

## Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmalarının (1990–2024) Bibliyometrik ve İçerik Analizi Yaklaşımıyla İncelenmesi

*Dr. Peri Tutar Çınar & Dr. Sayim Fikret Bulut*

### Özet

Bu makalede, Türkiye'de yetişkin eğitime katılım konusundaki araştırmalar bibliyometrik ve içerik analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Bu doğrultuda, 1990–2024 yılları arasında yetişkin eğitime katılım temasıyla hazırlanmış ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan 19 yüksek lisans ve 8 doktora tezi analiz edilmiştir. Bibliyometrik analiz kapsamında tezler; araştırma yılı, akademik düzeyi, hazırlandığı üniversite, kullanılan yöntem, veri toplama ili ve çalışmanın yürütüldüğü kurum/kuruluşlar açısından değerlendirilmiştir. İçerik analizinde ise anahtar kelimeler, araştırma amaçları, yetişkinlerin eğitime katılım motivasyonları ve karşılaştıkları engeller ele alınmıştır. Bulgular, yetişkin eğitime katılım konusundaki tez sayısının sınırlı olduğunu, verilerin büyük ölçüde İstanbul ve Ankara gibi metropollerden toplandığını ve Halk Eğitim Merkezlerinin çalışmaların odak noktası olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, katılım engelleri ve terk nedenlerine ilişkin araştırmaların oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, yetişkin eğitime katılım oranlarının bilimsel temelde değerlendirilmesi ve etkili politika önerileri geliştirilebilmesi için bu alandaki araştırmaların hem nicelik hem de yöntemsel çeşitlilik açısından artırılması gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yetişkin Eğitimi, Yaşam Boyu Öğrenme, Yetişkin Eğitime Katılım, Katılım Engelleri, Öğrenme Motivasyonu, Bibliyometrik Analiz, İçerik Analizi

### Abstract

This study examines research on adult participation in education in Turkey through bibliometric and content analysis methods. Accordingly, 19 master's theses and 8 doctoral dissertations prepared between 1990 and 2024, and archived in the National Thesis Database of the Council of Higher Education (YÖK), were analyzed. The bibliometric analysis considered variables such as the year of research, academic level, university affiliation, methodology, data collection location, and the institutions/organizations involved. The content analysis focused on keywords, research objectives, adult participation motivations, and barriers to participation. The findings reveal that the number of theses addressing adult education participation is limited, that data are predominantly collected from major metropolitan areas such as Istanbul and Ankara, and that Public Education Centers are the primary focus of these studies. Furthermore, studies on participation barriers and dropout reasons are notably insufficient. In conclusion, to scientifically assess adult participation rates and to develop effective policy recommendations, it is essential to increase both the quantity and methodological diversity of research in this field.

**Keywords:** Adult Education; Lifelong Learning; Participation in Adult Learning; Barriers to Participation; Learning Motivation; Bibliometric Analysis; Content Analysis

## Giriş

Yetişkin eğitimi, özellikle 20. yüzyılın ortalarından itibaren kurumsallaşan ve araştırma nesnesi haline gelen bir alan olarak dikkat çekmektedir (Tutar, 2022). Bu alandaki ilk kapsamlı tarihsel analizlerden birini yapan Knowles (1962), yetişkin eğitimini bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal dönüşümün bir aracı olarak ele almış, sonraki yıllarda yetişkin eğitime yönelik kuramsal yaklaşımların ve katılım araştırmalarının tarihsel zeminini oluşturmuştur. Yetişkin eğitimi literatüründe *katılım* kavramı, yetişkinlere yönelik düzenlenen kurs ve programlara bireylerin öğrenen olarak dâhil olmaları şeklinde tanımlanmaktadır. Yetişkinlerin kendileri için planlanan eğitim etkinliklerine aktif katılımı, bu kavramın en yaygın kullanım biçimidir (Ayhan, 1990). Başka bir ifadeyle, bir bireyin yetişkinlere yönelik bir programa katılması ve bu süreçte eğitim alması, katılımın en genel tanımı olarak kabul edilmektedir (Ural, 2007). Yetişkin eğitimi, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde örgün, yaygın ve enformel öğrenme biçimlerini kapsayan çok boyutlu bir alan olarak öne çıkmaktadır (Smith, 2022). Yaşam boyu öğrenme kavramının altında toplanan öğrenme biçimlerindeki bu çeşitlilik, katılımın biçimsel tanım ve ölçütlerle sınırlandırılmasını güçleştirmekte; öğrenme süreçlerinin kapsamını, yapısını ve bağlamını belirlemeyi karmaşıklaştırmaktadır (Tutar, 2020). Bu durum, uzun yıllar boyunca eğitim bilimcilerin yetişkin eğitime ilişkin araştırmalardan ziyade örgün eğitim alanına yoğunlaşmasına neden olmuştur (Lowe, 1985).

Türkiye’de yetişkin eğitimi programlarını yürüten kurum ve kuruluşlar önemli bir çeşitlilik göstermektedir. Bu yapılar genel olarak dört ana grupta sınıflandırılabilir: Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) başta olmak üzere çeşitli bakanlıklar; belediyeler; dernekler ve vakıflar gibi sivil toplum kuruluşları; dil kursları, dershaneler, sürücü kursları gibi özel sektör kuruluşları. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, belgelendirilmesi ve yasal denetiminden sorumlu olan MEB, bu programların yürütülmesinde temel aktör konumundadır. Yetişkinlere yönelik eğitim hizmetleri, MEB’e bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) çatısı altında faaliyet gösteren Halk Eğitimi Merkezleri (HEM) aracılığıyla sunulmaktadır. Türkiye genelinde sayıları 1.001’e ulaşan HEM’ler, hem açılan kurs sayısı hem de katılımcı yoğunluğu açısından yetişkin eğitiminde en merkezi kurumlar arasında yer almaktadır (MEB HBÖGM, 2024).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) denetiminde ve koordinesinde yürütülen yetişkin eğitimi programlarının etkili ve sürdürülebilir olabilmesi, yalnızca bireylerin eğitim gereksinimlerinin değil, aynı zamanda psikolojik, sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlerin de dikkate alınmasını gerektirmektedir. Yetişkinlerin eğitime katılım ve katılmama nedenlerinin

anlaşılması; eğitim politikalarının daha bilinçli oluşturulmasına, program içeriklerinin geliştirilmesine ve bireylerin kendilerine en uygun öğrenme fırsatlarına yönlendirilmesine katkı sunar. Ural (2007), bu tür araştırmaların eğitim planlamasında yol gösterici olduğunu, yeni yöntem ve materyallerin geliştirilmesini desteklediğini ve rehberlik hizmetleri yoluyla bireylerin uygun programlara yönlendirilmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla katılım araştırmaları yalnızca eğitim politikalarının şekillenmesine değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin daha erişilebilir ve sürdürülebilir hâle gelmesine de hizmet etmektedir. Türkiye’de planlı ve örgütlü yetişkin eğitimi uygulamalarının gelişmeye başladığı 1920’li yıllardan itibaren yürütülen katılım araştırmaları (Ayhan, 1990:308), alandaki literatürde geniş yer tutmakta ve değişen koşullarda güncelliğini korumaktadır. Bu araştırmalarda, yetişkin bireylerin herhangi bir eğitim ya da öğrenme etkinliğine katılmamalarının arkasındaki güdüler ve engelleyici faktörler sistematik biçimde ele alınmaktadır.

