



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Programı

TÜRKİYE VE YUNANİSTAN'DA YETİŞKİN EĞİTİMİ SİSTEMİ:  
KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

Fatma MOUSTAFA

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Programı

TÜRKİYE VE YUNANİSTAN'DA YETİŞKİN EĞİTİMİ SİSTEMİ:  
KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

ADULT EDUCATION SYSTEMS IN TURKEY AND GREECE:  
A COMPARATIVE STUDY

Fatma MOUSTAFA

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Fatma MOUSTAFA'nın hazırladığı “T¼rkiye ve Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi Sistemi: Karşılaştırmalı Bir İnceleme” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Doç. Dr. Ayhan URAL

J¼ri Üyesi (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAĞAN

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. G¼khan ARASTAMAN

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun  
.../.../.... Tarihli ve .....  
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniğersitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmada Türkiye ve Yunanistan'ın yetişkin eğitimi sistemleri incelenerek, benzerlik ve farklılıklarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yetişkin eğitimi ile ilgili bazı temel kavram ve yaklaşımlara değinilmiş, yetişkin eğitimi sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları, yasal dayanakları, amaç ve hedefleri, finansal kaynakları, yetişkin eğitimi uygulamaları ve bu uygulamalara katılım oranları karşılaştırılmış, bulgulara dayalı olarak yorumlar yapılmış ve elde edilen sonuçlara dayalı öneriler geliştirilmiştir. Bu çalışma, bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Araştırmada, nitel araştırma modeline dayalı doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler bu tekniğe uygun olarak toplanmış, araştırma soruları çerçevesinde elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; yetişkin eğitimi sistemlerinin tarihsel gelişimi açısından Türkiye'nin daha eski bir geçmişe sahip olduğu, yetişkin eğitiminin finansmanının büyük bir kısmının her iki ülkede de devlet tarafından sağlandığı, Türkiye ile kıyaslandığında, Yunanistan'ın Avrupa Birliği fonlarından daha fazla yararlandığı bulunmuştur. Yetişkin eğitimi uygulamalarının, ağırlıklı olarak, her iki ülkede de kamu kesimince finanse edildiği ve gerçekleştirildiği, uygulama türlerinin her iki ülkede de önemli oranda benzerlikler taşıdığı ve bu uygulamaların ağırlıklı olarak mesleki eğitime yönelik olduğu bulunmuştur. Uygulamalar Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kurumlar aracılığıyla gerçekleştirirken, Yunanistan'da uygulamaların büyük bölümünün Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı bünyesinde yer alan kurumlarca gerçekleştirildiği saptanmıştır. Yetişkin eğitime katılım oranları her iki ülkede de, Avrupa Birliği ortalamasına göre, oldukça düşük düzeydedir.

Her iki ülke için de, yetişkin eğitime erişim fırsat ve olanaklarının çoğaltılması, kamu kaynaklarının artırılması ve yerel birimlere daha fazla destek ve teşvik verilmesi, iki ülkenin birikim ve deneyimlerinden yararlanılabilmesi amacıyla karşılıklı görüş alışverişi ve işbirliğine gidilmesi önerilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Türkiye, Yunanistan, yetişkin eğitimi, uygulama, karşılaştırmalı eğitim.

## **Abstract**

In this study, the adult education systems of Turkey and Greece were examined and their similarities and differences were tried to be determined. Some basic concepts and approaches related to adult education are mentioned, historical development stages, legal bases, aims and targets, financial resources, adult education practices and participation rates of adult education systems are compared, comments are made and suggestions are made. This study is a comparative education research. In the research, document analysis technique based on qualitative research model was used. The data were collected in accordance with this technique, and the data obtained within the framework of the research questions were analyzed with the descriptive analysis technique. As a result of the research; In terms of the historical development of adult education systems, it has been found that Turkey has an older background, most of the financing of adult education is provided by the state in both countries, and Greece benefits more from European Union funds when compared to Turkey. It has been found that adult education practices are predominantly financed and carried out by the public sector in both countries, the types of practices are significantly similar in both countries, and these practices are predominantly for vocational education. While the practices are realized through the institutions under the Ministry of National Education in Turkey, it has been determined that most of the practices in Greece are carried out by the institutions under the Ministry of Education and Religious Affairs. Adult education participation rates are quite low in both countries compared to the European Union average.

In both countries, it is recommended to exchange views and cooperate in order to increase access to adult education opportunities, increase public resources, provide more support and incentives to local units, and benefit from the knowledge and experience of both countries.

**Keywords:** Turkey, Greece, adult education, practice, comparative education.

## **Teşekkür**

Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca değerli görüş, bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görevli tüm hocalarıma en içten dileklerle teşekkür ederim. Tez çalışmamın her aşamasında bana destek veren, yol gösteren ve değerli görüşlerini benimle paylaşan danışman Hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Badavan'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum. Son olarak her zaman olduğu gibi öğrenim hayatım boyunca da beni maddi ve manevi olarak destekleyen ve hep yanımda olan biricik aileme yürekten teşekkür ediyorum.

## İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırma Soruları.....	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Sınırlılıklar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kavramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Yetişkin Tanımı.....	7
Yetişkin Eğitimi.....	8
Radikal Yetişkin Eğitimi.....	21
Karşılaştırmalı Eğitim.....	23
İlgili Araştırmalar.....	26
Bölüm 3 Yöntem.....	33
Araştırmanın Modeli.....	33
Verilerin Toplanması.....	33
Verilerin Analizi.....	35
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	36
Türkiye ve Yunanistan'ın Sosyal ve Ekonomik Yapısı.....	36
Türkiye ve Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Tarihsel Gelişim Aşamaları ve Bu Aşamaların Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	37



Türkiye ve Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Yasal Dayanakları ve Bu Dayanakların Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular .....	47
Türkiye ve Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi Sistemleri İle İlgili Amaç ve Hedefler ve Bu Amaç ve Hedeflerin Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular .....	51
Türkiye ve Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Finansal Kaynakları ve Bu Kaynakların Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular .....	58
Türkiye ve Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi Uygulamaları, Katılım Durumu, Katılımı Etkileyen Faktörler, Faktörlerin Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular.....	60
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	80
Sonuçlar.....	80
Uygulayıcılar için Öneriler .....	81
Araştırmacılar için Öneriler.....	82
Kaynaklar .....	83
EK-A: Etik Komisyon İzin Muafiyet Formu .....	96
EK-B: Etik Beyanı.....	97
EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	98
EK-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report.....	99
EK-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	100

## Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Türkiye ve Yunanistan ile İlgili Sosyal ve Ekonomik Göstergeler</i> .....	36
Tablo 2 <i>Türkiye’de Yetişkin Eğitimi ile İlgili Kurum ve Kuruluşlar ile Uygulamaları</i> .....	61
Tablo 3 <i>Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne Bağlı Kurumlar</i> .....	62

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Türkiye’de hayat boyu öğrenmeye katılım oranları (2007-2020).....	68
Şekil 2. Türkiye’de yaş gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranları (EUROSTAT, 2020). .....	69
Şekil 3. Eğitim düzeyine göre yetişkin eğitime katılım oranları (EUROSTAT, 2020). .....	70
Şekil 4. Türkiye’de meslek gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranları (EUROSTAT, 2016). .....	70
Şekil 5. Yunanistan hayat boyu öğrenmeye katılım oranları (2010-2020). .....	71
Şekil 6. Yunanistan’da yaş gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranları (EUROSTAT, 2020). .....	72
Şekil 7. Yunanistan’da eğitim düzeyine göre yetişkin eğitime katılım oranları (EUROSTAT, 2020). .....	72
Şekil 8. Yunanistan’da meslek gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranları (EUROSTAT, 2016). .....	73
Şekil 9. Türkiye ve Yunanistan’ın hayat boyu öğrenmeye (yetişkin eğitime) katılım oranlarının karşılaştırılması (EUROSTAT, 2020). .....	74
Şekil 10. Türkiye ve Yunanistan’da cinsiyete göre yetişkin eğitime katılım oranlarının karşılaştırılması (EUROSTAT, 2020). .....	75
Şekil 11. Türkiye ve Yunanistan’da yaş gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranlarının karşılaştırılması (EUROSTAT, 2020). .....	76
Şekil 12. Türkiye ve Yunanistan’da işgücü durumuna göre yetişkin eğitime katılım oranlarının karşılaştırılması (EUROSTAT, 2020). .....	77
Şekil 13. Türkiye ve Yunanistan’da eğitim düzeyine göre yetişkin eğitime katılım oranlarının karşılaştırılması (EUROSTAT, 2020). .....	77
Şekil 14. Türkiye ve Yunanistan’da meslek gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranlarının karşılaştırılması (EUROSTAT, 2016). .....	78

