğitimine Yeni Katılan Öğrenci Sayıları

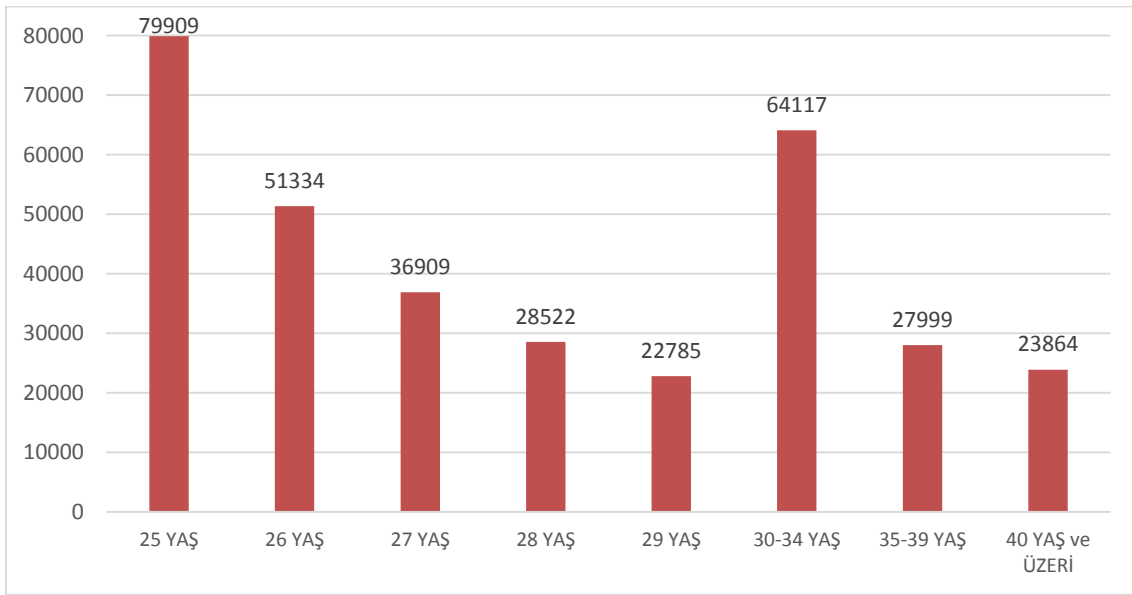
Grafik 5'in farklı şekilde yorumlandığı Grafik 6'da, öğretim yıllarına göre yeni kayıt olan katılımcıların 25 yaş ve üzerindeki yaş gruplarını içeren değişim gösterilmiştir. Her yaş grubu yıllar içerisinde artış göstermekle birlikte bazı yaş gruplarındaki artışın daha keskin olduğu görülmüştür. Örneğin 2013-2014 yılındaki 30-34 yaş grubuna ait değişim 2014-2015 yılında keskin bir biçimde artmıştır.



*Grafik 6. Öğretim Yılına Bağlı Olarak Yaş Gruplarına Göre Örgün Lisans Eğitimine Yeni Katılan Öğrenci Sayıları*

Çizelge 4'te verilen bilgiler beş öğretim yılı için o yıl içerisinde ilk kez kayıt olan öğrencilerin bilgilerini içermektedir. YÖK her yıl için geçmiş yılları da içerecek şekilde toplam kayıtlı öğrenci sayısını da çalışma olarak paylaşmaktadır. 2012-2013 yılındaki örgün lisans eğitime kayıtlı öğrencilerin verileri incelendiğinde ise 1641973 toplam kayıtlı öğrenci içerisinde 163420 kişinin 25 yaş ve üzerinde olduğu görülmüştür. 2012-2013 öğretim yılında yetişkin öğrencilerin toplam öğrenci sayısı içindeki oranı yaklaşık %10'dur. 2016-2017 öğretim yılı itibarı ile örgün lisans eğitiminde "16 yaş altı"ndan "65 yaş üstü"ne kadar tüm kayıtlı öğrencilerin sayısı ise 2177173 iken; 25 yaş ve üstünde olup örgün lisans eğitime devam edenlerin sayısı ise 335439'tur. Bu durumda 2016-2017 öğretim yılında eğitim gören toplam kayıtlı örgün lisans eğitimi alan öğrencilerin yaklaşık %15.4'ünü 25 yaş ve üzerindeki yetişkin öğrencilerin oluşturduğu görülmüştür. 2012-2013 ve 2016-2017 öğretim yılları arasında geçen beş öğretim dönemi sonrasında

yetişkinlerin toplam örgün öğrenci sayısı içerisindeki oranı yaklaşık %5.5'lik bir artış göstermiştir. Burada kayıtlı olarak ifade edilen 25 yaş ve üzerindeki öğrenciler için belirtilmesi gereken bir durum vardır ki, o da bu öğrencilerin örgün lisans eğitimindeki kayıtlarını 25 yaşından önce yapmış olmaları ihtimalidir. Grafik 7, 25 yaş ve üzerinde örgün lisans eğitimi alan tüm yetişkinlerin sayısını verirken 25 yaşın altında eğitimine başlayıp 25 yaşını geçen ve devam durumundakiler hakkında bir bilgi vermeyecektir. Bu bilginin ayırımını yeni kayıt olan öğrencilerin yaşlarını gösteren çizelgeler (Çizelge 4 gibi) ile yapmak üniversiteye başlama yaşı hakkında daha net sonuçlar alınmasını sağlayacaktır.



*Grafik 7. 2016-2017 Öğretim Yılı İtibari ile 25 Yaş ve Üstünde Lisans Örgün Eğitimi Alan Toplam Öğrenci Sayıları*

Üniversiteler tarafından belirlenmiş hedef kitle, yeni lise mezunu ya da önceki senelerde tercihlerini kazanamamış ya da eğitimine çok uzun süre ara vermemiş olan kişilerdir. Bu durum diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye için de geleneksel yaştaki üniversite adaylarının lehinedir. Genç öğrencilerin o yaşlardaki hedefleri neredeyse sadece üniversiteyi kazanmak iken, aynı yola girmiş bir yetişkinin tek uğraşı üniversite sınavlarına hazırlık değildir. Yani bu durum yetişkinin ilk önceliği değildir. Yetişkinler mali yönden bağımsız, bir işte istihdam edilmiş olma olasılığı yüksek bireyler olarak geleneksel yaştaki bir öğrenci kadar sınavlara hazırlanamayacaktır. Bu durumda yetişkinler için açıköğretim sistemleri daha kolay kazanılan yükseköğretim kurumları

olarak tercih sebebidir. Ancak açıköğretim fakültelerini tercih etmeyip liseden yeni mezun olmuş bir öğrenci ile aynı programı kazanma başarısını gösteren, aynı sıralarda eğitim almaya hak kazanan yetişkinlerin neden bu yola yeniden girdiklerini ve bu çabanın karşılığındaki beklentilerini öğrenmek, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminde irdelenmesi gereken katılım konularındandır.

## 2.7. Yetişkinler ile İlgili Yükseköğretim Düzeyinde Yapılan Araştırmalar

Dünya genelinde yaşanan teknolojik gelişmelerin insan hayatına girmesiyle eğitime olan ilgi ve talep her geçen yıl artmaktadır. Eğitim talebi, kişilerin belirli bir konu ile ilgili olarak belirli bir düzeyde, bir eğitim kurumuna devam edebilme fırsatı olarak tanımlanabilir. Toplumda her zaman eğitime talep olmuştur ve bu durumun belirleyicilerinden birisi nüfustur. Nüfusun yaşı, cinsiyeti, artış durumu, medeni hali, aile yapısı ve gelir seviyesi gibi değişkenler eğitim talebini etkilemektedir (Yılmaz, 1989). Eğitime olan talep ilköğretim öncesinde başlar ve yükseköğretimi de içine alacak şekilde, yaşam boyu devam eder. Bu eğitim kurumlarından biri olan üniversiteler geleneksel yaşta olup eğitim gören öğrenciler kadar, okul yaşı dışında kalan yetişkinleri de kapsayan ve her yaşta katılımcısı ile eğitim talebinin sürekli arttığı bir kurum olarak nitelendirilebilir.

Yükseköğretimde yetişkin öğrenenler hızla artan bir nüfusa sahiptir (Compton ve diğerleri, 2006; Fairchild, 2003; Kasworm, 1993; Lundberg, 2003; Morstain ve Smart, 1977; Osborne ve diğerleri, 2015; Pollard, 2008). Özellikle 24-29 yaş arası yetişkin öğrenci kayıtlarının 2020'ye kadar geleneksel yaştaki öğrencilere oranla daha hızlı artacağı beklenmektedir (Hussar ve Bailey, 2011). Daha ileri eğitim almak amacıyla kayıt olan bu bireylerin katılım ve motivasyon sebeplerini anlamak önemlidir (Morstain ve Smart, 1977). Yükseköğretimde yetişkinlerin artan katılım oranları, araştırmacıları bu alanda çalışmalar yapmaya sevk etmiştir.

Cross (1980) üniversitelerdeki demografik değişimi üç başlık altında incelemiştir. Cross'a göre tarihsel süreç içerisinde, ilk olarak 2. Dünya Savaşı sonrası, doğum oranındaki ani artışın (baby boom) ardından gerçekleşen düşüş neticesinde 18 yaş nüfusunun azalması; ikinci olarak, eşit eğitim fırsatlarındaki ve toplum kolejlerine sınavsız geçişlerdeki hızlı artıştan kaynaklanan üniversite popülasyonundaki "yeni öğrenci" sayısının artması ve üçüncü olarak da son yıllarda dünya genelinde fenomen haline gelen yaşam boyu öğrenme ile yarı-zamanlı okuyan yetişkin öğrenci sayılarındaki artış bu değişimi belirlemiştir. Bu durum, üniversiteleri, yerel veya ulusal hizmet

sunuşuna, azalan veya artan popülasyon bölgesinde olup olmamasına ve hangi tür öğrenciler için cazibe yeri olduğuna bağlı olarak farklı boyutlarda etkilemektedir.

Dünya genelinde yükseköğretim lisans düzeyindeki araştırmalar, büyük oranda 17-22 yaş aralığındaki geleneksel öğrencilerin bakış açıları ve beklentileri dikkate alınarak yapılmıştır. Ancak son 20 yılda lisans öğrenci popülasyonunun karakteristiğinde önemli değişimler yaşanmıştır. Yetişkinlerin değişen yaşantısı, gençlik olarak adlandırılan yaşam evresinin uzaması ve yetişkinlerin eğitim sistemine geri dönüşlerindeki artış gibi sebepler, lisans programlarındaki öğrenci popülasyonunun yaş dağılımının yeniden dağıtımını gerçekleştirmiştir (Bye ve diğerleri, 2007). Yetişkinler de artık görünmezliklerini yenerek geleneksel yaştaki öğrenciler kadar yükseköğretimde boy gösterir olmuşlardır (Coulter ve Mandell, 2012). Yetişkinlerin eğitime katılım durumlarının özetlendiği bölümdeki (2.3. nolu başlık) çalışmalara benzer ve farklı araştırmalar yapılarak yetişkinlerin yükseköğretimdeki katılım profilleri yakından incelenmiştir.

Grabowski (1972) yükseköğretim lisans düzeyinde yaptığı çalışmasında yetişkin katılımcıların katılım nedenleri ile cinsiyet, yaş, medeni durum, gelir düzeyi, istihdam tipi, geçmiş üniversite deneyimleri gibi demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Burgess tarafından geliştirilmiş olan “Eğitime Katılım Nedenleri” ölçeği Grabowski tarafından 1972 yılında revize edilerek 180 lisans öğrencisine uygulanmış ve yedi faktörlü bir sonuç elde edilmiştir. Bu faktörler; bilme isteği, bireysel amaçlara erişme isteği, sosyal etkinliklerde yer alma isteği, sosyal amaçlara erişme isteği, kaçış isteği, yalnız çalışma isteği, entelektüel güven isteğidir. Grabowski katılımcı profillerini ise şu şekilde özetlemiştir: Katılımcıların yaklaşık üçte biri kadın, yarısından çoğu 41 yaş ve altında, dörtte üçü evli, neredeyse onda dokuzu ise kayıt sırasında bir işte çalışandır. Grabowski, katılımcıların katılım nedenlerinde kadınların daha çok “bilme isteği” ve “yalnız çalışma isteği” nedeniyle; genç katılımcıların “bireysel amaçlara ulaşma” isteği nedeniyle; geçmiş üniversite deneyimleri olmayan yetişkinlerin “kaçış isteği” ve “bilme isteği” nedeniyle eğitime kayıt olduklarına dikkat çekmektedir. Morstain ve Smart (1977), Boshier’in geliştirmiş olduğu “Eğitimde Katılım Ölçeği”ni kullanarak ABD’de üniversitedeki (kolej) yarı-zamanlı kayıtlı yetişkin öğrenenlerin motivasyonları üzerinde tipolojik bir çerçeve geliştirmişler ve verileri altı faktörde toplamışlardır. Bu faktörler; sosyal ilişkiler, dışsal beklentiler, sosyal refah, mesleki gelişme, kaçış/uyarım, bilinçli ilgi faktörleridir. Sosyal ilişkiler faktörü; arkadaşlık ihtiyacı, grup aktivitelerine katılım ve yeni arkadaş edinme isteğidir. Dışsal beklentiler faktörü, ilişkili oldukları şahıslardan

veya kuruluşlardan gelen şartlara bağlı koşullar nedeniyle yarı-zamanlı eğitime katılma eğilimleridir. Diğer bir ifade ile kendi içsel menfaatleri yerine dışsal beklentileri yerine getirme isteğidir. Sosyal refah faktörü, yetişkinlerin kendi eğitimlerini kamu işlerine katılım ve insanlara hizmet için hazırlık olarak kabul etmesidir. Mesleki gelişme faktörü, yetişkinlerin seçtikleri meslekte yüksek statü ve daha büyük yeterlilikler elde etmenin hazırlığı olarak görülmektedir. Kaçış/uyarım faktörü; sıkıcı ortamlarından, günlük rutin işlerinden ve sorumluluklarından kaçıştır. Son olarak bilinçli ilgi faktörü ise yetişkinlerin temel motivasyonunu yansıtmaktadır. Araştırmacılar bireylerin daha ileri bir eğitime devam etmelerinde kendi istekleri doğrultusunda bilgiyi aradıklarını ve öğrenme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Kasworm (1990), çalışmasını Amerikan yükseköğretimindeki lisans eğitimi alan yetişkinler üzerine meta analizi yöntemi kullanarak yapmıştır. Bu çalışmada yetişkin öğrencilerin, geçmiş yükseköğretim uygulamalarına ilişkin temel algısal varsayımlarını ve yönelimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Kasworm beş tümevarımsal tematik kategori belirlemiştir. Bunlardan ilki “eksiklik”tir. Burada genel olarak yetişkinlerin düşük akademik performansından bahsedilmiştir. Temalardan ikincisi ise “öğrenci girişi ve adaptasyonu”dur. Kasworm yetişkin öğrenciler açasından üniversitelilere özgü giriş ve adaptasyonu etkileyen faktörleri tanımlamıştır. Ayrıca, yetişkinler ile ilgili etkili üniversite yapısını ve sürecini geliştirecek kamu politikalarının farkındalık sağlayacağı görüşü üzerinde durmuştur. Diğer bir tema olan “tanımlama ve nitelendirme”de yetişkin öğrenci fikrini tanımlayıcı düzeyde açıklamıştır. “Psikososyal gelişim” teması ile teorik disiplinlerarası çerçeveler açasından yetişkin öğrencilerin psikososyal uyum özelliklerini ve yetişkin öğrenci rolündeki (bireysel, aile, mesleki) sorumluluk ve çatışmaların belirli etkilerini incelemiştir. “Eşitlik ve çıktı” temasında ise yetişkinler için lisans eğitiminin eşitlik ve çıktı sorunlarını değerlendirmiştir.

Choy ve Premo (1995) çalışmalarında yükseköğretimdeki 24 yaş ve üzeri yetişkin öğrencilerin demografik ve sosyo-ekonomik karakteristiklerini tanımlamışlardır. Ayrıca yetişkin öğrencilerin katılım örüntülerini, çalışma ve okumayı nasıl birleştirdiklerini ve aldıkları ekonomik destek miktarını tasvir ederek geleneksel yaştaki öğrencilerle kıyaslamışlardır. Araştırmacılar, 1970’li yıllardaki yükseköğretim kurumu içindeki yetişkin öğrencilerin katılım oranının %28’lerden, 1991 yılı verilerine göre %45’lere çıktığını ifade etmişlerdir. 1970 yılında erkeklerin eğitime daha çok katılım gösterdiği, 1991 yılında ise kadınların daha çok katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. 1989-1990 yıllarındaki medeni durumlara göre, yetişkinlerde 24 yaş ve üzeri olan katılımcıların

yarıya yakın bir kısmı bekâr olarak tanımlanmıştır. 24 yaş ve üzerindeki grupta en yoğun bekâr grubunu 24-29 yaş arasındaki yetişkinler oluşturmuştur. Lisans öğrencilerinin lise sonrası derecelerine göre katılım oranlarına bakıldığında 24 yaş ve üzerindeki katılımcıların büyük çoğunluğunun lise diploması ile giriş yaptığı görülmüştür. Daha az bir grup GED (General Educational Development) diploması ile daha az sayıdaki bir grup ise herhangi bir lise diplomasına sahip olmadan eğitimlerine başladıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların ailelerinin eğitim durumları incelendiğinde 24 yaş ve üzerindeki grubun ailelerinin en çok lise veya altındaki eğitim türlerine sahip olduğu, ikinci sırada ise lisans veya lisansüstü diploma sahibi olan ailelerin geldiği görülmüştür. Yetişkin katılımcıların yaşları arttıkça ailelerinin eğitim seviyelerinde azalma görülmüş ve genç yetişkin katılımcıların ailelerinin eğitim seviyeleri ise daha yüksek bulunmuştur. Katılımcıların katıldıkları yükseköğretim kurum türleri incelendiğinde en çok katılım gösterilen okul türünün devlet okullarındaki iki yıllık bölümlerin olduğu; ikinci sırada ise yine devlet okullarının dört yıllık bölümlerin olduğu ifade edilmiştir. En düşük oran ise özel kurumlardaki iki yıllık bölümler olmuştur. 24 yaş ve üzerindeki katılımcıların tercih ettikleri programlardan ilki İşletme iken, sonuncusu ise Matematik olmuştur. 24 yaşın altındaki öğrenciler incelendiğinde program tercihinin iki grup öğrenci için de benzer olduğu söylenebilir. 24 yaş ve üzerindeki çalışan yetişkinlerin eğitime başlamalarındaki amaçları “daha iyi iş için yeni beceriler kazanma”, “yeni iş seçeneklerini genişletme” ve “bilgi ve becerileri geliştirme” olarak belirlenmiştir. Choy ve Premo (1995) lisans eğitiminde yetişkinlerin eğitime katılma durumlarının üç şekilde değişeceğini savunmuşlardır. İlk grubu, lise sonrası eğitime sahip ancak kişisel veya ekonomik nedenlerden dolayı hemen kayıt yaptırmamış olanlar oluşturmaktadır. İkinci grup, lise sonrası eğitimlerini tamamlamış olsalar bile kendi kariyerlerini ilerletmek, yeni kariyerlere hazırlanmak veya kişisel hedefleri başarmak için yeniden kayıt yaptırmış olan kişilerdir. Son grubu ise gençlik yıllarında liseden ayrılmış, daha sonra eğitimlerine devam etmeye karar vermiş kişiler oluşturmaktadır.

Graham ve Donaldson (1999) Birleşik Devletlerdeki çeşitli coğrafik bölgelerde, özel, teknik, iki yıllık ve dört yıllık gibi kolej ve üniversite seviyesinde, geleneksel yaştaki öğrenciler ile yetişkin öğrencilerin akademik ve entelektüel gelişimi için üniversitelerin etkisini incelemişlerdir. Geleneksel öğrencileri 18-22 yaş arasındaki bireyler oluştururken, geleneksel yaşta olmayan yetişkin öğrencileri ise 27 yaş ve üzerindeki kişiler oluşturmuştur. Araştırmada sadece eğitimine uzun yıllar ara veren yetişkinlerin yer alması düşüncesi ile 23-26 yaş aralığındaki öğrenciler çalışma grubu dışında

tutulmuşlardır. Çalışmada katılımcıların yaklaşık üçte ikisi 18-22 yaş grubundadır ve çoğunluğu kadınlardan oluşmuştur. Geleneksel yaştaki öğrenciler ile yetişkin öğrenciler kıyaslandığında, yetişkinlerin sınıf dışında yapılan her kategorideki aktivite ve organizasyonlara, geleneksel yaştaki öğrencilere oranla daha düşük katılım gösterdikleri görülmüştür. Ancak aile ile ilgili etkinliklerde yetişkin öğrencilerin daha yüksek katılıma sahip oldukları çıkan sonuçlar arasındadır. Katılımcılara akademik ve entelektüel ilginin gelişmesi ile ilgili “önem” ve “ilerleme” başlıkları altında ifadeler yöneltmiş ve sonuçlar hem yetişkin hem de geleneksel öğrenciler için raporlandırılmıştır. Akademik ve entelektüel gelişim açısından yetişkinlerin geleneksel öğrencilerle aynı ya da daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Örneğin hem yetişkinler hem de geleneksel öğrenenler, “bilgi elde etmek ve kariyer için beceriler”, “alanında yetkin hale gelmek”, “düşünme ve neden bulma”, “problem çözme becerisini geliştirme” gibi gelişim maddelerine büyük önem göstermişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilere sunulan akademik ve entelektüel gelişimlerini belirleyen maddeler beş faktörde toplanmıştır. Bunlar; entelektüel ilginin geliştirilmesi, eleştirel düşünme becerisi, çalışma becerisinin geliştirilmesi, kariyer geliştirme, bilim ve teknolojinin anlaşılıp geliştirilmesi şeklindedir (Graham ve Donaldson, 1999).

Jung ve Cervero (2002) tarafından yapılan çalışma, sosyolojik perspektif açısından yetişkinlerin yükseköğretimdeki oluşumunu-gelişimini tartışma ihtiyacı üzerine inşa edilmiştir. Çalışmada yetişkinlerin lisans programlarına katılımında sosyal yapı faktörlerinin etkisi üzerine odaklanılmıştır. Katılımcıların sosyo-demografik, ekonomik, eğitimsel ve politik olarak belirlenen sosyal yapısal faktörleri arasındaki ilişkileri ve yetişkinlerin lisans programlarına katılım durumları analiz edilmiştir. Yetişkinlerin katılımı açısından eğitimsel ve sosyo-demografik değişkenler arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada lisans eğitiminin uygunluğunu, eğitim teknolojileri için yapılan girişimi, yetişkin nüfusunun eğitime erişimini, yükseköğretim bütçe önceliğini ve devlet mesleki yapısını içerecek şekilde beş değişkenden oluşan bir model belirlenmiş ve yetişkinlerin lisans programlarına katılımları bu model ile açıklanmıştır. Aynı zamanda araştırmacılar, yetişkinlerin yükseköğretime daha fazla erişim ve katılmalarını sağlamak amacıyla, politika konusunda karar vericilerin bu bağlamdaki etkinliklerinin sağlanması hususuna dikkat çekmişlerdir.

Berker ve Horn (2003), lise sonrası lisans eğitime kayıt olan ve 24 yaş ve üzerinde olan yetişkinlere “masraflarını karşılamak için çalışan bir öğrenci mi?” yoksa “okula kayıt olmaya karar vermiş bir çalışan mı?” olduklarını sorarak tamamı bir işte



çalışanlardan oluşan iki grubu karşılaştırmışlardır. Bu çalışma, geri dönüş yapan öğrenciler haricindeki, sadece lise sonrası eğitime ilk kez kayıt olan katılımcılar için yapılmıştır. Bu çalışmada okula kaydolmaya karar vermiş çalışan olarak tanımlanan yetişkin öğrenciler “okuyup-çalışanlar”, kendi masraflarını karşılamak için çalışan öğrenci olarak tanımlanan yetişkinler ise “çalışıp-okuyanlar” olarak ifade edilmiştir. Bu çalışma, çalışan yetişkin durumundaki lisans öğrencilerinin profilini çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışan yetişkinler incelendiğinde, lisans öğrencilerinin yaklaşık 3’te 2’si kendini okuyup-çalışan; 3’te 1’i ise kendini çalışıp-okuyan olarak ifade etmişlerdir. Çalışmada üzerinde durulan iki kavram olan çalışıp-okuyanlar ve okuyup-çalışanlar arasındaki temel fark, yetişkinlerin iş ve eğitime katılımı nasıl birleştirdikleri konusudur. Okuyup-çalışanlar çoğunlukla tam-zamanlı çalışıp eğitime yarı-zamanlı katılım gösteren, çalışıp-okuyanlar ise daha çok eğitime tam-zamanlı katılıp yarı-zamanlı çalışan yetişkinlerden oluşmuştur. Okuyup-çalışan yetişkinlerin büyük çoğunluğu; lise sonrası eğitimde kazandıkları becerilerin, mevcut işlerinde veya gelecek kariyerlerinde ilerleme sağlamak için önemli bir değere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, yine okuyup-çalışanların ifadelerine göre, bu grubun büyük çoğunluğu, kişisel zenginleşmenin (personal enrichment) de önemli bir kazanım olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada katılımcıların büyük bir çoğunluğu bir lisans derecesi veya kredi tamamlama sebebiyle kayıt olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca okuyup-çalışanların yaklaşık olarak 3’te 1’i mesleklerinin gerektirdiği ek eğitimi elde etmek için kayıt olduklarını dile getirmişlerdir. Okuyup-çalışanların ve çalışıp-okuyanların eğitim gördükleri programlar farklılık göstermiştir. Okuyup-çalışanların daha çok mesleki alanlarda katılım gösterdikleri görülürken; çalışıp-okuyanların ise daha çok sosyal/davranış bilimlerinde kayıtlı oldukları görülmüştür. Okuyup-çalışanların dörtte biri işveren desteği alırken hemen hemen yarısı ise bir şekilde ekonomik destek aldıklarını dile getirmişlerdir. Eğitime daha çok tam-zamanlı katılım gösteren ve yarı-zamanlı çalışan öğrencilerin, aile sorumluluklarının daha az olması sebebiyle, okuyup-çalışanlara göre lisans derecesinde daha fazla kredi aldıkları saptanmıştır (Berker ve Horn, 2003).

Roddy (2005) çalışmasında lisans eğitimine ilk kez kayıt olan ya da geri dönen 25 yaş ve üzerindeki yetişkinlere ait beklentilerin, eğitim çıktıları üzerinden karşılanıp karşılanmadığını incelemiştir. Özellikle beklenti ve sonuçlar, öğrenme ve bilişsel gelişim, tutum ve değerler, psikososyal gelişim, ahlak gelişimi, sosyo-ekonomik sonuçlar, ruhsal gelişim, dünya görüşü, lisans programlarına kabul alanına göre incelenmiştir. Çalışma

sonucuna göre yetişkinlerin büyük çoğunluğunun kariyer ve iş ile ilgili amaçlarını gerçekleştirmek için eğitime geri döndükleri görülmüştür (Roddy, 2005).

Bye ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmada geleneksel ve geleneksel olmayan üniversite öğrencileri için akademik yaşamın, duygusal ve motivasyonel bileşenleri karşılaştırılmıştır. 18-60 yaş aralığındaki öğrencileri içerecek şekilde yapılan bu çalışmada geleneksel öğrenciler (21 yaş ve altı) ile geleneksel olmayan öğrencilerin (28 yaş ve üstü) öğrenmeleri, ilgileri ve olumlu düşünceleri, içsel ve dışsal motivasyon ölçütleri üzerinden değerlendirilmiştir. İki grupta da içsel motivasyon, merak ve ilginin benzer olduğu ve olumlu bir etki içerdiği ifade edilmiştir. İçsel motivasyonun, olumlu etki ile ilişkisinin geleneksel olmayanlarda, geleneksel olanlara oranla daha fazla olduğu görülmüştür.

Donaldson ve Townsend (2007) yetişkin lisans öğrencilerinin akademik çalışmalarda yeteri kadar temsil edilmedikleri iddiası ile Amerika'daki yedi hakemli dergiyi yetişkin lisans öğrencilerini kapsayacak şekilde incelemişler ve bu dergilerdeki çalışılma oranlarını çıkarmışlardır. Çalışma sonucunda toplamda 3219 çalışma içerisinde yalnızca 41'inin (%1.27) yetişkin lisans öğrencilerini kapsadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yetişkinler hakkında çalışılan konu başlıklarını; öğrenci devamı, yetişkin öğrenci ihtiyaçları, sınıf davranışı ve algıları, yetişkin öğrenciler ile ilgili yeni bakış açıları, yetişkin öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ve diğer olmak üzere altı kategoride toplamışlardır. Yetişkin lisans öğrencilerinin yeteri kadar alanyazında temsil edilmemelerini; yükseköğretimdeki geleneksel yaştaki öğrenciler ile çalışmanın daha kolay olması, heterojen gruplar olan yetişkin öğrencilere erişmenin zor olması, yetişkinlerin farklı özelliklere sahip olmalarından kaynaklı çoklu ve farklı ilişkiler barındırmaları gibi sebeplerle olabileceği varsayımında bulunmuşlardır.

Pollard (2008) tarafından yapılmış olan çalışmada, çoğu işgücü piyasasında çalışan ve daha az oranda işsiz olup aktif olarak iş arayışında olan 22 ile 55 yaşları arasındaki yetişkinlerin yükseköğretim algıları incelenmiştir. Yetişkinler geçmişlerinde üniversiteye gitmemeye karar vermiş olmalarına rağmen çalışmada yükseköğretime yönelik tutumları olumlu çıkmıştır. Pollard, bu durumu yetişkinlerin yıllar içerisindeki değişen algılarına bağlamıştır. Katılımcıların gelecekte yükseköğretime katılım düşünceleri sorulduğunda; %30'u gelecekte üniversiteye gideceğini ifade ederken, %38'i bu durumun gerçekleşmesinin pek mümkün olmadığını ve geriye kalan %32'si ise bu konu ile ilgilenmediklerini belirtmişlerdir. Yetişkinlerin yükseköğretime karşı var olan tutumlarında “üniversitelerin sadece gençler için olmadığı”, “benim gibi kişiler

üniversiteye gidiyor” ve “üniversiteye gitmenin maliyetli olduğu” gibi düşüncelerin ağır bastığı görülmüştür. Bu çalışmada ayrıca yetişkinlere gelecekte yükseköğretimi düşünmelerini teşvik edecek faktörler de sorulmuştur. Katılımcıları yükseköğretimde eğitime katılıma karar vermeye itecek faktörler, “evden veya işyerinden eğitim alabilmek”, “kişisel koşullarda bir değişimin meydana gelmesi”, “işveren desteği”, “eve yakın bir üniversiteden ders almak”, “finansman desteği almak”, “hafta sonları ya da akşam dersleri alabilmek”, “aile ve arkadaş çevresi tarafından desteklenmek”, “koşullar hakkında bilgilendirilme ve tavsiye almak” ve “çocuk bakımı” şeklinde sıralanmıştır. Gelecekte katılım göstermeyi düşünmeyenler; yükseköğretimi kendileri için yararlı bulmadıklarını, iş bulma ya da kariyer yapma konusunda yükseköğretime ihtiyaç duymadıklarını, zamanında gerekli eğitimi aldıklarını, iş ve aile gibi nedenlerden ötürü zaman bulamadıklarını, yaşlarının çok genç ya da çok yaşlı olduğunu ifade ederek katılmama nedenlerini dile getirmişlerdir.

Elliot ve Brna (2009), çalışmalarında potansiyel öğrenci durumundaki lisans derecesinde eğitim alan ve geleneksel yaşta olmayan yetişkinlerin, eğitime devam etme kararlarını etkileyen anahtar faktörleri araştırmışlardır. Çalışma sonucunda öğrenenlerin eğitime devam niyetlerini belirleyecek dört farklı grup oluşturmuşlardır. Oluşturulan profiller, demografik özellikler olarak karşılaştırıldığında, 3. grup ve 4. gruptaki üyelerin, 1. ve 2. gruptakilere oranla daha ileri yaşta oldukları, çoğunluğunun ebeveynleri ile yaşamadıkları, daha yüksek oranda bir aile ve çocuğa sahip oldukları, tam-zamanlı çalıştıkları ve eğitim gördükleri alanda derslere daha az oranda katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim alma konusunda kararlı olup devam ettirme düşüncesinde olanların en önemli beş sebebi; beceri ve bilginin geliştirilmesi, kişisel başarı, istihdam umutlarının artırılması, seçilen alan hakkında daha çok şey öğrenme isteği ve daha yüksek maaş alabilme şeklinde ifade edilmiştir. Burada belirlenen sebeplerden çıkan sonuçlarla, yetişkinlerin ya içten gelen bir öğrenme arzusu ile ya da ekonomik sebeplerle eğitime devam ettikleri ifade edilmiştir. Öğrenim görecekleri eğitim kurumunu seçerken dikkat ettikleri faktörler; dönem süresince evde olma, seyahat mesafesi, alanda saygın bir itibarının olması, giriş şartlarını sağlama, aile için uygun olması ve diğer sorumluluklar olarak saptanmıştır. Devam kararını olumsuz olarak etkileyen nedenler ise güvencesi olan bir işe sahip olma, mali zorluklar, okuma ve diğer sorumluluklar arasında denge kurmadaki zorluklar, aile sorumlulukları ve program koşullarını sağlamadaki eksiklikler olarak belirlenmiştir.

Hefler ve Markowitsch (2010), yetişkin eğitime katılım anlayışını, eğitimin yaşam alanındaki konumunu ve mevcut işyeri ile eğitim programı arasındaki ilişkiyi derinleştirmek için katılımcı modeline uygun bir tipoloji geliştirmişlerdir. Meslek sahibi olan 113 yetişkin ile yapmış oldukları görüşmelerden elde ettikleri bulgularla farklı seviyelerde (bir ile beş arasındaki tüm ISCED düzeyleri) beş tip tanımlama yapmışlardır. Katılımcıların; yarım bıraktıkları örgün programlarını “Tamamlama”; eğitim sistemi ile ilgili önceki kararlarından vazgeçerek “Dönüş” yapma; profesyonel kariyerlerini değiştirme ve yeni bir başlangıç noktası oluşturmak için “Dönüştürme”; daha önceki kariyer kararlarını “Güçlendirme” ve son olarak yakın gelecekteki kariyerlerini yönlendirme gibi bir niyetleri olmaksızın, iş yerine uygun olmayan durumlar için de eğitim alabilecekleri “Tazminat” düşüncesi ile yetişkin eğitime katıldıkları saptanmıştır.

McAllister (2010) tarafından yapılan çalışma, İskoçya’daki 50 yaş ve üzerindeki yükseköğretim katılımcılarını içeren, onların öğrenme deneyimlerine eleştirel olarak odaklanan, ileri yaştaki yetişkinlerin eğitimini kapsayan ve bu katılımı aktif-sağlıklı yaşlanma ve kişisel tatmini sağlama olarak nitelendirilebilen, eğitsel gerontoloji üzerine yapılmış bir çalışmadır. Araştırmada, ileri yaştaki 10 öğrenciyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öncelikle yükseköğretimdeki genişleyen katılım politika ve uygulamaları açısından yetişkinlerin durumu incelenmiştir. McAllister, bu profildeki yetişkin öğrencilerin eğitim sisteminde yetersiz temsil gücüne sahip marjinal bir grup olarak değerlendirildiğini ve işe alım konusunda desteklenmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Giderek yaşlanan nüfus ile birlikte demografik değişimin yaşanması, genişleyen yükseköğretim popülasyonunun daha kapsayıcı ve duyarlı olması amacıyla, katılım politika ve uygulamalarının yeniden kavramsallaştırılması ve genişletilmesi ihtiyacını vurgulamıştır. Böylece eğitimin ileri yaştaki yetişkin öğrencilerin hayatlarına önemli katkılar sağlayacağını ifade etmiştir (McAllister, 2010).

Broek ve Hake (2012) çalışmalarında ulusal ve uluslararası kaynaklara, politika oluşturucular ve akademisyenler ile yaptıkları görüşmelere dayanarak farklı ülkelerdeki 18 yaşından sonra hemen yükseköğretime girmemiş veya zorunlu eğitimini bırakmış olan yetişkinlerin, yükseköğretimdeki katılımlarının artırılmasına yönelik uygulama ve politikalar hakkında analitik bir çerçeve oluşturmuşlardır. Farklı ülkelerde yetişkinlerin yükseköğretime katılımını artırmayı amaçlayan politikalar ve uygulamaları haritalamak için oluşturulan analitik çerçevede araştırmacılar; Bağlam, Strateji/Politikalar, Yapılar, Göstergeler ve Sonuç ve Etkiler ana başlıklarını kullanmışlardır. Her bir başlık altında

yetişkinlerin yükseköğretime katılımlarının artırılmasındaki başarılı politikaların belirleyicileri olarak “Yükseköğretimde yetişkinlerin artan katılımlarının lehine hukuki çerçeveler var mıdır?”, “Politikaların uygulanmasında kimler yer alır? Yetişkinlerin katılımını teşvik eden bir altyapı var mıdır?”, “Yükseköğretimdeki yetişkinlerin katılım oranları nelerdir?”, “Yükseköğretimdeki yetişkinlerin sayısını artırmadaki başarılı politikalar için belirleyici faktörler nelerdir?” tarzında sorulara yer vermişlerdir. Kısa vadeli politikalarda, örneğin “katılımı artırmada öncelikli amaç nedir?” gibi çok sayıda meselenin ele alınmasına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Uzun vadede ise yaşanan toplumun karşılaştıkları problemlerle başa çıkmak için yükseköğretime yaşam boyu öğrenme perspektifi içerisinde yeniden düşünmek gerektiği ve mevcut sistemin de temel bir revizyona ihtiyacı olduğu ifade edilmiştir (Broek ve Hake, 2012).

DiSilvestro (2013) değişen ve gelişen nüfus ölçekleri ve değişen yaş ortalamalarına bağlı olarak, yetişkinleri yükseköğretim kurumları için “altın fırsat” olarak nitelendirmiştir. Bu düşüncesinden hareketle, ileri yaştaki yetişkinlerin yükseköğretime girişlerinde karşılaşılabilecekleri zorluklara karşı başarı göstermiş üç yükseköğretim kurumunu örnek model olarak incelemiştir. Çalışmada bu kurumların yetişkinler için farklı ders seçenekleri, çalışma grupları, akşam dersleri, yaz dersleri gibi imkânları içeren eğitim öğretim faaliyetlerini sunmalarının yanı sıra sosyal aktivitelere de yer verdiklerine dikkat çekilmiştir. Yükseköğretimde istihdam ve ileri eğitim için lisans derecesi sunan bu kurumların zaman ve hız anlamında daha fazla özgürlüğe ve çeşitli öğrenme seçeneklerine ihtiyacı olan, tam-zamanlı işte çalışan ve aile sorumluluğu bulunan ileri yaştaki yetişkin öğrencilere daha tercih edilebilir geldiği ifade edilmiştir.

Postan (2014), yükseköğretim kurumlarındaki yetişkin eğitimi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada Moldova’daki yetişkinlerin üniversitelere erişim ve yetişkin öğrencilere sunulan eğitim fırsatları üzerinde durmuştur. Bu çalışmada yetişkinlerin yükseköğretime hangi kıstaslar ile katılım sağladıkları altı boyutta incelenmiştir. Bu kıstaslar; eğitim sisteminin organizasyon yapısı (yaşam boyu öğrenme prensiplerinin farkındalığı), sosyal yapı (eğitim yollarının çeşitlendirilmesi, sosyal eylemcilik, fonksiyonel öğrenme ihtiyacı), demografik yapı (yaşlanan nüfus, ortalama yaşam süresi), ekonomik yapı (eskiyen beceriler, eskiyen bilgiler, teknolojilerin yenilenmesi ve uygulanması arasındaki mesafenin azalması, işgücüne katılamama, mesleki rekabetin artması), psiko-sosyal yapı (bağımsızlık ve özerklik artışı, sosyal statü ve roller arasında belirlenen sınırların azalması) ve psiko-pedagojik yapı (öğrenmeye odaklanma, interaktif öğrenme, uzaktan öğrenme ve öz yönelimli öğrenme) olarak ifade edilmiştir.

Rabourn ve diğerleri (2015), yükseköğretimdeki yetişkin öğrenci özelliklerini belirlemek ve geleneksel yaştaki öğrencilerden nasıl farklılaştıklarını değerlendirmek üzere bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada “Yetişkin öğrenenleri, geleneksel yaştaki akranlarından ayıran karakteristikler nelerdir?”, “Bugünün yetişkin öğrenenleri akademik olarak nasıl bir bağ kurar?” ve “Bugünün yetişkin öğrenenleri, geleneksel yaştaki akranları, öğretim elemanları ve kampüs ile nasıl bir etkileşim içindedir?” sorularına cevap aranmıştır. Yetişkinlerin karakteristiği akranlarına göre incelendiğinde, geleneksel öğrencilerde daha çok olacak şekilde iki grupta da kadın katılımcı sayısı daha fazla çıkmıştır. Yetişkin öğrencilerin geleneksel öğrencilere oranla daha çok yarı-zamanlı eğitime katıldıkları görülmüştür. Yetişkin öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun ders dışında çok sınırlı bir sürede kampüs içerisinde vakit harcadıkları görülürken (Donaldson ve diğerleri, 1999); geleneksel öğrencilerin ise çoğunun kampüs içerisinde zaman geçirdiği tespit edilmiştir. Yetişkinlerin katılım gösterdiği en yoğun program “Yönetim” iken, geleneksel öğrencilerin katıldıkları program “Sağlık Uzmanlığı” olmuştur. Yetişkin öğrenenler, akademik anlamda eğitime daha fazla ilgi gösteren, akranları ve öğretim elemanları ile daha az iletişim kuran bir grup olarak betimlenmiştir. Yetişkin öğrenenler kurumlarını, öğrenme ve gelişimleri açısından daha az destekleyici bulduklarını ifade etmişlerdir (Rabourn ve diğerleri, 2015).

Prins, Kassab ve Campbell (2015) Pensilvanya’daki lise sonrası eğitim alan yetişkinlerin demografik, mali ve eğitimsel karakteristikleri hakkında kapsamlı bir tasvir yaparak kent-kır farklılıklarını tanımlamışlardır. Yetişkin öğrenenlerin daha genç yaştaki öğrencilere nazaran daha dezavantajlı olduklarını; farklı türlerde desteğe ve finansal yardıma ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Yetişkin öğrenenlerin ortalama yıllık aile gelirleri, geleneksel yaştaki öğrencilerden daha düşük bulunmuş ve yetişkinlerin büyük çoğunluğunun yoksulluk sınırında olduğu vurgulanmıştır. Yetişkin öğrenenlerin; çalışma durumu, işsizlik, gelir, mali destek gibi farklı ekonomik durumlara ve aynı zamanda eş ve mali yönden bağımlı çocuklar gibi aile yükümlülüklerine sahip oldukları görülmüştür. Kesintili, kısa süreli, yarı-zamanlı ve özellikle mesleki lisans programları gibi kayıt örüntülerine sahip oldukları ifade edilmiştir. Belirgin kent-kır farklılıkları; kurumların çeşitliliği, aile eğitimi, medeni durum, çocuk sahibi olma ve hane geliri olarak saptanmıştır.

OECD tarafından “Bir Bakışta Eğitim (Education at a Glance)” başlığı ile belirli periyotlarla sunulan raporlarda uluslararası düzeyde eğitimin mevcut durumu ile ilgili bir dizi gösterge sunulmaktadır. 2016 yılında yayınlanmış olan raporda eğitimsel açıdan

lkeler arasındaki istatistiki göstergeler yansıtılmıştır. UNESCO tarafından uluslararası geçerliliği olan ve tüm eğitim seviyelerinin kodlandığı ISCED'e göre eğitim seviyeleri 2011 yılında yeniden revize edilmiş ve OECD raporunda lisans eğitimi ISCED için 6. seviye olarak belirlenmiştir. Yükseköğretim lisans seviyesinde eğitim alan 25-34 yaş aralığındaki genç yetişkinler, 55-64 yaş aralığındaki ileri yaştaki yetişkinler ve 25-64 yaş gruplarındaki yetişkinlerin katılım oranları ülkeler bazında verilmiştir. OECD ye ülkelerinin lisans eğitimine erişim oranlarının ortalaması 25-64 yaş grubundaki yetişkinler için %16; 25-34 yaş grubundakiler için %21 ve 55-64 yaş grubundakilerin ise %11 olarak hesaplanmıştır. Bu oranlar Türkiye için sırasıyla; %11, %17 ve %5 düzeyinde olmuştur (OECD, 2016, s. 42). Türkiye'de bu yaş gruplarındaki yetişkinlerin lisans eğitimine katılım oranlarının OECD'ye ye ülkelerin katılım ortalamalarından geride olduğu söylenebilir.

Yetişkinlerin yükseköğretime katılımları üzerine dünya genelindeki yapılan araştırmalar incelendiğinde, lisans düzeyindeki katılım oranlarında önemli bir artış olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yetişkinlerin lisans eğitimine katılımları ile ilgili yapılmış olan araştırma konularını; yetişkinlerin demografik özellikleri, geleneksel ve yetişkin öğrencilerin karşılaştırılması, tercih edilen programlar, yetişkinlerin katılım nedenleri, katılım göstergeleri, katılım politikaları ve katılımı kolaylaştırıcı etkenler oluşturmuştur. Türkiye'de yetişkinlerin yükseköğretim lisans programlarına katılımlarını içeren bu kapsamdaki ilgili konular Bulgular ve Yorum kısmında paylaşılmıştır.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama yöntem ve araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında detaylı bilgi verilmektedir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, eğitimde oldukça yaygın bir yöntem olan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, nicel araştırmalarda bir popülasyona ait tutum, düşünce, davranış veya karakteristikleri tanımlamak için bir örnekleme ya da popülasyondaki kişilerin tamamına uygulanan bir yöntemdir. Tarama modelinde mevcut tutum, düşünce veya inançlarla ilgili verileri toplamak için “Kesitsel” tasarımlar kullanılırken; zaman içindeki değişimleri incelemek için “Boylamsal” tasarımlar kullanılır. Tarama modelinin eğitimde en yaygın kullanılan türü kesitsel tasarımlardır. Araştırmacı bu tür tarama modelinde verilerini belirli bir zamanda bir seferde toplar ve bu durum veriler hakkında kısa sürede bilgi sunma avantajına sahiptir (Creswell, 2012).

Tarama araştırmaları, geniş kitlelere ait görüş ve özelliklerin betimlendiği araştırma türleridir. Bu tür araştırmalarda, cevapları aranan sorular genel olarak “ne, nerede, ne zaman” gibi soru cümlelerini içerir ve araştırma konusu ile ilgili durumun bir fotoğrafı çekilir ve betimsel açıklamalar yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu model geçmişte var olan ya da halen var olmaya devam eden bir durumu olduğu şekliyle açıklayan araştırmalarda tercih edilir. Araştırmaya konu olan kişi, olay ya da bir nesne kendi koşulları içerisinde değiştirilmeden, okuyucuları etkileme çabası gütmeyen var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2015). Bu modelde toplanan verilerle ilgili eğilimleri tanımlamak, araştırma sorularını veya hipotezlerini test etmek için istatistiksel analizler yapılır (Creswell, 2012).

Bu çalışmada tarama modelinin kesitsel tasarım türü kullanılarak 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimine başlayan öğrencilerin katılım profilleri incelenip bu durum hakkında betimsel analizler yapılmıştır.



### 3.2. Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ)'nde 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimine başlamış ve 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibari ile eğitim görmeye devam eden 1621 yetişkin öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadaki yetişkin lisans öğrencilerini, üniversitenin merkez kampüsü ve ilçelerdeki fakülte ve yüksekokullarda kayıtlı durumunda bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma için Süleyman Demirel Üniversitesi'nin seçilmesinin nedeni araştırmacının bu kurumda çalışıyor olması ve deneklere ulaşma kolaylığıdır.

Araştırmanın veri toplama kısmında herhangi bir örneklem grubu belirlenmeden bu kapsamdaki 1621 yetişkin öğrencinin tamamına ulaşılmak istenmiştir. Ancak yapılan pilot çalışmada, bu öğrencilerin bir kısmının okula kayıtlı ancak derslere devam etmeyen öğrenciler haklarından faydalanan ve yaklaşık 776'sının da dördüncü sınıf öğrencisi olması -sadece stajı kalmış olanlar ile birlikte- sebebiyle tamamına ulaşılamayacağı tespit edilmiştir. Bu durum dikkate alınarak yerleşme şekline, fakülte türüne, program türlerine, öğretim türlerine ve cinsiyete bakılarak belirli bir grupta yığılmaların önlenmesi ve her grubun temsil edilmesi sağlanmıştır.

Evreni temsil edecek minimum sayıdaki çalışma grubunun hesaplanması işleminde "Süreksiz Değişkenlerde Tahmin" için kullanılan formülden faydalanılmıştır. Süreksiz değişkenlerde tahmin; belirli bir kategoriye dahil olma ya da olmama gibi durumlarda yapılan sınıflandırma sonucunda, ölçümle elde edilen değişkenlerin süreksiz olma durumu olarak ifade edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Bu çalışmada 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimine başlamış olan yetişkin öğrencilerin temsil edildiği evren büyüklüğü baz alınarak aşağıdaki formül ve değerler ile gerekli minimum çalışma grubu büyüklüğü hesaplanmıştır.

Çalışma grubu büyüklüğü;

$$n = \frac{Nt^2pq}{(N-1)d^2+t^2pq} \quad (1)$$

formülü ile hesaplanmıştır (Arıkan, 2007; Büyüköztürk ve diğerleri, 2013; Ural ve Kılıç, 2006).

N: Evren büyüklüğü= 1621

p: İncelenecek olayın görülme sıklığı (gerçekleşme olasılığı)= 0.5

q: İncelenecek olayın görülmemesi sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı / 1-p)= 0.5

t: Güven düzeyine karşılık gelen t çizelgesindeki değer ( $t_{05}=1.96$  veya  $t_{01}=2.58$ )= 1.96

d: Kabul edilen standart hata değeri= 0.05

Yukarıda verilen değerler çalışma grubu büyüklüğü olarak verilen formüle (1) yerleştirildiğinde elde edilen değer yaklaşık 311 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda Ural ve Kılıç (2006), 1600 kişilik bir evren için 310 kişilik bir çalışma grubu büyüklüğünü tavsiye etmektedir.

Bulunan minimum çalışma grubu değerine bağlı olarak yetişkin öğrencilerin kayıt şekli, fakülte türü, program türü, öğretim türü ve cinsiyetlerine göre evren büyüklüğü (1621) ve çalışma grubu (472) ele alınarak çizelgeler yapılmıştır. Araştırmada yetişkin öğrencilere uygulanan her bir veri, doğruluğu kontrol edildikten sonra çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında 17 Fakülte ve iki Yüksekokul içerisindeki 70 bölümden oluşacak şekilde toplam 472 öğrenciden geçerli veri toplanmıştır.

Yerleşme şekline göre evren ve çalışma grubundaki katılımcıların frekans ve yüzde dağılımları Çizelge 5'teki gibidir.

Çizelge 5

*Yerleşme Şekline Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı*

Yerleşme Şekli	Evren		Çalışma Grubu	
	f	%	f	%
Af Yasaları ile (5806, 6111, 6353, 6569 sayılı)	78	4.81	8	1.69
DGS ile (Dikey Geçiş Sınavı)	468	28.87	179	37.92
ÖSYS ile (Ölçme Seçme ve Yerleştirme Sistemi)	709	43.74	173	36.65
Mühendislik Tamamlama ile	140	8.64	26	5.51
Sağlık Alanında Lisans Tamamlama ile	71	4.38	42	8.90
Özel Yetenek ile	75	4.63	24	5.08
YÖS ile (Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı)	70	4.32	13	2.75
Yatay Geçiş ile	10	0.62	7	1.48
<b>TOPLAM</b>	<b>1621</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Fakülte türüne göre evren ve çalışma grubundaki katılımcıların frekans ve yüzde dağılımları Çizelge 6'daki gibidir.

Çizelge 6

*Fakülte Türüne Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı*

Fakülteler	Evren		Çalışma Grubu	
	f	%	f	%
Diş Hekimliği Fakültesi (DŞHF)	7	0.43	4	0.85
Eğirdir Su Ürünleri Fakültesi (ESÜF)	13	0.80	3	0.64
Eğirdir Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu (İlçede) (ETOY)	12	0.74	3	0.64
Eğitim Fakültesi (EĞTF)	39	2.41	13	2.75
Fen Edebiyat Fakültesi (FEF)	156	9.62	41	8.69
Güzel Sanatlar Fakültesi (GSF)	68	4.19	17	3.60
Hukuk Fakültesi (HKF)	81	5.00	20	4.24
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF)	95	5.86	22	4.66
İlahiyat Fakültesi (İİAF)	132	8.14	37	7.84
İletişim Fakültesi (İİEF)	9	0.56	4	0.85
Mimarlık Fakültesi (MİMF)	32	1.97	16	3.39
Mühendislik Fakültesi (MÜHF)	479	29.55	136	28.81
Orman Fakültesi (ORMF)	71	4.38	23	4.87
Sağlık Bilimleri Fakültesi (SĞBF)	41	2.53	12	2.54
Spor Bilimleri Fakültesi (SPBF)	30	1.85	13	2.75
Teknik Eğitim Fakültesi (TEF)	10	0.62	-	-
Teknoloji Fakültesi (TKNF)	108	6.66	31	6.57
Tıp Fakültesi (TİPF)	23	1.42	3	0.64
Yalvaç Büyükkutlu Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu (İlçede) (YBUBY)	12	0.74	1	0.21
Ziraat Fakültesi (ZİRF)	203	12.52	73	15.47
<b>TOPLAM</b>	<b>1621</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Programlara göre evren ve çalışma grubundaki katılımcıların frekans ve yüzde dağılımları Çizelge 7'deki gibidir.

