

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

**TÜRKİYE'DE YETİŞKİN EĞİTİMİ TEMALİ
2007-2018 YILLARI ARASINDA YAPILAN
LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ**

Damla ELDELEKLİÖĞLU ONUK

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof.Dr. Cavide DEMİRCİ

Eskişehir, 2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Damla ELDELEKLİOĞLU ONUK tarafından hazırlanan “Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Temalı 2007-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi” başlıklı bu tez, 28/05/2019 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi

Unvanı Adı SOYADI

İmza


Danışman:

Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ



Jüri Başkanı :

Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU



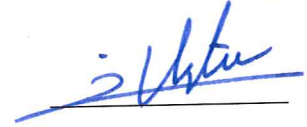
Üye:

Dr. Öğrt. Üyesi Engin KARAHAN



Üye:

Dr. Öğrt. Üyesi İlker USTA



Üye:

Dr. Öğrt. Üyesi Eren KESİM



ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Temalı 2007-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

06/05/2019

Damla Eldeleklioğlu Onuk

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana her zaman destek veren, tez yazım sürecimde önderlik yaparak bilgi ve deneyimiyle bana ışık olan sevgili hocam Prof.Dr.Cavide Demirci'ye, yüksek lisans eğitimime başlamam için beni teşvik eden sevgili arkadaşım ve meslektaşım Öğr.Gör. Yıldız Çuvaş Bektaş'a, hayatım boyunca her kararında beni her zaman destekleyen sevgili annem, babam ve kardeşime, her anımda hep yanımda olan, zor günlerimin en büyük destekçisi canım eşim Apti Onuk'a teşekkür ederim.

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	v
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. Giriş	5
1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
1.7. Kısaltmalar	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
2. Kavramsal Çerçeve.....	9
2.1. Andragoji.....	9
2.2. Yetişkin ve Yetişkin Eğitimi	11
2.3. Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Tarihçesi	12
2.4. Yetişkin Eğitimine Katılma ve Alanyazın İle İlgili Araştırmalar	15
2.5. Dünyada Yetişkin Eğitimi.....	21
2.5.1 Finlandiya’da yetişkin eğitimi.....	21
2.5.2 İsveç’te yetişkin eğitimi	22
2.5.3 Norveç’te yetişkin eğitimi.....	22
2.5.4 Danimarka’da yetişkin eğitimi.....	22
2.5.5 Japonya’da yetişkin eğitimi.....	23
2.5.6 Amerika Birleşik Devletleri’nde yetişkin eğitimi.....	23

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	24
3. Yöntem	24
3.1. Araştırma Deseni.....	24
3.2. Evren ve Örneklem	25
3.3. Veri Toplama Araçları	28
3.4. Verilerin Toplanması	30
3.5. Verilerin Çözümlemesi	30
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	32
4. Bulgular	32
4.1. Araştırmaların Tematik Dağılımına İlişkin Bulgular	32
4.2. Araştırmaların Bir Bilimsel Araştırmada Bulunması Gereken Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	33
4.2.1 Araştırmaların özet bölümlerine ilişkin bulgular	33
4.2.2 Araştırmaların giriş bölümlerine ilişkin bulgular.....	34
4.2.3 Araştırmaların yöntem bölümlerine ilişkin bulgular.....	35
4.2.4 Araştırmaların veri toplama aracı bölümlerine ilişkin bulgular.....	39
4.2.5 Araştırmaların veri analizi bölümlerine ilişkin bulgular	42
4.2.6 Araştırmaların bulgular bölümlerine ilişkin bulgular	44
4.2.7 Araştırmaların tartışma bölümlerine ilişkin bulgular.....	45
4.2.8 Araştırmaların öneriler bölümlerine ilişkin bulgular	45
4.2.9 Araştırmaların kaynakça bölümlerine ilişkin bulgular.....	46
BEŞİNCİ BÖLÜM	48
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	48
5.1. Sonuç.....	48
5.2. Tartışma.....	52
5.2.1 Araştırmaların tematik dağılımına ilişkin tartışma	52
5.2.2 Araştırmaların bir bilimsel araştırmada bulunması gereken özelliklerine ilişkin tartışma.....	53

5.3. Öneriler	58
5.3.1 Uygulamaya yönelik öneriler	58
5.3.2 Araştırmaya yönelik öneriler	58
KAYNAKÇA	60
EKLER	65
ÖZGEÇMİŞ	69

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Yetişkin Eğitimine Katılan Katılımcıların Sayısının Yıllara Göre Dağılımı	15
2.2	Cinsiyet Ve Yaş Grubuna Göre Yetişkin Eğitimine Katılanların Yüzde Dağılımları	16
2.3	Yetişkin Eğitimine Katılan Bireylerin Yıllara Göre Eğitim Durumları	16
2.4	Bireylerin 2016 Yılında Cinsiyet Ve Yaş Gruplarına Göre Yetişkin Eğitimine Katılma Nedenleri	17
2.5	Yararlanıcıların Cinsiyet Ve Yaş Gruplarına Göre 2012 Yılında Eğitim Aldıkları Kurumlar	18
2.6	Yararlanıcıların Cinsiyet Ve Yaş Gruplarına Göre 2016 Yılında Eğitim Aldıkları Kurumlar	19
3.1	Tezlerin Üniversite Ve Yıllara Göre Dağılımı	25
3.2	Tezlerin Yapıldığı Üniversite Türüne Göre Dağılımı	26
3.3	Tezlerin Yazım Dillerine Göre Dağılımı	27
3.4	Tezlerin Türüne Göre Dağılımı	27
3.5	Tez Danışmanlarının Unvanlarına Göre Dağılımı	27
3.6	Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı	28
3.7	Tezlerin Çalışma Alanına Göre Dağılımı	28
4.1	İncelenen Tezlerin Tematik Dağılımı	32
4.2	İncelenen Tezlerin Özet Kısmında Araştırılan Değişkenler	33
4.3	İncelenen Tezlerin Giriş Kısmında Araştırılan Değişkenler	34
4.4	İncelenen Tezlerin Yöntem Kısmında Araştırılan Değişkenler	35
4.5	İncelenen Tezlerin Yöntem Kısımındaki Örneklem Seçim Teknikleri Dağılımları	38
4.6	İncelenen Tezlerin Veri Toplama Kısmında Araştırılan Değişkenler	39
4.7	İncelenen Tezlerde Veri Toplama Araçlarının Dağılımı	40
4.8	İncelenen Tezlerde Kullanılan Geçerlik Ölçütlerinin Dağılımı	41

4.9	İncelenen Tezlerde Kullanılan Güvenirlik Ölçütlerinin Dağılımı	42
4.10	İncelenen Tezlerin Veri Analizi Kısımında Araştırılan Değişkenler	42
4.11	İncelenen Tezlerde Yer Alan Nicel Veri Analizi Değişkenleri Sıklığı	43
4.12	İncelenen Tezlerde Yer Alan Nitel Veri Analizi Değişkenleri Sıklığı	44
4.13	İncelenen Tezlerin Bulgular Kısımında Araştırılan Değişkenler	44
4.14	İncelenen Tezlerin Tartışma Ve Yorum Kısımında Araştırılan Değişkenler	45
4.15	İncelenen Tezlerin Öneriler Kısımında Araştırılan Değişkenler	46
4.16	İncelenen Tezlerin Kaynakça Kısımında Araştırılan Değişkenler	46

Özet

Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Temalı 2007-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Damla ELDELEKLİOĞLU ONUK

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ

2019

Amaç: Bu araştırmanın amacı; yetişkin eğitimi temalı Türkiye’de 2007-2018 yılları arasında yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin bir bilimsel araştırmada bulunması gereken temel unsurlar bağlamında incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmada, 2007 ile 2018 yılları arasında yetişkin eğitimi temalı yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelemesini yapmak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminden durum çalışması deseni- nin tek desen durum çalışması türü kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma evreni, Tür- kiye’de 1978-2018 yılları arasında yetişkin eğitimi temalı yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleridir. Bu araştırmanın örneklemini, 2007-2018 yılları arasında yetişkin eği- timi temalı yapılmış ve YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden yayınlanmış 25 adet yük- sek lisans ve doktora tezi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada, inceleme yapmak amacıyla değerlendirme for- mu oluşturulmuştur.

Bulgular: Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; Türkiye’de yetişkin eğitimi temalı doktora düzeyinde yapılan çalışmaların sayısı azdır (n=4). Tematik an- lamda farklı konu alanlarında çalışmaların ve araştırmaların yapıldığı gözlenmiştir. En fazla tezin bir eğitimin veya kursun değerlendirilmesi (f=9) alanında yazıldığı görül- müştür. Ulaşılan tezlerin, neredeyse yarısında (n=11, %44,00) özet bölümünde araştırma yöntemi belirtilmemiştir. Tezlerin giriş bölümünde, araştırmanın problemi açıklanırken literatür taramasına yer verilmiş ve araştırma sınırları (n=23, %92,00) bü- yük çoğunlukla ifade edilmiştir. Araştırmalarda, veri toplama aracı olarak en çok anket (f=13, %52,00) ve görüşme (f=12, %48,00) teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaların

çoğunluğunda (f=20, %80,00) veri analizinin nicel veya nitel analiz yöntemleri ile yapıldığından bahsedilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Yetişkin eğitimi temalı yayınlanan tezlerin yapıldığı üniversitelerin genellikle aynı üniversiteler olduğu görülmüştür. Araştırmalar genel itibariyle yeterli düzeyde bilgi içermesine rağmen araştırmaların yöntem kısımlarında ciddi eksiklikler içerdiği tespit edilmiştir. Yetişkin eğitimi alanında yapılan nitel araştırmaların niceliğinin ve niteliğinin artması, yurt dışı kaynaklardan daha fazla yararlanılması, yetişkin eğitimi alanında doktora düzeyinde daha fazla araştırma yapılması, araştırmaların iyi bir planlama yapıp araştırmanın amacı ile uyumlu yöntem ve istatistiksel teknikleri içermesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Andragoji, Yetişkin eğitimi, Nitel araştırma.

Abstract

An Evaluation of Adult Education Themed Theses and Dissertations Between 2007-2018 Years in Turkey

Damla ELDELEKLIIOGLU ONUK

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ

2019

Purpose: The purpose of the study is to evaluate the published master and post-graduate theses on adult education between 2007-2018 in Turkey according to the elements that a scientific research should have.

Method: The study was designed by using qualitative research methodology and single case studies. The study universe of the research consists of the master and post-graduate theses on adult education between 1978-2018 in Turkey. The study sampling of the research consists of the published 25 master and postgraduate theses on adult education between 2007-2018 in Turkey. The purposive sampling was determined for the sampling of the research. An Evaluation Form was designed for the evaluation of the theses.

Results: The findings revealed that the number of the published postgraduate theses on adult education is very low in Turkey (n=4). The topics of the studies differ from each other. The frequently used study topic is the evaluation of a course or education or training on adult education (f=9). In the abstract part of the theses, nearly half of the studies (n=11, %44,00) did not include research methodology. In the introduction parts of the theses, the problem of the research, literature search for the problem of the research and the limitations of the research was mostly indicated (n=23, %92,00). The survey (f=13, %52,00) and the interview (f=12, %48,00) were the frequently used data collection instruments in the theses. It is indicated in the theses that the data analysis was mentioned (f=20, %80,00).

Conclusion and Suggestions: It's seen that the theses were generally published by the same universities. Based on the findings of the study, the evaluated theses have sufficient parts of abstract, introduction, findings, discussion, suggestions and refer-

ences but however, the methodology parts have deficiencies. It could be said that the quality and quantity of the qualitative research methodology on adult education should increase, the foreign-based references should be included more in the theses, more researches should be done at postgraduate level on adult education, the researches should be planned well and include the appropriate methodology and statistical techniques.

Keywords: Andragogy, Adult education, Qualitative research.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Yetişkin eğitimi temalı 2007-2018 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin incelemesinin yapıldığı bu tezin birinci bölümünde tezin konusuyla ilgili problem durumu, amacı, alt problemleri ve önemi açıklanacaktır. Tezin sayıltı ve sınırlılıkları belirlenecektir ve kullanılan tanımlar ve kısaltmalar listelenecektir.

1.1. Problem Durumu

Çağımızda bilgi ve teknolojinin hızlı gelişmesiyle insanlar yeni bilgi ve kavramlara uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bilgi ve teknolojideki bu gelişmeler, kişilerin hem özel hem de meslek hayatlarında bazı değişimlere gitmelerini, bireysel gelişimlerine önem vermelerini sağlamaktadır. On sekiz yaşına gelmiş her birey bu gelişmelere yetişkin eğitimi ile de ayak uydurmaya çalışmaktadır.

Eğitim alanında yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak örgün eğitim üzerinedir ve incelenen yaş grubu çocuk yaş aralığıdır veya bu yaş aralığı ile ilgili olan eğitimciler ve ebeveynlerdir. Çalışmalar, örgün eğitimin ilk yıllarını kapsayan durumları ve pedagoji konusunu çoğunlukla içermektedir. Oysa ki, andragoji kavramı da eğitim çalışmaları ve programları içerisine eklenmesi gereken önemli alanlardandır. Knowles (1980, s 40-42), pedagoji kavramının eğitim programları ve öğretim alanının tek model sanısı olduğunu ve pedagojinin çocuklara öğretme bilimi ve sanatı olduğunu belirtmiştir. Forrest III ve Peterson (2006, s. 113), pedagoji teriminin antik Yunanlılar tarafından çocukların eğitimini tasvir etmek için kullanılan eski bir terim olduğunu ifade etmişlerdir.

Yetişkin eğitimi sistematik olarak uygulanmaya başladığında, yetişkin eğitimcileri pedagojik modellerle sorunlar yaşamaya başlamıştır. Bu alanda yaşanan sıkıntılardan sonra oluşturulan modele andragoji ismi verilmiştir. *Andr-* Yunanca yetişkin anlamına geldiği için andragoji, çocuklara öğretme bilimi ve sanatı anlamına gelen pedagojinin zıttı olarak yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma bilimi ve sanatı olarak kullanılmaya başlamıştır (Knowles, 1980, s. 40-42).

Yetişkin eğitimi alanında da genel olarak yetişkin temel eğitimine odaklanılmaktadır. Yıldız (2010, s. 30), yetişkin temel eğitiminin, okuma-yazma, temel matematik ve yaşam becerilerini kapsayan üç beceri alanından oluştuğunu belirtmektedir. Ancak, yetişkin eğitimi, sadece temel eğitim olarak verilen alanları değil konu ve alan

kısıtlaması olmaksızın örgün eğitimde yükseköğretimi ve yaygın eğitimi kapsamaktadır. Okçabol (1994, s. 7), yetişkin eğitiminin yetişkinlere yönelik eğitsel etkinlikleri, bu etkinlikleri düzenleyen kişi ve kuruluşları ve akademik çalışma alanını içerecek biçimde kullanıldığını belirtmiştir.

Yetişkin eğitimi; oldukça geniş bir kitleyi kapsayan, dünyada ve Türkiye’de son yıllarda önem kazanmaya başlayan ancak, sınırlı sayıda bilimsel çalışmanın yapıldığı ve eğitim bilimleri alanında andragoji kavramının da henüz tam olarak yerini alamamış olduğu bir alandır. Kılıç ve Arslan (2016, s. 867) da yetişkin eğitiminin dünya genelinde bir araştırma alanı olarak geçmişinin pek de eski olmadığını ve alanda sınırlı sayıda araştırma bulunduğunu belirtmiştir.

Yetişkin eğitimi temalı lisansüstü tezlerin incelemesinin yapıp yapılmadığına dair yapılan araştırmalarda yetişkin eğitimi ile ilgili sadece iki tane lisansüstü inceleme çalışmasına rastlanmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesi, 2001 yılına kadar Ankara ve Boğaziçi üniversitelerinde yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin amaç, kapsam ve yöntembilim açısından nicel olarak değerlendirilmesi, diğeri ise Türkiye’de yetişkin eğitimi alanında yayınlanmış makalelerin giriş, yöntem, bulgular, sonuç ve öneriler kısımlarının nitel olarak incelenmesidir. Yetişkin eğitimi temalı yayınlanmış lisansüstü tezlerin tematik dağılımı, özet, giriş, yöntem, bulgular, tartışma, öneriler ve kaynakça bölümlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, 2007-2018 yılları arasında yetişkin eğitimi alanında yayınlanmış lisansüstü tezlerin incelemesi önem taşımaktadır ve böyle bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; yetişkin eğitimi temalı Türkiye’de 2007-2018 yılları arasında yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin bir bilimsel araştırmada bulunması gereken temel unsurlar bağlamında incelenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde, tezler tematik dağılım, özet, giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç, öneriler ve kaynakça başlıkları altında incelenmiştir.

Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İncelenen tezler tematik açıdan nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. İncelenen tezler bir bilimsel araştırmalarda bulunması gereken temel unsurlar bağlamında nasıldır?
 - a) İncelenen tezlerin özet bölümü nasıl bir dağılım göstermektedir?
 - b) İncelenen tezlerin giriş bölümü nasıl bir dağılım göstermektedir?

- c) İncelenen tezler yöntem açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- d) İncelenen tezler veri toplama aracı açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- e) İncelenen tezler verilerin analizi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- f) İncelenen tezlerin bulgular bölümü nasıl bir dağılım göstermektedir?
- g) İncelenen tezlerin tartışma ve sonuç bölümü nasıl bir dağılım göstermektedir?
- h) İncelenen tezlerin öneriler bölümü nasıl bir dağılım göstermektedir?
- i) İncelenen tezlerin kaynakça bölümü nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Potansiyel katılımcılar da dikkate alındığında oldukça geniş bir kitleyi ilgilendiren yetişkin eğitimi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olması bu alanda çalışma yapma ihtiyacı doğurmuştur. Kılıç ve Arslan'ın (2016, s. 867) da belirttiği gibi, yetişkin eğitiminin geçmişi dünya genelinde de pek eski değildir ve alanda yapılan çalışma sayısı azdır. Bu durumun nedeni; eğitim bilimcilerin örgün eğitim üzerine çalışmalar yapması ve yetişkin eğitimin örgün eğitime kıyasla durumunun belirsizliği ve hükümetlerin yetişkin eğitime ayırdığı fonların azlığıdır. Türkiye'de yetişkin eğitimi alanında lisans programlarının olmaması ve lisansüstü eğitim veren üniversitelerin sayısına bakıldığında, yetişkin eğitimi alanındaki çalışmaların sayısının dünya genelindeki gibi geri planda kaldığı görülmektedir. Son yıllarda, Türkiye'deki bir çok üniversitede yetişkin eğitimi alanında anabilim dallarının açıldığı görülmektedir. Ancak, üniversitelerin bir çoğunda henüz yeterli öğretim elemanı bulunmadığından öğrenci alımı yapılamamakta ve alana katkıları henüz bulunmamaktadır.

Bu araştırmanın, 2007-2018 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenerek var olan durumu betimleyip eksikliklerin ortaya çıkarılması ve giderilmesi açısından ve alandaki çalışma sayısının az olmasından dolayı yetişkin eğitimi alanında yapılacak yeni bir çalışmanın hem eğitim bilimleri alanına hem de yetişkin eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, yetişkin eğitimi temalı çalışmaların incelenmesi ile yeni yapılacak çalışmalara ışık olacak ve lisansüstü tezlerin incelenmesi alanında yapılacak çalışmalara yardımcı olacaktır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmaya dahil edilen çalışmaların gerçek verilere dayanılarak yürütüldüğü,

Bu araştırmaya konu edinilen 2007-2018 yılları arasındaki lisansüstü tezlerin enstitüler tarafından Yüksek ğretim Kurulu'na eksiksiz olarak ulaştırıldığı,

Bu araştırmada ulaşılan kaynakların konuyu kapsadığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılığı yetişkin eğitimi alanında 2007 ile 2018 yılları arasında yetişkin eğitimi temalı Yüksek ğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde yayınlanmış tezleri kapsamasıdır. 2007 yılı öncesinde ve 2018 yılı sonrasında yayınlanmış tezler bu araştırmanın kapsamı dışındadır.

Araştırmada, adında “yetişkin eğitimi” ifadesi geçen tezler incelenmiştir. Bu ifade dışında “halk eğitimi, yaşam boyu öğrenme” gibi ifadeler içeren çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır.

Yayınlanan ancak erişime açık olmayan tezler bu araştırmanın sınırlılıklarındandır.

1.6. Tanımlar

Örgün Eğitim: Kişilerin hayata atılmadan, iş ve meslek kollarında çalışmaya başlamadan önce okul veya okul niteliği taşıyan yerlerde, genel ve özel bilgiler bakımından yetişmelerini sağlamak amacıyla belli kanunlara göre düzenlenen eğitim (Türk Dil Kurumu).