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**AB:** Avrupa Birliği

**AET:** Avrupa Ekonomik Topluluğu

**AEI:** Yükseköğretim Kurumları

**BM:** Birleşmiş Milletler

**CVET:** Sürekli Mesleki Eğitim

**EAP:** Yunan Açık Üniversitesi

**EKDDA:** Ulusal Kamu İdaresi ve Yerel Yönetim Merkezi

**EKEP:** Ulusal Mesleki Rehberlik Merkezi

**EKEPIS:** Hayat Boyu Öğrenme Yapıları Ulusal Sertifikasyon Merkezi

**ELKEPA:** Yunan Verimlilik Merkezi

**EOPP:** Yeterlilikler ve Mesleki Rehberlik Ulusal Teşkilatı

**ESEKA:** Ulusal Mesleki Eğitim ve İstihdam Konseyi

**ESF:** European Social Fund (Avrupa Sosyal Fonu)

**EUROSTAT:** Avrupa Birliği Resmi İstatistik Birimi

**GGEEKDVM:** Mesleki Eğitim, Öğretim ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Sekreterliği

**HBÖ:** Hayat Boyu Öğrenme

**IEK:** Mesleki Eğitim Enstitüleri

**IME-GSEBEE:** Genel Meslek, Esnaf ve Tüccarlar Konfederasyonu

**INEDIVIM:** Gençlik ve Hayat Boyu Öğrenme Vakfı

**IVET:** Yaygın Eğitim

**KANEP-GSEE:** Yunan İşçileri Genel Konfederasyonu

**KEGE:** Tarımsal Eğitim Merkezi

**KEK:** Mesleki Eğitim Okulu

**KEKA:** Cehaletle Mücadele Merkez Komitesi

**KELE:** Halk Eğitim Merkezi Komitesi

**KPA:** İstihdam Geliştirme Merkezleri

**LİMME:** Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**MEÖ:** Mesleki Eğitim ve Öğretim

**MTEGM:** Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

**MYK:** Mesleki Yeterlilik Kurumu

**NEKA:** Cehaletle Mücadele Valilik Komitesi

**NELE:** Halk Eğitimi Valilik Komitesi

**NSRF:** Ulusal Stratejik Referans Çerçevesi

**OAED:** İşgücü İstihdam Bürosu

**OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

**OEEK:** Mesleki Eğitim ve Öğretim Örgütü

**PISA:** Programme for International Student Assessment  
(Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

**SEK:** Mesleki Eğitim Okulu

**TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu

**UNDP:** United Nations Development Programme (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı)

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklara yer verilmektedir.

#### Problem Durumu

Eğitim kavramı, tarihsel süreç içinde farklı anlam ve işlevler yüklenen bir kavram niteliği taşımaktadır. En genel anlamıyla insanlaşma süreci olarak tanımlanabilir (Ural, 2021). Billington (2011, akt. Ural, 2021), eğitim kavramının Latince education kökünden türeyen educare – talim ettirmek- ve educere – ileriye götürmek anlamı taşıdığını belirtmiştir. Sözlük anlamına bakıldığında ise eğitim, yeni kuşakların topluma katılmaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği demektir (TDK). Eğitim, bir yandan bireysel açıdan kişilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırma ve kişilik gelişimlerine yardımcı olmayı amaçlarken, diğer yandan da toplumsal olarak yeni kuşaklara geçmişin bilgi ve deneyimlerini düzenli bir biçimde aktarmaktır. Kavram ayrıca, anne karnından başlayarak hayat boyu devam eden bir süreci yansıtmaktadır. Bu süreç çocuk, genç, yetişkin, yaşlı gibi aşamalara ayrılmaktadır. Eğitimin de kendi içinde bir süreç olduğu, bu süreç sonunda bireylerin çeşitli bilgi ve becerileri öğrenmiş ve gelişmiş sayıldıkları vurgulanmaktadır (Tsafak, 2001). Bu süreçte verilen eğitimin nitelikli olması, bireyin öğrendiğini tüm bilgi ve becerilerini üst düzeyde kullanmasına, günlük yaşantısında karşılaştığı sorunları çözmesine ve içinde bulunduğu topluma kolaylıkla uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Eğitim, aynı zamanda toplumu değiştiren önemli bir güç olarak nitelendirilmektedir (Güçlü ve Bozgeyikli, 2017). Yaygın biçimde kabul gören bir tanım da Ertürk (1991) tarafından yapılmıştır. O'na göre de eğitim, 'bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı ve istendik değişme meydana getirme sürecidir'.

Eğitim kavramı ile ilgili olarak belirtilen tüm bu ifadeler aslında, toplumun değişen çağa ayak uydurması, yaşanan değişimlerle baş edebilmesi ve buna uyumunun temelinde eğitimin yattığına işaret etmektedir. Eğitim, toplumsal, ekonomik, yönetsel ve siyasi gelişmeler için bir ön koşul niteliğindedir. Ekonomik

olarak büyüme ve gelişme, yeni bilimsel bilgiler biriktirerek bu bilgilerin teknolojiye uyarlanması ile gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla bir ülkenin kalkınmasında doğal ve ekonomik kaynakların kullanılması insan becerisine bağlı olmakla birlikte bu beceri insana eğitim aracılığıyla kazandırılmaktadır (Kaya, 2015). Bir başka ifadeyle eğitim, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmeye yardımcı olmaktadır.

Nitekim sanayi toplumunun sosyal, kültürel, ekonomik, politik değişim ve gelişim süreci ile birlikte bilgi toplumuna dönüşmesi, bilginin üretilme ve yayılma hızını da arttırmıştır. Dolayısıyla 20. Yüzyıla kadar çocukluk ve gençlik zamanlarında alınan eğitim bu anlamda yeterli görülürken, insan ömrünün uzaması, teknolojinin gelişmesi, mesleklerin değişmesi, nüfusun artması gibi bir çok ekonomik, sosyal ve siyasal gelişmeler, kişilerin örgün eğitimde edindiği bilgiler ile ömür boyu yaşamasını imkansız hale getirmiştir (Ültanır ve Ültanır, 2005). Gündoğan (2003)' in ifadesiyle artık gençlik döneminde edinilen bilgiler hayat boyunca kişiye yetmemektedir. Bu durum yetişkinlikte de eğitim almayı gerekli kılmaktadır. Başka bir ifadeyle, kişinin yaşamının belirli bir döneminde aldığı ya da tamamlayamadığı eğitiminin gereksinimlerini karşılayamaması, yetişkinlik döneminde eğitim almayı zorunlu hale getirmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010, UNESCO). Bilgi toplumunun ana hedefleri arasında yer alan verimliliği artırma, işsizliği azaltma ve kalkınmanın hızlandırılması gibi hedefler nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi zorunluluğunu ön plana çıkarmıştır. Bu anlamda eğitim, kişiye emek piyasasında geçerli sayılan bir iş yapabilmesi için ihtiyaç duyduğu mesleki davranışları kazandırırken diğer taraftan da bireyin çok yönlü yetiştirilme süreci olarak nitelendirilmektedir (Kaya, 2010). Toplumsal açıdan değişimin gerçekleşmesinde ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde yetişkin eğitiminin yeri oldukça önemlidir.