Çizelge 7

*Programlara Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı*

Fakülteler	Programlar	Evren		Çalışma Grubu	
		f	%	f	%
DŞHF	Diş Hekimliği Fakültesi	7	0.43	4	0.85
ESÜF	Su Ürünleri Mühendisliği	13	0.80	3	0.64
ETO YO	Konaklama İşletmeciliği (1.Ö-2.Ö)	10	0.62	3	0.64
	Konaklama İşletmeciliği (Uzaktan Eğitim Lisans Tamamlama)	2	0.12	-	-
EĞTF	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	15	0.93	5	1.06
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	1	0.06	-	-
	İngilizce Öğretmenliği	16	0.99	6	1.27
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	7	0.43	2	0.42

(devam ediyor)

Çizelge 7 (devam)

## Programlara Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı

Fakülteler	Programlar	Evren		Çalışma Grubu	
		f	%	f	%
FEF	Arkeoloji (1.Ö-2.Ö)	21	1.30	5	1.06
	Biyoloji (1.Ö-2.Ö)	15	0.93	1	0.21
	Coğrafya (1.Ö-2.Ö)	11	0.68	2	0.42
	Felsefe (1.Ö-2.Ö)	11	0.68	5	1.01
	Fizik	5	0.31	-	-
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	13	0.80	4	0.85
	Kimya (1.Ö-2.Ö)	2	0.12	-	-
	Matematik (1.Ö-2.Ö)	14	0.86	2	0.42
	Sanat Tarihi	8	0.49	2	0.42
	Sosyoloji (1.Ö-2.Ö)	12	0.74	2	0.42
	Tarih (1.Ö-2.Ö)	29	1.79	15*	3.18
	Türk Dili ve Edebiyatı (1.Ö-2.Ö)	15	0.93	3	0.64
	GSF	Eski Çini Onarımları	8	0.49	2
Geleneksel Türk Sanatları Bölümü Halı-Kilim-Eski Kumaş Desenleri Anasanat Dalı		9	0.56	1	0.21
Geleneksel Türk Sanatları Bölümü Tezhip Anasanat Dalı		15	0.93	4	0.85
Grafik Tasarım		5	0.31	2	0.42
Müzik Bilimleri		8	0.49	3	0.64
Resim		4	0.25	-	-
Sahne Sanatları Dramatik Yazarlık		5	0.31	-	-
Sahne Sanatları Oyunculuk		3	0.19	1	0.21
Sahne Sanatları Sahne Tasarımı		2	0.12	2	0.42
Seramik ve Cam		6	0.37	1	0.21
HKF	Tekstil ve Moda Tasarımı	3	0.19	1	0.21
	Hukuk Fakültesi	81	5.00	20	4.24
İİBF	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri (1.Ö-2.Ö)	8	0.49	1	0.21
	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri (Uzaktan Eğitim)	1	0.06	-	-
	Ekonometri (1.Ö-2.Ö)	6	0.37	-	-
	İktisat (1.Ö-2.Ö)	17	1.05	2	0.42
	İşletme (1.Ö-2.Ö)	15	0.93	6	1.27
	Maliye (1.Ö-2.Ö)	6	0.37	2	0.42
	Sağlık Yönetimi (1.Ö-2.Ö)	15	0.93	4	0.85
	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi (1.Ö-2.Ö)	13	0.80	3	0.64
	Turizm İşletmeciliği (1.Ö-2.Ö)	7	0.43	4	0.85
	Uluslararası İlişkiler (1.Ö-2.Ö)	7	0.43	-	-
İLAF	İlahiyat (1.Ö-2.Ö)	124	7.65	37	7.84
	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (1.Ö-2.Ö)	8	0.49	-	-
İLEF	Halkla İlişkiler ve Tanıtım (1.Ö-2.Ö)	6	0.37	3	0.64
	Radyo, Televizyon ve Sinema (2.Ö)	3	0.19	1	0.21

(devam ediyor)

Çizelge 7 (devam)

## Programlara Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı

Fakülteler	Programlar	Evren		Çalışma Grubu	
		f	%	f	%
MİMF	Mimarlık	13	0.80	5	1.06
	Peyzaj Mimarlığı	8	0.49	4	0.85
	Şehir ve Bölge Planlama	11	0.68	7	1.48
MMF	Bilgisayar Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)	71	4.38	24	5.08
	Bilgisayar Mühendisliği (Uzaktan Eğitim)	38	2.34	9	1.91
	Çevre Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)	46	2.84	17	3.60
	Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)	50	3.08	13	2.75
	Endüstri Mühendisliği	7	0.43	2	0.42
	Gıda Mühendisliği	10	0.62	6	1.27
	İnşaat Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)	102	6.29	32	6.78
	Jeofizik Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)	7	0.43	3	0.64
	Jeoloji Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)	16	0.99	4	0.85
	Kimya Mühendisliği	3	0.19	-	-
	Maden Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)	24	1.48	5	1.06
	Makine Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)	78	4.81	15	3.18
	Otomotiv Mühendisliği	6	0.37	-	-
	Tekstil Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)	21	1.30	6	1.27
	ORMF	Orman Endüstri Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)	11	0.68	1
Orman Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)		60	3.70	22	4.66
SĞBF	Ebelik	11	0.68	3	0.64
	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	8	0.49	3	0.64
	Hemşirelik (1.Ö-2.Ö)	22	1.36	6	1.27
SPBF	Spor Bilimleri (1.Ö-2.Ö)	30	1.85	13	2.75
TEF	Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği İ.Ö.	1	0.06	-	-
	Mekatronik Öğretmenliği	1	0.06	-	-
	Tasarım ve Konstrüksiyon Öğretmenliği	1	0.06	-	-
	Tesisat Öğretmenliği İ.Ö.	3	0.19	-	-
	Yapı Öğretmenliği (1.Ö-2.Ö)	3	0.19	-	-
	Yapı Tasarımı Öğretmenliği	1	0.06	-	-
TKNF	Elektrik-Elektronik Mühendisliği (1.Ö-2.Ö-M.T.O.K)	45	2.78	16	3.39
	Enerji Sistemleri Mühendisliği (1.Ö-2.Ö-M.T.O.K)	27	1.67	6	1.27
	İmalat Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)	14	0.86	3	0.64
	İnşaat Mühendisliği (1.Ö-2.Ö-M.T.O.K)	18	1.11	5	1.06
	Mekatronik Mühendisliği (1.Ö-2.Ö)	4	0.25	1	0.21
TIPF	Tıp Fakültesi	23	1.42	3	0.64
YBUB	Bankacılık ve Sigortacılık (1.Ö-2.Ö)	6	0.37	1	0.21
YO	Muhasebe ve Finansal Yönetim (1.Ö-2.Ö)	6	0.37	-	-
ZİRF	Bahçe Bitkileri	19	1.17	5	1.06
	Bitki Koruma	15	0.93	3	0.64
	Tarım Ekonomisi	25	1.54	8	1.69

(devam ediyor)

Çizelge 7 (devam)

*Programlara Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı*

Fakülteler	Programlar	Evren		Çalışma Grubu	
		f	%	f	%
	Tarım Makineleri	1	0.06	-	-
	Tarım Makineleri ve Teknolojileri Mühendisliği	1	0.06	-	-
	Tarımsal Biyoteknoloji	14	0.86	3	0.64
	Tarımsal Yapılar ve Sulama	9	0.56	1	0.21
	Tarla Bitkileri	25	1.54	5	1.06
	Toprak Bilimi ve Bitki Besleme	7	0.43	-	-
	Zootečni	59	3.64	26	5.51
	Zootečni (Uzaktan Eğitim)	28	1.73	22	4.66
	<b>TOPLAM</b>	<b>1621</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

\*Tarih ve İlahiyatta Çift Anadal yapan öğrenci bilgisi Tarih bölümündedir.

Öğretim türlerine göre evren ve çalışma grubundaki katılımcıların frekans ve yüzde dağılımları Çizelge 8'deki gibidir.

Çizelge 8

*Öğretim Türlerine Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı*

Öğretim Türü	Evren		Çalışma Grubu	
	f	%	f	%
Birinci Öğretim	1062	65.51	289	61.23
İkinci Öğretim	490	30.23	152	32.20
Uzaktan Eğitim	69	4.26	31	6.57
<b>TOPLAM</b>	<b>1621</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Cinsiyete göre evren ve çalışma grubundaki katılımcıların frekans ve yüzde dağılımları Çizelge 9'daki gibidir.

Çizelge 9

*Cinsiyete Göre Evren ve Çalışma Grubu Oranı*

Cinsiyet	Evren		Çalışma Grubu	
	f	%	f	%
Kadın	479	29.50	143	30.30
Erkek	1142	70.50	329	69.70
<b>TOPLAM</b>	<b>1621</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 10'da cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma durumu ve aylık gelire göre fakülte ve yüksekokullara kayıtlı yetişkin öğrencilerin dağılımları verilmiştir.

Çizelge 10

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Fakülte ve Yüksekokullardaki Dağılımları

Fakülte	DŞ		ESÜF		ETO		EĞT		FEF		GSF		HKK		İBF		İLA		İLE		Mİ		MÜH		ORM		SÇB		SPB		TEF		TK		TIP		YBU		ZİR		TOP				
	H	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO	F	YO				
Erkek	3	2	2	8	19	8	16	13	11	3	10	108	16	5	11	-	29	2	-	63	329																								
Kadın	1	1	1	5	22	9	4	9	26	1	6	28	7	7	2	-	2	1	1	10	143																								
<b>TOPLAM</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>41</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>37</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>136</b>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	-	<b>31</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>73</b>	<b>472</b>																								
Yaş	4	-	3	12	30	13	12	17	20	1	14	99	18	12	7	-	24	2	1	20	309																								
35-44	-	3	-	1	8	1	8	4	15	3	2	34	5	-	5	-	6	-	-	24	119																								
45-54	-	-	-	-	3	2	-	1	2	-	-	3	-	-	1	-	1	-	1	-	29	43																							
55 ve üzeri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
<b>TOPLAM</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>41</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>37</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>136</b>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	-	<b>31</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>73</b>	<b>472</b>																								
Bekâr	-	2	1	4	12	2	14	6	25	3	7	59	17	1	4	-	15	1	-	60	233																								
Evlü	4	1	1	9	26	14	6	13	10	1	8	75	6	11	8	-	16	2	1	13	225																								
Boşanmış Ya da Dul	-	-	1	-	3	1	-	3	2	-	1	2	-	-	1	-	-	-	-	-	14																								
<b>TOPLAM</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>41</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>37</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>136</b>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	-	<b>31</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>73</b>	<b>472</b>																								
Çalışmıyorum	4	-	-	6	22	12	2	9	25	2	9	44	1	7	5	-	8	1	1	8	166																								
Kamu-Özel Sürekli Statüde	-	3	2	5	16	2	17	11	9	2	3	77	18	3	5	-	21	1	-	60	255																								
Kamu-Özel Geçici Statüde	-	-	1	2	3	3	1	2	3	-	4	15	4	2	3	-	2	1	-	5	51																								
<b>TOPLAM</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>41</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>37</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>136</b>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	-	<b>31</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>73</b>	<b>472</b>																								
Kişisel Gelirim Yok	2	-	-	7	18	12	2	10	25	2	10	42	3	8	5	-	8	-	-	11	165																								
Asgari Ücret Altı	2	-	1	1	12	3	-	3	3	-	-	18	2	1	3	-	3	1	1	5	59																								
1401-2500	-	1	1	3	4	1	1	2	4	-	3	27	4	1	3	-	6	-	-	5	66																								
2501-3500	-	2	1	1	3	1	7	5	5	1	3	35	13	2	2	-	9	1	-	43	134																								
3501-4500	-	-	-	1	4	-	5	-	-	1	-	10	1	-	-	-	2	-	-	7	31																								
4501 ve üzeri	-	-	-	-	-	-	5	2	-	-	-	4	-	-	-	-	3	1	-	2	17																								
<b>TOPLAM</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>41</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>37</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>136</b>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	-	<b>31</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>73</b>	<b>472</b>																								

### 3.3. Veri Toplama Yöntem ve Araçları

Araştırmanın amaç sorularına bağlı olarak araştırma verilerinin toplanmasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1- Türkiye'deki yetişkinlere yönelik Yükseköğretim Uygulama ve Politikaları incelenmiştir.

2- Yükseköğretimde yetişkinlerin katılım/ayrılma nedenleri, katılım engelleri ve katılım politikaları ile ilgili derinlemesine yapılan literatür taraması ile araştırmanın temelini oluşturacak, veri toplama aracının bölümleri ve bu bölümlere ait soruların taslağı araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Geliştirilen araçta açık ve kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Aracın taslak hali, farklı bölümlerde okuyan 28, 30, 35, 42 ve 57 yaşlarındaki beş yetişkin öğrenci ile ayrı ayrı paylaşılmıştır. Bu yetişkin öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde veri toplama aracını incelemeleri istenmiştir. Her bir soru için görüş bildiren öğrencilerin önerileri dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır.

3- Geliştirilen taslak araç ile ilgili dokuz öğretim üyesinden uzman görüşleri istenmiştir. Bu aşamada Yetişkin Eğitimi alanında dört, Bilimsel Araştırma Yöntemleri alanında bir, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında bir ve Eğitim Yönetimi ve Politikası alanında bir uzman olmak üzere toplam yedi öğretim üyesi geri dönüş yapmıştır. Toplamda 52 adet soru içeren araçta, uzman görüşlerinden gelen öneriler doğrultusunda hem seçeneklerde hem de soru sayısında eklemeler ve çıkarmalar yapılarak bir takım değişikliklere ve düzenlemelere gidilmiştir. Araç “Demografik Özellikler”, “Eğitim Özellikleri” ve “Katılım/Ayrılma Özellikleri” bölümlerinden oluşan ve farklı soru tipleri içeren 47 soruluk bir anket olarak son şeklini almıştır. 1-13 arası sorular Demografik Özelliklerini, 14-26 arası sorular Eğitim Özelliklerini ve 27-47 arasındaki sorular ise Katılım/Ayrılma Özelliklerini ilgilendiren sorulardan oluşmaktadır.

4- Uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilen araç, Kasım 2016 tarihi itibari ile Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi'nde 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimi almaya başlamış olan yetişkin öğrencilere uygulanmadan önce 45 yetişkin öğrenci ile ön denemesi yapılmıştır. Bazı soruların daha anlaşılır hale getirilmesi, sorulara seçenek eklenmesi ve/veya birleştirilmesi gibi düzenlemeler yapılarak araç son şeklini almıştır (EK B).



### 3.4. Verilerin Toplanması

Süleyman Demirel Üniversitesi'ndeki 25 yaş ve üzerindeki kayıtlı ve okuyan durumundaki yetişkinlerden verilerin toplanabilmesi için öncelikle gerekli olan idari izinler alınmıştır. Bu kapsamda, ilk olarak anketin uygulanabilmesi için üniversitenin Etik Kurulunun izni için gerekli başvurular, araştırmacının çalıştığı kurum aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Etik Kurul tarafından alınan olumlu yanıt (EK C) neticesinde, ikinci olarak ilgili üniversitenin Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'na yine araştırmacının çalıştığı kurum aracılığı ile araştırma kapsamına dahil olacak yetişkin öğrencilerin ad, soyad, cinsiyet, yaş, fakülte, bölüm gibi bilgileri kurumlararası yazışma prosedürlerine bağlı kalarak istenmiştir. Bu yazışmaları takip eden süre içerisinde bilgi talebi olumlu netice ile sonuçlanmış (EK D) ve ilgili üniversitede araştırma kapsamına dahil olan yetişkin öğrencilerin bilgileri Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı tarafından araştırmacıya verilmiştir. Gerekli izinlerin ve öğrenci bilgilerinin tamamı alındıktan sonra verilerin toplanması işlemi başlamıştır. Bu süreç 7 Aralık 2016-13 Şubat 2017 tarihleri arasında toplam 68 gün boyunca devam etmiştir.

Verilerin toplanması iki farklı şekilde yapılmıştır. Bunlardan ilki anketin basılı form haline getirilip çoğaltılması yoluyla elden; ikincisi ise anket formunun, Google Formlar aracılığı ile çevrimiçi bir anket haline dönüştürülmesi ile internet üzerinden olacak şekilde toplanmıştır.

Basılan anket formları, araştırmacı tarafından fakültelerdeki sınıflara girilip gerekli duyuru yapıldıktan sonra gönüllü olan yetişkin öğrencilere verilmiş ve ders aralarında/derslerde doldurmaları istenmiş aynı gün ya da sonraki günlerde teslim alınmıştır. Ayrıca fakültelerde öğretim üyelerine ve/veya Fakülte/Bölüm sekreterliklerine anketler bırakılmış ve bu şekilde üniversitenin akademik ve idari personelinden de destek alınmıştır.

Çevrimiçi olarak oluşturulan anket, farklı platformlarda öğrenciler ile paylaşılmıştır. İlk olarak 13 Aralık 2016 tarihinde üniversitenin geleneksel ve yetişkin öğrencilerinin tamamının kullandığı Öğrenci Bilgi Sistemine (OBS), araştırmacının hazırladığı duyuru metni, öğrencilerin giriş yaptıklarında görebilecekleri ana sayfaya yerleştirilmiştir (EK E). Bu bilgi sisteminin doğası gereği 25 yaş ve üzerindeki kayıtlı olup örgün lisans eğitimine devam eden öğrencilere özel bir duyuru yapılamamış; bu duyuru ve anket linki üniversitedeki önlisans ve lisans öğrencilerinin tamamı tarafından görülmüştür. Önlisans öğrencilerinin veya yaş kriterini sağlamayan geleneksel yaştaki

öğrencilerin anketi doldurma durumlarında bu tür veriler araştırma dışında bırakılmıştır. Aynı şekilde yine Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı tarafından üniversitedeki tüm öğrencilere çevrimiçi anket linki e-mail şeklinde gönderilmiştir.

Çevrimiçi anket, örgün lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim yöntemi ile derslerini işledikleri platform olan Eğitim Yönetim Sistemi'ndeki Mesajlar bölümü aracılığı ile de paylaşılmıştır. Bu paylaşım, araştırmacının elindeki yetişkinlere ait listeden ilgili derslere kayıtlı olan öğrenciler tespit edilerek öğrencinin ismine özel yapılmıştır. Ulaşmanın güç olduğu Tıp Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi ile Eğirdir ve Yalvaç ilçelerinde bulunan yüksekokullarda okuyan ve veri toplama sürecinin sonlarına doğru hiç veri toplanamamış bölümlerdeki yetişkin öğrencilerden, Facebook/Messenger aracılığı ile gönüllü olmaları halinde anket linkinin paylaşılacağı bilgisi verilmiş ve geri dönüşler alınmıştır.

Veriler toplanırken araştırma dışında bırakılan anketler olmuştur. Bu türde olan anketler özellikle yaşı araştırma kapsamına uygun olmayan 25 yaşından küçük olan öğrenciler, önlisans öğrencileri, yüksek lisans öğrencileri, pedagojik formasyon öğrencileri, anketi eksik dolduran öğrenciler ve tutarsız bilgi girişi yapan öğrencilerdir. Ayrıca yaşı araştırmaya uygun olan öğrencilerin bazı bilgileri ana listeden kontrol edilmiş ve ona göre araştırmaya dahil edilmiştir. Asıl liste dışındaki bölümlerden giriş yapan ya da giriş bilgileri ana listede bulunmayan öğrencilerin verileri dikkate alınmamıştır. Böylece veri toplama aşamasında toplam 622 anket toplanmıştır ve bu anketlerden 472 anket geçerli 150 anket geçersiz sayılmıştır.

Veriler toplanırken bazı güçlükler yaşanmıştır. Geleneksel yaş aralığı dışındaki yetişkin öğrencilerin neredeyse her bir sınıfta, bir ya da iki kişiyi geçmeyecek şekilde olduğu görülmüştür. Yetişkin öğrencilerin çoğunlukla derslere devam etmeyen öğrenciler ya da bir kısmının öğrencilik haklarından faydalanmak için kayıt olan yetişkinler olduğu da bilinmektedir. Bu sebeple hem sınıflarda az sayıda bulunan, hem de genellikle derslere devam etmeyen bu öğrencilere ulaşmak veri toplama sürecinin uzamasına neden olmuştur. Yetişkin öğrenciler, ev ve iş sorumlulukları olan bireyler oldukları için ders dışında anketin uygulanması istendiğinde anketi uzun bulduklarını ve hemen iş/eve dönmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Basılı anketi dolduran öğrencilerin yanı sıra çevrimiçi olarak paylaşılan anketteki “son söz” sorusunda da anketin uzun olduğuna dair paylaşımlar yapılmıştır.

Verilerin toplanma aşamasında yaşanan bir diğer güçlük “sınıflarda 25 yaş ve üzerindeki eğitim almaya başlayan var mı?” sorusu üzerine yetişkin öğrencilerin kendilerini gizleme çabasıdır. Bazı durumlarda sınıftaki bir öğrenciden yardım istenerek

25 yaşından büyük öğrencilere yönlendirmesi istenmiştir. Genel olarak basılı anketi doldurmak istemeyen öğrenci sayısı oldukça azdır. Bunun yanı sıra çevrimiçi olarak Facebook/Messenger üzerinden birebir iletişim kurulan yetişkinler arasında ankete katılmak istemediklerini söyleyenler de çıkmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel yöntemle toplanan verilerin analizi, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve Ki-Kare Bağımsızlık Testi kullanılarak SPSS 23 (The Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce yaş, gelir durumu gibi bazı sürekli değişkenler, süreksiz (kategorik) değişkenlere dönüştürülmüştür. Ayrıca veri toplama aracındaki 31., 32., 33., 34., ve 40. sorular olan katılım nedenleri, katılmama nedenleri, katılım engelleri, program tercih nedenleri ve yetişkinler için geliştirilebilir yükseköğretim politikalarındaki maddeler, analizlerinin yapılabilmesi için ilgili literatür çerçevesinde anlamlı kategoriler çerçevesinde gruplandırılmıştır. İlgili kategoriler hakkındaki bilgiler Bulgular ve Yorum başlığı altında verilmiştir.

Analizler yapılırken dağılımları<sup>2</sup> görmek amacıyla öncelikle toplam sayı ve yüzdeler çizelgelerle verilmiştir. Ardından bu araştırmada araştırma amacına ve aracın şekline en uygun olan Ki-Kare tekniği, katılımcıların Demografik, Eğitim ve Katılım/Ayrılma Özellikleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla kullanılmıştır. Ki-Kare testi parametrik olmayan testlerdendir ve çapraz çizelgeler ile verilen kategorilere ait gözlenen ve beklenen frekanslar arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının tespiti için kullanılır (Ural ve Kılıç, 2006). Araştırmada Ki-Kare analizi yapılırken beklenen frekansların en çok %20'sinin 5'ten küçük olmaması kuralına dikkat edilmiştir. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 ( $p < .05$ ) olarak kabul edilmiştir. Dağılımların .01 ( $p < .01$ ) ya da .001 ( $p < .001$ ) düzeyinde anlamlı çıkması durumunda bu düzeyler ayrıca belirtilmiştir.

Katılım nedenleri, katılmama nedenleri, katılım engelleri, program tercih nedenleri ve geliştirilebilir yükseköğretim politikaları için sorulan sorulardaki "Diğer" seçeneğindeki ifadeler, ya daha önceden belirlenen uygun kategorilere dağıtılmış ya da yeni kategoriler oluşturularak o kategorilere dahil edilmiştir. Anket içerisinde yer alan

<sup>2</sup> Hiç işaretlenmemiş olan seçenekler, ilgili çizelgelerde yer almamıştır.

açık uçlu olarak sorulan 47. sorunun 16 sayfadan oluşan metinsel dökümü alınmış ve bu veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verilere ilişkin açıklayıcı kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Araştırmada toplanan bu veriler önce kodlanmış, sonra ilgili temalar çıkartılmış, kod ve temalar yeniden düzenlenmiş ve sonuç olarak bu nitel bulguların yorumlanması işlemine geçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi yapılırken iç tutarlılığı ve güvenilirliği sağlamak için gerekli olan kodlayıcılar arasındaki uyum hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek, uyum konusunda %70 seviyesinde bir yüzdeye ulaşmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül (güvenirlilik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)) kullanılarak kodlayıcılar (araştırmacı ve bir uzman tarafından) arasındaki uyum 0.92 olarak hesaplanmış ve güvenirliliğin yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada 47. soruya verilen cevaplar ile ayrıca kelime bulutu oluşturulmuştur. Kelime bulutları çevrimiçi araçlardır. Bir metinde en belirgin olan sözcükler veya terimler daha büyük bir yazı tipi ile gösterilir ve bazen farklı bir yazı tipi rengiyle vurgulanır (Frunzeanu, 2015; Hunt, Gao ve Xue, 2014). Bu sayede yetişkin öğrencilerin üzerinde en çok durdukları ifadeler görselleştirilerek okuyuculara sunulmuştur.

## **BÖLÜM 4**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölümde çalışmanın araştırma sorularına yönelik olarak çalışma grubuna ait toplanan veriler konularına göre gruplandırılarak, demografik, eğitim ve katılım/ayrılma özelliklerini içerecek şekilde üç başlık halinde sunulmuştur. Bulguların sunulmasında izlenen yol veri toplama aracındaki sıraya göre yapılmıştır.

Bu çalışmada, katılımcıları oluşturan 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimine kayıt olan yetişkin öğrencilerin, katılım örüntüleri ayrıntılı olarak incelenmiş ve katılım nedenleri, katılmama nedenleri, katılım engelleri, program tercih nedenleri ve yükseköğretimdeki geliştirilebilir katılım politikaları bireylerin demografik ve eğitim özellikleri dikkate alınarak anlamlılık sınavına tabi tutulmuştur. Yapılacak analizlerde bazı sorularda gruplar oluşturulmuş ve katılımcı yanıtları frekans ve yüzdelerle ifade edilmiştir. Ancak anlamlılık sınavında Ki-Kare tekniğinin uygulanabilmesi için grupların bazıları birleştirilerek yeniden oluşturulmuş ve ilgili başlıkta bu bilgiler paylaşılmıştır.

#### **4.1. Demografik Özellikler**

Bu çalışmada demografik özellikler olarak cinsiyet, yaş, yerleşim yeri, medeni durum, eş, anne ve babanın eğitim durumu, çalışma durumu, aylık gelir düzeyi, hanehalkı gelir düzeyi ve çocuk sayısı ele alınmıştır. Bu bölüm veri toplama aracındaki 1-13 arasındaki sorulara verilen cevapları kapsamaktadır. Ayrıca demografik özelliklerinin birbirleri ile olan ilişkileri de incelenmiştir.

##### *4.1.1. Cinsiyet*

Çizelge 11’de araştırmaya katılan 472 kişiye ait cinsiyet bilgileri yer almaktadır. Katılımcıların %30.30’u kadın ve %69.70’i ise erkeklerden oluşmuştur.

Çizelge 11

*Katılımcıların Cinsiyeti*

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	143	30.30
Erkek	329	69.70
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Lin (2016)'e göre daha düşük özgüven, yetersiz aile ve sosyal destek ile birden fazla toplumsal rol gibi etkenler, yetişkin kadın öğrenciler için yetişkin erkek öğrencilere ve bunun yanı sıra geleneksel yaşta ki lisans öğrencilerine göre daha fazla stres ve kaygı nedeni olacaktır. Ayrıca Lin bu stres ve kaygı gibi olumsuz faktörlerin yükseköğretimdeki kadın grubunun üniversiteden ayrılma riskini daha da artıracaklarını ifade etmiştir. Geleneksel yaşta olmayan kadın öğrencilerin yeterli ve gerekli desteği almalarının, eğitim sürecinde oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bazı çalışmalarda kadınların katılım oranı erkeklere kıyasla daha yüksek çıkmıştır (Choy ve Premo, 1995; Graham ve Donaldson, 1999; Rouborn ve diğerleri, 2015).

## 4.1.2. Yaş

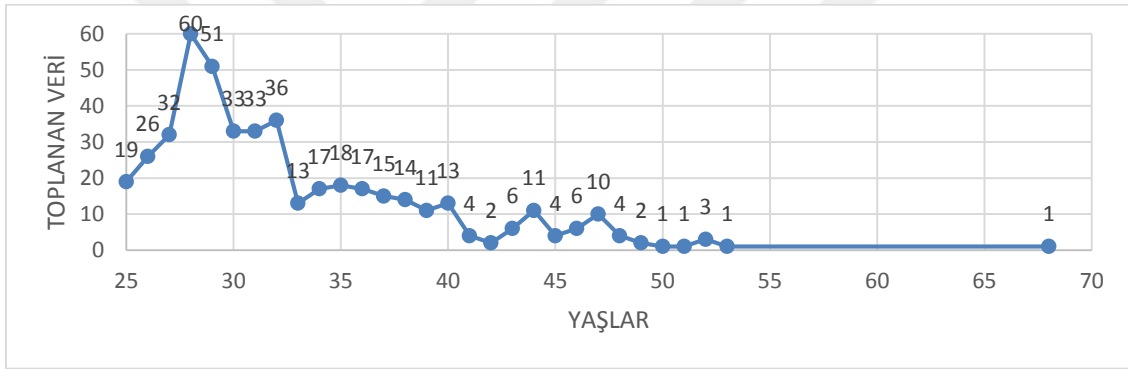
Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımları Çizelge 12'de verilmiştir. En çok sayıdaki katılımcı grubunu %65.47 ile 25-34 yaş grubundaki yetişkinler oluştururken, en az sayıdaki katılımcı grubunu ise %0.21 ile 55 yaş ve üzeri yaş grubundakiler oluşturmuştur. Aktif yaşam döneminde olan 25-34 yaş aralığındaki bireylerin yüksek oranda katılım göstermesi, yetişkinlerin eğitime katılım süreçlerinde sıklıkla karşılaşılan ve beklenen bir durumdur.

Çizelge 12

*Katılımcıların Yaşı*

<b>Yaş Grupları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
25-34	309	65.47
35-44	119	25.21
45-54	43	9.11
55 yaş ve üzeri	1	0.21
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılım gösteren yetişkinlerin yaş aralığı 25-68 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması ise 32.72 olarak hesaplanmıştır. Yaş ilerledikçe Grafik 8’de gösterildiği gibi örgün lisans eğitime katılımın büyük oranda düştüğü söylenebilir. Yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılımında yaş belirleyici bir faktördür. Kyndt ve diğerleri (2011), çalışmalarında eğitime katılımın yaş arttıkça (özel olarak 45’in üstünde) azalma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yetişkinlerin, emeklilik yaşına yaklaştıklarında, alacakları eğitimin mesleki ilerlemelerine daha az katkı sağlayacağını veya genç yaştaki iş arkadaşlarına oranla daha az destekleneceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yaş ilerledikçe öğrenme kapasitesinin düştüğünü gösteren araştırmaların etkisiyle ileri yaştaki bireylerin öğrenme etkinliklerine katılımlarının olumsuz yönde etkilenebileceğini de belirtmişlerdir (Kyndt ve diğerleri, 2011).



Grafik 8. Katılımcıların Yaşlara Göre Dağılımı

Türkiye’de yükseköğretim kademesinde, diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi yaş ilerledikçe katılımın düştüğü söylenebilir. Tekin (1988)’in örgün yetişkin eğitimi programlarında, Ayhan (1990), Tezcan (2012) ve Komşu (2014)’nun ise yaygın eğitim kurumlarında yaptığı çalışmalar incelendiğinde ileri yaşlarda eğitime katılma oranındaki düşüşün benzer olduğu görülmüştür. Türkiye genelinde yükseköğretimdeki yaşa bağlı olarak en aktif katılımcı grubunu 30-34 yaş aralığındaki yetişkinler oluşturmuştur (Grafik 5).

Çalışma kapsamında yaşa göre Ki-Kare testinin yapılabilmesi için 55 yaş ve üzeri olan grup içerisindeki bir kişi, bir önceki gruba dahil edilmiştir. Yaş grupları 25-34, 35-44 ve 45 yaş ve üzeri olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bu durumda yaşa göre

cinsiyet dağılımı Çizelge 13'te verilmiştir. Yaş ve cinsiyet kategorileri arasında istatistiki açıdan anlamlı derecede bir ilişki bulunamamıştır.

Çizelge 13

*Yaşa Göre Cinsiyet*

Yaş Grupları	Cinsiyet				TOPLAM	
	Erkek		Kadın			
	f	%	f	%	f	%
25-34	206	62.61	103	72.03	309	65.47
35-44	88	26.75	31	21.68	119	25.21
45 yaş ve üzeri	35	10.64	9	6.29	44	9.32
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p > .05$ ,  $\chi^2 = 4.38$ ,  $Sd=2$

#### 4.1.3. Yerleşim Yeri

Araştırmaya katılım gösteren yetişkinlerin ikâmet ettikleri yerleşim yerleri incelendiğinde en çok katılımcı grubunu %51.06 ile küçük bir şehir merkezinde; en az katılımcı grubunu ise %4.87 ile kasabada ya da köyde yaşayanlar oluşturmuştur (Çizelge 14). Küçük bir şehir merkezinde yaşayan katılımcı oranının yüksek çıkmasının nedeni araştırmanın yapıldığı kurumun bulunduğu yerleşim yerinin küçük bir şehir merkezi olmasına bağlanabilir. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısının ise bu şehrin ya da çevre şehirlerin ilçe, köy veya kasabalarında ya da büyük bir şehir merkezi olan komşu illerde yaşamlarını sürdürdükleri söylenebilir.

Çizelge 14

*Katılımcıların Yerleşim Yeri*

Yerleşim Yeri	f	%
Büyük bir şehir merkezi (nüfusu 700.000'den çok olan)	127	26.91
İlçe merkezi	81	17.16
Kasaba ya da köy	23	4.87
Küçük bir şehir merkezi (nüfusu 700.000 veya daha az olan)	241	51.06
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

#### 4.1.4. Medeni Durum

Bu araştırmada örgün lisans eğitimine devam eden yetişkinlerin yaklaşık %49.36'sı evli, %47.67'si bekâr ve %2.97'si ise boşanmış ya da duldur (Çizelge 15). Katılımcıların



medeni durumları incelendiğinde hem bekâr hem de evli yetişkinlerin eşit oranda yükseköğretime yöneldikleri söylenebilir. Compton ve diğerleri (2006), yetişkin öğrencilerin çoğunluğunun, boşanma veya kariyer değişikliği gibi önemli bir yaşam değişim evresinin sonucunda tekrar yükseköğretime yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu çalışmada sadece %2.97'lik bir kesim boşanmış ve dul olarak karşımıza çıkmıştır.

Çizelge 15

*Katılımcıların Medeni Durumu*

<b>Medeni Durum</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bekâr	225	47.67
Boşanmış ya da Dul	14	2.97
Evli	233	49.36
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Cinsiyete göre medeni durum incelendiğinde kadınların %41.96'sı evli iken, erkeklerde bu oran %52.58'dir (Çizelge 16). Cinsiyet ve medeni durum arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgün lisans eğitime devam eden yetişkinler arasında bekâr kadınların oranının evli olan kadınlara oranla daha yüksek olmasının nedeni, evli olan kadınların ev sorumluluklarının bekâr kadınlara oranla daha çok olması olarak düşünülebilir. Erkek katılımcılarda ise evli erkeklerin örgün lisans eğitime katılma oranlarının bekâr erkeklere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Erkekler evliyken dahi eğitimlerine devam edebiliyorken kadınların evliyken katılım konusunda daha çok engel ve güçlüklerle karşılaştıkları söylenebilir (Tekin, 1988).

Çizelge 16

*Cinsiyete Göre Medeni Durum*

<b>Medeni Durum</b>	<b>Cinsiyet</b>				<b>TOPLAM</b>	
	<b>Erkek</b>		<b>Kadın</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bekar	150	45.59	75	52.45	225	47.67
Boşanmış ya da Dul	6	1.82	8	5.59	14	2.97
Evli	173	52.58	60	41.96	233	49.36
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .05$ ,  $\chi^2 = 8,04$ ,  $Sd=2$

Medeni duruma göre Ki-Kare anlamlılık testinin yapılabilmesi için kategori birleştirmesine gidilmiş; boşanmış ya da dul kategorisinde olan yetişkinler, evli olmadıkları düşüncesi ile bekâr grubuna dahil edilmişlerdir.

#### 4.1.5. Eş, Anne ve Babanın Öğrenim Düzeyleri

Çizelge 17’de evli olan 233 katılımcının cinsiyetlerine göre eşlerine ait öğrenim düzeyleri verilmiştir. Katılımcıların eşleri ile ilgili öğrenim düzeyleri incelendiğinde %37.77 ile yükseköğretim (dört yıl ve üstü) mezunu bireylerin en yüksek oranı oluşturduğu görülmüştür. Erkek katılımcıların %33.53’ünün, kadın katılımcıların ise %50’sinin eşi yükseköğretim (dört yıl ve üstü) mezunudur. Eşlerin öğrenim düzeyinde ikinci sırayı ise erkekler için %21.97 ile “ortaöğretim ya da lise”, kadınlar için %15 ile “yüksek lisans” eğitimi almıştır. Eşlere ait öğrenim düzeyinin yükseköğretimdeki durumu incelendiğinde erkek katılımcıların eşlerinin %62.43’ünün; kadın katılımcıların eşlerinin ise %78.34’ünün en az iki yıllık bir yükseköğretim programı mezunu olduğunu söylenebilir.

Çizelge 17

#### Cinsiyete Göre Eşin Öğrenim Düzeyi

Eşin Öğrenim Düzeyi	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Okuryazar	1	0.58	-	-	1	0.43
İlkokul (5 yıl süren)	13	7.51	2	3.33	15	6.44
İlköğretim (8 yıl süren)	3	1.73	-	-	3	1.29
Ortaokul (3 yıl süren)	10	5.78	3	5.00	13	5.58
Ortaöğretim ya da Lise	38	21.97	8	13.33	46	19.74
Yükseköğretim (2 yıllık)	31	17.92	7	11.67	38	16.31
Yükseköğretim (4 yıl ve üstü)	58	33.53	30	50.00	88	37.77
Yüksek Lisans	14	8.09	9	15.00	23	9.87
Doktora	5	2.89	1	1.67	6	2.58
<b>TOPLAM</b>	<b>173</b>	<b>100</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>233*</b>	<b>100</b>

\*Bu soru için oranlar evli katılımcı sayısı üzerinden hesaplanmıştır.

Çizelge 18’e göre katılımcıların annelerinin öğrenim düzeyi incelendiğinde hem toplamda (%45.13), hem erkeklerde (%43.77) hem de kadınlarda (%48.25) en yüksek oran “ilkokul (beş yıl süren)” olmuştur. Annelerinin öğrenim düzeyine göre ikinci sırayı erkekler için %15.20 ile “okuryazar değil” alırken, kadınlar için %18.88 ile “ortaöğretim

ya da lise” almıştır. Genel olarak bakıldığında annelerin büyük çoğunluğunun ilkokul mezunu olduğu görülmüştür.

Çizelge 18

*Cinsiyete Göre Annelerin Öğrenim Düzeyi*

Annelerin Öğrenim Düzeyi	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Okuryazar değil	50	15.20	13	9.09	63	13.35
Okuryazar	49	14.89	11	7.69	60	12.71
İlkokul (5 yıl süren)	144	43.77	69	48.25	213	45.13
İlköğretim (8 yıl süren)	12	3.65	-	-	12	2.54
Ortaokul (3 yıl süren)	11	3.34	11	7.69	22	4.66
Ortaöğretim ya da Lise	44	13.37	27	18.88	71	15.04
Yükseköğretim (2 yıllık)	7	2.13	4	2.80	11	2.33
Yükseköğretim (4 yıl ve üstü)	11	3.34	7	4.90	18	3.81
Yüksek Lisans	1	0.30	1	0.70	2	0.42
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 19’ a göre katılımcıların babalarının öğrenim düzeyi incelendiğinde annelerde olduğu gibi hem toplamda (%38.56), hem erkeklerde (%40.73) hem de kadınlarda (%33.57) en yüksek oranın “ilkokul (beş yıl süren)” olduğu görülmüştür. Katılımcıların babalarının eğitim durumuna göre ikinci sırayı ise hem erkeklerde hem de kadınlarda “ortaöğretim ya da lise” eğitimi almıştır. Genel olarak bakıldığında babaların büyük çoğunluğunun öğrenim düzeyinin ilkokul ve ortaokul düzeyinde olduğu söylenebilir.

Çizelge 19

*Cinsiyete Göre Babaların Öğrenim Düzeyi*

Babanın Öğrenim Düzeyi	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Okuryazar değil	8	2.43	5	3.50	13	2.75
Okuryazar	19	5.78	6	4.20	25	5.30
İlkokul (5 yıl süren)	134	40.73	48	33.57	182	38.56
İlköğretim (8 yıl süren)	10	3.04	2	1.40	12	2.54
Ortaokul (3 yıl süren)	20	6.08	11	7.69	31	6.57
Ortaöğretim ya da Lise	66	20.06	30	20.98	96	20.34
Yükseköğretim (2 yıllık)	21	6.38	16	11.19	37	7.84
Yükseköğretim (4 yıl ve üstü)	46	13.98	21	14.69	67	14.19
Yüksek Lisans	2	0.61	2	1.40	4	0.85
Doktora	3	0.91	2	1.40	5	1.06
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Eş, anne ve babanın eğitim durumları ile ilgili çizelgeler incelendiğinde eşlerin babalardan, babaların ise annelerden daha yüksek eğitim seviyesine sahip oldukları görülmüştür. Bu durum, eğitime ilişkin olarak, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bu çalışma grubundaki bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

#### 4.1.6. Çalışma Durumu

Örgün lisans eğitimine devam eden yetişkinlerin Çizelge 20’de gösterildiği gibi %35.17’si herhangi bir işte çalışmamaktadır. Çalışan katılımcıların büyük çoğunluğunu ise %40.47 ile kamu sektöründe sürekli statüde çalışanlar oluşturmuştur. Çalışanlarda iş sözleşmesi, maaş, kıdem ve kariyer beklentileri gibi etkenlerin katılım kararında etkili olduğu söylenebilir (Kyndt ve diğerleri, 2011).

Çizelge 20

##### *Katılımcıların Detaylı Çalışma Durumu*

<b>Detaylı Çalışma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çalışmıyorum.	166	35.17
Emekliyim.	4	0.85
İş buldukça çalışıyorum.	20	4.24
Kamu sektöründe geçici statüde	9	1.91
Kamu sektöründe sürekli statüde	191	40.47
Kendi işimde çalışıyorum.	21	4.45
Özel sektörde geçici statüde	8	1.69
Özel sektörde sürekli statüde	39	8.26
Yarı-zamanlı (Part-time) bir işte	14	2.97
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Katılımcıların çalışma durumlarının daha net anlaşılması ve çalışma durumu için Ki-Kare testlerinin yapılabilmesi için kategoriler Çizelge 21’deki gibi birleştirilmiştir. Buna göre yetişkin öğrencilerin çoğunluğunu oluşturan %54.03’ünün sürekli statüde; %64.84’ünün ise sürekli ya da geçici statüde bir işte çalıştıklarını söylemek mümkündür. Kyndt ve diğerleri (2011), çalışan bireylerin öz yeterliliğinin yüksek olmasının eğitime katılımı önemli bir belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda sürekli statüde çalışan yetişkinlerin yüksek öz yeterliliğe sahip oldukları söylenebilir.

Çizelge 21

*Katılımcıların Çalışma Durumu*

<b>Çalışma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çalışmıyorum	166	35.17
Kamu-Özel Sürekli Statüde	255	54.03
Kamu-Özel Geçici Statüde	51	10.81
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 22, katılımcıların cinsiyete göre çalışma durumu dağılımını göstermektedir. Ki-Kare testi sonucunda katılımcıların çalışma durumları ve cinsiyet özellikleri arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çizelge 22 incelendiğinde erkeklerin çalışmama oranı %24.32 iken bu oranın kadınlarda %60.14 olduğu görülmektedir. Sürekli statüde çalışanlar ile geçici statüde çalışanlar birlikte düşünüldüğünde erkeklerin %75.68'i, kadınların ise %39.86'sı bir işte istihdam edilmektedir. Bu veriler kadın istihdamına ilişkin olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bu çalışma grubundaki yansımalarını oluşturmaktadır.

Çizelge 22

*Cinsiyete Göre Çalışma Durumu*

<b>Çalışma Durumu</b>	<b>Cinsiyet</b>					
	<b>Erkek</b>		<b>Kadın</b>		<b>TOPLAM</b>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çalışmıyorum	80	24.32	86	60.14	166	35.17
Kamu-Özel Sürekli Statüde	211	64.13	44	30.77	255	54.03
Kamu-Özel Geçici Statüde	38	11.55	13	9.09	51	10.81
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 57.4$ ,  $Sd=2$

Katılımcıların örgün lisans eğitime kayıt yaptırdıkları esnadaki çalışıp çalışmama durumları Çizelge 23'te verilmiştir. Çizelgeye göre katılımcıların lisans programına kayıt olduklarında %70.55'inin bir işte çalıştığı, %29.45'inin ise çalışmadığı görülmüştür. Kayıt olduklarındaki çalışmama durumları (%29.45) ile şimdiki çalışmama durumları (%35.17) kıyaslandığında çalışmayan katılımcı oranında süreç içerisinde bir artış yaşandığı görülmüştür.

## Çizelge 23

*Üniversiteye Kayıt Olduklarındaki Çalışma Durumları*

<b>Okula Başlarkenki Çalışma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet, çalışıyordum.	333	70.55
Hayır, çalışmıyordum.	139	29.45
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 24’te aktif olarak çalışan durumunda olan katılımcıların çalışma süreleri yer almaktadır. Çalışmıyorum (166 kişi), emekliyim (dört kişi) cevabını verenler ile çalışma süresini belirtmeyenler (30 kişi) kapsam dışında tutularak, tüm katılımcıların %57.62’sini oluşturan yetişkin öğrencilerin (272 kişi) son işlerindeki çalışma süreleri hesaplanmıştır. Bu durumda çalışma süresine ait veriler bir ay ile 36 yıl arasında değişmektedir. Bu katılımcıların ortalama çalışma süreleri yaklaşık 10 yıl olarak hesaplanmıştır. En yoğun grubu %36.03 ile 1 ay-5 yıl arasındaki çalışan grup oluşturmuştur. Çalışan durumunda olan bireylerin işlerindeki çalışma süreleri dikkate alındığında, işe başladıklarından bu yana çok uzun bir süre geçmediği açıkça görülmektedir.

## Çizelge 24

*Çalışan Katılımcıların Çalışma Süreleri*

<b>Çalışma Süresi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1 ay-5 yıl	98	36.03
6-10 yıl	77	28.31
11-15 yıl	33	12.13
16-20 yıl	31	11.40
21 -25 yıl	14	5.15
26-30 yıl	15	5.51
31 yıl ve üzeri	4	1.47
<b>TOPLAM</b>	<b>272*</b>	<b>100</b>

\*Bu soru için oranlar aktif çalışan katılımcı sayısı üzerinden hesaplanmıştır.

4.1.7. *Aylık Gelir Düzeyi*

Çizelge 25’de katılımcıların aylık gelir düzeyleri yer almaktadır. Çalışma durumunda sürekli bir işte çalışmadıkları ve dolayısıyla düzenli bir gelire sahip olmadıkları düşünülen “çalışmıyorum” ve “iş buldukça çalışıyorum” seçeneğini işaretleyen %39.41’lik kesim, aylık gelir durumunda “kişisel gelirim yok” seçeneğini işaretleyen %34.96’lık grup olarak karşımıza çıkmıştır. Bu iki oran karşılaştırıldığında

aradaki %4.45 oranındaki katılımcının aktif olarak çalışmasa da aslında kişisel bir gelire sahip olduğu söylenebilir. Bu gelir türleri ise genellikle aile desteği, kira geliri, burs ya da kredi olabilmektedir. Bir gelire sahip olanlar içerisinde en yüksek oranı ise %28.39 ile 2501-3500 grubu oluşturmuştur.

Çizelge 25

*Katılımcıların Aylık Gelir Düzeyi*

<b>Aylık Gelir Düzeyi*</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kişisel Gelirim Yok	165	34.96
Asgari Ücret Altı	59	12.50
1401-2500	66	13.98
2501-3500	134	28.39
3501-4500	31	6.57
4501 ve üzeri	17	3.60
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

\*Aylık gelire ilişkin veriler TL olarak toplanmıştır.

Çizelge 26, katılımcıların cinsiyete göre aylık gelir düzeyi dağılımını göstermektedir. Cinsiyet ve aylık gelir düzeyi arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çizelge 26 incelendiğinde erkeklerin %27.36'sının kişisel bir geliri yok iken bu oran kadınlarda %52.45 ile neredeyse iki katına çıkmıştır. Kişisel geliri olan kadınların aylık gelir düzeyi grubunu en çok %18.88 ile “asgari ücret altı” oluşturmaktadır. Erkeklerin aldıkları aylık gelirin en çok olduğu grup %34.04 ile 2501-3500 olmuştur. Bu durum kadın istihdamı ile ilgili verilerin gelir durumuna da yansıdığını göstermektedir.

Çizelge 26

*Cinsiyete Göre Aylık Gelir Düzeyi*

<b>Aylık Gelir Düzeyi</b>	<b>Cinsiyet</b>				<b>TOPLAM</b>	
	<b>Erkek</b>		<b>Kadın</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>		
Kişisel Gelirim Yok	90	27.36	75	52.45	165	34.96
Asgari Ücret Altı	32	9.73	27	18.88	59	12.50
1401-2500	50	15.20	16	11.19	66	13.98
2501-3500	112	34.04	22	15.38	134	28.39
3501-4500	28	8.51	3	2.10	31	6.57
4501 ve üzeri	17	5.17	-	-	17	3.60
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 51.6$ ,  $Sd=5$

#### 4.1.8. Hanehalkı Gelir Düzeyi

Katılımcıların hane gelir düzeylerine ait elde edilen verilere göre 51 kişi ailesiyle yaşamadığını ve/veya evli olmadığını belirtmiş ve bu soruyu cevaplamamıştır. Bu durumda 421 katılımcı üzerinden incelenen veriler Çizelge 27’de sunulmuştur. Katılımcılar içerisinde evli olanların ve/veya ailesiyle yaşayanların %78.62’si hanehalkı gelir düzeylerini orta gelirli olarak işaretlemişlerdir.

Çizelge 27

#### Hanehalkı Gelir Düzeyi

Hanehalkı Gelir Düzeyi	f	%
Düşük gelirli	75	17.81
Orta Gelirli	331	78.62
Yüksek Gelirli	15	3.56
<b>TOPLAM</b>	<b>421*</b>	<b>100</b>

\*Bu soru için oranlar hanehalkı gelir düzeyini belirtenler üzerinden hesaplanmıştır.

#### 4.1.9. Çocuk Sayısı

Çizelge 28, katılımcıların medeni durumlarına göre çocuk sahibi olma durumlarının dağılımını göstermektedir. Çocuk sahibi olma durumunun daha detaylı görülebilmesi için “boşanmış ya da dul” kategorisi de Çizelge 28’e dahil edilmiştir. Katılımcıların %56.99’u çocuk sahibi olmadığını ifade etmiştir. Evli grup içerisinde %41.63 ile en yüksek oran iki çocuk sahibi olma şeklindedir. Boşanmış ya da dul grubundaki katılımcıların yarısı bir çocuk sahibidir.

Çizelge 28

#### Medeni Duruma Göre Çocuk Sayısı

Çocuk Sahibi Olma Durumu	Medeni Durum							
	Evli		Bekar		Boşanmış ya da Dul		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuğum Yok	39	16.74	225	100	5	35.71	269	56.99
1	63	27.04	-	-	7	50.00	70	14.83
2	97	41.63	-	-	1	7.14	98	20.76
3	28	12.02	-	-	1	7.14	29	6.14
4 ve üzeri	6	2.58	-	-	-	-	6	1.27
<b>TOPLAM</b>	<b>233</b>	<b>100</b>	<b>225</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>



Dünya genelindeki çalışmalardan, lisans eğitimi alan yetişkin öğrenenlerin katılım profilleri incelendiğinde daha çok erkeklerin, yaşa göre 25 yaş üstü genç yetişkinlerin, bekârların, mesleki çalışma durumu olarak daha çok tam-zamanlı çalışanların, mali yönden bağımsızların, orta veya yüksek hanehalkı gelirine sahip olanların yükseköğretime katılım gösterdikleri söylenebilir (Chao ve diğerleri, 2007; Kasworm, 2003; Kwang ve diğerleri, 2004; Morstain ve Smart, 1977). Araştırmalar göstermiştir ki; yetişkin eğitiminde katılım seviyesi hem iç hem de dış etkenlerle gençler, çalışanlar ve yüksek eğitilmiş bireyler arasında yüksektir (Berker ve Horn, 2003).