Yaygın Eğitim: Örgün eğitim imkanlarından yararlanmamış olanlara, gittikleri okuldan erken ayrılanlara veya meslek dallarında daha yeterli duruma gelmek isteyenlere uygulanan eğitim (Türk Dil Kurumu).

1.7. Kısaltmalar

HEM: Halk Eğitim Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği rgt

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

YK: Yüksek ğretim Kurulu

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Yetişkin eğitimi temalı 2007-2018 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin incelemesinin yapıldığı bu tezin ikinci bölümünde tezin konusuyla ilgili olarak andragoji, yetişkin ve yetişkin eğitimi, Türkiye’de yetişkin eğitimi tarihçesi, yetişkin eğitime katılım, alan yazı ile ilgili araştırmalar ve dünyada yetişkin eğitimi ile ilgili kavramsal açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Andragoji

Andragoji, yetişkinlere öğretme metodu olarak tanımlanmaktadır (Akın, 2014, s. 285). Andragoji teriminin geçmişi, Avrupa’da 19. yüzyıla dayanmaktadır. Almanya’da Alexander Kapp tarafından yetişkinlerin öğrenme becerisinin farklılığını belirtmek için geliştirilmiş bir terimdir. 1960’lara kadar Fransa, o zamanki Yugoslavya ve Hollanda’da eğitimciler tarafından geniş çapta kullanılmıştır (Forrest III ve Peterson, 2006, s. 114). Seyoum ve Basha (2017, s. 49)’ya göre, andragoji, belirli becerilerin ve bununla ilişkili bilgilerin yetişkinlerin eğitimsel gelişimine yönelik yönelme olarak tanımlanabilir. Seyoum ve Basha (2017, s. 49), yetişkinlerin öz yönelimli ve kendi kararlarının sorumluluğunu almasının beklendiği bireyler olduğunun altını çizer.

Andragoji ve pedagoji kavramları farklı yaş gruplarının öğretme süreci ile ilgili kavramlar olmasına rağmen birbirinin zıttı değildir. Ersolak (2018, s. 26), andragojinin bir çok durumda pedagojinin takdir ve kabulünü içerdiğini belirtmektedir ve bu durumu, yetişkin eğitimi uygulayıcılarının yetişkin öğrenenlerin gerçekten bağımlı oldukları ve ilgili ön deneyimlerinin olmadığı durumlarda pedagojinin uygun bir yaklaşım olarak faydalandığını açıklamıştır. Yahyagil (1995, s. 317), andragoji ve pedagoji arasında ortogonal bir ilişki olduğunu, bu durumun birbirinin devamı ya da tamamlayıcısı veya ikilem olarak değil, bir dik kenar üçgenin iki kenarı gibi bir ilişki anlamına gelebileceğini belirtmiştir. Andragoji ve pedagojinin zamanla birlikte kullanılan kavramlar olmasından dolayı yeni kavramlar da ortaya çıkmıştır. Deveci ve Tezcan (2017, s. 72), bu kavramlardan birinin pedandragoji olduğunu ve pedandragojinin her iki yaklaşımın da tüm yaşlarda bir arada kullanıldığı bir kavram olarak açıklamaktadır. Metagoji ise, belirli eğitimsel bağlamda yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak onların ihtiyaçlarını karşılama yolu olarak pedagoji ve andragojinin çeşitli taraflarını birleştirmektedir

şeklinde tanımlanmaktadır (Deveci ve Tezcan, 2017, s. 72). Öğrenme üzerine pedagoji ve andragoji arasındaki farklara bakılacak olursa; pedagojide öğrenciler öğretmen gibi dış kaynaklara bağlı iken andragojide öğrenciler kendilerinin bilincindedir ve bu bilinci ve bilgi kendi öğrenmelerine dahil ederler. Pedagojide, öğrencilerin deneyimi daha az olduğundan deneyim paylaşımı da azdır ve bu nedenle, öğrenme sürecinde deneyimler kullanılmaz. Andragojide ise, öğrencilerin zengin bir deneyimi vardır ve öğrenme sürecinde bu deneyim kullanılmaktadır. Pedagojide öğrenme ihtiyacı dış kaynaklar tarafından belirlenir ve öğrenciler dış kaynaklar tarafından güdülenir. Andragojide ise, öğrenme ihtiyacı içten gelişen bir süreç olduğundan güdülenme de içten olmaktadır (Forrest III ve Peterson, 2006, s. 115). Merriam (2001, s. 5), yetişkin öğrenciyi tanımlayan andragoji kavramının altında yatan 5 sanı şu şekilde açıklamaktadır: yetişkin öğrenci; kendi öğrenmesini yönlendirebilen bağımsız öz kavramı olan, öğrenme için zengin bir kaynak olan hayat deneyimlerini biriktiren, değişen sosyal rollere göre öğrenme ihtiyaçları olan, problem merkezli ve bilgiyi uygulamaya ilgili ve öğrenmeye dış kaynaklar yerine içten motivasyonlu bireylerdir.

Türkiye’de Halk Eğitim Merkezleri’nde 74853 eğitimci çalışmaktadır ve 67723 eğitimci kadrosuz olarak çalıştığı tespit edilmiştir. Yasalar, HEM’de çalışan eğitimcilerin akademik geçmişlerinin ilkokul mezunundan doktora mezununa kadar geniş yelpazede olabilmesine izin vermektedir. Eğitimciler; pedagojik eğitim yetisi olmayan ilkokul, ortaokul ve lise mezunları, pedagojik eğitim yetisi olmayan üniversite mezunları ve pedagojik eğitim yetisi olan eğitimciler olmak üzere gruplanabilir (Karabacak, 2018, s. 538). Yetişkinlerle çalışan eğitimcilerin andragojik bilgi düzeyini ölçen çalışmada, HEM’lerde çalışan eğitimcilerin yetişkin eğitimi ilkelerine dair bilgileri vardır ancak, bu bilgileri kullanamamaktadırlar, eğitimcilerin öğrenme ortamında yetişkinlere ait belli başlı bilgileri bilmedikleri ve bu durumda sınıftaki davranışlarını etkiledikleri görülmüştür, eğitimcilerin örgün eğitime yönelik olarak davranışlarını sürdürdükleri ve andragoji ve pedagoji arasındaki farklılıklara ilişkin eğitimlere ihtiyaç duydukları görülmüştür (Karabacak, 2018, s. 547). Deveci ve Tezcan (2017, s. 72) ise, yetişkin öğrenenlerin hepsinin andragojik yönelimde olmadığını ve hatta bir kısmının bir süre pedagojik sanılara maruz kalınca pedagojik yönelimde olabileceğini belirtmiştir. Karabacak (2018, s. 539), Türkiye’de pedagojik formasyonun iki anlamı olduğunu ve bunlardan birinin, öğretmen olarak çalışmanın öncelikli şartlarından biri olduğu ve diğerinin de öğretmenlerin çocuk eğitiminde yetkin olduğunu kanıtladığını belirtmektedir. Pedagojik formasyonu olan öğretmenler, çocukların öğrenme süreci ve eğitimini sağlayan bilgi ve becerilere sahip-

tirler ancak, HEM’lerde çalışan eğitimciler yetişkin temelli kurslarda yetişkinlerle çalışmaktadır ve yetişkinlerin öğrenme dinamikleri çocuklarınkinden farklıdır (Karabacak, 2018, s. 539).

2.2. Yetişkin ve Yetişkin Eğitimi

Okçabol (1994, s. 8), yetişkinliğin yaşa bağlı olarak tanımlanmasının ülkeden ülkeye göre ve bireyin işlevine göre değişiklik gösterebileceğini, bazı ülkelerde yetişkinliğin alt sınırının 15 iken, bazı ülkelerde 18 veya 21 olduğunu ve yetişkin kavramında sadece yaş ayrımına bağlı kalmanın geçerli bir tutum olmadığını belirtmiştir. Ülkemizde ve dünyanın bir çok ülkesinde 18 yaşına gelmiş her birey yetişkin olarak kabul edilmektedir. Yetişkin bireyin, sorumluluk alabilen, kimlik duygusu oluşmuş, kendi yaşantıları ve deneyimleri olan, öz sorumluluk duygusu gelişmiş birey olarak tanımlandığı belirtilmiştir. Yetişkinlik yasal, biyolojik, toplumsal ve psikolojik öğeleri içeren bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Özdemir, 2003, s. 26). Knowles (1996)’a göre yetişkin; biyolojik olarak üreme yaşına gelindiğinde, yasal olarak oy verme, ehliyet alma, kendi isteğiyle evlenme veya askere alınma yaşına gelindiğinde, sosyal olarak eşlerden biri olma, anne-baba olma, tam gün çalışma yaşına gelindiğinde, psikolojik olarak kendi yaşamından sorumlu yaşa gelindiğinde yetişkin sayılır (Akt., Aşır, 2009, s. 13). Forrest III ve Peterson (2006, s. 114)’a göre yetişkin; andragojik anlamda, toplumda yetişkin rolü üstlenmiş bireylerdir. Bu bireyler, 16 yaşında bir anne de, 87 yaşında bir emekli de olabilir.

İçinde bulunduğumuz çağda hızlı değişimler yaşanmaktadır ve bu hızlı değişimlerden kopmamak, değişimleri takip edebilmek için yetişkinler sürekli olarak öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Kişilerin bilgi ve becerilerini örgün eğitim dışında da geliştirmesi, kendilerini tanımaları ve özelliklerinin farkına varmaları, mesleki yeterliklerini geliştirmeleri ve iyileştirmeleri için öğrenmeye ve eğitime gerek vardır.

Yetişkin eğitimi, yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirip bilgilerini artırdığı, teknik veya mesleki yeterliliklerini iyileştirebildikleri, tutum ve davranışlarını kişisel gelişim ve dengeli, bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçleridir (Yazar, 2012, s. 22). UNESCO’ya (1985) göre yetişkin eğitimi; yetişkin sayılan kişilerin bilgilerini arttırmak, mesleki ve teknik açıdan ilerlemelerini sağlamak, becerilerini genişletmek ve kişisel gelişimlerine yardımcı olmak, toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunmak adına içerik, düzey ve yöntemi ne olursa olsun yaygın

eğitim ya da zorunlu eğitimlerinin devamında yararlandıkları dzenli eğitim sreceğlerinin tmm anlamına gelmektedir (Penirci, 2014, s. 10). Kurt (2014, s. 23) yetişkin eğitimini “srekli eğitimlerinin ilk dñemini tamamlamış kişilerin mesleki olmayan amaçlar için, birbirini izleyen ve organize etkinlikleri aldıkları bir sreceğtir.” şeklinde tanımlamaktadır.

Yetişkin eğitimi, yetişkinlere istekleri ve gereksinimleri doğrultusunda bilgi, beceri ve davranış kazandırma amacıyla yetişkin eğitimcinin bireysel, kurumsal ve toplumsal gereksinimler hakkında bilgi sahibi olması gerektiği bir eğitimidir. Yetişkin eğitiminde program geliştirme, hizmet gñtñrñlecek hedef kitlenin gereksinimlerinin öncelik sırasına göre belirlenmesiyle başlar (Ağcihan, 2015, s. 2). Brock’un (1999) da belirttiği gibi, var olan insan gñcñnñn etkinliklerini geliştirmek için örgñn eğitimde “öğrenmeyi öğrenme” anlayışı benimsenirken, örgñn eğitim sonrasında ya da örgñn eğitimin herhangi bir biçimde dışında kalan bireyler için yetişkin eğitimi, giderek önem kazanan alternatif bir yaklaşım olarak görñlmektedir (Akt., Kaya, 2010, s. 51). Kurt (2014, s. 50), yetişkin eğitimi görevlerini yetişkini sosyal çevrenin zorladığı gelişme ve değişmelerden haberdar etmek ve yetişkinlerin hareketlerini, yeteneklerini, davranışlarını geliştirip değiştirmek olarak belirtmektedir.

2.3. Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Tarihçesi

Cumhuriyet öncesi Türki devletlerin ve cumhuriyet dñemindeki uygulamalar incelendiğinde Türkler’de yetişkin eğitimi Hunlar dñemine kadar uzanmaktadır. Hunlar, Göktürk ve Uygur Türklerinin günlük yaşam tarzı ve törenlerinin temelinde bir yetişkin (halk) eğitimi hareketi vardır. Mevlana ve Yunus Emre gibi büyük kişilerin de yetişkin eğitiminde önemli metotları vardır (Kurt, 2014, s. 76). Selçuklu ve Osmanlı dñemlerinde Medreseler ile Fatih zamanında kurulan Enderun Okulları en eski örgñn kurumlardandır ve halk eğitimi alanında da etkinlik göstermişlerdir. Ayrıca Esnaf Kuruluşları, ordu ve gönüllñ kuruluşlar tarafından yetişkinlere yönelik çeşitli eğitimler dñzenlenmekteydi (Penirci, 2014, s. 11).

Osmanlı’dan kalan Türk Ocakları, Cumhuriyet Türkiye’sindeki halk eğitimi çalışmalarının öncüsü olma özelliğini taşımaktadır. Tanzimat Fermanının ilanından sonra, 1861 yılında çıkarılan Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye Nizamnamesi ile halk eğitimi resmi nitelik kazanmıştır. Türk Ocakları kapatılıncaya kadar; konferans, müsamere, konser, ders, kurs, okul, yayın, kñtñphane, spor, sergi, radyo, sinema gibi çeşitli halk eğitim faaliyetleri gösterilmiştir (Penirci, 2014, s. 12). Osmanlı dñeminde Tanzi-

mat'tan sonra halka okuma yazma öğretmede ilk önemli kurum Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye'dir. Okullarda halka okuma yazma öğretmenler kendine özgü bir okuma yazma yöntemi geliştirmişlerdir. Öyle ki, geliştirilen bu yöntem kendi devirlerindeki örgün eğitim kurumlarında izlenen yöntemlerin çok ilerisindedir. Yetişkin eğitimi alanında ilk önemli kurum olan Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye, Darüşşafaka adıyla Türkiye'de varlığını sürdürmeye devam etmektedir (Şahbaz ve Bağcı, 2008, s. 30).

Kurt (2014, s. 79-83), Osmanlı dönemindeki cami, medrese, kütüphane, folklor-daki bilmece ve masallar ile Nasreddin Hoca hikayeleri, Karagöz, meddah ve orta oyununun aslında birer yetişkin eğitimi olduğunu belirtmektedir ve Selçuklu ve Osmanlı döneminde yetişkin eğitimi gerçekleştiren kuruluşları şu şekilde açıklamıştır: Mescit ve camiler: Dini ve dünyevi konularda, özellikle cuma günleri ibadet yerlerinde yaygın eğitimi faaliyeti gerçekleştirilmiştir. Buralarda insanlar hem birbirlerinden hem de din adamlarından doğru bilgilere erişim imkanına erişmişlerdir. Medreseler: Medreseler sayesinde özellikle okuma yazma konusunda yetişkin eğitimi çalışmaları yapıldığı görülmüştür. Ordu: Acemi oğlan ocaklarında gençler Türk İslam geleneklerine uygun olarak yetiştirilmiştir. Ahilik: Esnaf için kurulmuş olan ahilerde özellikle esnaf çıraklarına okuma yazma konusunda eğitim verilmekteydi. Loncalar: 18. Yüzyıldan itibaren esnafra yönelik iş ve ticaret ahlakına yönelik ve usta işçi yetiştirme hususunda eğitimler verilmekteydi. Türk Ocakları: 1912-1923 tarihleri arasında halk için geceleri kurs açıp konferans vererek halkın eğitilmesine yönelik eğitimler düzenlenmekteydi.

Cumhuriyet kurulduktan sonra tüm yurttaki yetişkin eğitimi çalışmalarına hız verilmiştir. Bunun en büyük nedenlerinden biri, cumhuriyet ile birlikte yapılan devrimlerdir. Halkın bu devrimleri benimsemesini ve öğrenmesini sağlamak için yurt genelinde çeşitli eğitimler verilmiştir. Kurt (2014, s. 83), Cumhuriyet Dönemi'nde ilk yetişkin eğitimi biriminin 1926 yılında kurulan Halk Terbiyesi Şubesi olduğunu belirtmiştir. 1927'de halk derslikleri ve halk konferansları düzenlenmiş, 1928'de ise Millet Mektepleri açılmıştır. 1930 yılında, halkın okuma alışkanlığı kazanması için Halk Okuma Odaları açılmıştır. Kapatılan Türk Ocakları yerine 19 Şubat 1932'de ilk Halkevleri açılmıştır. Bu kurum, Dil-Edebiyat-Tarih, Temsil, Güzel Sanatlar, Spor, Sosyal Yardım, Halk Dershaneleri ve Kursları, Kütüphane ve Yayın, Müzecilik ve Sergileme, Köycülük olarak dokuz alanda halkın eğitim ve kültür işleriyle çalışmalarını yürütmüştür. Bu kurumlarda, özellikle öğretmenler görev almıştır ve çeşitli birimler oluşturulmuştur. Kurumun köylerdeki devamı olarak da Halk Odaları kurularak köylerde çalışmalarını sürdürmüştür (Demirtaş, 2008, s. 166).

1935 yılından sonra okul ve okullaşma oranının çok az olduğu köylerde köy insanının eğitim ihtiyacını gidermek amacı ile adına 1939 yılında Köy Enstitüleri denilecek oluşum başlatıldı. Amaç sadece okuma yazma öğretmek değil aynı zamanda halkı tarım, hayvancılık, bulaşıcı hastalıklar gibi çok çeşitli ihtiyaç duyulan konular hakkında eğitmek ve yetiştirmektir. Demokrat Parti 1954 yılında Köy Enstitülerini öğretmen okullarına dönüştürerek kapatmıştır (Aysal, 2005, s. 281). 1953 yılında kırsal yörelerde Halk Okuma Odaları, 1956 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Halk Eğitim Merkezleri açılmaya başlanmıştır (Penirci, 2014, s. 13). Çıraklık ve Yaygın Eğitim Merkezi Genel Müdürlüğü olarak 1983 yılından itibaren çalışmalarına devam eden kurum Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü adıyla günümüzde varlığını sürdürmektedir (Akın, 2014, s. 288).

1968 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde halk eğitimcisi yetiştiren Halk Eğitimi lisans ve lisansüstü programları açılmış ancak; lisans programları 1980 yılında kapatılmıştır ve anabilim dalı haline dönüştürülmüştür. 1989 yılında yeniden bölüm olan Halk Eğitimi 1997 yılına kadar lisans ve lisansüstü düzeyde çalışmalarını sürdürmüştür. 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurulu'nun 97.39.2761 sayılı kararıyla tümüyle kapatılarak akademik personelinin kadroları Eğitim Yönetimi ve Planlaması anabilim dalına aktarılmıştır. 1998 yılından itibaren Halk Eğitimi programı adı altında tezli-tezsiz yüksek lisans ve doktora programları sürdürülmüştür. Daha sonrasında Yüksek Öğretim Kurulu'nun 2007 yılında aldığı karar gereği Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü'nün altında Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı olarak yer almıştır. 2009 yılında ise Yüksek Öğretim Kurulu'nun kararıyla Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi adı altında Halk Eğitimi bölümü yeniden kurulmuştur (Ankara Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, 2019, s. 1). Ankara Üniversitesi ve bir çok üniversitede Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi anabilim dalları kurulmuştur ve kurulmaktadır. İnternet sayfalarından edinilen bilgilere göre, 23 üniversitede Hayat Boyu öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı mevcuttur. Bunların arasından, Ankara Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi'nde yüksek lisans programları mevcuttur. Doktora programı, sadece Ankara Üniversitesi'nde vardır. 18 üniversitede ise, sadece anabilim dalının kurulduğu, web sayfasında ilgili bölümde anabilim dalı isminin yer aldığı, bazılarında bir veya iki öğretim üyesinin ilgili anabilim dalında görevli olduğuna dair bilgiler yer almaktadır. Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi anabilim dalının genellikle eğitim fakültesi altında eğitim bilimleri bölümünde bir anabilim dalı olarak açıldığı

gözenmiştir. Avrupa Birliği'nin eğitim ve değişim programı olan Erasmus programı ile 2000 yılından itibaren yetişkin eğitimi (Grundtvig programı) alanında yürütülen projelerle de son yıllarda bu alandaki çalışmalara hareketlilik katılmıştır. Yetişkin eğitimi kurumlarında çalışan personeli ve yararlanıcıları hedef alan projeler, yetişkin eğitimi alanına katkı sağlamakla birlikte yetişkin eğitimi alanının yaygınlaşmasına vesile olmaktadır.