Özellikle son yıllarda oldukça önemli hale gelen yetişkin eğitiminin, devletlerin eğitim politikalarının belirlenmesinde de önemi oldukça büyüktür. Bu anlamda eğitim politikası kavramı, iki ayrı kavram olan eğitim ve politka kavramlarının birlikte kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Adams' a (2014, akt. Ural, 2021) göre bu kavramların birlikte ilk kullanımı, 19. Yüzyılın sonlarında gerçekleşmiştir. Bu tarihten itibaren eğitim politikası kavramına yönelik farklı tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bir tanesi, Oğuzkan'a (1981, akt. Ural, 2021) aittir. O'na göre eğitim politikası kavramı,

bir toplum, kuruluş ya da eğitim kurumunun belirlediği eğitim amaçlarına ulaşmak için, alınması gereken kararlara temel oluşturan genel bir plan olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma benzer bir tanım da Trowler (2003) tarafından yapılmıştır. O da, eğitim politikasını eğitim amaçlarına ulaşmak için ilke ve eylemlerin belirlenmesi olarak tanımlamıştır. Balcı (2005) ise, bu kavramı genel olarak tüm eğitim sisteminin özel olarak bir eğitim kuruluşunun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak kararlara ve uygulamalara hizmet eden ilkeler bütünü olarak tanımlamıştır.

Ülkelerin eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli bir yere sahip olan yetişkin eğitimi kavramı; 'örgün eğitim ya da üniversite eğitiminin devamı olarak değil, yetişkinlerin öğrenme ihtiyacı ve gelişimlerini sağlamaya yönelik tüm eğitim etkinliklerini içeren' bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2016). Yetişkin eğitimi kişilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir. Bu anlamda eğitimden faydalanan kişilerin yaş, öğrenim düzeyi gibi bir çok farklı özellikleri dikkate alınmaktadır. Aynı zamanda yaşamın farklı alanlarını öğretim ortamı olarak kullanan planlı bir eğitim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Kurt, 2014).

Hem kişisel gelişim hem de toplumsal kalkınma için oldukça önemli olan yetişkin eğitime yüksek katılım sağlanması da bu açıdan önemli görülmektedir. Fakat Türkiye ve Yunanistan'daki yetişkin eğitimi katılım oranlarına bakıldığında; her iki ülkede de bu oranların Avrupa Birliği ortalamasına göre düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda her iki ülkede de kişilerin öğrenme kültürü ve bu öğrenme neticesinde elde edecekleri kazanımlardan yeterince farkında olmadıkları anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle hayat boyu öğrenmeye yönelik farkındalığın düşük olması, bu faaliyetlere katılımın da düşük olmasına yol açmaktadır. Hayat boyu öğrenme etkinliklerine yönelik talebin ve dolayısıyla katılımın artırılması ancak uygulamadaki öğrenme fırsatlarının sunduğu kazanımlar ile ilgili farkındalık oluşmasıyla gerçekleşebilir. Bu nedenle hayat boyu öğrenmenin gerekliliği ve yararları konusunda katılımı düşük olan tüm ülkelerde olduğu gibi bu iki ülkede de farkındalık oluşturulması oldukça önemlidir. Toplumda farkındalık yaratma amacıyla bu konuyla alakalı yapılacak tüm çalışmalar da oldukça önemli görülmektedir.

Yıldız (2002), Türkiye'de 1978 ile 2001 yılları arasında yetişkin eğitimi alanına yönelik yapılan 110 adet lisansüstü tez çalışmasını amaç, kapsam, yöntem ve



eğilimler açısından incelemiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, bu konuya yönelik herhangi bir karşılaştırmalı araştırma yapılmadığını göstermiştir. Halbuki ülkelerin gelişmelerinde oldukça önemli yere sahip olan yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması, ülkelerin yetişkin eğitimi uygulamaları açısından ne durumda olduğunu saptamak ve olası sorunların tespit edilmesine yardımcı olabilir. Aynı zamanda birden fazla ülkenin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması mevcut sorunların çözülmesine ve sistemin geliştirilmesine katkı sağlar. Dolayısıyla bu anlamda çalışmaların yapılması tüm ülkeler için önemli görülmektedir.

Türkiye ve Yunanistan açısından bakıldığında, bu iki ülkenin yetişkin eğitimi sistemlerini karşılaştıran herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. İki ülkenin birbirinden bağımsız olarak yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırıldığı çalışmaların da az sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenler göz önünde bulundurularak bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Türkiye ve Yunanistan'ın yetişkin eğitimi sistemlerini karşılaştırarak benzer ve farklı yönlerinin saptanması, ilgili alana yönelik yeni bulgulara ulaşılması ve öneriler geliştirilmesi oldukça önemli görülmektedir.