Yetişkin eğitimi alanında yapılan katılım araştırmaları uzun süre bireyin içsel özelliklerine, yani öğrenme motivasyonuna, sosyo-ekonomik ve psikolojik durumuna odaklanmıştır. Boeren (2010), bu yaklaşımların birey merkezli olduğunu, ancak yapısal faktörleri dışarda bıraktığını vurgulayarak daha bütüncül bir model önermektedir. Ona göre, katılım yalnızca bireysel bir tercih değil; aynı zamanda ülkelerin eğitim sistemleri, kurumsal yapıların işleyişi ve toplumsal eşitsizlikler gibi makro düzeydeki dinamiklerle şekillenen çok katmanlı bir süreçtir (Boeren vd., 2012). Bu bakış açısı, bireyin eğitime katılım ya da katılmama sorumluluğunu yalnızca kendisine yükleyen yaklaşımların sınırlı doğasını ortaya koyar. Nitekim küreselleşme olgusu, yetişkin eğitime katılım süreçlerini hem bireysel hem de yapısal düzeyde derinden etkilemektedir. Özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu öğrenme politikaları, küresel rekabet gücünü artıracak nitelikli insan kaynağını yetiştirme hedefiyle şekillendirilmiştir (Sayılan, 2009a). İstihdam olanaklarının daraldığı küresel işgücü piyasasında bireylerin ayakta kalabilmek için yeni beceriler kazanmak zorunda kalmakta, bu da yaşam boyu öğrenmeye katılımı zorunlu hale getirdiğini belirtmektedir (Kaya, 2010). Ancak bu dönüşüm, gelişmekte olan ülkelerde farklı sonuçlar doğurmaktadır. Neo-liberal politikaların etkisiyle kamu harcamalarının azaltılması, özellikle düşük gelirli bireylerin eğitime erişimini sınırlandırmakta, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin örgün olmayan öğrenme süreçlerine dahil olmasını güçleştirmektedir (Miser, 2002; Sayılan, 2005). Merriam’a (2008) göre, piyasa odaklı sistemler ırk, cinsiyet, sınıf, yaş ve etnik köken gibi farklılıklar üzerinden tüm bireyler için eşit fırsatlar sunmamakta, bu da dezavantajlı grupların eğitime erişiminde ciddi eşitsizlikler doğurmaktadır. Araştırmalar, kadınlar, yaşlılar, düşük vasıflı bireyler, göçmenler ve yetersiz okuryazarlığa sahip bireylerin yetişkin

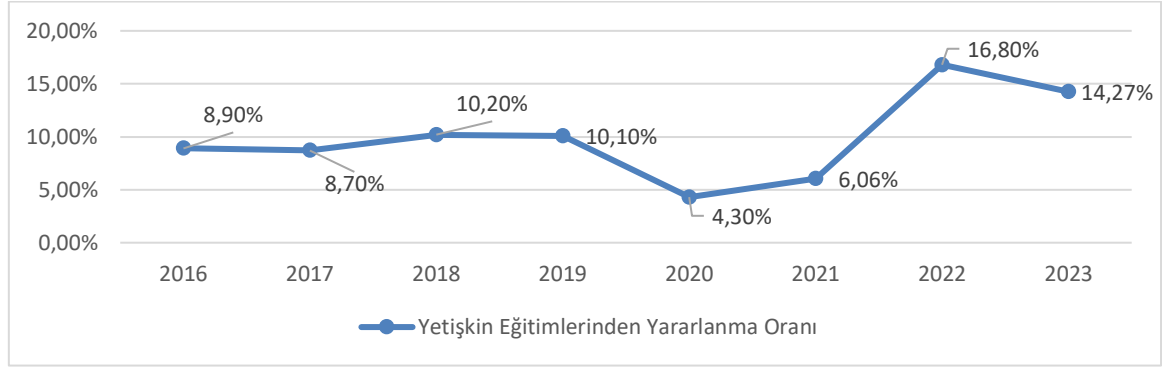
eğitime en az katılan gruplar olduğunu ortaya koymaktadır (Boeren, 2010). Üstelik eğitime en çok ihtiyaç duyan bu grupların, sistemin dışında kalması; fırsat eşitsizliğini daha da derinleştirmektedir (Ural, 2007). Bu nedenle, yetişkin eğitimi yalnızca bireyin gayretiyle açıklanamaz; sosyal adalet, yapısal eşitlik ve kapsayıcı politika tasarımı gibi faktörlerle birlikte ele alınmalıdır. Bağcı (2014) bu noktada uyarıda bulunur: Gerekli politika adımları atılmazsa, yetişkin eğitimi yalnızca avantajlı kesimlerin güçlerini pekiştirdiği bir ayrıcalık alanına dönüşecektir. Oysa sürdürülebilir bir yetişkin eğitimi politikası, bireylerin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve yaşamsal bağlamlarını merkeze alan araştırmalarla şekillendirilmelidir. Bu bağlamda, Türkiye’de yetişkin eğitime katılımı konu alan bu çalışma, hem mevcut durumu analiz etmek hem de eşitlik temelli politika önerileri geliştirmek açısından alanyazında önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

### **Türkiye’de Yetişkin Eğitime Katılım Verileri**

Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2023 yılı *Hayat Boyu Öğrenme İzleme ve Değerlendirme Raporu* verilerine göre, yaygın eğitim kapsamında açılan kurs ve kursiyer sayılarında artış görülmekle birlikte, Türkiye’nin yaşam boyu öğrenmeye katılım oranı henüz Avrupa Birliği (AB) ortalamasına ulaşamamıştır. Avrupa Birliği genelinde yetişkin eğitime katılım oranı ortalama %12,8 iken, Türkiye’nin bu alandaki katılım oranı %7,4 düzeyindedir. Bu oranla Türkiye, AB ve çevre ülkeler arasında sondan altıncı sırada yer almakta; yalnızca Romanya (%6,7), Hırvatistan (%6,4), Sırbistan (%6,1), Yunanistan (%3,4) ve Bulgaristan (%1,4) gibi ülkelerin önünde bulunmaktadır (MEB HBÖGM, 2024). Yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve gelir düzeyi gibi değişkenler açısından değerlendirildiğinde ise bu veriler, küreselleşmenin yol açtığı sosyo-ekonomik eşitsizliklerin katılım üzerindeki yansımalarını ortaya koymaktadır. Avrupa Birliği İstatistik Ofisi (Eurostat) tarafından yayımlanan veriler, yaşam boyu öğrenmeye katılım oranlarının uluslararası düzeyde karşılaştırılmasında temel referans kabul edilmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’nin yetişkin eğitimi katılım düzeyine ilişkin mevcut durumu değerlendirmek için Eurostat istatistiklerinin MEB verileriyle birlikte ele alınması önem arz etmektedir.

## Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmaları

Grafik 1. Yetişkin Eğitimlerinden Yararlanma



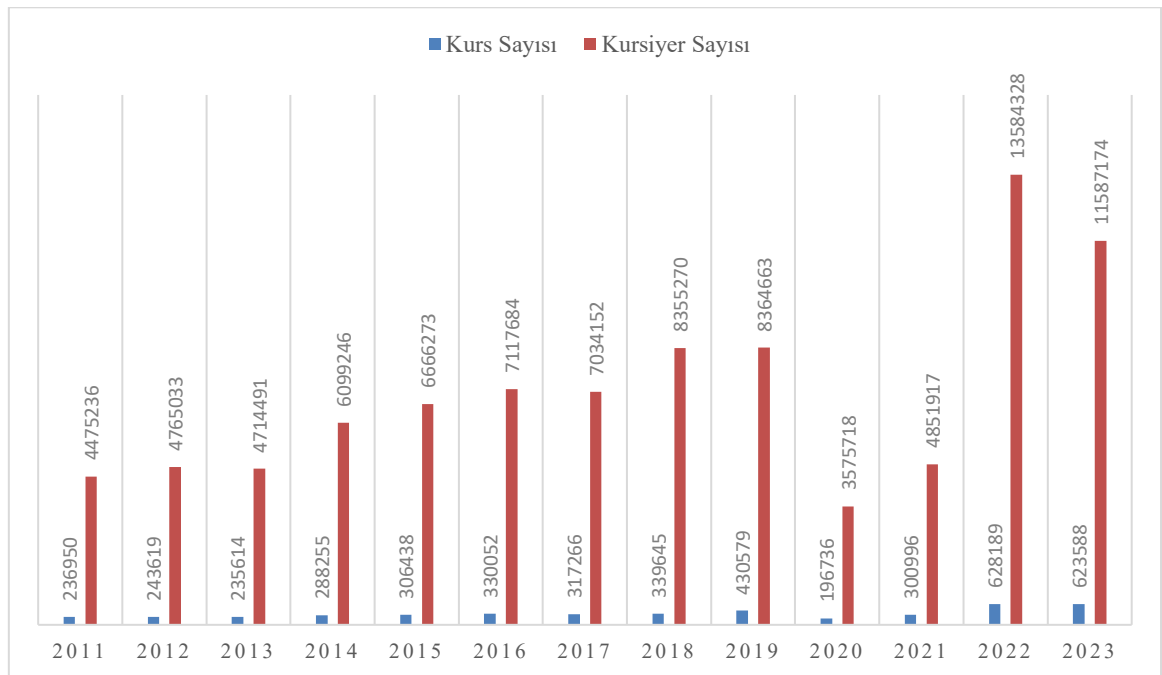
Kaynak: MEB, HBÖGM, 2024.