2.4. Yetişkin Eğitime Katılma ve Alanyazın İle İlgili Araştırmalar

2015 yılında yayınlanan OECD verileri incelendiğinde, OECD ülkelerinde, 25-64 yaş arası bireylerin yetişkin eğitime katılımları en fazla Yeni Zelanda, Finlandiya ve Danimarka gibi ülkelerde gerçekleşmiştir. Bu ülkelerde, yetişkinlerin eğitime katılım oranı %60'ın üzerindedir. Türkiye ise; %17 katılım oranı ile OECD ülkeleri arasında 31. sıradadır.

Tablo 2.1

Yetişkin Eğitime Katılan Katılımcıların Sayısının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Kurs Sayısı	Kursa Katılan	Kursu Bitiren
2009	810 279	921 480	19 817
2010	2 574 744	2 960 987	63 748
2011	2 392 828	2 515 468	64 239
2012	3 095 003	3 299 563	77 715
2013	3 294 418	3 415 233	72 321
2014	2 970 906	3 224 852	63 557
2015	5 526 014	5 711 116	71 127
2016	7 425 138	7 611 505	72 167
2017	5 236 438	5 362 403	89 062

Tablo 2.1'de Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) yetişkin eğitime katılan katılımcıların yıllara göre dağılımlarına ilişkin veriler incelendiğinde, 2009 ile 2017 yılları arasında, yıllar ilerledikçe, açılan yaygın eğitim kurs sayısında, bu kurslara katılanların sayısında ve bu kursları bitirenlerin sayısında artış gözlemlenmektedir. Açılan en fazla kurs sayısı 7.425.138 ile 2016 yılındadır. Açılan kurslara en fazla katılım yine 2016 yılında olup bu kurslara katılanların sayısı 7.611.505'tir fakat açılan kursları bitiren kursiyer sayısı 2017 yılı ile karşılaştırıldığında, 2017 yılında açılan kurs

sayısı ve kursa katılım oranı 2016 yılından daha az olmasına rağmen kursu bitiren kursiyer sayısı 2016 yılından daha fazladır.

Tablo 2.2

Cinsiyet ve Yaş Grubuna Göre Yetişkin Eğitime Katılanların Yüzde Dağılımları

Yıllar	Toplam	Cinsiyet (%)		Yaş grubu (%)				
		Erkek	Kadın	18-24	25-34	35-54	55-64	65+
2007	13,9	17,3	10,5	26	18	11,6	4,4	1,2
2012 ^{(r)*}	15,4	17,5	13,4	26,7	20,9	14,4	5,4	1,4
2016	16,8	19,8	13,8	23,8	24	18	6,4	1,5

* revize edilmiş veri

Tablo 2.2’de TÜİK yetişkin eğitime katılan katılımcıların cinsiyet ve yaş grubuna göre verileri incelendiğinde; 2007, 2012 ve 2016 yıllarında yetişkin eğitime katılanların sayısında yıllar ilerledikçe bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu artış, hem cinsiyet bazında hem de farklı yaş gruplarında görülmektedir. Sadece 18-24 yaş aralığında 2012-2016 yılları arasında bir azalma görülmektedir. Ülkemizde 2016 yılı yetişkin eğitime (yaygın eğitim) katılım istatistiğine bakıldığında, yetişkin olarak nitelendirilen 18 yaş üstü bireylerin katılım oranı %16,8’dir. En yüksek katılım %24,0 ile 25-34 yaş grubudur, bunu %23,8 ile 18-24 yaş grubu takip etmiştir. Cinsiyet bazında veriler incelendiğinde, erkeklerin yaygın eğitime katılım oranı kadınlardan daha yüksektir.

Tablo 2.3

Yetişkin Eğitime Katılan Bireylerin Yıllara Göre Eğitim Durumları

Eğitim Durumları	2007	2012	2016
	%	%	%
Bir okul bitirmedi	2,1	3,3	2,4
İlkokul	6,4	8,0	8,7
İlköğretim ve ortaokul	13,8	14,4	14,6
Genel lise	28,8	26,2	24,7
Mesleki veya teknik lise	27,7	26,6	27,4
Yükseköğretim	39,0	40,0	40,5

Tablo 2.3’te TÜİK yetişkin eğitime katılan katılımcıların eğitim durumlarına ilişkin veriler incelendiğinde; 2007, 2012 ve 2016 yıllarında yetişkin eğitime katılanların eğitim durumu oranının en yüksek olduğu grup %40,5 ile yükseköğretim

mezunlarıdır. 2012 yılında elde edilen verilerle kıyaslandığında, yıllar ilerledikçe, yetişkin eğitime katılım oranında artış olduğu gözlenmiştir.

Tablo 2.4

Bireylerin Cinsiyet Ve Yaş Gruplarına Göre 2016 Yılında Yetişkin Eğitime Katılma Nedenleri

İncelenen faktörler	Toplam (%)	Cinsiyet (%)		Yaş grubu (%)				
		Erkek	Kadın	18-24	25-34	35-54	55-64	65+
İşini daha iyi yapmak	61,9	69,8	50,2	46,2	66,5	68,1	41,4	25,3
İşini kaybetme ihtimalinin azalması	18,9	22,4	13,7	11,9	23,4	19,8	9	3,8
Bir iş bulma ihtimalinin artması	16,3	15,6	17,4	30,8	17,2	10,5	4,6	0,8
Kendi işini kurmak	8	7,2	9,1	14,1	6,7	6,7	5,1	1,3
Katılmaya mecbur olmak	49,9	58,1	37,7	30,7	55	57,7	27	1,8
Günlük hayatta gerekli bilgi ve beceri kazanmak	49,8	47,8	52,7	47,1	45,5	53,4	58,4	60,5
İlgisini çeken bir konu hakkında bilgi edinmek	47,1	42,2	54,3	50,1	44,6	45,6	62,4	72,1
Sertifika almak	42,1	43,7	39,7	36,5	45,3	43,6	31,2	19,2
Yeni insanlarla tanışmak/ eğlence	14,1	11,8	17,6	18	13,2	11,8	21,9	35,3
Sağlıkla ilgili nedenlerle	8,4	8,7	7,9	5,6	6,8	11,3	5,9	2,7
Gönüllü işlerde daha verimli olabilmek	14,1	13,2	15,5	11,6	13,8	14,9	19,5	17,1
Kariyer hedefini geliştirmek	40,5	40	41,2	56,2	43,6	33,3	20,3	16,3
İş yerindeki organizasyonel ve ya teknolojik yapıdaki değişiklikler	26,3	32	17,8	12,1	28,7	32	19,9	0,8
Diğer	1,1	0,6	1,8	2,4	0,3	0,9	2,7	6

TÜİK yetişkin eğitime katılan katılımcıların 2016 yılı cinsiyet ve yaş gruplarına göre eğitime katılma nedenlerine ilişkin veriler (bkz. Tablo 2.4) incelendiğinde; işini daha iyi yapmak için bir eğitime katılanların oranı %61,9 ile hayli yüksektir. Azımsanmayacak bir çoğunlukta olan bir grup ise (%49,9) kendisini herhangi bir eğitime katılmaya zorunlu hissetmektedir ve hemen ardından %49,8 ile günlük hayatta gerekli bilgi ve beceri kazanmak isteyenler yer almaktadır. 65 yaş üstü bireylerin eğitime katılma nedeni %72,1 ile en çok ilgisini çeken bir konu hakkında bilgi edinmek içindir. Yeni insanlarla tanışmak ve gönüllü işlerde daha verimli olabilmek gibi konular dahi-

linde yetişkin eğitimine katılanlar arasındaki en büyük oran yine 65 yaş üzeri bireylerde görülmektedir. En genç yetişkin grubunu oluşturan 18-24 yaş arası bireyler ise, bu eğitimlere kariyer hedefini geliştirmek için katılmaktadır. Erkekler %69,8 ile işlerini daha iyi yapmak için katılırken, kadınlar %54,3 ile ilgilendikleri konu hakkında bilgi edinmek için kurslara katılmaktadırlar.

Tablo 2.5

Yararlanıcıların Cinsiyet Ve Yaş Gruplarına Göre 2012 Yılında Eğitim Aldıkları Kurumlar

İncelenen faktörler	Toplam %	Cinsiyet %		Yaş grubu %				
		Erkek	Kadın	18-24	25-34	35-54	55-64	65+
Örgün eğitim kurumları	10,2	9	11,9	11,8	11,2	8,8	5,2	4,6
Yaygın eğitim kurumları	45,6	38,5	55	66	38,4	37,7	56,6	42,9
Asıl faaliyeti eğitim- öğretim olmayan ve ticari olmayan kuruluşlar	3,4	4,2	2,3	2,9	3,8	3,4	2,3	3,9
İşveren	25,8	34,3	14,7	9,9	33,8	31,2	8,6	3,3
Ticaret odaları, işveren dernekleri	2,2	3	1,2	0,6	2,3	3,2	2,9	4,8
Sendikalar, ticari birlikler	0,5	0,6	0,3	0,3	0,4	0,7	0	1,7
Kar amacı gütmeyen kuruluşlar, siyasi partiler, kültürel dernek ve kuruluşlar	4,1	3	5,7	2,5	2,8	5,6	8,2	24,2
Bireyler	3,7	3	4,6	4,7	3,5	3,1	4,3	4,4
Asıl faaliyeti eğitim-öğretim olmayan ticari kuruluşlar	4,4	4,5	4,3	1,2	3,8	6,2	11,9	10,1
Diğer	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	100	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 2.5'te TÜİK yetişkin eğitimine katılan katılımcıların 2012 yılı cinsiyet ve yaş gruplarına göre eğitim aldıkları kurumlara ilişkin veriler incelendiğinde; en fazla katılım %45,6 ile yaygın eğitim kurumlarına gerçekleşmiştir; en az katılım ise %0,5 ile sendikalar- ticari birliklerce verilen eğitimlere olmuştur. Cinsiyet faktörü incelendiğinde kadınlarda da erkeklerde de en fazla katılım yine yaygın eğitim kurumlarına, en az katılım sendikalara olmuştur. Yaş gruplarına baktığımızda en genç yetişkin yaş grubu olan 18-24 yaş arası bireylerin en fazla yine yaygın eğitim kurumlarına katılmakta oldukları görülmektedir. 25-34 yaş grubundaki bireyler neredeyse eşit oranda hem yaygın

eğitim kurumlarına hem de işveren tarafından verilen eğitimlere katılmışlardır. Sendikalar- ticari birlikler tarafından verilen eğitimlere en yüksek oranda katılım 65 yaş üzeri bireyler tarafından gerçekleşmiştir. 55-64 yaş aralığındaki bireyler ise sendikaların yaptıkları eğitimlere katılmamışlardır.

Tablo 2.6

Yararlanıcıların Cinsiyet Ve Yaş Gruplarına Göre 2016 Yılında Eğitim Aldıkları Kurumlar

İncelenen faktörler	Toplam %	Cinsiyet %		Yaş grubu %				
		Erkek	Kadın	18-24	25-34	35-54	55-64	65+
Örgün eğitim kurumları	11,9	9,9	14,8	26,8	10,2	7	6,4	12,7
Yaygın eğitim kurumları	26,6	23	32	33,5	24,7	24,6	28,6	41,1
Asıl faaliyeti eğitim- öğretim olmayan ve ticari olmayan kuruluşlar	6,6	6,8	6,3	6	5,2	7,7	10,8	0,8
İşveren	39,4	46,8	28,2	16,3	48,2	45,2	21,7	0,8
Ticaret odaları, işveren dernekleri	1,9	2,5	1,1	0,7	1,1	2,8	3,6	8,3
Sendikalar, ticari birlikler	0,1	0,2	0	0	0,1	0	1,5	0
Kar amacı gütmeyen kuruluşlar, siyasi partiler, kültürel dernek ve kuruluşlar	3,8	3	5	3,1	3,1	3,8	12	9,3
Bireyler	3,7	2,7	5	7,5	2,3	2,8	5,9	1,2
Asıl faaliyeti eğitim- öğretim olmayan ticari kuruluşlar	4,5	4	5,4	4,5	3,8	4,6	6,4	23,4
Diğer	1,5	0,9	2,3	1,6	1,2	1,4	2,9	2,4
Toplam	100	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 2.6’da TÜİK yetişkin eğitime katılan katılımcıların 2016 yılı cinsiyet ve yaş gruplarına göre eğitim aldıkları kurumlara ilişkin veriler incelendiğinde; en fazla katılım %39,4 ile iş veren tarafından verilen eğitimlere olmuştur; en az katılım ise %0,1 ile sendikalar- ticari birlikler tarafından verilen eğitimlere gerçekleşmiştir. Cinsiyet faktörü incelendiğinde kadınlarda da erkeklerde de en fazla katılım yine iş veren tarafından verilen eğitimlere, en az katılım sendikalara olmuştur. Hatta kadınlar sendikalar tarafından verilen eğitimlere hiç katılmamışlardır. Yaş gruplarına baktığımızda en genç yetişkin yaş grubu olan 18-24 yaş arası bireylerin en fazla yaygın eğitim kurumlarına katılmakta oldukları görülmektedir. 18-24, 35-54 ve 65 yaş üzeri bireyler sendikalar

tarafından verilen eğitimlere hiç katılmamışlardır. Yaygın eğitime katılmış olanların en yoğun olduğu yaş grubu ise 65 yaş ve üzeridir.

Bireylerin eğitim aldıkları kurumlar 2012 yılı (bkz. Tablo 2.5) ile kıyaslandığında, 2016 yılında (bkz. Tablo 2.6) yaygın eğitim kurumlarından alınan eğitim oranı anlamlı bir şekilde azalırken işverenler tarafından verilen eğitimlerle eğitim alan bireylerin oranında da artış söz konusudur. 2012 ve 2016 yılı verileri kıyaslandığında, örgün eğitim kurumlarında eğitim alan yetişkin bireylerin oranı %10,2'den %11,9'a yükselmiştir. 2017 yılı TÜİK verilerine göre; bireylerin katıldığı yaygın eğitim faaliyetlerinde en fazla katılım %33,1 ile hizmetler alanında olmuştur. Bu alanı sırasıyla, %13,5 ile sağlık ve refah, %12,7 ile sosyal bilimler, iş ve hukuk, %1,5 ile tarım ve veterinerlik takip etmiştir. 65 yaş üstü bireyler ise, genel programlara katılım göstererek ilk sırada yer almıştır. En çok Milli Eğitim Bakanlığı ve bağlı kuruluşları (Halk Eğitim Merkezleri gibi) tarafından açılan kurslara katılım olmuştur. Bunu sırasıyla, Belediyeler, Vakıf ve Dernekler, Üniversiteler, Sendikalar tarafından düzenlenen kurslar takip etmektedir (Yetişkin Eğitimi İstatistikleri, 2018).

Yetişkin eğitimi dendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Halk Eğitim Merkezleri'nde (HEM) verilen kurslar ilk olarak akla gelmektedir. Ancak, belediyeler, üniversiteler, dernek ve vakıflar, işletmeler tarafından da yetişkinlere yönelik kurslar ve eğitimler düzenlenmektedir. Yaygın eğitim kapsamında olan bu kurslara ek olarak örgün eğitim veren üniversitelere giden bireyleri de yetişkin olarak kabul edip bu kategoriye aldığımızda yetişkin eğitimi kapsamına araştırılması gereken bir çok alan dahil olmaktadır. Aksakal ve Kazu'nun (2015, s. 236), Avrupa Birliği ve Türkiye'deki yetişkin eğitimi politikalarının karşılaştırıldığı çalışmasında, Türkiye'deki yetişkin eğitimi alanında ana kurs sağlayıcı kurumların Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Halk Eğitim Merkezleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri olduğunu, bunun yanı sıra, son yıllarda üniversitelerin yaşam boyu öğrenme merkezlerinde kurslar, mesleki sertifika programları ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmeye başlandığı belirtilmiştir. Ana kurs sağlayıcı kurum HEM'ler olduğundan, çalışmaların ağırlıklı olarak HEM kurslarına yönelik olarak yapıldığı saptanmıştır. Yıldız (2004, s. 85), Okçabol'un 1987'de yaptığı değerlendirmede, Türkiye'de yetişkin eğitimi araştırmalarında en fazla ilginin HEM'e olduğunu gözlediğini ve son dönemde HEM ile ilgili araştırmaların azalırken, çeşitli kurumların yetişkin eğitimi etkinliklerini değerlendiren araştırmaların arttığını belirtmiştir.

Türkiye’de yetişkin eğitimi araştırmalarının tarihine bakıldığında, 1960’lı yıllara dayanmaktadır. Türkiye’de yetişkin eğitimi son çeyrek yüzyılda kurumlaşan ve yeni gelişen bir alandır, üniversitelerin halk eğitimi lisans ve lisansüstü programlarına yer vermeleri ise çok daha yakın bir zamanda başlamıştır. Okçabol (1994, s. 97), ABD’de 1936-1961 yılları arasında yetişkin eğitiminde verilen doktora derecesi sayısının 323 olduğunu, 1962-1977 yılları arasında 1700’e çıktığını belirtmiştir. Yıldız (2004, s. 80), Türkiye’de ilk yüksek lisans çalışmasının 1978 yılında, ilk doktora çalışmasının 1983’te yapıldığını ve 1978-2001 yılları arasında toplam 15 tane doktora çalışması yapıldığını belirtmiştir. Tezcan ve Duman (2014, s. 312) ise, yetişkin eğitimi alanında nitel çalışmaların çok az olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Türkiye’de yayınlanmış makalelerin bilimsel araştırma unsurlarına göre değerlendirildiği Kılıç ve Arslan’ın (2016, s. 890) araştırmasında ise, 2000’li yıllar öncesinde yazılmış araştırma inceleme türündeki makalelerin yöntem bölümlerinde eksikliklerin olduğu, yöntem kısmından ya hiç bahsedilmediği ya da yetersiz bilgi verildiği saptanmıştır. Son yıllarda yazılan makalelerin yöntem kısımları daha yeterli düzeye gelmiştir.

2.5. Dünyada Yetişkin Eğitimi

2.5.1 Finlandiya’da yetişkin eğitimi

Finlandiya’da yetişkinlere yetişkin eğitim merkezleri, halk liseleri, öğrenme merkezleri, spor eğitim merkezleri ve yaz üniversitelerinde genel kültür alanında eğitimler sağlanmaktadır. Bu eğitimin amacı, hayat boyu öğrenme ilkeleri temelinde aktif vatandaşlık, eşitlik ve toplumsal bütünlüğü desteklemek amacıyla eğitim ve çok yönlü gelişimi sağlamaktır. Herkes yetişkin eğitimine dahil olabilir. Bu eğitimler, bir diploma ya da nitelik sağlamamakla birlikte içeriği kanunlarla yönetilmemektedir. Eğitimlerin içeriğine ve hedeflerine eğitim sağlayıcılar karar vermektedir. Bu karar verme sürecinde, yerel yetkililer, dernekler, vakıflar ve sınırlı sorumlu şirketlerle ortaklaşa çalışmalar yürütülmektedir. Yurttaşlık becerileri, sosyal çalışmalar, genel eğitim çalışmaları, hobi ve ilgi temelli bilgi ve beceri edinimi eğitimleri gibi alanlarda kurslar açılmaktadır (Finland Ministry of Education and Culture, 2019, s. 1). Her yıl 1.7 milyondan daha fazla Finlandiyalı, yetişkin eğitime dahil olmaktadır ve bu sayının yarısından fazlasını çalışan nüfus oluşturmaktadır (Türkoğlu, 2015, s. 178).

2.5.2 İsveç'te yetişkin eğitimi

İsveç'te yetişkinler için Komvux adı verilen yerel yetişkin eğitimi, Sarvux adı verilen yetişkinler için özel eğitim ve göçmenler için İsveççe (SFI) kurslarını içeren bir okul sistemi mevcuttur. Yerel yetişkin eğitimlerinin yapılmasının üç nedeni; toplumda artan eğitim eşitsizliğini azaltmak, bireylerin okul yaşantısını desteklemek için fırsatlar yaratmak ve iyi eğitilmiş iş gücü ile iş alanları sağlamaktır. Yetişkinler için özel eğitim verilen merkezlerde, öğrenme zorluğu çeken ya da beyin hasarı bulunan bireylerin eğitimi amaçlanmıştır. SFI kurslarında ise, temel düzeyde İsveççe dilinin ediniminin sağlanması amaçlanmaktadır. SFI kurslarında aynı zamanda okuma yazma bilmeyen yetişkin göçmenlerin bu becerileri edinmeleri de hedeflenmiştir. Temel düzeyde İsveççe bilmeyen göçmenlere SFI kurslarını düzenlemek belediyelerin görevidir (Sweden Ministry of Education and Research, 2013, s. 1-2).