## 4.2. Eğitim Özellikleri

Çalışmanın bu aşamasında eğitim özellikleri olarak lise eğitim türü, lisans eğitiminden önceki öğrenim düzeyi ve mezuniyet yılı, lisans eğitimine kayıt yılı, kayıtlı olduğu fakülte ve program, öğretim türü, dönemlik ders alma durumu, programa yerleşme şekli, geçmiş öğrencilik yıllarına ait algıları, programdan mezun olma beklentisi ve gelecekteki eğitim hedefleri ele alınmıştır. Bu bölüm veri toplama aracındaki 14-26 arasındaki sorulara verilen cevapları kapsamaktadır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerinin, eğitim özellikleri ile olan ilişkileri de incelenmiştir.

### 4.2.1. Mezun Olunan Lise Türü ve Lisans Eğitiminden Önceki Öğrenim Düzeyleri

Katılımcıların lise mezuniyet türleri Çizelge 29’da verilmiştir. Örgün lisans eğitimine devam eden yetişkinlerin %37.08’i genel lise mezunu, %26.48’i teknik/meslek lisesi mezunu ve %13.14’ü ise anadolu lisesi mezunudur. Lise mezuniyet türünde diğer seçeneğini %1.27 (altı katılımcı) ile anadolu öğretmen lisesi, %0.64 (üç katılımcı) ile sağlık meslek lisesi ve %0.42 (iki katılımcı) ile askeri liseler oluşturmuştur.

Çizelge 29

#### *Mezun Oldukları Lise Türü*

<b>Lise Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Açık Lise	20	4.24
Anadolu Lisesi	62	13.14
Fen Lisesi	7	1.48
Genel Lise	175	37.08
Güzel Sanatlar Lisesi	2	0.42

(devam ediyor)

## Çizelge 29 (devam)

*Mezun Oldukları Lise Türü*

<b>Lise Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İmam Hatip Lisesi	39	8.26
Teknik/Meslek Lisesi	125	26.48
Spor Lisesi	3	0.64
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	28	5.93
Diğer	11	2.30
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Yetişkin öğrencilerin şu an devam ettikleri örgün lisans eğitimine kayıt yaptırmadan önceki en yüksek öğrenim düzeyleri, öğretim türlerine göre detaylı bir şekilde Çizelge 30'da sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan yetişkinler arasında en yüksek öğrenim düzeyi oranını %26.27 ile önlisans (örgün) programlarından mezun olanlar oluşturmuştur.

## Çizelge 30

*Katılımcıların En Son Mezun Oldukları Detaylı Öğrenim Düzeyi*

<b>Detaylı Öğrenim Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Lise	82	17.37
Önlisans (Açık Öğretim)	47	9.96
Önlisans (Örgün Öğretim)	124	26.27
Önlisans (Uzaktan Öğretim)	5	1.06
Lisans (Açık Öğretim)	80	16.95
Lisans (Örgün Öğretim)	102	21.61
Yüksek Lisans –Tezli	16	3.39
Yüksek Lisans –Tezsiz	15	3.18
Doktora	1	0.21
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 30, öğretim türlerine göre farklılaşan öğretim düzeylerinin bir araya getirilmesi ile Çizelge 31'deki gibi yeniden gruplandırılmıştır. Katılımcıların %38.56 ile en yüksek oranla lisans eğitimi mezunu olduğu; %6.78 ile en düşük oranda ise lisansüstü eğitim mezunu oldukları görülmüştür.

## Çizelge 31

*Katılımcıların En Son Mezun Oldukları Öğrenim Düzeyi*

<b>Öğrenim Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Lise	82	17.37
Önlisans	176	37.29
Lisans	182	38.56
Lisansüstü	32	6.78
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 32’de katılımcıların cinsiyetlerine göre öğrenim düzeylerinin dağılımı verilmiştir. Katılım gösteren yetişkinlerin öğrenim düzeyleri ile cinsiyetleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyete göre öğrenim düzeyinin dağılımı incelendiğinde; erkekler için %42.86 ile en yüksek oranda lisans eğitimi, kadınlar için ise %45.45 ile önlisans eğitimi son bitirilen öğretim düzeyi olmuştur. Erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek öğrenim düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Erkeklerde lisans ve lisansüstü mezunlarının oranı kadınlardan daha yüksek iken, kadınlarda ise lise ve önlisans mezunlarının oranları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır.

Çizelge 32

*Cinsiyete Göre Öğrenim Düzeyi*

Öğrenim Düzeyi	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Lise	54	16.41	28	19.58	82	17.37
Önlisans (Açık, Örgün, Uzaktan)	111	33.74	65	45.45	176	37.29
Lisans (Açık, Örgün)	141	42.86	41	28.67	182	38.56
Yüksek Lisans - Doktora	23	6.99	9	6.29	32	6.78
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .05$ ,  $\chi^2 = 9.5$ ,  $Sd=3$

Katılımcıların devam ettikleri programlara başladıkları yıl ile başlamadan önce bitirdikleri eğitimlerinin mezuniyet yılı arasındaki fark alınarak eğitime ara verdikleri süre hesaplanmıştır. Bir başka ifade ile yetişkinlerin kaç yıl aradan sonra yeniden eğitime döndükleri Çizelge 33’te verilmiştir. Yetişkinlerin verdikleri cevaplar dikkate alınarak hesaplamalar yapıldığında eksi değerler (-) bulunmuştur. Bunun anlamı daha önce bitirdiği eğitime ait mezuniyet yılının şimdiki okuduğu örgün lisans programına başlamasından sonra olmasıdır. Örneğin, yetişkin öğrenci örgün lisans eğitimini kazandığı sırada aynı zamanda yüksek lisans da yapıyorsa ve şimdiki eğitimine devam ediyorken yüksek lisansını tamamlamışsa bu durumda araştırmanın yapıldığı sırada bu soruya vereceği cevap ile fark “-” çıkacaktır.

Çizelge 33

*Eğitime Ara Verme Süresi*

<b>Süre</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
0-5 (-1 dahil) yıl	265	56.14
6-10 yıl	107	22.67
11-15 yıl	49	10.38
16-20 yıl	38	8.05
21-25 yıl	9	1.91
26 yıl ve üzeri	4	0.85
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Katılımcıların eğitimlerine verdikleri aranın en çok 33 yıl olduğu görölmüştür. Tüm katılımcılar içerisinde yetişkinler %56.14 ile en çok 0-5 yıl olacak şekilde eğitimlerine ara vermişlerdir. Bu durumda yetişkinlerin çoğunun bir eğitim sürecini sonlandırdıktan birkaç yıl sonra yeniden eğitim almaya başladıkları söylenebilir.

#### 4.2.2. *Fakülte, Program ve Öğretim Türü*

Araştırmanın hedef kitlesini oluşturan; 25 yaş ve üzerindeyken örgün lisans eğitimine başlayan yetişkinler, üniversitedeki toplam 20 fakültede öğrenim görmektedirler. Ancak kapanan bir fakülte olması, çok az sayıda öğrencinin bu fakülteye devam ediyor olması ve halen kayıtlı öğrencilerin neredeyse tamamının devamsız öğrencilerden oluşması sebebiyle; Teknik Eğitim Fakültesi'nden veri toplanamamıştır.

Araştırmadaki katılımcıların en yoğun olduğu fakülte %28.81 ile Mühendislik Fakültesi, en az katılım gösterilen fakülte ise %0.21 ile ilçede bulunan Yalvaç Büyükşehir Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu olmuştur. Katılımcıların en yüksek oranda katılım gösterdiği program %10.17 ile Zootekni (Birinci Öğretim ve Uzaktan Öğretim) olmuştur. İkinci sırayı %7.84 ile İlahiyat (Birinci Öğretim ve İkinci Öğretim) ve üçüncü sırayı ise %6.99 ile Bilgisayar Mühendisliği (Birinci Öğretim, İkinci Öğretim ve Uzaktan Öğretim) almıştır. Üniversite genelinde yetişkin öğrencisi bulunan 20 fakültenin 19'undan ve 90 programın ise 70'inden veri toplanmıştır. Bazı bölümlerden veri toplanamamasının nedeni düşük sayıda kayıtlı öğrencinin bulunması ve bu yetişkin öğrencilere ulaşılabilmesidir. Örneğin, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Tarım Makinaları programlarındaki mevcut yetişkin öğrenci sayısı 1'dir ve bu şekilde mevcudu az olan programlardan veri toplanamamıştır.

Katılımcıların devam ettikleri programların öğretim türüne göre dağılımı Çizelge 34’te verilmiştir. Çizelge 34 incelendiğinde katılımcıların en çok %61.23 ile birinci öğretimde, en az ise %6.57 ile uzaktan öğretimde eğitim aldıkları görülmüştür. Bu durum üniversitede birinci öğretim ile eğitim veren program sayısının çokluğu ve harç ödenmemesi ile ilişkilendirilebilir. Uzaktan öğretim yöntemi ile eğitim alan öğrenci sayısının azlığı ise uzaktan öğretim ile eğitim veren program sayısının azlığı ve harç ödemesinin olması ile ilişkilendirilebilir.

Çizelge 34

*Katılımcıların Öğretim Türleri*

<b>Öğretim Türleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Birinci Öğretim	289	61.23
İkinci Öğretim	152	32.20
Uzaktan Öğretim	31	6.57
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 35’de cinsiyete göre öğretim türlerinin dağılımı verilmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri ile öğretim türleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.

Çizelge 35

*Cinsiyete Göre Öğretim Türü*

<b>Öğretim Türü</b>	<b>Cinsiyet</b>				<b>TOPLAM</b>	
	<b>Erkek</b>		<b>Kadın</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Birinci Öğretim	203	61.70	86	60.14	289	61.23
İkinci Öğretim	101	30.70	51	35.66	152	32.20
Uzaktan Öğretim	25	7.60	6	4.20	31	6.57
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p > .05$ ,  $\chi^2 = 2.5$ ,  $Sd=2$

Katılımcıların yaş gruplarına göre öğretim türleri incelendiğinde katılımcıların yaş grupları ile öğretim türleri arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Çizelge 36). Katılımcıların her yaş grubu için en çok tercih ettiği öğretim türü birinci öğretim olmuştur. İkinci öğretim türü en çok 35-44 yaş aralığındaki yetişkinler tarafından; uzaktan öğretim ise 45 yaş ve üzerindeki yetişkinler tarafından tercih edilmiştir.

Çizelge 36

*Yaşa Göre Öğretim Türü*

Öğretim Türü	Yaş Grupları						TOPLAM	
	25-34		35-44		45 yaş ve üzeri			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Birinci Öğretim	194	62.78	68	57.14	27	61.36	289	61.23
İkinci Öğretim	103	33.33	45	37.82	4	9.09	152	32.20
Uzaktan Öğretim	12	3.88	6	5.04	13	29.55	31	6.57
<b>TOPLAM</b>	<b>309</b>	<b>100</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 48.2$ ,  $Sd=4$

Çizelge 37’de yetişkin öğrencilerin çalışma durumu ve öğretim türüne göre dağılımı verilmiştir. Yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre yetişkinlerin çalışma durumları ve öğretim türleri arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcılar içerisinde birinci öğretimi en çok %71.08 ile çalışmayan yetişkinler tercih etmiştir. İkinci öğretim ve uzaktan öğretimi en çok tercih eden çalışan grubunu ise sürekli statüde çalışanlar oluşturmuştur. Bu durumda bir işte çalışmayan, sabah ve gündüz saatlerinde uygun olan ve harç ödemek istemeyen kişilerin birinci öğretimi seçmesi beklenen bir durum olmuştur.

Çizelge 37

*Çalışma Durumuna Göre Öğretim Türü*

Öğretim Türü	Çalışma Durumu						TOPLAM	
	Çalışmıyorum		Kamu-Özel Sürekli Statüde		Kamu-Özel Geçici Statüde			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Birinci Öğretim	118	71.08	137	53.73	34	66.67	289	61.23
İkinci Öğretim	47	28.31	90	35.29	15	29.41	152	32.20
Uzaktan Öğretim	1	0.60	28	10.98	2	3.92	31	6.57
<b>TOPLAM</b>	<b>166</b>	<b>100</b>	<b>255</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 23.9$ ,  $Sd=4$

4.2.3. *Dönemlik Ders Alma Durumu*

Katılımcılara ders kayıtları esnasında dönemlik olacak şekilde ne kadar ders aldıkları sorulmuştur. Katılımcıların %56.57’si ilgili dönemde verilen derslerin tamamını, %26.48’i daha azını ve %16.95’i ise daha fazlasını aldığını belirtmiştir (Çizelge 38).

Geleneksel öğrenciler ile kıyaslandıklarında yetişkin öğrenenlerin ev ve iş sorumlulukları gibi nedenlerle derslerin tamamını almadıkları söylenebilir. Öğrencilerin daha çok sayıda ders alma nedenleri geçmişteki önlisans ya da lisans eğitimleri ile ilişkili

olacak şekilde derslerden muaf tutulmaları olabilir. Böylece dönemde almaları gereken dersten daha az sayıda dersten sorumlu olacaklardır. Sonrasında üst dönemlerden dersler olarak daha kısa sürede mezun olma planları yapabilmektedirler.

Çizelge 38

*Katılımcıların Dönemlik Ders Alma Durumu*

<b>Dönemlik Ders Alma</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Daha az sayıda ders alıyorum.	125	26.48
Daha çok sayıda ders alıyorum.	80	16.95
Evet, tamamını alıyorum.	267	56.57
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

*4.2.4. Üniversiteye Yerleşme Şekli*

Katılımcıların üniversiteye yerleşme şekilleri araştırmada dikkat edilen ölçütlerden biridir. Yetişkinlerin örgün lisans eğitimlerine hangi sınav ve uygulamalardan geçerek geldikleri, yerleşme şekillerine bakılarak tahmin edilebilir. Örneğin DGS'yi kazanarak gelen bir yetişkinin daha önce önlisans eğitimi aldığını, Mühendislik Tamamlama Sınavını kazanarak gelen bir yetişkin öğrencinin teknoloji ya da mühendislik fakültelerinden birinde eğitimine devam ettiğini, özel yetenek sınavı ile kazanarak gelen yetişkinlerin spor bilimleri fakültesi ya da güzel sanatlar fakültesinden birinde okuduğunu, sağlık alanında lisans tamamlama ile gelen yetişkinlerin ise zootekni bölümünde okuduğunu söylemek mümkündür.

Yetişkin öğrencilerin üniversiteye yerleşme şekilleri ile ilgili olarak her kategoriye ilişkin veri toplanmaya çalışılmıştır. Ancak bazı kategorilerdeki toplanan veri sayısı oldukça sınırlı kalmıştır. Örneğin Af Kanunu ile yerleşen bireylerden elde edilen veriler toplam katılımcıların %1.69'unu oluşturmuştur. Af Kanunu ile gelen öğrencilerin yaş ortalaması (yaklaşık 43) diğer yerleşme şekilleri ile gelenlerin yaş ortalamasından (yaklaşık 32) farklılık göstermektedir. Bu durum ile ilişkili olarak ileri yaştaki bireylerin programlara kayıtlı oldukları ancak eğitimlerine kesintisiz devam etmedikleri söylenebilir. Aynı zamanda Yatay Geçiş ve YÖS gibi yerleşme şekilleri ile kayıt yaptıran yetişkin öğrenciler de araştırmada çok fazla temsil edilememiştir.

Yerleşme şekillerine ait oranlar Çizelge 39'da verilmiştir. Yerleşme şekline ait kategoriler belirlenirken birbiri ile ilişkili kategoriler birleştirilmiştir. Örneğin "ÖSS ile", "ÖSS Ek Kontenjan ile" seçenekleri; "ÖSYS ile" olacak şekilde birleştirilmiştir. Bu durumda katılımcılara ait en yüksek yerleşim şekli %37.92 ile DGS ve %36.65 ile ÖSYS

ile yapılan yerleşimler olmuştur. DGS ve ÖSYS ile yerleşen öğrenciler çalışma grubunun büyük çoğunluğunu oluşturmuştur.

Çizelge 39

*Katılımcıların Programlara Yerleşme Şekli*

<b>Yerleşme Şekli</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Af Yasaları ile	8	1.69
DGS ile	179	37.92
ÖSYS ile	173	36.65
Mühendislik Tamamlama ile	26	5.51
Sağlık Alanında Lisans Tamamlama ile	42	8.90
Özel Yetenek ile	24	5.08
YÖS ile	13	2.75
Yatay Geçiş ile	7	1.48
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

*4.2.5. Geçmiş Öğrencilik Yaşantılarına İlişkin Algıları*

Katılımcılara geçmiş öğrencilik yaşantılarına ait algıları sorulduğunda %71.40'ı hedefleri olan bir öğrenci olduğunu, %56.57'si ise okula gitmekten zevk alan bir öğrenci olduğunu belirtmiştir (Çizelge 40). Yetişkin öğrencilerin belirli beklenti ve ihtiyaçla eğitim almaya karar veren bir kesim olduğu ve eğitime devam etme ya da yeniden başlama kararının tesadüfi olarak değil çoğunlukla bilinçli bir şekilde yapıldığı bilinmektedir. Katılımcı grubunu oluşturan yetişkinlerin eğitim konusundaki geçmiş düşüncelerinin olumlu olmasının, lisans eğitimine katılım kararlarını da olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Öte yandan okula gitmeyi bir mecburiyet olarak gören, ailesinin zoruyla okula devam eden, çevrede herkes okuduğu için okuması gerektiğini düşünenlerin olması, eğitim ihtiyacı konusunda bilinçliliğin sonradan oluşabileceğine ilişkin bir durumu da ortaya koymaktadır.

Çizelge 40

*Geçmiş Öğrencilik Yaşantısına İlişkin Algısı*

<b>Algılar*</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okula gitmekten zevk alan bir öğrenciydim.	267	56.57
Hedefleri olan bir öğrenciydim.	337	71.40
Okula gitmeyi bir mecburiyet olarak gördüm.	32	6.78
Ailemin zoruyla okula devam ettim.	14	2.97
Çevremde herkes okuduğu için okumam gerektiğini düşündüm.	44	9.32
Fikrim yok.	13	2.75

\*Bu soru için birden fazla işaretleme yapılmıştır. Oranlar 472 katılımcı üzerinden hesaplanmıştır.



#### 4.2.6. Programdan Mezun Olma Beklentileri ve Gelecekteki Eğitim Hedefleri

Katılımcılara okudukları programdan mezun olma beklentilerini öğrenmek için bir soru yöneltilmiştir. Yetişkin öğrenciler, geleneksel yaştaki öğrenciler gibi kendilerini üniversiteye gitmek zorunda hissedemeyen bir kesim değildir (Kasworm, 2008). Bu sebeple katılım gösterdikleri eğitimi sonuna kadar götürmek ve hedeflerine ulaşmak isterler.

Yetişkin öğrencilerin %67.37'si okudukları programdan zamanında mezun olacağını düşünürken, %4.45'lik bir kısmı eğitimlerini yarım bırakabileceklerini ifade etmiştir (Çizelge 41). Çizelge bir bütün olarak ele alındığında grubun yaklaşık %30'unun ya eğitimini yarım bırakabileceği, ya da süresi içinde bitiremeyeceği düşüncesinde olduğu görülmüştür. Bu durum yetişkin araştırmalarının ortaya çıkardığı katılma engelleri ile ilişkilendirilebilir. Allen (1993), kurumların, okuldan ayrılma riski altında olan geleneksel olmayan öğrencilerin özel sorunlarına karşı tetikte olup yetkin danışmanlara ve iyi eğitilmiş personele sahip olması gerektiğini savunmuştur. Harkins (2009), artan orandaki katılımların yanı sıra önemli bir husus olan yetişkinlerin kurumlarda kalıcı olmalarının da desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çizelge 41

##### *Mezun Olma Beklentisi*

<b>Beklentiler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Zamanında mezun olacağımı düşünüyorum.	318	67.37
Öğrenim sürem uzayacak gibi görünüyor.	112	23.73
Yarım bırakabilirim.	21	4.45
Diğer	21	4.45
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Öğrenciler mezun olma beklentilerine yönelik “diğer” seçeneğinde farklı görüşler bildirmişlerdir. Örneğin tüm katılımcı grubunun %3.39'una karşılık gelen bir grup öğrenci (16 kişi) zamanından önce mezun olacağını belirtmiştir. Bu beklentide olan öğrencilerin, dönemlik ders alma ile ilgili soruya “daha çok sayıda ders alıyorum” seçeneğini işaretleyen grup olduğu düşünülebilir. Bir kısım öğrenci (%0.42-iki kişi) kararsız olduğunu, oluşacak şartlara göre karar vereceğini belirtmiştir. Diğer cevap grubunun geriye kalan %0.64'lük kısmını oluşturan öğrencilerden (üç kişi) birisi öğrenim süresini tercihen uzatmak istediğini, bir diğeri doğum yapması sebebiyle mezuniyetini

uzatmak zorunda kaldığını ve son olarak bir diğer öğrenci ise okulunu bitirmek için bir acelesi olmadığını, sırf kendi isteği için eğitim aldığını belirtmiştir.

Donaldson ve diğerleri (1999), yükseköğretimde farklı kayıt ve katılım biçimlerine sahip olmalarına rağmen geleneksel yaştaki öğrencilerle kıyaslandıklarında yetişkinlerin, eğitim sürecinde daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Çünkü yetişkinler genellikle belirli hedeflerini gerçekleştirmek üzere üniversiteye devam ederler ve geleneksel öğrencilere göre eğer bir güven eksikliği ya da körelmiş becerileri varsa daha fazla çalışarak bu gibi durumları telafi etmeye çalışırlar. Yetişkinler geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak zaman ve enerjilerini, eğitimlerinden en iyi sonucu almak için harcarlar.

Prins ve diğerleri (2015) bir kısım yetişkin öğrencinin üniversite derecesini bitirmeye niyetli olmadığını dile getirmişlerdir. Özellikle kadın öğrencilerin sınıf dışında da var olan çok sayıda sorumlulukları nedeniyle, genellikle akademik becerilerinden ve akademik performanslarından emin olamadıkları düşünülmektedir (Lin, 2016).

Örgün lisans eğitimi sürecine dahil olan katılımcıların gelecekteki eğitim planları sorulduğunda %67.16'lık kesim, eğitimine devam edeceğini belirtirken; %30.30'u ise şimdiki lisans eğitimlerinden sonra yeni bir eğitim faaliyetine dahil olmayacağını ifade etmiştir (Çizelge 42).

Çizelge 42

*Gelecekteki Eğitim Planları*

<b>Eğitim Planları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	317	67.16
Hayır	143	30.30
Kararsızım, oluşacak şartlara göre karar vereceğim.	12	2.54
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Eğitimine devam etme düşüncesinde olan gruba, gelecekteki eğitim hedefleri sorulmuştur (Çizelge 43). Bu kapsamda gelecekte eğitim hedefi olan katılımcıların %54.60'ının lisans eğitiminin devamı olan yüksek lisans ile eğitimine devam etmek istediği görülmüştür. Doğrudan doktora başlamak isteyen yetişkinlerin lisans eğitimlerine devam ederken aynı zamanda yüksek lisans yaptıkları ya da yüksek lisanstan mezun oldukları düşünülebilir.

## Çizelge 43

*Gelecekteki Eğitim Hedefleri*

<b>Eğitim Hedefleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bir Önlisans eğitimi almak isterim.	6	1.89
Yeniden bir Lisans eğitimi almak isterim.	18	5.68
Yüksek Lisansa başlamak isterim.	173	54.60
Doktoraya başlamak isterim.	15	4.73
Önce Yüksek Lisans ardından Doktoraya devam etmek isterim.	90	28.4
Açık Öğretimde devam etmek isterim.	8	2.52
Diğer	7	2.21
<b>TOPLAM</b>	<b>317*</b>	<b>100</b>

\*Bu soru için oranlar eğitim hedefleri olan katılımcı sayısı üzerinden hesaplanmıştır.

Katılımcıların %2.21'lik kısmı gelecek planları için farklı görüş bildirmiştir. Diğer grubundaki %1.26'lık kesim (dört kişi) yüksek lisansa devam ettiğini ifade etmiştir. Diğer cevap grubunu oluşturan ve geriye kalan %0.95'lik oranı oluşturan öğrencilerden (üç kişi) birisi doktoraya devam ettiğini, bir diğeri yurt dışında dil eğitimi almak istediğini ve son olarak diğer bir öğrenci ise Tıpta Uzmanlık Sınavı ile eğitimine devam etmek istediğini belirtmiştir.

TUİK tarafından yapılan istatistiki araştırmada, yükseköğretim mezunlarının örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerine diğer eğitim seviyelerinden mezun olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ifade edilmiştir (TUİK, 2012). Lowe (1985)'a göre özellikle yetişkinlerin daha önceki eğitim geçmişi ile eğitime katılımı arasında önemli bir ilişki vardır. Bir birey ne kadar çok eğitim sürecinden geçmiş ise ileriki yıllarda eğitim alma isteği de o oranda yüksek olacaktır. Ancak daha düşük seviyede eğitim geçmişine sahip bireylerin, eğitime en çok ihtiyacı olan grubu oluşturmasına rağmen programlara en az katılan grup oldukları da bilinmektedir.

Bu veriler ışığında bugünün "geleneksel olmayan" öğrencisi, yarının "yaşam boyu öğrenen"i olarak tanımlanan yetişkin öğrencilerin, sosyo-ekonomik konum, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi önemli temel unsurları yansıtacak şekilde eğitimlerde yer almaya devam edeceği söylenebilir (Schuetze ve Slowey, 2002).

### 4.3. Katılım ve Ayrılma Özellikleri

Çalışmanın bu aşamasında katılım ve ayrılma özellikleri detaylı olarak ele alınmıştır. Yetişkinlerin devam ettikleri programa katılmadan önce eğer varsa daha önceki lisans deneyimleri ya da bıraktıkları lisans programlarını bırakma nedenleri

üzerine incelemeler yapılmıştır. Daha sonra katılım nedenleri, katılmama nedenleri, katılım engelleri, program tercih nedenleri ve yükseköğretimdeki geliştirilebilir katılım politikalarına dair düşünceleri ortaya konmuştur. Ayrıca bu bölümde yetişkinlerin kampüs içerisindeki sosyal veya akademik katılımları, ders danışmanlarının yetişkinlere yönelik farkındalıkları, ek eğitim faaliyetleri ve mali destek gibi konular üzerinde durulmuştur. Bu bölüm veri toplama aracındaki 27-47 arasındaki sorulara verilen cevapları kapsamaktadır. Bu bölümde katılımcıların demografik ve eğitim özelliklerinin katılım ve ayrılma özellikleri ile olan ilişkileri de incelenmiştir.

#### 4.3.1. Daha Önceki Lisans Eğitimi Deneyimleri

Araştırmada katılım ve ayrılma özelliklerinin incelendiği bu bölümde ilk olarak yetişkinlerin önceki ve mevcut lisans eğitimlerine yönelik detaylı incelemeler yapılmıştır. Katılımcıların nasıl bir yükseköğretim sürecinden geçip lisans programlarına katıldıklarını anlamak için verilmiş olan Çizelge 44 incelendiğinde, “Bir lisans programından mezun oldum ve bu 2. lisans programım.” ifadesi %43.01 ile en çok işaretlenen seçenek olmuştur. Katılımcıların %40.89’u ise devam ettikleri programı kastederek ilk kez lisans düzeyinde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 44

#### *Daha Önceki Lisans Eğitimi Deneyimi*

<b>Önceki Lisans Eğitimi Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Af ile döndüm ve eğitimime kaldığım yerden devam ediyorum.	5	1.06
İlk lisans programım.	193	40.89
Bir lisans programından mezun oldum ve bu 2. lisans programım.	203	43.01
Bir lisans programını tamamlamadan bıraktım. Bu bıraktığımdan farklı bir lisans programım.	60	12.71
Diğer	11	2.33
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Verilen ifadeler dışında “diğer” lisans eğitimi durumları incelendiğinde katılımcıların %1.27’si (altı kişi) devam ettiği programın 3. lisans eğitimi olduğunu vurgulamıştır. Diğer katılım durumlarındaki yetişkin öğrencilerin %0.64’ü (üç kişi) Af Kanunu ile geri dönüş yaptığını, ayrıca bu süreç içerisinde bir lisans programından mezun olmuş birisi olarak 2. lisans programını okuduğunu belirtmiştir. “Diğer” grubu içerisindeki son %0.42’lik (iki kişi) kesim ise bir lisans programını tamamlamadan

bıraktığını ancak bu süre içerisinde bir lisans programından mezun olup, 2. lisans programına devam ettiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların önceki lisans eğitimlerine ilişkin durumlarını özetleyen ikinci bir çizelge düzenlendiğinde (Çizelge 45) ilk lisans programını okuyan öğrencilerin, tüm katılımcıların %54.66'sını oluşturduğu, %45.34'ünün ise 2. ya da 3. lisans eğitimine devam edenlerden oluştuğu görülmüştür. Bu durumda yetişkin bireylerin yarısına yakın bir kısmının en az bir lisans programından mezun olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 45

*Lisans Eğitimi Özet Verileri*

<b>Lisans Eğitim Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlk lisans programım.	258	54.66
2. ya da 3. lisans programım.	214	45.34
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

*4.3.2. Ayrılma Nedenleri*

Çizelge 44'teki veriler yetişkin öğrencilerin bir kısmının daha önce başladıkları lisans eğitimlerine ya ara verdiklerini ya da kazandıkları programı tamamlamadan bıraktıklarını göstermektedir. Eğitiminin belirli bir döneminde ayrılma kararı alan yetişkinlerin bir kısmı yarım kalan eğitimine Af Kanunları ile geri dönerken diğer bir kısmı da kazanmış olduğu programı tamamlamadan bırakarak farklı programlarda eğitime devam kararı almıştır. Tüm katılımcıların %14.83'ünü (70 kişi) oluşturan bu grup için ayrılma nedenlerine ait veriler Çizelge 46'da verilmiştir. Çizelge incelendiğinde en yüksek orandaki ayrılma nedeni %40 ile ekonomik nedenler, en düşük orandaki ayrılma nedeni ise %2.86 ile atılma olmuştur. Katılımcıların %4.29'u herhangi bir neden belirtmemiştir.

Çizelge 46

*Önceki Lisans Eğitiminden Ayrılma Nedenleri*

<b>Ayrılma Nedeni</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ekonomik nedenler	28	40.00
İş durumu	17	24.29
Öğretim kurumundaki anlaşmazlıklar	5	7.14
Sağlık problemleri	6	8.57

(devam ediyor)

## Çizelge 46 (devam)

*Önceki Lisans Eğitiminden Ayrılma Nedenleri*

<b>Ayrılma Nedeni</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Atılma	2	2.86
Politik nedenler	4	5.71
Göç etme/Taşınma	4	5.71
Aile sorumlulukları	8	11.43
Derslerin zorluğu	3	4.29
Programın beklentiyi karşılayamaması/İlgi çekmemesi	27	38.57
Ulaşım	7	10
Öğrencilikteki başarısızlık/Zamanında bitirememesi	8	11.43
Belirtilmemiş	3	4.29
Diğer	5	7.14
<b>TOPLAM</b>	<b>70*</b>	<b>100</b>

\*Bu soru için birden fazla işaretleme yapılmıştır. Oranlar ayrılma durumunda olan katılımcı sayısı üzerinden hesaplanmıştır.

“Diğer” olarak ifade edilen ayrılma nedenleri; kazanılan başka bir okula geçiş ve ortama uyum sağlayamamadır. Allen (1993), yükseköğretim kurumunun yapacağı düzenlemelerin öğrencilerin kalıcı olup olmayacağına etkisi olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda geleneksel olmayan öğrencilerin üniversiteye katılımını ve kalıcılığını etkileyen faktörlerin; eğitim programlarına ve daha önceki eğitim başarılarına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin, tatmin olmadıkları programlara devam etmeleri için baskı yapılmaması gerektiğini; kariyer danışmanlığı veya diğer üniversite programlarıyla öğrenciyi ikna müdahalelerinin öğrencinin okuldan ayrılma kararı almadan önce başlatılması gerektiğini vurgulamıştır.

Bean (1980), bir bireyin yükseköğretim kurumundan ayrılmasını ilgili kurumdaki öğrenci üyeliğinin sona erdirilmesi olarak tanımlamıştır. Bean, eğitimden ayrılan yetişkinlerin verdikleri bu kararın her zaman kötü bir şey olarak değerlendirilmemesi gerektiğini savunmuştur. Katılımcıların ayrılmasının o anki koşullarda belki de en doğru tercih olabileceğinden bahsetmiştir. Bean aynı zamanda okuldan ayrılma için kavramsal bir çerçeve belirlemiş ve bu kavramsal çerçevede öncelikle öğrenciyeye ait değişkenlerin (sosyo-ekonomik statü, başarı durumu, yaşanılan şehir, eğitim kurumuna olan uzaklık gibi) ayrılmaya etkisi olduğunu savunmuştur. Bu değişkenlerin kurumun belirleyicileri (oluşturulan fırsatlar, idari-akademik destek gibi) ile birlikte ara değişkenin (memnuniyet) de etkisiyle kurumsal bağlılığı etkilediğini ve sonuç olarak bu

değişkenlerin bir araya gelmesinden ortaya çıkan olumsuz sonuçların ayrılmaya neden olduğunu savunmuştur (Bean, 1980).

#### 4.3.3. Bitirilen ve Devam Edilen Programlar Arasındaki İlişkiler

Araştırma kapsamında, lisans eğitimi özet verilerinde de belirtildiği gibi geçmişte lisans eğitimi alan 214 yetişkin öğrenci bulunmaktadır. Bu yetişkin öğrencilerden bitirdikleri programların adı ve öğretim türü ile ilgili bilgiler istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda yetişkinlerin 208'inin ikinci lisans programına; 6'sının ise üçüncü lisans programına devam ettiği görülmüştür.

Yetişkinlerin hangi öğretim türünde lisans eğitimi aldıkları Çizelge 47'de verilmiştir. Bu katılımcıların %49.07'si birinci öğretimde bir lisans programı tamamladığını, %37.38'i açık öğretimde bir lisans programı tamamladığını, %10.75'i ise ikinci öğretimde bir lisans programı tamamladığını belirtmiştir. Katılımcılar içerisinde iki lisans programından mezun olmuş altı yetişkinin hangi öğretim türünde lisans eğitimini tamamladığının açıkça görülebilmesi için öğretim türleri birleştirilmeden ayrı ayrı verilmiştir. Çünkü buradaki çizelgenin verilme sebebi mezun olunan öğretim türlerinin görünür olmasıdır.

Çizelge 47

#### Tamamlanan Lisans Programı Öğretim Türü

Tamamlanan Öğretim Türü	f	%
Birinci Öğretim tamamlanan	105	49.07
İkinci Öğretim tamamlanan	23	10.75
Açık Öğretim tamamlanan	80	37.38
İki defa Birinci Öğretim tamamlanan	1	0.47
Birinci Öğretim ve İkinci Öğretim tamamlanan	1	0.47
Birinci Öğretim ve Açık Öğretim tamamlanan	2	0.93
İkinci Öğretim ve Açık Öğretim tamamlanan	2	0.93
<b>TOPLAM</b>	<b>214*</b>	<b>100</b>

\*Bu soru için oranlar daha önceden bir ya da iki defa lisans programı tamamlayan katılımcı sayısı üzerinden hesaplanmıştır.

Katılımcıların 214'ü (%45.34) bir veya iki lisans programı tamamlamışlardır. Ancak altı kişinin iki lisans programından mezun oldukları düşünüldüğünde benzer veya benzersiz toplamda bitirilen 220 program olduğu söylenebilir.

Bu kapsamda Çizelge 48'de yetişkin öğrencilerin tamamladığı ve devam ettiği programların kıyaslanabilmesi için bitirdikleri programların isimleri ile birlikte dağılımları, öğretim türünden bağımsız olacak şekilde bir sütunda; bitirilen programa karşılık halen devam ettikleri programlara ilişkin bilgiler de ayrı bir sütunda verilmiştir. Çizelge 48'de bitirilen programların ilgili olanları gruplandırılmıştır. Devam eden sütununda programların ismi tekrar ediyorsa yalnızca bir kereye mahsus programın adı verilmiştir. Örneğin Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği'ni bitirenlerin tamamı Bilgisayar Mühendisliği'nde okuduğu için devam eden program adı olarak Bilgisayar Mühendisliği bir kere yazılmıştır.

Katılımcılar ilk sırada %25.91 ile İşletme/İş İdaresi<sup>3</sup>, ikinci olarak ise %9.55 ile Kamu Yönetimi lisans programından mezun olmuşlardır. Bu iki programı tamamlayan öğrencilerin %84'ü açıköğretim mezunudur. Üçüncü olarak en çok tamamlanan program ise %6.82 ile Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği'dir.

Yetişkin öğrencilerin geleneksel yaş dönemlerinde tercih ettikleri programlara benzer alanlara yöneldikleri söylenebilir. Örneğin araştırma kapsamında matematik-fen puanı ile girilen bir bölüm olan Tıp Fakültesi mezunu bir yetişkin öğrenci yine matematik-fen puanı ile girilen Mekatronik Mühendisliği programında okumaktadır. Bu duruma benzer olarak türkçe-matematik puanı ile girilen bir bölüm olan Sosyoloji mezunu bir katılımcı yine aynı puan türü ile öğrenci alan Felsefe programında okumaktadır.

Araştırma bulgularına göre yetişkin öğrencilerin geleneksel yaş dönemlerindeki ya da daha sonraki tercihlerinden farklı alanlara yöneldikleri de görülmüştür. Örneğin matematik-fen puan türü ile girilen bir program olan İnşaat Mühendisliği'ni bitirmiş bir yetişkin, türkçe-matematik puan türü ile öğrenci alan Hukuk Fakültesi'nde eğitimine devam etmektedir. Bir başka örnekle, türkçe-matematik puan türü ile girilen bir program olan İşletme mezunu bir yetişkinin matematik-fen puan türü ile öğrenci alan Makine Mühendisliği programında eğitim aldığı görülmektedir.

---

<sup>3</sup> İşletme programının önceki adı.



Çizelge 48

*Bitirilen ve Devam Edilen Lisans Programları*

<b>Bitirilen</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Devam Edilen</b>
Beslenme ve Diyetetik/ Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği	2	0.91	Su Ürünleri Mühendisliği, Hukuk Fakültesi
Bilgisayar Mühendisliği	1	0.45	İngilizce Öğretmenliği
Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği	15	6.82	Bilgisayar Mühendisliği
Bilişim Sistemleri Mühendisliği	1	0.45	Hukuk Fakültesi
Biyoloji	6	2.73	Orman Mühendisliği, İngilizce Öğretmenliği, Bitki Koruma, Zootekni, Ebelik
Boşnak Dili ve Edebiyatı	1	0.45	Felsefe
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	1	0.45	Zootekni
Ebelik	1	0.45	Biyoloji
Elektrik Öğretmenliği/ Elektronik Öğretmenliği/ Telekomünikasyon Öğretmenliği	8	3.64	Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği, Elektrik Elektronik Mühendisliği
Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği/ Elektrik Elektronik Mühendisliği	3	1.36	Diş Hekimliği Fakültesi, Elektrik Elektronik Mühendisliği
Fen Bilgisi Öğretmenliği/ Fen Bilimleri Öğretmenliği/ Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	3	1.36	Hukuk Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Elektrik Elektronik Mühendisliği
Fizik/Fizik Öğretmenliği	4	1.82	İnşaat Mühendisliği, Çevre Mühendisliği
Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	1	0.45	Hukuk Fakültesi
Hemşirelik/Sağlık Memurluğu	7	3.18	Zootekni, Eski Çini Onarımları, Hukuk Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Diş Hekimliği Fakültesi
Hukuk Fakültesi	1	0.45	Bahçe Bitkileri
İktisat/Ekonomi	10	4.55	Zootekni, Orman Mühendisliği, Tarım Ekonomisi, Çevre Mühendisliği, Orman Endüstri Mühendisliği, Maden Mühendisliği, Peyzaj Mimarlığı, Tarih, Hukuk Fakültesi
İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	0.45	İngilizce Öğretmenliği
İnşaat Mühendisliği	2	0.91	Hukuk Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği
İspanyol Dili ve Edebiyatı	1	0.45	İngilizce Öğretmenliği

(devam ediyor)

## Çizelge 48 (devam)

*Bitirilen ve Devam Edilen Lisans Programları*

<b>Bitirilen</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Devam Edilen</b>
İşletme/İş İdaresi	57	25.91	Geleneksel Türk Sanatları Bölümü Tezhip Anasanat Dalı, Bilgisayar Mühendisliği, Zootekni, Orman Mühendisliği, Makine Mühendisliği, Enerji Sistemleri Mühendisliği, İmalat Mühendisliği, Tarım Ekonomisi, Elektrik Elektronik Mühendisliği, Müzik Bilimleri, İnşaat Mühendisliği, Tarla Bitkileri, İlahiyat, Sosyoloji, Sağlık Yönetimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Şehir ve Bölge Planlama, Çevre Mühendisliği, Tekstil Mühendisliği, Tarih, Felsefe, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Bahçe Bitkileri
Jeofizik Mühendisliği	1	0.45	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon
Jeoloji Mühendisliği	2	0.91	İnşaat Mühendisliği, Jeofizik Mühendisliği
Kamu Yönetimi	21	9.55	Bilgisayar Mühendisliği, Orman Mühendisliği, Tarla Bitkileri, Enerji Sistemleri Mühendisliği, İnşaat Mühendisliği, Hukuk Fakültesi, İlahiyat, Zootekni, Peyzaj Mimarlığı, Spor Bilimleri, Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği, Sağlık Yönetimi, Tarım Ekonomisi
Kara Harp Okulu	2	0.91	Bilgisayar Mühendisliği, Hukuk Fakültesi
Kimya/Kimya Öğretmenliği	7	3.18	İnşaat Mühendisliği, Çevre Mühendisliği, Makine Mühendisliği, Ebelik, Hukuk Fakültesi
Kütüphanecilik	1	0.45	Halkla İlişkiler ve Tanıtım
Maden Mühendisliği	3	1.36	Şehir ve Bölge Planlama, Çevre Mühendisliği
Makine Mühendisliği	3	1.36	Elektrik Elektronik Mühendisliği, Tıp Fakültesi
Maliye	1	0.45	Orman Mühendisliği
Matematik/Matematik Öğretmenliği	9	4.09	Hukuk Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Bilgisayar Mühendisliği, İnşaat Mühendisliği
Orman Endüstri Mühendisliği	1	0.45	Şehir ve Bölge Planlama
Peyzaj Mimarlığı	1	0.45	Orman Mühendisliği
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	0.45	Hukuk Fakültesi
Sanat Tarihi	2	0.91	Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Sınıf Öğretmenliği	3	1.36	Orman Mühendisliği, Zootekni
Sosyoloji	2	0.91	Felsefe
Tekstil Mühendisliği	1	0.45	Makine Mühendisliği
Tesisat Öğretmenliği/Otomotiv Öğretmenliği	3	1.36	Makine Mühendisliği, Hukuk Fakültesi, Grafik Tasarım
Tıp Fakültesi	1	0.45	Mekatronik Mühendisliği
Turizm Rehberliği	1	0.45	İngiliz Dili ve Edebiyatı

(devam ediyor)

## Çizelge 48 (devam)

*Bitirilen ve Devam Edilen Lisans Programları*

<b>Bitirilen</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Devam Edilen</b>
Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmenliği	4	1.82	Hukuk Fakültesi, İlahiyat, Radyo, Televizyon ve Sinema
Uluslararası İlişkiler	2	0.91	Bilgisayar Mühendisliği, Tarım Ekonomisi
Yapı Öğretmenliği/Yapı Tasarımı Öğretmenliği	10	4.55	İnşaat Mühendisliği
Belirtilmemiş	12	5.45	Zootekni, Elektrik Elektronik Mühendisliği, İnşaat Mühendisliği, Hukuk Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Orman Mühendisliği, Makine Mühendisliği, Çevre Mühendisliği, Konaklama İşletmeciliği
<b>TOPLAM</b>	<b>220</b>	<b>100</b>	

Yetişkin öğrenciler istek ve beklentilerinin farkında olan bireyler olarak yeniden üniversiteye dönerler (Compton ve diğerleri, 2006; Rouborn ve diğerleri, 2015) ve seçmiş oldukları konu ya da programın ilerleyen süreçte kendilerine yarar getireceğini düşünürler (Brookfield, 1986; Slotnick ve diğerleri, 1993). Aynı zamanda yetişkin öğrencilerin geçmişteki eğitim düzeyleri ne kadar yüksekse sonraki eğitim ortamlarına katılımları ve elde edecekleri başarı da o kadar yüksek olacaktır. Bu durumu destekleyen birçok çalışma mevcuttur (Cervero ve Kirkpatrick, 1990; Dickinson, 1971; Jung ve Cervero, 2002; Kwang ve diğerleri, 2004; Kwong ve diğerleri, 1997; Kyndt ve diğerleri, 2011; Lowe, 1985). Bu araştırmada da katılım gösteren yetişkinlerin neredeyse yarısı lisans eğitimi almaya geçmiş yıllarından başlayıp halen devam eden kişilerdir. Bu yetişkinlerin okudukları lisans programını tamamladıktan sonra bir kısmının yeniden eğitim sürecine dahil olacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

#### 4.3.4. Yetişkinlerin Lisans Eğitimine Devam Etme Nedenleri

Yetişkin eğitiminde katılımın gönüllülük isteyen bir süreç olması sebebiyle yetişkinlerin katılım nedenlerinin ve katılıma teşviklerinin hangi durumlarda sağlanacağını anlaşılması önem arz etmektedir (Merriam ve diğerleri, 2007). Aynı zamanda yetişkin eğitimi faaliyetlerine kimin katıldığı, neden katıldığı ya da katılmadığına dair elde edilen bulgular hem hizmet sağlayıcılar, hem de politika yapıcılar tarafından da önemle takip edilmelidir.

Son yıllarda yükseköğretimde giderek artan oranda yer almaya başlayan yetişkinleri, belirli bir yaştan sonra eğitime katılmaya iten gücün ne olduğunun daha iyi

anlaşılması için araştırma kapsamında 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimi almaya karar vermiş olan bireylerin katılım nedenleri incelenmiştir. Yetişkinlerin lisans programlarına katılım nedenlerine ait dağılımlar Çizelge 49’da verilmiştir. Katılımcılardan kendilerine göre en önemli katılım nedeni seçeneğini ayrıca belirtmeleri istenmiştir. En önemli katılım nedenine göre analizlerin yapılabilmesi için verili ifadeler, ilgili literatür kapsamında Mesleki Nedenler, Ekonomik Nedenler, Toplumsal Nedenler, Kişisel Nedenler ve Akademik Nedenler olacak şekilde gruplandırılmıştır.

Araştırma kapsamında tüm gruplar içerisinde katılım nedenlerinde ilk sırayı “Topluma yararlı olmak” (%77.54), ikinci sırayı “İlgilendiğim alanla ilgili bilgi-beceri elde etmek” (%72.46) ve üçüncü sırayı ise “Mesleğimde ilerleyerek daha iyi bir pozisyona gelmek” ve “Kişisel gelişim fırsatları yakalamak” (%70.76) ifadeleri almıştır. Tüm gruplar içerisinde en az işaretlenen katılım nedenlerini ise “Çalıştığım kurumun isteği üzerine” (%5.51), “Medeni durumumun değişmesi” (%6.99) ve “Yarım bıraktığım okulumu tamamlamak” (%10.38) oluşturmuştur.

Çizelge 49

*Lisans Programına Katılım Nedenlerinin Dağılımı*

Gruplar	Katılım Nedenleri*	f	%
Mesleki Nedenler	Bir işe girmek veya iş kurmak için yeterlilik kazanmak/ Mesleki rekabet	254	53.81
	İş değişimi/Daha iyi bir iş bulmak	222	47.03
	Gelişen teknoloji ile birlikte iş ile ilgili becerilerimi yenileme ihtiyacı	235	49.79
	Mesleğimde ilerleyerek daha iyi bir pozisyona gelmek	334	70.76
Ekonomik Nedenler	Çalıştığım kurumun isteği üzerine	26	5.51
	Daha iyi gelir sağlamak	313	66.31
Toplumsal Nedenler	Ek iş bulabilme imkânı	92	19.49
	Toplumda saygınlık kazanmak	220	46.61
	Topluma yararlı olmak	366	77.54
Kişisel Nedenler	Yeni insanlar tanımak/Sosyalleşme	208	44.07
	Yakınlarımla eğitimime yardımcı olmak	147	31.14
	Ev ya da iş yaşamının sıkıcılığından/rutininden uzaklaşmak	123	26.06
	Kişisel gelişim fırsatları yakalamak	334	70.76
	Boş vakitlerimi değerlendirmek	131	27.75
	Kendime olan güvenimi artırmak/Kendimi kanıtlamak	262	55.51
Akademik Nedenler	Medeni durumumun değişmesi	33	6.99
	İlgilendiğim alanla ilgili bilgi-beceri elde etmek	342	72.46
	Diploma sahibi olmak/Lisans mezunu etiketini alma	214	45.34
	Yarım bıraktığım okulumu tamamlamak	49	10.38
	Yüksek lisans ve doktora yapmak	222	47.03
	Akademik unvan kazanmak	192	40.68

\*Bu soru için birden fazla işaretleme yapılmıştır. Oranlar 472 katılımcı üzerinden hesaplanmıştır.

Çizelge 49'daki veriler yetişkin öğrencilerin eğitime katılma amaçlarının yalnızca tek bir nedene bağlı olmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcılara lisans eğitimlerine devam etmelerinin en önemli nedeni sorulduğunda en yüksek oranla “Mesleğimde ilerleyerek daha iyi bir pozisyona gelmek” (%19.49); en düşük oranla ise “Ek iş bulabilme imkânı” (%0.21), “Yakınlarımın eğitimine yardımcı olmak” (%0.21) ve “Medeni durumumun değişmesi” (%0.21) ifadelerini seçmişlerdir (Çizelge 50).

Çizelge 50

*En Önemli Katılım Nedenlerinin Dağılımı*

<b>Gruplar</b>	<b>Katılım Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Mesleki Nedenler	Bir işe girmek veya iş kurmak için yeterlilik kazanmak / Mesleki rekabet	35	7.42
	İş değişimi / Daha iyi bir iş bulmak	33	6.99
	Gelişen teknoloji ile birlikte iş ile ilgili becerilerimi yenileme ihtiyacı	18	3.81
	Mesleğimde ilerleyerek daha iyi bir pozisyona gelmek	92	19.49
Ekonomik Nedenler	Çalıştığım kurumun isteği üzerine	2	0.42
	Daha iyi gelir sağlamak	40	8.47
Toplumsal Nedenler	Ek iş bulabilme imkânı	1	0.21
	Toplumda saygınlık kazanmak	11	2.33
	Topluma yararlı olmak	44	9.32
Kişisel Nedenler	Yeni insanlar tanımak / Sosyalleşme	2	0.42
	Yakınlarımın eğitimine yardımcı olmak	1	0.21
	Ev ya da iş yaşamının sıkıcılığından/rutininden uzaklaşmak	4	0.85
	Kişisel gelişim fırsatları yakalamak	11	2.33
	Boş vakitlerimi değerlendirmek	2	0.42
Akademik Nedenler	Kendime olan güvenimi artırmak / Kendimi kanıtlamak	15	3.18
	Medeni durumumun değişmesi	1	0.21
	İlgilendiğim alanla ilgili bilgi-beceri elde etmek	72	15.25
	Diploma sahibi olmak / Lisans mezunu etiketini alma	25	5.30
TOPLAM	Yarım bıraktığım okulumu tamamlamak	5	1.06
	Yüksek Lisans ve Doktora yapmak	30	6.36
	Akademik unvan kazanmak	28	5.93
<b>TOPLAM</b>		<b>472</b>	<b>100</b>

Gruplar içerisindeki en önemli madde dağılımına bakıldığında Mesleki Nedenlerde en yüksek oranlı madde %19.49 ile “Mesleğimde ilerleyerek daha iyi bir pozisyona gelmek” iken, en düşük oranlı madde %0.42 ile “Çalıştığım kurumun isteği üzerine” olmuştur. Ekonomik Nedenlerde en yüksek oranlı madde %8.47 ile “Daha iyi gelir sağlamak” iken en düşük oranlı madde %0.21 ile “Ek iş bulabilme imkânı” olmuştur. Toplumsal Nedenlerde en yüksek oranlı madde %9.32 ile “Topluma yararlı olmak” iken en düşük oranlı madde %0.21 ile “Yakınlarımın eğitimine yardımcı olmak” seçilmiştir. Kişisel Nedenlerde en yüksek oranlı madde %3.18 ile “Kendime olan güvenimi artırmak

/ Kendimi kanıtlamak” iken en düşük oranlı madde %0.21 ile “Medeni durumumun değişmesi” olmuştur. Akademik Nedenlerde en yüksek oranlı madde %15.25 ile “İlgilendiğim alanla ilgili bilgi-beceri elde etmek” iken en düşük oranlı madde %1.06 ile “Yarım bıraktığım okulumu tamamlamak” olmuştur.