Grafik 1’de yer alan Türkiye’deki yetişkin eğitiminden yararlanma oranları, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün (HBÖGM) e-Yaygın sisteminden elde edilen yıllık katılım verilerinin toplam ülke nüfusuna oranlanmasıyla hesaplanmaktadır. Ancak bu hesaplama yönteminin bazı metodolojik sınırlılıklar içerdiği görülmektedir. Öncelikle, 0–3 yaş aralığındaki bireyler bu orana dâhil edilmemekte; geri kalan tüm yaş grupları (3 yaş ve üzeri) hesaba katılmaktadır. Bu durum, teknik olarak doğru görünse de, eğitim çağındaki çocuklar ve gençlerin de bu orana dahil edilmesi, yetişkin eğitimi katılım düzeyinin olduğundan yüksek görünmesine neden olabilmektedir.

11

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı yetişkin eğitimi kurumlarında düzenlenen kurslara katılım sayıları Grafik 2’de 2011-2023 yılları arası kurs/kursiyer verileri ile gösterilmiştir.

Grafik 2. Kurs ve kursiyer sayıları (2011-2023)



Kaynak: HBÖGM, 2024.

2011-2023 yılları arasında açılan kurs ve katılımcı sayılarında genel bir artış eğilimi gözlenmiştir. Ancak 2020 yılında COVID-19 pandemisinin etkisiyle bu eğilimde belirgin bir düşüş yaşanmış; bu süreçte HBÖGM kursları yüz yüze ve uzaktan formatta yeniden yapılandırılmıştır (Moore, 2020). Türkiye’deki toparlanma sürecine rağmen, 2023 yılı verileri yaşam boyu öğrenmeye katılımın hâlâ AB ortalamasının altında olduğunu göstermektedir (European Union, 2021; MEB HBÖGM, 2024).

## **Yöntem**

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılan bir yaklaşımdır (Karasar, 1999). Bu çalışmada, 1990-2024 yılları arasında yetişkin eğitime katılım konusunda yapılmış ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı olan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. 1990 yılı öncesindeki çalışmalar, Ayhan’ın (1990) araştırması kapsamında ele alındığı için bu çalışma 1990 yılı ve sonrasını kapsamaktadır.

Araştırmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yapılan tarama sonucunda yetişkin eğitimi ve halk eğitimi ile ilgili tezler belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilme ölçütü olarak, tezin başlığında “yetişkin eğitime katılım”, “halk eğitime katılım”, “katılım örüntüleri”, “katılım nedenleri” veya “terk nedenleri” kavramlarından en az birinin geçmesi esas alınmıştır. Bu ölçütlere uygun olarak toplamda 27 tez belirlenmiştir. Bu tezlerin 19’u yüksek lisans, 8’i ise doktora tezidir.

Çalışmada elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından Excel programında oluşturulan bir veri kodlama formuna işlenmiştir. Veri kodlama formunda her çalışmanın yılı, akademik düzeyi, hazırlandığı üniversite, kullanılan yöntem, verilerin toplandığı il, çalışmanın gerçekleştirildiği kurum/kuruluşlar, anahtar kelimeler, araştırma amaçları, yetişkinlerin eğitime katılım motivasyonları ve karşılaştıkları engeller kodlanmıştır. Bibliyometrik analiz kapsamında değişkenlerin frekans ve yüzde dağılımları Excel programı kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmalara ait anahtar kelimelerin görselleştirilmesinde Wordclouds programı kullanılmıştır.

İçerik analizinde ise öncelikle tezlerin araştırma amaçları kodlanmış, tablo haline getirilerek frekans ve yüzde dağılımlarına göre yorumlanmıştır. Tezlerin bulguları ise yetişkinlerin

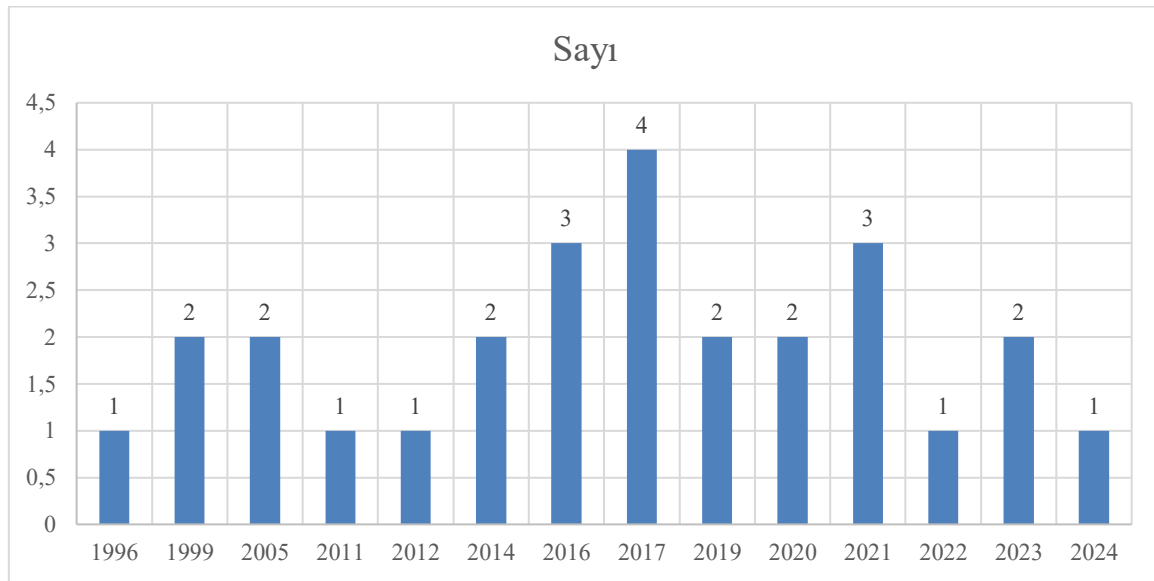
## Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmaları

eğitime katılım motivasyonları ve karşılaştıkları engeller bağlamında kodlanarak tema ve kategorilere ayrılmış, tablo haline getirilmiş ve frekans ile yüzde dağılımlarına göre yorumlanmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, yetişkin eğitime katılım konusundaki tezler; yıllara, akademik düzeylerine, gerçekleştirildikleri üniversitelere, araştırma yöntemlerine, kullanılan veri toplama araçlarına, örneklem büyüklüğüne, verilerin toplandığı kurum veya kuruluşlara, ilgili illere, anahtar kelimelere, araştırma amaçlarına ve bulgularına göre incelenmiştir. Grafik 1, tezlerin yıllara göre dağılımını göstermektedir.