2.5.3 Norveç'te yetişkin eğitimi

Türkoğlu (2015, s. 401), Norveç eğitim politikasında, bütün yetişkin nüfusun ülkenin neresinde yaşıyor olursa olsun eğitim düzeyinin yükseltilmesinin amaçlandığını belirtmiştir. Norveç eğitim politikasında hayat boyu öğrenme önemli bir ilkedir. Her yaştaki insanın yeni beceriler edinmesi hükümetin önceliklerinden biridir. Yetişkinler için lise öğrenimi de dahil olmak üzere ücretsiz eğitim hakkı yasalar tarafından sağlanmaktadır. Bu eğitimin sorumluluğu belediyeler ve idari bölgeler arasında paylaşılır. Ülkede yetişkin eğitimi, yetişkin eğitimi ve eğitim kanunu tarafından düzenlenir. Yetişkin eğitimi kanununda, kursların sağlanması çeşitli eğitim seviyelerinde halk eğitim merkezlerinin sorumluluğundadır. Yetişkinleri de içeren ilkokul, orta okul ve lise eğitimleri ise eğitim kanunu tarafından düzenlenir (Norveç Hükümeti, 2019, s. 1). Norveç'te 7 alanda kurslar düzenlenmektedir. Bu alanlar; çalışma kursları, halk liseleri, uzaktan öğretim, ikinci dil olarak Norveç dilinde kurslar, iş piyasası kursları, ilköğretim düzeyi ve lise düzeyidir (Türkoğlu, 2015, s. 402).

2.5.4 Danimarka'da yetişkin eğitimi

Danimarka'da, yetişkin eğitimi alanında yetişkinlerin mesleki eğitimi, yetişkin yaygın eğitimi ve genel yetişkin eğitimi programları mevcuttur. Yetişkin mesleki eğitimi: İş piyasasında vasıflı ve düşük vasıflı çalışanların kısa mesleki eğitim programlarını içerir. Amacı; iş piyasasının ihtiyacına göre çalışanların mesleki becerilerini geliştirmek, iş piyasasının kısa ve uzun vadedeki ihtiyaçları doğrultusunda adaptasyon ve ye-

niden yapılandırma problemlerinin çözümüne katkı sağlamak, iş piyasası için yetişkinlerin yetkinliklerini geliştirmelerine olanak vermektir. Yetişkin yaygın eğitimi: Yetişkin yaygın eğitimi konsepti Danimarkalı filozof, şair, eğitim düşünürü ve papaz N.F.S. Grundtvig ile ve onun ücretsiz eğitim fırsatlarına dair görüşleri ile ilintilidir. Yaygın eğitim aktiviteleri çoğunlukla sivil toplum örgütleri tarafından düzenlenir. Bu aktiviteler, derneklerde akşam okulları ve gönüllü aktivitelerini, üniversite kursları, gündüz halk liseleri ve özel bağımsız yatılı okullardır (Denmark Ministry of Education, 2018, s. 1).

2.5.5 Japonya’da yetişkin eğitimi

Japonya’da hayat boyu öğrenme ilkesinden yola çıkarak her yaş grubundan bireylere çeşitli eğitimler sağlanmaktadır. Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) tarafından yayınlanan bilgiye göre, okul eğitimi, sosyal eğitim ve ev eğitimi gibi çeşitli öğrenme türlerine erişim sağlamak ve hayat boyu öğrenme fırsatlarını geliştirmek için gereklidir. Bundan dolayı, MEXT, Japonya Açık Öğretim Üniversitesi’nin işlevselliğini geliştirmek için çalışmaktadır. Böylece, insanlar evde üniversite eğitimi alabilir, pratik mesleki eğitim sağlayan uzmanlık eğitim kolejlere teşvik edilebilir ve kütüphane, müze ve toplumsal öğrenme merkezleri geliştirilebilir (Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2019, s. 1). Türkoğlu (2015, s. 353), sürekli yetişkin eğitiminin Japonya’da yavaş bir büyüme gösterdiğini belirtmiştir. Yerel yönetimlerin %7’si devlet yardımı edinerek temel eğitim ve genel konularda eğitim veren merkezler kurmuşlardır (Türkoğlu, 2015, s. 353).

2.5.6 Amerika Birleşik Devletleri’nde yetişkin eğitimi

Yetişkin Eğitimi ve Okuryazarlık Departmanı (DAEL), yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu okuma, yazma, matematik, İngiliz dili yeterliği, üretken çalışan, aile üyesi ve vatandaş olmak için problem çözme temel becerileri edinebilecekleri programları yürütür. DAEL, yetişkin eğitimi ve okuryazarlık için eyaletlere fon sağlar. Eyaletler de yetişkin eğitimi ve okuryazarlık aktivitelerini yürütecek yerel sağlayıcılara bu fonu dağıtır. Yetişkin eğitimi ve okuryazarlık aktiviteleri; yetişkin eğitimi, okuryazarlık, iş yeri yetişkin eğitimi ve okuryazarlığı, aile okuryazarlık aktiviteleri, İngiliz dili edinimi aktiviteleri, bütünleştirilmiş İngilizce okuryazarlığı ve yurttaşlık bilgisi eğitimi, işgücü hazırlık aktiviteleri ve bütünleştirilmiş eğitim aktivitelerini içermektedir (U.S. Department of Education, 2019, s. 1).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Yetişkin eğitimi alanında 2007-2018 yılları arasında yayınlanmış ve erişime açık lisansüstü tezlerin incelemesinin yapıldığı bu tezin üçüncü bölümünde tezin konusuyla ilgili olarak araştırmanın yöntemi, deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi bölümlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, 2007 ile 2018 yılları arasında yetişkin eğitimi temalı yayınlanmış ve erişilmiş 25 adet yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelemesini yapmak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım (1999, s. 10), nitel araştırmayı gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması şeklinde tanımlamaktadır. Nitel araştırma yönteminden durum çalışması deseninin tek durum deseni türü kullanılmıştır. Baxter ve Jack'e (2008, s. 544) göre; durum çalışması, çeşitli veri kaynakları kullanılarak durumun ortaya çıkarılmasını sağlayan bir araştırmadır. Bu yaklaşım, esneklik özelliğinden ötürü programların değerlendirilmesinde kullanımı açısından önemlidir (Baxter ve Jack, 2008, s. 544). Durum çalışması, nitel araştırma yöntemleri içinde en sık kullanılan tekniklerden biridir (Yazan, 2015, s. 134).

Tek durum çalışması Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s. 300) göre, üç durumda kullanılabilir. Bu durumlar şu şekilde açıklanabilir. Birincisi, bir kuramın onaylanması ve çürütülmesi amacıyla bu desen türü kullanılabilir. İkincisi, aşırı veya aykırı durumdaki çalışmaların yapılmasında tek durum deseni kullanılabilir. Üçüncü olarak ise, daha önce çalışılmamış durumların çalışılmasında bu desen türü kullanılabilir. Bu çalışmada incelenen tezler, belirlenen ölçütlere göre doküman inceleme yapılarak değerlendirilmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabilir, aynı zamanda diğer yöntemlerin yanında ek bilgi kaynağı olarak da fayda sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 194), doküman incelemesinin aşamalarını şu şekilde belirtmişlerdir: 1. Dokümanlara ulaşma, 2. Orijinalliğini kontrol etme, 3. Dokümanları anlama, 4. Veriyi analizi etme, 5. Veriyi kullanma. Dokümanlar; gerçek ve ko-

lay ulaşılabilir veriler sağlayarak araştırmalardaki sorunlara cözüm amacıyla kullanılabilir (Doğan ve Gülüşen, 2011, s. 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın calışma evreni, Türkiye’de 1978-2018 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleridir. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton (1987, s. 52)’a göre, amaçlı örnekleme, derinlemesine calışmak için zengin bilgi durumlarının seçimi ile olur. “Amaçsal (amaçlı) örnekleme, olası olmayan seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme (purposive/purposeful sampling), calışmanın amacına bağlı olarak bilgi aısından zengin durumların (information-rich cases) seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk, Cakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 90).” Bu araştırmanın örneklemini, 2007-2018 yılları arasında yetişkin eğitimi temalı yapılmış ve YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden yayınlanmış 25 adet yüksek lisans ve doktora tezi oluşturmaktadır. Örnekleme dahil edilen araştırmaların genel özellikleri tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3.1

Tezlerin Üniversite Ve Yıllara Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Yıllar										
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2017	2018
Ankara											
Üniversitesi	1	-	-	2	-	1	-	2	-	2	-
Marmara											
Üniversitesi	1	2	1	3	1	-	1	1	-	-	-
Selçuk											
Üniversitesi	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Çanakkale											
18Mart											
Üniversitesi	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Boğaziçi											
Üniversitesi	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Bartın											
Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Yeditepe											
Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-

Tablo 3.1 (Devam)

Tezlerin Üniversite Ve Yıllara Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Yıllar										
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2017	2018
Yıldız Teknik Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Toplam	2	3	1	7	1	1	1	3	3	2	1

Tablo 3.1’de incelenen tezlerin yıllara ve üniversitelere göre dağılımı verilmiştir. 2007-2018 yılları arasında 9 farklı üniversitede yetişkin eğitimi temalı 25 adet yüksek lisans ve doktora tezi yayınlanmıştır. Buna göre, en fazla tezin yayınlandığı üniversite Marmara Üniversitesi’dir (f=10). Marmara Üniversitesi’nde 2007-2014 yılları arasında 2012 yılı hariç her yıl yetişkin eğitimi temalı tez yayınlanmıştır. 2015 yılından itibaren ise, yetişkin eğitimi temalı tez yayınlanmamıştır. En fazla (f=8) tezin yayınlandığı ikinci üniversite Ankara Üniversitesi’dir. Ankara Üniversitesi’nde genelde aynı yıl içerisinde iki tez yayınlanmaktadır. Diğer 7 üniversitede ise, birer adet tez yayınlanmıştır. İstanbul Aydın Üniversitesi ile Yıldız teknik Üniversitesi’nin açtığı ortak yüksek lisans programında ise yetişkin eğitimi temalı ilk tez 2018 yılında yayınlanmıştır. En fazla tezin yazıldığı yıl 2010’dur (f=7). 2016 yılında yayınlanmış bir yüksek lisans, bir doktora olmak üzere iki adet tez yazarları tarafından Ağustos, 2019 tarihine kadar kısıtlandığından, erişim sağlanamamıştır.

Tablo 3.2

Tezlerin Yapıldığı Üniversite Türüne Göre Dağılımı

Üniversite türü	n	%
Devlet	23	92,00
Vakıf	2	8,00
Toplam	25	100,00

2007-2018 yılları arasında yayınlanmış yetişkin eğitimi tezlerinin 23 tanesi devlet üniversitelerinde, 2 tanesi ise vakıf üniversitelerinde yayınlanmıştır (bkz. Tablo 3.2). Vakıf üniversitelerinden birinin açtığı yüksek lisans programı devlet üniversitesi ile ortak yüksek lisans programıdır.

Tablo 3.3

Tezlerin Yazım Dillerine Göre Dağılımı

Yayın Dili	n	%
Türkçe	24	96,00
İngilizce	1	4,00
Toplam	25	100,00

2007-2018 yılları arasında yayınlanmış yetişkin eğitimi tezlerinin 24 tanesi Türkçe dilinde, 1 tanesi İngilizce dilinde yayınlanmıştır (bkz. Tablo 3.3).

Tablo 3.4

Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Tezin Türü	n	%
Yüksek Lisans	21	84,00
Doktora	4	16,00
Toplam	25	100,00

2007-2018 yılları arasında yayınlanmış yetişkin eğitimi tezlerinin 21 tanesi yüksek lisans, 4 tanesi doktora düzeyinde yapılmıştır (bkz. Tablo 3.4).

Tablo 3.5

Tez Danışmanlarının Unvanlarına Göre Dağılımı

Danışman unvanı	n	%
Doktor	1	4,00
Doktor Öğretim Üyesi	5	20,00
Doçent Dr.	5	20,00
Profesör Dr.	14	56,00
Toplam	25	100,00

2007-2018 yılları arasında yayınlanmış yetişkin eğitimi tezlerinin 14 tanesi profesör, 5 tanesi doçent, 5 tanesi doktor öğretim üyesi ve 1 tanesi doktor unvanlı öğretim

elemanları tarafından yürütülmüştür (bkz. Tablo 3.5).

Tablo 3.6

Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	n	%
Müze Eğitimi	1	4,00
Eğitim Bilimleri	18	72,00
Sosyal Bilimler	3	12,00
Sağlık Bilimleri	1	4,00
Fen Bilimleri	1	4,00
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	1	4,00
Toplam	25	100,00

2007-2018 yılları arasında yayınlanmış yetişkin eğitimi temalı tezlerin 18 tanesi eğitim bilimleri anabilim dalında, 3 tanesi sosyal bilimler anabilim dalında yayınlanmıştır. Müze eğitimi, sağlık bilimleri, fen bilimleri ve eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dallarında birer tane tez yayınlanmıştır (bkz. Tablo 3.6).

Tablo 3.7

Tezlerin Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

Çalışma alanları	n	%
Sosyal	6	24,00
Eğitim	17	68,00
Fen	1	4,00
Sağlık	1	4,00
Toplam	25	100,00

2007-2018 yılları arasında yayınlanmış yetişkin eğitimi temalı tezlerin çalışma alanları incelendiğinde, 17 tanesinin çalışma alanı eğitimidir. 6 tezin çalışma alanı sosyaldır, fen ve sağlık alanlarında ise birer adet tez yayınlanmıştır (bkz. Tablo 3.7).

3.3. Veri Toplama Araçları

Lisansüstü tezlerin incelemesini yapmak için, Demirci, Arıkan ve Onuk tarafından 2018 yılında geliştirilen akademik yayın inceleme formu (AYİF) kullanılmıştır. Bu form, ilgili alan yazın ve lisansüstü tez incelenmesinde kullanılan ölçekler incelenerek oluşturulmuş ve uzman kanısı alınmıştır. Akademik yayın inceleme for-

munun geçerliği ve güvenilirliği için ölçme değerlendirme alanında uzman kanısının alınması yeterli görölmüştür. Bu formda, incelenen tezlerin künye bilgilerinin yanı sıra, araştırmaların özet, giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler ile kaynakça bölümlerinin incelenmesine yönelik kriterler mevcuttur. Bu kriterler, bir araştırmada bulunması gereken aşamalara göre belirlenmiştir.

“Bir araştırmada bulunması gereken aşamaları Bradford(1965) şöyle sıralamaktadır.

- i. Neden araştırmaya başladık? (Giriş)
- ii. Araştırmada neler yaptık?(Yöntem)
- iii. Araştırmadan ne cevap aldık?(Bulgular)
- iv. Bu veriler neyi ifade ediyor?(Tartışma ve Sonuç)” (Karahan, 2017, s. 20).

Akademik yayın inceleme formu, 10 ana başlık ve 50 alt başlıktan oluşmaktadır.

1. *Künye* başlığı altında on bir (11) madde yer almaktadır. Bunlar yayına ait nitelikleri (yayının adı, yazarı, yayın türü, yayın dili, yazım yılı, yapıldığı üniversite, üniversite türü, anabilim dalı, danışmanın unvanı, yayının konusu ve yayının çalışma alanı) içermektedir.
2. *Özet* başlığı altında altı (6) madde yer almaktadır. Bunlar bir bilimsel araştırmada bulunması gerekenler temel unsurlar bağlamında belirlenen özete dair bilgileri (amacın ifade edilmesi, evren/örneklem/katılımcıların belirtilmesi, veri toplama araçlarına değinilmesi, araştırma yönteminin belirtilmesi, temel bulgulara yer verilmesi ve özetin İngilizce halinin bulunması) kapsamaktadır.
3. *Giriş* başlığı altında yedi (7) madde yer almaktadır. Bunlar araştırma probleminin açıklanması, literatür taramasına yer verilmesi, araştırma amacının ifade edilmesi, araştırma öneminin belirtilmesi, sayıtlılara yer verilmesi, araştırmanın sınırlarının belirtilmesi ve uygun terimlerin tanımlanmasıdır.
4. *Yöntem* başlığı dokuz (9) maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın yönteminin açıklanması, evreninin belirtilmesi, örnekleminin belirtilmesi, araştırmanın örneklem seçim tekniğinin türü, araştırmanın modelinin ve kullanılan desen türü bu başlık altında yer almaktadır.
5. *Veri toplama aracı* başlığı beş (5) maddeden oluşmaktadır. Bunlar veri toplama aracına yönelik bilgileri (araştırmacının topladığı verilerin kaynağı ve ne zaman topladığı, kullandığı veri toplama aracı, topladığı verilerin geçerlilik ve güvenilirlik derecelerinin belirtilmesi, nicel araştırmaysa geçerlik, güvenilirliği nasıl sağladığı, nitel araştırmaysa geçerlik, güvenilirliği nasıl sağladığı) içermektedir.

6. *Veri analizi* başlığı altında iki (2) madde yer almaktadır. Nitel veri analizi uygulanmışsa hangi nitel veri analiz yönteminin kullanıldığı, nicel veri analizi uygulanmışsa hangi nicel veri analiz yönteminin kullanıldığı bu başlığın maddeleridir.
7. *Bulgular* başlığı üç (3) maddeden oluşmaktadır. Bunlar bulgulara yönelik bilgileri (araştırma sorularına bulgularda yanıt verilmesi, bulguların çizelge- grafik biçiminde sunulması ve metin içinde her bir çizelge-grafiğin açıklanması) kapsamaktadır.
8. *Tartışma ve yorum* başlığı altında dört (4) madde bulunmaktadır. Bulguların alan yazınla desteklenmesi, her bir bulguya yönelik yeterli açıklamaların yapılması ve yorumların bulgulara uygunluğu bu başlık altında toplanmıştır.
9. *Öneriler* başlığında iki (2) madde yer almaktadır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak önerilerin verilmesi ve bundan sonra yapılacak araştırmalara yönelik önerilerin verilmesi bu başlığın maddeleridir.
10. *Kaynakça* başlığı dört (4) maddeden oluşmaktadır. Bunlar kaynakçayla ilgili bilgileri(yurt içi kaynaklardan yararlanılması, yurt dışı kaynaklardan yararlanılması, kaynakçada yer alan tüm kaynakların metin içinde belirtilmesi, metin içinde yer alan tüm kaynakların kaynakçada belirtilmesi) kapsamaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Türkiye’de yetişkin eğitimi temalı YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yayınlanmış tezler doküman inceleme yöntemi kullanılarak taranıp incelenmiştir. Veri toplanırken aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır:

- YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına “yetişkin eğitimi” yazılarak 2007-2018 yılları arasında yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerine erişim sağlanmıştır.
- Erişim sağlanan tezlerin, yetişkin eğitimi temalı yazılmış olmasına dikkat edilerek bu şartı sağlayan tezler elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen verilerin çözümlemesinde nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanmasıdır. Betimsel analizin temel amacı, bulguların özetlenip yorumlanarak sunulmasıdır (Özdemir, 2010, s. 336). Betim-

sel analizde veriler, temalara göre düzenlenebilir veya görüşme soruları ve gözlem süreçlerindeki notların dikkate alınmasıyla sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Betimsel analiz şu aşamalardan oluşur: 1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, 2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, 3. Bulguların tanımlanması, 4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240). Betimsel analiz, dünyayı veya kim, ne, nerede, ne zaman ve ne ölçüde sorularına cevap vermek için verilerdeki desenleri tanımlayan bir olguyu betimler (Loeb vd., 2017, s. 1).