Yetişkin eğitime katılma nedenleri gruplar arasında farklılık gösterebilir (Daehlen ve Ure, 2009). Bu kapsamda araştırmada lisans eğitime devam nedenleri toplu olarak değerlendirildiğinde en önemli katılım nedeninin “Mesleki Nedenler” olduğu görülmüştür. Hem işgücüne katılmak hem de verimli işgücü olmak için bireylerin eğitime katılım göstermeleri gerektiği sıkça dile getirilen bir konudur (YÖK, 2007).

Öğretim elemanları, danışmanlar, yöneticiler ve politika belirleyicileri yetişkinlerin öğrenme aktivitelerine neden katıldıkları ya da katılmadıkları ile ilgilidirler. Çoğu çalışmada katılımcılardan katılım nedenlerini içeren bir listeden seçim yapmaları istenir ve bu seçimlerde çoğu katılımcı çoklu seçim yapar. Katılımcılardan en önemli maddeyi seçmeleri istendiğinde en çok mesleki nedenler ile ilgili seçim yaptıkları görülmüştür (Merriam ve Caffarella, 2001, s. 102). Araştırmalar iyi bir işte çalışmayanların daha iyi bir meslek sahibi olmak için; bir işe sahip olanların ise daha iyi mevkilere gelmek için eğitim ile ilgilendiklerini göstermektedir (Cross, 1981’den akt: Merriam ve Caffarella, 2001, s. 103; Roddy, 2005). İş ile ilgili olarak erkeklerin kadınlara oranla; genç bireylerin de ileri yaşta olanlara oranla daha çok eğitime katıldıkları söylenebilir. İş ile ilgili amaçların 50’li yaşlarda azaldığını ve 60’lı yaşlarda tamamen bittiği ifade edilmiştir.

Çoğu yetişkin öğrencinin bir işte çalışıyor olması sebebiyle katılım nedenlerinde en önemli maddenin mesleki nedenlerle ilgili çıkması beklenen bir durumdur (Merriam ve Caffarella, 2001; Roddy, 2005). Çalışan bir bireyin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumunun da eğitime katılımında etkili olabileceği düşünülmektedir (Kyndt ve diğerleri, 2011).

Roths ve diğerleri (2014), yetişkin öğrencilerin eğitime kayıt olma motivasyonlarını içsel ve dışsal olacak şekilde incelemiştir. Araştırmacılara göre öğrenme istekleri ve yeni insanlarla tanışma gibi sosyal motivasyonlar içeren güdülenmeler içsel iken iş ve mali durumlar ile ilgili güdülenmeler ise dışsal güdülenmelerdir. Tüm öğrenenler ve aynı zamanda yetişkinler motive oldukları zaman en iyi şekilde öğrenirler. Bu sebepten dolayı bir öğrencinin yükseköğretime katılım kararının sonunda başarı elde etmesi için gerekli koşul, öncelikle öğrenme sürecinde onu neyin motive ettiğinin ve onu ayakta tutan etmenlerin ne olduğunun bilinmesidir (Sogunro, 2015).

Kasworm (1993) yetişkinlerin yükseköğretime katılımını gerektiren toplumsal faktörleri; 18-21 yaş grubundaki nüfusun azalması (düşük doğum oranları), uzmanlık bilgisine sahip çok sayıda eğitilmiş bireye duyulan ihtiyaç, hâlihazırdaki bilginin kısa ömürlü olması, bilgisayar ve elektronik teknolojilerindeki gelişim ve dünya pazarında ekonomik rekabet gücünü yakalamak olarak derlemiştir. Schuetze ve Slowey (2002) ise geleneksel olmayan öğrencilerin yükseköğretime katılımının sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler çerçevesinde belirlendiğini iddia etmiştir.

#### 4.3.4.1. Demografik Özelliklere Göre Devam Etme Nedenleri

Yetişkinler belirli bir hedefe odaklanıp güçlü bir motivasyonla eğitime geri dönme kararı alırlar (Compton ve diğerleri, 2006; Singh, 2014). Bu sebeple yetişkinlerin katılım nedenlerinin anlaşılması katılım araştırmalarının önemli konularındandır.

Katılım nedeninde en yüksek orana sahip grubu %38.14 ile “Mesleki Nedenler” oluştururken en düşük orandaki katılım nedenini %6.99 ile “Kişisel Nedenler” oluşturmuştur (Çizelge 51).

Çizelge 51

#### En Önemli Katılım Nedenleri

Katılım Nedenleri	f	%
Akademik Nedenler	160	33.90
Ekonomik Nedenler	41	8.69
Kişisel Nedenler	33	6.99
Mesleki Nedenler	180	38.14
Toplumsal Nedenler	58	12.29
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 52’de cinsiyete göre en önemli katılım nedenleri verilmiştir. Katılım nedenleri ile cinsiyet arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkeklerde %39.82 ile “Mesleki Nedenler” en önemli katılım nedeni iken %5.47 ile “Kişisel Nedenler” en düşük orana sahip en önemli katılım nedeni seçilmiştir. Kadınlarda %41.96 ile “Akademik Nedenler” ilk sırayı almıştır. Kadınlarda en düşük katılım nedeni %3.50 ile “Ekonomik Nedenler” olmuştur. Allen (1993) çalışmasında birçok kadın için okula dönme motivasyonunu orta yaş geçişleri, boşanmış ya da dul olma durumu ya da evden ayrılan çocuklar için aile gelirine katkı sağlamak amacıyla istihdam gereksinimine göre hayatlarında bir geçiş noktası olarak değerlendirmiştir.

Çizelge 52

*Cinsiyete Göre En Önemli Katılım Nedenleri*

Katılım Nedenleri	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Akademik Nedenler	100	30.40	60	41.96	160	33.90
Ekonomik Nedenler	36	10.94	5	3.50	41	8.69
Kişisel Nedenler	18	5.47	15	10.49	33	6.99
Mesleki Nedenler	131	39.82	49	34.27	180	38.14
Toplumsal Nedenler	44	13.37	14	9.79	58	12.29
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .01$ ,  $\chi^2 = 15.73$ ,  $Sd=4$

Çizelge 53'te yaşa göre en önemli katılım nedenleri verilmiştir. Katılım nedeni ile yaş grupları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çizelge 53

*Yaşa Göre En Önemli Katılım Nedenleri*

Katılım Nedenleri	Yaş Grupları						TOPLAM	
	25-34		35-44		45 ve üzeri			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Akademik Nedenler	111	35.92	35	29.41	14	31.82	160	33.90
Ekonomik Nedenler	21	6.80	15	12.61	5	11.36	41	8.69
Kişisel Nedenler	22	7.12	9	7.56	2	4.55	33	6.99
Mesleki Nedenler	113	36.57	50	42.02	17	38.64	180	38.14
Toplumsal Nedenler	42	13.59	10	8.40	6	13.64	58	12.29
<b>TOPLAM</b>	<b>309</b>	<b>100</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p > .05$ ,  $\chi^2 = 7.93$ ,  $Sd=8$

Çizelge 54'te medeni duruma göre en önemli katılım nedenleri verilmiştir. Katılım nedeni ile medeni durum arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Evli olanlarda "Ekonomik Nedenler" ve "Mesleki Nedenler" ile örgün lisans eğitime devam edenlerin oranı yükselirken, bekâr olanlarda "Akademik Nedenler", "Kişisel Nedenler" ve "Toplumsal Nedenler" ile devam edenlerin oranı yükselmiştir.



Çizelge 54

*Medeni Duruma Göre En Önemli Katılım Nedenleri*

Katılım Nedenleri	Medeni Durum					
	Bekar		Evli		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Akademik Nedenler	91	38.08	69	29.61	160	33.90
Ekonomik Nedenler	13	5.44	28	12.02	41	8.69
Kişisel Nedenler	21	8.79	12	5.15	33	6.99
Mesleki Nedenler	83	34.73	97	41.63	180	38.14
Toplumsal Nedenler	31	12.97	27	11.59	58	12.29
<b>TOPLAM</b>	<b>239</b>	<b>100</b>	<b>233</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .05$ ,  $\chi^2 = 12.25$ ,  $Sd=4$

Çizelge 55’de çalışma durumuna göre en önemli katılım nedenleri verilmiştir. Katılım nedeni ile çalışma durumu arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların çalışma durumları değişim gösterdikçe en önemli katılım nedenlerinde de farklılıklar oluşmuştur. Herhangi bir işte çalışmayan yetişkinlerin öncelikleri “Akademik Nedenler” (%37.35) ve “Mesleki Nedenler” (%33.13) olmuştur.

Sürekli ve geçici statüde çalışan yetişkinler için öncelikli katılım nedeni “Mesleki Nedenler” olmuştur. Geçici statüde çalışan yetişkinler için ilk sırada “Akademik Nedenler” de gelmiştir. Daehlen ve Ure (2009) bir işte çalışmayan bireylerin eğitim programlarına katılımlarının bir işe girebilmek amacıyla olduğunu ifade ederken, meslek sahibi olanların ise niteliklerini geliştirmek için eğitimlere katıldıklarını dile getirmişlerdir. Bu araştırmadaki çalışma durumu ve katılım nedeni arasındaki ilişki de bu durumun bir yansıması olarak düşünülebilir.

Çizelge 55

*Çalışma Durumuna Göre En Önemli Katılım Nedenleri*

Katılım Nedenleri	Çalışma Durumu							
	Çalışmıyorum		Kamu-Özel Sürekli Statüde		Kamu-Özel Geçici Statüde		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Akademik Nedenler	62	37.35	78	30.59	20	39.22	160	33.90
Ekonomik Nedenler	8	4.82	33	12.94	-	-	41	8.69
Kişisel Nedenler	12	7.23	18	7.06	3	5.88	33	6.99
Mesleki Nedenler	55	33.13	105	41.18	20	39.22	180	38.14
Toplumsal Nedenler	29	17.47	21	8.24	8	15.69	58	12.29
<b>TOPLAM</b>	<b>166</b>	<b>100</b>	<b>255</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .01$ ,  $\chi^2 = 23.77$ ,  $Sd=8$

Yetişkinlerin medeni durumun değişmesi, iş ile ilgili problemler, mesleki gelişim ve bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda yükseköğretime katılım gösterdikleri ifade edilmiştir (Coombs, 1985; Kasworm, 2008). Kyndt ve diğerleri (2011), çalışan yetişkinlerin katılım kararının kendi karakteristikleri ile ilgili olduğunu savunmuşlardır. Kişisel karakteristikleri üç kısma ayıran araştırmacılar “bir kişi olarak birey”, “bir öğrenen olarak birey” ve “bir çalışan olarak birey” olacak şekilde sınıflandırma yapmışlardır. Araştırmacılar ayrıca kurumsal faktörler ve örgün eğitim karakteristiğinin de katılım kararında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Hubackova ve Semradova (2014), eğitim sürecine katılan bireylerin ihtiyaçlarının yapısını ve nedenlerini sosyal ilişkiler, sosyal motivasyonlar, topluluk hayatına katılım, dış beklentiler olacak şekilde dört başlıkta toplamışlardır.

Çizelge 56’da aylık gelir durumuna göre en önemli katılım nedenleri verilmiştir. Katılım nedeni ile aylık gelir durumu arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişisel geliri olmayan (%39.39), asgari ücret altında (%37.29), 1401-2500 arasında (%36.36) ve 4501 ve üzerinde (%41.18) geliri olan katılımcılar için “Akademik Nedenler” en yüksek oranda en önemli katılım nedeni seçmiştir. 2501-3500 arasında (%45.52) ve 3501-4500 arasında (%48.39) gelire sahip olan katılımcılar “Mesleki Nedenler”i en yüksek oranda en önemli katılım nedeni seçmişlerdir. Düşük veya yüksek gelire sahip yetişkinler ve orta gelirli yetişkinler için katılım nedenlerinin farklılık gösterdiği söylenebilir. Düşük veya yüksek gelirli yetişkinler daha çok akademik nedenlerle örgün lisans eğitimine devam ederken, orta gelirli daha çok mesleki nedenleri en önemli katılım nedeni olarak belirtmişlerdir. Ancak gelir durumu düşük olan bireyler için mesleki katılım nedenlerinin, neredeyse akademik nedenler kadar önemli olduğunu da vurgulamak gerekir. Kwong ve diğerleri (1997) de düşük gelire sahip olan bireylerin mesleki gelişim sağlamak için yükseköğretimde yer aldıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 56

*Aylık Gelire Göre En Önemli Katılım Nedenleri*

Katılım Nedenleri	Aylık Gelir												TOPLAM	
	Kişisel Gelirim Yok		Asgari Ücret Altı		1401-2500		2501-3500		3501-4500		4501 ve üzeri			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Akademik Nedenler	65	39.39	22	37.29	24	36.36	32	23.88	10	32.26	7	41.18	160	33.90
Ekonomik Nedenler	10	6.06	-	-	9	13.64	21	15.67	1	3.23	-	-	41	8.69
Kişisel Nedenler	10	6.06	6	10.17	8	12.12	7	5.22	1	3.23	1	5.88	33	6.99
Mesleki Nedenler	56	33.94	19	32.20	23	34.85	61	45.52	15	48.39	6	35.29	180	38.14
Toplumsal Nedenler	24	14.55	12	20.34	2	3.03	13	9.70	4	12.90	3	17.65	58	12.29
<b>TOPLAM</b>	<b>165</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>100</b>	<b>134</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .01$ ,  $\chi^2 = 43.04$ ,  $Sd=20$

Aylık gelir ve katılım nedeni arasındaki ilişki konusunda farklı görüşe sahip olan Jung ve Cervero (2002) yüksek düzeydeki aylık gelirin, yetişkinlerin üniversite eğitime katılımı ile ilişkili olmadığını ifade etmişlerdir. Yüksek gelir seviyesine sahip bireylerin zaten yüksek eğitimsel kazanımları olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca yüksek oranda istihdam sağlayan büyük teknolojik kurumların, yetişkinlerin lisans eğitime katılımı ile doğrudan ilişkili olmadığını, çünkü yüksek teknoloji kurumlarının zaten yüksek eğitimi ve beceri sahibi işçileri istihdam ettiğini savunmuşlardır.

*4.3.4.2. Eğitim Özelliklerine Göre Devam Etme Nedenleri*

Çizelge 57'de öğretim türüne göre en önemli katılım nedenleri verilmiştir. Katılım nedeni ile öğretim türü arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çizelge 57

*Öğretim Türüne Göre En Önemli Katılım Nedenleri*

Katılım Nedenleri	Öğretim Türü						TOPLAM	
	Birinci Öğretim		İkinci Öğretim		Uzaktan Öğretim			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Akademik Nedenler	99	34.26	51	33.55	10	32.26	160	33.90
Ekonomik Nedenler	20	6.92	15	9.87	6	19.35	41	8.69
Kişisel Nedenler	17	5.88	16	10.53	-	-	33	6.99
Mesleki Nedenler	115	39.79	55	36.18	10	32.26	180	38.14
Toplumsal Nedenler	38	13.15	15	9.87	5	16.13	58	12.29
<b>TOPLAM</b>	<b>289</b>	<b>100</b>	<b>152</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p > .05$ ,  $\chi^2 = 12.68$ ,  $Sd=8$

Tüm bu veriler ışığında yetişkin öğrencilerin katılım nedenlerinin daha çok mesleki ve akademik nedenlerle ilgili olduğu görülmüştür.

#### 4.3.5. Yetişkinlerin Lisans Eğitimine Önceden Katılmama Nedenleri

Yetişkinlerin eğitime katılım nedenleri katılım göstermeyenler hakkında bilgi vermemektedir. Yani katılmayanların işlerinde mutlu olduklarını, aileleri, toplulukları ve boş zaman etkinlikleri ile tatmin edici vakit geçirdiklerini düşünmemek gerekir (Merriam ve Caffarella, 2001, s. 104). Bu sebeple araştırmacılar yetişkinlerin katılmama nedenleri ile ayrıca ilgilidirler.

Yetişkinlerin lisans programlarına önceki yıllarda katılmama nedenlerine ait dağılımlar Çizelge 58’de verilmiştir. Katılımcılardan kendilerine göre en önemli katılmama nedeni seçeneğini ayrıca belirtmeleri istenmiştir. En önemli katılmama nedenine göre analizlerin yapılabilmesi için verili ifadeler ilgili literatür kapsamında İş ile İlgili Nedenler, Kişisel Nedenler, Ailevi Nedenler, Akademik Nedenler olacak şekilde gruplandırılmıştır. Tüm gruplar içerisinde katılmama nedenlerinde ilk sırayı “İşime daha çok zaman ayırmak zorundaydım” (%39.62), ikinci sırayı “Ekonomik nedenlerle başlayamadım.” (%30.08) ve üçüncü sırayı ise “Sınavı kazanamadım” (%29.87) almıştır. En az işaretlenen katılmama nedenlerini “Alay konusu olmaktan korktum” (%4.03), “Okula geri dönmek istemiyordum” (%4.87) ve “Sınıf arkadaşlarıma ayak uyduramamaktan çekindim” (%5.08) oluşturmaktadır.

Çizelge 58

#### Lisans Programına Katılmama Nedenlerinin Dağılımı

Gruplar	Daha Önce Katılmama Nedeni*	f	%
İş ile İlgili Nedenler	İşim ile ilgili herhangi bir öğrenme ihtiyacını bugüne kadar hissetmemiştim.	82	17.37
	İşime daha çok zaman ayırmak zorundaydım.	187	39.62
	Eğitim alıp bir işe girme / iş kurma ihtiyacını hissetmemiştim.	84	17.80
	İş değiştirmeyi düşünmemiştim.	119	25.21
	Ekonomik nedenlerle başlayamadım.	142	30.08
Kişisel Nedenler	Alay konusu olmaktan korktum.	19	4.03
	Kendimi hazır hissetmiyordum.	81	17.16
	İhtiyaç duymuyor, bu sebeple ilgilenmiyordum.	110	23.31
	Boş zamanımı farklı şeylere harcıyordum.	123	26.06
	Öğrenmek için kendimi yaşlı hissediyordum.	34	7.20
	Okula geri dönmek istemiyordum.	23	4.87
	Sağlık problemlerimden dolayı katılamadım.	27	5.72
	Sınıf arkadaşlarıma ayak uyduramamaktan çekindim.	24	5.08

(devam ediyor)

## Çizelge 58 (devam)

*Lisans Programına Katılmama Nedenlerinin Dağılımı*

<b>Gruplar</b>	<b>Daha Önce Katılmama Nedeni*</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ailevi Nedenler	Ailemden destek göremiyordum.	70	14.83
	Ev sorumluluğum eğitim almamı olanaksız kılıyordu.	126	26.69
	Çocuk büyütmem gerekiyordu. / Çocuklara bakacak kimsem yoktu.	51	10.81
Akademik Nedenler	Sınavı kazanamadım.	141	29.87
	Eğitimin gelişen ve değişen değerinin farkına varamamıştım.	81	17.16
	Çevremde bu konuda destek alacağım bir rehber yoktu.	107	22.67
	Geçmişteki olumsuz eğitim deneyimlerim beni engelledi.	77	16.31
	Eğitime ara vermedim, önlisans, lisans ve/veya lisansüstü eğitimime devam ettim.	88	18.64
Diğer (Kurumsal Nedenler)	Katsayı engeli, coğrafik uzaklık, kılıf-kıyafet yönetmeliği, askerliğini yapma süreci	-	-

\*Bu soru için birden fazla işaretleme yapılmıştır. Oranlar 472 katılımcı üzerinden hesaplanmıştır.

Yukarıdaki veriler yetişkin öğrencilerin eğitime katılmama nedenlerinin yalnızca tek bir nedene bağlı olmadığını da ortaya koymaktadır.

“Diğer” seçeneğinde genel olarak yetişkinlerin eğitime dönmek isteseler de bazı kurumsal kaynaklı nedenler (katsayı engeli, coğrafik uzaklık, kılıf-kıyafet yönetmeliği, askerliğini yapma süreci vb. gibi) yüzünden bugüne kadar katılamadıkları söylenebilir. Bu ifadeler, en önemli katılmama nedeni seçilmeleri durumu göz önünde bulundurularak analizlerin yapılabilmesi için “Kurumsal Nedenler” olarak yeni bir grupta toplanmıştır.

Katılımcılardan daha önceden lisans eğitimine katılmamalarının en önemli nedeni sorulduğunda en yüksek oranı “Sınavı kazanamadım.” (%14.83) oluştururken en düşük nedeni ise “Okula geri dönmek istemiyordum” (%0.21) ve “Sınıf arkadaşlarıma ayak uyduramamaktan çekindim” (%0.21) oluşturmuştur (Çizelge 59). Gruplar içerisindeki dağılıma bakıldığında İş ile İlgili Nedenlerde en yüksek oranlı madde %10.17 ile “İşime daha çok zaman ayırmak zorundaydım” iken, en düşük oranlı madde %3.18 ile “Eğitim alıp bir işe girme/iş kurma ihtiyacını hissetmemiştim.” olmuştur. Kişisel Nedenlerde en yüksek oranlı madde %6.57 ile “İhtiyaç duymuyor, bu sebeple ilgilenmiyordum.” iken, en düşük oranlı madde %0.21 ile “Okula geri dönmek istemiyordum.” ve “Sınıf arkadaşlarıma ayak uyduramamaktan çekindim.” olmuştur. Ailevi Nedenlerde en yüksek oranlı madde %6.36 ile “Ev sorumluluğum eğitim almamı olanaksız kılıyordu” iken, en düşük oranlı madde %2.97 ile “Çocuk büyütmem gerekiyordu./Çocuklara bakacak kimsem yoktu.” olmuştur. Akademik Nedenlerde en yüksek oranlı madde %14.83 ile

“Sınavı kazanamadım.” iken, en düşük oranlı madde %3.39 ile “Geçmişteki olumsuz eğitim deneyimlerim beni engelledi.” olmuştur.

Çizelge 59

*En Önemli Katılmama Nedenlerinin Dağılımı*

<b>Gruplar</b>	<b>Daha Önce Başlamama Nedeni</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İş ile İlgili Nedenler	İşim ile ilgili herhangi bir öğrenme ihtiyacını bugüne kadar hissetmemiştim.	16	3.39
	İşime daha çok zaman ayırmak zorundaydım.	48	10.17
	Eğitim alıp bir işe girme / iş kurma ihtiyacını hissetmemiştim.	15	3.18
	İş değiştirmeyi düşünmemiştim.	33	6.99
	Ekonomik nedenlerle başlayamadım.	46	9.75
Kişisel Nedenler	Alay konusu olmaktan korktum.	3	0.64
	Kendimi hazır hissetmiyordum.	11	2.33
	İhtiyaç duymuyor, bu sebeple ilgilenmiyordum.	31	6.57
	Boş zamanımı farklı şeylere harcıyordum.	14	2.97
	Öğrenmek için kendimi yaşlı hissediyordum.	4	0.85
	Okula geri dönmek istemiyordum.	1	0.21
	Sağlık problemlerimden dolayı katılamadım.	7	1.48
	Sınıf arkadaşlarıma ayak uyduramamaktan çekindim.	1	0.21
Ailevi Nedenler	Ailemden destek göremiyordum.	15	3.18
	Ev sorumluluğum eğitim almamı olanaksız kılıyordu.	30	6.36
	Çocuk büyütmem gerekiyordu. / Çocuklara bakacak kimsem yoktu.	14	2.97
Akademik Nedenler	Sınavı kazanamadım.	70	14.83
	Eğitimin gelişen ve değişen değerinin farkına varamamıştım.	21	4.45
	Çevremde bu konuda destek alacağım bir rehber yoktu.	22	4.66
	Geçmişteki olumsuz eğitim deneyimlerim beni engelledi.	16	3.39
	Eğitime ara vermedim, önlisans, lisans ve/veya lisansüstü eğitimime devam ettim.	29	6.14
Kurumsal Nedenler	Diğer seçeneğindeki en önemli madde olarak seçilen ifadeler (katsayı engeli, coğrafik uzaklık, kılıf-kıyafet yönetmeliği, askerliğini yapma süreci vb. gibi)	25	5.30
<b>TOPLAM</b>		<b>472</b>	<b>100</b>

Önceki yıllarda lisans eğitimine katılmama nedenleri toplu olarak değerlendirildiğinde “İş ile İlgili Nedenler” ve “Akademik Nedenler”in en yüksek oranı oluşturduğu görülmüştür. Katılmama nedeni ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yetişkinlerin eğitime katılım göstermeme nedenlerine en çok atıf yapılan iki başlık kısıtlı vakit ve maddi yetersizliklerdir. Vakit yetersizliği nedenlerinin başında iş ve ev ile ilgili sorumluluklar gelmektedir (Elliot ve Brna, 2009; Merriam ve Caffarella, 2001; Pollard, 2008).

#### 4.3.5.1. Demografik Özelliklere Göre Katılmama Nedenleri

En önemli katılmama nedeninde en yüksek orana sahip grubu %33.47 ile hem “İş ile İlgili Nedenler” hem de “Akademik Nedenler” oluştururken en düşük orandaki en önemli katılmama nedenini ise %5.30 ile diğer seçeneğindeki ifadeler ile belirlenen “Kurumsal Nedenler” oluşturmuştur (Çizelge 60).

Çizelge 60

##### En Önemli Katılmama Nedenleri

Katılmama Nedenleri	f	%
Ailevi Nedenler	59	12.50
Akademik Nedenler	158	33.47
İş ile İlgili Nedenler	158	33.47
Kişisel Nedenler	72	15.25
Kurumsal Nedenler	25	5.30
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 61’de cinsiyete göre en önemli katılmama nedenleri verilmiştir. Katılmama nedeni ile cinsiyet arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erkeklerde %37.69 ile “İş ile İlgili Nedenler” en önemli katılmama nedeni iken %3.65 ile “Kurumsal Nedenler” en düşük orana sahip katılmama nedeni seçilmiştir. Kadınlarda %30.77 ile “Akademik Nedenler” en önemli katılmama nedeninde ilk sırayı alırken; %9.09 ile “Kurumsal Nedenler” en düşük orana sahip katılmama nedeni seçilmiştir. Erkeklerin örgün lisans eğitimine daha çok mesleki sebepler, kadınların ise akademik sebepler yüzünden geç başladıkları söylenebilir. Ailevi Nedenlerdeki oran durumu cinsiyete göre incelendiğinde kadınların ev-çocuk sorumluluğu ve aileden daha az destek görme gibi nedenlerle eğitime erkeklere oranla daha geç katıldıkları söylenebilir.

Çizelge 61

##### Cinsiyete Göre En Önemli Katılmama Nedenleri

Katılmama Nedenleri	Cinsiyet				TOPLAM	
	Erkek		Kadın			
	f	%	f	%	f	%
Ailevi Nedenler	27	8.21	32	22.38	59	12.50
Akademik Nedenler	114	34.65	44	30.77	158	33.47
İş ile İlgili Nedenler	124	37.69	34	23.78	158	33.47
Kişisel Nedenler	52	15.81	20	13.99	72	15.25
Kurumsal Nedenler	12	3.65	13	9.09	25	5.30
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 28.01$ ,  $Sd=4$

Çizelge 62’de yaş gruplarına göre en önemli katılmama nedenleri verilmiştir. Katılmama nedeni ile yaş grupları arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 25-34 yaş aralığındaki yetişkin öğrencilerin %39.48 ile “Akademik Nedenler” yüzünden lisans eğitimlerine devam edemedikleri görülmüştür. 35-44 yaş (%37.82) ile 45 yaş ve üzerindeki (%29.55) yetişkinlerin daha önceden lisans eğitime devam edememe nedenleri ise “İş ile İlgili Nedenler” olmuştur. Yaş ilerledikçe iş ile ilgili uğraşların yetişkinlerin eğitimlerine başlama süresini geciktirdiği söylenebilir.

Çizelge 62

*Yaşa Göre En Önemli Katılmama Nedenleri*

Katılmama Nedenleri	Yaş Grupları						TOPLAM	
	25-34		35-44		45 yaş ve üzeri			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ailevi Nedenler	24	7.77	23	19.33	12	27.27	59	12.50
Akademik Nedenler	122	39.48	27	22.69	9	20.45	158	33.47
İş ile İlgili Nedenler	100	32.36	45	37.82	13	29.55	158	33.47
Kişisel Nedenler	48	15.53	17	14.29	7	15.91	72	15.25
Kurumsal Nedenler	15	4.85	7	5.88	3	6.82	25	5.30
<b>TOPLAM</b>	<b>309</b>	<b>100</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 28.8$ ,  $Sd=8$

Çizelge 63’te medeni duruma göre en önemli katılmama nedenleri verilmiştir. Katılmama nedeni ile medeni durum arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bekâr grubun %41.84 ile “Akademik Nedenler” yüzünden, evlilerin ise %35.62 ile “İş ile İlgili Nedenler” yüzünden lisans eğitimlerine devam edemedikleri görülmüştür. Yetişkinlerin bir aile düzeni içerisindeyken sahip oldukları sorumluluklar neticesinde lisans eğitimlerini bugüne kadar erteledikleri ve öğrencilik rolünü ikinci planda tuttukları ifade edilebilir (Allen, 1993).

Çizelge 63

*Medeni Duruma Göre En Önemli Katılmama Nedenleri*

Katılmama Nedenleri	Medeni Durum				TOPLAM	
	Bekar		Evli			
	f	%	f	%	f	%
Ailevi Nedenler	20	8.37	39	16.74	59	12.50
Akademik Nedenler	100	41.84	58	24.89	158	33.47
İş ile İlgili Nedenler	75	31.38	83	35.62	158	33.47
Kişisel Nedenler	34	14.23	38	16.31	72	15.25
Kurumsal Nedenler	10	4.18	15	6.44	25	5.30
<b>TOPLAM</b>	<b>239</b>	<b>100</b>	<b>233</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .01$ ,  $\chi^2 = 18.83$ ,  $Sd=4$



Çizelge 64'te çalışma durumuna göre en önemli katılmama nedenleri verilmiştir. Katılmama nedeni ile çalışma durumu arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışan grup için en önemli katılmama nedeni "İş İle İlgili Nedenler" iken çalışmayan yetişkinlerin en önemli katılmama nedenleri "Akademik Nedenler" olmuştur. Yetişkinlerin iş ile ilgili sorumluluklarını erteleyememeleri neticesinde lisans eğitimine geç başladıkları söylenebilir.

Çizelge 64

*Çalışma Durumuna Göre En Önemli Katılmama Nedenleri*

Katılmama Nedenleri	Çalışma Durumu						TOPLAM	
	Çalışmıyorum		Kamu-Özel Sürekli Statüde		Kamu-Özel Geçici Statüde			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ailevi Nedenler	24	14.46	28	10.98	7	13.73	59	12.50
Akademik Nedenler	63	37.95	77	30.20	18	35.29	158	33.47
İş ile İlgili Nedenler	40	24.10	99	38.82	19	37.25	158	33.47
Kişisel Nedenler	24	14.46	42	16.47	6	11.76	72	15.25
Kurumsal Nedenler	15	9.04	9	3.53	1	1.96	25	5.30
<b>TOPLAM</b>	<b>166</b>	<b>100</b>	<b>255</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .05$ ,  $\chi^2 = 17.34$ ,  $Sd=8$

Yetişkinlerin aylık gelir durumları ile katılmama nedenleri arasındaki ilişki için Ki-Kare testinde uygun koşullar oluşmadığından analiz yapılamamıştır.

*4.3.5.2. Eğitim Özelliklerine Göre Katılmama Nedenleri*

Çizelge 65'de öğretim türüne göre en önemli katılmama nedenleri verilmiştir. Katılmama nedeni ile öğretim türü arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çizelge 65

*Öğretim Türüne Göre En Önemli Katılmama Nedenleri*

Katılmama Nedenleri	Öğretim Türü						TOPLAM	
	Birinci Öğretim		İkinci Öğretim		Uzaktan Öğretim			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ailevi Nedenler	37	12.80	16	10.53	6	19.35	59	12.50
Akademik Nedenler	100	34.60	53	34.87	5	16.13	158	33.47
İş ile İlgili Nedenler	95	32.87	49	32.24	14	45.16	158	33.47
Kişisel Nedenler	43	14.88	26	17.11	3	9.68	72	15.25
Kurumsal Nedenler	14	4.84	8	5.26	3	9.68	25	5.30
<b>TOPLAM</b>	<b>289</b>	<b>100</b>	<b>152</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p > .05$ ,  $\chi^2 = 8.24$ ,  $Sd=8$

Lowe (1985), yetişkinlerin bir eğitim programına katılmama sebeplerini kişisel, ev hayatı ve dış faktörler olacak şekilde üç başlık altında toplamıştır. Kişisel faktörler; bilinmeyenden ürkme, gülünç olma korkusu, güvensizlik, sosyal bakımdan yeterli olmama duygusu, okulu sevmeme, öğrenmeye karşı olumsuz tutum, maddi sıkıntılar, eğitimin bir getirisinin olmayacağı düşüncesi ile zihinsel ve fiziksel eksikliklerdir. Ev işlerinden fırsat bulamama, aile üyelerinin destek vermemesi, evdeki koşulların öğrenme için uygun olmaması; ev hayatı faktöründe yer alan katılmama sebepleridir. Dış faktörler ise; iş ve okul zamanının uyuşmaması ile ulaşım zorluğudur.

#### 4.3.6. *Yetişkinlerin Eğitimlerine Devam Ederken Karşılaştıkları Güçlükler*

Yetişkinler başarılı bir öğrencilik geçirmek isterler. Yetişkinlerin başarıyı elde ederken ya da başarılı olmayı beklerken karşılaştıkları problemler varsa öğrenme motivasyonları genellikle azalacaktır. Yetişkinlerin öğrenme motivasyonlarını sürdürebilmeleri için öğrenme aktivitesinde istekli ve başarılı olmaları gerekmektedir (Wlodkowski, 2008). Ancak yükseköğretimin geleneksel yapısı eğitim almak isteyen yetişkinler için devam ve başarı konusunda engeller çıkarmaktadır (Chao ve diğerleri, 2007). Bu kapsamda yetişkinlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri bilmek politika ve uygulamalarının geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

Çalışma kapsamında yetişkinlerin lisans programlarına katılım engellerine ait dağılımlar Çizelge 66'da verilmiştir. Katılımcılardan kendilerine göre en önemli katılım engeli seçeneğini ayrıca belirtmeleri istenmiştir. Eğitime devam ederken karşılaşılan güçlüklerin aynı zamanda bir katılım engeli olduğu ve bireyin eğitime devam etme ya da ayrılma düşüncesini etkileyeceği varsayımıyla en önemli katılım engeline göre analizlerin yapılabilmesi için verili ifadeler, yetişkin eğitimi literatürüne dayalı olarak Cross'un sınıflandırması esas alınarak Duruma Bağlı Engeller, Kuruma Bağlı Engeller ve Psikolojik Engeller olacak şekilde gruplandırılmıştır. Cross, eğitim alan öğrencilerin karşılaştıkları engelleri duruma bağlı, kurumsal ve ruhsal olarak sınıflandırmıştır (1981'den akt: Boeren, 2009).

Tüm gruplar içerisinde katılım engellerinde ilk sırayı "Devam zorunluluğunun olması beni zorluyor." (%56.36), ikinci sırayı "Mesleki yoğunluk zamanımın çoğunu alıyor." (%55.93) ve üçüncü sırayı ise "Ev sorumluluğu zamanımın çoğunu alıyor." (%45.76) almıştır. En az işaretlenen katılım engellerini "Sınavlara katılamıyorum." (%7.20) ve "Kampüs ortamındaki insanların bakışları beni rahatsız ediyor." (%7.20),

“Etkinliklerde yaş şartı aranması nedeniyle aktivitelere katılamıyorum.” (%10.17) ve “Sınavlarda başaramama korkusu yaşıyorum.” (%13.56) oluşturmaktadır.

Çizelge 66

*Lisans Programına Katılım Engellerinin Dağılımı*

Gruplar	Katılım Engelleri*	f	%
Duruma Bağlı Engeller	Ev sorumluluğu zamanımın çoğunu alıyor.	216	45.76
	Mesleki yoğunluk zamanımın çoğunu alıyor.	264	55.93
	Sınırlı sayıda derse devam edebiliyorum.	155	32.84
	Ders saatleri, meşguliyetlerim nedeni ile bana uymuyor.	158	33.47
	İş yerim eğitim almam konusunda sorun çıkartıyor.	76	16.10
	Eğitime mali kaynak ayırmakta zorlanıyorum.	150	31.78
	İş ortamında ders çalışmıyorum.	166	35.17
	Ders çalışmaya vakit ayıramıyorum.	166	35.17
	Teknoloji kullanma becerimi yetersiz buluyorum.	81	17.16
	Harçları ödemekte zorlanıyorum.	87	18.43
Kuruma Bağlı Engeller	Sınıf arkadaşlarım kadar akademik ve idari bilgiye kolay ulaşamıyorum.	96	20.34
	Ders saatleri işimle çakışıyor.	163	34.53
	Sınavlara katılamıyorum.	34	7.20
	Bürokratik engeller beni zorluyor.	90	19.07
	Burs olanaklarını yetersiz buluyorum.	141	29.87
	Devam zorunluluğunun olması beni zorluyor.	266	56.36
	Etkinliklerde yaş şartı aranması nedeniyle aktivitelere katılamıyorum.	48	10.17
	Yaz okulu olanaklarının yetersiz olduğunu düşünüyorum.	176	37.29
	Akademik ve idari desteğin yetersiz olduğunu düşünüyorum.	167	35.38
	Kampüs ortamındaki insanların bakışları beni rahatsız ediyor.	34	7.20
Psikolojik Engeller	Öğretim elemanlarının tutum ve davranışları beni rahatsız ediyor.	99	20.97
	Dersleri anlamakta güçlük çekiyorum.	91	19.28
	Sınavlarda başaramama korkusu yaşıyorum.	64	13.56

\*Bu soru için birden fazla işaretleme yapılmıştır. Oranlar 472 katılımcı üzerinden hesaplanmıştır.

Yukarıdaki veriler yetişkin öğrencilerin eğitime katılım engellerinin yalnızca tek bir nedene bağlı olmadığını da ortaya koymaktadır.

En önemli katılım engelleri içinde en çok işaretlenen en önemli madde “Devam zorunluluğunun olması beni zorluyor.” (%17.37) iken en az işaretlenen en önemli madde ise “Etkinliklerde yaş şartı aranması nedeniyle aktivitelere katılamıyorum.” (%0.42) seçeneği olmuştur (Çizelge 67). Morrissey (1990), yetişkin öğrencilerin eğitimlere katılımlarında karşılaştıkları iki önemli engel olduğundan bahsetmiştir. Bunlardan ilki mali engeller ikincisi ise derslere erişim ile ilgili olan engellerdir.

Gruplar içerisindeki dağılıma bakıldığında duruma bağlı engellerde en yüksek oranlı madde %12.50 ile “Mesleki yoğunluk zamanımın çoğunu alıyor.” iken, en düşük oranlı madde %0.85 ile “İş ortamında ders çalışmıyorum.” olmuştur. Duruma bağlı olarak belirlenen engeller bazı kaynaklarda demografik engeller olarak da bilinir. Bu türdeki engeller; düşük gelir ve zaman kısıtlılığı, ev ve iş sorumlulukları, çocuk bakım ihtiyaçları ve ulaşım problemi, çalışmak için uygun bir ortamın bulunmaması, arkadaş ve aile çevresinin eğitim almaya karşı çıkması gibi kişinin gerçek yaşam durumundan kaynaklanan engelleri içerir (DiSilvestro, 2013; Saar, Vöörmann ve diğerleri, 2014). Aynı zamanda ileri yaşa bağlı olarak ailedeki sağlık problemleri, bakmakta yükümlü olunan anne, baba ya da torun veya yakın bir akrabasının ölümü de yetişkinlerin karşısına bu türde bir engel olarak çıkabilir. Ayrıca kişinin ırkı ve etnik kökeni, coğrafi yerleşim yeri de yükseköğretimde engel teşkil eden durumlardır (Fuller, Paton, Foskett ve Maringe, 2008; Lakin ve diğerleri, 2007).

Kuruma bağlı engellerde en yüksek oranlı madde %17.37 ile “Devam zorunluluğunun olması beni zorluyor.” iken, en düşük oranlı madde %0.42 ile “Etkinliklerde yaş şartı aranması nedeniyle aktivitelere katılamıyorum.” olmuştur (Çizelge 67). Kurumsal engeller tipik olarak sınıf programının uygun olmayışı; kayıta bürokratik işlemler için harcanan enerji ve saatler; mali konular; eksik destek hizmetleri; program planlama ve giriş koşullarının genellikle yetişkinler için uygun olmaması gibi yönetimden, kurumdan ve eğitim uygulamalarından kaynaklanmaktadır. Örneğin bazı kurumlarda yetişkinler çoğu genç ve teknoloji meraklısı sınıf arkadaşları ile aynı sıralarda eğitim almaktan hoşnut olmadıklarını ve rahat olamadıklarını dile getirmişlerdir (Lakin ve diğerleri, 2007).

Psikolojik engellerde en yüksek oranlı madde %4.45 ile “Öğretim elemanlarının tutum ve davranışları beni rahatsız ediyor.” iken, en düşük oranlı madde %1.06 ile “Kampüs ortamındaki insanların bakışları beni rahatsız ediyor.” olmuştur. Psikolojik engeller kişinin bir öğrenen olarak kendisi hakkındaki algı ve tutumları ile ilgilidir (Malhotra, 1997).

Çizelge 67

*En Önemli Katılım Engellerinin Dağılımı*

<b>Gruplar</b>	<b>Katılım Engelleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Duruma Bağlı Engeller	Ev sorumluluğu zamanımın çoğunu alıyor.	38	8.05
	Mesleki yoğunluk zamanımın çoğunu alıyor.	59	12.50
	Sınırlı sayıda derse devam edebiliyorum.	6	1.27
	Ders saatleri, meşguliyetlerim nedeni ile bana uymuyor.	8	1.69
	İş yerim eğitim almam konusunda sorun çıkartıyor.	7	1.48
	Eğitime mali kaynak ayırmakta zorlanıyorum.	29	6.14
	İş ortamında ders çalışmıyorum.	4	0.85
	Ders çalışmaya vakit ayıramıyorum.	27	5.72
	Teknoloji kullanma becerimi yetersiz buluyorum.	8	1.69
Kuruma Bağlı Engeller	Harçları ödemekte zorlanıyorum.	21	4.45
	Sınıf arkadaşlarım kadar akademik ve idari bilgiye kolay ulaşamıyorum.	11	2.33
	Ders saatleri işimle çakışıyor.	21	4.45
	Sınavlara katılamıyorum.	3	0.64
	Bürokratik engeller beni zorluyor.	11	2.33
	Burs olanaklarını yetersiz buluyorum.	38	8.05
	Devam zorunluluğunun olması beni zorluyor.	82	17.37
	Etkinliklerde yaş şartı aranması nedeniyle aktivitelere katılamıyorum.	2	0.42
	Yaz okulu olanaklarının yetersiz olduğunu düşünüyorum.	16	3.39
Psikolojik Engeller	Akademik ve idari desteğin yetersiz olduğunu düşünüyorum.	31	6.57
	Kampüs ortamındaki insanların bakışları beni rahatsız ediyor.	5	1.06
	Öğretim elemanlarının tutum ve davranışları beni rahatsız ediyor.	21	4.45
	Dersleri anlamakta güçlük çekiyorum.	18	3.81
	Sınavlarda başaramama korkusu yaşıyorum.	6	1.27
<b>TOPLAM</b>		<b>472</b>	<b>100</b>

Veriler toplu olarak değerlendirildiğinde “Kuruma Bağlı Nedenler” en yüksek oranlı katılım engeli grubunu oluşturmuştur.

#### 4.3.6.1. Demografik Özelliklere Göre Devam Ederken Karşılaştıkları Güçlükler

En önemli katılım engeline en yüksek orana sahip grubu %50 ile “Kuruma Bağlı Engeller” oluştururken en düşük orandaki en önemli katılım engelini %10.59 ile “Psikolojik Engeller” oluşturmuştur (Çizelge 68).

Çizelge 68

*En Önemli Katılım Engelleri*

<b>Katılım Engelleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Duruma Bağlı Engeller	186	39.41
Kuruma Bağlı Engeller	236	50.00
Psikolojik Engeller	50	10.59
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 69’da cinsiyete göre en önemli katılım engelleri verilmiştir. Katılım engeli ile cinsiyet arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çizelge 69

*Cinsiyete Göre En Önemli Katılım Engelleri*

<b>Katılım Engelleri</b>	<b>Cinsiyet</b>				<b>TOPLAM</b>	
	<b>Erkek</b>		<b>Kadın</b>			
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Duruma Bağlı Engeller	139	42.25	47	32.87	186	39.41
Kuruma Bağlı Engeller	160	48.63	76	53.15	236	50.00
Psikolojik Engeller	30	9.12	20	13.99	50	10.59
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p > .05$ ,  $\chi^2 = 4.86$ ,  $Sd=2$

Yetişkin katılımcıların öğrencilik rollerinin yanı sıra sahip oldukları ebeveyn, eş, çalışan gibi diğer rolleri de vardır (Banks, 2010; Cash, 2013; Crompton ve Tan, 2002). Özellikle kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla toplumsal rolleri düşünüldüğünde akademik çalışmalarını etkileyecek engeller ve zorluklarla daha çok karşılaşabilecekleri ifade edilir (Lin, 2016). Lin, ABD’de yükseköğretimde eğitim alan geleneksel yaş dışında olan kadın katılımcıların karşılaştıkları engeller ve zorluklarla ilgili bir literatür taraması yapmıştır. Çalışmada yetişkin kadın katılımcıların yaşayacağı en önemli zorluğun birden fazla rol ile öğrenci rolünü dengelemeleri olduğu ifade edilmiştir. Aile sorumlulukları gibi rollerinin yanı sıra özellikle bakmakla yükümlü olduğu küçük çocuğu bulunan kadın katılımcıların daha büyük güçlüklerle karşılaştıkları belirtilmiştir (Home ve Hinds, 2000; Lin, 2016). Dolayısıyla kadınların mücadele etmesi gereken bu gibi engellerin, yükseköğretime katılımlarını veya devamlarını etkileyen önemli konular olduğu düşünülebilir.

Çizelge 70’de yaş gruplarına göre en önemli katılım engelleri verilmiştir. Katılım engeli ile yaş grupları arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş

grupları içerisinde 25-34 yaş aralığında olanlar için en önemli katılım engeli %55.02 ile “Kuruma Bağlı Engeller” olmuştur. Diğer yaş gruplarındaki en önemli katılım engeli ise %52.10 ve %54.55 oranları ile “Duruma Bağlı Engeller” olmuştur. Yetişkinlerin ileri yaşlarda özellikle iş ve ev sorumlulukları nedeni ile daha çok durumsal engellerle karşı karşıya kaldıkları söylenebilir. Duruma bağlı engellerin yaş ilerledikçe arttığını, psikolojik engellerin ise yaş ilerledikçe azaldığını söylemek mümkündür.

Çizelge 70

*Yaşa Göre En Önemli Katılım Engelleri*

Katılım Engelleri	Yaş Grupları						TOPLAM	
	25-34		35-44		45 ve üzeri		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Duruma Bağlı Engeller	100	32.36	62	52.10	24	54.55	186	39.41
Kuruma Bağlı Engeller	170	55.02	47	39.50	19	43.18	236	50.00
Psikolojik Engeller	39	12.62	10	8.40	1	2.27	50	10.59
<b>TOPLAM</b>	<b>309</b>	<b>100</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 20.52$ ,  $Sd=4$

Çizelge 71’de medeni duruma göre en önemli katılım engelleri verilmiştir. Katılım engeli ile medeni durum arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bekâr grup için en önemli katılım engeli %60.25 ile “Kuruma Bağlı Engeller” iken evli grup için en önemli katılım engeli %53.65 ile “Duruma Bağlı Engeller” olmuştur. Evli grubun iş ve ev sorumlulukları neticesinde bekâr gruba oranla daha çok durumsal engeller sebebiyle sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Bekâr grubun lisans eğitimine katılımında karşılaştığı engeller ise daha çok eğitim kurumundan kaynaklı engellerdir.

Çizelge 71

*Medeni Duruma Göre En Önemli Katılım Engelleri*

Katılım Engelleri	Medeni Durum					
	Bekar		Evli		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Duruma Bağlı Engeller	61	25.52	125	53.65	186	39.41
Kuruma Bağlı Engeller	144	60.25	92	39.48	236	50.00
Psikolojik Engeller	34	14.23	16	6.87	50	10.59
<b>TOPLAM</b>	<b>239</b>	<b>100</b>	<b>233</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 39.88$ ,  $Sd=2$

Çizelge 72’de çalışma durumuna göre en önemli katılım engelleri verilmiştir. Katılım engeli ile çalışma durumu arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmayan grup için %54.82 ile kamu-özel geçici statüde çalışanlar için ise %54.90 ile en önemli katılım engeli “Kuruma Bağlı Engeller” olmuştur. Kamu-özel sürekli statüde çalışan katılımcıların lisans eğitimi alırken karşılaştıkları katılım engelini ise en çok %47.84 ile “Duruma Bağlı Engeller” oluşturmuştur. Bu durumda sürekli statüde bir meslek sahibi olan yetişkin öğrencilerin daha çok ev ve iş sorumlulukları nedeni ile ilgili engeller yaşadıkları söylenebilir. Özellikle çalışmayan ya da geçici statüde çalışan yetişkinlerin harç ödeme, burs alamama gibi mali konulardaki kaygılarından dolayı da kurumsal engelleri seçtikleri düşünülebilir.

Çizelge 72

*Çalışma Durumuna Göre En Önemli Katılım Engelleri*

Katılım Engelleri	Çalışma Durumu							
	Çalışmıyorum		Kamu-Özel Sürekli Statüde		Kamu-Özel Geçici Statüde		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Duruma Bağlı Engeller	49	29.52	122	47.84	15	29.41	186	39.41
Kuruma Bağlı Engeller	91	54.82	117	45.88	28	54.90	236	50.00
Psikolojik Engeller	26	15.66	16	6.27	8	15.69	50	10.59
<b>TOPLAM</b>	<b>166</b>	<b>100</b>	<b>255</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 21.66$ ,  $Sd=4$

Çizelge 73’te aylık gelir durumuna göre en önemli katılım engelleri verilmiştir. Katılım engeli ile aylık gelir durumu arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişisel geliri olmayan (%53.94), asgari ücret altında gelire sahip olan (%50.85) ve 1401-2500 arasında gelire sahip olan (%53.03) yetişkinlerin lisans eğitime devam ederken karşılaştıkları katılım engelleri en çok “Kuruma Bağlı Engeller” olmuştur. Gelir düzeyi 2501-3500 arasında olanlar (%50) ve 3501-4500 arasında olan (%48.39) yetişkin öğrenciler için ise bu engeller daha çok “Duruma Bağlı Engeller”dir. Gelir düzeyi 4501 ve üzerinde olanlar için ise %47.06 ile hem “Duruma Bağlı Engeller” hem de “Kuruma Bağlı Engeller” eşit orana dolayısıyla eşit öneme sahip katılım engeli seçilmiştir. Bu durumda düşük gelir grubuna sahip yetişkinler daha çok kurumsal nedenlerle ilgili engeller yaşarken, yüksek gelire sahip yetişkin öğrenciler daha çok duruma bağlı engeller yaşamaktadır.



Çizelge 73

*Aylık Gelire Göre En Önemli Katılım Engelleri*

Katılım Engelleri	Aylık Gelir													
	Kişisel Gelirim Yok		Asgari Ücret Altı		1401-2500		2501-3500		3501-4500		4501 ve üzeri		TOP LAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Duruma Bağlı Engeller	50	30.30	19	32.20	27	40.91	67	50.00	15	48.39	8	47.06	186	39.41
Kuruma Bağlı Engeller	89	53.94	30	50.85	35	53.03	61	45.52	13	41.94	8	47.06	236	50.00
Psikolojik Engeller	26	15.76	10	16.95	4	6.06	6	4.48	3	9.68	1	5.88	50	10.59
<b>TOPLAM</b>	<b>165</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>100</b>	<b>134</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .01$ ,  $\chi^2 = 23.39$ ,  $Sd=10$

Psikolojik engeller tüm gelir grubundaki katılımcılar için en düşük seçim yapılan katılım engeli olmuştur.

*4.3.6.2. Eğitim Özelliklerine Göre Devam Ederken Karşılaştıkları Güçlükler*

Çizelge 74’te öğretim türüne göre en önemli katılım engelleri verilmiştir. Katılım engeli ile öğretim türü arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Birinci öğretimdeki yetişkinlerin %55.02’si ve ikinci öğretimdekilerin ise %46.05’i daha çok “Kuruma Bağlı Engeller” nedeniyle örgün lisans eğitimlerinde engeller yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan öğretim ile lisans eğitimine devam eden yetişkinler ise %70.97’lik bir oranla “Duruma Bağlı Engeller” yüzünden sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Duruma bağlı engellerin birinci öğretimden uzaktan eğitime doğru geçildikçe arttığı, kuruma bağlı engellerin ise birinci öğretimden uzaktan eğitime doğru geçildikçe azaldığı görülmüştür.