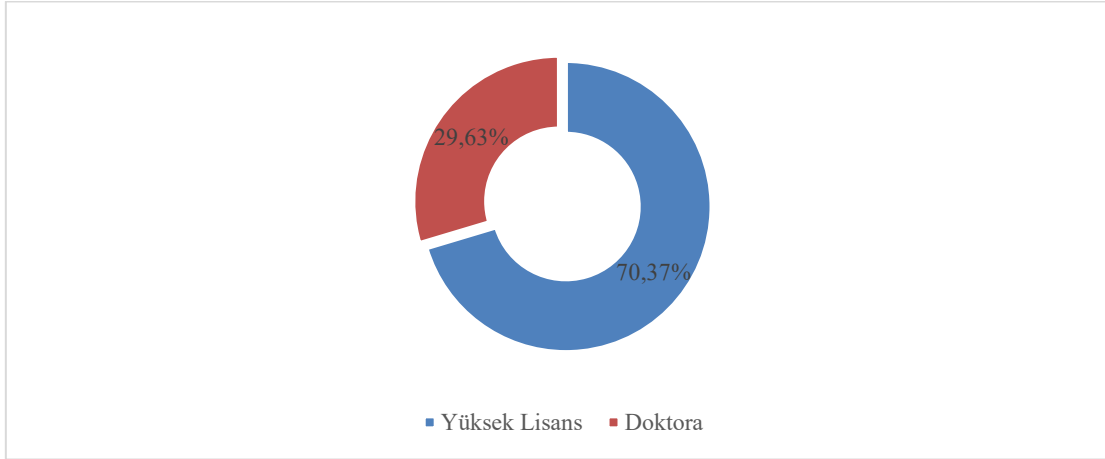
Grafik 1. Araştırma Yıllarına Göre Dağılım



Grafik 1 incelendiğinde, 1996–2024 yılları arasında hazırlanan tez sayısının 1 ile 4 arasında değiştiği görülmektedir. 2017 yılında dört, 2016 ve 2021 yıllarında ise üçer tez hazırlanarak bu yıllar en fazla çalışma üretilen dönemler olmuştur. Tez sayılarında doğrusal bir artış gözlenmemesi, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanında lisansüstü eğitimin uzun yıllar boyunca yalnızca Ankara ve Boğaziçi üniversitelerinde sunulmasıyla ilişkilendirilebilir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın 17.06.2016 tarihli ve 758501-101.03.01-36826 sayılı "Eğitim-Eğitim Bilimleri Fakültesi Yeni Yapısı" konulu yazısı ile eğitim bilimleri bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı'nın kurulmasına karar verilmiştir. Bu kararın ardından diğer üniversitelerde de bölüm açılışları başlamış olsa da, birçok üniversite henüz lisansüstü eğitime başlamamış ya da yalnızca yüksek lisans düzeyinde eğitim vermektedir. Bu durum, alandaki akademik üretimin sayıca sınırlı kalmasına yol açmaktadır.

Grafik 2. Tezlerin düzeyine göre dağılımı



Tezlerin 19'u yüksek lisans, 8'i ise doktora düzeyindedir. Doktora çalışmalarının sayıca az olması, yetişkin eğitimi alanında doktora düzeyinde program açan üniversitelerin sınırlı olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu durum, son 24 yılda yetişkin eğitime katılım konusunu derinlemesine ele alan doktora tezlerinin sayısını da sınırlı tutmakta; dolayısıyla katılım dinamiklerine yönelik ayrıntılı analizlerin ve özgün bulguların yeterince üretilmemesine neden olmaktadır.

Tezlerin hazırlandığı üniversite göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

| Üniversite                            | Sayı | Yüzde |
|---------------------------------------|------|-------|
| Ankara Üniversitesi                   | 19   | 70%   |
| Boğaziçi Üniversitesi                 | 3    | 11%   |
| Bahçeşehir Üniversitesi               | 1    | 4%    |
| Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi | 1    | 4%    |
| Munzur Üniversitesi                   | 1    | 4%    |
| Okan Üniversitesi                     | 1    | 4%    |
| Yeditepe Üniversitesi                 | 1    | 4%    |
| Toplam                                | 27   | 100%  |

Yetişkin eğitime katılım konusundaki tezlerin büyük çoğunluğunun Ankara Üniversitesi'nde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum, uzun yıllar boyunca yalnızca

## Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmaları

Ankara ve Boğaziçi üniversitelerinde Yetişkin Eğitimi / Halk Eğitimi bölümlerinin bulunmasıyla açıklanabilir; bu iki üniversite, alandaki araştırmaların doğal yoğunluk noktası hâline gelmiştir. Özellikle Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Meral Uysal'ın bu alana odaklanan doktora çalışması ve danışmanlığını yürüttüğü lisansüstü tezler, katılım temalı önemli bir akademik birikim oluşturmuştur. Diğer üniversitelerde yapılan tezlerin ise genellikle alan dışı bölümlerde hazırlandığı dikkati çekmektedir.

Tablo 2. Tezlerin yöntemine göre dağılımı

| Yöntem | Frekans | Yüzde | Veri Toplama Aracı                          | Frekans | Yüzde |
|--------|---------|-------|---------------------------------------------|---------|-------|
| Nicel  | 13      | 48%   | Anket                                       | 8       | 30%   |
|        |         |       | Ölçek                                       | 5       | 19%   |
| Nitel  | 10      | 37%   | Doküman Tarama                              | 1       | 4%    |
|        |         |       | Yarı yapılandırılmış görüşme formu          | 6       | 22%   |
|        |         |       | Yarı yapılandırılmış görüşme formu / Gözlem | 3       | 11%   |
| Karma  | 4       | 15%   | Ölçek / Görüşme formu                       | 1       | 4%    |
|        |         |       | Anket / Yarı yapılandırılmış görüşme formu  | 2       | 7%    |
|        |         |       | Anket/Doküman tarama                        | 1       | 4%    |
| Toplam | 27      | 100%  |                                             | 27      | 100%  |

Tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin nicel ve nitel yaklaşımlar arasında dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Veri toplama araçları incelendiğinde, nicel çalışmalarda ağırlıklı olarak anketlerin; nitel çalışmalarda ise yarı yapılandırılmış görüşme formlarının tercih edildiği belirlenmiştir. Yetişkin eğitime katılım dinamiklerini anlamada her iki yöntemin de önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Ancak, yöntemsel açıdan bakıldığında tezlerin çoğunda yalnızca tek bir ölçme aracıyla veri toplanmış olması ve çoklu veri toplama tekniklerinin sınırlı kullanılması, alandaki araştırmalar açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Verilerin toplandığı kurum ve kuruluşlara ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Verilerin Toplandığı Kurum/Kuruluş

| Yer                                       | Sayı | Yüzde |
|-------------------------------------------|------|-------|
| Halk Eğitim Merkezi                       | 16   | 59%   |
| Üniversiteler (Fakülteler)                | 4    | 15%   |
| Üniversiteleri Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi | 1    | 4%    |
| Diğer                                     | 6    | 22%   |
| Toplam                                    | 27   | 100%  |

Yetişkin eğitime katılım üzerine yapılan araştırmalarda, verilerin büyük çoğunluğunun Halk Eğitim Merkezlerinden (HEM) toplandığı görülmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, Türkiye’de yetişkin eğitimlerinin MEB taşra teşkilatlarından biri olan HEM’ler aracılığıyla sunulması, belgelendirmenin de çoğunlukla aynı kurumsal yapı denetimi ve koordinesiyle yapılıyor olması, bu kurumların görece daha ulaşılabilir konumda olması çalışmaların ağırlıklı olarak bu kurumsal yapılarda yürütülmesinin gerekçelerindendir. Ancak, yetişkin eğitiminin kişisel, mesleki ve kültürel öğrenme fırsatları açısından geniş bir yelpazeye yayıldığı düşünüldüğünde, araştırmaların büyük ölçüde HEM’lerde yoğunlaşması, alan yazında önemli bir boşluk olduğunu da göstermektedir.