Bu çalışmada betimsel analiz tekniği kullanılırken, önce tezler kodlanmış ve belirlenen temalara göre özetlenmiştir. Daha sonra, bu temaların yorumlaması yapılmıştır. Temalara göre elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri alınarak bulgular elde edilmiştir. İncelenen tezlerden bulguları destekleyici örnekler verilmiştir. Bulgular, yorumlanarak alan yazın ile desteklenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Yetişkin eğitimi temalı 2007-2018 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin incelemesinin yapıldığı bu tezin dördüncü bölümünde tezin konusuyla ilgili olarak araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaların Tematik Dağılımına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, incelenen tezlerin *tematik dağılımlarına* ilişkin bulgular verilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1

İncelenen Tezlerin Tematik Dağılımı

Temalar	f	%
Bir kurumda yetişkin eğitimi incelemesi	3	12,00
Kursiyer yeterliği	1	4,00
Yetişkin eğitiminde kentlileşme	2	8,00
Yetişkin eğitimi bilgi düzeyi	1	4,00
Sanat eğitimi	1	4,00
Yetişkin eğitimi algı ve ihtiyaç belirlenmesi	4	16,00
Eğitimci görüşleri	2	8,00
Eğitim/kurs değerlendirmesi	9	36,00
Yetişkin eğitimi uygulamaları	1	4,00
Yetişkin eğitimi politikaları	1	4,00
Toplam	25	100,00

2007-2018 yılları arasında yetişkin eğitimi temalı yayınlanmış tezler Tablo 4.1’de belirtildiği gibi incelendiğinde, on farklı temada tez yazıldığı görülmüştür. En fazla tezin bir eğitimin veya kursun değerlendirilmesi (f=9) alanında yazıldığı görülmüştür. Yetişkin eğitimi algı ve ihtiyaçları konusu ise, bir diğer çok araştırma yapılan alanlardan biridir (f=4). Bir kurumda yetişkin eğitiminin incelenmesine yönelik temada yazılan tezler ise üçüncü en sık kullanılan tema olmuştur. Bu alanlar dışında, yetişkin eğitiminde bilgi düzeyi, yetişkin eğitiminde sanat eğitimi, yetişkin eğitimi uygulamaları, yetişkin eğitimi politikaları temalarında araştırmalar yapıldığı görülmüştür.

4.2. Araştırmaların Bir Bilimsel Araştırmada Bulunması Gereken Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, incelenen tezlerin *özet, giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve yorum, öneriler ve kaynakça* bölümlerine ilişkin bulgular verilmiştir. Sonuçlar tablolar ile gösterilmiştir.

4.2.1 Araştırmaların özet bölümlerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında, incelenen tezlerin *özet* bölümlerine ilişkin bulgular verilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.2’de gösterilmiştir. Ayrıca, incelenen tezlerden seçilen verilerle bağlantılı cümleler örnek olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.2

İncelenen Tezlerin Özet Kısmında Araştırılan Değişkenler

İncelenen değişkenler	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Amaç ifade edilmiştir.	24	96,00	1	4,00
Evren/Örneklem/Katılımcılar belirtilmiştir	25	100,00	0	0
Veri toplama araçlarına değinilmiştir.	24	96,00	1	4,00
Araştırma yöntemi belirtilmiştir.	14	56,00	11	44,00
Temel bulgulara yer verilmiştir.	25	100,00	0	0
Özet'in İngilizce hali bulunmaktadır.	25	100,00	0	0

2007-2018 yılları arasında yetişkin eğitimi temalı yazılan ve erişime açık olan 25 lisansüstü tezin özet bölümü, içermesi gereken bilgilere göre incelendiğinde tezlerin evren, örneklem ve katılımcı bilgileri , bulguları ve özetin İngilizce dilinde yazılmış hali tüm tezlerde yer almaktadır (bkz. Tablo 4.2). Amaç ve veri toplama araçları ise birer tez dışında diğerlerinde yer almaktadır. Ulaşılan tezlerin özet bölümünde, neredeyse yarısında (n=11, %44,00) araştırma yöntemi belirtilmemiştir. 7,8,14 ve 22 numaralı tezlerde ise, evren ve örneklem kısmen belirtilmiştir. 5 numaralı tezde ise, evren ve temel bulguları içeren bilgiler yetersizdir.

“Araştırma için Konya Merkez İlçeleri Halk Eğitim Merkezlerinin çalışmaları incelenmiş ve bu merkezin kursiyerlerine anket uygulaması yapılmıştır. Anket sonuçları değerlendirildiğinde Halk Eğitim Merkezlerinin yetişkin eğitiminde çok önemli katkılar yaptığı tespit edilmiştir.” Bu çalışmanın özet kısmındaki ifadeden çalışmanın evreni, örneklemini anlaşılamamaktadır ve çalışmanın sağladığı katkılar genel bir ifade şeklinde

verilmiştir. Bir başka çalışmada ise, “Söz konusu eğitim programı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı bir Toplum Merkezi’nden hizmet alan bir grup yetişkin bayana uygulanmıştır.” şeklinde özet kısmındaki örneklemin belirtilmediği görülmüştür. 1 numaralı tezin özet kısmında ise, tezin amacı, örnekleme, temel bulguları ve sonucuna yer verilmiştir. Amaç şu şekilde açıklanmıştır: Bu tezin amacı, müzelerin yaygın eğitimle ilgili boyutunu araştırarak Feza Gürsey Bilim Merkezinde öğretmenlerle gerçekleştirilen yetişkin eğitimi uygulanmasına ilişkin genel anlamda olumlu ve olumsuz öğretmen algıları ve kuramın müzede fen öğrenme-öğretme durumlarının düzenlenmesinde sağladığı yararlar ve oluşturduğu güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerindeki değişimi izlemektir. Anketin güvenilirliği test edilerek evrendeki bilim merkezine gelen 10 öğretmene anket formu uygulanmıştır. Sonuç olarak Feza Gürsey Bilim Merkezinin yetişkin eğitimi uygulaması için uygun bir kurum olduğu, öğretmenlerin etkinlikten olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür.

4.2.2 Araştırmaların giriş bölümlerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında, incelenen tezlerin *giriş* kısmına ait bulgular verilmiştir. Sonuçlar, Tablo 4.3’te gösterilmiştir. Ayrıca, incelenen tezlerden seçilen verilerle bağlantılı cümleler örnek olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.3

İncelenen Tezlerin Giriş Kısmında Araştırılan Değişkenler

İncelenen değişkenler	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Araştırmanın problemi açıklanmıştır.	24	96,00	1	4,00
Araştırma problemi açıklanırken literatür taramasına yer verilmiştir.	24	96,00	1	4,00
Araştırmanın amacı soru cümleleri veya hipotezler şeklinde ifade edilmiştir.	2	8,00	23	92,00
Araştırmanın önemi ayrıca belirtilmiştir.	23	92,00	2	8,00
Araştırmanın sayıltıları belirtilmiştir.	18	72,00	7	28,00
Araştırmaya getirilen sınırlar belirtilmiştir.	23	92,00	2	8,00
Araştırmada uygun terimler tanımlanmıştır.	19	76,00	6	24,00

Tezlerin giriş bölümü incelendiğinde, araştırmanın problemi, araştırma probleminin açıklanırken literatür taramasına yer verilmesi, araştırmanın amacının soru cümlesi veya hipotezler şeklinde ifade edilmesi (n=23, %92,00) ve araştırma sınırları (n=23, %92,00) büyük çoğunlukla ifade edilmiştir. Giriş bölümünde en az sayıltılara yer verilmiştir (n=18, %72,00). İki tezde ise; araştırmanın amacı ve sayıltıları yöntem

kısımında belirtilmiştir (bkz. Tablo 4.3). Örneğin 2 numaralı tezde, araştırmanın problem durumu, amacı, araştırma soruları, önemi, kısaltmaları, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımları giriş bölümünde ayrı başlıklar altında anlatılmıştır. Araştırmanın problem durumunun konuyla ilgili olduğu ve literatür taraması yapılarak durumun desteklendiği görülmüştür.

İki tez hariç diğer tüm tezlerde amaç ve alt amaçlar ile araştırma soruları ayrı ayrı verilmiştir. Çalışmaların bazısında, amaç kısmı herhangi bir alt amaç ya da araştırma sorusu, hipotezleri verilmeden belirtilmiştir. Bazı çalışmalarda ise; araştırmanın amacının sadece bir cümle ile ifade edildiği görülmüştür. Örneğin; “Bu çalışma yetişkin eğitimi açısından yeni doğum yapmış annelerin anne sütü ve emzirme konusundaki bilgi düzeyinin tespit edilmesidir.” Bir çalışmada ise, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı açıklandıktan sonra bir cümle ile ifade edilmiştir. Örneğin; “...Bu nedenle sanatın ve sanatsal faaliyetlerin toplumun bütününe birden ulaşması ideal hedeftir. Bu araştırma hedefin gerçekleşmesi için Halk Eğitim Merkezlerinin rolünün ne olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Konu bu bakımdan önem arz etmektedir.”

4.2.3 Araştırmaların yöntem bölümlerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında, incelenen tezlerin *yöntem* kısmına ait bulgular verilmiştir. Sonuçlar, Tablo 4.4 ve Tablo 4.5’te gösterilmiştir. Ayrıca, incelenen tezlerden seçilen verilerle bağlantılı cümleler örnek olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.4

İncelenen Tezlerin Yöntem Kısmında Araştırılan Değişkenler

İncelenen Değişkenler		n	%
Araştırmanın yöntemi açıklanmıştır.	Evet	24	96,00
	Hayır	1	4,00
Araştırmanın evreni belirtilmiştir.	Evet	21	84,00
	Hayır	4	16,00
Araştırmanın örnekleme belirtilmiştir.	Evet	24	96,00
	Hayır	1	4,00
Araştırmanın modeli belirtilmiştir.	Evet	24	96,00
	Hayır	1	4,00

Tablo 4.4 (Devam)

İncelenen Tezlerin Yöntem Kısmında Araştırılan Değişkenler

İncelenen Değişkenler		n	%
Araştırmanın modeli belirtilmişse	Nitel	6	24,00
	Nicel	11	44,00
	Karma	7	28,00
Nitel Araştırma Deseni	Durum çalışması	1	50,00
	Fenomonoloji	1	50,00
	Etnografi	0	0,00
	Kuram Oluşturma	0	0,00
	Anlatı Araştırması	0	0,00
	Eylem Araştırması	0	0,00
	Örnek Olay	0	0,00
	Nicel Araştırma Deseni	Saha Deneyleri	0
Laboratuvar Deneyleri	0	0,00	
İnternet Deneyleri	0	0,00	
Nedensel	0	0,00	
İlişkisel	1	5,00	
Betimsel	17	85,00	
Meta Analiz	0	0,00	
Diğer	2	10,00	
Karma Araştırma Deseni	Yakınsayan Paralel	0	0,00
	Açımlayıcı Sıralı	0	0,00
	Keşfedici Sıralı	0	0,00
	İç-içe	0	0,00
	Dönüştürücü	0	0,00
	Çok Aşamalı	0	0,00
	Belirtilmeyen	1	100,00

Tablo 4.4'te tezlerin yöntem kısmı incelendiğinde, araştırmanın yöntemi (n=24, % 96,00), evreni (n=21, % 84,00), örnekleme (n=24, % 96,00) ve model (n=24, %96,00) bilgileri tezlerin büyük çoğunluğunda yer almaktadır. Üç çalışmanın yöntem kısmı açıklanırken alan yazın ile desteklenmemiştir. Örneğin; 16 numaralı tezin yöntem kısmı şu şekilde açıklanmıştır: Bu çalışmada yer alan bilgiler; X işletmesinin İnsan Kaynakları Departmanı'nın arşivi ve 2013 yılı itibariyle işletmede çalışmakta olan Eğitim Gelişim Akademisi Programı'ndan mezun olan kişilerle yapılan derinlemesine mülakatlar aracılığıyla toplanmıştır. X işletmesinin insan kaynakları departmanı arşivinden elde edilen bilgiler, araştırmanın içeriğini belirlemiş ve araştırma ile ilgili olguların bulun-

masına yardımcı olmuştur. İşletmenin 2013 yılına kadar yapmış olduğu tüm program ayrıntılarına insan kaynakları departmanı arşivinden ulaşılmıştır.

Araştırmaların model ve deseni incelendiğinde; bir çalışma dışında hepsinde araştırmanın modeli ifade edilmiştir (n=24, %96,00). Araştırmanın deseninin ifade edildiği tezlerde kullanılan desenler, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (f=1) ve durum çalışması (f=1), nicel araştırma desenlerinden betimsel (f=17), ilişkisel (f=1) ve diğer desen türleri (f=2) ile karma araştırma desendir (f=1). Araştırmaların bazısında, model kısmında nitel, nicel veya karma araştırma yöntemine göre araştırmanın yapıldığı belirtilirken bazısında bu araştırma yöntemlerinden bahsedilmeden bu yöntemlerin alt basamaklarının isimleri verilmiştir. Örneğin, 3 numaralı tezin araştırma modeli başlığı altındaki açıklaması “Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası görülmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. (Karasar,2002, s.77)” şeklindedir. 10 numaralı tezde de “Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2003, S.77).” şeklinde ifade edildiği görülmüştür.

Bazı çalışmalarda ise, modelin türü belirtilmesine rağmen modelle ilgili alan yazına rastlanılmamıştır. Örneğin; “Bu araştırma tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Veriler anket tekniği ile toplanmış, örneklem de yer alan konuya ilişkin görüşler bu yolla belirlenmiştir.” Bazı çalışmalarda, araştırmanın yöntemi, modeli ve deseni belirtilmesine rağmen alan yazından desteklenmediği görülmüştür. Örneğin; “Ankara iline bağlı Halk Eğitimi Merkezlerce yürütülen Benim Ailem programının yetişkin eğitimi program geliştirme sürecine uygunluğunu incelemeyi amaçlayan bu araştırma nicel ve nitel boyutları bulunan karma bir araştırmadır. Araştırmada Benim Ailem programı öğretmenlerinin ve katılımcılarının görüşleri tekil tarama modeliyle nicel araştırma yöntemi kullanılarak incelenmiş; programı geliştirenlerin, kursu bitirenlerin ve odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin görüşleri ise nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırılmıştır.”

Araştırmalar incelendiğinde, hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinden de faydalandığı görülmüştür. Örneğin 5 numaralı tezde araştırma yöntemi “Araştırma yönteminin temeli nicel araştırma yöntemlerinden oluşmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden

olan anket yöntemi kullanılarak yüzdelerle sayısal verilere ulaşılmıştır. Bu verilerin analizi sonucunda yorumlama ve değerlendirme yapılmıştır. Ancak araştırmayı daha verimli kılabilen ve sonuçlara daha çabuk ulaşılabilen adına Halk Eğitim Merkezlerinde görevli olan idareci ve öğretmenlerle çeşitli aralıklarla eğitim-öğretim dönemlerinde kayıtsız görüşmeler yapılmış; kurslarda usta öğretici olarak görev alınmış ve bu süreç içindeki veriler kayıt dışı olarak gözlemlenmiştir. Bu yönüyle tez çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden de faydalanılmıştır.” şeklinde belirtilmiştir. 11 numaralı tezde ise; “Araştırma; anket ve görüşme tekniklerini içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu nedenle nicel ve nitel modeller bir arada kullanılmıştır. Araştırmada her iki yöntemi kullanmanın amacı, nitel ve nicel araştırmaların avantajlarını artırıp dezavantajlarını ise azaltmaktır.” şeklinde açıklanmıştır.

İncelenen tezlerin sadece yedi tanesinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Örneğin; “Araştırma, genel tarama modelinde biçimlendirilen nitel bir araştırmadır.” “For this study, which investigates the views of adult educators on their occupation and professionalization of adult education, qualitative research was chosen.”

İncelenen tezlerin sekiz tanesinde çalışmanın nitel, nicel veya karma olduğuna dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu çalışmalardan bir tanesinde ise; araştırma yöntemi, modeli ve desenine dair herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bu çalışmada araştırmanın türü şu şekilde açıklanmıştır: “Deneysel yöntemlerden “kontrol gruplu ön test- son test” düzenidir.” Diğer çalışmalarda ise, tarama modeli kullanıldığı görülmüştür. Örneğin; “Yetişkin eğitimi kurslarına devam eden kadın kursiyerlerin profil betimlemesinin yapıldığı bu araştırma alan araştırması olup tarama (survey) modeline göre yapılmıştır.”

Tablo 4.5

İncelenen Tezlerin Yöntem Kısımındaki Örneklem Seçim Teknikleri Dağılımları

Örneklem seçim teknikleri	f	%	
Olasılıklı	Basit Rastlantısal*	4	15,38
	Sistematiik	0	0,00
	Katmanlı	1	3,85
	Küme*	2	7,69
Olasılıklı olmayan	Gelişigüzel örnekleme	3	11,54
	Kotalı örnekleme	0	0,00
	Amaca yönelik örnekleme	2	7,69
	Kartopu	0	0,00

Tablo 4.5 (Devam)

İncelenen Tezlerin Yöntem Kısımındaki Örneklem Seçim Teknikleri Dağılımları

Örneklem seçim teknikleri		f	%
Olasılıklı olmayan	Aykırı olay	0	0,00
	Ardışık	1	3,85
	Kuramsal	0	0,00
	Monografik	0	0,00
Evrenin tamamına ulaşılmıştır		5	19,23
Belirtilmemiş		8	30,77
Toplam		26	100,00

Not. *=12 numaralı tezde iki seçim tekniği bir arada kullanılmıştır.

Tablo 4.5'te araştırılan tezlerde, örneklem seçim tekniklerinin kullanılma sıklığı incelendiğinde, tüm evrene ulaşmaya çalışan tez sayısı 5'tir. Bunu, olasılıklı örneklem seçim tekniğinden basit rastlantısal (f=4) ve olasılıklı olmayan örneklem seçim tekniğinden gelişigüzel örneklem seçim teknikleri (f=3) takip etmektedir. Katmanlı ve ardışık örnekleme yöntemi en az sıklıkla (f=1) kullanılan teknik olmuşlardır. Amaca yönelik örnekleme seçim tekniği ise, 2 tez çalışmasında kullanılmıştır. Sistematik, kotalı örnekleme, kartopu, aykırı olay, kuramsal ve monografik örneklem seçim teknikleri ise hiç kullanılmamıştır. (bkz. Tablo 4.5).

4.2.4 Araştırmaların veri toplama aracı bölümlerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında, incelenen tezlerin *veri toplama* kısmına ait bulgular verilmiştir. Sonuçlar, Tablo 4.6, Tablo 4.7, Tablo 4.8 ve Tablo 4.9'da gösterilmiştir. Ayrıca, incelenen tezlerden seçilen verilerle bağlantılı cümleler örnek olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.6

İncelenen Tezlerin Veri Toplama Kısımında Araştırılan Değişkenler

İncelenen değişkenler	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Araştırmanın yazarı topladığı verilerin kaynağını, kimler tarafından ve ne zaman toplandığını belirtmiştir.	20	80,00	5	20,00
Araştırmanın yazarı topladığı verilerin geçerlilik ve güvenilirlik derecelerini belirtmiştir.	11	44,00	14	56,00

Araştırmaların yazarları verilerin kaynağını, kimler tarafından ne zaman toplandığını çoğunlukla (n=20, %80,00) açıklamışlardır, açıklananların bir kısmında ise bu bilgilere kısmen yer verilmiştir. 2 numaralı tezde yazarın topladığı verilerin kaynağı, kimler tarafından ve ne zaman toplandığı şu şekilde belirtilmiştir: Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir. Araştırmanın evren ve örnekleminin seçimi. Araştırma araçlarının hazırlanması. Araştırmada kullanılacak “kursiyer anket formu” ve “yönetici anketi form”unun ön çalışmasının yapılması. Cem evlerinde yetişkin eğitime katılan kursiyerlerin demografik özellikleri ölçmek için 8, kursiyerlerin kursa katılımı ile ilgili 11 soru olup toplam 19 sorudan oluşan “kursiyer anketi” ve sivil toplum kuruluşlarının yöneticilerine yapılan toplam 48 sorudan oluşan “yönetici anketi” olmak üzere toplam 2 anketin veri toplama araçları olarak hazırlanması. Veri toplama araçları deneklere 1-30 Haziran 2007 da uygulanması ve verilerin toplanması. Verilerin istatistiksel işlemlerinin yapılması. Araştırmaların çoğunda (n=14, %56,00) geçerlik ve güvenirlik derecesinin belirtilmediği görülmüştür (bkz. Tablo 4.6). Bazı çalışmalarda sadece güvenirlik veya sadece geçerlik türünün belirtildiği tespit edilmiştir. Örneğin; “Araştırma amaçları doğrultusunda geliştirilen taslak araç, kapsam geçerliğinin belirlenmesi için uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda yeniden geliştirilmiştir. Anketin geçerlik ve güvenirlik düzeyi için istatistiksel bir test uygulanmamış olup, uzman görüş ve değerlendirmeleri yeterli görülmüştür.” 1 numaralı tezde ise, anketin güvenilirliği sadece özet kısmında “Anketin güvenilirliği test edilerek evrendeki bilim merkezine gelen 10 öğretmene anket formu uygulanmıştır.” şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 4.7

İncelenen Tezlerde Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Değişkenler		f	%
Gözlem	Doğrudan Gözlem	1	2,63
	Katılımcı Gözlem	1	2,63
	Katılımcı Olmayan Gözlem	0	0,00
	Gizil Gözlem	0	0,00
Görüşme	Yapılandırılmış	1	2,63
	Yarı Yapılandırılmış	6	15,79
	Yapılandırılmamış	0	0,00
	Odak Grup	1	2,63
	Belirtilmemiş	4	10,53

Tablo 4.7 (Devam)

İncelenen Tezlerde Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Değişkenler	f	%
Doküman		
Doküman Tekniği	3	7,89
Kitaplık Taraması	1	2,63
Arşiv	0	0,00
Araştırmacı Günlüğü	0	0,00
Test	2	5,26
Anket	13	34,21
Ölçek	5	13,16
Toplam	38	100,00

İncelenen tezlerde, veri toplama aracı olarak en çok anket (f=13, %34,21) ve görüşme (f=12, %31,58) teknikleri kullanılmıştır (Bkz. Tablo 4.7). Bazı araştırmalarda, her iki teknik de bir arada kullanılarak hem nicel hem nitel araştırma bir arada yapılmıştır. Görüşme tekniğinde ise, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin (f=6) en fazla kullanıldığı görülmüştür (bkz. Tablo 4.7).