Çizelge 74

*Öğretim Türüne Göre En Önemli Katılım Engelleri*

Katılım Engelleri	Öğretim Türü						TOPLAM	
	Birinci Öğretim		İkinci Öğretim		Uzaktan Öğretim		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Duruma Bağlı Engeller	103	35.64	61	40.13	22	70.97	186	39.41

(devam ediyor)

Çizelge 74 (devam)

*Öğretim Türüne Göre En Önemli Katılım Engelleri*

Katılım Engelleri	Öğretim Türü							
	Birinci Öğretim		İkinci Öğretim		Uzaktan Öğretim		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kuruma Bağlı Engeller	159	55.02	70	46.05	7	22.58	236	50.00
Psikolojik Engeller	27	9.34	21	13.82	2	6.45	50	10.59
<b>TOPLAM</b>	<b>289</b>	<b>100</b>	<b>152</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .01$ ,  $\chi^2 = 17.09$ ,  $Sd=4$

Genel olarak yetişkinlerin lisans eğitimi alırken karşılaştıkları engeller incelendiğinde; ileri yaşta, evli, sürekli statüde çalışan, yüksek gelirli ve uzaktan öğretimdeki yetişkinlerin daha çok durumsal engellerle karşılaştıkları görülmüştür. Genç yetişkinlerin, bekârların, çalışmayan, düşük gelirli ve birinci-ikinci öğretimdeki katılımcıların ise daha çok kurumsal engellerle ilgili sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir.

#### 4.3.7. Yetişkinlerin Program Tercih Nedenleri

Yetişkinlere lisans programlarına katılım nedenlerinden bağımsız olarak program tercih nedenleri ile ilgili bir soru sorulmuştur. Bu soruya ait dağılımlar Çizelge 75’de verilmiştir. Katılımcılardan kendilerine göre en önemli program tercih nedeni seçeneğini ayrıca belirtmeleri istenmiştir. En önemli program tercih nedenine göre analizlerin yapılabilmesi için verili ifadeler ilgili literatür kapsamında Mesleki Tercihler, Akademik Tercihler, Kişisel Tercihler ve Kurumsal Tercihler olacak şekilde gruplandırılmıştır.

Çizelge 75

*Lisans Programını Tercih Nedenlerinin Dağılımı*

Gruplar	Program Tercih Nedenleri*	f	%
Mesleki Tercihler	İşim veya işe girmemle ilgili olması	225	47.67
	Çalışmada sıkıntı olmaması	120	25.42
	Maddi destek sağlanması	37	7.84
Akademik Tercihler	Lise veya önlisans eğitimimin devamı olması	212	44.92
	Kolay bitirilmesi	39	8.26
Kişisel Tercihler	Eve yakın olması	41	8.69
	İlgi duyduğum bir bölüm olması	367	77.75
	Giriş koşullarını sağlamam	217	45.97
Kurumsal Tercihler	Seçmeli ders sunması	23	4.87
	Popüler olması	95	20.13
	Okul harcının düşük olması	14	2.97
	Derslere devam zorunluluğunun az olması	57	12.08
	Uzaktan eğitim ile ders alma imkânı sunması	40	8.47
DİĞER	Ders saatlerinin uygun olması	69	14.62
	Aile baskısı nedeni ile, arkadaş zorlaması ile	-	-

\*Bu soru için birden fazla işaretleme yapılmıştır. Oranlar 472 katılımcı üzerinden hesaplanmıştır.

Tüm gruplar içerisinde tercih nedenlerinde ilk sırayı “İlgi duyduğum bir bölüm olması” (%77.75), ikinci sırayı “İşim veya işe girmemle ilgili olması” (%47.67) ve üçüncü sırayı ise “Giriş koşullarını sağlamam” (%45.97) almıştır. Tüm gruplar içinde en az işaretlenen program tercih nedenlerini “Okul harcının düşük olması” (%2.97), “Seçmeli ders sunması” (%4.87) ve “Maddi destek sağlanması” (%7.84) oluşturmuştur.

Yukarıdaki veriler yetişkin öğrencilerin program tercihlerinin yalnızca tek bir nedene bağlı olmadığını ortaya koymaktadır. Elliot ve Brna (2009), çalışmalarında kurum tercihinde yetişkinlerin kuruma ulaşım mesafesi, saygın itibar, giriş şartları ve aile için uygunluk gibi kriterlerin göz önünde bulundurulduğunu ifade etmiştir. Jung ve Cervero (2002) ise üniversitelere katılım gösteren yetişkinlerin çoğunun eve yakın bir kurumu tercih ettiğini söylemiştir.

Katılımcılara program tercih nedenlerinin en önemli nedeni sorulduğunda en yüksek tercih nedeni “İlgi duyduğum bir bölüm olması” (%47.67) iken düşük tercih nedeni “Okul harcının düşük olması” (%0.42) seçeneği olmuştur (Çizelge 76). Yetişkinleri eğitime katılmaya motive eden kişisel nedenler iç veya dış motivasyon ile tetiklenebilir. Ancak burada çıkan sonuç ile yetişkinlerin daha çok içsel motivasyonları ile eğitime katılım gösterdikleri ve bu doğrultuda ilgi duydukları bir alanda eğitimlerine devam ettikleri söylenebilir (Elliot ve Brna, 2009; Harkins, 2009; Singh, 2014).

Gruplar içerisindeki dağılıma bakıldığında Mesleki Tercihlerde en yüksek oranlı madde %20.13 ile “İşim veya işe girmemle ilgili olması” iken, en düşük oranlı madde %1.69 ile “Çalışmada sıkıntı olmaması” olmuştur. Akademik Tercihlerde en yüksek oranlı madde %13.14 ile “Lise veya önlisans eğitimimin devamı olması” iken, en düşük oranlı madde %1.06 ile “Kolay bitirilmesi” olmuştur. Kişisel Tercihlerde en yüksek oranlı madde %47.67 ile “İlgi duyduğum bir bölüm olması” iken, en düşük oranlı madde %1.91 ile “Eve yakın olması” olmuştur. Kurumsal Tercihlerde en yüksek oranlı madde %2.33 ile “Uzaktan eğitim ile ders alma imkânı sunması” iken, en düşük oranlı tercih edilme nedeni hiçbir katılımcı tarafından en önemli madde seçilmeyen “Seçmeli ders sunması” olmuştur.

## Çizelge 76

*En Önemli Program Tercih Nedenlerinin Dağılımı*

<b>Gruplar</b>	<b>Program Tercih Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Mesleki Tercihler	İşim veya işe girmemle ilgili olması	95	20.13
	Çalışmada sıkıntı olmaması	8	1.69
	Maddi destek sağlanması	14	2.97
Akademik Tercihler	Lise veya önlisans eğitimimin devamı olması	62	13.14
	Kolay bitirilmesi	5	1.06
Kişisel Tercihler	Eve yakın olması	9	1.91
	İlgi duyduğum bir bölüm olması	225	47.67
	Giriş koşullarını sağlamam	26	5.51
Kurumsal Tercihler	Seçmeli ders sunması	-	-
	Popüler olması	7	1.48
	Okul harcımın düşük olması	2	0.42
	Derslere devam zorunluluğunun az olması	5	1.06
	Uzaktan eğitim ile ders alma imkânı sunması	11	2.33
	Ders saatlerinin uygun olması	3	0.64
<b>TOPLAM</b>		<b>472</b>	<b>100</b>

Tercih nedenleri toplu olarak değerlendirildiğinde “Kişisel Tercihler”in en yüksek oranlı program tercih grubunu oluşturduğu görülmüştür.

*4.3.7.1. Demografik Özelliklere Göre Program Tercih Nedenleri*

En önemli program tercih nedeninde en yüksek orana sahip grubu %55.08 ile “Kişisel Tercihler” oluştururken en düşük orandaki en önemli program tercih nedenini %5.93 ile “Kurumsal Tercihler” oluşturmuştur (Çizelge 77).

## Çizelge 77

*En Önemli Program Tercih Nedenleri*

<b>Program Tercihleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Akademik Tercihler	67	14.19
Kişisel Tercihler	260	55.08
Kurumsal Tercihler	28	5.93
Mesleki Tercihler	117	24.79
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 78’de cinsiyete göre en önemli program tercih nedenleri verilmiştir. Program tercih nedeni ile cinsiyet arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çizelge 78

*Cinsiyete Göre En Önemli Program Tercih Nedenleri*

Program Tercihleri	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Akademik Tercihler	45	13.68	22	15.38	67	14.19
Kişisel Tercihler	171	51.98	89	62.24	260	55.08
Kurumsal Tercihler	20	6.08	8	5.59	28	5.93
Mesleki Tercihler	93	28.27	24	16.78	117	24.79
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p > .05$ ,  $\chi^2 = 7.45$ ,  $Sd=3$

Çizelge 79’da yaş gruplarına göre en önemli program tercih nedenleri verilmiştir. Program tercih nedeni ile yaş grupları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bütün yaş gruplarındaki katılımcıların en önemli program tercih nedeni ilk sırada “Kişisel Tercihler”, ikinci sırada “Mesleki Tercihler” olmuştur. Bütün yaş gruplarındaki yetişkinlerin program tercihleri için en az dikkat ettikleri tercih nedeni “Kurumsal Tercihler” olmuştur.

Çizelge 79

*Yaşa Göre En Önemli Program Tercih Nedenleri*

Program Tercihleri	Yaş Grupları							
	25-34		35-44		45 ve üzeri		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Akademik Tercihler	50	16.18	10	8.40	7	15.91	67	14.19
Kişisel Tercihler	177	57.28	64	53.78	19	43.18	260	55.08
Kurumsal Tercihler	18	5.83	4	3.36	6	13.64	28	5.93
Mesleki Tercihler	64	20.71	41	34.45	12	27.27	117	24.79
<b>TOPLAM</b>	<b>309</b>	<b>100</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .01$ ,  $\chi^2 = 17.60$ ,  $Sd=6$

Çizelge 80’de medeni duruma göre en önemli program tercih nedenleri verilmiştir. Program tercih nedeni ile medeni durum arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Hem bekâr hem de evli olanlar için en önemli program tercih nedeni “Kişisel Tercihler” iken en düşük orandaki program tercih nedenleri ise “Kurumsal Tercihler” olmuştur. Yetişkinler daha çok ilgilerini çeken ve ihtiyaçları neticesinde karar verdikleri bir programa katılım kararı aldıkları için kişisel tercihleri en önemli tercih nedeni olarak belirlemişlerdir.

Çizelge 80

*Medeni Duruma Göre En Önemli Program Tercih Nedenleri*

Program Tercihleri	Medeni Durum					
	Bekar		Evli		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Akademik Tercihler	44	18.41	23	9.87	67	14.19
Kişisel Tercihler	141	59.00	119	51.07	260	55.08
Kurumsal Tercihler	12	5.02	16	6.87	28	5.93
Mesleki Tercihler	42	17.57	75	32.19	117	24.79
<b>TOPLAM</b>	<b>239</b>	<b>100</b>	<b>233</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 18.24$ ,  $Sd=3$

Çizelge 81’de çalışma durumuna göre en önemli program tercih nedenleri verilmiştir. Program tercih nedeni ile çalışma durumu arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tüm çalışma durumu gruplarında en çok tercih edilen program tercih nedeni “Kişisel Tercihler” olmuştur. En düşük tercih edilen en önemli program tercih nedenini ise yine tüm çalışma durumu gruplarında “Kurumsal Nedenler” oluşturmuştur. Yetişkinler çalışan ya da çalışmayan konumunda olsalar da kendi kişisel ihtiyaçları neticesinde program tercihi yapmışlardır.

Çizelge 81

*Çalışma Durumuna Göre En Önemli Program Tercih Nedenleri*

Program Tercihleri	Çalışma Durumu							
	Çalışmıyorum		Kamu-Özel Sürekli Statüde		Kamu-Özel Geçici Statüde		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Akademik Tercihler	31	18.67	31	12.16	5	9.80	67	14.19
Kişisel Tercihler	114	68.67	111	43.53	35	68.63	260	55.08
Kurumsal Tercihler	3	1.81	21	8.24	4	7.84	28	5.93
Mesleki Tercihler	18	10.84	92	36.08	7	13.73	117	24.79
<b>TOPLAM</b>	<b>166</b>	<b>100</b>	<b>255</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 53.23$ ,  $Sd=6$

Yetişkinlerin aylık gelir durumları ile program tercih nedenleri arasındaki ilişki için Ki-Kare testinde uygun koşullar oluşmadığından analiz yapılamamıştır.

*4.3.7.2. Eğitim Özelliklerine Göre Program Tercih Nedenleri*

Çizelge 82’de öğretim türüne göre en önemli program tercih nedenleri verilmiştir. Program tercih nedeni ile öğretim türü arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Birinci öğretimde okuyan yetişkinlerin %57.09’u ile ikinci öğretimde

okuyan yetişkinlerin %57.89'u en çok "Kişisel Tercihler"i program tercih nedeni olarak seçerken, uzaktan eğitimde okuyan yetişkinlerin %35.48'i hem "Kurumsal Tercihler"i hem de "Mesleki Tercihler"i en önemli program tercih nedeni olarak belirlemişlerdir. Bu durumda uzaktan öğretim yöntemi, eğitim kurumlarının sunduğu bir hizmet olduğu için uzaktan öğretime kayıtlı öğrenciler için kurumsal nedenlerin en önemli program tercih nedeni çıkması beklenen bir durum olmuştur.

#### Çizelge 82

##### *Öğretim Türüne Göre En Önemli Program Tercih Nedenleri*

Program Tercihleri	Öğretim Türü						TOPLAM	
	Birinci Öğretim		İkinci Öğretim		Uzaktan Öğretim		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Akademik Tercihler	45	15.57	20	13.16	2	6.45	67	14.19
Kişisel Tercihler	165	57.09	88	57.89	7	22.58	260	55.08
Kurumsal Tercihler	10	3.46	7	4.61	11	35.48	28	5.93
Mesleki Tercihler	69	23.88	37	24.34	11	35.48	117	24.79
<b>TOPLAM</b>	<b>289</b>	<b>100</b>	<b>152</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 58.79$ ,  $Sd=6$

Devletlerin eğitim teknolojilerine verdikleri önem ve bu kapsamda yapılan yatırımlar, yetişkinlerin lisans programlarına katılımını artırmaya yönelik önemli bir unsurdur. Yükseköğretim kurumları özellikle yetişkinleri zaman ve mekân bağımlılığından kurtaran uzaktan eğitim ile ileri bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamalarından yüksek oranda fayda sağlayabilirler. İleri yaştaki tam-zamanlı çalışan yetişkin öğrenciler için diledikleri zamanda ders çalışma ve programlara katılma durumlarının uygunluğu birinci derecede öneme sahiptir (Choy ve Premo, 1995; Jung ve Cervero, 2002). Bu sebeple en azından devam zorunluluğunu ortadan kaldıran bir sistem olması sebebi ile çoğu tam-zamanlı çalışan yetişkin öğrenciler uzaktan eğitimi tercih etmektedir.

#### 4.3.8. Yetişkinlerin Eğitim Kararının Desteklenmesi Durumu

Bir yetişkinin eğitime katılma ve devam etme kararında yaşam çevresinde bulunan kişi ve grupların destekleyici olup olmamaları önemli bir etkidir (Singh, 2014). Bu nedenle yetişkin öğrencilere eğitime devam etmelerinde kimlerin destek olduğu sorulmuştur.

Yetişkinlerin eğitimini içeren faaliyetler genellikle gönüllülük içeren bir aktivite alanı olarak görülür (Merriam ve Caffarella, 2001; Miller, 1967). Yetişkinlerin lisans eğitimine katılım kararlarını destekleyenler incelendiğinde %91.10 ile herhangi birinin desteği olmadan kendi kararları ile eğitimini sürdürenler en yüksek oranı oluşturmuştur. Eğitime destek veren diğer kişileri %33.05 ile aile, %26.91 ile eş ya da nişanlı ve %23.31 ile sosyal çevre ya da yakın arkadaşlar oluşturmuştur. Diğer kategorisi için bir katılımcı “öğrencilerim” ifadesini kullanmıştır (Çizelge 83).

Çizelge 83

*Katılım Kararını Destekleyenler*

<b>Destekleyenler*</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kendi kararım	430	91.10
Eşim, Nişanlım vs.	127	26.91
Ailem (annem, babam, kardeşlerim, aile büyüklerim vs.)	156	33.05
Çocuklarım	38	8.05
Akrabalarım	31	6.57
İş arkadaşlarım	99	20.97
Sosyal çevrem, yakın arkadaşlarım	110	23.31
İşverenim (patron, müdür, yönetici vs.)	39	8.26
Diğer	1	0.21

\*Bu soru için birden fazla işaretleme yapılmıştır. Oranlar 472 katılımcı üzerinden hesaplanmıştır.

Lin (2016), kadınların akademik deneyimlerinde aile desteği almalarının eğitime devam kararında teşvik edici olduğunu ve onlara motivasyon sağladığını belirtmiştir. Kasworm (2008) ise yetişkinlerin devam ettikleri eğitim sürecini uzun bir yolculuğa benzetmiş ve bu yolculukta eş, çocuk, kardeş ve bazen de meslektaşların ilk desteği ve cesareti sağladığını belirtmiştir.

#### 4.3.9. Yetişkinlerin Sosyal Etkinliklere Katılımı

Üniversite eğitimi kuşkusuz tüm öğrenciler için yalnızca eğitim ortamlarında öğrenme değildir. Öğrenme temelinde katıldıkları sosyal etkinlikler ve etkileşim olanakları, bireysel gelişmenin önemli bir boyutunu oluşturur. Bu nedenle büyük ölçüde iş ve aile sorumlulukları ile birlikte eğitimlerini sürdürmekte olan yetişkinlere formel öğrenme ortamları dışındaki etkinliklere katılıp katılmadıkları, nelere katıldıkları ve kampüste ne kadar süre geçirdikleri sorulmuştur.

Yetişkinlerin eğitim yaşantıları incelendiğinde derslere katılmak, sınavlara girmek, öğretim elemanları ile dersler hakkında görüşmeler yapmak, idareyi ilgilendiren işlemleri



sonuçlandırmak amacı ile kampüs içerisinde görünür oldukları söylenebilir. Yetişkin öğrenenler kampüs içerisinde yerleşik durumda değildirler. Daha açık bir ifade ile yetişkinler çok büyük oranda derslere ve sınavlara katılmak için kampüste vakit harcarlar. Yetişkin öğrencilerin çoğunun tam-zamanlı çalışan, evli ve çocuklu kişiler olması sebebiyle kampüs içerisindeki sosyal yaşamları, ev ve aile içerisindeki sosyal yaşantılarına oranla daha sınırlıdır (Hanna ve Skenes, 1993; Rabourn ve diğerleri, 2015; Sherman, 2005). Yetişkin öğrencilerin üniversitelerdeki öğrenci nüfusu içerisinde kampüste geçirilen süre bakımından en sınırlı süreye sahip grup olduğunu söylemek mümkündür (Lundberg, 2003).

Yetişkinlerin sosyal etkinliklere katılım durumları sorulduğunda %85.17'si herhangi bir etkinliğe katılmadığını, %14.83'ü ise katıldığını belirtmiştir (Çizelge 84).

Çizelge 84

*Sosyal Etkinliklere Katılım Durumu*

<b>Etkinliklere Katılım</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Katılıyorum	70	14.83
Katılmıyorum	402	85.17
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Sosyal etkinliklere katılanlar katılım gösterdikleri etkinliği açık uçlu olacak şekilde cevaplamışlardır. Çizelge 85'de etkinliklere katılım gösterenlerin (70 kişi) verdikleri cevaplar doğrultusunda ilgili ifadeler gruplandırılmıştır.

Çizelge 85

*Sosyal Etkinlik Dağılımı*

<b>Sosyal Etkinlikler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bölüm Etkinlikleri	11	15.49
Bilimsel Etkinlikler (Seminer, Konferans vb.)	39	54.93
Gezi	3	4.23
Sportif Faaliyetler	11	15.49
Kulüp Faaliyetleri	22	30.99
Bahar Şenlikleri	6	8.45
<b>TOPLAM</b>	<b>70*</b>	<b>100</b>

\*Bu soru için birden fazla işaretleme yapılmıştır. Oranlar sosyal etkinliklere katılanlar üzerinden hesaplanmıştır.

Çizelge 85 incelendiğinde en yüksek katılım gösterilen sosyal faaliyetin %54.93 ile bilimsel etkinlikler olduğu görülmüştür. İkinci sırada %30.99 ile kulüp faaliyetleri,

üçüncü sırada ise %15.49 ile bölüm etkinlikleri ile sportif faaliyetler gelmiştir. Genel olarak bakıldığında yetişkinlerin sosyal faaliyetlere katılım göstermedikleri (Graham ve Donaldson, 1999; Wood-Wyatt, 2008) ancak diğer eğitim faaliyetlerini sürdürdükleri bilinmektedir.

#### 4.3.10. Kampüste Dersler Dışında Geçirilen Haftalık Süre ve Uğraşlar

Yetişkinler meşgul kişilerdir. Çoğu yetişkin gününün sekiz saatini işine ayırır ve geri kalan zamanını da ailesi ya da bağlı olduğu diğer topluluklarla geçirir (Merriam ve Caffarella, 2001). Yetişkin öğrencilerin sesi ve görüntüsü kampüsün kültürel doğasına entegre değildir (Sissel ve diğerleri, 2001). Bu yetişkinler genelde derslere tam-zamanlı katılım sağlamayan, dersleri uzaktan öğretim teknolojileri ile alan ve kampüste fazla vakit harcamayan kişilerdir (Donaldson ve diğerleri, 1999; Hoyt ve diğerleri, 2010; Singh, 2014). Özellikle evli ve çocuk sahibi yetişkin kadın öğrenciler derslerden sonra hemen eve gitmek ve çocukları ile ilgilenmek isterler. Bu tür nedenlerle yetişkinler kampüsünde veya dışında sınıf arkadaşları ile bir etkinliğe katılma fikrine sıcak bakamazlar. Banks (2010) yükseköğretimdeki yetişkin kadın öğrencileri kapsayan çalışmasında, kurumların çocuk sahibi katılımcılara çocuk dostu alanlar ve uygun çocuk bakım hizmetleri sunmaları durumunda katılımcıların kampüsteki aktivitelere katılmayı istediklerini belirtmiştir.

Bu bağlamda yetişkinlere ders dışında kampüste vakit geçirip geçirmediği sorulduğunda katılımcıların %45.76'sı hiç vakit geçirmediğini, %35.38'i ise haftalık 1-3 saat arasında vakit geçirdiğini belirtmiştir (Çizelge 86).

Çizelge 86

#### *Kampüste Ders Dışında Haftalık Geçirilen Süre*

<b>Kampüste Ders Dışı Süre</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hiç vakit geçirmiyorum	216	45.76
1 - 3 saat	167	35.38
4 - 6 saat	51	5.30
7 - 9 saat	13	10.81
10 saat ve üzeri	25	2.75
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 87'de cinsiyet ve kampüste ders dışında haftalık geçen süreye göre yetişkin öğrencilerin dağılımı verilmiştir. Ders dışı geçen süre ile cinsiyet arasında istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çizelge 87

*Cinsiyete Göre Kampüste Ders Dışında Haftalık Geçirilen Süre*

Kampüste Ders Dışı Süre	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Hiç vakit geçirmiyorum.	149	45.29	67	46.85	216	45.76
1 - 3 saat	116	35.26	51	35.66	167	35.38
4 - 6 saat	33	10.03	18	12.59	51	10.81
7 - 9 saat	9	2.74	4	2.80	13	2.75
10 saat ve üzeri	22	6.69	3	2.10	25	5.30
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p > .05$ ,  $\chi^2 = 4.62$ ,  $Sd=4$

Çizelge 88’de ise medeni duruma ve kampüste ders dışı geçen süreye göre yetişkin öğrencilerin dağılımı verilmiştir. Katılımcıların medeni durum ve ders dışı geçirilen süre özellikleri arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bekâr grup içerisinde kampüsteki ders dışı geçen süre için en yüksek oran %41.00 ile 1-3 saat iken; evli grup için %57.08 ile “hiç vakit geçirmiyorum” olmuştur. Bekâr gruptan evli gruba geçildikçe ders dışında kampüste vakit geçiren yetişkin öğrenci sayısı azalırken; kampüste hiç vakit geçirmeyen yetişkin öğrenci sayısı artmıştır.

Çizelge 88

*Medeni Duruma Göre Kampüste Ders Dışında Geçen Haftalık Süre*

Kampüste Ders Dışı Süre	Medeni Durum					
	Bekar		Evli		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Hiç vakit geçirmiyorum	83	34.73	133	57.08	216	45.76
1 - 3 saat	98	41.00	69	29.61	167	35.38
4 - 6 saat	34	14.23	17	7.30	51	10.81
7 - 9 saat	8	3.35	5	2.15	13	2.75
10 saat ve üzeri	16	6.69	9	3.86	25	5.30
<b>TOPLAM</b>	<b>239</b>	<b>100</b>	<b>233</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 24.85$ ,  $Sd=4$

Çizelge 89’da çalışma durumuna ve kampüste ders dışı geçen süreye göre yetişkin öğrencilerin dağılımı verilmiştir. Katılımcıların çalışma durumu ve kampüste ders dışı geçirdikleri süre özellikleri arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmayan grup içerisinde kampüste ders dışı geçen süre için en yüksek oran %43.98 ile 1-3 saat olurken, sürekli statüde çalışan grup için bu oran %58.82 ile “hiç vakit

geçirmiyorum” olmuştur. Geçici statüde çalışanlar için geçirilen süre ise %35.29 ile 1-3 saat olmuştur. Sürekli statüde çalışan katılımcıların iş yoğunlukları nedeniyle kampüs içerisinde ders dışı faaliyetlere vakit ayıramadıkları söylenebilir.

Çizelge 89

*Çalışma Durumuna Göre Kampüste Ders Dışında Geçen Haftalık Süre*

Kampüste Ders Dışı Süre	Çalışma Durumu							
	Çalışmıyorum		Kamu-Özel Sürekli Statüde		Kamu-Özel Geçici Statüde		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiç vakit geçirmiyorum	50	30.12	150	58.82	16	31.37	216	45.76
1 - 3 saat	73	43.98	76	29.80	18	35.29	167	35.38
4 - 6 saat	26	15.66	16	6.27	9	17.65	51	10.81
7 - 9 saat	7	4.22	3	1.18	3	5.88	13	2.75
10 saat ve üzeri	10	6.02	10	3.92	5	9.80	25	5.30
<b>TOPLAM</b>	<b>166</b>	<b>100</b>	<b>255</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 45.51$ ,  $Sd=8$

Yetişkinlerin yaşına göre ders dışı kampüs içinde geçen süre arasındaki ilişkide Ki-Kare testinde uygun koşullar oluşmadığından analiz yapılamamıştır.

Donaldson ve diğerleri (1999), geleneksel öğrencilerin yetişkinlere oranla üniversitelerin sosyal olanaklarından daha fazla yararlandıklarını; yetişkin öğrencilerin de geleneksel öğrencilere oranla üniversitelerin eğitimi ve kalitesi ile daha fazla ilgilendiklerini ortaya koymuşlardır. Bu durumda yetişkinleri yükseköğretimde önemli katılımcılar olarak görmek gerektiğini ve kısıtlı olan zaman ve maddi kaynaklarını bu işe ayırmaları sebebiyle üniversitelerden maksimum fayda sağlamaları için destek olunması gerektiğini savunmuşlardır.

Kampüs içerisinde ders dışı saatlerde hiç vakit geçirmeyenleri ve en düşük değer olan 1-3 saat arasında vakit geçirenleri oluşturan kesim, tüm katılımcıların %81.14'ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların %54.24'ünün ise ders dışında kampüs içerisinde haftalık 1 ila 10 saat ve üzerinde vakit geçirdikleri söylenebilir. Katılımcılara kampüste ders dışı sürede nasıl vakit geçirdikleri sorulmuştur. Buna göre katılımcıların kampüste ders dışında geçirdikleri süre zarfında en çok gerçekleştirdikleri etkinlikler %60.16 ile arkadaşlarla vakit geçirmek, %46.48 ile kütüphaneye gitmek ve %45.31 ile fakültedeki işleri halletmektir. Diğer seçeneğinde belirtilen ifadeler ders çalışmak, spor yapmak,

kampüs içinde konaklıyor olmak ve kampüs içerisinde idari veya akademik bir işte çalışıyor olmak şeklindedir (Çizelge 90).

Çizelge 90

*Kampüste Ders Dışı Etkinlikler*

<b>Kampüs Etkinlikleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Arkadaşlarımla vakit geçiriyorum.	154	60.16
Kütüphaneye gidiyorum.	119	46.48
Fakülteadaki işlerimi hallediyorum.	116	45.31
Hocalarla görüşüyorum.	109	42.58
Diğer	23	8.98
<b>TOPLAM</b>	<b>256*</b>	<b>100</b>

\*Bu soru için birden fazla işaretleme yapılmıştır. Oranlar kampüste ders dışı etkinliklere katılanlar üzerinden hesaplanmıştır.

Yetişkin öğrencilerin iş, eğitim ve aile hayatını dengelemelerinin ne kadar zor olduğu bilinmektedir. Yetişkin öğrencilerin kampüsleri ile bağlantı kurma süreleri oldukça kısıtlıdır (Fairchild, 2003). Ancak yetişkinlerin üniversitelerde başarı elde etmelerinde eğitsel aktivitelere katılımları önem arz etmektedir. Akranları ve öğretim personeli ile çalışmak; bir öğrencinin kurumla bağ kurabilmesinde, yüksek başarı elde etmesinde, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmesinde önemli etmenlerdir. Kaliteli bir etkileşim kurma süreci bilişsel gelişime katkı sağlarken, öğrenci memnuniyeti, devamlılık ve artan akademik performansı da olumlu yönde etkilemektedir (Rabourn ve diğerleri, 2015).

#### 4.3.11. Ders Danışmanlarının Tutumu

Geleneksel yaş grubu dışındaki örgün lisans eğitimi alan yetişkin öğrencilere, ders danışmanlarının kendilerine karşı tutumu sorulduğunda katılımcıların %53.39'u ders danışmanlarının çoğunlukla bu durumun farkında olduğunu ifade etmiştir (Çizelge 91). Katılımcıların “diğer” kısmına yazdıkları ifadeler sonucunda yetişkin öğrencilerin derslere geleneksel öğrenciler kadar katılım sağlayamadıkları veya sınıf mevcudunun çok olmasından dolayı ders danışmanlarının öğrencilerini tanıma gibi bir fırsatının olmadığı görülmüştür.

Çizelge 91

*Ders Danışmanlarının Tutumu*

<b>Ders Danışmanının Tutumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Farkında değiller.	62	13.14
Bir kısmı farkında.	152	32.2
Çoğunlukla farkındalar.	252	53.39
Diğer	6	1.27
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Allen (1993), yetişkin bir bireyin akademik başarı elde etmesi için gerekli ortamı sağlayacak destek hizmetlerinin sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sebeple geleneksel olmayan öğrenciler için öğrenci destek hizmetleri önemlidir (Fairchild, 2003). Kurum tarafından yapılan yönlendirme aktiviteleri, yetişkinlerin rol çatışmasından kaynaklanabilecek sorunları öngörmesine ve aile, okul ve mesleki sorumluluklarla ilgili gerçekçi beklentiler kazanmasına yardımcı olur. Yönlendirme programları ayrıca öğrencilerin birbirleriyle bağlantı kurmasına ve sosyal destek ağlarının oluşmasına yardımcı olabilir. Dolayısıyla yetişkinlerin ders danışmanlarının yönlendirmesi ile bu tür faaliyetler içerisinde yer almaları, süreç içinde karşılaşacakları güçlükleri azaltma potansiyeline sahip olabilir. Aynı zamanda Kenner ve Weinerman (2011), üniversitelere gelen yetişkinlerin öğretim elemanları tarafından fark edilmesi gerekliliğini savunurken, bu durumun öğretim elemanları için bazı zorlukları olsa da yetişkinlerin üniversite topluluğuna getirdikleri yaşam deneyimleri ve bilgilerden öğretim elemanlarının da faydalanabileceğini dile getirmişlerdir.

#### 4.3.12. Lisans Eğitime Yönelik Politikalar

Yükseköğretim kurumları daha çok geleneksel yaştaki öğrencileri ön plana çıkartacak ve onların önemini vurgulayacak çalışmalar yaparlar (Sissel ve diğerleri, 2001). Ders danışmanlarının, yöneticilerin, destek personelinin tutum ve davranışlarının yanı sıra bu kurumlara ait politika ve usuller de yetişkin öğrencileri önemsemeyen ve yetişkinlerin yaşam biçimleri ile yetişkin yaşamındaki karmaşıklığı göz önünde bulundurmeyen bir tavır sergilerler. Bu durum bazen yetişkinlerin cesaretini kırabilmekte ya da onları hüsrana uğratabilmektedir (Kasworm, 2008).

Çoğu üniversite kurumu öğrenci nüfusunu ileri yaşta, evli ve çalışan olarak görmemektedir (Sissel ve diğerleri, 2001). Ancak nüfus projeksiyonlarına bakıldığında ilerleyen yıllarda yüksek oranlı genç nüfusun yerini orta yetişkin nüfusa bırakacağı

tahmin edilmektedir. Böylece ilerleyen yıllarda üniversitelerin geleneksel yaştaki öğrencilerinden çok, orta yetişkin öğrencilere odaklanması kaçınılmaz bir durum olacaktır. DiSilvestro (2013) değişen ve gelişen nüfus ölçekleri için yetişkinleri altın fırsat olarak değerlendirmiş; McAllister (2010) ise giderek yaşlanan nüfus ile yaşanacak demografik değişimle yükseköğretim politika ve uygulamalarının daha kapsamlı ve yetişkinlere karşı daha duyarlı olması ihtiyacını vurgulamıştır.

Yetişkinlerin üniversitelerde giderek artan oranda yer alması eğitimcileri ve politika yapımcıları, geleneksel olmayan bu öğrenci grubuna karşı önlemler almaya zorunlu tutmaktadır (Coulter ve Mandell, 2012; Home ve Hinds, 2000; Pollard, 2008; Slotnick ve diğerleri, 1993). Bu kapsamda yetişkin öğrencilerin örgün lisans eğitimi alırken karşılaştıkları engeller ışığında geliştirilebilir yükseköğretim politikaları hakkındaki düşünceleri incelenmiştir.

Yetişkinlerin ne tür yükseköğretim politikalarının geliştirilebileceğine dair düşüncelerine ait dağılımlar Çizelge 92’de verilmiştir. Katılımcılardan kendilerine göre en önemli geliştirilebilir politika seçeneğini ayrıca belirtmeleri istenmiştir. Bu kapsamda analizlerin yapılabilmesi için verili ifadeler ilgili literatür kapsamında Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar, Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar, Ekonomik Destek Politikaları ve Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar olarak gruplandırılmıştır. Tüm gruplar içerisinde en çok işaretlenen geliştirilebilir yükseköğretim politikalarında ilk sırayı “Devam zorunluluğu istenmemeli” (%72.67), ikinci sırayı “Çalışan yetişkinlerin işyerlerinden yasal olarak izinli sayılmaları” (%69.70) ile “Dışarıdan gelenler için uygun konaklama hizmetleri sunulmalı” (%69.70) ve üçüncü sırayı ise “Çalışanlara yönelik hafta sonu ya da akşamları sınav imkânı sunulmalı” (%68.64) almıştır. Tüm gruplar içinde en az işaretlenen yükseköğretim politikalarını “Programda farklı müfredat uygulanması” (%38.56), “Girişlerde yetişkinler için ayrı kontenjan uygulaması” (%38.98) ve “Giriş koşulları düzenlenmeli” (%42.16) oluşturmuştur.

Yetişkinler için geliştirilebilir yükseköğretim politikaları sorusu en yoğun katılım gösterilen ve böylelikle en çok “Evet” oranına sahip soru olmuştur. En az “Evet” alan ifadeler katılım nedenlerinde %5.51, katılmama nedenlerinde %4.03, katılım engellerinde %7.20, program tercih nedenlerinde %2.97 iken yetişkinler için geliştirilebilir yükseköğretim politikalarındaki en düşük düzeydeki “Evet” alan ifade için yapılan işaretleme %38.56 olmuştur. Bu oranın tüm Evet/Hayır analizi yapılan sorular içerisinde oldukça yüksek bir oran olduğu düşünülebilir.

## Çizelge 92

*Yükseköğretim Politikalarının Dağılımı*

Gruplar	Yetişkinler Açısından Geliştirilebilir Yükseköğretim Politikaları*	f	%
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	Yetişkinlere okulu tamamlamada süre sınırı konulmamalı	279	59.11
	Giriş koşulları düzenlenmeli	199	42.16
	Devam zorunluluğu istenmemeli	343	72.67
	Çalışanlara yönelik hafta sonu ya da akşamları sınav imkânı sunulmalı	324	68.64
	Çalışan yetişkinlerin işyerlerinden yasal olarak izinli sayılmaları	329	69.70
	Derslerin yaz döneminde alınması fırsatları sunulmalı	310	65.68
	Girişlerde yetişkinler için ayrı kontenjan uygulaması	184	38.98
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	Yetişkinler iş tecrübelerine uygun derslerden muaf edilmeli	317	67.16
	Çalışan yetişkinler stajdan muaf tutulmalı	307	65.04
	Tüm dersler için muafiyet sınavı olmalı	212	44.92
Ekonomik Destek Politikaları	Harç ödeme koşulları iyileştirilmeli	220	46.61
	Devlet tarafından teşvik edici burs desteği sağlanmalı	295	62.50
	Devletin katkısı ile işverenin koşulsuz maddi destek sunması	253	53.60
	Eğitim ihtiyacı için uygun geri ödeme koşullarına sahip banka kredisi desteği	208	44.07
	Dışarıdan gelenler için uygun konaklama hizmetleri sunulmalı	329	69.70
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	Uzaktan eğitim ile derslerin desteklenmesi	282	59.75
	Öğretim elemanlarının yetişkin eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi	287	60.81
	Programda farklı müfredat uygulanması	182	38.56
	Yükseköğretim ve iş piyasası işbirliği ilişkileri güçlendirilmeli	297	62.92

\*Bu soru için birden fazla işaretleme yapılmıştır. Oranlar 472 katılımcı üzerinden hesaplanmıştır.

Yukarıdaki veriler yükseköğretimdeki geliştirilebilir politikaların yalnızca tek bir maddeye bağlı olmadığını ortaya koymaktadır.

Katılımcılardan lisans eğitimlerine devam ederken karşılaştıkları engeller ışığında geliştirilebilir yükseköğretim politikalarından kendileri için en önemli olanı seçmeleri istenmiştir. Katılımcılar en yüksek oranda “Devam zorunluluğu istenmemeli” (%16.95); en az oranda ise “Giriş koşulları düzenlenmeli” (%0.85) ile “Programda farklı müfredat uygulanması” (%0.85) seçeneklerini işaretlemiştir. Gruplar içerisindeki dağılıma ayrı ayrı bakıldığında Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalarda en yüksek oranlı madde %16.95 ile “Devam zorunluluğu istenmemeli” iken, en düşük oranlı madde ise %0.85 ile “Giriş koşulları düzenlenmeli” olmuştur. Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalarda en yüksek oranlı madde %7.42 ile “Yetişkinler iş tecrübelerine uygun



derslerden muaf edilmeli” iken, en düşük oranlı madde %3.81 ile “Tüm dersler için muafiyet sınavı olmalı” olmuştur. Ekonomik Destek Politikalarında en yüksek oranlı madde %10.38 ile “Devlet tarafından teşvik edici burs desteği sağlanmalı” iken, en düşük oranlı madde %2.12 ile “Devletin katkısı ile işverenin koşulsuz maddi destek sunması” olmuştur. Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalarda en yüksek oranlı madde %5.51 ile “Öğretim elemanlarının yetişkin eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi” iken, en düşük oranlı madde %0.85 ile “Programda farklı müfredat uygulanması” olmuştur (Çizelge 93).

Çizelge 93

*En Önemli Yükseköğretim Politikalarının Dağılımı*

Gruplar	Yetişkinler Açısından Geliştirilebilir Yükseköğretim Politikaları	f	%
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	Yetişkinlere okulu tamamlamada süre sınırı konulmamalı	22	4.66
	Giriş koşulları düzenlenmeli	4	0.85
	Devam zorunluluğu istenmemeli	80	16.95
	Çalışanlara yönelik hafta sonu ya da akşam sınav imkânı sunulmalı	20	4.24
	Çalışan yetişkinlerin işyerlerinden yasal olarak izinli sayılmaları	47	9.96
	Derslerin yaz döneminde alınması fırsatları sunulmalı	24	5.08
	Girişlerde yetişkinler için ayrı kontenjan uygulaması	5	1.06
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	Yetişkinler iş tecrübelerine uygun derslerden muaf edilmeli	35	7.42
	Çalışan yetişkinler stajdan muaf tutulmalı	29	6.14
	Tüm dersler için muafiyet sınavı olmalı	18	3.81
Ekonomik Destek Politikaları	Harç ödeme koşulları iyileştirilmeli	15	3.18
	Devlet tarafından teşvik edici burs desteği sağlanmalı	49	10.38
	Devletin katkısı ile işverenin koşulsuz maddi destek sunması	10	2.12
	Eğitim ihtiyacı için uygun geri ödeme koşullarına sahip banka kredisi desteği	12	2.54
	Dışarıdan gelenler için uygun konaklama hizmetleri sunulmalı	25	5.30
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	Uzaktan eğitim ile derslerin desteklenmesi	22	4.66
	Öğretim elemanlarının yetişkin eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi	26	5.51
	Programda farklı müfredat uygulanması	4	0.85
	Yükseköğretim ve iş piyasası işbirliği ilişkileri güçlendirilmeli	25	5.30
<b>TOPLAM</b>		<b>472</b>	<b>100</b>

Politikalar toplu olarak değerlendirildiğinde “Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar”ın en yüksek oranlı geliştirilebilir yükseköğretim politikaları grubunu oluşturduğu görülmüştür.

#### 4.3.12.1. Demografik Özelliklere Göre Yükseköğretim Politikaları

Yükseköğretimdeki yerleşme oranlarının artmasına rağmen yetişkinler, benzersiz ihtiyaçları olan ve hem ekonomik hem akademik hem de idari yönden desteklenmesi gereken bir gruptur (Benshoff, 1993; DiSilvestro, 2013). Bu nedenle yetişkinlerin hangi tür destek politikalarına ihtiyacı olduğunu keşfetmek gerekmektedir. Bu bölümde cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışma durumu ve aylık gelir gibi demografik özellikler ile geliştirilebilir yükseköğretim politikaları arasındaki anlamlılık ilişkisi incelenmiştir. En önemli yükseköğretim politikası grubunu %42.80 ile “Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar” oluştururken, en düşük oranlı seçilen en önemli politika grubunu ise %16.31 ile “Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar” oluşturmuştur (Çizelge 94).

Çizelge 94

##### En Önemli Yükseköğretim Politikaları

Politikalar	f	%
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	202	42.80
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 95’de cinsiyete göre en önemli geliştirilebilir yükseköğretim politikaları verilmiştir. Geliştirilebilir yükseköğretim politikaları ile cinsiyet arasında istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çizelge 95

##### Cinsiyete Göre En Önemli Yükseköğretim Politikaları

Politikalar	Cinsiyet				TOPLAM	
	Erkek		Kadın			
	f	%	f	%	f	%
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	63	19.15	19	13.29	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	55	16.72	22	15.38	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	75	22.80	36	25.17	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	136	41.34	66	46.15	202	42.80
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p > .05$ ,  $\chi^2 = 2.86$ ,  $Sd=3$

Çizelge 96’da yaş gruplarına göre en önemli geliştirilebilir yükseköğretim politikaları verilmiştir. Geliştirilebilir yükseköğretim politikaları ile yaş grupları arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bütün yaş gruplarındaki katılımcılar ilk sırada “Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar”ı seçmişlerdir. Ancak ikinci sırayı 25-34 yaş aralığındaki yetişkinler için “Ekonomik Destek Politikaları” alırken, diğer yaş grubundaki yetişkinler için “Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar” almıştır. İleri yaştaki bireyler, sahip olunan yeterliliklerin okudukları programdaki müfredatla ilişkilendirilip ders ya da stajdan muaf tutulma fikrini önemsemektedir. Genç grubu oluşturan yetişkinlerin bir kısmının herhangi bir işte çalışmayan grubu temsil ettiği düşünüldüğünde ekonomik destek politikalarına öncelik vermeleri beklenen bir durum olmuştur.

Çizelge 96

*Yaşa Göre En Önemli Yükseköğretim Politikaları*

Politikalar	Yaş Grubu						TOPLAM	
	25-34		35-44		45 ve üzeri		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	44	14.24	26	21.85	12	27.27	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	52	16.83	16	13.45	9	20.45	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	91	29.45	12	10.08	8	18.18	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	122	39.48	65	54.62	15	34.09	202	42.80
<b>TOPLAM</b>	<b>309</b>	<b>100</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100.0</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 26.46$ ,  $Sd=6$

Çizelge 97’de medeni duruma göre en önemli geliştirilebilir yükseköğretim politikaları verilmiştir. Geliştirilebilir yükseköğretim politikaları ile medeni durum arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Hem bekâr hem de evli olan yetişkinlerin geliştirilebilir politika olarak ilk sırada “Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar”ı seçtiği görülmüştür. Ancak ikinci sırayı bekâr yetişkinler için “Ekonomik Destek Politikaları” alırken, evli yetişkinler için “Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar” almıştır. Evli katılımcıların, sahip olunan yeterliliklerin okudukları programdaki müfredatla ilişkilendirilip ders ya da

stajdan muaf tutulma fikrini önemsedikleri görülmüştür. Ancak bekâr grup için ikinci önceliğin mali yönden desteklenme olduğu söylenebilir.

Çizelge 97

*Medeni Duruma Göre En Önemli Yükseköğretim Politikaları*

Politikalar	Medeni Durum					
	Bekar		Evli		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	36	15.06	46	19.74	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	41	17.15	36	15.45	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	68	28.45	43	18.45	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	94	39.33	108	46.35	202	42.80
<b>TOPLAM</b>	<b>239</b>	<b>100</b>	<b>233</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .05$ ,  $\chi^2 = 8.07$ ,  $Sd=3$

Çizelge 98’de çalışma durumuna göre en önemli geliştirilebilir yükseköğretim politikaları verilmiştir. Geliştirilebilir yükseköğretim politikaları ile çalışma durumu arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışma durumuna ait geliştirilebilir yükseköğretim politikaları incelendiğinde tüm gruptaki katılımcıların politika önceliklerinin değiştiği görülmüştür. Çalışmayan yetişkin öğrenciler için ilk sırayı %40.96 ile “Ekonomik Destek Politikaları” alırken ikinci sırayı %30.72 ile “Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar” almıştır. Sürekli statüde çalışan yetişkinler için ilk sırayı %53.33 ile “Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar” alırken ikinci sırayı %20.39 ile “Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar” almıştır. Geçici statüde çalışan yetişkinler için ilk sırayı %37.25 ile “Ekonomik Destek Politikaları” alırken ikinci sırayı %29.41 ile “Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar” almıştır. Bu durumda çalışmayan ve geçici statüde çalışan yetişkinlerin ilk ve ikinci sıradaki seçimleri aynı olmuştur. Bu iki gruptaki yetişkinler için ilk sırada mali yönden destekleyici politikalar gelmiştir. Sürekli statüde çalışan yetişkinler ise giriş, devam ve zaman koşulları ile ilgili politikaları öncelikli olarak seçerken ikinci sırada ise deneyimlerinin kredilendirilmesini içeren politikaları en önemli madde olarak seçmişlerdir.

Çizelge 98

*Çalışma Durumuna Göre En Önemli Yükseköğretim Politikaları*

Politikalar	Çalışma Durumu							
	Çalışmıyorum		Kamu-Özel Sürekli Statüde		Kamu-Özel Geçici Statüde		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	20	12.05	52	20.39	10	19.61	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	27	16.27	43	16.86	7	13.73	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	68	40.96	24	9.41	19	37.25	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	51	30.72	136	53.33	15	29.41	202	42.80
<b>TOPLAM</b>	<b>166</b>	<b>100</b>	<b>255</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 66.00$ ,  $Sd=6$

Çizelge 99’da aylık gelir durumuna göre geliştirilebilir yükseköğretim politikaları verilmiştir. Geliştirilebilir yükseköğretim politikaları ile aylık gelir arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişisel geliri olmayan ile asgari ücretin altında bir gelire sahip olan yetişkinler öncelikli olarak “Ekonomik Destek Politikaları”nı seçmişlerdir. Geriye kalan diğer tüm gelir grupları ise öncelikli olarak “Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar”ı seçmişlerdir. Kişisel gelire sahip olmayan ve asgari ücretin altındaki yetişkinler ikinci öncelikli olarak “Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar”ı seçmişlerdir. Diğer grupların ikinci öncelikleri ise farklı olmuştur. Örneğin 1401-2500, 2501-3000 ve 4501 ve üzerinde bir gelire sahip olanlar ikinci öncelik olarak “Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar”ı seçerken, 3501-4500 arasında gelire sahip olan yetişkinler ikinci sırada “Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar”ı tercih etmişlerdir. Katılımcılardan 4501 ve üzerinde bir gelire sahip olanlar ayrıca “Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar”ı da ikinci öncelikli politika grubu olarak seçmişlerdir.

Gelir düzeyinin artması ile öncelik mali politikalardan çok giriş, devam ve zaman düzenlemelerine ilişkin politikalara kaymıştır. Katılımcılar ikinci öncelik olarak yine gelirin artması ile var olan deneyimlerinin ders kredisi olarak karşılığının alınması durumunu geliştirilebilir politika unsurları olarak değerlendirmişlerdir.

Çizelge 99

*Aylık Gelire Göre En Önemli Yükseköğretim Politikaları*

Politikalar	Aylık Gelir													
	Kişisel Gelirim Yok		Asgari Ücret Altı		1401-2500		2501-3500		3501-4500		4501 ve üzeri		TOP LAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	22	13.33	6	10.17	16	24.24	32	23.88	2	6.45	4	23.53	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	28	16.97	8	13.56	9	13.64	24	17.91	4	12.90	4	23.53	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	70	42.42	24	40.68	5	7.58	10	7.46	1	3.23	1	5.88	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	45	27.27	21	35.59	36	54.55	68	50.75	24	77.42	8	47.06	202	42.80
<b>TOPLAM</b>	<b>165</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>100</b>	<b>134</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 97.28$ ,  $Sd=15$

*4.3.12.2. Eğitim Özelliklerine Göre Yükseköğretim Politikaları*

Çizelge 100’de öğretim türüne göre geliştirilebilir yükseköğretim politikaları verilmiştir. Geliştirilebilir yükseköğretim politikaları ile öğretim türü arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Birinci öğretim ve ikinci öğretim için en önemli geliştirilebilir politika grubunu “Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar” oluştururken, uzaktan öğretim için en yüksek orana sahip öncelikli en önemli politika grubu “Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar” olmuştur. Birinci öğretim ve ikinci öğretim için yine aynı şekilde en önemli ikinci politika tercihi “Ekonomik Destek Politikaları” çıkarken, uzaktan öğretim için bu durum “Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar” olmuştur. Birinci ve ikinci öğretimi tercih ederek lisans eğitimine devam eden öğrencilerin önceliği giriş, devam ve zamana ait düzenlemeler iken uzaktan öğretim için öncelik, derslerinin kredilendirilmesi ile ilgili politikalar olmuştur. Uzaktan öğretim öğrencilerinin birinci öğretim ve ikinci öğretim öğrencileri gibi devam zorunluluğuna tabi olmadıkları bilinmektedir.

Çizelge 100

*Öğretim Türüne Göre En Önemli Yükseköğretim Politikaları*

Politikalar	Öğretim Türü							
	Birinci Öğretim		İkinci Öğretim		Uzaktan Öğretim		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deneyimlerin Kredilendirilmesine İlişkin Politikalar	43	14.88	26	17.11	13	41.94	82	17.37
Eğitim Destek Hizmetlerine İlişkin Politikalar	42	14.53	29	19.08	6	19.35	77	16.31
Ekonomik Destek Politikaları	77	26.64	31	20.39	3	9.68	111	23.52
Giriş, Devam ve Zaman Düzenlemelerine İlişkin Politikalar	127	43.94	66	43.42	9	29.03	202	42.80
<b>TOPLAM</b>	<b>289</b>	<b>100</b>	<b>152</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .01$ ,  $\chi^2 = 19.08$ ,  $Sd=6$

Silva ve diğerleri (1998), yetişkinlerin devam konusunda yaşadıkları engelleri zaman yetersizliği, aile sorumlulukları, mali yetersizlikler, derslere katılamama olarak ifade etmiştir. Bu kapsamda esnek, çevrimiçi ve destek programları gibi ortamlar ile esnek bir öğrenme sistemi organize edildiğinde ücretli veya ücretsiz çalışma izni düzenlemelerine de ihtiyaç kalmayabilir (Broek ve Hake, 2012).