Üniversitelerin çeşitli fakülteleri, katılım araştırmalarının yoğunlaştığı ikinci kurum türü olarak öne çıkmakta; buna karşılık diğer kurum ve kuruluşlarda yürütülen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle üniversitelerin Sürekli Eğitim Merkezleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Merkezleri, yetişkin eğitimi kapsamında önemli işlevler üstlenmelerine rağmen, şimdiye kadar yalnızca bir tezin bu birimleri konu aldığı görülmektedir. Oysa bu merkezler, üniversitelerin eğitim-öğretim ve araştırma işlevlerinin yanı sıra, topluma hizmet rolünü de yerine getirmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Bu merkezlerde yetişkin eğitime ilişkin araştırmaların yetersizliği, Başaran’ın (2004) vurguladığı “yönetsel etkililik” kavramıyla ilişkili olabilir. Yönetsel etkililik; bir kurumun amaçlarına ulaşma düzeyi, personel yeterliliği, kaynakların etkin kullanımı ve sunulan hizmetlerin niteliğiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu bağlamda, söz konusu merkezlerde yürütülen faaliyetlerin kapsamı, yaşam boyu öğrenmeye yönelik programların ne ölçüde işlevsel olduğu, eğitim kadrosunun bu alandaki uzmanlığı ve kuruluş amaçlarına uygun personel istihdam edilip edilmediği gibi faktörlerin tümü yönetsel etkililik çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Verilerin toplandığı iller Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Verilerin toplandığı il

| Yer                       | Sayı | Yüzde |
|---------------------------|------|-------|
| Ankara                    | 12   | 44%   |
| İstanbul                  | 6    | 22%   |
| İzmir                     | 1    | 4%    |
| Aydın, Sinop ve Çanakkale | 1    | 4%    |
| Erzincan                  | 1    | 4%    |
| Isparta                   | 1    | 4%    |
| Alanya                    | 1    | 4%    |
| Karaman                   | 1    | 4%    |
| Konya                     | 1    | 4%    |
| Sinop, İstanbul           | 1    | 4%    |
| Tunceli                   | 1    | 4%    |
| Toplam                    | 27   | 100%  |

Verilerin toplandığı iller incelendiğinde, Ankara ve Boğaziçi Üniversitelerinin bulunduğu iki büyük şehirde belirgin bir yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Verilerin %66'sının yalnızca bu iki şehirden elde edilmiş olması, Türkiye'nin diğer bölgelerinin araştırmalarda yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Özellikle yetişkin eğitime katılım bağlamında, büyük şehirlerin sunduğu imkânlar ile demografik yapısının küçük şehirlerden farklılık göstermesi, eşitlik odaklı değerlendirmeler açısından önemli bir dinamik oluşturmaktadır.

Mevcut tezlerde yalnızca 12 ilden veri toplanmış olması, araştırma konularının çeşitliliği göz önüne alındığında, alana dair kapsamlı ve genellenebilir bir bilgi üretimini sınırlamaktadır. Her ne kadar MEB HBÖGM tarafından yayımlanan yıl sonu raporlarında katılım verileri (yaş, cinsiyet, eğitim durumu vb.) Türkiye genelini kapsayacak şekilde sunulsa da, bu raporlarda bireylerin katılım amaçları ve engelleri yer almamaktadır. TÜİK'in yetişkin eğitimi araştırmaları ise bu tür verilere kısıtlı düzeyde yer vermektedir. Dolayısıyla, Türkiye ölçeğinde genel geçer çıkarımlara imkân tanıyacak geniş kapsamlı çalışmaların eksikliği, alan yazında önemli bir boşluk olarak değerlendirilmektedir.

Görsel 1. Anahtar kelimeler kelime bulutu



Katılımla ilgili tezlerin anahtar kelimeleri incelendiğinde, 7 tezde herhangi bir anahtar kelime belirtilmediği görülmektedir. Diğer tezlerde ise toplam 71 farklı anahtar kelime veya kelime grubu kullanılmıştır. En sık karşılaşılan anahtar kelimeler arasında *Yetişkin Eğitimi* (8), *Halk Eğitimi Merkezi* (7), *Yaşam Boyu Öğrenme* (4), *Güdüsel Yönelim* (4), *Eğitime Katılma Ölçeği* (4) ve *Katılma* (3) yer almaktadır. Bu veriler, araştırmaların odaklandığı temaları anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar kelime bulutunda yer alan “sosyal uyum”, “göç”, “öğrenen şehir”, “öğrenme kültürü” ve “Suriyeli sığınmacılar” gibi ifadeler, yetişkin eğitimi araştırmalarının güncel toplumsal konularla ne ölçüde ilişkilendiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, incelenen tezlerde odak genellikle bireylerin katılım durumları ve eğilimleri üzerine yoğunlaşmakta; kurumların finansal ve yapısal olanaklarını ele alan çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir.

Katılım tezlerinin amaçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmanın Amacı

|                               |         |       |
|-------------------------------|---------|-------|
| Amaç                          | Frekans | Yüzde |
| Güdüsel yönelimleri belirleme | 7       | 26%   |

## Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmaları

|                                                   |    |      |
|---------------------------------------------------|----|------|
| Katılma nedeni, amacı ve engelleri belirleme      | 4  | 15%  |
| Katılma nedenini ve memnuniyet düzeyini belirleme | 3  | 11%  |
| Beklentiye belirleme                              | 2  | 7%   |
| Katılım durumu/düzeyini belirleme                 | 2  | 7%   |
| Katılım deneyimlerini değerlendirme               | 2  | 7%   |
| Katılmama nedenlerini belirleme                   | 2  | 7%   |
| Dönüştürücü deneyimleri inceleme                  | 1  | 4%   |
| Katılma nedeni ve beklentileri belirleme          | 1  | 4%   |
| Katılma ve terk etme nedenlerini belirleme        | 1  | 4%   |
| Katılmama nedenlerini belirleme ölçeği geliştirme | 1  | 4%   |
| Terk etme nedenlerini belirleme                   | 1  | 4%   |
| Toplam                                            | 27 | 100% |

Yetişkin eğitimi katılımıyla ilgili yapılan araştırmalarda aşağıdaki başlıklar öne çıkmaktadır:

1. Güdüsöl Yönelimler: Tezler incelendiğinde, katılımın farklı boyutlarını ele alan çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında en yüksek orana sahip araştırma amacı “güdüsöl yönelimleri belirleme” olup, tezlerin %26’sı bu konuya odaklanmaktadır. Bu durum, araştırmaların katılımcıların motivasyonlarını ve katılım gerekçelerini anlamaya yönelik bir eğilim taşıdığını göstermektedir. Duman’ın (2007) da belirttiği gibi güdüsöl yönelim, yetişkin bireylerin herhangi bir öğrenme etkinliğine katılma nedenlerini ve bu sürece nasıl motive olduklarını ifade eder. Dolayısıyla bu konunun çalışmalarda sıkça ele alınması, bireylerin eğitime hangi gerçek gerekçelerle katıldığını ortaya koyma çabasını yansıtmaktadır. Nitekim Darkenwald ve Merriam’ın (1982) vurguladığı üzere, eğitime katılma nedenleri her zaman programın görünür amacı, içeriği ya da türü üzerinden doğrudan anlaşılamamaktadır. Bu nedenle güdüsöl yönelimlerin doğrudan araştırılması, yetişkin eğitimi programlarının hedef kitleye uygun biçimde planlanmasına önemli katkı sağlayacaktır.
2. Katılımın nedenlerini ve engellerini belirlemeye yönelik araştırmalar, tezlerin %15’ini oluşturarak ikinci sırada yer almaktadır. Bu durum, bireylerin eğitime katılım motivasyonlarını ve karşılaştıkları engelleri anlamaya dönük çalışmaların önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Yetişkin bireylerin katılım kararları; yaşam rolleri, eğitime yönelik tutumları, motivasyon düzeyleri ve benzeri birçok değişken tarafından şekillenmektedir. Bu nedenle, katılım nedenleri ile engellerinin çok

boyutlu biçimde ele alınması gerekmektedir. Alan yazında, eğitime katılımı etkileyen veya engelleyen faktörlerin bireysel, çevresel ve yapısal koşullara bağlı olarak değiştiği ortaya konmuştur. Örneğin; bireyin eğitime karşı olumsuz tutumu (DesJardins vd., 2006), programların ilgi ve ihtiyaçlara hitap etmemesi (Bilir, 2004), yeterli bilgilendirmenin yapılmaması (Ural, 1999), yoğun iş temposu, aile sorumlulukları, çocuk bakımı, yaş faktörü, başarısızlık korkusu ya da çevresel baskılar (Komşu, 2014; Gökçe, 2016) gibi birçok unsur eğitime katılımı doğrudan etkileyebilmektedir. Türkiye’de katılım oranlarının düşüklüğü ve özellikle belirli demografik grupların sistemin dışında kalması, bu tür araştırmaların önemini artırmaktadır. Katılma engellerini ortaya koyan çalışmalar, yetişkin eğitime erişimi artırmak ve eşitlikçi politikalar üretmek için yol gösterici niteliktedir. Dolayısıyla, bu konuya odaklanan daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu açıkça görülmektedir.