4 numaralı tezin veri toplama aracı şu şekilde açıklanmıştır: “Doğum yapmış annelere üç bölümden oluşan anket formu uygulanmıştır. Anket formunun 1.Bölümünde annelerin kişisel bilgileri, 2. Bölümünde doğum öncesi dönem(doğum şekli, beslenme ve emzirme ile sorular), 3. Bölümünde doğum sonrası dönem (beslenme ve emzirme ile sorular.) sorgulanmıştır. Anket formu, Zeynep Kamil Çocuk ve Kadın Doğum Hastalıkları Hastanesi 1 Nisan 2007 -30 Nisan 2007 tarihleri arasında rastgele örneklem ile seçilen 300 doğum yapmış anneye araştırmacının kendisi tarafından ,anneler taburcu olmadan önce(normal doğum yapanlar bir gün sonra, Sezaryen ile doğum yapanlar üç gün sonra taburcu olmaktadır) uygulanmıştır.”

Tablo 4.8

İncelenen Tezlerde Kullanılan Geçerlik Ölçütlerinin Dağılımı

Faktörler	f	%
Kapsam Geçerliği	3	33,33
Yapı Geçerliği	6	66,67
Toplam	9	100,00

Yetişkin eğitimi alanında 2007-2018 yılları arasında yayınlanmış ve erişim sağlanan 25 tezin geçerlik ölçütleri incelendiğinde, yapı geçerliği, en sık (f=6) kullanılan geçerlik

türü olmuştur. Kapsam geçerliği de ikinci en sık (f=3) kullanılan geçerlik türü olmuştur (bkz. Tablo 4.8).

Tablo 4.9

İncelenen Tezlerde Kullanılan Güvenirlik Ölçütlerinin Dağılımı

Faktörler	f	%
İç tutarlılık güvenirligi	11	68,75
Literatür taraması	1	6,25
İç güvenirlilik	3	18,75
Pilot uygulama	1	6,25
Toplam	16	100

Tablo 4.9’da belirtildiği üzere, yetişkin eğitimi temalı 2007-2018 yılları arasında yayınlanmış ve erişim sağlanan 25 tezin güvenirlilik ölçütleri incelendiğinde; iç tutarlılık güvenirlilik yöntemi, en sık kullanılan (f=11) güvenirlilik türü olmuştur. İç güvenirlilik (f=3), literatür taraması (f= 1) ve pilot uygulama (f=1) incelenen tezlerde kullanılan diğer güvenirlilik ölçütü türleridir. Ayrıca, 1 numaralı tezin özet kısmında “anketin güvenirligi test edilmiştir.” şeklinde bilgi verilmiştir, araştırmanın yöntem bölümü veri toplama kısmında veya başka bir bölümünde güvenirlilikle ilgili bilgiye rastlanmamıştır. 8 numaralı tezde, “Veriler ile dokümanlar arasında tutarlılık olup olmadığı denetlenmiş, güvenilir olmayan dokümanlar inceleme kapsamından çıkartılmıştır.” ifadesine yer verilmiştir. Uzman görüşü ve pilot uygulama ile geçerlik ve güvenirlilik sağlanması, aynı tezde belirtilmiştir. 11 numaralı tezde; “Literatür taraması, uzman görüşü ve pilot uygulama sonucunda, anket formunun geçerli ve güvenilir olduğu kanısına varılmıştır.” şeklinde ifade edilmiştir.

4.2.5 Araştırmaların veri analizi bölümlerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında, incelenen tezlerin *veri analizi* kısmına ait bulgular verilmiştir. Sonuçlar, Tablo 4.10, Tablo 4.11 ve Tablo 4.12’de gösterilmiştir. Ayrıca, incelenen tezlerden seçilen verilerle bağlantılı cümleler örnek olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.10

İncelenen Tezlerin Veri Analizi Kısmında Araştırılan Değişkenler

Veri Analizi	n	%
--------------	---	---

Tablo 4.10 (Devam)

İncelenen Tezlerin Veri Analizi Kısmında Araştırılan Değişkenler

Veri analizi	n	%
Nicel	9	36,00
Nitel	5	20,00
Hem nicel hem nitel	7	28,00
Belirtilmemiş	4	16,00
Toplam	25	100,00

Araştırmaların çoğunluğunda (n=21, %84,00) veri analizinin nicel, nitel veya hem nicel hem nitel analiz yöntemleri ile yapıldığından bahsedilmiştir. Araştırmaların 7 tanesinde (%28,00), veri analizi yapılırken hem nicel hem nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bir kısmında (n=4, %16,00) ise, kullanılan veri analiz yönteminden bahsedilmemiştir. Nicel analiz türünün nitel analizden daha fazla kullanıldığı görülmüştür (Bkz. Tablo 4.10). Bazı araştırmalarda ise, araştırmanın nicel veya nitel olduğundan bahsetmemesine rağmen kullanılan analiz türünden ve aracından araştırmada nicel veya nitel analiz yapıldığı tahmin edilmiştir. Bir tezde, analizin türü bahsedilmemiş ancak, hangi istatistiki teknikten faydalandığına yer verilmiştir: “Bu araştırmanın verileri anket sorularına verilen cevaplardan oluşmuştur. Verilerin çözümlenmesi bilgisayarda SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Anket sorularına verilen cevapların tabloları düzenlenerek, frekans, yüzdeleri alınarak ve kay kare analizi kullanılarak, çözümlenmelere yorumlamalara ulaşılmıştır. Veriler, bu alanda ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen bilgilerle desteklenerek yorumlanmıştır.”

Tablo 4.11

İncelenen Tezlerde Yer Alan Nicel Veri Analizi Değişkenleri Sıklığı

Nicel Veri Analizi	f	%
Parametrik Yöntemler	6	30,00
Parametrik Olmayan İstatistikler	11	55,00
Normallik testleri	3	15,00
Toplam	20	100,00

İncelenen tezlerde, nicel veri analiz yöntemlerinden parametrik olmayan istatistikler en sık (f=11) kullanılan yöntem teknikleri olmuştur. Parametrik yöntemler ikinci en sık (f=6) kullanılan yöntem olmuştur. Normallik testlerinin de üç kez kullanıldığı görül-

müştür (Bkz. Tablo 4.11).

Tablo 4.12

İncelenen Tezlerde Yer Alan Nitel Veri Analizi Değişkenleri Sıklığı

Nitel Veri Analizi	f	%
İçerik Analizi	8	61,54
Betimsel Analiz	5	38,46
Toplam	13	100,00

İncelenen tezlerde, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi en sık (f=8) kullanılan yöntem tekniği olmuştur. Betimsel analiz ise, incelenen tezler içerisinde beş kez kullanılmıştır (Bkz. Tablo 4.12).

4.2.6 Araştırmaların bulgular bölümlerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında, incelenen tezlerin *bulgular* kısmına ait bulgular verilmiştir. Sonuçlar, Tablo 4.13'te gösterilmiştir. Ayrıca, incelenen tezlerden seçilen verilerle bağlantılı cümleler örnek olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.13

İncelenen Tezlerin Bulgular Kısmında Araştırılan Değişkenler

İncelenen değişkenler	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Her bir araştırma sorusuna yönelik bulgular ifade edilmiştir.	22	88,00	3	12,00
Bulgular çizelge-grafik biçiminde sunulmuştur.	23	92,00	2	8,00
Metin içinde her bir çizelge-grafik açıklanmıştır.	23	92,00	2	8,00

Araştırmaların bulgular kısmı incelendiğinde, 3 araştırmada araştırma sorusu sorulmadığı görülmüştür. Bu üç araştırmada araştırma sorusuna yönelik bulgular araştırma sorusu içermediği için ifade edilmemiştir. Diğer araştırmaların hepsinde (n=22, %88,00), her bir araştırma sorusuna yönelik olarak bulgular açıklanmıştır. Araştırmaların ikisinde bulgular bölümü açıklanırken herhangi bir tablo ve çizelge kullanılmamıştır (n=2, %8,00). İki çalışmada, metin içinde çizelge-grafiğin açıklanmadığı tespit edilmiştir (n=2, %8,00) (bkz. Tablo 4.13).

4.2.7 Araştırmaların tartışma bölümlerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında, incelenen tezlerin *tartışma* kısmına ait bulgular verilmiştir. Sonuçlar, Tablo 4.14’te gösterilmiştir. Ayrıca, incelenen tezlerden seçilen verilerle bağlantılı cümleler örnek olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.14

İncelenen Tezlerin Tartışma Kısımında Araştırılan Değişkenler

İncelenen değişkenler	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Bulgular alan yazınla desteklenmiştir.	15	60,00	9	36,00
Her bir bulguya ilişkin yeterli açıklama yapılmıştır.	23	92,00	1	4,00
Yorumlar bulgulara uygundur.	24	96,00	0	0

Araştırmaların tartışma bölümleri incelendiğinde, 25 numaralı tezde tartışma bölümüne yer verilmediği grlmştir. Araştırmaların önemli çoğunluğunda ($f=9$, %36,00) bulgular bölümünde erişilen sonuçların bu bölümde açıklanırken alan yazın ile desteklenmediği grlmştir. Bir kısmında ise, edinilen her bir bulgu tartışma bölümünde kısmen açıklanmıştır. Araştırmaların tamamında yorumların bulgulara uygun olduğu grlmştir. Bir araştırma hariç hepsinde ($f=23$, %92,00) bulgulara yeterli açıklama yapılmıştır (bkz. Tablo 4.14). Örneğin; 19 ve 22 numaralı araştırmaların tartışma kısmı alan yazı ile desteklenmiştir. “Temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri (eigenvalue) 1 ve üzerinde olan 5 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Madde yük değeri alt sınırı 0,45 olarak kabul edilmiştir. Çünkü Büyüköztürk (2002)’ye göre faktör yük değerlerinin 0,45 ya da daha yüksek olması uygundur.” “evrimii teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı üzerine yapılmış olan alan yazı çalışmalarını incelediğimizde, yetişkinlerin öz-yeterlik algısı akademik başarıları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğu [12], [7], [16], çalışmalar ile birlikte akademik performanslar ve evrimii öz-yeterlik algıları arasında anlamlı ilişkilerin görülmediği [13], [14] çalışmalar da mevcuttur.”

4.2.8 Araştırmaların neriler bölümlerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında, incelenen tezlerin *neriler* kısmına ait bulgular verilmiştir. Sonuçlar, Tablo 4.15’te gösterilmiştir. Ayrıca, incelenen tezlerden seçilen verilerle bağlantılı cümleler örnek olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.15

İncelenen Tezlerin Öneriler Kısımında Araştırılan Değişkenler

İncelenen değişkenler	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öneriler verilmiştir.	25	100,00	0	0
Gelecek araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.	12	48,00	13	52,00

Araştırmaların tamamında, araştırma sonucuna göre önerilerde bulunulmuştur ancak, yarısından daha fazlasında (n=13, %52,00) daha sonra yapılacak olan çalışmalara yönelik önerilere yer verilmemiştir (bkz. Tablo 4.15). Gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer veren araştırmalardan örnekler şu şekildedir: Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen araştırmacıya yönelik öneriler: Bu araştırmada okuma yazma kurslarına katılan yetişkin öğrenenler çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Yetişkin eğitimi alanında okuma yazma kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin katılım örüntülerinin ortaya çıkarılması için de nitel ve nicel çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca okuma yazma kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin sosyalleşme yönelimlerinin incelenmesine de ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmaya Yönelik Öneriler: 1. Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden Benim Ailem programına katılan annelerin eğitimsel ihtiyaçlarını belirleyebilmek amacıyla farklı bölgelerde araştırmalar yapılmalıdır. 2. Benim Ailem programına katılan ve bu tür bir programa katılmamış annelerin çocuk eğitimine bakışlarını ve çocukları ile olan ilişkilerindeki farkı konu alan karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır. 3. Benim Ailem öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini ve eğitim gereksinimlerini belirleyebilmek amacıyla başka araştırmalar yapılmalıdır.

4.2.9 Araştırmaların kaynakça bölümlerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında, incelenen tezlerin *kaynakça* kısmına ait bulgular verilmiştir. Sonuçlar, Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16

İncelenen Tezlerin Kaynakça Kısımında Araştırılan Değişkenler

İncelenen değişkenler	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Konuyla ilgili yurt içi kaynaklardan yararlanılmış.	25	100,00	0	0,00
Konuyla ilgili yurt dışı kaynaklardan yararlanılmıştır.	25	100,00	0	0,00
Kaynakçada yer alan tüm kaynaklar metin içinde belirtilmiştir.	12	48,00	13	52,00

Tablo 4.16 (Devam)

İncelenen Tezlerin Kaynakça Kısmında Araştırılan Değişkenler

İncelenen değişkenler	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Metin içinde yer alan tüm kaynaklar kaynakçada belirtilmiştir.	24	96,00	1	4,00

Araştırmaların tamamı (n=25, %100,00) yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan faydalanmıştır. 25 numaralı tezde metin içinde yer alan kaynakların hepsi kaynakçada belirtilmemiştir. İncelenen tezlerin yarısında (n=12, %48,00) kaynakçada yer alan kaynakların metin içinde yer almadığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4.16). Bazı araştırmalarda sadece bir kaynak metin içinde yer almazken, bazı araştırmalarda bu sayı otuz sekize kadar çıkmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yetişkin eğitimi temalı 2007-2018 yılları arasında yayınlanmış lisansüstü tezlerin meta değerlendirme incelemesinin yapıldığı bu tezin beşinci bölümünde tezin konusuyla ilgili olarak araştırmanın sonucu, tartışma ve öneriler yer almaktadır. Öncelikle, tezin bulgularına göre sonucu ifade edilmektedir. Daha sonra, bulguların alan yazındaki diğer bulgularla benzerlikleri ve farklılıkları tartışılacaktır. Son olarak, tezin bulguları çerçevesinde uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler listelenecektir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada; Türkiye’de 2007-2018 yılları arasında yetişkin eğitimi temalı yazılmış lisansüstü tezlerin tema, özet, giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler ile kaynakça bölümlerinin bir bilimsel araştırmada bulunması gereken temel unsurlar kapsamında incelenerek, hazırlanan ölçek ile yirmi beş adet lisansüstü tez değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, incelenen tezlerde farklı temaların yer alması alana farklı alanlardan katkı sağladığı için olumlu değerlendirilmiştir ancak, doktora düzeyinde yapılan çalışmaların sayısının azlığı alanda doktora düzeyinde açılan programların yetersizliği ve öğrencilerin yetişkin eğitimi alanına ilgisinin azlığı ile yorumlanabilir. Tezlerin özet kısımlarında araştırma yöntemine ait bilgilerin eksikliği dikkat çekicidir. Tezlerin giriş kısımları, bir bilimsel araştırmada bulunması gereken temel unsurlar bağlamında yeterli düzeyde tespit edilmesine rağmen sayıtlara oldukça az bir oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum, sayıtların neyi ifade ettiğinin tam olarak bilinmediğinden kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmaların yöntem kısımlarında araştırılan değişkenler belirtilmiş olmasına rağmen bu bilgilerin kısmen yetersiz olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, bir çok araştırmada araştırma modeli, deseni ve yöntemi kavramlarının karıştırıldığı ve bundan dolayı yanlış ifade edildiği görülmüştür. Araştırılan tezlerde, veri toplama araçları çoğunlukla belirtilmiştir ve anket ile görüşme teknikleri en çok kullanılan teknikler olurken, diğer veri toplama araçlarının çok az kullanıldığı ya da hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bu durum, aynı tür veri toplama araçları kullanılarak araştırmaların yapıldığını ortaya koymaktadır. Araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik derecelerinin açıklanması noktasında eksiklikler olduğu gözlenmiştir. Araştırılan tezlerde, nitel veri analizinin nicelik olarak daha fazla kullanılmaya

başlandığının görülmesi hem yetişkin eğitimi alanına hem de nitel veri analizi alanına olumlu katkı sağlamaktadır. Araştırılan tezlerin bulgular kısımlarının yeterli derecede açıklandığı görülmüştür. Araştırmaların tartışma kısmında bulgulara ilişkin yorumların yeterince verildiği tespit edilmesine rağmen bu yorumların alan yazın ile desteklenme oranının düşüklüğü bu noktada bilgi eksikliği olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Araştırılan tezlerde, uygulamaya yönelik öneriler verilmesine rağmen ileride yapılacak araştırmalara yön verecek, ışık tutacak önerilerin verilme durumunun oldukça az olması dikkat çekici bir durumdur. Kaynakçada yer alan kaynakların yarısının metin içinde gösterilmeme durumu tez çalışmaları için ciddi bir sorun olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen 25 tezin temasına bakıldığında, 10 farklı alanda çalışılarak oldukça geniş yelpazedeki konularda araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu durum, yetişkin eğitimi alanında farklı görüş ve tutumların incelenmesine, alana farklı konularda çalışmaların kazandırılmasına olanak sağlamıştır. En sık kullanılan tema, bir kursun veya eğitimin incelenmesi, değerlendirilmesi üzerine olmuştur (f=9). En sık kullanılan tema olan bir kursun veya eğitimin değerlendirilmesi alanında çok sık çalışması yapılması araştırmaların birbirini tekrar edebileceği durumu ortaya çıkarmasına rağmen incelenen kursun, eğitimin düzenlendiği kurumların yapılarının birbirinden farklı olması olumlu değerlendirilmektedir. Yetişkin eğitimi alan incelemelerinde önceki yıllarda sıklıkla karşılaşılan durum, yetişkin eğitimi araştırmalarının ağırlıklı olarak Halk Eğitim Merkezleri temelli yapılmasıydı. Ancak, bilindiği üzere, yetişkin eğitimi kursları sadece halk eğitim merkezleri tarafından düzenlenmemektedir. İncelenen kursların verildiği kurumlar; yerel yönetim, şirket, halk eğitim merkezi, ilköğretim okuludur. Bu durum, aynı zamanda, yetişkin eğitimi araştırmalarındaki algının değiştiğini ortaya koymaktadır.

İncelenen tezler, öğrenim kademesi boyutunda değerlendirildiğinde, 25 tezin sadece dört tanesi doktora düzeyindeki tezlerden oluşmaktadır, diğerleri yüksek lisans düzeyinde sunulmuş tezlerdir. Bu durum, yetişkin eğitimi alanında doktora düzeyinde araştırmaların yetersiz olmasından veya doktora çalışması yapan öğrenci sayısının azlığından kaynaklanıyor olabilir. 2010 yılı, yetişkin eğitimi alanında yazılan tezlerin en fazla yapıldığı yıl olmuştur. 2007-2018 yılları arasında yayınlanmasına izin verilen 25 tezin yedi tanesi 2010 yılında yapılmıştır. Tezlerin yapıldığı üniversitelere bakıldığında, dört farklı üniversitede bu çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bu durum, yetişkin eğitimi alanında yapılan tezlerin belirli üniversiteler ve öğretim üyeleri önderliğinden ziyade farklı görüşlerin ve uygulamaların alana katkıda bulunmasını sağlamıştır.