Yetişkin öğrenenler yükseköğretim deneyimlerinde farklı seçimler yapmalarını gerektiren iş ve aile sorumlulukları gibi benzersiz engellerle karşı karşıya kalırlar. Yetişkinlerin özellikle ders başarıları işlerine ayırdıkları zaman yüzünden etkilenmektedir (Choy, 2002). Yetişkinlerin tam-zamanlı kayıt için zaman ve mali kaynaklarının olmaması olasıdır ve yetişkinler geleneksel yaştaki akranlarına göre coğrafik anlamda daha sınırlı olabilirler. Bu gibi nedenlerle bu tür öğrenenler için çevrimiçi ve uzaktan eğitim seçeneklerinin tercih edilmesi daha mantıklıdır.

Tam-zamanlı bir işte çalışan, çocuk ve eşe bakmakla yükümlü olan yetişkin öğrencilerin, akranları ve kurumları ile kampüs içerisinde çok fazla zaman harcamamaları, kendilerini kampüs ortamından kopuk hissetmelerine ve böylece daha az destek görmelerine yol açacak bir durum oluşturabilir (Rabourn ve diğerleri, 2015). Öğrenci işleri çalışanlarının yetişkinlerin iş, aile ve öğrencilikleri arasındaki bu geçiş sürecinden haberdar olmaları ve yetişkinlerin öğrenme hayatlarında destekleyici olmaları gerekmektedir (Compton ve diğerleri, 2006).

Yetişkinlerin geçmiş tecrübeleri ve mevcut yaşam biçimleri, liseden sonra tam-zamanlı olarak üniversiteye başlayan geleneksel yaştaki öğrencilerle kıyaslandığında, bu

durumun yetişkin öğrencilere benzersiz bir deneyim sunduğu açıktır (Donaldson ve diğerleri, 1999). Yetişkinler üniversiteye getirdikleri benzersiz deneyimlerini eğitim hayatında da saydırmayı isteyeceklerdir. Bu sebeple örgün öğretim programlarındaki yetişkinlerin ihtiyaçlarının etkili bir şekilde karşılanması (CAEL, 1999) ve uygulanabilir politikalar geliştirilerek katılım ve devam engellerinin ortadan kaldırılması oldukça önemlidir (Eurydice, 2011; Jung ve Cervero, 2002).

Yetişkin öğrenciler sık sık geleneksel tam-zamanlı eğitim alma durumu konusunda zorluklarla karşı karşıya kalırlar. Bu nedenle, yükseköğretim programları sunmak için alternatif yöntemleri teşvik eden politika önlemleri, örgün yükseköğretim programlarında geri dönüş yapan yetişkinlerin katılımının yaygınlaşmasında hayati bir rol oynamaktadır (Eurydice, 2011). Yetişkinler zamanla eskiyen beceriler, artan mesleki rekabet ve teknolojik ilerlemeler gibi nedenlerle eğitim alma ihtiyacı hissederler (Julian, 1997; Postan, 2014). Yetişkinlere yönelik eğitimler uzun vadede ulusal bir ihtiyaç ve vatandaşlığın ayrılmaz bir parçası olarak görülüp; evrensel ve yaşam boyu olacak şekilde düzenlenmelidir (Lowe, 1985).

Allen (1993) birçok hizmet, program ve/veya kursların, yükseköğretim kurumları tarafından geleneksel olmayan öğrencilerin eğitim ortamındaki gelişimlerini kolaylaştıracak şekilde sunulabileceğini ifade etmiştir. Haftalık uygun ders programları ve hafta sonu derslerinin sunulması, yetişkin öğrencilere okulun yanı sıra iş sorumlulukları için de gerekli ve yeterli zamanın tanınmasını sağlayacaktır.

Schuetze ve Slowey (2002), çalışmalarında geleneksel olmayan yetişkinlerin eğitime katılımlarının desteklenmesi için yükseköğretim sisteminin kurumsal olarak farklılaşması (öğrenci seçimi ve bilgilendirme, farklı kurumlarla olan iletişim), kurumsal yönetim ve kontrol sistemi (kurumsal özerklik), esnek ve açık erişim imkânı (iş ve yaşam tecrübesinin tanınması), eğitim şekli (modüler dersler ve kredi transferi, yarı-zamanlı katılım, uzaktan eğitim), mali yardım (uygun ödemeli kredi imkânı) ve sürekli eğitim olanaklarının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca unutulmaması gereken bir diğer konu ise yetişkin öğrenciler, doğaları itibarıyla öğretime motive olmasına rağmen, eğitimde kullanılan teknolojilerin artması ile bazı konularda ek teknik desteğe ihtiyaç duyabilirler (Lakin ve diğerleri, 2007). Araştırmada çıkan bulgular ile yükseköğretim politikalarında yetişkinlerin de temsil edildiği kapsayıcı politikaların geliştirilmesi, sadece lisans eğitiminde değil yükseköğretimin her düzeyindeki katılımı artıracak ve eğitime devam ederken karşılaşılan engelleri azaltacaktır.



#### 4.3.13. Diğer Eğitim Fırsatları

Katılımcılara diğer eğitim fırsatları ile ilgili sorular yöneltmiş ve çıkan sonuçlar Çizelge 101’de paylaşılmıştır. Gelecekteki eğitim hedefleri ile ilgili sorulan sorudan farklı olarak diğer eğitim faaliyetlerini içeren bu soruya yanıt veren yetişkinlerin sadece %22.03’ü başka bir eğitime katılmayı düşünmediğini belirtmiştir. Bu durumda %77.97’sinin diğer eğitim faaliyetlerine katılım gösterdikleri söylenebilir.

Çizelge 101

##### *Diğer Eğitimlere Katılım Durumu*

<b>Diğer Eğitimlere Katılım*</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Halk Eğitim Merkezleri ve benzeri kuruluşlardaki kurslara katılıyorum.	124	26.27
Elektronik ortamlarda ücretli eğitimlere katılıyorum.	39	8.26
Hizmet içi eğitimlere katılıyorum.	129	27.33
Konferans, seminer gibi eğitici ortamlarda bulunuyorum.	235	49.79
Açık Öğretimde bir program okuyorum.	70	14.83
Lisansüstü eğitimime devam ediyorum.	44	9.32
Başka bir eğitime katılmayı düşünmüyorum.	104	22.03
Diğer	8	1.69

\*Bu soru için birden fazla işaretleme yapılmıştır. Oranlar 472 katılımcı üzerinden hesaplanmıştır.

Diğer olarak ifade edilen eğitim faaliyetleri; mesleki kurslara katılım, diğer lisans eğitimine devam etme, yabancı dil kursuna katılım, sanatsal eğitimlere katılım, kitlesel açık çevrimiçi derslere (Massive Open Online Courses-MOOCs) katılım şeklinde verilmiştir.

#### 4.3.14. Mali Destek

Katılımcıların eğitimlerini sürdürürken herhangi bir mali destek başvurusunda bulunup bulunmadıkları sorulduğunda tüm katılımcıların %68.43’ü başvuruda bulunmadığını dile getirmiştir (Çizelge 102).

Çizelge 102

##### *Mali Destek Başvurusu*

<b>Mali Destek</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	149	31.57
Hayır	323	68.43
<b>TOPLAM</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

Çizelge 103'te cinsiyete göre mali destek başvuruları verilmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve mali destek başvuruları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Erkeklerin %27.96 oranında, kadınların ise %39.86 oranında mali destek başvurusunda buldukları görülmüştür. Kadınların çalışma durumu ve aylık gelir durumlarına ilişkin bulgulara ait veriler göz önünde bulundurulduğunda erkeklere oranla daha çok mali destek başvurusunda bulunmalarının beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Çizelge 103

*Cinsiyete Göre Mali Destek Başvurusu*

Mali Destek	Cinsiyet					
	Erkek		Kadın		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Evet	92	27.96	57	39.86	149	31.57
Hayır	237	72.04	86	60.14	323	68.43
<b>TOPLAM</b>	<b>329</b>	<b>100</b>	<b>143</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .05$ ,  $\chi^2 = 6.53$ ,  $Sd=1$

Katılımcıların yaş gruplarına göre mali destek başvuru durumları Çizelge 104'te verilmiştir. Yaş grupları ve mali destek başvuruları arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş grupları incelendiğinde yaş ilerledikçe başvuru oranlarının düştüğü görülmüştür. 25-34 yaş grubu için mali destek başvurusunda bulunma oranı %41.75 iken 45 yaş ve üzeri için bu oran %6.82 olmuştur.

Çizelge 104

*Yaşa Göre Mali Destek Başvurusu*

Mali Destek	Yaş Grubu							
	25-34		35-44		45 yaş ve üzeri		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	129	41.75	17	14.29	3	6.82	149	31.57
Hayır	180	58.25	102	85.71	41	93.18	323	68.43
<b>TOPLAM</b>	<b>309</b>	<b>100</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 43.75$ ,  $Sd=2$

Katılımcıların medeni durumlarına göre mali destek başvuruları Çizelge 105'te verilmiştir. Medeni durum ile mali destek başvuruları arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların medeni durum ve mali destek başvurusuna göre

dağılımları incelendiğinde bekâr grubun %44.77'sinin, evli grubun ise sadece %18.03'ünün mali destek başvurusunda bulunduğu görülmüştür (Çizelge 105).

Çizelge 105

*Medeni Duruma Göre Mali Destek Başvurusu*

Mali Destek	Medeni Durum					
	Bekar		Evli		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Evet	107	44.77	42	18.03	149	31.57
Hayır	132	55.23	191	81.97	323	68.43
<b>TOPLAM</b>	<b>239</b>	<b>100</b>	<b>233</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 39.06$ ,  $Sd=1$

Katılımcıların çalışma durumlarına göre mali destek başvuruları Çizelge 106'da verilmiştir. Çalışma durumu ile mali destek başvuruları arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların çalışma durumu ve mali destek başvurusuna göre dağılımları incelendiğinde çalışmayan grubun %57.83'ü, geçici statüde çalışan grubun %56.86'sı ve sürekli statüde çalışan grubun ise sadece %9.41'i mali destek başvurusunda bulunmuştur. Bu durumda çalışmayan ve geçici statüde çalışanların yarısından fazlası mali destek başvurusunda bulunurken, sürekli statüde çalışan yetişkinlerin çok büyük bir kısmı mali destek başvurusunda bulunmamıştır. Allen (1993) kurumların öğrencilere hibe, yarı-zamanlı istihdam ve öğrenci asistanı gibi mali yardım programları aracılığıyla hem bir iş imkânı sunması hem de maddi destek sağlaması konusunda girişimlerinin olması gerektiğini savunmuştur.

Çizelge 106

*Çalışma Durumuna Göre Mali Destek Başvurusu*

Mali Destek Başvurusu	Çalışma Durumu						TOPLAM	
	Çalışmıyorum		Kamu-Özel Sürekli Statüde		Kamu-Özel Geçici Statüde			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	96	57.83	24	9.41	29	56.86	149	31.57
Hayır	70	42.17	231	90.59	22	43.14	323	68.43
<b>TOPLAM</b>	<b>166</b>	<b>100</b>	<b>255</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 126.05$ ,  $Sd=2$

Fairchild (2003), eğitim maliyetlerinin yetişkinlerin akademik hedeflerini tamamlama sürecinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Yetişkin öğrencilerin öğrenim masrafları ve diğer masraflarının yanı sıra küçük çocuklu ailelerin, işyerinde ve dersteyken çocuk bakım masraflarının da olabileceğine dikkat çekmiştir.

Katılımcıların aylık gelirlerine göre mali destek başvuru durumları Çizelge 107’de verilmiştir. Aylık gelir durumu ile mali destek başvuruları arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların aylık gelir durumu ve mali destek başvurusuna göre dağılımları incelendiğinde, kişisel geliri olmayanların %56.97’si ve asgari ücret altında çalışanların %59.32’si mali desteğe en yüksek oranla başvuru yapan grubu temsil etmişlerdir. Mali desteğe en yüksek oranda başvurmayan gelir grubunu %94.78 ile 2501-3500 arasındakiler oluşturmuştur.

Çizelge 107

*Aylık Gelire Göre Mali Destek Başvurusu*

Mali Destek Başvurusu	Aylık Gelir													
	Kişisel Gelirim Yok		Asgari Ücret Altı		1401-2500		2501-3500		3501-4500		4501 ve üzeri		TOP LAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	94	56.97	35	59.32	10	15.15	7	5.22	2	6.45	1	5.88	149	31.57
Hayır	71	43.03	24	40.68	85	84.85	127	94.78	29	93.55	16	94.12	323	68.43
<b>TOPLAM</b>	<b>165</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>100</b>	<b>134</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>472</b>	<b>100</b>

$p < .001$ ,  $\chi^2 = 135.84$ ,  $Sd=5$

Katılımcılar içerisinde mali destek başvurusunda bulunan %31.57’lik grubun başvurdukları desteği alıp alamadıklarına ilişkin durum Çizelge 108’de verilmiştir. Başvuranların %66.44’ünün başvuruları olumsuz sonuçlanmıştır.

Çizelge 108

*Mali Destek Başvurusu Sonrası Durum*

Mali Destek Alındı mı?	f	%
Evet	50	33.56
Hayır	99	66.44
<b>TOPLAM</b>	<b>149*</b>	<b>100</b>

\*Bu soru için oranlar mali destek başvurusunda bulunan katılımcılar üzerinden hesaplanmıştır.

Başvurusu olumlu yönde sonuçlanan %33.56'lık kesimin aldığı destek türleri Çizelge 109'da gösterilmiştir. Bu kapsamdaki yetişkinlerin %54'ü kredi, %42'si burs, %2'si hem burs hem kredi, %2'si ise işyeri desteği almaktadır. Türkiye'de yetişkinlerin mali yönden desteklenmeleri gerektiği ortaya çıkan bu göstergelerle açıkça görülmektedir.

#### Çizelge 109

##### *Alınan Mali Destek Türü*

<b>Alınan Destek Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Burs	21	42.00
Burs, Kredi	1	2.00
İş yeri desteği	1	2.00
Kredi	27	54.00
<b>TOPLAM</b>	<b>50*</b>	<b>100</b>

\*Bu soru için oranlar mali destek alan katılımcılar üzerinden hesaplanmıştır.

İşletmeler, çalışanlarının eğitimlerinden önemli yararlanıcılar olarak kabul edilirler. Çalışanların bilgi, beceri veya yetkinlikleri, uluslararası rekabet gücü yüksek ve bilgi yoğun bir ekonomide oldukça önemli hale gelmiştir (Kyndt ve diğerleri, 2011). Bu durumu dikkate alan bazı işverenler, kendi taktir yetkilerini kullanarak çalışanlarının lise sonrası eğitim maliyetlerinin bir kısmını veya tamamını karşılarlar. Ancak bazı durumlarda işverenler, çalışanlarının ne eğitimi alacağı veya hangi kurumda eğitim alacağı gibi konularda kısıtlamalar getirir. Örneğin işverenler, katılım gösterilecek eğitim alanının çalışanın mesleği ile ilgili olmasını isteyebilir veya ödeyebilecekleri harç miktarının üst limitini belirleyebilir.

Kwang ve diğerleri (2004), işveren desteği alabilmenin evli ya da boşanmış olmakla, yüksek eğitime sahip olmakla, yüksek gelire sahip olmakla, bir meslek sahibi olmakla, büyük işveren için çalışıyor olmakla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Kyndt ve diğerleri (2011) ise genç çalışanların daha ileri yaşta olanlara oranla işvereni tarafından daha fazla teşvik edildiğini belirtmişlerdir. İşveren desteğinin yanı sıra devletin finansal desteği de yetişkinlerin yükseköğretime katılımını belirlemede önem arz etmektedir (Chao ve diğerleri, 2007; Jung ve Cervero, 2002; Singh, 2014).

Katılımcıların herhangi bir mali destek başvurusunda bulunmayan %68.43'üne ait başvurumama sebepleri Çizelge 110'da verilmiştir. Nedenler incelendiğinde en yüksek başvurumama nedenini %53.56 ile "Ödeme gücüm var" seçeneği oluşturmuştur. İkinci sırada %16.41 ile "Borçlanmak istemedim" ve üçüncü sırada ise %10.53 ile "Başvuru

şartlarını sağlayamadım” gelmiştir. Diğer seçeneğindeki açıklamalarda yaş sebebi ile başvuramadıklarını, çalışanların başvurmadığını ve geliri olmayan öğrencilerin dolayısıyla ihtiyaç sahiplerinin alması için başvurmadıklarını ifade etmişlerdir.

#### Çizelge 110

##### *Mali Desteğe Başvurmama Nedeni*

<b>Neden Başvurmadılar?*</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ödeme gücüm var.	173	53.56
Borçlanmak istemedim.	53	16.41
Başvuru şartlarını sağlayamadım.	34	10.53
Böyle bir mekanizmadan haberdar değildim.	30	9.29
Başvursam bile alabileceğim konusunda umudum yoktu.	30	9.29
Diğer	3	0.93
<b>TOPLAM</b>	<b>323</b>	<b>100</b>

\*Bu soru için oranlar mali destek başvurusunda bulunmayan katılımcılar üzerinden hesaplanmıştır.

Choy ve Premo (1995) da çalışmalarında herhangi bir mali desteğe başvurmamış olan yetişkin lisans öğrencilerinin iki önemli sebeple başvuru yapmadığını belirtmiş; ilk sebebin kendi giderlerini karşılayabilecek düzeyde bir gelire sahip olmaları, diğerini ise herhangi bir şekilde borçlanmak istememeleri olarak saptamışlardır.

#### 4.3.15. Çalışan Yetişkinler ve Öncelikleri

Çalışan durumdaki yetişkinlerin okul ve iş yaşamındaki önceliklerini belirlemek amacıyla sorulan soruda katılımcılardan önceliklerinin okul mu yoksa iş mi olduğu tercihinin yapılması istenmiştir. Çizelge 111’de çalışan yetişkinlerin bu soruya verdikleri cevabın dağılımı yer almaktadır. Katılımcıların toplamda %63.98’ini oluşturan (emekliler hariç) çalışan gruba ait öncelik durumu incelendiğinde %73.51’i için önceliğin “iş” olduğu görülmektedir.

#### Çizelge 111

##### *Çalışan Katılımcıların Öncelik Durumu*

<b>Çalışan Yetişkinlerin Önceliği</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öncelikle işim sonra okulum gelir.	222	73.51
Öncelikle okulum sonra işim gelir.	65	21.52
Belirtilmemiş	15	4.97
<b>TOPLAM</b>	<b>302*</b>	<b>100</b>

\*Bu soru için oranlar çalışan katılımcılar üzerinden hesaplanmıştır.

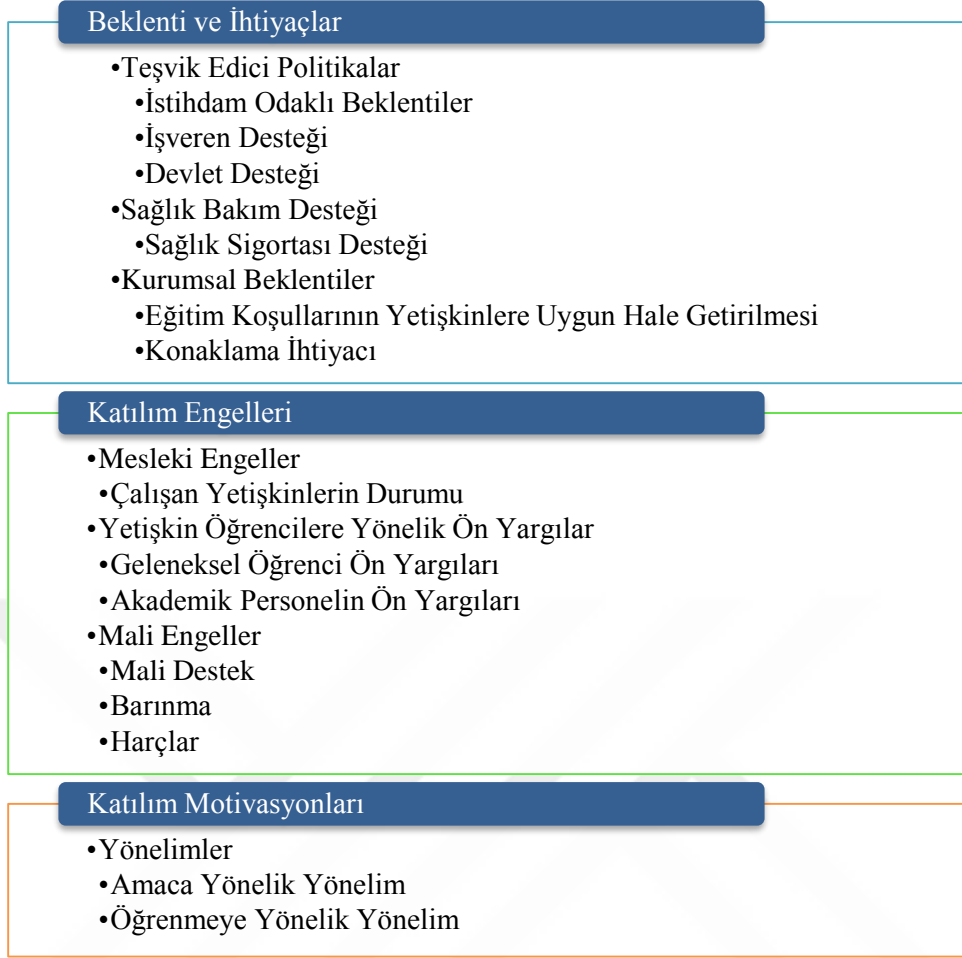
Berker ve Horn (2003)'un çalışmasında, lisans öğrencilerinin yaklaşık 3'te 2'si kendini okuyup-çalışan; 3'te 1'i ise kendini çalışıp-okuyan olarak ifade etmiştir. Okuyup-çalışanlar çoğunlukla tam-zamanlı çalışan ve eğitime yarı-zamanlı katılabilen, çalışıp-okuyanlar ise daha çok eğitime tam-zamanlı katılan ancak yarı-zamanlı çalışan yetişkinler olarak ifade edilmiştir.

#### 4.3.16. “Son Söz” Kısımındaki Düşünceler

Katılımcılara anketin son sorusu olan “Son olarak söylemek istediğiniz şeyler varsa lütfen alttaki alana yazınız” ile söylemek istedikleri bir şey varsa yazmaları istenmiştir. Katılımcıların %37.38'i (176 kişi) birbirlerinden bağımsız olacak şekilde son söz kısmını doldurmuşlardır. Son söz verileri, Microsoft Word kelime işlemci programına aktarıldığında, Times New Roman yazı tipinde 12 punto yazı büyüklüğünde olacak şekilde 16 sayfa ve 5813 kelimededen oluşmuştur.

Yetişkinlerin yükseköğretimde fark edilebilir olmasını ve eğitim süreçlerinde desteklenmelerini sağlamak adına yapılmış olan bu çalışmada, katılımcılar fark edildikleri ve görünmeyen bir kesim olarak onları konu alan akademik bir çalışma yapıldığı için mutlu olduklarını son söz kısmında sıklıkla dile getirmişlerdir. Yetişkinler ayrıca bu kısımda çalışmanın sonuçlarının değerlendirilerek hayata geçirilmesi, durumun sokak röportajları ile desteklenmesi ve farklı projeler ile bu alandaki çalışmaların devam etmesi gibi düşüncelerle önerilerde bulunmuşlardır. Bazı katılımcılar anketin uzun tutulduğundan bahsetmiştir. Teşekkür, başarı dilekleri, anket hakkında yorum ve öneriler çıkartıldığında son söz kısmında kendilerini ifade edecek görüş bildiren katılımcılar tüm katılımcıların %29.44'ünü (139 kişi) oluşturmuştur.

Katılımcıların son söz kısmındaki düşünceleri iki farklı şekilde incelenmiştir. Bunlardan ilkinin içerik analizi diğerini ise son sözler ile ilgili kelime bulutu (Word Cloud) oluşturmaktadır. İçerik analizi ile önce tüm metin incelenmiş ve ifadeler kodlanmıştır. Ardından kodlanan ifadeler bir alt temada birleştirilmiş ve alt temalardan genel bir tema oluşturulmuştur (Şekil 5).



Şekil 5. “Son Söz”e Ait Kategori, Tema ve Alt Temalar

İçerik analizi ile oluşturulan tema, alt tema ve kodlamalar ilgili kategori altında tablollaştırılmış, kodlara ve kategorilere ait frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır (Çizelge 112). Katılımcıların yazdıkları ifadelerde birden fazla konu ile ilgili görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu sebeple kategorilere ait yüzdeler son söz kısmında görüş bildiren katılımcılar üzerinden hesaplanmıştır. Son söz kısmında düşüncelerini belirten katılımcıların %68.35’i “Beklenti ve İhtiyaçlar” kategorisi ile ilgili, %45.32’si “Katılım Engelleri” ile ilgili ve %16.55’i “Katılım Motivasyonları” ile ilgili görüş bildirmişlerdir.



Çizelge 112

## “Son Söz”de Görüş Bildiren Katılımcılara Ait Veriler

Kategori	Tema	Alt Tema	Kodlama	f	%	
Beklenti ve İhtiyaçlar (%68.35)	Teşvik Edici Politikalar	İstihdam Odaklı Beklentiler	• İş ve okul arasında uyum programı	1	0.72	
		İşveren Desteği	• Çalışanlara izin	1	0.72	
		Devlet Desteği	• Yetişkinleri eğitime teşvik edici yasa düzenlemeleri	3	2.16	
	Sağlık Bakım Desteği	Sağlık Sigortası Desteği	• Yetişkin öğrencilere sağlık sigortası	2	1.44	
			• Yabancı uyruklu yetişkin öğrencilere sağlık sigortası	1	0.72	
	Kurumsal Beklentiler	Eğitim Koşullarının Yetişkinlere Uygun Hale Getirilmesi	• Derslere devam durumu	20	14.39	
			• Yaz okulu imkânı	6	4.32	
			• Sınavlar ile ilgili düzenlemeler	7	5.04	
			• Ders saatlerinin ayarlanması	2	1.44	
			• Uzaktan eğitim desteği	6	4.32	
			• Muafiyetler	13	9.35	
			• Farklı sınıflarda eğitim	1	0.72	
			• Çözüm odaklı yaklaşım	4	2.88	
			• Farklı eğitim yöntemleri	8	5.76	
			• Müfredat değişimi	14	10.07	
			• Yabancı uyruklu öğrencilere akademik ve idari destek	1	0.72	
			• Staj düzenlemeleri	4	2.88	
	Katılım Engelleri (%45.32)	Mesleki Engeller	Konaklama İhtiyacı	• Lojman gereksinimi	1	0.72
			Çalışan Yetişkinlerin Durumu	• İşyerinden izin	6	4.32
Yetişkin Öğrencilere Yönelik Ön Yargılar		Geleneksel Öğrenci Ön Yargıları	• İş ve eğitimi bir arada yürütme	6	4.32	
			• Tehdit olarak görülme	1	0.72	
Akademik Personelin Ön Yargıları		Akademik Personelin Ön Yargıları	• Uyum sorunu	3	2.16	
			• Geleneksel öğrencilerle bir tutulmak	9	6.47	
			• Tavrı ve ön yargılar	14	10.07	
Mali Engeller		Mali Destek	• Maddi imkânsızlık	7	5.04	
			• Öğrenim kredisi alamama	4	2.88	
			• Burs alamama	9	6.47	
	Barınma		• Konaklama ücretleri	3	2.16	
Harçlar	• Harç ücretleri	1	0.72			

(devam ediyor)

## Çizelge 112 (devam)

*“Son Söz”de Görüş Bildiren Katılımcılara Ait Veriler*

Kategori	Tema	Alt Tema	Kodlama	f	%
Katılım Motivasyonları (%16.55)	Yönelimler	Amaca Yönelik Yönelim	• Bilinçli ilgi	13	9.35
			• Kendi isteği ile mesleğe yönelik ilerleme	1	0.72
			• Dışsal etkenlerle mesleğe yönelik ilerleme	1	0.72
		Öğrenmeye Yönelik Yönelim	• Eğitsel hazır oluş	8	5.76

Katılımcıların araştırma ile ilgili son söze yazdıkları ifadelerden dikkat çekici olanları YÖ1, YÖ2, YÖ3... şeklinde kodlanarak, ifadelerde herhangi bir değişim yapılmaksızın sunulmuştur.

*4.3.16.1. Beklenti ve İhtiyaçlar ile İlgili “Son Söz”ler*

Araştırmada veri toplama aracının son sorusu olan “son söz”e giriş yapılan verilerden oluşan kodlamalar ve temalar neticesinde belirlenen ilk kategori “Beklenti ve İhtiyaçlar” olmuştur.

“Teşvik Edici Politikalar”, “Sağlık Bakım Desteği” ve “Kurumsal Beklentiler” bu kategori altındaki alt temalardır. Beklenti ve ihtiyaçlar kategorisinde katılımcıların en çok üzerinde durdukları tema %62.59 ile “Kurumsal Beklentiler” olmuştur. Bu temanın eğitim koşullarının yetişkinlere uygun hale getirilmesi alt teması altında yer alan “Derslere devam durumu” (%14.39), “Müfredat değişimi” (%10.07) ve “Muafiyetler” (%9.35), Kurumsal Beklentiler temasının altında en çok ifade edilen beklenti ve ihtiyaçları oluşturmuştur.

Devam durumuna ilişkin beklentilere ait görüşler özellikle çalışan yetişkin erkek öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Buna yönelik çalışan yetişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Devam zorunluluğu bence kalkmalı. Eğer öğrenci derse gelmeden geçebileceğini düşünüyorsa bırakın gelmesin. Mesela ben OBS'de notlar yüklü olduğu zaman çizim gibi dersler hariç çok iyi anlayabiliyorum. Bir de şu var öğretmen ders anlatıyor tüm sınıfın anlaması için lakin ben o bir ders boyunca anlattığımı 20 dakika ortalama sürede anlıyorum. Geri kalan süre benim için boşa gidiyor. O yüzden öğrenci derse gelmeden anlayabileceğini düşünüyorsa bence devam zorunluluğu olmamalı (YÖ472, 28 yaşında, erkek, çalışan).

Bizler hem iş hem de ailelerimize vakit ayırmak zorundayız. Bizler de derslere devam ederek daha iyi öğrenmeyi istiyoruz. Tamamen devam mecburiyeti kalkmasa da en azından devam süreleri konusunda esnek davranılabilir. Bizler yaş olarak en az +10 dezavantajla başladığımız bu okulda, bu şekildeki olumsuzluklarla uğraşarak iyice dezavantajlı duruma düşüyoruz. Bu sebeple bizlere pozitif bir ayrımcılık yapılabilir. Ne kadar kısa sürede bitirirsek o kadar verimli olabiliriz (YÖ417, 35 yaşında, erkek, çalışan).

Hocalar devamsızlık konusunda bize yardımcı olmuyor ve bütün derslerden kendime güvenmeme rağmen devam zorunluluğu nedeniyle kaldım. Yazılı sınavın olduğu bir öğretimde devam zorunluluğunun gereksiz olduğu kanısındayım (YÖ380, 26 yaşında, erkek, çalışan).

Bazı katılımcılar görüşlerini sadece devam konusu üzerinden belirtirken diğerleri çok sayıda temayı içine alacak şekilde ifade etmişlerdir:

Kamuda çalışan olarak izin problemlerinin aşılması, derslere devam konusunun esnetilmesi, muafiyet konusunda gerekli kolaylıkların sağlanması, konaklama konusunda yüksek ücretlendirmeden vazgeçilmesi ve konaklama imkânlarının artırılması gerekir (YÖ159, 45 yaşında, erkek, çalışan).

Katılımcılar müfredatların yeniden düzenlenmesi ve muafiyetler ile ilgili görüşler de yazmışlardır. Özellikle bazı programlardaki müfredatların yeniden gözden geçirilmesi, güncel konuları içeren derslerin eklenmesi istenmiştir. Ayrıca mezun oldukları diğer fakültelerdeki programlardan aldıkları derslerin, devam ettikleri programda saydırılmamaları hususunda sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Müfredat düzenlemeleri ve muafiyetler konusunda göze çarpan ifadeler şu şekildedir:

YÖK'ün çalışan ve okuyan biz ihtiyarlar için müfredat veya okuma şartlarında iyileştirmeye gitmesi gerekir. Ayrıca bu elektrik sektöründeki yüksek ve orta gerilim de çalışmış ve öğrencilere bile bu konuda ders vermiş biri olarak, farklı dersler almak isterdim (YÖ261, 40 yaşında, erkek, çalışan).

Aynı fakültenin başka bir bölümünü daha okuyorum. Sadece ders isimleri farklı olduğu için bile önceki bölümümde aldığım dersleri almak zorunda kalıyorum (YÖ146, 29 yaşında, kadın, çalışmayan).

Son söz kısmında Beklenti ve İhtiyaçlar kategorisinde bahsedilen ifadelere genel olarak bakıldığında derslere devam durumunun kaldırılması, çalışanların işyerinden izin alması, muafiyet durumu, uzaktan eğitim ile ders desteği, staj düzenlemeleri, yaz okulu gibi beklenti ve ihtiyaçlara ilişkin ifadelerin, veri toplama aracındaki yetişkinlere yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politika bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

Ayrıca kurumların özellikle çalışmayan, evli ve çocuklu bireyler için kurumsal olarak çözüm odaklı yaklaşımlar sergilemeleri farklı konularda yetişkinlerin kampüs içerisindeki uyumunu artıracaktır. Fairchild (2003), düşük maliyetli çocuk bakım hizmeti veren kampüslerin yetişkin öğrencilerin zamandan ve paradan tasarruf sağlayacağına vurgu yapmıştır.

#### 4.3.16.2. Katılım Engelleri ile İlgili “Son Söz”ler

Araştırmada “son söz”e giriş yapılan verilerden oluşan kodlamalar ve temalar neticesinde belirlenen ikinci kategori "Katılım Engelleri"dir. “Mesleki Engeller”, “Yetişkin Öğrencilere Yönelik Ön Yargılar” ve “Mali Engeller” bu kategori altındaki temalardır. Katılım engelleri kategorisinde katılımcıların üzerinde en çok durdukları tema %19.42 ile “Yetişkin Öğrencilere Yönelik Ön Yargılar” olmuştur. Bu temada yer alan akademik personelin ön yargıları alt teması altında yer alan “Tavır ve Ön Yargılar” (%10.07), “Geleneksel Öğrencilerle Bir Tutulmak” (%6.47) ve mali engeller temasının altındaki “Burs Alamama” (%6.47) en çok ifade edilen katılım engelleri olmuştur.

Yetişkin katılımcıların çoğunluğunun katılım engeli olarak karşılaştığı durum akademik personelin ön yargılı tavırları olmuştur. Bu kapsamda yetişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Akademik personelin bizim gibi çalışan arkadaşları normal öğrenci olarak görmemesi, aynı zamanda bizim birer yetişkin evli, çocuklu olduğumuzu unutmamaları gerekmektedir. Derslere geç gelen çalışan öğrenciler normal öğrenci gibi azarlanmamalı dersten atılmamalı. Hocaların bizlere karşı olan olumsuz tutum ve davranışlarını, diğer öğrencilerde bizlere karşı uygulamak istiyor. Eleştirilmek değil, yüreklendirilmek isterim (YÖ22, 31 yaşında, erkek, çalışan).

Okula ilk başladığım zaman hocaların öğrencileri tanıma dönemlerinde, çalıştığımı öğrendiler. Bir hocam bir kaç kez tahtaya kaldırıp yapamadığım bir soru üzerine, çalışıyor olmamın bana ayrıcalık vermediğini söyledi. Bunu yapmasının nedenini anlayamadım çünkü kendimi 15 yaş küçük arkadaşlarımdan hiç ayrı tutmadım. Kurallara hep uydum ama maalesef okulda öğrenci gibi görülmedim hastanede çalışan gibi. Bir hocamızda yaşınız ve statünüz ne olursa olsun burada hepiniz aynıyınız diyerek yetişkinler için farklı bir tavır sergilemeyeceği mesajını verdi (YÖ314, 36 yaşında, erkek, çalışan).

29 Yaşındayım, evli ve bir çocuk babasıyım. Kamuda çalışıyorum. İşimden zamanımdan, ailemden ve kazancımdan fedakârlıklar ederek, bir hedef doğrultusunda emek harcıyorum. Ancak üniversitedeki bazı öğretim görevlilerinin (özellikle araştırma görevlilerinin) davranış ve üsluplarından rahatsızım. Bu durum eğitime olan inancımı, saygımı ve bakış açımı son derece olumsuz etkiliyor (YÖ325, 29 yaşında, erkek, çalışan).

Öncelikle yetişkin insanlara farklı uygulama yapılmasına kesinlikle karşıyım. Ayrımcılığın pozitifini negatifini olmaz ayrımcılık ayrımcılıktır. Ancak 30 yaşın üstündeki öğrencilerinde insan olduğunun bilincine sahip öğretim elemanları yetiştirilebilir. Sınıftaki öğrenciler için zaten okulun yapabileceği bir şey olduğunu zannetmiyorum. Ama biliyor musunuz 36 yaşındayım ve hala insanım. Ders materyallerine erişimde büyük sıkıntı yaşıyorum. Sınıftaki diğer öğrencilerden (sınıf arkadaşlarımdan diyemedim dedirtmediler çünkü) ders notları bulmakta büyük güçlük yaşıyorum. Hatta birçoğu onları sanki mevcudiyetim rahatsız ediyormuş gibi davranıyorlar. Bu toplumsal bir sorun kanımca, bir kültür problemi ve bir üniversitenin kendi başına çözebileceği bir sorun değil (YÖ426, 36 yaşında, erkek, çalışan).

Yetişkin katılımcılar kendilerini “normal öğrenci” olarak görmemekte ve beklentileri de bu yönde olmaktadır. Akademik personelin bunun bilincinde olarak ders işlemlerini istemektedirler.

Yetişkinlerin katılım engelleri kategorisinde mali engeller teması altında bahsettikleri burs, kredi gibi mali destekler ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

Evli ve bir çocuk annesiyim. İkinci üniversitemi okuyorum. İlk üniversitemin öğrenim kredisi borcu bitmedi ve bir de ev borcumuz var. Benim durumumda olan birçok kişi vardır. Sadece eşim çalışıyor. Maddi olarak burs ya da kredi imkânımız olsa, maddi olarak çok daha rahat olacağımıza inanıyorum (*YÖ385, 28 yaşında, kadın, çalışmayan*).

Devlet bursu yaşa göre vermesin. Okula dereceyle girdim ama 24 yaş ve üzeri olduğum için MEB bursu dahi alamıyorum. Asgari ücret alan çalışanlar krediye bile başvuru yapamıyorlar (*YÖ272, 32 yaşında, erkek, çalışan*).

Yetişkinlerin aynı zamanda çoğunlukla çalışan bireyler olması sebebiyle iş yerinden izin almaları durumu da ön plana çıkan bir diğer konudur. Yetişkinlerin bu konuda yaşadıkları engeller aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

İş ve eğitim aynı anda çok zor. Özellikle farklı ilde çalışıp farklı ilde okunuyor ise, maddiyat, yollarda yıpranma, okul ve işte yıpranma, iş yerinin izin konusunda yeterince destek vermeyişi ile ilgili sıkıntılı durumlar oluşuyor. Ancak biz de azimliyiz ayağımıza gelen fırsatı asla bırakmayacağız (*YÖ65, 30 yaşında, erkek, çalışan*).

Son söz kısmında katılım engelleri kategorisinde bahsedilen ifadelere genel olarak bakıldığında işyerinden izin alamama, okul ve iş hayatının bir arada güçlkle gitmesi, çalışanların işyerinden izin alması gerektiği, geleneksel yaştaki öğrencilerin ve akademik personelin yetişkin öğrencilere yönelik ön yargıları ve maddi zorluklara ilişkin ifadelerin anket sorusundaki katılım engelleri ve yetişkinlere yönelik geliştirilebilir yükseköğretim politika bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

Allen (1993), yetişkin öğrenciler için üniversite idaresi ve fakültenin, mali yardım, oryantasyon programları, akademik danışmanlık, öğrenim yardımı programları, kariyer planlaması ve danışmanlığı ve öğrenci etkinlikleri hakkındaki politikaları ve prosedürleri gözden geçirmesi gerektiğini dile getirmiştir. Yönetim, öğretim üyeleri ve personelin, kampüslerde geleneksel olmayan öğrencilerin farkında olmaları ve geleneksel olmayan öğrencilerin de birçok alt gruba ayrılabilceğini unutmamaları gerekmektedir. Aynı zamanda her öğretim ihtiyacının geleneksel sınıfta karşılanamayacağını belirten Allen, bu tür durumlarda uzaktan eğitim teknolojisinin kullanılması gerektiğinden bahsetmiştir.

#### 4.3.16.3. Katılım Motivasyonları ile İlgili “Son Söz”ler

Araştırmada oluşan kodlamalar ve temalar neticesinde belirlenen üçüncü ve son kategori “Katılım Motivasyonları”dır. Bu kategori altında “Yönelimler” başlıklı tek tema vardır ve bu temaya ait alt temalar “Amaca Yönelik Yönelim” (%10.79) ve “Öğrenmeye Yönelik Yönelim” (%5.76) dir. Bu temalar altında bahsedilen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Okul ve bölümümü çok seviyorum, severek isteyerek okuyorum. 120 km yolu haftada iki gün büyük bir heyecan ve şevk ile gidip geliyorum. Okumak, yeni ve farklı şeyler öğrenmek, kendimi geliştirmek benim hayat felsefem (YÖ312, 36 yaşında, kadın, çalışan).

İyi ki ikinci üniversiteyi okuyorum, hayata bakışım olumlu anlamda değişti. Ve artık toplum içerisinde çok daha fazla saygı görüyorum. Hayranlıkla bakılan ve örnek gösterilen bir kişi oldum okulumdaki başarımla. Çünkü hem okuduğum bölümü bitirecek duruma geldim hem de bu süre zarfında iki tane de çocuğum oldu (YÖ313, 37 yaşında, kadın, çalışan).

Yükseköğretimde eğitim almayı insanlar para kazanmak için yaptığımızı düşünüyorlar. İnsan kendini geliştirmek ve idealist bir insan olarak daha iyisini yapmak için okumalı, para için değil. Çünkü insanın para kazanması için diplomaya ihtiyacı yoktur (YÖ126, 36 yaşında, kadın, çalışmayan).

Katılımcıların dışsal veya kendi istekleri ile mesleğe yönelik katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu yönelimleri içeren ifadeler şu şekildedir:

İlk üniversitemi severek okudum. Çok uğraştım. Ama önü gittikçe kapandı. Yüksek lisans ve formasyon aldım yine de olmadı. Buraya mecburiyetten geldim, sekiz yılımı eğitime verdim. Pes etmeye hakkım yoktu. Bu bölümden atanma şansım daha yüksek olduğu için geldim. Bitirmeye odaklandım. İlk üniversitemdeki o heyecan, zevk yok. Bir an önce bitsin; çünkü işe başlamak amacıyla okuyorum (YÖ363, 30 yaşında, kadın, çalışmayan).

Son söz kısmında katılım motivasyonları kategorisinde bahsedilen ifadelere genel olarak bakıldığında bilinçli ilgi, kendi isteği ile ya da dışsal etkenlerle mesleğe yönelik ilerleme ve eğitsel hazır oluş yönelimlerine göre yer verilen ifadelerin veri toplama aracındaki katılım nedenleri ve program tercih nedenleri bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

Son 20 yılda üniversitelere yetişkin kayıtlarını artıran birçok faktör vardır. Bunlara yaşlanan nüfus, fırsat eşitliği ve uzaktan eğitim gibi geleneksel olmayan eğitim deneyimlerinin varlığı örnek olarak verilebilir. İnsanların daha uzun süre yaşaması, hem iş yaşantılarına dair gelişimlerin gerçekleşmesine, hem de bireyi geliştirecek eğitim deneyimlerinin hayata geçirilmesine fırsat tanımaktadır. Aynı zamanda eski yıllara oranla kadınlar ve azınlıklar için eşit fırsatlar tanınması, üniversite kampüslerinde geleneksel olmayan öğrencilerin sayısını artırmıştır (Allen, 1993).



Katılımcıların son söz kısmına yazdıkları ile oluşan kelime bulutunda en yüksek frekansa sahip kelimeler veri toplama aracındaki verilerle uyum göstermiştir. “Eğitim”, “devam”, “yetişkin”, “iş”, “ders”, “yaş”, “çalışan”, “öğrenci”, “anket”, “yükseköğretim” gibi kelimelerin, kelime bulutu içerisinde en yüksek frekansa sahip kelimeler olması beklenen bir durumdur. Kelime bulutunda “devam” kelimesinin ikinci sırada en yüksek frekansa sahip kelime olarak çıkması durumu, tüm gruplar içerisinde en çok işaretlenen katılım engellerinde ilk sırayı alan “Devam zorunluluğunun olmaması gerektiğini düşünüyorum.” ile geliştirilebilir yükseköğretim politikalarında ilk sırayı alan “Devam zorunluluğu istenmemeli” maddeleri ile tutarlıdır. Aynı zamanda dördüncü sırada çıkan “iş” kelimesinin ve yedinci sırada çıkan “çalışan” kelimesinin yetişkinlerin katılım engellerinde bahsedilen “Mesleki yoğunluk zamanımın çoğunu alıyor.” ve geliştirilebilir yükseköğretim politikalarındaki “Çalışan yetişkinlerin işyerlerinden yasal olarak izinli sayılmaları” maddeleri ile örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca katılımcıların “son söz” kısmında ifade ettikleri ve üzerinde özellikle durdukları konular da burada çıkan sonuçlarla uyumludur.



## **BÖLÜM 5**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1. Sonuçlar**

Bu çalışmada, ilk kez ya da yeniden örgün lisans eğitimi almaya karar veren geleneksel eğitim yaşı dışında kabul edilen 25 yaş ve üzerindeki yetişkinlerin katılım profillerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle dünyadaki ve Türkiye’deki yetişkin öğrenciler için geliştirilen yükseköğretim politika ve uygulamaları incelenmiştir. Ardından Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesindeki fakülte ve yüksekokullarda 25 yaş ve üzerideyken eğitimlerine başlayan yetişkin lisans öğrencilerinin demografik, eğitim ve katılım/ayrılma özellikleri detaylı olarak incelenmiştir.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinin kesitsel tasarım türü kullanılarak 25 yaş ve üzerinde örgün lisans eğitimi almaya başlayan yetişkin öğrencilerin katılım profilleri incelenerek, betimsel analizler yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, üniversite merkez kampüsü içerisinde yer alan fakülteler ve ilçelerindeki yüksekokullarda okuyan yetişkinler (1621 kişi) oluşturmuştur. Araştırma herhangi bir örneklem türü seçilmeden çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama aracı ile 17 fakülte, iki yüksekokul ve 70 bölümden toplamda 472 geçerli veri, basılı formlar ve çevrimiçi veri alma ortamı kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizi frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Ki-Kare istatistiksel analiz yöntemi kullanılarak yapılırken; açık uçlu soruya verilen cevaplar için nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ve kelime bulutu oluşturma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, araştırma amaç ve bulgularını yansıtacak şekilde; “Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçlar”, “Eğitim Özelliklerine İlişkin Sonuçlar” ve “Katılım ve Ayrılma Özelliklerine İlişkin Sonuçlar” başlıkları altında sunulmuştur.

### 5.1.1. Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçlar

Yetişkin eğitimi araştırmalarında katılımcıların demografik özelliklerini anlamak ve yorumlamak araştırmanın geneli için önem arz eden bir konudur. Araştırma kapsamında 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimi almaya başlayan yetişkin öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların; çoğunluğunun erkek olduğu, genelinin 25-34 yaş aralığındaki bireylerden oluştuğu, neredeyse yarısının evli olduğu ve yarıdan fazlasının küçük bir şehir merkezinde ikâmet ettiği görülmüştür. Evli olan katılımcıların eşlerinin genelde yükseköğretim mezunu; anne ve babalarının ise genellikle ilköğretim mezunu olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamındaki yetişkin öğrencilerin çoğu çeşitli sektör ve çeşitli statüde çalışan durumundadır. Ancak üçte birinin çalışmadığı görülmüştür. Çalışan katılımcıların çoğu 1ay-5 yıl arasındaki bir sürede aktif olarak işlerini sürdürmektedirler. Katılımcıların yaklaşık üçte birinin kişisel bir geliri yokken, aylık gelire sahip olan katılımcıların da daha çok 2501-3500 aralığında kazançlarının olduğu görülmüştür. Katılımcılardan ailesi ile yaşayan ya da evli olanlar, hanehalkı gelir düzeylerini büyük oranda orta gelirli olarak ifade etmişlerdir. Yetişkinlerin çocuk sahibi olma durumları incelendiğinde yarıdan fazlasının çocuk sahibi olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada cinsiyet ve yaş ile ilgili çıkan sonuçlar ile YÖK tarafından yapılan istatistiki çalışmasına ait sonuçlar birbirine oldukça yakındır. Cinsiyete göre örgün lisans eğitime katılım oranı erkekler için; YÖK istatistiğinde 2016-2017 öğretim yılı için %63.86 çıkarken, bu araştırma sonuçlarında %69.70 çıkmıştır. Aynı şekilde kadınlar için 2016-2017 öğretim yılındaki YÖK istatistiğindeki örgün lisans eğitime katılım oranı %36.14 iken bu araştırma sonucunda çıkan oran %30.30 olmuştur. Araştırmadaki cinsiyet profilinin Türkiye genelinde çıkan sonuçlarla örtüştüğü görülmüştür. Benzer şekilde YÖK istatistiğindeki örgün lisans eğitime katılım oranı yaşa göre incelendiğinde en yüksek katılım oranının 30-34 yaş grubuna ait olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarında yaşa bağlı en yüksek katılım oranı 25-34 yaş olarak çıkmıştır. Yaş gruplandırmalarının her iki veri grubunda farklı olduğu ancak bu araştırmanın YÖK istatistiğindeki yaş gruplarını kapsadığı düşünülebilir.

### 5.1.2. Eğitim Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimi almaya başlayan yetişkin öğrencilerin geçmiş ve mevcut eğitim özellikleri incelenmiştir. Katılımcıların mezun

oldukları lise türü incelendiğinde çoğunun genel lise mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcıların devam ettikleri lisans eğitimine başlamadan önceki son öğrenim düzeylerinin ise büyük oranda lisans eğitimi (açık ve örgün öğretim) olduğu görülmüştür.

Herhangi bir işte çalışmayan katılımcılar içerisinde, en son öğrenim düzeyi lisans olanlar incelendiğinde, bu katılımcıların çalışmayan durumunda olan tüm katılımcıların %24.69'unu oluşturduğu görülmüştür. Bu durumda lisans mezunu olan ve çalışmayan kesim, istihdam edilemeyen grubun yaklaşık dörtte birini oluşturmaktadır. Yetişkinlerin üniversite mezunu olmalarına rağmen işsizlikle mücadele ettikleri söylenebilir.

Katılımcıların eğitim aldıkları programa giriş yaptıkları yıl ile örgün lisans eğitimlerine başlama kararı aldıkları esnadaki son öğrenim düzeylerine ait mezun olma yılı ile arasındaki fark alınarak eğitimlerine verilen ara yıl bazlı olacak şekilde hesaplanmıştır. Araştırma kapsamındaki yetişkinlerin eğitime verdikleri aranın en çok 0-5 yıl arasında değiştiği görülmüştür. Katılımcılar içerisinde en çok 33 yıl ara verdikten sonra örgün lisans eğitimine başlayan vardır. Ayrıca çoğu yetişkin, örgün lisans eğitime devam ederken araştırma kapsamında sorulan bir soru olmamasına rağmen “diğer” seçeneğinde açıköğretim önlisans, açıköğretim lisans ya da lisansüstü eğitime devam ettiğini belirtmiştir. Tüm bu verilerden yola çıkarak katılımcıların yükseköğretimde çoklu katılım durumlarının olduğunu ve okudukları program dışında farklı yükseköğretim düzeylerinde de eğitimlerini sürdürdükleri söylenebilir.

Katılımcıların devam ettikleri fakülte, program ve öğretim türlerinin dağılımı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma kapsamında üniversite genelinde 25 yaş ve üzerinde eğitim alan tüm yetişkinlerin (1621 kişi) belirli oranlarda yer aldığı 20 fakültenin 19'undan, 90 programın ise 70'inden veri (472 kişi) toplanabilmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılabilen yetişkinler, üniversitedeki tüm 25 yaş ve üzerinde eğitim gören yetişkinlerin %29.11'ini oluşturmuştur. Bu durumda ilgili üniversitede lisans eğitimi alan yetişkin öğrencilerin yaklaşık olarak üçte birine ulaşılmıştır. Toplanan verilere göre en yüksek oranla katılımcıya ulaşılan fakülte Mühendislik Fakültesi; program ise Zootekni (Ziraat Fakültesi-Birinci ve Uzaktan Öğretim) olmuştur. Katılımcıların en yüksek oranda bulunduğu öğretim türü grubu ise birinci öğretimdir. Katılımcıların yaş ve çalışma durumu ile öğretim türleri arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Katılımcıların çoğu ders kayıt dönemlerinde müfredatta yer alan derslerin tamamını aldığını ifade etmiştir. Geleneksel öğrenciler ile kıyaslandığında yetişkin öğrencilerin dönemde daha az sayıda ders aldıkları söylenebilir. Bu durum, yetişkinlerin geleneksel öğrenciler gibi tek ve en baskın rollerinin öğrencilik olmamasından kaynaklanır.