**Problem Cümlesi:** Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemi ile Yunanistan'ın yetişkin eğitimi sisteminin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada; Türkiye ve Yunanistan'daki yetişkin eğitimi sistemlerinin incelenerek, karşılaştırmalı bir biçimde benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması ve öneriler getirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

### **Araştırma Soruları**

1. Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları ve bu aşamaların benzer ve farklı yönleri nelerdir?
2. Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi sistemlerinin yasal dayanakları ve bu dayanakların benzer ve farklı yönleri nelerdir?
3. Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi sistemleri ile ilgili amaç ve hedefleri ve bu amaç ve hedeflerin benzer ve farklı yönleri nelerdir?

4. Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi sistemlerinin finansal kaynakları ve bu kaynakların benzer ve farklı yönleri nelerdir?
5. Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi uygulamaları, bu uygulamaların benzer ve farklı yönleri, katılım durumu, katılımı etkileyen faktörler ve bu faktörlerden benzer ve farklı olanlar nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Hayat boyu öğrenme, bir toplumun 'öğrenen toplum' olarak değerlendirilmesi, toplumdaki bireyleri sahip oldukları potansiyeli farketmeleri ve geliştirmeleri ve son olarak hem bireysel hem de toplumsal ihtiyaçları karşılayan kurumların artırılması nedeniyle de oldukça önemlidir. Buna ek olarak kişilerin talep ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetleri yapılmasını sağlarken istihdam yaratarak ekonomik gelişmeye de katkı sağlamaktadır.

Başka bir ifadeyle, değişen dünya ile birlikte hızlı bir şekilde değişime uğrayan eğitim yaklaşımları ve örgün eğitimin bireyin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması yetişkin eğitimin önemini ortaya çıkarmaktadır. Hayat boyu öğrenme zaman, mekan, yaş ya da eğitim düzeyi gözetmeden hizmetler sunduğu için dünya genelindeki çoğu ülkede öncelikli hale gelmiştir. Hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirilen yetişkin eğitimi tüm ülkelerin eğitim politikalarında yer almaktadır. Fakat yönetim yapısı, kültürel ve tarihsel geçmişi itibariyle farklılık gösteren ülkelerin politika uygulamalarında benzerlik ve farklılıklar olabilmektedir. Bu nedenle farklı ülkelerin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması önem arz etmektedir. Bu amaçla yapılan karşılaştırmalı yetişkin eğitimi çalışması oldukça önemli görülmektedir.

Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, farklı ülkelerdeki uygulamalara yönelik bilgi edinmek, eğitim reformlarının geliştirilmesine yardımcı olmak ve kültürel benzerlik ve farklılıkları tartışarak toplumların iş birliği gerçekleştirmesinde etkili olan çalışmalardır (Philips ve Schweisfurth, 2008). Bu çalışmanın, karşılaştırmalı eğitim alanına yönelik iki ülkenin sahip olduğu yetişkin eğitimi sistemlerini ortaya koyması ve alanyazına yönelik olarak ileride yapılabilecek çalışmalara kapsamlı bir kaynak olabileceği düşünülmektedir.

## **Sınırlılıklar**

Araştırma,

1. Türkiye ve Yunanistan'ın yetişkin eğitimi sistemleriyle,
2. Amaç kısmında belirlenmiş problemlerin verileriyle,
3. Yetişkin eğitimi alanıyla ilgili elde edilen kaynaklar ve yazılı dökümanlarla sınırlıdır.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kavramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kavramsal temelini oluşturan yetişkin, yetişkin eğitimi ve yetişkin eğitimi ile ilgili temel kavram ve yaklaşımlardan söz edilmektedir. Ayrıca karşılaştırmalı eğitim kavramı da incelenmektedir. Bölümün sonunda Türkiye ve Yunanistan'da karşılaştırmalı yetişkin eğitimi konu alan araştırmalara yer verilmektedir.

#### Yetişkin Tanımı

Yetişkin kavramı, yetişkin eğitimi alanının temel kavramı olarak nitelendirilmektedir. Ulusal ve uluslararası birçok kaynakta çeşitli yetişkin tanım ve açıklamaları bulunmaktadır. Yetişkin eğitiminin en iyi şekilde açıklanması, anlaşılması ve doğru şekilde uygulanması için yetişkin kavramının da bu doğrultuda herkes için açık ve anlaşılır olması gerekmektedir. Latince büyümek (adolescere) fiilinden gelen yetişkin (adult) teriminin anlamı büyümüş, yetişmiş kişi demektir (Shield ve Aronson, 2005). Daha önceki yıllarda da yetişkin kavramını açıklamada daha çok yaş ölçütü ele alınarak 'yaşı 17-21 üzerinde olan ve zorunlu eğitimini tamamlamış kimse' tanımı kullanılmaktadır. Yetişkin kavramı ve yetişkinlik ölçütleri toplumdan topluma hatta bazı durumlarda aynı toplumun farklı kesimlerinde bile değişiklikler gösterebilmektedir. Bazı yetişkin tanımlamalarında bireyin fiziksel ve psikolojik yönden olgunlaşmış olması gerektiği varsayımı kullanılmaktadır (Onur, 2004). Türk Dil Kurumu sözlüğünde yetişkin kavramı 'yetişmiş, olgunlaşmış, evlenme çağına gelmiş olan kimse olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda beden, ruh ve duygu bakımlarından olgunluğa erişmiş olan kimselerde yetişkin olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte kanunlarda belirtilen belirli bir yaşı aşmış, toplumsal sorumluluklarını bilme durumunda olan genç' olarak da tanımlanabilmektedir. 'Yetişkin Eğitimi Terimleri' sözlüğünde geçen yetişkin kavramı, kişinin bedenen ve düşünce bakımından eriştiği olgunlukla tanımlanırken, ergenlik çağından itibaren hayatın sonuna kadar olan dönem ve bu dönemin özelliği sayılan bedensel, psikolojik ve sosyal olgunluk durumu olarak açıklanmaktadır (UNESCO, 1997). Sahanahan, Porfeli, Mortimer ve Erickson'a (2002) göre bir insan, kendi sorumluluğunu alabiliyorsa, bağımsız kararlar verebiliyorsa ve ekonomik ve