Tezlerin özet bölümü, bir bilimsel çalışmada bulunması gereken temel unsurlar bağlamında incelendiğinde; tezlerin evren, örneklem ve katılımcı bilgileri , bulguları ve özeti İngilizce dilinde yazılmış hali tüm tezlerde yer almaktadır. Amaç ve veri toplama araçları ise birer tez dışında diğerlerinde yer almaktadır. Bazı tezlerde evren, örneklem ve bulgulara ait veriler bulunmasına rağmen bu veriler yetersiz bulunmuştur. Ulaşılan tezlerin neredeyse yarısında araştırma yönteminin belirtilmemesi dikkat çekicidir. Tezlerin özet kısmı, içermesi gereken unsurlar bakımından değerlendirildiğinde yukarıda belirtilen bazı bulgulara göre birbirlerinden farklılık gösterdikleri, araştırma yönteminin özet kısmında belirtilmesine ilişkin önemli ölçüde eksiklik olmasına rağmen, diğer unsurlar bakımından yeterli düzeyde bilgi verildiği tespit edilmiştir.

Tezlerin giriş bölümü, bir bilimsel çalışmada bulunması gereken temel unsurlar bağlamında incelendiğinde; araştırmanın problemi, araştırma probleminin açıklanırken literatür taramasına yer verilmesi, araştırmanın amacının soru cümlesi veya hipotezler şeklinde ifade edilmesi yeterli düzeyde belirtilmiştir. Giriş bölümünde sayıtların belirtilme oranının yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tezlerin yöntem bölümü, bir bilimsel çalışmada bulunması gereken temel unsurlar bağlamında incelendiğinde; araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme ve model ile desenin araştırmada yer almasına ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur. Buna göre, araştırmanın yöntemi ve örneklemin tezlerde belirtilme oranı %96,00'dır. Araştırmanın modelinin (%96,00), deseninin (%20,00) ve evrenin belirtilmesi (%84,00) daha düşük oranda gerçekleşmiştir. Araştırma modelinin ifade edilmesinde kavram karmaşasının olduğu gözlenmiştir. Bazı araştırmalarda araştırma yöntem tekniğinin şemsiye ismi olan nicel, nitel veya karma yöntemlerin, araştırma modeli şeklinde ifade edilmesi ve modele ilişkin açıklamalarda hataların olması kavram karmaşasını açıklamaktadır. Ayrıca, araştırmaların önemli bir kısmında araştırma deseninin belirtilmemiş olması ile araştırma yönteminin açıklanmasının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tezlerin veri toplama aracı bölümü, bir bilimsel çalışmada bulunması gereken temel unsurlar bağlamında; araştırmacının topladığı verilerin kaynağını ve verileri ne zaman topladığını, kullandığını, veri toplama araçlarını ve geçerlik ve güvenilirlik derecelerinin belirtilmesi hususunda incelenmiştir. Araştırmaların yazarları verilerin kaynağını, kimler tarafından ne zaman topladığını çoğunlukla (%80,00) açıklamışlardır, açıklananların bir kısmında ise bu bilgilere kısmen yer verilmiştir. Tezlerin yarısından daha azında (%44,00) verilerin geçerlik ve güvenilirlik dereceleri belirtildiği göze çarpmaktadır.

Kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde, en çok kullanılan yöntemler anket (%52,00) ve görüşme (%48,00) tekniğidir. Bir çok araştırma, hem nicel hem nitel veri analizi kullandığı için veri toplama araçlarında da anket ve görüşme tekniğinin ağırlıklı olarak birlikte kullanıldığı görülmüştür. Görüşme tekniğinde en çok kullanılan metot yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğidir. Ölçek (%20,00) ve doküman tekniği (%16,00) kullanım oranı ile ikinci sırada yer alırken gözlem ve test teknikleri %8,00 kullanım oranına sahip olmuştur. Sesli görsel materyal tekniğinin hiç kullanılmaması dikkat çekicidir. kullanılan ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin belirtilmemesi yazılan tezlerle ilgili dikkat edilmesi gereken bir husustur.

Tezlerin veri analizi bölümünde, bir bilimsel çalışmada bulunması gereken temel unsurlar bağlamında; nitel veya nicel veri analiz yöntemlerinin kullanımının dağılımı incelenmiştir. Tezlerin 5 tanesinde nitel veri analizi, 9 tanesinde nicel veri analizi ve 7 tanesinde hem nitel hem nicel veri analizi birlikte kullanılmıştır. Araştırmaların 4 tanesinde (%16,00) veri analiz yönteminden bahsedilmemiştir. Veri analiz yönteminin bahsedilmediği 4 araştırmanın 3 tanesinde ise, veri çözümünde kullanılan teknikten araştırmanın nicel analiz yöntemi ile analiz edildiği düşünülmüştür.

Tezlerin bulgular bölümü, bir bilimsel çalışmada bulunması gereken temel unsurlar bağlamında; her bir araştırma sorusuna yönelik bulguların yer alması, bulguların çizelge-grafik ile belirtilmesi, metin içinde her bir çizelge-grafiğin açıklanması bakımından incelendiğinde 25 çalışmanın 22 tanesinde (%88,00) her bir araştırma sorusuna yönelik olarak bulguların yer aldığı görülmüştür. Ancak, 3 çalışmada araştırma sorusu sorulmadığı tespit edilmiştir. Bulgular çoğunlukla (%92,00) çizelge-grafik olarak belirtilmiştir ancak, bir çalışmada tüm tablolar verildikten sonra açıklamaların tablo altına değil tablolardan sonra bir metin olarak verildiği görülmüştür. Metin içinde her bir çizelge-grafiğin açıklanma oranı ise, %92,00'dir.

Tezlerin tartışma bölümü; bulguların alan yazınla desteklenmesi, her bir bulguya ilişkin yeterli açıklamanın yapılması ve yorumların bulgular ile uygunluğu bir bilimsel çalışmada bulunması gereken temel unsurlar bağlamında incelenmiştir. 25 numaralı tezde tartışma bölümünün yer almadığı tespit edilmiştir. Tezlerin hepsinde bulguların tartışma bölümünde tartışıldığı bölümde yapılan yorumlar ile bulguların uygun olduğu tespit edilmiştir. %92,00 oranla, her bir bulguya ilişkin yeterli açıklamanın yapıldığı görülmüştür. Ancak, bulguların tartışma kısmında alan yazın ile desteklenerek açıklanması %60,00'tir.

Tezlerin öneriler bölümü, önerilerin uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olarak verilmesi bağlamında değerlendirilmiştir. Tezlerde yer alan önerilerin tamamında (%100,00) uygulamaya yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur. Ancak, %48,00 oranında araştırmacıya yönelik olarak önerilerde bulunulmuş olması dikkat çekicidir.

Tezlerin kaynakça bölümü, yurt içi kaynakça kullanımı, yurt dışı kaynakça kullanımı, kaynakçadaki kaynakların metin içinde gösterilmesi ve metin içindeki kaynakçaların kaynakçada gösterilmesi bağlamında incelenmiştir. Yurt içi ve yurt dışı kaynaklar tüm tezlerde (%100,00) kullanılmıştır. Ancak, kullanım sıklıklarına baktığımızda, tezin bir tanesinde sadece bir adet yurt dışı kaynak kullanımı mevcuttur. Bir diğer çalışmada ise, yine sadece bir adet yurt dışı kaynak kullanıldığı tespit edilmiş ve bu kaynağın da OECD verisi olduğu görülmüştür. Kaynakçadaki kaynakların metin içinde gösterilme oranı incelendiğinde; tezlerin yarısında (%48,00) kaynakçalar metin içinde gösterilmemiştir. Bazı çalışmalarda, 20 kaynağın, bazısında 1 kaynağın metin içinde gösterilmediği tespit edilmiştir. Bu durum oldukça dikkat çekicidir. Metin içindeki kaynakların kaynakçada gösterilmesi bir tez hariç hepsinde (%96,00) gerçekleşmiştir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada; Türkiye’de 2007-2018 yılları arasında yetişkin eğitimi temalı yazılmış lisansüstü tezlerin tema, özet, giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler ile kaynakça bölümlerinin bir bilimsel araştırmada bulunması gereken temel unsurlar kapsamında incelenerek, hazırlanan ölçek ile yirmi beş adet lisansüstü tez değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular alan yazın ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

5.2.1 Araştırmaların tematik dağılımına ilişkin tartışma

2007-2018 yılları arasında yetişkin eğitimi temalı yayınlanmış 25 adet tezin tematik dağılımı incelendiğinde, bir eğitimin veya kursun değerlendirilmesi (f=9) alanında en sık araştırma yapıldığı görülmüştür. Yetişkin eğitimi algı ve ihtiyaçları konusu ise, bir diğer çok araştırma yapılan alanlardan biridir (f=4). Bu alanlar dışında, yetişkin eğitiminde bilgi düzeyi, yetişkin eğitiminde sanat eğitimi, yetişkin eğitimi uygulamaları, yetişkin eğitimi politikaları ve bir kurumda yetişkin eğitimi incelenmesi temalarında araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Kılıç ve Arslan’ın (2016, s. 879) yetişkin eğitimi alanında yazılmış makaleleri inceledikleri çalışmalarında, makalelerin çoğunluğunun derleme türünde yazıldığı, alanda yapılan çalışmaların daha çok bilgi vermeye, yurt dışındaki gelişmeleri aktarmaya, yetişkin eğitimi alanının varlığını ispat et-

meye yönelik yayınların yapıldığı belirtilmiştir. Bu araştırmada incelenen tezlerin farklı temalarda alana katkı sağlıyor olması oldukça önemli bir husustur.

5.2.2 Araştırmaların bir bilimsel araştırmada bulunması gereken özelliklerine ilişkin tartışma

İncelenen araştırmaların özet bölümlerine bakıldığında, amaç kısmının ifade edildiği, evren/örneklem bilgisinin verildiği, veri toplama araçlarından bahsedildiği, temel bulgulara yer verilip İngilizce özetlerinin de benzer şekilde sunulduğu görülmüştür. Ancak, araştırmaların büyük çoğunluğunda araştırma yönteminden bahsedilmediği tespit edilmiştir. Araştırmaların özet kısmı; bir çalışmanın amacı, yöntemi, veri analizi, bulguları ve sonucu hakkında okuyucuya bilgi vermelidir. Büyüköztürk vd. (2016, s. 287), özet kısmının; araştırmanın amacı, içeriği, yöntemini yansıtan ve çalışmanın en önemli dört veya beş bulgusunu ifade edip sonucunu da içermesi gerektiğini belirtmiştir. Bilimsel araştırmalardaki özet bölümünün önemi McMillan ve Schumacher (2006) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir. Özet, incelenen konuların kısa bir tanımlamasını ve çalışmanın amacının bir ifadesini içerir. Çalışma esnasında ne yapıldığı, nasıl yapıldığı ve önemli sonuçların bir özeti olarak, özet bölümü çalışmanın tam bir yansımasıdır (Akt., Karadağ, 2009, s. 219).

İncelenen araştırmalarda, giriş kısmında verilmesi gereken bilgilerin büyük çoğunlukla ifade edildiği belirtilmiştir. Büyüköztürk vd. (2016, s. 288), bir çalışmanın giriş kısmında araştırmaya alt yapı oluşturulduğu, önceki çalışmalarla mevcut çalışma arasındaki mantıksal ilişki kurulduğu, problemin ortaya konduğu, problem çözümündeki yaklaşımın ortaya konulduğu, değişkenlerin tanımlanıp hipotezlerin ve/veya soruların verildiği bölüm olarak ifade etmektedir. Yetişkin eğitimi araştırmalarının giriş bölümü değerlendirildiğinde araştırmanın amacı ile giriş bölümünde verilen bilgilerin birbiri ile tutarlı olduğu görülmüştür. Kılıç ve Arslan'ın (2016, s. 873) makalelerin meta değerlendirilmesinin yapıldığı makalede de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İncelenen makalelerin giriş bölümünde %71,4 oranla makalelerin problem durumlarına ilişkin yapılan açıklamaların araştırmanın amacı ile tutarlı olduğu görülmüştür. Yetişkin eğitimi alanında incelenen araştırmaların problem durumunun konuyla ilgili olduğu ve literatür taraması yapılarak durumun desteklendiği görülmüştür. Karahan (2017, s. 40), araştırmaların giriş kısmında hipotez, mantık, amaç ve hedeflerin tanımlandığını belirtmiştir. İncelenen araştırmaların amaç kısmına bakıldığında, araştırmanın amacı ve sorularının ayrı ayrı ifade edildiği görülmüştür. Üç araştırmada ise, hiç araştırma sorusu so-

rulmadığı görülmüştür. Amaçlar ile araştırma sorularının birbiri ile tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bir çalışmanın neyi araştırmayı planladığı açık ve net bir şekilde amaç bölümünde ifade edilir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 69). İncelenen araştırmaların büyük çoğunluğunda (%92,00), tezin öneminden bahsedilmiştir. Sadece iki çalışmada araştırmanın öneminden bahsedilmemiştir. Bir araştırmada ise, araştırmanın önemi “Konu bu bakımdan önem arz etmektedir.” Şeklinde ifade edilmiştir. Ancak, bu ifade araştırmanın önemi hakkında yetersiz bir ifadedir. Araştırmanın önemi, verilerin ve araştırma sorularının cevabına yönelik bir bölümdür. Araştırma sorularının amacı, önemi oluşturur (Karahana, 2017, s. 41). Ayrıca, araştırmanın önemi kısmında araştırmanın yaygın etkisi açıklanıp kuramsal olarak alana katkısı açıklanmalıdır (Karadağ, 2009, s. 220).

İncelenen araştırmaların %96,00’sında yöntem ve örneklem bilgisinin yer aldığı, bu çalışmalardan üç tanesinde ise, yöntem kısmının alan yazın ile desteklenmesinin yetersiz olduğu görülmüştür. Yöntem bölümü, araştırmanın nasıl yürütüldüğüne dair bilginin verildiği alandır ve hangi çalışma grubu ile çalışıldığını, verilerin hangi araçlarla toplandığını, sonuçların geçerlik ve güvenilirliğini belirtir (Büyüköztürk vd, 2016, s. 288). Karahan’ın (2017, s. 43) işitme engellilerin eğitiminde kaynaştırma eğitimi üzerine meta değerlendirme yaptığı çalışmada, ele alınan araştırmaların yöntem bölümünün genel olarak alan yazında belirtildiği şekilde olduğu tespit edilmiştir.

İncelenen araştırmaların %32,00’sinde örneklem seçim tekniğinin belirtilmemesi bir hata türü olarak ortaya çıkmaktadır. Karadağ’ın (2009, s. 226) Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik incelemesinde tez çalışmalarının evren-örneklem boyutunun yetersiz olduğu görülmüş ve örneklem yönteminin açıklanmaması, temsil gücü düşük büyük evren tanımlanması, deneysel araştırmalar için evren belirtilmesi olmak üzere üç hata tipi belirlemiştir. Kılıç ve Arslan’ın (2016, s. 876) makalelerin meta değerlendirilmesinin yapıldığı makalede de makalelerin %26,5’inde örneklemin neye göre alındığı ve büyüklüğünün nasıl belirlendiği belirtilmemiştir.

Araştırmalarda kullanılan model türleri nicel, nitel ve karma olmak üzere üç türdür. Araştırmalarda ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Kılıç ve Arslan (2016, s. 882), pozitivist paradigmanın vazgeçilmez araştırma biçiminin nicel araştırma yöntemi olduğunu belirtmişlerdir ve yetişkin eğitimi alanının da bu anlayıştan etkilendiğini ifade etmişlerdir. Yıldız (2004, s. 94) da yetişkin eğitimi araştırmalarında ağırlıklı olarak nicel yaklaşımların kullanıldığını ve bu durumun da poziti-

vist/ampirist/akılcı paradigmadan kaynaklandığını belirtmiştir. İncelenen tezlerde de nicel araştırmanın daha fazla olması, sadece nitel araştırma kullanılarak yapılan çalışmaların hala yetersiz olduğunu göstermektedir.

Bazı çalışmaların model kısmı açıklanırken; nitel, nicel veya karma olduğu ifade edilmeden sadece alt araştırma konusunun verilmesi ve bu durumun da başka bir ifade kullanılmadan sadece alan yazından tanım verilerek yapılması incelenen araştırmaların bir kısmının model bölümünün yetersiz düzeyde açıklandığını ortaya koymaktadır. Kılıç ve Arslan (2016, s. 882)'in çalışmasında da makalelerin yarısından fazlasında ele alınan modelden bahsedildiği ancak, yarıya yakınında araştırmanın çatısı olan model hakkında bilgi verilmediği tespit edilmiştir. Sıklıkla tarama modelinin kullanıldığı görülen araştırmalarda, diğer modellerin de kullanılarak alan yazına katkıda bulunulması gerektiği düşünülmektedir. Bolat (2016, s. 163)'ın yaptığı araştırmada da tezlerin önemli bir bölümünün tarama modelinde yapıldığı görülmüştür.

İncelenen araştırmaların % 80,00'inde uygulanan desenden bahsedilmediği görülmüştür. Bu durumun nedeni şu şekilde açıklanabilir. İncelenen araştırmalarda, araştırmacılar araştırma yaklaşımı, model ve desen kavramlarını birbiri yerine kullanabilmektedir. Bu noktada, kavramların ne ifade ettiği ile ilgili bir eksik bilgi olduğu düşünülmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 352), nitel veya nicel araştırmanın başlı başına bir desen olmadığına, şemsiye kavram olarak bir çok deseni altında barındıran bir yaklaşım olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmacıların, çalışmalarını nitel veya nicel yaklaşım içinde hangi desene yapıldığını detaylı olarak ifade etmeleri gerekmektedir.

İncelenen araştırmaların veri toplama araçlarına bakıldığında en çok anket ve görüşme tekniklerine yer verildiği görülmüştür. Bolat (2016, s. 161)'in çalışmasında da en çok anket tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ahi ve Kıldan (2013, s. 35), yaptıkları araştırmada veri toplama aracı olarak en sık anketin kullanıldığını belirtmişlerdir. Koç (2016, s. 210) da yaptığı araştırmada sıklıkla araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan anket formlarının kullanıldığını tespit etmiştir. Uysal (2013, s. 26)'ın eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi doktora tezlerinin incelendiği çalışmasında doktora tezlerinin yarısından fazlasında anket tekniğinin kullanıldığı ortaya çıkartılmıştır.

İncelenen araştırmaların %56,00'sında geçerlik-güvenirlik derecelerinden bahsedilmediği tespit edilmiştir. Kılıç ve Arslan (2016, s. 877)'in çalışmasında makalelerde araştırmacılar tarafından geçerliğin %53,1, güvenilirliğin %57,1 oranla analizlerinin yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, araştırmacıların istatistiki yöntemlerle ilgili

bilgi yetersizliğinden kaynaklanmış olabilir. Karadağ (2010, s. 66), doktora programlarının içeriklerini incelediğinde, araştırma yöntemleri ve istatistik derslerinin haftalık ders saatlerinin düşük olduğunu veya bu derslerin yer almadığını belirtmiştir. Karadağ'ın (2009, s. 229) Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik incelemesi isimli doktora tezlerinin incelendiği çalışmasında, doktora tezlerinin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri yetersiz olarak tespit edilmiştir. Koç (2016), veri toplama yöntemlerinin ve verilerin hangi araçlarla, nasıl ve ne zaman toplanacağını belirlenip belirtilmesi ve bu araçların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasının en önemli basamaklardan olduğunu belirtmektedir. Ergin (1995, s. 125) ise, geçerlik ve güvenilirliğin her ölçme aracının vazgeçilmez iki aracı olduğunu belirtmişlerdir.

İncelenen araştırmalarda, nitel ve nicel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. %16,00 oranla analiz yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir. Araştırmaların bir kısmında ise hem nitel hem nicel veri analizi birlikte kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda ise, araştırmanın hangi veri analizi ile çözümlendiğinden bahsedilmemiş ancak, incelendiğinde, çalışmada nicel analiz yöntemi kullanıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca, nitel analiz yöntemi uygulandığı söylenen kimi çalışmalarda da nicel analiz yönteminden faydalandığı görülmüştür. Bu durum, nitel analiz yöntemlerinin uygulanması konusunda bilgi eksikliği olduğunu düşündürmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 359), nitel veri analizinde sık karşılaşılan hatalardan birinin, nitel verinin sayısallaştırılarak frekanslar ve yüzdeler halinde sunulması olarak belirtmişlerdir. Verilerin toplanma şekli ve toplanan verilerin nitel olmasına rağmen analizlerin sayısal olarak yapıldığını ve sonuçların sayısal tablolar halinde sunulduğundan nitel başlayan bir çalışmanın nicel olarak sonuçlandığını ifade etmiştir. Ek veri olarak kavram ve örneklere yer verilmesi durumunda bunun frekanslar halinde sunulması gerektiği önerisinde bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 360).