Yetişkinler için ev ve iş sorumluluklarına ait rollerinin öğrencilik rollerinden daha önce geldiği söylenebilir. Yetişkinlerin ilgili dönemde verilen müfredat dışında daha çok sayıda ders almalarının nedeni daha önce tamamladıkları önlisans ve/veya lisans eğitimlerinden almış oldukları dersleri saydırarak müfredattaki bazı derslerden muaf tutulmaları ve bu derslerin yerine üstten ders alabilmeleridir.

Katılımcıların üniversiteye yerleşme şekilleri girdikleri sınavlara ya da farklı prosedürlere göre belirlenmektedir. Araştırma kapsamında örgün lisans eğitimine devam eden yetişkinlerin en yoğun yerleşme şekli DGS ve ÖSYS ile olmuştur. Bu bahsedilen iki sınav farklı dönemlerde farklı amaçlar için yapılan sınavlardır. DGS sınavı önlisans eğitimini tamamlayanların girebileceği bir sınav iken, ÖSYS sınavı tüm lise mezunlarının katılabileceği bir sınavdır. Bu sınavların dışında YÖS, Yatay Geçiş, Af Yasaları, Özel Yetenek, Mühendislik Tamamlama ve Lisans Tamamlama gibi sınav ve uygulamalarla da katılımcılar ilgili üniversitede bir programa yerleşmişlerdir.

Katılımcılar, geçmiş öğrencilik yıllarına ait düşüncelerinde kendilerini en yüksek oranla hedefleri olan bir öğrenci olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların eğitimlerine devam ettikleri programdan mezun olabilmeye yönelik beklentileri ise yüksek oranda zamanında mezun olabilecek şeklinde olmuştur. Katılımcıların bir kısmı eğitimini yarım bırakabileceğini ifade etmiştir. Yetişkinlerin katılım kararını vermeden önce girmek istedikleri lisans programına ilişkin bir fikirlerinin olduğu söylenebilir. Yetişkin öğrenciler tercihlerini bu fikirleri doğrultusunda yaparlar. Çoğunluğunun “bu bölümü kazanamazsam şu bölümü okurum” anlayışından uzak olduğu, okumuş olmak için okumadığı söylenebilir. Bu yüzden yetişkin öğrenciler üniversiteye döndüklerinde genellikle okudukları programı bitirmeye odaklanmış ve ne istediğini bilen kişiler olarak ifade edilirler. Ancak yarım bırakma fikrinde olan yetişkinlerin karşılaştıkları engeller ya da beklentilerinin karşılanamaması durumunda terk kararı aldıkları bilinir.

Yetişkinlere devam ettikleri programı tamamladıktan sonra eğitim almaya yönelik planları sorulduğunda geneli eğitim almaya devam edeceğini belirtmiştir. Eğitime devam etme planı olan yetişkinlerin çoğu lisans eğitiminin devamı olan yüksek lisans yapmayı düşünmektedir.

### 5.1.3. *Katılım ve Ayrılma Özelliklerine İlişkin Sonuçlar*

Araştırma kapsamında yetişkinlerin geçmiş lisans eğitimlerine ilişkin katılımlarını ve ayrılmalarını içeren betimsel analizler yapılmıştır. Ayrıca 25 yaş ve üzerindeki

lisans eğitimine başlamaya karar vermiş olan yetişkinlerin; katılım nedenleri, katılmama nedenleri, katılım engelleri, program tercih nedenleri ve yetişkin öğrenciler için yükseköğretimdeki geliştirilebilir eğitim politikaları hakkındaki düşünceleri demografik ve eğitim özelliklerine göre incelenmiş ve bu özellikler arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca yetişkinlerin örgün lisans eğitimlerine devam ederken destek gördükleri kişiler, sosyal faaliyetlere katılımları, kampüs dışı uğraşları, diğer eğitim etkinliklerine katılım durumları, ders danışmanlarının yetişkin öğrencilere yönelik tutumları ve mali destek başvuruları üzerinde durulmuştur. Ayrıca çalışan yetişkin bireylerin eğitim ve iş öncelikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların mevcut eğitimlerinin dışındaki öğrenim düzeyleri en yüksek oranla lisans eğitimidir. Bu sebeple önceki lisans eğitimlerine yönelik analizler yapılmıştır. Katılımcıların yarıya yakını daha önce bir lisans programından mezun olmuştur ve ikinci lisans eğitimini almaktadır. Eğitimine devam eden yetişkinlerin çok az bir kısmı da üçüncü lisans eğitimini aldığını belirtmiştir. Devam edilen lisans programı, katılımcıların %54.66'sının ilk lisans programıdır. Ancak bu grup içerisinde önceden bir lisans eğitimine başlayıp tamamlamadan bırakanlar da dahildir. Daha önce bir lisans eğitimine başlayıp daha sonra ayrılma kararı veren yetişkin öğrencilerin ayrılma sebepleri en çok ekonomik nedenler, programın beklentiyi karşılayamaması ve iş durumu olmuştur.

Araştırma kapsamında ikinci veya üçüncü lisans eğitimine devam eden 214 kişinin (%45.34) daha önce mezun oldukları programlara ait öğretim türleri ve program isimleri incelenmiştir. Bu kapsamda ikinci lisans programında eğitim gören katılımcıların %49.07'si birinci öğretimde bir lisans programı tamamlarken; %37.38'i açıköğretimde ve %10.75'i ise ikinci öğretimde bir lisans programı tamamlamışlardır. Katılımcılardan üçüncü lisans programında okuyanlar farklı ya da aynı öğretim türlerinde eğitim alarak lisans programlarından mezun olmuşlardır. Yetişkin öğrencilerin daha önce tamamladıkları lisans programları incelendiğinde en yüksek oranla bitirilen programlar; İşletme, Kamu Yönetimi ve Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği olmuştur. İşletme ve Kamu Yönetimi programlarının aynı zamanda Açıköğretim Fakülteleri'nde açık ve uzaktan öğrenme ile sunulan programlar olması nedeniyle, bu iki programa ait mezun olma durumu incelendiğinde yetişkinlerin %84'ünün bu programları açıköğretim yöntemi ile bitirdikleri görülmüştür.

Katılımcıların daha önceden mezun oldukları lisans programlarını genellikle geleneksel yaş dönemlerinde tamamladıkları düşünüldüğünde, devam ettikleri programlarda önceki eğitimlerine benzer ya da tamamen farklı bir alana yöneldikleri

görülmüştür. Dolayısıyla yetişkinlerin ilerleyen yaşlarda daha bilinçli tercih yaptıkları ya da zamanla ilgi ve fikirlerinin değiştiği söylenebilir.

Yetişkinlerin; iş ortamında bir çalışan, evde bir ebeveyn, okulda ise bir öğrenci olarak rollerini layığıyla yerine getirmeleri beklenir. Belirli bir yaştan sonra tüm bu zorluklarla mücadele etmeye karar vermiş yetişkinleri ilk kez ya da yeniden lisans eğitimi almaya iten nedenlerin iyice araştırılması gerekmektedir. Yetişkinler eğitime katılım kararı aldıklarında genellikle bu kararın altında yatan bir ya da birden fazla neden olduğu bilinir. Özellikle orta ve ileri yaştaki yetişkinler eğitime katılım kararı alırken var olan sorumluluklarına ek olarak bir de öğrencilik rolünün eklendiğinin bilincinde hareket ederler. Bu şekilde zaman, para ve emek harcayarak yoğun zamanlarından ayırabildikleri vakitte öğrencilik hayatlarına devam ederler. Verilen tüm uğraşlar sonunda bir ya da daha fazla hedefe ulaşma düşüncesi vardır ki bu düşünceler yetişkinlerin eğitime devam kararlarını belirleyen en önemli motivasyon kaynaklarıdır.

Araştırma kapsamında 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimine başlayan yetişkinlerin katılım nedenleri; mesleki, ekonomik, toplumsal, kişisel ve akademik nedenler olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Araştırmada yetişkinlerin büyük çoğunluğunun birden fazla nedenle kayıt yaptırdukları görülmüştür. Katılımcılar tarafından; topluma yararlı olmak, ilgilenilen alanla ilgili bilgi sahibi olmak ve kişisel gelişim fırsatları yakalamak tüm gruplar içerisinde en yüksek oranlı seçilen katılım nedenleri iken çalışılan kurumun isteği üzerine, medeni durumun değişmesi ve yarım bırakılan okulun tamamlanması ise tüm gruplar içerisinde en düşük oranlı seçilen katılım nedenleri olmuştur.

Bu çalışmada, katılımcılar tarafından en yüksek oranla en önemli madde seçilen katılım nedenleri; meslekte ilerleyerek iyi bir pozisyona gelmek iken en düşük oranla seçilen katılım nedeni ek iş bulma imkânı, yakınların eğitimine yardımcı olmak ve medeni durumun değişmesi olmuştur. Katılım nedenlerinde, en önemli madde seçimi kategori bazlı incelendiğinde mesleki nedenlerde, meslekte ilerleyerek iyi bir pozisyona gelmek ilk sırayı alırken çalışılan kurumun isteği üzerine bir eğitim almak en son sırada yer almıştır. Ekonomik nedenlerde ilk sırayı daha iyi gelir sağlamak alırken en son sırayı ek iş bulabilme imkânı almıştır. Toplumsal nedenlerde ilk sırayı topluma yararlı olmak alırken, yakınlarının eğitimine yardımcı olmak son sırayı almıştır. Kişisel nedenlerde en yüksek oranla ilk sırayı kendime olan güvenimi artırmak alırken en son sırayı medeni durumun değişmesi almıştır. Akademik nedenlerde, ilk sırayı ilgilendiğim alan ile ilgili bilgi sahibi olmak alırken en son sırayı yarım bıraktığım okulumu tamamlamak almıştır.

Araştırma kapsamında mesleki nedenler, yetişkinler için en önemli katılım nedeni olmuştur. Katılım nedenlerine göre demografik ve eğitim özelliklerinin anlamlı ilişki barındırıp barındırmadığı incelendiğinde cinsiyet, medeni durum, çalışma durumu ve aylık gelir ile katılım nedenleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunurken; yaş grupları ve öğretim türü ile katılım nedenleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Erkekler, evliler, çalışanlar ve orta gelir düzeyine sahip katılımcılar öncelikli olarak mesleki nedenlerle örgün lisans eğitimine katılım gösterirken; kadınlar, bekârlar, çalışmayanlar, düşük ve yüksek gelirli katılımcılar ise daha çok akademik nedenlerle katılım göstermişlerdir. Tüm katılımcıların birincil ve ikincil öncelikleri mesleki ve akademik nedenler olmuştur. En düşük oranlı katılım nedeni kişisel nedenlerdir.

Katılımcılara katılım nedenlerinden sonra örgün lisans eğitimlerine neden daha önce başlamadıkları sorulmuştur. Katılmama nedenleri; iş ile ilgili, kişisel, ailevi, akademik ve kurumsal nedenler olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Araştırmada yetişkinlerin çoğunluğunun birden fazla nedenle bugüne kadar kayıt yaptırmadığı görülmüştür. İşe daha fazla zaman ayırma gerekliliği, mali nedenler ve sınavı kazanamama gibi nedenler tüm gruplar içerisinde en yüksek oranlı seçilen katılmama nedenleri iken alay konusu olmaktan korkma, okula geri dönmeyi istememe ve sınıf arkadaşlarına uyumdan çekinme gibi nedenler ise tüm gruplar içerisinde en düşük oranlı seçilen katılmama nedenleri olmuştur.

Çalışma kapsamında katılımcılar tarafından en yüksek oranla seçilen en önemli katılmama nedeni sınavı kazanamamak iken en düşük oranla seçilen en önemli katılmama nedeni okula geri dönmeyi istememek ve sınıf arkadaşlarına uyumdan çekinmek olmuştur. Katılmama nedenlerinde en önemli neden seçimi kategorilere göre incelendiğinde iş ile ilgili nedenlerde işe daha fazla zaman ayırma gerekliliği ilk sırayı alırken, eğitim alıp bir işe girme ya da iş kurma ihtiyacını o güne kadar hissetmeme en son sırada yer almıştır. Kişisel nedenlerde ilk sırayı ihtiyaç duymayıp bu sebeple ilgilenmemek alırken en son sırayı okula geri dönmeyi istememek ve sınıf arkadaşlarına uyum sağlayamamaktan çekinme almıştır. Ailevi nedenlerde ilk sırayı ev sorumluluğunun vakit alması alırken çocuk büyütme nedeni son sırada yer almıştır. Akademik nedenlerde ilk sırayı sınavı kazanamamak alırken en son sırayı geçmişteki olumsuz eğitim deneyimleri almıştır. Kurumsal nedenler öğrencilere doğrudan verilmeyen; “diğer”de belirtilen ifadelerden çıkan sonuçlara göre oluşturulmuş bir gruptur. Bu gruptaki öğrencilerin; katsayı engeli, coğrafi uzaklık, kıyafet yönetmeliği, askerlik süreci gibi nedenlerle eğitimlerine daha önceden katılmadıkları

görülmüştür. Bu araştırmada iş ile ilgili nedenler ile akademik nedenler yetişkinlerin için eşit orandaki en önemli katılmama nedeni olmuştur.

Katılmama nedenlerine göre demografik ve eğitim özelliklerinin anlamlı düzeyde ilişki barındırıp barındırmadığı incelendiğinde cinsiyet, yaş, medeni durum ve çalışma durumu ile katılmama nedenleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuş; öğretim türüne göre katılmama nedenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Erkekler, orta ve ileri yaştakiler, evliler ve çalışanlar daha çok iş ile ilgili nedenlerle; kadınlar, genç yaştakiler, bekârlar ve çalışmayanlar ise akademik nedenlerle eğitime başlama sürelerinin geciktiğini ifade etmişlerdir. Çalışan durumda olan yetişkinlere iş ya da eğitimden birisini öncelikli olarak seçme durumları ile ilgili sorulan soruya, katılımcıların yaklaşık dörtte üçü öncelikli olarak işinin geldiğini söylemiştir. Bu sonuçla birlikte yetişkinlerin lisans programından ayrılma nedenlerini oluşturan iş durumu seçeneği ile katılmama nedenlerindeki iş yoğunluğu birlikte düşünüldüğünde yetişkinlerin iş ile ilgili durumlarda eğitimi ikinci plana atabilecekleri görülmüştür.

Yetişkinlerin örgün lisans eğitimlerine devam ederken karşılaştıkları sorunlar bu çalışmada katılım engelleri başlığında incelenmiştir. Araştırma kapsamında katılım engelleri; duruma bağlı engeller, kuruma bağlı engeller ve psikolojik engeller olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Araştırmada yetişkinlerin büyük çoğunluğunun birden fazla engelle karşılaştığı görülmüştür. Katılımcılar tarafından; devam zorunluluğu, mesleki yoğunluk ve ev sorumluluğu ile ilgili engeller tüm gruplar içerisinde en yüksek oranlı seçilen katılım engelleri iken sınavlara katılamama, kampüs ortamındaki rahatsız edici bakışlar, etkinliklerde yaş şartı aranması ve sınavları başaramama korkusu ise tüm gruplar içerisinde en düşük oranlı seçilen katılım engelleri olmuştur. Bu kapsamda araştırma sonuçları incelendiğinde derslere devam zorunluluğunun olması, iş ve ev sorumluluğu bulunan yetişkinler için ilk sırada gelen katılım engeli olmuştur.

Çalışma kapsamında katılımcılar tarafından en yüksek oranla en önemli madde seçilen katılım engeli devam zorunluluğu iken en düşük oranla en önemli madde seçilen katılım engeli etkinliklerde yaş şartının aranması olmuştur. Katılım engellerinde en önemli madde seçimi kategori bazlı incelendiğinde duruma bağlı engellerde mesleki yoğunluk ilk sırayı alırken iş ortamında ders çalışmama en son sırada yer almıştır. Kuruma bağlı engellerde ilk sırayı devam zorunluluğu alırken en son sırayı etkinliklerde yaş şartının aranması almıştır. Psikolojik engellerde ilk sırayı öğretim elemanlarının tavır ve davranışlarından duyulan rahatsızlık alırken, kampüs ortamındaki rahatsız edici



bakışlar son sırayı almıştır. Kuruma bağlı engeller en yüksek oranda seçilen katılım engeli grubu olmuştur.

Katılım engellerine göre demografik ve eğitim özelliklerinin anlamlı düzeyde bir ilişki barındırıp barındırmadığı incelendiğinde yaş, medeni durum, çalışma durumu, aylık gelir durumu ve öğretim türü ile katılım engelleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunurken; cinsiyet ile katılım engelleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Duruma bağlı engeller daha çok ileri yaştaki bireylerde, evlilerde, sürekli statüde çalışanlarda, yüksek gelire sahip kişilerde, uzaktan öğretim türünde okuyan bireylerde karşılaşılan engel türü olarak tespit edilmiştir. Kuruma bağlı engeller ise genç yetişkinlerde, bekârlarda, çalışmayan, düşük gelire sahip ve birinci-ikinci öğretim türünde okuyan bireylerde daha çok seçilmiştir. Psikolojik engeller en düşük oranlı seçilen katılım engel grubu olmuştur.

Araştırmada katılım nedenlerinin yanı sıra program tercih nedenleri de irdelenmiştir. Bu kapsamda; mesleki, akademik, kişisel ve kurumsal olmak üzere program tercih nedenleri dört kategori altında toplanmıştır. Araştırmada yetişkinlerin birden fazla program tercih nedeni olduğu görülmüştür. Katılımcılar tarafından; ilgi duyulan bir bölüm olması, iş ile ilgili olması, giriş koşullarını sağlamak gibi nedenler tüm gruplar içerisinde en yüksek oranlı seçilen program tercih nedenleri iken okul harcının düşük olması, seçmeli ders sunulması ve maddi destek sağlaması gibi nedenler ise tüm gruplar içerisinde en düşük oranlı seçilen program tercih nedenleri olmuştur.

Katılımcılar tarafından en yüksek oranla en önemli madde seçilen program tercih nedeni; ilgi duyulan bir bölüm olması iken en düşük oranla en önemli madde seçilen program tercih nedeni, seçmeli ders sunması olmuştur. Program tercih nedenlerinde en önemli madde seçimi kategori bazlı incelendiğinde mesleki tercihlerde, işle ilgili tercihler olması ilk sırayı alırken, çalışmada sıkıntı olmaması en son sırada yer almıştır. Akademik tercihlerde ilk sırayı önceki eğitimlerin devamı olması alırken en son sırayı kolay bitirilebilmesi almıştır. Kişisel tercihlerde ilk sırayı ilgi duyulan bir bölüm olması alırken eve yakın olması son sırayı almıştır. Kurumsal tercihlerde en yüksek oranla ilk sırayı uzaktan eğitim ile ders alma imkânı sunması alırken en son sırayı seçmeli ders sunması almıştır.

Bu araştırmada kişisel tercihler yetişkinler için en önemli program tercih nedeni olmuştur. Büyük şehirlerde dikkat edilen bir husus olarak karşımıza çıkan eve yakın olması sebebiyle tercih etme seçeneğinin, araştırmanın yapıldığı ilin küçük bir şehir olması ve toplamda sadece bir yükseköğretim kurumunun bulunması nedeniyle çok fazla

tercih nedeni olmadığı söylenebilir. Ancak araştırma genelinde komşu olan büyük şehirlerden gelenler olduğu düşünüldüğünde o katılımcıların bu seçeneği işaretledikleri düşünülebilir.

Program tercih nedenlerine göre demografik ve eğitim özelliklerinin anlamlı ilişki barındırıp barındırmadığı incelendiğinde; yaş, medeni durum, çalışma durumu ve öğretim türü ile program tercih nedenleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuş, cinsiyet ile program tercih nedenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yaş, medeni durum ve çalışma durumundaki tüm gruplarda en önemli program tercih nedenini kişisel tercihler oluşturmuştur. Öğretim türü ile program tercih nedeni arasındaki ilişki incelendiğinde uzaktan eğitimde okuyan yetişkinlerin daha çok kurumsal ve mesleki tercihleri seçtikleri görülmüştür. Yetişkin öğrencilere yönelik yapılan katılım çalışmalarında çıkan katılım nedenleri ile program tercih nedenleri birbiri ile ilişkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu çalışmada katılım nedenlerinde akademik nedenler kategorisi içerisinde yer alan ilgi duyulan alanla ilgili bilgi beceri edinmek ile program tercih nedenlerinde kişisel tercihlerde yer alan ilgi duyduğum bir bölüm olması ifadeleri, yetişkinlerin katılım kararında oldukça etkili bir katılım nedeni olarak dikkat çekmektedir.

Yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılımları çoğunlukla gönüllülük içerir. Bu sebeple yetişkinler eğitime katılım kararını büyük oranda kendileri vermektedir. Ancak aile, sosyal çevre, işveren gibi bu kararı almaya teşvik edici kişi veya kurumlar da bulunabilir. Bu çalışmada yetişkinlerin katılım kararını %91.1 ile kendilerinin verdiği görülmüştür. Çıkan bu sonuç ile neredeyse tüm katılımcıların örgün lisans eğitimi almak için kendi kararını uyguladığı söylenebilir. Yetişkinlerin katılım kararını yüksek oranda destekleyen diğer kişiler ise aileleri, eşleri ya da nişanlıları ve sosyal çevreleri olmuştur. Özellikle kadın katılımcılar için aile desteğinin, eğitime katılım durumlarında oldukça önemli olduğu bilinmektedir.

Araştırmada, yetişkinlerin kampüste ders dışı faaliyetlere katılımlarında neredeyse yarısının kampüs içerisinde hiç vakit geçirmediği görülmüştür. Ders dışında kampüste bulunanlar ise daha çok arkadaşları ile vakit geçirdiğini, kütüphaneye gittiğini ve fakültedeki işlerini hallettiğini ifade etmişlerdir. Sosyal etkinliklere katılım bağlamında ise katılımcıların büyük çoğunluğunun herhangi bir sosyal etkinliğe katılmadığı; sosyal etkinliklere katılım gösterenlerin ise genelde bilimsel etkinliklere, kulüp faaliyetlerine, bölüm etkinliklerine ve sportif faaliyetlere katıldıkları görülmüştür. Yetişkinlerin örgün lisans eğitimleri dışındaki eğitim faaliyetlerine katılım durumları sorulduğunda

katılımcılar en yüksek oranda konferans, seminer gibi eğitici ortamlarda yer aldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer eğitim faaliyetleri çoğunlukla hizmet içi eğitimlere katılım, halk eğitim merkezleri ve benzeri kuruluşlardaki kurslara katılım şeklinde olmuştur. Diğer eğitim faaliyetlerini sürdüren katılımcılar toplam katılımcıların %77.97'sini oluşturmuştur.

Çalışma kapsamında çalışan yetişkin öğrencilerin bir kısmı sosyal ve eğitsel faaliyetlere hafta içi yapılması sebebiyle katılmadıklarını; hafta sonu olması durumunda katılmak istediklerini özellikle belirtmişlerdir. Örneğin İngilizce bölümünde okuyan yetişkin öğrenciler, hazırlık sınıfında ana dili İngilizce olan akademik personel tarafından yapılan “speaking club” saatlerine, hafta içi olması sebebiyle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda kendilerini geliştirme adına üniversite tarafından açılan kurslara da akşam ya da hafta sonu saatlerine çekilmesi durumunda katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda sosyal faaliyetlerin aslında çoğunlukla geleneksel öğrencilerin üniversitede buldukları zaman dilimi göz önüne alınarak planlandığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu tür düzenlemelerde üniversite popülasyonunda önemli bir yer tutan ve tutacak olan yetişkin ve özellikle çalışan öğrencilerinde dikkate alınmaları gerekmektedir.

Yetişkinlerin büyük çoğunluğunun belirli bir hedefi gerçekleştirmek ve gelecek planlarını hayata geçirmek için üniversiteye döndükleri söylenebilir. Bu sebeple katılım profilleri ve katılım amaçları, geleneksel öğrencilerden çoğunlukla farklı olan bu grubun akademik olarak desteklenmesi oldukça önemlidir. Çalışma kapsamında yetişkinlerin %53.39'u ders danışmanlarının çoğunlukla kendilerinin farkında olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim kurumlarının işleyiş yapısına bakıldığında büyük ölçüde hedef kitle için politika ve uygulamalar geliştirdikleri söylenebilir. Araştırma kapsamında geliştirilebilir yükseköğretim politikaları hakkında katılımcılara düşünceleri sorulmuştur. Yetişkin öğrenciler için geliştirilebilir yükseköğretim politikaları; giriş, devam ve zaman düzenlemelerine ilişkin politikalar, deneyimlerin kredilendirilmesine ilişkin politikalar, ekonomik destek politikaları ve eğitim destek hizmetlerine ilişkin politikalar olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Araştırmada yetişkinlerin çok büyük çoğunluğunun geliştirilebilir politikalar ile ilgili birden fazla görüşünün olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar tarafından devam zorunluluğunun kaldırılması, çalışan yetişkinlerin işlerinden izinli sayılması, dışardan gelenler için uygun konaklama hizmetlerinin sunulması ve çalışanlara yönelik hafta sonu ya da akşam sınav imkânı verilmesi gibi

politikalar tüm gruplar içerisinde en yüksek oranlı seçilen geliştirilebilir yükseköğretim politikaları olmuştur. Programda farklı müfredat uygulanması, girişlerde yetişkinler için ayrı kontenjan uygulanması ve giriş koşullarının düzenlenmesi maddeleri ise tüm gruplar içerisinde en düşük oranlı seçilen geliştirilebilir politikalar olmuştur.

Yetişkin öğrenciler tarafından en yüksek oranla seçilen en önemli geliştirilebilir yükseköğretim politikaları; devam zorunluluğunun kaldırılması iken en düşük oranla seçilen politika giriş koşullarının düzenlenmesi ve programda farklı müfredat uygulanması olmuştur. En önemli politikalar kategori bazlı incelendiğinde; giriş, devam ve zaman düzenlemelerine ilişkin politikalarda devam zorunluluğunun kaldırılması ilk sırayı alırken giriş koşullarının düzenlenmesi en son sırada yer almıştır. Deneyimlerin kredilendirilmesine ilişkin politikalarda ilk sırayı yetişkinlerin iş tecrübelerine uygun derslerden muaf tutulması alırken en son sırayı tüm derslerden muafiyet sınavının yapılması almıştır. Ekonomik destek politikalarında ilk sırayı devlet tarafından teşvik edici burs desteğinin sağlanması alırken, devletin katkısı ile işverenin koşulsuz maddi destek sunması son sırayı almıştır. Eğitim destek hizmetlerine ilişkin politikalarda en yüksek oranla ilk sırayı öğretim elemanlarının yetişkin eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi alırken en son sırayı programda farklı müfredat uygulanması almıştır.

Yetişkinlerin devam zorunluluğunun kaldırılmasına yönelik talepleri oldukça önemlidir. Çalışma kapsamında öğrenciler için katılım engeli olarak seçilen devam zorunluluğu; geliştirilebilir yükseköğretim politikalarında da en çok seçilen ifade olmuştur. Özellikle çalışan yetişkinler tarafından hem katılım engeli hem geliştirilebilir politika hem de kelime bulutu analizi ile “devam” kelimesi olarak ortaya çıkan ve talep edilen bu durumun, politika yapımcılar tarafından fark edilmesi yetişkinlerin eğitime katılmalarında teşvik edici bir rol üstlenecektir.

Giriş, devam ve zaman düzenlemelerine ilişkin politikalar katılımcıların en yüksek oranla tercih ettiği politika grubu olmuştur. Yetişkinler için geliştirilebilir yükseköğretim politikalarına göre demografik ve eğitim özelliklerinin anlamlı ilişki barındırıp barındırmadığı incelendiğinde yaş, medeni durum, çalışma durumu, aylık gelir durumu ve öğretim türü ile geliştirilebilir yükseköğretim politikaları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunurken; cinsiyet ile bu politikalar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

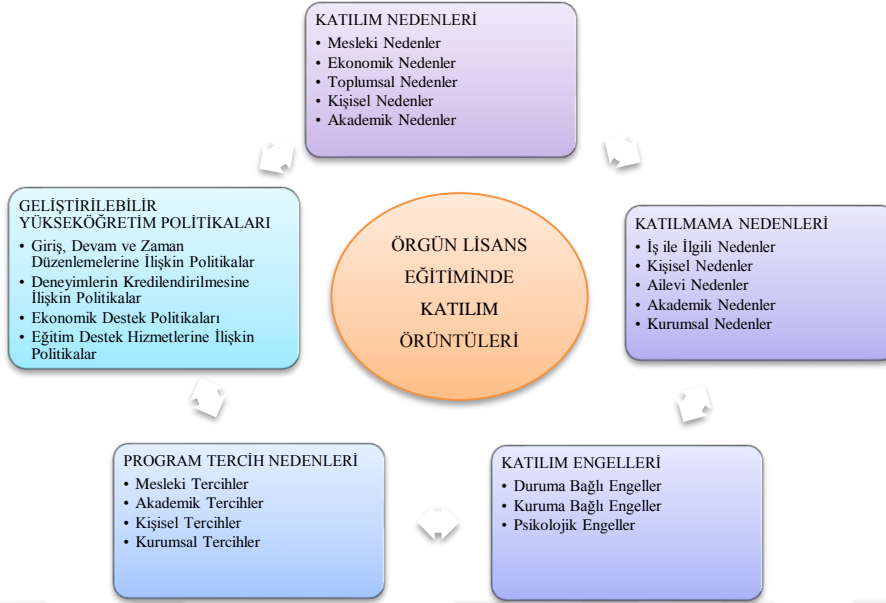
Geliştirilebilir yükseköğretim politikalarında tüm yaş gruplarında, evli ve bekârlarda, sürekli statüde çalışan yetişkinlerde, orta ve yüksek gelir grubuna mensup tüm bireylerde ve birinci ve ikinci öğretim türlerinde öncelikli olarak seçilen politika kategorisi; giriş, devam ve zaman düzenlemelerine ilişkin politikalar olmuştur.

Çalışmayan ya da geçici statüde çalışanlar ile düşük gelir sahibi yetişkinler ise ekonomik destek politikalarını seçmişlerdir. Yetişkin öğrenciler çoğunlukla evli ve belirli bir gelire sahip olan kişiler olsalar da harç ödeme koşullarının iyileştirilmesini talep etmektedirler. Bunun yanı sıra çalışan ama özellikle de çalışmayan ya da herhangi bir geliri olmayan yetişkin öğrenciler de eğitim süreçlerinde burs, kredi ya da işveren desteğinden yararlanmak istemişlerdir. Çalışma kapsamında yetişkin öğrencilerin yarısından fazlasının herhangi bir mali destek başvurusunda bulunmadığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak katılımcılar eğitim giderlerini ödeme gücüne sahip olduklarını, bu süreçte borçlanmak istemediklerini ve başvuru şartlarını sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Başvuruda bulunan öğrencilerin %66.44'ünün istedikleri mali desteği alamadıkları görülmüştür.

Çoğu yetişkinin ileri yaşta ve çalışan olmaları sebebi ile mali destek alamadıkları söylenebilir. Ancak geleneksel öğrencilere göre benzersiz sorumlulukları olan yetişkin öğrencilerin de eğitimde maddi anlamda desteklenmeleri gerekebilir. Genellikle geleneksel yaş sınırındaki tipik öğrencilerin burs ve kredi gibi imkânlardan yararlandıkları düşünüldüğünde, çalışan yetişkin katılımcılara da işveren desteği almaları gibi bir fırsat yaratılmalıdır. Çalışan kesimin yoğun olduğu bu çalışma grubunda işveren desteği alan yalnızca bir katılımcı bulunmaktadır.

Çalışmada açık uçlu soru olan “son söz”deki veriler içerik analizi ve kelime bulutu ile analiz edilmiştir. Bu nitel veri analizlerinden ortaya çıkan sonuçlar çoğunlukla yetişkinlerin katılım engelleri ve geliştirilebilir yükseköğretim politikalarındaki verilen ifadeleri doğrulamaktadır. Katılım engellerinde psikolojik engeller kategorisindeki en önemli madde olarak karşımıza çıkan; öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının yetişkinlerde rahatsız hissi oluşturması ile geliştirilebilir yükseköğretim politikalarında eğitim destek politikaları kategorisindeki en önemli madde olarak karşımıza çıkan öğretim elemanlarının yetişkin eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi ifadeleri; son söz kısmında görüş ve düşünceleri destekler niteliktedir.

Yetişkinlerin lisans eğitimlerine yönelik yapılan bu araştırmada üzerinde detaylı olarak durulan konular katılım nedenleri, katılmama nedenleri, katılım engelleri, program tercih nedenleri ve geliştirilebilir yükseköğretim politikaları olmuştur. Şekil 7, bu bağlamda oluşturulan grupların özet bilgisini içermektedir.



Şekil 7. Yetişkinlerin Örgün Lisans Eğitiminde Katılım Örüntüleri

Bu araştırma, 25 yaş ve üzerindeki örgün lisans eğitimi almaya karar veren yetişkin öğrencilerin farklı katılım nedenlerine sahip olduklarını, eğitimlerine devam ederken çok sayıda engelle karşılaştıklarını, bu sebeple bu engelleri ortadan kaldıracak ve geleneksel yaştaki öğrenciler kadar yetişkinleri de kapsayan yükseköğretim politikalarının geliştirilmesine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

## 5.2. Öneriler

Yükseköğretimde yetişkin öğrenciler, benzersiz ihtiyaçları olan ve sürekli büyüyen bir nüfustur. Ancak birçok engel ve uygulama yüzünden yetişkinlerin okulu bırakmak zorunda kaldıkları da bilinen bir gerçektir. Bu nüfusun katılım engellerinin anlaşılabilir çözüme kavuşturulması eğitime devam kararlarında teşvik edici olacaktır. Bu sebeple araştırma sonucunda ortaya çıkan öneriler; uygulamaya ve araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

### 5.2.1. Araştırma Bulgularına İlişkin Öneriler

- 1- Türkiye’de yükseköğretimin genelde geleneksel öğrencileri teşvik edici politika ve uygulamalar geliştirdiği söylenebilir. Bu kapsamda yükseköğretimde bugünün “yeni öğrenciler”i, geleceğin ise geleneksel öğrencileri olarak adlandırılacak yetişkin

öğrencilerin de politika ve uygulamalarda desteklenmesi gerekmektedir. Uygulanacak politika ve uygulamalarda yetişkinlerin benzersiz bireyler olduğunun farkında olarak, kendi içlerinde bile farklı katılım engellerine sahip oldukları düşünüldüğünde geliştirilmesi gereken politikaların detaylı bir araştırma sonucunda yapılması gerekmektedir.

- 2- Yükseköğretime yerleşme aşamasında geleneksel öğrencilerle aynı şartlarda sınavlara giren belirli yaşın üstündeki yetişkinlere yönelik farklı bir sınav uygulanması, müfredatı azaltılmış giriş sınav sorularının sorulması ya da her program için belirli kontenjan ayrılması gibi özellikle eğitime giriş oranını artıracak önlemler alınmalıdır. Yetişkinlere sınavsız geçiş hakkının tanınması da yetişkinlerin yükseköğretimdeki bulunuşluk oranlarını artıracaktır.
- 3- Yetişkin öğrencilere uzaktan eğitim yöntemleri kullanılarak derslerin sunulması ile hem devam zorunluluğu ortadan kalkacak hem de ders kayıtları arşivlerden takip edilebilecektir. Böylece ev ve iş sorumluluğu bulunan yetişkinler ders takibini kendi belirledikleri bir zaman diliminde yapabileceklerdir. Ayrıca ev ve iş sorumlulukları ile derslere katılamayan yetişkinlere akşam dersleri, hafta sonu dersleri ve yaz okulu imkânı tanınmalıdır.
- 4- Kadınların da erkekler kadar yükseköğretim programlarında eğitim almaları kültürel ve toplumsal gelişim için önemlidir. Özellikle toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadınlara düşen daha fazla ev sorumluluğu dikkate alınarak kadınları eğitime katılmaya teşvik edici politikalar geliştirilmelidir.
- 5- Geleneksel yaştakilerin yetişkin öğrencilere; genç yetişkinlerin ise ileri yaştaki yetişkinlere oranla eğitime daha fazla katıldıkları görülmüştür. İleri yaştaki yetişkinlerin de yükseköğretime katılımlarının teşvik edilmesi gerekmektedir.
- 6- Eğitimini, iş sorumlulukları nedeniyle sonraki yıllara erteleyen yetişkinlerin katılım kararını destekleyici işyeri politikaları geliştirilmelidir. Özellikle hem izin alma hem de derslere devam konusunda sıkıntı yaşayan yetişkin öğrencilerin katılım engellerinin azaltılması önem arz etmektedir.
- 7- Yetişkinler için önceki eğitimlerinden ya da mesleki hayatlarından edindikleri tecrübeler oldukça kıymetlidir. Bu deneyimlerin dikkate alınarak kredilendirilmesi yetişkinleri eğitim ortamlarına yakınlaştıracaktır. Bu sebeple yetişkinlerin deneyimlerine uygun derslerden ya da staj uygulamasından uygun koşullar hazırlanarak muaf tutulmaları, önlerindeki katılım engellerini azaltacaktır.

- 8- Çalışmayan ancak eğitimine devam etmek isteyen yetişkinler için yükseköğretim kurumu veya devlet desteği ile uygun mali destekler sunulmalıdır. Belirli bir yaşa gelmiş ve kişisel geliri bulunmayan yetişkinlere, ailelerinden mali yardım talep edemeyecekleri düşünüldüğünde harç giderlerinden muaf tutulma, burs ve kredi alma gibi imkânlar tanınmalıdır.
- 9- Akademik ve idari personelin ve ayrıca geleneksel yaştaki öğrencilerin yetişkin öğrencilere karşı olan tutum ve davranışlarının ön yargısız olması sağlanmalıdır. İleri yaşta eğitim almaya başlayan yetişkinlere üniversiteye girişte oryantasyon eğitimi sunularak kampüsle bütünleşmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca yetişkin öğrencilere özel, doğrudan ulaşabilecekleri bilgi hizmetleri ve iletişim ağı oluşturularak “yetişkin öğrenci destek hattı” sunulabilir.
- 10- Yetişkinlerin sınıf arkadaşları ve akademik personel ile olan ilişkilerini artırıcı eğitim faaliyetlerinin sunulması gerekmektedir. Ayrıca oluşturulacak sosyal ağlar ile kampüs hayatından kopuk olan yetişkinler, en azından okudukları program ile ilgili yapılan etkinlikler ve gelişmelerden haberdar edilerek kendilerini kurumun bir parçası gibi görebileceklerdir.
- 11- Son olarak gelecek yıllarda yetişkin öğrencilerin daha fazla eğitimde yer alacakları düşüncesi ile tüm üniversitelerde eğitim veren akademisyenlerin “yetişkin eğitimi” konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim Fakülteleri’nde “yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi” ile ilgili dersler, müfredata zorunlu ders olarak; diğer fakültelerdeki öğrenciler için ise seçmeli ders olarak sunulmalıdır.

### 5.2.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

Yetişkinlerin yükseköğretim kurumlarındaki katılım ve devam durumlarına ilişkin araştırmaların yapılmaya devam etmesi, göz ardı edilen bir grup olan yetişkinlerin daha görünür olmasını sağlayacaktır. Bu kapsamda aşağıdaki konular, yükseköğretim alanındaki yetişkinleri kapsayıcı çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olacaktır.

- 1- Yükseköğretimdeki geleneksel ve yetişkin öğrencilere ait katılım profilleri incelenerek karşılaştırmalı analizler içeren araştırmalar yapılabilir.
- 2- Yükseköğretimde belirli bir süre eğitim aldıktan sonra devam etmeme kararı alan yetişkinlere yönelik araştırmalar yapılabilir.



- 3- Daha önce hiç üniversite eğitimi almamış yetişkinlere ulaşarak katılmama nedenleri incelenebilir.
- 4- Açıköğretim fakültelerinde eğitim alan yetişkinlere yönelik katılım araştırmaları yapılabilir.
- 5- Önlisans eğitimi alan yetişkin öğrencilerin katılım ve devam durumları incelenebilir.
- 6- Daha önce en az bir ya da daha fazla sayıda lisans eğitiminden mezun olmuş yetişkinlere yönelik detaylı çalışmalar yapılabilir.
- 7- Yetişkinlerin eğitimini destekleyici iş yerleri/kuruluşlar araştırılabilir.
- 8- Üniversitedeki akademik ve diğer tüm çalışanları kapsayıcı olacak şekilde geleneksel yaşta olmayan öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına çözüm önerisinde bulunacak araştırma ve projeler geliştirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Acun, H. (2015). *Halk Eğitim Merkezi kurslarına katılan kursiyerlerin beklentileri ve memnuniyet düzeyleri (Kastamonu ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Akbaş, O. (2000). *İstihdama yönelik yetişkin mesleki eğitim programlarından daktilografi kurs programlarının değerlendirilmesi (Ankara ili merkez ilçe H.E.M. daktilografi kursları)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Allen, B. A. (1993). The student in higher education: Nontraditional student retention. *Community Services Catalyst*, 23(3), 19–22.
- Arıkan, R. (2007). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama* (6. baskı.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aşır, S. K. (2011). *Mamak Halk Eğitimi Merkezi'nde açılan kurslara katılan kadınların eğitime katılma ve terk nedenleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ata, E. (2016). *Başkent Halk Eğitimi Merkezi'ndeki mesleki kurslara yetişkinlerin katılım örüntüleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydemir, A. A. (2015). *Ostim Mesleki Eğitim Merkezi'ne devam eden öğrencilerin mesleki eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayhan, S. (1988). *Ankara'daki Halk Eğitimi Merkezleri'nde açılan kurslara katılanların demografik özellikleri, katılmalarını güdüleyen etmenler ve programa ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayhan, S. (1990). Halk eğitiminde katılma ile ilgili araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307–332.
- Banks, J. (2010). *Female nontraditional students in higher education* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Indiana University, Indiana.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. doi:10.1007/BF00976194
- Benshoff, J. M. (1993, November). Educational opportunities, developmental challenges: understanding nontraditional college students. *Association for Adult Development and Aging* Konferansında sunulan bildiri. New Orleans, LA. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363842.pdf> adresinden 22 Mart 2016 tarihinde erişildi.

- Berker, A. ve Horn, L. (2003). *Work first, study second: Adult undergraduates who combine employment and postsecondary enrollment*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *Washington, DC*. 1–74. <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003167.pdf> adresinden 17 Kasım 2016 tarihinde erişildi.
- Bilgin, V. (2009). *Türkiye’de üniversite sorunu ve üniversite çalışanları üzerine bir araştırma*. Türk Eğitim-Sen. Ankara. [https://www.turkegitimsen.org.tr/lib\\_yayin/94.pdf](https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/94.pdf) adresinden 12 Aralık 2014 tarihinde erişildi.
- Bilir, M. (2009). Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.). *Yetişkin Eğitimi* (s. 25–83). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Boeren, E. (2009). Adult education participation: The Matthew principle. *Filosofija-Sociologija*, 20(2), 154–161.
- Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I. ve Baert, H. (2012). Why do adults learn? Developing a motivational typology across 12 European countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 247–269. doi:10.1080/14767724.2012.678764
- Boeren, E., Nicaise, I. ve Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61. doi:10.1080/02601370903471270
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle’s typology. *Adult Education Journal*, 3–26.
- Boshier, R. (1977). Motivational orientations re-visited: Life-space motives and the education participation scale. *Adult Education*, 89–115.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: Non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16(2), 141–160. doi:10.1080/02671520122054
- Bradley, J. S. ve Graham, S. W. (2000). The effect of educational ethos and campus involvement on self-reported college outcomes for traditional and nontraditional undergraduates. *Journal of College Student Development*, 41(5), 488–502.
- Broek, S. ve Hake, B. J. (2012). Increasing participation of adults in higher education: Factors for successful policies. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), 397–417. doi:10.1080/02601370.2012.663801
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burgess, P. (1971). Reasons for adult participation in group educational activities. *Adult Education Quarterly*, 22(1), 3–29.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bye, D., Pushkar, D. ve Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141–158.

- CAEL. (1999). Serving adult learners in higher education : Findings from CAEL's benchmarking study. *Council for Adult and Experiential Learning*, 1–16.
- Campbell, D. D. (1984). *The new majority adult learners in the university*. Alberta: The University of Alberta Press.
- Caruth, G. D. (2013). *Andragogy in higher education: Identifying 2010 adult learners in baccalaureate degree-granting institutions* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Texas A&M University-Commerce, Commerce.
- Cash, C. (2013, October). *Breaking down barriers and building opportunities for nontraditional students*. Orlando, FL.: NASPA FL Drive-In Konferansında sunulan bildiri.  
[https://www.naspa.org/images/uploads/events/Catherine\\_Cash\\_NASPA\\_2013\\_10-16-2013.pdf](https://www.naspa.org/images/uploads/events/Catherine_Cash_NASPA_2013_10-16-2013.pdf) adresinden 11 Şubat 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Cass, A. W. (1971). *Basic education for adults*. New York: Association Press.
- Cervero, R. ve Kirkpatrick, T. E. (1990). The enduring effects of family role and schooling on participation in adult education. *American Journal of Education*, 99(1), 77–94.
- 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.  
<http://www.voced.edu.au/content/ngv12779> adresinden 27 Ocak 2015 tarihinde erişildi.
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R. ve Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 99–122.  
doi:10.1080/02601370500056227
- Chisholm, L., Larson, A. ve Mossoux, A. (2004). *Lifelong learning: Citizens' views in close up: Findings from a dedicated Eurobarometer survey*. Cedefop.  
[www.cedefop.europa.eu/files/4038\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4038_en.pdf) adresinden 15 Ocak 2017 tarihinde erişildi.
- Choitz, B. V. ve Prince, H. (2008). *Flexible learning options for adult students*. Boston, MA: FutureWorks and Jobs for the Future.
- Choy, S. (2002). *Nontraditional undergraduates*. National Center for Education Statistics. Washington, DC.
- Choy, S. P. ve Premo, M. D. (1995). *Profile of older undergraduates: 1989-90*. National Center for Education Statistics. Berkeley, CA.
- Compton, J. I., Cox, E. ve Laanan, F. S. (2006). Adult learners in transition. *New Directions for Student Services*, 114, 73–80. doi:10.1002/ss.208
- Coşkun, A. (2012). *Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan kurslara katılan yetişkinlerin beklentilerinin ve memnuniyetlerinin değerlendirilmesi: Tuzla örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Coulter, X. ve Mandell, A. (2012). Adult higher education: Are we moving in the wrong direction? *The Journal of Continuing Higher Education*, 60(1), 40–42.  
doi:10.1080/07377363.2012.649133

- Courtner, A. S. (2014). Impact of student engagement on academic performance and quality of relationships of traditional and nontraditional students. *International Journal of Education*, 6(2), 24–45. doi:10.5296/ije.v6i2.5316
- Creighton, S. ve Hodson, L. (2002). *Participation trends and patterns in adult education: 1991 to 1999*. National Center for Education Statistics. Washington, DC.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th Edition.)*. Educational Research. Boston, MA: Pearson.
- 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. (1980). Our changing students and their impact on colleges: Prospects for a true learning society. *The Phi Delta Kappan International*, 61(9), 627–630.
- Çankaya, D. (2005). *Migrant adults' reasons of non-participation in organized adult education activities* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Daehlen, M. ve Ure, O. B. (2009). Low-skilled adults in formal continuing education: Does their motivation differ from other learners? *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), 661–674. doi:10.1080/02601370903189948
- Darkenwald, G. G. (1977, January). *Why adults participate in education: Some implications for program development of research on motivational orientations*. University Extension Division'da sunulan bildiri, Rutgers University.
- Desjardins, R., Rubenson, K. ve Milana, M. (2006). *Unequal chances to participate in adult learning: International perspectives*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148815e.pdf> adresinden erişildi.
- Dickinson, G. (1971). Educational variables and participation in adult education: An Exploratory Study. *Adult Education Quarterly*, 22(1), 36–47.
- DiSilvestro, F. R. (2013). Continuing higher education and older adults: A growing challenge and golden opportunity. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 2013(140), 79–87.
- Donaldson, J. F., Graham, S. W., Kasworm, C. ve Dirx, J. M. (1999). *Adult undergraduates' participation and involvement: Future directions for theory and research*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulan bildiri, Montreal, Ontario, Canada.
- Donaldson, J. F. ve Townsend, B. K. (2007). Higher education journals' discourse about adult undergraduate students. *The Journal of Higher Education*, 78(1), 27–50. doi:10.1353/jhe.2007.0001
- Elliot, D. L. ve Brna, P. (2009). "I cannot study far from home": Non-traditional learners'

- participation in degree education. *Journal of Further and Higher Education*, 33(2), 105–117. doi:10.1080/03098770902856645
- Erbay, A. (2011). *The effect of people education centers' literacy courses on participants' lives* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi: İstanbul.
- European Commission. (2010). *Communication from the Commission EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. European Commission. Brussels.
- Eurydice. (2000). *Lifelong learning: The contribution of education systems in the Member States of the European Union*. Brussels.
- Eurydice. (2007). *Örgün eğitimde yetişkinler: Uygulamada hayat boyu öğrenme*. Brussels.
- Eurydice. (2011). *Adults in formal education: Policies and practice in europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fairchild, E. E. (2003). Multiple roles of adult learners. *New Directions for Student Service*, 2003(102), 11–16. doi:10.1002/ss.84
- Frunzeanu, M. (2015). Using wikis, word clouds and web collaboration in Romanian Primary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 580–585. doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.163
- Fuller, A., Paton, K., Foskett, R. ve Maringe, F. (2008). 'Barriers' to participation in higher education? Depends who you ask and how. *Journal of Widening Participation and Lifelong Learning*, 10(2), 6–17.
- Gölbaşı, S. (1998). *Gecekondu bölgelerinde yaşayan kadınların eğitim ihtiyaçları (Derbent Mahallesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Grabowski, S. M. (1972). *Motivational Factors of Adult Learners in a Directed Self-Study Bachelor's Degree Program* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Syracuse Üniversitesi, New York.
- Graham, S. ve Donaldson, J. F. (1999). Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly*, 49(3), 147–161.
- Guan, C., Ding, D. ve Ho, K. W. (2015). E-learning in higher education for adult learners in Singapore. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(5), 348–353. doi:10.7763/IJiet.2015.V5.528
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34–48.
- Gültekin, G. G. (1995). *Televizyon yoluyla yaygın eğitim projesine (YAYÇEP) katılanların projeden beklentileri ve programa ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gültekin, G. G. (2004). *Ofset baskı sektöründeki yardımcı grafikerler için andragojik yaklaşıma dayalı bir yetiştirme modeli tasarım-uygulama-değerlendirme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Hanna, A. ve Skenes, R. (1993). Can Tinto's student departure model be applied to nontraditional students? *Adult Education Quarterly*, 43(2), 90–100.
- Harkins, P. M. (2009). *The experience of nontraditional students enrolled in a transitions course in an undergraduate program* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Connecticut, United States.
- Haygood, K. (1970). Colleges and universities. R. M. Smith, G. F. Aker ve J. R. Kidd (Ed.). *Handbook of adult education*. New York: Macmillan.
- Hefler, G. ve Markowitsch, J. (2010). Formal adult learning and working in Europe: A new typology of participation patterns. *Journal of Workplace Learning*, 22(1/2), 79–93. doi:10.1108/13665621011012870
- 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.
- Horn, L. J. ve Carroll, C. D. (1996). *Nontraditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-90 beginning postsecondary students*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES 97- 578).
- Houle, C. O. (1963). *The inquiring mind* (3. Baskı). Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Hoyt, J. E., Howell, S. L., Touchet, J., Young, S. ve Wygant, S. (2010). Enhancing nontraditional student learning outcomes in higher education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 19(2010), 23–37.
- Hubackova, S. ve Semradova, I. (2014). Research study on motivation in adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 396–400. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.395
- Hunt, C. A., Gao, J. ve Xue, L. (2014). A visual analysis of trends in the titles and keywords of top-ranked tourism journals. *Current Issues in Tourism*, 17(10), 849–855. doi:10.1080/13683500.2014.900000
- Hussar, W. J. ve Bailey, T. (2011). *Projections of education statistics to 2020*. <http://nces.ed.gov/pubs2011/2011026.pdf> adresinden 3 Ekim 2016 tarihinde erişildi.
- Johnstone, J. W. C. (1963). *Volunteers for learning A study of the educational pursuits of American adults*. National Opinion Research Center, University of Chicago, Chicago.
- Julian, D. M. (2001). *Evaluation of first-year seminar/orientation programs and services offered for part-/full-time reentering, transfer, and first-time adult/nontraditional undergraduate students attending AAU institutions of higher education* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Jung, J. C. ve Cervero, R. (2002). The social, economic and political contexts of adults' participation in undergraduate programmes: A state-level analysis. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 305–320. doi:10.1080/02601370210140977

- Karagöz, A. (1994). *Ankara'daki üniversite hastanelerinde çalışan tıbbi sekreterlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S. E. (2009). *Yetişkinlerin eğitime katılma güdüsünü etkileyen psikolojik ve toplumsal faktörler (Karayolları Genel Müdürlüğü İngilizce eğitimleri örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kasworm, C. (1990). Adult undergraduates in higher education: A review of past research perspectives. *Review of Educational Research*, 60(3), 345–372. doi:10.3102/00346543060003345
- Kasworm, C. (1993). Adult higher education from an international perspective. *Higher Education*, 25(4), 411–423. doi:10.1007/BF01383844
- Kasworm, C. (2010). Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143–160. doi:10.1177/0741713609336110
- Kasworm, C. E. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. *New Directions for Student Services*, 2003(102), 3–10. doi:10.1002/ss.83
- Kasworm, C. E. (2008). Emotional challenges of adult learners in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(120), 27–34. doi:10.1002/ace.313
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kenner, C. ve Weirnerman, J. (2011). Adult learning theory: Applications to non-traditional college students. *Journal of College Reading & Learning*, 41(2), 87–96. doi:10.1080/10790195.2011.10850344
- Kıral, A. Ö. (2016). *Yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri (Karaman ili merkez ilçe Halk Eğitimi Merkezi kursları örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kirazoğlu, C. (1996). *Reasons for not participating in adult education activities* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers.
- Komşu, U. C. (2014). *Türkiye'de kent sorunları ve yetişkin eğitimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, Z. A. (2008). *Açık İlköğretim Okulu'na kayıtlı yetişkinlerin açık öğretim sistemine ilişkin görüş ve beklentileri (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 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.