sosyal anlamda kendine yetebiliyorsa yetişkinlik ölçütlerini karşılıyordur. Genel olarak yetişkin, zihinsel ve bedensel olarak gelişmiş, psikolojik olgunluğa erişmiş, ekonomik özgürlüğü olan, kendi yaşantılarını yönetebilecek potansiyele sahip ve toplumda belirli sorumluluklar üstlenmiş kişi olarak tanımlanabilir. Bu anlamda bakıldığında yetişkinlik, yasal, biyolojik, toplumsal ve psikolojik öğeleri içeren bir süreçtir. Yetişkin eğitimi için temel alınan ise, psikolojik yetişkinliktir. Buna göre yetişkin; hayatına yön verebilen ve bağımsız karar verebilen kişi olarak tanımlanmaktadır (Uysal, 2005). Psikolojik ve toplumsal açıdan yetişkinlik ise, kendi yaşamından sorumlu aynı zamanda sorumluluklarının bilincinde olma hali ve öz yönetimli bir kişiliğe sahip olma durumu olarak nitelendirilmektedir (Özdemir, 2003).

### **Yetişkin Eğitimi**

Yetişkin eğitimi, TDK (2020) sözlüğünde 'yetişkin kişilere yönelik eğitim ve öğretim programı' olarak açıklanmaktadır. Yetişkin eğitimi andragoji kelimesinin karşılığı olarak kullanılmakta ve yetişkin eğitimi bilim ve sanatı olarak açıklanmaktadır. Bu terimi, Alexander Kapp ilk kez 1883 yılında Plato'nun eğitim teorisini açıklarken kullanmıştır (Reischmann, 2004). Alman Eugen Rosenstock ise 1921 yılında öğretmenlerin yetişkin eğitimi yöntem ve teknikleri konusunda yetiştirilmesini önermiştir. Ona göre andragoji, yetişkinlerin modern dünya ile ilişkilerini sürdürebilmeleri ve aynı zamanda kendilerini geliştirebilmeleri için gerekli bir eğitimidir (Duman, 1999).

1980'li yıllarda UNESCO'nun andragoji kavramını benimsemesiyle birlikte yetişkinlere özgü bir eğitim alanı olarak kabul edilmiştir (Hachicha, 2002). 19. Yüzyılın ortalarında Avrupa'da gerçekleşen iki yetişkin eğitimi akımı, alan ile ilgili önemli bir gelişme olarak görülmektedir. İlk yetişkin eğitimi akımı Fransa'da sosyalist ideolojinin temeli olan halkın eğitimi ve 'yeni bir toplum oluşturma' amacına öncülük ederken ikincisi İngiltere'de yetişkinlerde mesleki ilerlemenin gerekli olduğuna odaklanmıştır. Bu gelişmeler ile birlikte yetişkin eğitiminin sistemli olarak yürütülmesi ve kurumsallaştırılmasının 19. yüzyıldan sonra başladığını söylemek mümkün olacaktır (Güneş ve Deveci, 2020).

Yetişkin eğitimi kavramının gelişmesi özellikle 1949 yılından itibaren UNESCO'nun Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferanslarını başlatmasıyla gerçekleşmiştir. İlk Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı 1949 yılında

Elseneur'da, ikincisi 1960 yılında Montreal'de, 1972 yılında Tokyo'da ve dördüncüsü 1985 yılında Paris'te yapılmıştır. Yapılan bu konferansların ardından yetişkin eğitimi kavram, tanım, içerik, program ve uygulamalarına yönelik önemli kararlar alınmıştır (UNESCO, 1985). UNESCO daha sonraki yıllarda da Yetişkin Eğitimi Konferanslarına devam etmiştir.