İncelenen araştırmalarda, bulgular bölümü ile araştırmanın araştırma sorusu arasındaki tutarlılık %88,00'dir. Kılıç ve Arslan'ın (2016, s. 878) çalışmasına bakıldığında, bulguların araştırma soruları ile tutarlılığı %79,4'tür. Karadağ (2009, s. 233)'ın doktora tezleri üzerine yaptığı incelemede bulgular kısmı kısmen yeterli olarak tespit edilmiştir. Karadağ (2009, s. 233), nitel çözümlene sonucu bulgularda karşılaşılan hata türlerini; istatistiki yazım yetersizliği, analizlere ilişkin yorumsal hataların varlığı, tablo başlıklarındaki hataların varlığı, tablolama hatalarının varlığı ve örneklem grubunun demografik özelliklerinin bulgular şeklinde tanımlanması şeklinde

sıralamıştır. Bu çalışmada araştırmaların bulgularının araştırma soruları ile tutarlılığı, bulguların çizelge olarak verilip verilmediği ve metin içinde her bir çizelgenin açıklanıp açıklanmadığı araştırıldığından karşılaşılan bu hata türleri bu çalışmada rastlanmamıştır.

İncelenen araştırmaların tartışma bölümlerinde bulguların alan yazından desteklenerek tartışıldığı görülmüştür. Bir kaç araştırmada bulguların tamamına yer verilmediği tespit edilmiştir. İncelenen araştırmalarda ve yayınlanan başka makalelerde, bulgular kısmının alan yazınla desteklenmesi gerektiğine yönelik ifadeler ve bu ifadeleri destekleyici yönde bulgular kısmında alan yazından bilgiler ve karşılaştırmalar mevcuttur. Bulguların alan yazınla desteklenip karşılaştırmasının yapılması gereken alan, tartışma kısmıdır. Büyüköztürk ve diğerleri (2016, s. 288), araştırmanın bulgular kısmında çalışmanın hipotezine aykırı olan sonuçlar da dahil olmak üzere konuyla ilgili tüm bulguların yer alması gerektiği ve bulguların bu bölümde yorumlanması ve tartışılmasının uygun olmadığını belirtmiştir. Tartışma kısmında ise, yapılan çalışmanın bulguları ile diğer çalışmalar arasındaki benzerlik ve farklılıklara yer vererek çalışmanın sonuçlarının doğrulanması gerektiğini ifade etmiştir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 288).

İncelenen araştırmaların tartışma kısmındaki yorumların bulgularla tutarlı olduğu görülmüştür. Kılıç ve Arslan'ın (2016, s. 888) çalışmasında, %81,7 oranla sonuçların elde edilen bulgularla tutarlı olduğu görülmüştür. Karadađ (2009, s. 233)'ın çalışmasında, eğitim bilimleri alanındaki doktora tezlerinin tartışma kısmında bulgulara ilişkin açıklamanın yetersiz bulunmasına karşın yetişkin eğitimi alanında bu durumun tutarlı olarak tespit edilmesi alana katkı ačíısından olumlu değerlendirilmektedir.

İncelenen araştırmaların öneriler bölümü incelendiğinde, yetişkin eğitimi alanında yazılan tüm tezlerde uygulamaya yönelik olarak önerilerde bulunulduğu görülmektedir. Karahan (2017, s. 49)'ın incelemesine bakıldığında, önerilere tamamen ve kısmen yer verilen araştırma oranı %73,1'dir. Ancak; araştırmacıya dönük olarak verilen önerilere bakıldığında bu durum yarı yarıya azalmaktadır. Kılıç ve Arslan (2016, s. 888)'ın da belirttiği gibi, yetişkin eğitimi çalışmalarıında uygulamaya dönük önerilere daha fazla yer verilirken araştırmacılara dönük olarak yararlı önerilere sıklıkla yer verilmemektedir.

İncelenen araştırmaların kaynakça bölümünde yurt ičí ve yurt dışı kaynaklardan faydalanıldığı görülmüştür. Ancak, bazı araştırmalarda yurt dışı kaynaklardan çok az sayıda (sadece bir tane) faydalanıldığı tespit edilmiştir. Bir çalışmada ise, yurt dışı kaynak olarak sadece OECD verisi kullanılmıştır. Bu durum da, yurt içinde aynı kaynaklar üzerinden çalışmaların yapılmasına neden olmaktadır. Yurt dışı kaynaklardan daha fazla

sayıda faydalanılması, alan yazı için de bir katkı olacaktır ve çalışmalara zenginlik katacaktır. İncelenen araştırmalarda, metindeki tüm kaynakların kaynakça kısmında gösterildiği ancak, kaynakçadaki kaynakların hepsinin metin içinde yer almadığı çalışmaların sayısının da bir hayli fazla olduğu görölmüştür. İncelenen araştırmaların %52,00'sinde en az bir kaynağın metin içinde yer almadığı tespit edilmiştir. Bu durum, bazı araştırmalarda yirmi kaynağa kadar çıkmaktadır. Bu durum da, yapılan tezlerin niteliği ve kalitesinden ziyade niceliğine daha fazla önem verildiği fikrini doğurmaktadır. Çalışmada kullanılan kaynakların tamamı kaynaklar listesinde, kaynaklar listesindeki kaynakların da metin içinde yer alması gerekmektedir. Ayrıca, kaynaklar kısmı az ve öz olmalı ve araştırmayı destekleyen önemli kaynakları içermelidir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 289).

5.3. Öneriler

2007-2018 yılları arasında yetişkin eğitimi alanında yazılmış 25 tezin incelemesi neticesinde aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

5.3.1 Uygulamaya yönelik öneriler

- Yetişkin eğitimi ve diğer alanlarda nitel araştırmaların niceliğinin ve niteliğinin artırılması önerilmektedir.
- Araştırmaların bulgularının yorumlanmasında ilgili alan yazından desteklenmesine önem verilmesi önerilmektedir.
- Yurt dışı kaynaklardan daha fazla faydalanılması önerilmektedir.
- Doktora düzeyinde daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir.
- Yetişkin eğitimi alanına Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu tarafından daha fazla önem verilmeli, yetişkin eğitimi almış eğiticilerin yetişmesi sağlanmalı, farklı üniversitelerde yetişkin eğitimi programı açılmalı ve ilgili alana gerekli personel istihdamı sağlanmalıdır.

5.3.2 Araştırmaya yönelik öneriler

- Araştırmaya başlamadan önce araştırma ile ilgili planlamanın doğru yapılması gerekmektedir.

- Araştırmanın amacı, araştırmada kullanılacak ölçme teknikleri, araştırmanın yöntemi ve analizi ile istatistiki teknikleri araştırma ile uyumlu olarak belirlenmelidir.
- Araştırma türlerinin lisans üstü öğrenciler arasında tam olarak kavranmadığı, özellikle nitel araştırmanın nasıl olması gerektiği ile ilgili bir kavram karmaşası olduğu varsayılarak araştırmacıların bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik alanında aldıkları derslerin içeriklerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesi ve bu alanda bir araştırma yapılması tavsiye edilmektedir.
- Yetişkin eğitimi alanında yazılmış makalelerin bir bilimsel araştırmada bulunması gereken temel unsurlar bağlamında incelenerek, incelenen tezlerle karşılaştırmasının yapılması yeni araştırmalara bir öneri olarak sunulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Ağcihan, E. (2015). *Yetişkin eğitimi alanında eğitim veren öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanındaki yeterlilikleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (385904)
- Ahi, B. ve Kıldan, A. O. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılan Lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 23-46.
- Akın, G. (2014). Andragoji kavramı ve andragoji ile pedagoji arasındaki fark. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 279-300.
- Aksakal, B., & Kazu, İ. Y. (2015). Comparison of adult education policies in Turkey and European Union. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 235-239. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.399
- Ankara Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı Tarihçe (2019, 20 Şubat). Erişim adresi: <http://yboye.education.ankara.edu.tr/tarihce/>
- Aşır, M. (2009). *Yetişkinlere İngilizce öğretiminde uygulanan yöntemlerin andragojik varsayımlara uygunluğunun değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (309521)
- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267-282. doi: 10.1501/Tite_0000000047
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bolat, Y. (2016). Türkiye'de 2005-2015 yılları arasında mesleki ve teknik eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 151-167.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler. *Akademik Bakış*, 1(2), 155-176.
- Denmark Ministry of Education (2019, 3 Mart). Non-formal adult education. <http://eng.uvm.dk/adult-education-and-continuing-training/non-formal-adult-education> adresinden erişilmiştir.

- Deveci, T. ve Tezcan, F. (2017). Andragogical, pedagogical and lifelong learning orientations of freshman engineering students in a project-based course. *Education for Life*, 31(1), 69-88.
- Doğan, B. ve GülüŖen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Ergin, D. Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Ersolak, K. (2018). *Çevrimiçi uzaktan eğitim programlarında katılım örüntülerinin ve başarıya etki eden unsurların incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (516633)
- Finland Ministry of Education and Culture (2019, 3 Mart). Liberal adult education. <https://minedu.fi/en/liberal-adult-education> adresinden erişilmiştir.
- Forrest III, S. P., & Peterson, T. O. (2006). It's called andragogy. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 113-122.
- Japan Ministry of Education,Culture,Sports, Science and Technology Providing Lifelong Learning Opportunities (2019, 3 Mart). Lifelong learning. <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lifelonglearning/title02/detail02/1373924.htm> adresinden erişilmiştir.
- Karabacak, S. (2018). The level of andragogical knowledge of the educators working with adults in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(2), 537-561.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (250896)
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nicelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Karahan, S. (2017). *İşitme engellilerin eğitiminde kaynaştırma eğitimi: Bir meta değerlendirme örneği* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (488836)
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (279923)

- Kılıç, Ç. ve Arslan, S. (2016). Türkiye’de yayınlanan yetişkin eğitime ilişkin makalelerin meta değerlendirmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 865-899. doi:10.17556/jef.35782.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Vol. 1, s. 40-42). <https://books.google.com.tr/books> adresinden erişilmiştir.
- Koç, E. S. (2015). Türkiye’de ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2005-2014). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 198-216.
- Kurt, İ. (2014). Yetişkin eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Loeb, S., Dynarski, S., Mcfarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers* (Report No. NCEE 2017-4023). Washington D.C.: US. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Malcolm, M. S. (1980). *The modern practice of adult education from pedagogy to Andragogy*. <https://pdfs.semanticscholar.org/8948/296248bbf58415cbd21b36a3e4b37b9c08b1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S., B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 3(89), 3-13. doi:10.1002/ace.3
- Norveç Hükümeti (2019, 3 Mart). Adult education and skills. <https://www.regjeringen.no/en/topics/education/voksnes-laring-og-kompetanse/id592615/> adresinden erişilmiştir.
- Norveç Hükümeti (2019, 25 Nisan). Adult learning. <https://www.regjeringen.no/en/topics/education/voksnes-laring-og-kompetanse/artikler/adult-education/id213311/> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2015). Education at a glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Okçabol, R. (1994). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)*. İstanbul: Der Yayınları.
- Özdemir, S. T., (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı

- üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation United Kingdom: Sage publications* (Vol. 1, s. 52). <https://books.google.com.tr/books> adresinden erişilmiştir.
- Penirci G. (2014). *Yetişkin eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenen ilke ve özelliklerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (372356)
- Seyoum, Y. & Basha, G. (2017). Andragogical methods to sustain quality adult education in Ethiopia. *International Journal of Instruction*, 10(3), 47-62.
- Sweden Ministry of Education and Research (2019, 3 Mart). Adult education and training in Sweden <https://www.government.se/49b730/contentassets/d82941161bd54cfc82727c76526ee06e/adult-education-and-training-in-sweden-u13.012> adresinden erişilmiştir.
- Şahbaz, N. K. ve Bağcı, H. (2008). Halka okuma yazma öğretilmede ilk önemli kurum: Cemiyet-i tederisiye-i islamiye ve yayınları. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 23-32.
- Taşdelen Teker, G., İlhan, M. ve Güler, N. (2018). Eğitim bilimleri alanındaki doktora tezlerinde yer verilen sayıtların uygunluğunun incelenmesi, *Erte Congress 2018 Kongre Tam Metin Kitabı* (s.609-617).
- Tezcan, F. ve Duman, A. (2014). Yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri üzerine nitel bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 307-326.
- Türkoğlu, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (344312)
- U.S. Department of Education (2019, 3 Mart). Adult education and literacy <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/index.html> adresinden erişilmiştir.
- Yahyagil, M. (1995). Nitelikleri ve fonksiyonel ilişkileri açısından sosyal hizmet ve yetişkin eğitimi meslekleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eği*

tim Bilimleri Dergisi, 7, 315-322.

Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30.

Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.

Yetişkin Eğitimi İstatistikleri (2018, 10 Ocak). Yetişkin eğitimi 2016.
www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=24695 adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 1-11.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*
Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A. (2010). Birinci kademe okuma yazma kurslarına katılan yetişkinlerin matematik becerileri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 28-43.

Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	İncelenen Tezlerin Listesi	65

EK-1**İncelenen Tezlerin Listesi**

No	Başlık	Yazar	Danışman	Yıl	Üniversite	Türü
1	Öğretmenlerle Müzede Yetişkin Eğitimi -Feza Gürsey Bilim Merkezi Örneği-	Zekiye Çıldır	Prof.Dr.Berna ALPAGUT	2007	Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi ABD.	Yüksek Lisans
2	Yetişkin Eğitimi Programı Düzenleyen Bir Sivil Toplum Örgütü Örneği:”Cem Evleri”	Fatih Akdoğan	Doç.Dr. Ozana URAL	2007	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Halk Eğitim BD	Yüksek Lisans
3	Yetişkin Eğitimi Çerçevesinde Kentlileşme:Bursa Örneği	Uğur Yıldız	Prof.Dr. Ozana URAL	2008	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Halk Eğitim BD	Yüksek Lisans
4	Yetişkin Eğitimi Açısından Yeni Doğum Yapmış Annelerin Anne Sütü ve Emzirme ile İlgili Bilgi Düzeyinin Tespiti	Fatma Eski-bozkurt	Prof.Dr. Sefer ADA	2008	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Halk Eğitim BD	Yüksek Lisans
5	Halk Eğitim Merkezlerinin Sanat Eğitimi Bağlamında Yetişkin Eğitimindeki Yeri ve Önemi	Atilla Şirin	Doç.Dr. Mehmet BAŞ-BUĞ	2008	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi ABD Resim-İş Öğretmenliği BD	Yüksek Lisans
6	Yetişkin Eğitimi Programlarını Uygulayan Eğitimcilerin Mesleki Formasyonları, Mesleğe Dönük Algı ve İhtiyaçları	Esra Kamer Bumin	Prof.Dr. Adnan KULAKSIZOĞ-LU	2009	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Halk Eğitim BD	Yüksek Lisans
7	Yetişkin Eğitiminde Radikal Bir Deneyim: Seçilmiş Örnekler Üzerinden Latin Amerika’da Halkın Eğitimi	N.Samet Baykal	Doç.Dr. Hayat BOZ	2010	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD Yaşam Boyu Öğrenme BD	Yüksek Lisans
8	Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları	H. Eylem Kaya	Prof.Dr. Meral UYSAL	2010	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD Yaşam Boyu Öğrenme BD	Doktora
9	Bir İlköğretim Okulunda Akran ve Yetişkin Eğitimi Yöntemi ile Verilen Temel İlk Yardım Eğitiminin Etkinliğinin Değerlendirilmesi	Aylin Yalçın	Yrd.Doç.Dr. Ayşe YILDIZ	2010	Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Hemşireliği ABD	Yüksek Lisans
10	Yerel Yönetimlerin	Burhan	Dr.	2010	Marmara Üniversitesi Eğitim	Yüksek

	Yetişkin Eğitimi Kapsamında Verdiği Bilgisayar Eğitimlerinin Değerlendirilmesi (İsmek Örneği)	Yapıcı	Ahmet Feyzi SATICI		Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD	Lisans
11	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Gerçekleştirilen Yetişkin Eğitimi Uygulamaları	Sevda Karakaya	Prof.Dr. Ozana URAL	2010	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Halk Eğitim BD	Yüksek Lisans
12	Yetişkin Eğitimi Kurslarına Devam Eden Kadın Kursiyerlerin Teknoloji Okuryazarlığı Eğitim İhtiyacını Belirleme	Nur Canbaz	Prof.Dr. R.Cengiz AK-ÇAY	2010	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi BD	Yüksek Lisans
13	Adult Educators' Views On Their Occupation and Professionalization of Adult Education	Nevin Kahriman	Yrd.Doç.Dr. Özlem ÜNLÜHİSAR-CIKLI	2010	Boğaziçi Üniversitesi	Yüksek Lisans
14	Müzelerin Yetişkin Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Bir Program Denemesi – Rahmi Koç Müzesi İletişim Araçları Örneği	Sibel Yenigün Kapan	Yrd.Doç.Dr. Levent DENİZ	2011	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Halk Eğitim BD	Yüksek Lisans
15	Yetişkin Eğitimi Programlarının Geliştirilmesi Süreci Açısından “Benim Ailem” Kurs Programının Değerlendirilmesi	Çiğdem Kılıç	Prof.Dr. Rıfat MİSER	2012	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD Yaşam Boyu Öğrenme BD	Doktora
16	İnsan Kaynakları Yönetiminde Yetişkin Eğitimi ve Bir Şirket Akademisinde Araştırma	Duygu Özer	Prof.Dr. Neslihan OKA-KIN	2013	Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri ABD Yönetim ve Çalışma Psikolojisi BD	Yüksek Lisans
17	Türkiye’de Kent Sorunları ve Yetişkin Eğitimi “Mersin Karaduvar Mahallesi Örneği”	Ufuk Cem Komşu	Prof.Dr. Meral UYSAL	2014	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD Yaşam Boyu Öğrenme BD	Doktora
18	Çorum İli Konaklı Beldesinin Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Yapısı Bağlamında Ortaya Çıkan Yetişkin Eğitimi İhtiyaçları	Elçin Bulut Özücan	Yrd.Doç.Dr. Mehmet BİLİR	2014	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD Yaşam Boyu Öğrenme BD	Yüksek Lisans
19	Yetişkin Eğitimi Kurslarının Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin	Gülşah Penirci	Prof.Dr. Ozana URAL	2014	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim	Yüksek Lisans

	Öğrenen İlke ve Özelliklerine Göre İncelenmesi				Bilimleri ABD Halk Eğitim BD	
20	Aile Eğitimi Kurslarının Yetişkin Eğitimi Bağlamında Etkililiğinin Değerlendirilmesi	Ferhat Ay	Yrd.Doç.Dr. Gülsün ŞAHAN	2015	Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ABD Yaşam Boyu Öğrenme BD	Yüksek Lisans
21	Yetişkin Eğitimi Alanında Eğitim Veren Öğitmenlerin Yetişkin Eğitimi Alanındaki Yeterlilikleri	Ezgi Ağcihan	Prof.Dr. Semra ÜNAL	2015	Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Yüksek Lisans
22	Yetişkin Eğitiminde Kullanılan Bir Çevrimiçi Öğrenme Ortamının, Çevrimiçi Öz Yeterlik Algısı ve Akademik Başarıya Etkisi	Pınar Öztürk	Doç.Dr. Serhat B. KERT	2015	Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi BD	Yüksek Lisans
23	Sosyalleşme Amacıyla Yetişkin Eğitimi Etkinliklerine Katılım	Nursaç Sert	Doç.Dr. Ahmet YAVUZ	2017	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD Yaşam Boyu Öğrenme BD	Yüksek Lisans
24	Türkiye Üniversitelerinde Uzaktan Eğitim Merkezleri Uygulamalarının Yetişkin Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi	Demet Çelik	Prof.Dr. Meral UYSAL	2017	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD Yaşam Boyu Öğrenme BD	Doktora
25	Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	Narmina Babanlı	Prof.Dr.Recep Cengiz AKÇAY	2018	İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi BD	Yüksek Lisans

İncelenen tezlerin listesi yıl sırasına göre yapılmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Damla ELDELEKLIÖĞLU ONUK
Doğum Yeri* : Mersin
Doğum Tarihi* : 13.01.1987

Eğitim Durumu

Lise	Mersin Dumlupınar Lisesi	2004
Lisans	Çukurova Üniversitesi	
	İngilizce Öğretmenliği	2008

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretim Görevlisi	Bursa Uludağ Üniversitesi	2013-halen

İletişim

E-posta adresi: damlaeldeleklioglu@hotmail.com

İnternet sayfası (varsa): www.soged.org