3. Memnuniyet ve Beklentiler: Araştırma amaçları arasında memnuniyet düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalar %11, beklentileri ortaya koymaya yönelik çalışmalar ise %7 oranla öne çıkmaktadır. Bu çalışmalar, katılım sürecine ilişkin bireylerin deneyimlerini ve beklentilerini değerlendirme açısından önemli veriler sunmaktadır. Zira yetişkin eğitiminde, hizmetin sunulacağı hedef kitlenin gereksinimlerinin önceliklendirilmesi, program tasarımı açısından kritik bir adımdır (Ağcihan, 2015). Yetişkinlerin beklentilerinin ve memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi, yeni programların geliştirilmesine ve mevcut programların güncellenmesine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu tür araştırmalar, hem hizmet kalitesinin artırılması hem de katılımın sürdürülebilir hâle getirilmesi açısından stratejik bir rol oynamaktadır.
4. “Dönüştürücü deneyimleri inceleme” başlığı, %4 oranıyla daha az sıklıkta araştırılan bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, katılımcıların eğitim sürecinde yaşadığı dönüşüm ve değişim deneyimlerinin literatürde yeterince ele alınmadığını göstermektedir. Oysa Mezirow’un dönüştürücü öğrenme kuramı çerçevesinde, özellikle gündelik yaşamda kendiliğinden gelişen otantik ve enformel öğrenmelere odaklanan çalışmalar, uluslararası yetişkin eğitimi literatüründe önemli bir yere sahiptir. Türkiye bağlamında ise bu temaya odaklanan araştırmaların (Tutar Çınar, 2025; Alica Öztürk, 2022; Sayılan, 2009b) sınırlı sayıda olması, alan yazınındaki önemli boşluklardan birine işaret etmektedir.
5. Katılmama ve Terk Etme Nedenleri: Katılmama ve terk etme nedenlerinin belirlenmesi, katılımı artırmaya yönelik politika ve stratejilerin geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Ancak bu temaya odaklanan tezlerin oranı

oldukça düşüktür ve alanyazında görece sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Bu nedenle, özellikle bu nedenlerin derinlemesine incelendiği çalışmalara duyulan ihtiyaç devam etmektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen tezlerde, katılımın sonlandırılmasına yol açan gerekçeler arasında kursiyerlerle yaşanan uyumsuzluklar, kurs yöneticisinin tutumu, maddi imkânsızlıklar, ücret alamama, sağlık sorunları, eş veya aile büyüklerinin izin vermemesi, çocuk bakımı, evlenme, kurs hocasının yaklaşımı ve çeşitli ailevi sorunlar gibi etkenler öne çıkmaktadır (Aşır, 2011). Katılımın sosyal bağlamdan bağımsız düşünülmemeyeceği (Jung ve Cervero, 2002) dikkate alındığında, bu tür nedenlerin bireysel tercihlerden ziyade çevresel koşullarla şekillendiği açıktır. Bu bağlamda, katılmama ve terk nedenlerine yönelik araştırmalarda sosyal çevre, toplumsal roller ve hane içi dinamiklerin de sistematik biçimde ele alınması gerekmektedir.

Tablo 6. Tezlerin katılım amaçlarına yönelik bulguları

| Kategori                               | Tema                                                                     | Frekans | Yüzde |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------|-------|
| Mesleki Nedenler                       | Meslek edinme ve iş bulma                                                | 12      | 14    |
|                                        | Ek gelir sağlamak, ek iş için bilgi ve beceri edinme                     | 6       | 7     |
|                                        | İş değiştirme, işteki pozisyonunu değiştirme                             | 5       | 6     |
| Kişisel Gelişim ve Psikolojik İyileşme | Kendini geliştirme                                                       | 5       | 6     |
|                                        | Psikolojik iyileşme, ruhsal olarak sağlıklı olma                         | 4       | 5     |
|                                        | Günlük rutinde değişiklik yapma                                          | 4       | 5     |
|                                        | Stresten ve sıkıntıdan kurtulma                                          | 4       | 5     |
|                                        | Çevresinde daha çok takdir görmek                                        | 3       | 3     |
|                                        | Bedensel ve ruhsal sağlığı geliştirme                                    | 4       | 5     |
|                                        | Kendine güveni geliştirmek                                               | 2       | 2     |
|                                        | Evdeki konumunu güçlendirme                                              | 1       | 1     |
| Sosyalleşme ve Toplum Katılımı         | İletişim geliştirme, yeni insanlarla tanışma, sosyalleşme                | 11      | 12    |
|                                        | Aileye, çevresine veya çalıştığı kuruma faydalı olmak                    | 3       | 3     |
|                                        | Topluma yararlı olmak                                                    | 2       | 2     |
|                                        | Kadınlar için ataerkil baskıdan ve hane içi üretim çıkmazından kurtulmak | 2       | 2     |
| İlgi ve Motivasyon                     | Bilgi edinmek, bilinçlenmek                                              | 3       | 3     |

|                                 |                                            |    |     |
|---------------------------------|--------------------------------------------|----|-----|
|                                 | Yeni şeyler öğrenme isteği                 | 3  | 3   |
|                                 | Merak                                      | 2  | 2   |
| Hobi ve Boş Zaman Değerlendirme | Boş zamanları değerlendirme                | 5  | 6   |
|                                 | Eğlenme, hoş vakit geçirme isteği          | 1  | 1   |
|                                 | Hobi amaçlı, boş zaman etkinliği           | 1  | 1   |
| Belge Alımına Yönelik Nedenler  | Kurs sonunda alacağı belgeye ihtiyaç duyma | 4  | 5   |
|                                 | Yarım bıraktığım okulu tamamlama           | 1  | 1   |
| Toplam                          |                                            | 88 | 100 |

Tablo, yetişkinlerin eğitime katılım motivasyonlarını farklı kategoriler altında toplamış ve bu motivasyonların oranlarını ortaya koymuştur. Veriler incelendiğinde, en yüksek orana sahip motivasyonun mesleki nedenler (%27) olduğu görülmektedir. Yetişkinlerin bu tür eğitim etkinliklerine çoğu zaman mesleki nedenlerle katıldığı OECD (2003) verileriyle de vurgulanmıştır. Bu durum, yetişkinlerin büyük ölçüde meslek edinme, iş bulma, ek gelir sağlama ve kariyer değişikliği gibi iş gücü piyasasına yönelik beklentilerle eğitime katıldıklarını göstermektedir. Yetişkin eğitimi, bireylerin işgücü piyasasındaki konumlarını güçlendirmek, becerilerini artırmak ve yeni fırsatlar yaratmak için önemli bir araç olarak görülmektedir. Nitekim çalışanların bilgi, beceri veya yetkinliklerinin uluslararası rekabet gücü yüksek ve bilgi yoğun ekonomide oldukça önemli hale geldiği (Kydtut ve diğerleri, 2011), bunun da eğitime katılma motivasyonunda etkili olduğu görülmektedir.