Bu kapsamda UNESCO önderliğinde gerçekleşen toplantılarda çeşitli yetişkin eğitimi tanımları yapılmaya çalışılmıştır. 1949 yılında gerçekleşen ilk Yetişkin Eğitimi Konferansında önerilen tanıma göre yetişkin eğitimi, 'Çocukluk çağını aşmış kişilerce gönüllü olarak yararlanılan ve hedefi sadece mesleki becerileri geliştirmek olmayan eğitim uygulamalarını kapsamaktadır (UNESCO, 1949). Daha sonra gerçekleşen Yetişkin Eğitimi Konferanslarında da farklı yetişkin eğitimi tanımları yapılmıştır. Buna bağlı olarak UNESCO, 1976 yılında Nairobi'de toplanan Genel Konferansın 19. oturumunda yetişkin eğitiminin en kapsamlı tanımını yapmıştır. Bu tanıma göre, yetişkin eğitimi, içerik, düzey ve yöntemden bağımsız bu kapsamda örgün, yaygın, okul, yüksekokul ya da üniversitenin devamı ve çıraklık düzeyinde olması farketmeksizin, yetişkin sayılan kişilerin bilgilerini genişletmek, mesleki ve teknik becerilerini ilerletmek ya da mevcut becerilerine yön vermek, aynı zamanda hem kişisel gelişimlerini hem de sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla, yararlandıkları planlı eğitim süreçlerini ifade etmektedir (UNESCO, 1976). 1977 yılında OECD tarafından yayınlanan ' Yetişkinler için Öğrenme Olanakları' başlıklı raporda yeni bir yetişkin eğitimi tanımı yapılmıştır. OECD yetişkin eğitimini, zorunlu eğitimin dışında olan kişilerin yaşamlarının herhangi bir aşamasında duydukları ya da duyacakları öğrenme gereksinimleri, ilgi ve meraklarını tatmin etmek üzere düzenlenen eğitim olarak tanımlamıştır (OECD, 1977). 1997 yılında Hamburg'da gerçekleşen 5. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansında yetişkin eğitimi tanımı tekrar ele alınarak yetişkin eğitiminin hayat boyu öğrenme içinde ele alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu anlayıştan yola çıkılarak hayat boyu eğitim kapsamında değerlendirilen yetişkin eğitimi, içerik, düzey ve yönteminden bağımsız olarak bir toplumda yetişkin sayılan kişilerin yetenek ve bilgilerini geliştirmek, mesleki ve teknik niteliklerini ilerletmek ya da farklı bir yön vermek üzere yararlandıkları tüm eğitim süreçleri olarak tanımlanmıştır. Yetişkin eğitimi, tek başına bir eğitim değil, hayat boyu eğitim ve öğrenme sisteminin bir parçasıdır (DPT, 2001). Yetişkin Eğitim ve Öğrenme Dünya Raporu (UNESCO,

2009), yetişkin eğitimiyle ilgili kavram ve tanımların her ülkede aynı anlaşılmadığının ve ülkelere göre değiştiğinin altını çizmiştir. Bu nedenle 2015 yılında UNESCO yetişkin eğitimi tanımını ve temel kavramları ortak hale getirmek için bir takım düzenlemeler geliştirmiştir. Bu tanıma göre yetişkin eğitimi ve öğrenme, örgün, yaygın, algın, aralıklı veya sürekli eğitim olmak üzere teorik veya uygulamalı bir yaklaşımla genel veya mesleki alanlarda verilen ve yetişkinler tarafından yararlanılan bütün öğrenme biçimlerini kapsar ifadeleriyle tanımlanmıştır (UNESCO, 2015). Bu tanımla birlikte yetişkin eğitimi kavramı, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme olarak düzenlenmiştir.

Yapılan bu tanımların yanı sıra geçmişten günümüze kadar da birçok farklı yetişkin eğitimi tanımları yapılmıştır. Yetişkin eğitimi alanında uzman olan kişiler tarafınca da yetişkin eğitimi kavramı tanımlanmıştır. Bu anlamda yapılan ilk tanım A. A. Liveright ve N. Haygood'a aittir. 1969 yılında yapılan bu tanımda yetişkin eğitimi, tam zamanlı ve sürekli olarak okula devam etmeyen kişilerin kendi istekleri doğrultusunda bilgi, anlayış ve becerilerini geliştirmek amacıyla katıldıkları etkinlikleri kapsamaktadır (Vezne, 2017). Aynı zamanda kişilerin davranış ve tutumlarında değişiklik meydana getirmek ve kişisel veya toplumsal sorunları anlamak ve çözmek amacıyla katıldıkları faaliyetlerden oluşan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Lowe, 1985; OECD, 1977). Bu tanımda 'artık tam zamanlı okula gitmeyen' yetişkinler vurgulanmıştır. Fakat yetişkin eğitime okula giden yetişkinlerinde katılabileceği savunularak eleştirilere maruz kalmıştır. Daha sonraki yıllarda J.A. Simpson 'Avrupa'da Yetişkin Eğitiminin Bugünü ve Yarını' adlı kitabında yetişkin eğitimi, bir konuyu herhangi bir amaç için öğrenmeye istekli kişilerin yaşı ve öğrenme düzeyi ne olursa olsun devlet ya da gönüllü kuruluşlar tarafından amaçlı ve planlı yapılan ve devlet kontrolünde yürütülen öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamıştır (Simpson, 1974). 1979 yılında Colin Titmus yetişkin eğitiminin teorik ve uygulama yönünden kapsamlı bir tanımını yapmıştır. 'Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü'nde (Titmus, Buttedahl, Ironside ve Lengrand, 1985) geçen bu tanıma göre yetişkin eğitimi, çocukluk çağından itibaren başlayan eğitimin ilk dönemini tamamlamış kişilerin ihtiyaçlarına yönelik olan ve kişilerin öğrenmelerine yardımcı olan düzenli ve devamlı iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1985). Bir başka tanıma göre yetişkin eğitimi, belirli amaçları olan ve bu amaçları gerçekleştirmek için yetişkin ile eğiticinin belirli bir plan dahilinde yaptığı eğitim