- Kwong, T. M., Mok, Y. F. ve Kwong, M. L. (1997). Social factors and adult learners' motivations in re-entering higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 16(6), 518–534. doi:10.1080/0260137970160605
- Kyndt, E., Michielsen, M., Nooten, L. Van, Nijs, S. ve Baert, H. (2011). Learning in the second half of the career: Stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 681–699. doi:10.1080/02601370.2011.611905
- Lake, E. D. ve Pushchak, A. J. (2007). Better allocating university resources to create on-line learning environments for non-traditional students in underserved rural areas. *Innovative Higher Education*, 31(4), 215–225. doi:10.1007/s10755-006-9025-5
- Lakin, M. B., Mullane, L. ve Robinson, S. P. (2007). *Framing new terrain: Older adults & higher education*. American Council on Education. Washington, DC.
- Levine, A. ve Sun, J. C. (2002). *Barriers to distance education*. American Council on Education ACE, Washington, DC.
- 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
- Lindeman, E. C. (1969). *Halk eğitiminin anlamı*. (C. Şentürk, Ed.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Lopuch, V. S. (2015). *The new campus landscape: A narrative study of non-traditional undergraduates' identity construction while enrolled at a traditional private college* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Northeastern University, Boston.
- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış* (T. Oğuzkan, Çev.). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu. (1982).
- Lundberg, C. A. (2003). The influence of time-limitations, faculty, and peer relationships on adult student learning: A causal model. *The Journal of Higher Education*, 74(6), 665–688. doi:10.1353/jhe.2003.0045
- Malhotra, N. K. (1997). *Perceived situational, institutional, and dispositional participation barriers to undergraduate education for nontraditional adult learners at a small, tuition-driven private collage* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of South Florida, Florida.
- Malkoç, G. (1983). *Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi meslek kursları izleme araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Mathews, D., Franzen-Castle, L., Colby, S., Kattelman, K., Olfert, M. ve White, A. (2015). Use of word clouds as a novel approach for analysis and presentation of qualitative data for program evaluation. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(4), S26. doi:10.1016/j.jneb.2015.04.071
- McAllister, C. (2010). “This is the beginning of my life educationally”: older (50+ years) working class adults' participation in higher education in Scotland, through the lens of critical educational gerontology. *International Journal of Lifelong Education*, 29(5), 547–563. doi:10.1080/02601370.2010.512802

- McCune, V., Hounsell, J., Christie, H., Cree, V. E. ve Tett, L. (2010). Mature and younger students' reasons for making the transition from further education into higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 691–702. doi:10.1080/13562517.2010.507303
- MEB. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*.  
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\_0/temelkanun\_0.html adresinden 16 Haziran 2016 tarihinde erişildi.
- MEB. (2010). *Yaygın eğitim kurumları yönetmeliği*.  
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yayginegi\_1/27587\_1.html adresinden erişildi.
- MEB. (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı*. Ankara.
- Merriam, S. B. ve Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. ve Caffarella, R. S. (2001). Participation in adult education. S. B. Merriam, C. R.S., R. J. Wlodkowski ve P. Cranton (Ed.). *Adult learning theories, principles and applications*. John Wiley & Sons, INC.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. ve Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Miller, H. (1967). *Participation of adults in education: A force-field analysis*. Center for the Study of Liberal Education for Adults, Brookline, MA.
- Morrissey, M. (1990). Mature students and continuing education in Ireland. *Irish Journal of Education*, 24(1), 12–26.
- Morstain, B. R. ve Smart, J. C. (1977). A motivational typology of adult learners. *The Journal of Higher Education*, 48(6), 665–679.
- Myers, K., Conte, N. ve Rubenson, K. (2014). *Adult learning typology: Adult learning and returns to training project*. Social Research and Demonstration Corporation. Ottawa, Ontario.
- Neagu, G. (2014). Determinants factors of adult participation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 473–480. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.651
- OECD. (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. OECD publication. France. doi:10.1787/9789264199446-en
- OECD. (2005). *Promoting adult learning*. Paris: OECD. doi:10.1787/9789264010932-en
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing. Paris. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2007\_eag-2007-en adresinden 21 Aralık 2016 tarihinde erişildi.
- Onur, B. (2011). *Gelişim psikolojisi yetişkinlik-yaşlılık-ölüm* (9. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

- Osborne, M., Rimmer, R. ve Muir, H. (2015). Adult access to higher education: An international overview. J. Yang, C. Schneller ve n R. Stephe (Ed.). *The role of higher education in promoting lifelong learning edited*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- ÖSYM. (2017). *Yaşlara göre 2012-2013 öğretim yılı yeni kayıt olan öğrenci sayıları*. <http://www.osym.gov.tr/Eklenti/5198,6yaslaragoreyenikayitogrencisaypdf.pdf?0> adresinden 22 Mayıs 2017 tarihinde erişildi.
- Özçelik, F. (1988). *Özel İngilizce dil kurslarına devam eden kursiyerlerin bireysel özellikleri, kursa katılma amaçları kurs hakkındaki görüşleri ve başarı durumlarına ilişkin bazı faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, A. (1991). *A Study on the effectiveness of mother training on mothers* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özyurt, S. (1993). *Mengen ilçe merkezinde yaşayan yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları ve eğitime katılma engelleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Parau, S. (2015). *Nontraditional/adult students: The need for services and properly trained staff in traditional four-year institutions*. Bridgewater State University. Bridgewater, MA.
- Pehlivan, Z. (1995). *Bir mesleki teknik halk eğitimi etkinliği olarak antrenör eğitim kursları (Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Spor Eğitimi Dairesi Başkanlığı Antrenör Eğitim Kursları)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pollard, E. (2008). *University is not just for young people*. Institute for Employment Studies DIUS Research Report. Brighton.
- Postan, L. (2014). Adult education and some andragogical dimensions of higher education in the Republic of Moldova. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 127–132. doi:10.1016/j.sbspro.2014.07.621
- Prins, E., Kassab, C. ve Campbell, K. (2015). Adult learners in higher education: A rural–urban analysis of Pennsylvania FAFSA applicants’ educational, demographic, and financial characteristics. *The Journal of Continuing Higher Education*, 63(2), 71–85. doi:10.1080/07377363.2015.1042999
- Rabourn, K. E., Shoup, R. ve Brckalorenz, A. (2015, May). *Barriers in Returning to Learning: Engagement and Support of Adult Learners*. Annual Forum of the Association for Institutional Research Forumunda sunulan bildiri, Denver, Colorado.
- Reay, D., Ball, S. ve David, M. (2002). “It’s taking me a long time but i’ll get there in the end”: Mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal*, 28(1), 5–19. doi:10.1080/01411920120109711
- Ripley, R. E. ve Ripley, M. J. (2009). *Adult learners: Understanding and instructing* (4th Edition). Arizona: Carefree Press.
- Roddy, S. (2005). *Adults returning to collage* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University Of Oklahoma, Oklahoma.

- Roths, A., Lemos, M. S. ve Gonçalves, T. (2014). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 939–948. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1252
- Rubenson, K. (2010). Barriers to participation in adult education. K. Rubenson (Ed.). (s. 216–221). University of British Columbia, Vancouver, BC, Canada.
- Saar, E., Täht, K. ve Roosalu, T. (2014). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *Higher Education*, 68(5), 691–710. doi:10.1007/s10734-014-9739-8
- Saar, E., Vöörmann, R. ve Lang, A. (2014). Employers' support for adult higher education students in liberal post-socialist contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(5), 587–606. doi:10.1080/02601370.2014.945624
- Sayılan, F. (2009). Küreselleşme ve yetişkin eğitimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.). *Yetişkin Eğitimi* (s. 255–271). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- 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
- Sherman, B. (2005). *Adult undergraduates in a traditional-age environment* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Silva, T., Cahalan, M. ve Lacinero-Paquet, N. (1998). *Adult education participation decisions and barriers: Review of conceptual frameworks and empirical studies*. National Center for Education Statistics. New Jersey, Avenue, NW, Washington DC.
- Singh, A. K. (2014). *Non-traditional students' quest for higher education: Personal and environmental challenges in a rural community college* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Wilmington University, New Castle.
- Sissel, P. A., Hansman, C. A. ve Kasworm, C. E. (2001). The politics of neglect: Adult learners in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(91), 17–28. doi:10.1002/ace.27
- Slotnick, H. B., Pelton, M. H., Fuller, M. L. ve Tabor, L. (1993). *Adult learners on campus*. London and New York: Routledge Falmer Taylor ve Francis Group.
- Bundy, A. P. ve Smith, T. B. (2004). Introduction to the special section-breaking with tradition: Effective counseling services for nontraditional students. *Journal of College Counseling*, 7(1), 3–4.
- Sogunro, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22–37. doi:10.5430/ijhe.v4n1p22
- Sokolova, M. ve Mohelska, H. (2015). Why adults return to school? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1060–1064. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.266
- Spanard, J. M. A. (1990). Beyond intent: Reentering college to complete the degree. *Review of Educational Research*, 60(3), 309–344.
- Spratt, P. A. (1984). Needs and interests of adult learners: What do they seek on a campus? *NASPA Journal*, 21 (4), 4–8.

- Stan, C. (2014). The role of universities in promoting personal development of the participants, through education Programs for Adults. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 207–213.
- Stein, D. S., Wanstreet, C. ve Trinko, L. A. (2011). From consideration to commitment: Factors in adults' decisions to enroll in a higher education degree program. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 68–76. doi:10.1080/07377363.2011.568820
- Şahoğlu, B. (2010). *Halk Eğitim Merkezlerinde düzenlenen kurslara devam eden yetişkinlerin katılım amaçları ve kurslara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şenkaya, H. (2014). *Halk Eğitim Merkezlerindeki tezhip kurslarına ilişkin katılımcı görüşleri: Isparta ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, M. (1988). *Ankara ilinde yetişkinleri örgün yetişkin eğitimi programlarına katılmaya güdüleyen etmenler ve yetişkinlerin katılmada karşılaştıkları güçlükler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tez, E. (2014). *Halk Eğitim Merkezleri nakış kurslarına ve tercih nedenlerine ilişkin kursiyer görüşleri: Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tezcan, F. (2012). *Halk Eğitimi Merkezi kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri: Muğla İli Merkez İlçe Halk Eğitimi Merkezi Kursları Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tuğrul, Y. (1982). *Ankara halk eğitim merkezlerine devam eden katılımcıların istekleri ve beklentileri*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- TUİK. (2012). *Yetişkin Eğitimi Araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=15865> adresinden 15 Mayıs 2017 tarihinde erişildi.
- TUİK. (2013a). *Nüfus Projeksiyonları 2013-2075*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15844> adresinden 18 Nisan 2017 tarihinde erişildi.
- TUİK. (2013b). *Yaygın eğitim faaliyetleri araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16123> adresinden 5 Ağustos 2016 tarihinde erişildi.
- Türker, A. M. (1992). *Yaygın turizm eğitiminde nitel dış verimlilik Antalya TUREM ve HEM'nin turizm eğitimi programlarının mezunlarını izleme araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- UNESCO. (1985). *Yetişkin eğitimi terimleri*. (F. Oğuzkan, Çev.). Ankara: UNESCO Milli Eğitim Komisyonu.
- UNESCO. (1997). *Adult education*. UNESCO Confintea VI.

- UNESCO. (2012). *The role of universities in promoting lifelong learning*. 60 th Anniversary of the UNESCO Institute for Lifelong Learning. [http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/PresseRelease/RoleofUniinPromLL L20120711\\_summary.pdf](http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/PresseRelease/RoleofUniinPromLL L20120711_summary.pdf) adresinden 10 Nisan 2017 tarihinde erişildi.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ural, O. (1993). *The reasons for participating in adult education programs in Turkey* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Usluata, A. (1989). *An Evaluation study: A participatory evaluation of trainer training workshops for family planning activities in Turkey* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Vural, S. (1986). *Ankara-Maltepe Halk Eğitimi Merkezi'nde Sanayi Eğitimi Kurslarına devam eden yetişkinlerin özellikleri ve eğitim ihtiyaçları ile kursları algılamaları üzerinde bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Wallace, J. R. (1989). *A study of nontraditional-aged undergraduate student enrollment at selected colleges and universities in California* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). United States International University, San Diego.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3rd Edition.). San Francisco: Jossey-Bass: A Wiley Imprint.
- Wood-Wyatt, L. G. (2008). *A Study of nontraditional undergraduate students at the university of memphis* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). East Tennessee State University, Johnson City.
- WorldCloud. (2017). Free online Wordcloud generator. <http://www.wordclouds.com/> adresinden 17 Mart 2017 tarihinde erişildi.
- Yalman, D. (2014). *MEB aile eğitim programına katılan ve katılmayan okul öncesi eğitim çağına çocuğu olan annelerin aile eğitim programlarından beklentileri ve görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yancar, M. (2014). *Halk eğitimi merkezlerinde düzenlenen mesleki ve teknik kurslara devam eden yetişkinlerin bu kursları tercih etme nedenleri ve kursa ilişkin beklentileri (Menemen örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Yankelovich, D. (2005). Ferment and change: Higher education in 2015. *Chronicle of Higher Education*, Section B, p. 6.
- Yazlık, Ö. (2008). *The effect of people education centers' literacy courses on women's lives* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78–97.
- Yıldız, A. (2006). *Türkiye'de yetişkin okuryazarlığı: Yetişkin okuma-yazma eğitimine eleştirel bir yaklaşım* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, S. (1989). Eğitim sektöründe arz-talep analizi. *İktisat Fakültesi Mecmuası*, 47(1–4), 378–387.

YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

YÖK. (2017a). *Öğrenci afları (6111 ve 6353 sayılı kanunun uygulamaları)*. [http://www.yok.gov.tr/web/ogrenci/kararlar;jsessionid=7534AED107CB90C1ED92B24FCAF3A362?p\\_p\\_auth=zGT3L9zF&p\\_p\\_id=101&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=maximized&p\\_p\\_mode=view&\\_101\\_struts\\_action=%2Fasset\\_publisher%2Fview\\_content&\\_101\\_assetEntryId=7725105&\\_101\\_type=](http://www.yok.gov.tr/web/ogrenci/kararlar;jsessionid=7534AED107CB90C1ED92B24FCAF3A362?p_p_auth=zGT3L9zF&p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=7725105&_101_type=) adresinden 3 Ocak 2017 tarihinde erişildi.

YÖK. (2017b). Yükseköğretim İstatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden 2 Nisan 2017 tarihinde erişildi.

Zengin, A. (2012). *Reasons of internally displaced kurdish women for not participating in educational programs in PECs: A narrative analysis* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

## **EKLER**

- EK A 1982-2016 Yılları Arasında Türkiye’deki Lisansüstü Düzeyindeki Yetişkin Eğitimi Katılım Araştırmaları
- EK B “Yükseköğretimdeki Yetişkinlerin Katılım Dinamikleri” Başlıklı Veri Toplama Aracı
- EK C Etik Kurul Onay Raporu
- EK D Kurumdan Alınan Veri Toplama Onay Belgesi
- EK E OBS Duyuru Metni





## EK A. 1982-2016 Yılları Arasında Türkiye’deki Lisansüstü Düzeyindeki Yetişkin Eğitimi Katılım Araştırmaları

Yıl	Tür	Yazar	Araştırma Niteliği	Araştırma Yapılan Kurum/ Kişiler	İl	Araştırma konusu
1982	Yaygın	Yıldız Tuğrul	Araştırma Raporu	Halk Eğitim Merkezleri	Ankara	Katılımcı profili, katılım nedenleri
1982	Yaygın	Nermin Yalçınkaya	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	Ankara	Katılımcı profili, katılım nedenleri
1982	Yaygın	Nancy Atakan	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	İstanbul	Terk ve başarısızlık nedenleri
1983	Yaygın	Günseli Malkoç	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	İstanbul/ Kadıköy	Katılım nedenleri
1983	Yaygın	Turgut Çakır	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	İstanbul/ Şişli	Katılım ihtiyaçları
1985	Örgün	Ali Ağın	Yüksek Lisans	Örgün Mesleki Eğitim	Ankara	Program hakkında yönetici ve öğrenci görüşleri, katılım nedenleri
1985	Yaygın	Yıldız Akdoğan	Yüksek Lisans	100. yıl Okuma Yazma Çalışması	Ankara	Katılımcı profili , kursiyer ihtiyaçları, karşılaşılan sorunlar
1985	Yaygın	Muzaffer Bozkurt	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	Balıkesir	Katılımcı profili, karşılaşılan güçlükler
1985	Yaygın	Julia V. Raybould	Yüksek Lisans	Özel İngilizce Merkezi	İstanbul	Katılım motivasyonları
1986	Yaygın	Ayşe Yolageldili	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	İstanbul	Program ihtiyaçları
1986	Yaygın	Selahattin Vural	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri, Akşam Sanat Okulları	Ankara/ Maltepe	Katılımcı profili, Eğitim İhtiyaçları
1988	Örgün	Meral Tekin	Doktora	Örgün Yetişkin Eğitimi Kurumları	Ankara	Katılım nedenleri, katılım güçlükler
1988	Yaygın	Serap Ayhan	Doktora	Halk Eğitim Merkezleri	Ankara	Katılımcı profili, Katılım nedenleri, Program Görüşleri
1988	Yaygın	Feza Özçelik	Yüksek Lisans	Özel İngilizce Dil Kursu	Ankara	Katılımcı profili, Katılım nedenleri, Program Görüşleri
1988	Yaygın	Sosi Antikacıoğlu	Yüksek Lisans	Özel İngilizce Merkezi	İstanbul	Başarı faktörleri

1989	Örgün	Şelale Birgen	Yüksek Lisans	Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu	İstanbul	Bilişsel stil ve beyin yarım küre egemenliği İngilizce başarısı ilişkisi
1989	Yaygın	Ayseli Usluata	Doktora	Türk Aile Planlaması Derneği / Aile Planlaması Programı Katılımcıları	Akdeniz Bölgesi/6 il	Programın değerlendirilmesi çıktı ve etkileri
1991	Yaygın	Ayşe Özdemir	Yüksek Lisans	Anne –Çocuk Eğitimi Programına Katılan ve Katılmayan Anneler	İstanbul/Zeytinburnu	Programın çıktıları (çocuklara karşı değişen tutumlar)
1992	Yaygın	Meziyet Türker (Atılğan)	Yüksek Lisans	Turizm Eğitimi Merkezleri ve Halk Eğitimi Merkezleri Mezunları	Antalya	Dış verimlilik, katılım profili, katılım nedenleri
1993	Yaygın	Ozana Ural	Doktora	Halk Eğitim Merkezleri	İstanbul	Katılımcı profili ve katılım nedenleri
1993	Yaygın	Semiha Özyurt	Yüksek Lisans	21 yaş ve üzeri yetişkinler	Bolu/Mengen	Eğitim ihtiyaçları, katılma engelleri
1994	Yaygın	Ahmet Karagöz	Yüksek Lisans	Tıbbi Sekreterler Yönetici ve Çalışanları	Ankara	Eğitim ihtiyaçlarının sağlanması
1995	Yaygın	Gülsüm Gülnaz Gültekin	Yüksek Lisans	YAYÇEP Programı Katılımcıları	Ankara / Sincan	Katılımcı profili , güçlükler, görüşler, beklentiler
1995	Yaygın	Zeki Pehlivan	Yüksek Lisans	Halk Eğitimi Merkezi Antrenör Eğitimi Kursları Katılımcıları	Kursu Açan İller	Katılımcı profili , karşılaşılan güçlükler, kurs görüşleri
1995	Yaygın	Dilek Durukan	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	Ankara	Tüketici eğitimi ihtiyaçları hakları
1996	Yaygın	Cem Kirazoğlu	Yüksek Lisans	Yetişkin Eğitimi Etkinliğine Katılmamış Yetişkinler	-	Yetişkin eğitimine katılmama nedenleri
1996	Yaygın	Özlem Başer Kalkan	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri(kadınlar)	İstanbul	Katılım nedenleri, katılım etkileri, kurs Etkileri
1998	Yaygın	Sevim Gölbaş	Yüksek Lisans	Yetişkin Eğitimi Etkinliğine Katılmamış Yetişkinler (kadınlar)	Ankara/Mamak	Yetişkin eğitimine katılmama nedenleri, eğitim ihtiyaçları

2000	Yaygın	Oktay Akbaş	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri (katılımcı, yönetici, işveren)	Ankara	Kurs başarısı katılım nedenleri
2004	Yaygın	Gülşüm Gülnaz Gültekin	Doktora	Matbaacılık Sektörü, BELTEK Projesi kursiyerleri	Ankara	Matbaacılık sektörü eğitim ihtiyaçları, katılım nedenleri
2005	Yaygın	Dilek Çankaya	Yüksek Lisans	İstanbul'a göç etmiş yetişkinler	İstanbul	Yetişkin eğitimine katılmama nedenleri
2006	Yaygın	Ahmet Yıldız	Doktora	Okuma-Yazma Kursuna Katılanlar	Ankara	Okuma yazma yaklaşımlarının değerlendirilmesi katılım profili, katılım, terk nedenleri
2008	Örgün	Zelal Aşın Kurt	Yüksek Lisans	Açık İlköğretim Okulu	Ankara	Sisteme İlişkin görüş ve beklentiler
2008	Yaygın	Özlem Yazlık	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	İstanbul	Okuma-yazma kursunun etkileri
2009	Yaygın	Sibel Esra Karataş	Yüksek Lisans	Karayolları Genel Müdürlüğü Hizmet içi Eğitim	-	Katılım güdüleri
2010	Yaygın	Başak Şahoğlu	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	Ankara	Katılım nedenleri, Program Görüşleri
2011	Yaygın	Serap Karabacak Aşır	Doktora	Halk Eğitim Merkezleri	Ankara / Mamak	Kadınların katılma ve terk nedenleri
2011	Yaygın	Ayhan Erbay	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	Kadıköy	Kurs etkileri
2012	Yaygın	Fatma Tezcan	Doktora	Halk Eğitim Merkezleri	Muğla	Katılım profilleri güdüsel yönelimler, katılım nedenleri
2012	Yaygın	Aslıhan Zengin	Yüksek Lisans	Kadınlar	İstanbul/Küçükçekmece	Yetişkin eğitimine katılmama nedenleri
2012	Yaygın	Ahmet Coşkun	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	İstanbul / tuzla	Katılım Nedenleri Beklenti ve Memnuniyetleri
2014	Yaygın	Murat Yancar	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	İzmir/Menemen	Katılım nedenleri, Program Beklentileri
2014	Yaygın	Havva Şenkaya	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	Isparta	Katılımcı görüşleri

2014	Yaygın	Ufuk Cem Komşu	Doktora	Karaduvar Mahallesi Yetişkinleri	Mersin / Akdeniz	Kent Sorunları, Yetişkin eğitimi etkinliklerine Katılım nedenleri
2014	Yaygın	Duygu Yalman	Doktora	MEB Aile Eğitim Programları Katılımcıları	İstanbul	Program beklentileri
2014	Yaygın	Eda Tez	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	Ankara	Katılım nedenleri, Program Görüşleri
2015	Yaygın	Hayati Acun	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	Kastamonu	Katılım nedenleri, Beklenti ve memnuniyet
2015	Yaygın	Arzu Akkuş Aydemir	Yüksek Lisans	Mesleki Eğitim Merkezi	Ankara / Ostim	Katılımcı profili, Güçlükler
2016	Yaygın	Nagihan Gökçe	Yüksek Lisans	Okuma-Yazma Kurslarına Katılmayan Kadınlar	Sinop-Boyabat/Anakara Altındağ/İstanbul / Ataşehir	Katılmama nedenleri, Karşılaşılan güçlükler, baş etme stratejileri
2016	Yaygın	Eda Ata	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	Ankara	Güdüsel yönelimler
2016	Yaygın	Aysu Özüstün Kıral	Yüksek Lisans	Halk Eğitim Merkezleri	Karaman	Güdüsel yönelimler

## EK B. “Yükseköğretimdeki Yetişkinlerin Katılım Dinamikleri” Başlıklı Veri Toplama Aracı

Sayın Katılımcılar,

Aşağıda sizlerle paylaşılan anket “Katılım Sorunsalı Bağlamında Lisans Eğitiminde Yetişkinler” başlıklı doktora tezi için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Türkiye’de, yetişkinlerin “Lisans” eğitimine katılımına ilişkin olarak yapılacak olan bu araştırmaya katılımınız ve vereceğiniz cevaplar araştırmama çok önemli katkılar sağlayacaktır.

Verdiğiniz bilgiler isimsiz olarak yalnızca araştırma amacı ile kullanılacak; hiçbir kişi, kurum ya da kuruluş ile paylaşılmayacak, kişisel bilgiler topluca değerlendirileceğinden isim bilgisi kullanılmayacak ve kişisel bilgilerin gizliliği korunacaktır.

Bu soruların herhangi bir doğru ya da yanlış cevabı bulunmamaktadır. Önemli olan sizin durumunuza en iyi uyan seçeneği işaretlemenizdir. Cevaplama süresi yaklaşık olarak 10 dakikadır.

Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

İletişim Bilgileri:  
e-mail: earugaslan@hotmail.com

Doktora Bilgileri:

Emine Aruğaslan  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD

Açıklama:

- *Seçenekli sorularda uygun seçeneğe X işareti koyunuz.*
- *Ok işareti (⇨ ..... ) ile başlayan yerleri yazıyla doldurunuz.*
- *Bazı sorularda yönergeler bulunmaktadır, lütfen dikkatlice okuyunuz.*
- *Bazı sorularda birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz. Bu tür sorularda hatırlatma yapılmaktadır.*
- *Tüm soruları cevaplandırdığınızdan emin olunuz.*

### 1. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

#### 1. Cinsiyetiniz:

Kadın      Erkek

#### 2. Yaşınız:

⇨ .....

#### 3. İkamet ettiğiniz –sürekli oturduğunuz- yerleşim yeri:

- Büyük bir şehir merkezi (nüfusu 700.000’den çok olan)  
 Küçük bir şehir merkezi (nüfusu 700.000 veya daha az olan)  
 İlçe merkezi  
 Kasaba ya da köy

#### 4. Medeni durumunuz:

- Evli      Bekar      Boşanmış ya da Dul  
 (Varsa)Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....

**5. (Evlisenez cevaplayınız) Eşinizin eğitim durumu:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Okuryazar değil          | <input type="checkbox"/> Ortaöğretim ya da Lise        |
| <input type="checkbox"/> Okuryazar                | <input type="checkbox"/> Yükseköğretim (2 yıllık)      |
| <input type="checkbox"/> İlkokul (5 yıl süren)    | <input type="checkbox"/> Yükseköğretim (4 yıl ve üstü) |
| <input type="checkbox"/> İlköğretim (8 yıl süren) | <input type="checkbox"/> Yüksek lisans                 |
| <input type="checkbox"/> Ortaokul (3 yıl süren)   | <input type="checkbox"/> Doktora                       |

**6. Şu anki çalışma durumunuza en çok uyan seçeneği işaretleyiniz:**

- Çalışmıyorum.
- Emekliyim.
- Kamu sektöründe sürekli statüde çalışıyorum.
- Kamu sektöründe geçici statüde çalışıyorum.
- Özel sektörde sürekli statüde çalışıyorum.
- Özel sektörde geçici statüde çalışıyorum.
- Kendi işimde çalışıyorum.
- İş buldukça çalışıyorum.
- Yarı-zamanlı (Part-time) bir işte çalışıyorum.
- (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇔ .....

**7. Bu okula kayıt olduğunuzda çalışıyor muydunuz:**

- Evet, çalışıyordum.  Hayır, çalışmıyordum.

**8. (Şu an çalışıyorsanız cevaplayınız) Şu anki işinizde kaç yıldır çalışıyorsunuz?**

⇔ ..... yıl

**9. Aylık kişisel gelirinize yaklaşık olarak ne kadardır? Belirtiniz:**

- Yaklaşık ⇔ ..... TL
- Kişisel gelirim yok.

**10.(Evlisenez ya da ailenizle yaşıyorsanız cevaplayınız) Ailenizin gelir durumunu nasıl değerlendirirsiniz?**

- Düşük Gelirli  Orta Gelirli  Yüksek Gelirli
- (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇔ .....

**11. Annenizin öğrenim düzeyi:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Okuryazar değil          | <input type="checkbox"/> Ortaöğretim ya da Lise        |
| <input type="checkbox"/> Okuryazar                | <input type="checkbox"/> Yükseköğretim (2 yıllık)      |
| <input type="checkbox"/> İlkokul (5 yıl süren)    | <input type="checkbox"/> Yükseköğretim (4 yıl ve üstü) |
| <input type="checkbox"/> İlköğretim (8 yıl süren) | <input type="checkbox"/> Yüksek lisans                 |
| <input type="checkbox"/> Ortaokul (3 yıl süren)   | <input type="checkbox"/> Doktora                       |

**12. Babanızın öğrenim düzeyi:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Okuryazar değil | <input type="checkbox"/> Ortaöğretim ya da Lise   |
| <input type="checkbox"/> Okuryazar       | <input type="checkbox"/> Yükseköğretim (2 yıllık) |

- İlkokul (5 yıl süren)                       Yükseköğretim (4 yıl ve üstü)  
 İlköğretim (8 yıl süren)                 Yüksek lisans  
 Ortaokul (3 yıl süren)                       Doktora

**13. Kaç çocuğunuz var?**

- Çocuğum Yok     1     2     3     4 ve üzeri

**2. EĞİTİM ÖZELLİKLERİ**

**14. Lise eğitiminizi hangi tür lisede tamamladınız?**

- Fen Lisesi                       Anadolu Lisesi                       Özel Lise (Kolej)  
 Yabancı Dil Ağırlıklı Lise     Meslek Lisesi                       İmam Hatip Lisesi  
 Açık Lise                       Genel Lise                       Güzel Sanatlar Lisesi  
 Spor Lisesi                       (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....

**15. Şu an kayıtlı olduğunuz programa kayıt olmadan önceki öğrenim düzeyiniz:**

- Lise  
 Önlisans (Örgün Öğretim)     Önlisans (Açık Öğretim)                       Önlisans (Uzaktan Öğretim)  
 Lisans (Örgün Öğretim)     Lisans (Açık Öğretim)                       Lisans (Uzaktan Öğretim)  
 Yüksek Lisans –Tezsiz     Yüksek Lisans –Tezli  
 Doktora                       (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....

**16. Bu programa kayıt olmadan önce mezun olduğunuz eğitim programından mezun olma yılınız?**

⇨ .....

**17. Şu an okuduğunuz Lisans programına hangi yılda kayıt yaptırınız:**

⇨ .....

**18. Şu an kayıtlı olduğunuz fakülte:**

⇨ .....

**19. Şu an kayıtlı olduğunuz program:**

⇨ .....

**20. Okuduğunuz programdaki öğretim türünüz:**

- Birinci Öğretim                       İkinci Öğretim     Uzaktan Öğretim  
 (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....

**21. Ders kayıtlarında müfredattaki dönemlik derslerin tamamını alıyor musunuz?**

- Evet, tamamını alıyorum.     Daha az sayıda ders alıyorum.  
 Daha çok sayıda ders alıyorum.  
 (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....

**22. Üniversiteye yerleşme şekliniz:**

- ÖSS ile
- ÖSS Ek kontenjan ile
- DGS ile
- DGS Ek kontenjan ile
- Mühendislik Tamamlama ile
- Lisans Tamamlama ile
- Af Kanunu ile
- Farabi ile
- Özel Öğrenci olarak
- Özel Yetenek Sınavı ile
- YÖS ile
- Yatay Geçiş ile
- (Varsa)Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....

**23. (Birden fazla seçenek işaretlenebilir) Geçmiş öğrencilik hayatınıza dair aşağıdaki hangi özellikleri kendinize yakın bulursunuz?**

- Okula gitmekten zevk alan bir öğrenciydim.
- Hedefleri olan bir öğrenciydim.
- Okula gitmeyi bir mecburiyet olarak gördüm.
- Ailemin zoruyla okula devam ettim.
- Çevremde herkes okuduğu için okumam gerektiğini düşündüm.
- Fikrim yok.
- (Varsa)Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....

**24. (Tek seçenek işaretlenmelidir) Kayıtlı olduğunuz programdan mezun olabileceğinize dair inancınız nedir?**

- Zamanında mezun olacağımı düşünüyorum.
- Öğrenim sürem uzayacak gibi görünüyor.
- Yarım bırakabilirim.
- (Varsa)Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....

**25. Bu programı tamamladığınızda eğitiminizi sürdürmeyi düşünüyor musunuz?**

- Evet
- Hayır
- (Varsa)Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....

**26. (Bir önceki soruya "Evet" yanıtını verdiyseniz cevaplayınız) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi ile eğitiminize devam etmek istersiniz? (Tek seçenek işaretlenmelidir)**

- Bir Önlisans eğitimi almak isterim.
- Yeniden bir Lisans eğitimi almak isterim.
- Yüksek Lisansa başlamak isterim.
- Doktora başlamak isterim.
- Önce Yüksek Lisans ardından Doktora devam etmek isterim.
- Açık Öğretimde devam etmek isterim.
- (Varsa)Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....



### 3. KATILIM/AYRILMA ÖZELLİKLERİ

**27. Bu kuruma kayıtlı olmanız ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi size uygun işaretleyiniz:**

- Af ile döndüm ve eğitimime kaldığım yerden devam ediyorum.
- İlk Lisans Programım.
- Bir Lisans programından mezun oldum ve bu 2. Lisans programım.
- Bir Lisans programını tamamlamadan bıraktım. Bu bıraktığımdan farklı bir Lisans programım.
- (Varsa) Diğer ⇔ .....

**28. (Bir önceki soruya göre bir lisans programını tamamlamadan bıraktıysanız cevaplayınız) Okuldan ayrılma ya da terk etmedeki neden/nedenleriniz nedir? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir)**

- Ekonomik nedenler       İş durumu       Öğretim kurumdaki anlaşmazlıklar
- Sağlık problemleri       Atılma       Politik nedenler
- Göç etme/Taşınma       Aile sorumlulukları       Derslerin zorluğu
- Ailenin karşı çıkması       Programın beklentiyi karşılayamaması/İlgi çekmemesi
- Ulaşım       Öğrencilikteki başarısızlık/Zamanında bitirememe
- (Varsa)Diğer, lütfen belirtiniz ⇔ .....

**29. (Birden fazla seçenek işaretlenebilir) Okuduğunuz bu program dışında Yükseköğretimde başka bir (tamamladığınız) Lisans Eğitimi diplomanız varsa hangisi/hangileri olduğunu işaretleyiniz:**

- Bu ilk Örgün Lisans Programım.
- Birinci Öğretim’de bir Lisans programı tamamladım.
- İkinci Öğretim’de bir Lisans programı tamamladım.
- Uzaktan Öğretim ile bir Lisans programı tamamladım.
- Açık Öğretim’de bir Lisans programı tamamladım.
- (Varsa)Diğer, lütfen belirtiniz ⇔ .....

**30. (Varsa) Daha önce tamamladığınız Lisans Eğitimi program adını/adlarını ve türünü yazınız:**

Program Adı	Öğretim Türü (Açık, Uzaktan, Örgün vb. gibi)
⇔ .....	
⇔ .....	

**31. Bu programa katılım nedeninize dair sizin için önem arz eden seçenekleri işaretleyiniz (İfadeler sizin tercihiniz ile ilgili ise EVET, değilse HAYIR seçeneği altındaki kutucuğu işaretleyiniz):**

- | EVET                     | HAYIR                    |  |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (1) Bir işe girmek veya iş kurmak için yeterlilik kazanmak / Mesleki rekabet |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (2) İş değişimi / Daha iyi bir iş bulmak                                     |

- |                          |                          |   |
|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (3) Gelişen teknoloji ile birlikte iş ile ilgili becerilerimi yenileme ihtiyacı |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (4) Mesleğimde ilerleyerek daha iyi bir pozisyona gelmek                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (5) Çalıştığım kurumun isteği üzerine   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (6) Daha iyi gelir sağlamak   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (7) Ek iş bulabilme imkânı  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (8) Toplumda saygınlık kazanmak   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (9) Topluma yararlı olmak   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (10) Yeni insanlar tanımak / Sosyalleşme  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (11) Yakınlarımla eğitimine yardımcı olmak                                      |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (12) Ev ya da iş yaşamının sıkıcılığından/rutininden uzaklaşmak                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (13) Kişisel gelişim fırsatları yakalamak                                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (14) Boş vakitlerimi değerlendirmek   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (15) Kendime olan güvenimi artırmak / Kendimi kanıtlamak                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (16) Medeni durumumun değişmesi   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (17) İlgilendiğim alanla ilgili bilgi-beceri elde etmek                         |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (18) Diploma sahibi olmak / Lisans mezunu etiketini alma                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (19) Yarım bıraktığım okulumu tamamlamak  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (20) Yüksek Lisans ve Doktora yapmak  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (21) Akademik unvan kazanmak  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (22) Diğer, lütfen belirtiniz ⇔ .....   |

Bu soruda size göre en önemli maddenin numarasını yazınız (Sadece bir tane madde numarası yazılmalıdır):

⇔.....nolu madde

**32.Bu programdaki eğitiminize neden daha önceki yıllarda başlamadınız (İfadeler sizin tercihiniz ile ilgili ise EVET, değilse HAYIR seçeneği altındaki kutucuğu işaretleyiniz)**

- | EVET                     | HAYIR                    |  |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (1) İşim ile ilgili herhangi bir öğrenme ihtiyacını bugüne kadar hissetmemiştim. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (2) İşime daha çok zaman ayırmak zorundaydım.                                    |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (3) Eğitim alıp bir işe girme / iş kurma ihtiyacını hissetmemiştim.              |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (4) İş değiştirmeyi düşünmemiştim.   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (5) Ekonomik nedenlerle başlayamadım.  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (6) Alay konusu olmaktan korktum.  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (7) Ailemden destek göremiyordum.  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (8) Ev sorumluluğum eğitim almamı olanaksız kılıyordu.                           |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (9) Kendimi hazır hissetmiyordum.  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (10) İhtiyaç duymuyor, bu sebeple ilgilenmiyordum.                               |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (11) Boş zamanımı farklı şeylere harcıyordum.                                    |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (12) Öğrenmek için kendimi yaşlı hissediyordum.                                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (13) Okula geri dönmek istemiyordum.   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (14) Sağlık problemlerimden dolayı katılamadım.                                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (15) Çocuk büyütmem gerekiyordu. / Çocuklara bakacak kimsem yoktu.               |

- (16) Sınavı kazanamadım.
- (17) Eğitimin gelişen ve değişen değerinin farkına varamamıştım.
- (18) Sınıf arkadaşlarıma ayak uyduramamaktan çekindim.
- (19) Çevremde bu konuda destek alacağım bir rehber yoktu.
- (20) Geçmişteki olumsuz eğitim deneyimlerim beni engelledi.
- (21) Eğitime ara vermedim, önlisans, lisans ve/veya lisansüstü eğitimime devam ettim.
- (22) Diğer, lütfen belirtiniz ⇔ .....

Bu soruda size göre en önemli maddenin numarasını yazınız (Sadece bir tane madde numarası yazılmalıdır):

⇔.....nolu madde

**33. Öğreniminize devam ederken ne tür engeller ile karşılaşıyorsunuz? (İfadeler sizin tercihiniz ile ilgili ise EVET, değilse HAYIR seçeneği altındaki kutucuğu işaretleyiniz)**

- | EVET                     | HAYIR                    |   |
|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (1) Ev sorumluluğu zamanımın çoğunu alıyor.                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (2) Mesleki yoğunluk zamanımın çoğunu alıyor.                               |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (3) Sınırlı sayıda derse devam edebiliyorum.                                |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (4) Ders saatleri, meşguliyetlerim nedeni ile bana uymuyor.                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (5) Harçları ödemekte zorlanıyorum.   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (6) Kampüs ortamındaki insanların bakışları beni rahatsız ediyor.           |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (7) Sınıf arkadaşlarım kadar akademik ve idari bilgiye kolay ulaşamıyorum.  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (8) Öğretim elemanlarının tutum ve davranışları beni rahatsız ediyor.       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (9) İş yerim eğitim almam konusunda sorun çıkartıyor.                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (10) Eğitime mali kaynak ayırmakta zorlanıyorum.                            |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (11) Ders saatleri işimle çakışıyor.  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (12) Sınavlara katılamıyorum.   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (13) Dersleri anlamakta güçlük çekiyorum.                                   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (14) İş ortamında ders çalışamıyorum.                                       |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (15) Bürokratik engeller beni zorluyor.                                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (16) Ders çalışmaya vakit ayıramıyorum.                                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (17) Sınavlarda başaramama korkusu yaşıyorum.                               |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (18) Burs olanaklarını yetersiz buluyorum.                                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (19) Devam zorunluluğunun olması beni zorluyor.                             |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (20) Etkinliklerde yaş şartı aranması nedeniyle aktivitelere katılamıyorum. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (21) Yaz okulu olanaklarının yetersiz olduğunu düşünüyorum.                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (22) Akademik ve idari desteğin yetersiz olduğunu düşünüyorum.              |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (23) Teknoloji kullanma becerimi yetersiz buluyorum.                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (24) Diğer, lütfen belirtiniz ⇔ .....                                       |

Bu soruda size göre en önemli maddenin numarasını yazınız (Sadece bir tane madde numarası yazılmalıdır):

⇔.....nolu madde

**34. Okumakta olduğunuz bu programı tercih sebebiniz nedir? (İfadeler sizin tercihiniz ile ilgili ise EVET, değilse HAYIR seçeneği altındaki kutucuğu işaretleyiniz)**

- | EVET                     | HAYIR                    |  |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (1) İşim veya işe girmemle ilgili olması         |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (2) Lise veya önlisans eğitimimin devamı olması  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (3) Seçmeli ders sunması                         |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (4) Çalışmada sıkıntı olmaması                   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (5) Popüler olması                               |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (6) Kolay bitirilmesi                            |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (7) Eve yakın olması                             |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (8) Okul harcımın düşük olması                   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (9) Maddi destek sağlanması                      |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (10) Derslere devam zorunluluğunun az olması     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (11) Uzaktan eğitim ile ders alma imkânı sunması |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (12) Ders saatlerinin uygun olması               |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (13) İlgi duyduğum bir bölüm olması              |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (14) Giriş koşullarını sağlamam                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (15) Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....            |

Bu soruda size göre en önemli maddenin numarasını yazınız (Sadece bir tane madde numarası yazılmalıdır):

⇨.....nolu madde

**35. (Birden fazla seçenek işaretlenebilir) Lisans eğitime devam etme kararınızı kimler etkiledi?**

- Kendim
- Eşim, Nişanlım vs.
- Ailem (annem, babam, kardeşlerim, aile büyüklerim vs.)
- Çocuklarım
- Akrabalarım
- İş arkadaşlarım
- Sosyal çevrem, yakın arkadaşlarım
- İşverenim (patron, müdür, yönetici vs.)
- (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....

**36. Üniversitede sosyal etkinliklere, organizasyonlara, kulüp aktivitelerine katılım gösteriyor musunuz?**

- Hayır
- Evet ise ne tür etkinlikler belirtiniz ⇨ .....
- ⇨ .....
- ⇨ .....

**37. Dersler dışında kampüs içinde haftalık geçirdiğiniz yaklaşık süre kaç saattir?**

- Hiç vakit geçirmiyorum.  1 - 3 saat  4 - 6 saat  7 - 9 saat  10 saat ve üzeri

**38. (Birden fazla seçenek işaretlenebilir) Dersler dışında kampüste vakit geçiriyorsanız, geçirdiğiniz sürede ne yapıyorsunuz?**

- Arkadaşlarımla vakit geçiriyorum.  
 Kütüphaneye gidiyorum.  
 Fakültedeki işlerimi hallediyorum.  
 Hocalarla görüşüyorum.  
 (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....

**39. Hocalarınız tutum ve davranış olarak sizin bir yetişkin olduğunuzun farkındalar mı?**

- Farkında değiller.       Bir kısmı farkında.       Çoğunlukla farkındalar.  
 (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....

**40. Yetişkinlerin Lisans Eğitimine yönelik ne tür yükseköğretim politikaları geliştirilebilir? (İfadeler sizin tercihiniz ile ilgili ise EVET, değilse HAYIR seçeneği altındaki kutucuğu işaretleyiniz)**

- | EVET                     | HAYIR                    |  |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (1) Yetişkinlere okulu tamamlamada süre sınırı konulmamalı                         |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (2) Giriş koşulları düzenlenmeli   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (3) Yetişkinler iş tecrübelerine uygun derslerden muaf edilmeli                    |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (4) Çalışan yetişkinler stajdan muaf tutulmalı                                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (5) Tüm dersler için muafiyet sınavı olmalı  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (6) Devam zorunluluğu istenmemeli  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (7) Harç ödeme koşulları iyileştirilmeli   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (8) Devlet tarafından teşvik edici burs desteği sağlanmalı                         |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (9) Uzaktan eğitim ile derslerin desteklenmesi                                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (10) Öğretim elemanlarının yetişkin eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi           |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (11) Çalışanlara yönelik hafta sonu ya da akşamları sınav imkânı sunulmalı         |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (12) Çalışan yetişkinlerin işyerlerinden yasal olarak izinli sayılmaları           |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (13) Programda farklı müfredat uygulanması   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (14) Derslerin yaz döneminde alınması fırsatları sunulmalı                         |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (15) Devletin katkısı ile işverenin koşulsuz maddi destek sunması                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (16) Girişlerde yetişkinler için ayrı kontenjan uygulaması                         |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (17) Eğitim ihtiyacı için uygun geri ödeme koşullarına sahip banka kredisi desteği |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (18) Dışarıdan gelenler için uygun konaklama hizmetleri sunulmalı                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (19) Yükseköğretim ve iş piyasası işbirliği ilişkileri güçlendirilmeli             |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (20) Diğer, lütfen belirtiniz ⇨ .....  |

Bu soruda size göre en önemli maddenin numarasını yazınız Sadece bir tane madde numarası yazılmalıdır):

⇨.....nolu madde

**41. (Birden fazla seçenek işaretlenebilir) Kayıtlı olduğunuz bu program dışında ne tür eğitim fırsatlarını değerlendirirsiniz?**

- Halk Eğitim Merkezleri ve benzeri kuruluşlardaki kurslara katılıyorum.  
 Elektronik ortamlarda ücretli eğitimlere katılıyorum.  
 Hizmet içi eğitimlere katılıyorum.  
 Konferans, seminer gibi eğitici ortamlarda bulunuyorum.  
 Açık Öğretimde bir program okuyorum.  
 Lisansüstü eğitimime devam ediyorum.  
 Başka bir eğitime katılmayı düşünmüyorum.  
 (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇔ .....

**42. Eğitiminiz ile ilgili burs ve benzeri mali destek başvurusunda buldunuz mu?**

- Hayır (Hayır'ı işaretlediyseniz 45. soruya geçiniz)  
 Evet

**43. (Bir önceki soruya "Evet" yanıtını verdiyseniz cevaplandırınız) Başvurduğunuz desteği alabildiniz mi?**

- Hayır  Evet

**44. (Bir önceki soruya "Evet" yanıtını verdiyseniz cevaplandırınız) Eğer başvurunuz sonucunda bir destek aldıysanız ne tür bir destek belirtiniz:**

- Burs  Kredi  İş yeri desteği  
 (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇔ .....

**45. (42. Soruya cevabınız "Hayır" ise bu soruyu cevaplandırınız) Neden herhangi bir mali destek başvurusunda bulunmadınız? (Tek seçenek işaretlenmelidir)**

- Ödeme gücüm var.  
 Borçlanmak istemedim.  
 Başvuru şartlarını sağlayamadım.  
 Böyle bir mekanizmadan haberdar değildim.  
 Başvursam bile alabileceğim konusunda umudum yoktu.  
 (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇔ .....

**46. (Çalışıyorsanız cevaplayınız) Okuma ve çalışma sürecinizde hangisini öncelikli olarak değerlendirirsiniz?**

- Öncelikle işim sonra okulum gelir.  Öncelikle okulum sonra işim gelir.

**47. Son olarak söylemek istediğiniz şeyler varsa lütfen alttaki alana yazınız:**

- Yok  
 (Varsa) Diğer, lütfen belirtiniz ⇔ .....

Katılımınız için çok teşekkür eder, başarılar dilerim...

## EK C. Etik Kurul Onay Raporu



T.C.  
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler  
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 87432956/050.99/120 / 21687  
Konu : Etik Kurul Onay Raporu.

24 -11- 2016

Sayın, Öğr.Gör.Emine ARUĞASLAN  
Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu

Yürütücüsü olduğunuz “Katılım Sorunsalı Bağlamında Lisans Eğitiminde Yetişkinler” başlıklı doktora projeniz Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun .23.11.2016 tarih ve 31/1 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

Kararın bir sureti yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi başvuruza cevaben bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr.Murat AK DULUPÇU  
Rektör Yardımcısı  
Etik Kurul Başkanı

EKLER:

1- Zarf

## EK D. Kurumdan Alınan Veri Toplama Onay Belgesi



T.C.  
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 70335962-302.08.01- 3042/2023  
Konu : Öğr. Gör. Emine ARUĞASLAN'ın  
Üniversitemiz Öğrencilerine Ait Bilgi Talebi

09 -12- 2016

## UZAKTAN EĞİTİM MESLEK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 30.11.2016 tarihli ve 25901867-900-373 sayılı yazınız.

Yüksekokulunuz Bilgisayar Teknolojileri Bölümü Bilgisayar Programcılığı Programı kadrosunda görev yapan Öğr. Gör. Emine ARUĞASLAN'ın, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 23.11.2016 tarihli ve 31/01 nolu kararı doğrultusunda "Katılım Sorunsalı Bağlamında Lisans Eğitiminde Yetişkinler" başlıklı doktora projesi kapsamında Üniversitemizdeki 25 yaş ve üzerinde lisans programına kayıtlı olan tüm yetişkin katılımcıların gönüllülüğü esas alınarak 30.11.2016 tarihli ve 326/3-2 sayılı Yükseköğretim Kurulu Kararı doğrultusunda düzenlenen bilgiler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Nihat AYYILDIZ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek : Zarf (1 Adet)



## EK E. OBS Duyuru Metni

**Öğrenci Bilgi Sistemi**  
Anasayfa | Çıkış

Menu Öğrenci Bilgileri İşlemler

**25 YAŞ ÜZERİNDE LİSANS EĞİTİMİNE BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİMİZ İÇİN ANKET**  
Sal, 13.Ara.2016

Sevgili Öğrenciler,

Üniversitemizde görevli Öğretim Görevlisi Emine ARUĞASLAN tarafından Üniversitemizde 25 yaş ve üzerinde Lisans eğitime başlamış Yetişkin Öğrencileri kapsayan bir Doktora Tez çalışması yapılmaktadır. 25 yaş ve üzerindeki n lisans eğitimi kazanmış (ÖSS ile, DGS ile, Lisans Tamamlama, Mühendislik Tamamlama, Yatay Geçiş, AF, Özel Yetenek, YÖS vb. ile) ve okumakta olan öğrencilerimiz aşağıdaki linkte yer alan Anketi cevaplayabilirlerse bu alanda yapılan bu çalışmaya önemli bir katkı sağlamış olacaklardır.

[ANKET İÇİN TIKLAYINIZ](#)

Teşekkürler

## ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı :Emine ARUĞASLAN  
Doğum Tarihi :22.09.1981  
İletişim Bilgileri :Süleyman Demirel Üniversitesi / Isparta  
E-Posta Adresi :earugaslan@hotmail.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm / Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Fen Bilimleri Ens./ Elektronik Bilgisayar Eğitimi Ana Bilim Dalı	Süleyman Demirel Üniversitesi	2005-2008
Lisans	Teknik Eğitim Fakültesi/ Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği Bölümü	Süleyman Demirel Üniversitesi	1998-2002
Lise	Süper Lise	Aldemir Atilla Konuk Lisesi	1994-1998

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretim Görevlisi	Süleyman Demirel Üniversitesi / Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu	2009-
Teknik Öğretmen	Sivas / Kız Meslek Lisesi	2008-2009
Teknik Öğretmen	Isparta / Uluborlu Anadolu Teknik, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	2002-2008