İkinci önemli motivasyon alanı sosyalleşme ve toplum katılımı (%19) olarak öne çıkmaktadır. Yeni insanlarla tanışma, iletişim becerilerini geliştirme ve topluma fayda sağlama gibi sosyal faktörler, yetişkinlerin eğitim programlarına katılımında etkili bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle kadınlar için hane içi üretim döngüsünden çıkma ve ataerkil baskıdan kurtulma motivasyonunun da vurgulanması, eğitimin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Katılım nedenlerinde kişisel gelişim ve psikolojik iyileşme (%27) faktörleri de önemli bir yer tutmaktadır. Yetişkinler, sadece mesleki veya ekonomik kaygılarla değil, aynı zamanda kendini geliştirme, psikolojik iyilik hali sağlama, stresle baş etme ve öz güven kazanma gibi nedenlerle de eğitime katılmaktadır. Bu da eğitimin sadece ekonomik kazanç sağlama aracı olmadığını, bireylerin ruhsal ve zihinsel gelişimine de katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Diğer motivasyonlar arasında ilgi ve motivasyon (%8), hobi ve boş zaman değerlendirme (%8) ve belge alımına yönelik nedenler (%6) yer almaktadır. Yetişkinlerin bir

## Türkiye'de Yetişkin Eğitime Katılım Araştırmaları

kısmı eğitimi yeni şeyler öğrenmek, kişisel meraklarını gidermek veya boş zamanlarını verimli değerlendirmek için görmektedir.

Tablo 7. Tezlerin katılım engellerine yönelik bulguları

| Kategori                             | Tema                                      | Frekans | Yüzde |
|--------------------------------------|-------------------------------------------|---------|-------|
| Aile ve Sosyal Engeller              | Ev işleri ve ailevi sorumluluklar         | 5       | %12,5 |
|                                      | Eşin / aile büyüklerinin izin vermemesi   | 2       | %5    |
|                                      | Çevrenin olumsuz tepkisi                  | 3       | %7,5  |
| Eğitim Ortamı ve Akademik Engeller   | Devam zorunluluğu                         | 1       | %2,5  |
|                                      | Kurs hocasının / yöneticisinin tutumu     | 3       | %7,5  |
|                                      | Beklentinin karşılanmaması                | 2       | %5    |
|                                      | Kursiyerlerle anlaşamama                  | 1       | %2,5  |
| Kişisel Engeller                     | Düşük özgüven                             | 1       | %2,5  |
|                                      | Eğitim etkinliklerine karşı olumsuz tutum | 1       | %2,5  |
|                                      | Katılmaya isteksizlik                     | 1       | %2,5  |
|                                      | Başarısızlık korkusu                      | 2       | %5    |
|                                      | İhtiyaç duymama                           | 1       | %2,5  |
|                                      | Çevreden çekinme                          | 1       | %2,5  |
| Zaman ve İş Kaynaklı Engeller        | Mesleki yoğunluk                          | 2       | %5    |
|                                      | İşten izin alamama                        | 2       | %5    |
|                                      | Zaman kısıtlılığı                         | 1       | %2,5  |
| Ekonomik Engeller                    | Maddi güçlükler                           | 4       | %10   |
| Fiziksel ve Sağlıkla İlgili Engeller | Yaş şartı aranması / yaşlılık             | 3       | %7,5  |
|                                      | Sağlık sorunları                          | 2       | %5    |
| Ulaşım ve Mekânsal Engeller          | Ulaşım / mesafe                           | 1       | %2,5  |
|                                      | Eğitim ortamının fiziksel yapısı          | 1       | %2,5  |
| Toplam                               |                                           | 40      |       |

Tablo 7’de yetişkin eğitime katılımı engelleyen faktörler yedi ana tema altında toplamaktadır. En yaygın engel aile ve sosyal faktörler olup, özellikle toplumsal cinsiyet rolleri, aile sorumlulukları ve çevrenin tepkisi gibi konular ön plana çıkmaktadır. Bu durum, yetişkin eğitiminin sadece bireysel bir karar olmadığını, sosyal çevre ve kültürel normlar tarafından şekillendirildiğini göstermektedir. Nitekim bir yetişkinin eğitime katılma ve devam etme kararında sosyal yaşamındaki kişi veya grupların destekleyici olup olmaması da önemlidir

(Singh, 2014). Örneğin katılım engellerine kadınlar açısından bakıldığında genel olarak çocuk ve yaşlı bakımı, evin döngüsel işleri vb. gibi onlara tanımlanan ev içi rollerin önemli bir katılım engeli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kadınların yetişkin eğitime katılımını artırmak için bireysel nedenlerin yanında destekleyici kurumsal mekanizmaların eksikliğinin de tartışılması gerekmektedir.

Ekonomik engeller, zaman yönetimi sorunları ve sağlık nedenleri gibi faktörler de önemli engeller arasında yer almaktadır. Özellikle zaman ve iş kaynaklı engeller, çalışma hayatı ile öğrenmeye ayrılan zamanı dengelemenin zorluğunu gözler önüne sermektedir. Bir diğer önemli katılım engelinin, eğitim ortamı ve akademik engeller kategorisi olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının tutumları, devam zorunluluğu ve eğitim ortamındaki sosyal dinamikler, bireylerin eğitim süreçlerine katılımını olumsuz etkileyebilmektedir. Nitekim eğitimcilerin katılımcılara karşı tutum ve davranışlarının olumlu olması, bilgi ve tecrübesine güven duyulması da katılımı olumlu etkileyen bir etkidir (Çelik ve Uysal, 2019). Yetişkin eğitimi kurumlarındaki eğitim personelinin ve yöneticilerinin kaynağının örgün eğitim kurumları olması dolayısıyla yetişkin eğitimi sunan kurumların personellerinin yetişkin eğitimi alanında uzman olması, yetişkinlere yönelik öğretim yöntem ve teknikleri alanında hizmet içi eğitimler yoluyla güçlendirilmesi bu olumsuzlukları azaltmaya katkı sunacaktır.

## **Sonuç**

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye’de yetişkin eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin katılım olgusu çerçevesinde önemli eğilimleri ve eksiklikleri ortaya koymaktadır. Öncelikle, katılım araştırmalarının yetişkin eğitiminin temel unsurlarından biri olan katılma nedenlerini, engelleri, motivasyon kaynaklarını ve beklentileri anlamada kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Ancak katılmama, terk etme ve dönüştürücü öğrenme gibi alanların sınırlı incelendiği görülmektedir. Diğer yandan araştırmaların büyük ölçüde büyükşehirlerde ve Halk Eğitim Merkezlerinde yürütülmesi, bölgesel çeşitliliğin ve kurumsal farklılıkların yeterince yansıtılamadığına işaret etmektedir. Bu durum, bölgesel farklılıkların ve yerel ihtiyaçların göz ardı edilmesine yol açarak, alan yazında önemli bir temsil sorunu yaratmaktadır.

Katılımı etkileyen faktörler bağlamında tezlerin bulguları; mesleki gelişim ve iş olanaklarının yetişkinleri en fazla motive eden etkenler olduğunu, ancak sosyalleşme, kişisel gelişim ve psikolojik iyilik hali gibi daha bütüncül motivasyonların da göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, katılımı engelleyen faktörlerin bireysel, sosyal ve yapısal

düzeylerde çeşitlendiği; özellikle toplumsal cinsiyet rolleri, ailevi sorumluluklar, ekonomik zorluklar, iş yükü ve ulaşım gibi etkenlerin katılımı önemli ölçüde sınırlandırdığı görülmüştür. Eğitim ortamındaki olumsuz tutumlar, akademik beklentiler ve kişisel motivasyon eksiklikleri ise süreci daha da karmaşıktırmaktadır.

Son olarak, tez sayılarındaki belirgin bir artış gözlemlenmemesi, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme alanının akademik düzlemde kurumsallaşmasında yapısal sorunların sürdüğünü göstermektedir. YÖK’ün 2016 yılında Hayat Boyu Öğrenme Anabilim Dalı açılmasına onay vermesi bu alanda umut verici bir adım olmakla birlikte, birçok üniversitede bölümlerin yalnızca tabela düzeyinde kaldığı ve yetişkin eğitimi alanında uzman olmayan farklı disiplinlerden gelen akademisyenlerin bu anabilim dalında istihdam edildiği görülmektedir. Bu durumun, yetişkin eğitimi alanında derinlikli ve özgün bilimsel üretimi sekteye uğrattığı değerlendirilmektedir. Yaşam boyu öğrenme alanının kurumsallaşması sürecinde yaşanan gecikmeler ve alan dışı akademik kadrolaşma, bilimsel üretimi sınırlandıran temel etkenler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, alana özgü kuramsal derinliği olan, çok yöntemli ve kapsayıcı araştırmalara duyulan ihtiyaç devam etmektedir.

### Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bölgesel çeşitliliğin artırılması: Yetişkin eğitimi ve katılım araştırmalarının daha geniş coğrafi alanlara yayılması sağlanmalıdır. Özellikle büyük şehirler dışındaki illerde veri toplama çalışmaları yapılması, farklı demografik yapılar ve katılım dinamiklerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
- Çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanımı: Araştırmalarda tek bir veri toplama aracına odaklanmak yerine, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı çoklu veri toplama yöntemlerine yer verilmelidir. Bu yaklaşım, daha zengin ve kapsamlı bulgular elde edilmesini mümkün kılacaktır.
- Farklı kurum ve kuruluşların incelenmesi: Yetişkin eğitimi ve katılım araştırmalarında Halk Eğitim Merkezleri yanı sıra üniversitelerin Sürekli Eğitim Merkezleri, meslek kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve diğer yetişkin eğitimi sağlayıcılarının da incelenmesi, alandaki bilgi birikiminin çeşitlenmesini sağlayacaktır.
- Kapsamlı nicel çalışmalar yapılması: Türkiye genelinde daha geniş örneklemle gerçekleştirilecek kapsamlı nicel araştırmalar, yetişkin eğitimi katılımının farklı demografik gruplar üzerindeki etkilerinin daha doğru analiz edilmesine olanak tanıyacaktır.

- Katılma nedenleri ve engeller üzerine araştırmaların genişletilmesi: Farklı demografik grupların katılım motivasyonları ve engelleri üzerine yapılan çalışmaların artırılması, eğitim politikalarının daha hedefe yönelik ve etkili olmasına katkı sunabilir.
- Katılmama ve terk etme nedenlerinin derinlemesine incelenmesi: Yetişkin eğitimi katılımında katılmama ve terk etme nedenlerinin daha detaylı araştırılması gerekmektedir. Bu alandaki çalışmalar, katılımın artırılması için etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

### Kaynakça

Ağcihan, E. (2015). *Yetişkin eğitimi alanında eğitim veren öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanındaki yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.

Alica Öztürk, Z. (2022). *Feminist kadın gruplarında dönüştürücü öğrenme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.

Aşır, S. K. (2011). *Mamak Halk Eğitim Merkezi'nde açılan kurslara katılan kadınların eğitime katılma ve terk nedenleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.

Ayhan, S. (1990). Halk Eğitiminde Katılma ile İlgili Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-332.

Bağcı, E. (2014). *Yetişkin eğitimi ve eşitlik*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Bilir, M. (2004). Kentleşme sürecinde yetişkinlerin eğitim gereksinimi: Ankara Mamak ilçesi Tuzlucaıyır semti Ege mahallesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 98-121.

Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I. & Baert, H. (2012). Why do adults learn? Developing a motivational typology across 12 European countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 247-269. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2012.678764>

Boeren, E. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45-61.

Çelik, N. & Uysal, M. (2019). Keçiören Halk Eğitimi Merkezi'ndeki yetişkinlerin özdoym kurslarına katılım örüntüleri. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 2(2-3), 48-110.

Darkenwald, G. G. & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundation of practice*. New York: Harper - Row Publishers.

DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A. & McCall, B. P. (2006). The effects of interrupted enrollment on graduation from college: Racial, income, and ability differences. *Economics of Education Review*, 25, 575-590.

Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.

European Union. (2021). Adult participation in learning in a mild decline. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210702-1>

Gökçe, N. (2016). Kadınların okuma yazma kurslarına katılmama nedenleri ve karşılaştıkları güçlüklerle baş etme stratejileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.

27

Jung, J. C. & Cervero, R. (2002). The social, economic and political contexts of adults' participation in undergraduate programmes: A state-level analysis. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 305-320. <https://doi.org/10.1080/02601370210140977>

Knowles, M. S. (1962). *The adult education movement in the United States*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Komşu, U. C. (2014). Türkiye'de kent sorunları ve yetişkin eğitimi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kyndt, E., Michielsen, M., Nooten, L. Van, Nijs, S. & Baert, H. (2011). Learning in the second half of the career: Stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 681-699. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.611905>

Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış*. Çev: Turhan Oğuzkan. Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.

MEB HBÖGM. (2024). MEB HBÖ İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2023. [https://hbo gm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_05/14104707\\_izlemevedegerlendirmeraporu2023.pdf](https://hbo gm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/14104707_izlemevedegerlendirmeraporu2023.pdf)

Merriam, S. B. (2008). Küreselleşme ve yetişkin eğitiminin rolü: Zorluklar ve fırsatlar. İSMEK 2. Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 10-11 Mayıs 2008, İstanbul.

Miser, R. (2002). "Küreselleşen" dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(1-2), 55-60.

Moore, R. L. (2020). Developing lifelong learning with heutagogy: contexts, critiques, and challenges. *Distance Education*, 41(3), 381-401. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1766949>

OECD. (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. OECD publication. <https://doi.org/10.1787/9789264199446-en>

Rubenson, K. (2010). Barriers to participation in adult education. K. Rubenson (Ed.), *Adult Learning and Education*, (s. 216-221). Vancouver: University of British Columbia.

Sayılan, F. (2005). Herkes için eğitim: Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de temel eğitim sorunu. F. Sayılan & A. Yıldız (Ed.), *Yaşam boyu Öğrenme - Sempozyum Bildirileri* (2. Baskı), 106-116. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sayılan, F. (2009a). Küreselleşme ve yetişkin eğitimi. A. Yıldız & M. Uysal (Ed.), *Yetişkin Eğitimi*, (p. 255-272). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Sayılan, F. (2009b). Jack Mezirow ve dönüştürücü öğrenme kuramı. A. Yıldız & M. Uysal (Ed.), *Yetişkin Eğitimi*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Smith, A. (2002). The EU memorandum on lifelong learning. C. M. Anonueva (Ed.) In, *Integrating lifelong learning perspectives*, Germany: UNESCO Institute for Education.

Singh, A. K. (2014). *Non-traditional students’ quest for higher education: Personal and environmental challenges in a rural community college* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, New Castle.

Tutar, P. (2020). *Yaşam boyu öğrenmeye kültürel alandan bakmak: Öğretmen adaylarının kültürel katılım örüntüleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tutar, P. (2022). Lindeman’dan Knowles’a çağdaş yetişkin eğitimcilerle androgojinin kökenleri. A. Yıldız (Ed.), *Akademide 40 yıl: Prof. Dr. Meral Uysal’a armağan içinde* (ss. 517-531). Ankara, Türkiye: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Tutar Çınar, P. (2025). Migration and the transformation of gender and parenting roles: Syrian and Afghan women in Turkey. *Women Studies International Forum*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2024.103041>

Tusting, K. & Barton, D. (2011). *Öğrenme kuramları ve yetişkin öğrenme modelleri üzerine kısa bir inceleme* (Çev. A. Yıldız & A. Demirli). Ankara: Dipnot Yayınları.

Ural, O. (1999). Yetişkin eğitimi etkinliklerine katılmama nedenlerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Ural, O. (2007). Türkiye’de yetişkin eğitiminin bugünkü durumu ve geleceği. Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, s. 12–43.