faaliyetlerini kapsamaktadır (Uysal, 2004). Yetişkin eğitime yönelik yapılan en geleneksel tanımda ise yetişkin öğrenen kavramı vurgulanarak, mevcut bir beceri ya da yeterliliğini geliştirmek ya da yeni bir beceri ya da yeterlilik elde etmek üzere herhangi bir kursa kayıtlı yetişkin birey olarak tanımlanmıştır (National Advisory Council on Adult Education akt: Brookfield, 1983).

Yetişkin eğitiminin tanımını yapmak kadar, yetişkin eğitimi gerekli kılan nedenlerddn bahsetmek de oldukça önemlidir. Buna göre yetişkin eğitimi gerekli kılan temel nedenler arasında kırsal bölgelerde yaşayanların eğitimden faydalanamaması, doğum oranlarında görülen artış, okula devam sorunu, genç nüfusun hızlı artışı, yüksek yaşam standartlarına ulaşma isteği ile bireyin değişen çevre koşullarına uyum sağlama isteği ve sürekli öğrenmeye gereksinim duyulması bulunmaktadır. Özetle, toplumun sosyo ekonomik ve siyasal yapısındaki farklılıklar sonucunda yetişkin eğitimi gerektiren nedenler ortaya çıkmıştır (Aziz, 1975). Bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda yetişkin eğitiminin belirli amaçlar çerçevesinde gerçekleşmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yetişkin eğitiminin amaçları bazı kapsamlı tanımlarda açıkça ifade edilmektedir. Öncelikli olarak yetişkin eğitimi, bireylerin hem zihinlerini geliştirmelerine hemde kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Birey, toplumun bir parçası olarak ele alındığında grup ve birey arasındaki etkileşimin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yetişkin eğitiminin bir diğer amacı da bireysel ve sosyal ilerlemeyi sağlamaktır. Bu amaçla bağlantılı olarak bireyin sosyal dönüşümü sağlanması beklenmektedir. Bireyin temel demokratik değerlere sahip çıkarak daha iyi bir toplum yaratması amaçlanmaktadır (Duman, 1999). Başka bir ifadeyle, yetişkin eğitiminde temel amaç; bireylerin gelişmesini ve farklılaşan topluma uyumlarını sağlamaktır. Dolayısıyla hem bireyin hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılamak yetişkin eğitiminin temel amacı olarak ortaya çıkmaktadır (Uysal, 2009). Öte yandan, yetişkin eğitiminin amaçlarının büyük bir kısmı yaygın eğitimin amaçları ile örtüşmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu II. Kısım ve III. Bölüm Madde 40' ta yaygın eğitimin özel amaçları, farklı nedenlerden dolayı örgün eğitim sisteminin dışında kalmış bireylere okuma yazma öğretmek sürekli eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını sağlamak, günümüz koşullarına uymalarını sağlayacak nitelikte eğitim hizmeti sunmak, birlik ve beraberlik içerisinde uyum içinde yaşama alışkanlığı kazandırarak milli kültür değerleri benimseyici ve



koruyucu eğitim sağlamak, boş vakitleri kaliteli bir şekilde değerlendirme ve aynı zamanda iktisadi gücü arttırmak amaçlı sağlıklı yaşama ve beslenme alışkanlıklarını kazandırmak, hem ekonominin geliştirilmesi hem de kişilerin istihdam politikasına uygun meslek edinmelerini sağlayan aynı zamanda da çeşitli mesleklerde çalışanların her anlamda gelişebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Yetişkin eğitimi, genç, orta ve ileri yetişkin olmak üzere bütün yetişkinleri ayrıca örgün, yaygın ve algın olmak üzere bütün öğrenme türlerini kapsamaktadır. Yetişkinlerin özellikleri ile öğrenmek istedikleri her konu yetişkin eğitimini kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle yetişkin eğitimi, melekî eğitim, boş zaman ve tamamlayıcı eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, yutuşluk ve siyasal eğitim, yaşlılara ve anne-babaya yönelik eğitim ve cezaevlerindeki eğitim çalışmaları olmak üzere çok geniş bir alanı kapsamaktadır (Duman, 1999).

Türü ve kapsamının dışında yetişkin eğitime yön veren beş temel ilke bulunmaktadır. Bunlar; süreklilik ve bütünlük ilkesi, temel oluşturma ilkesi, yapısal esneklik ilkesi, işlevsellik ve topluma hizmet ilkesidir (Bhola, 1989). Hayat boyu eğitim kapsamında ele alınan yetişkin eğitiminin bireyin tüm yaşamı boyunca sürekli olması kişinin her anlamda gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bütünlük kavramı ise bireyin her anlamda (meslekî, sosyal, özel) üst düzeyde bir gelişme sağlayabilmesi için yaşamının tüm alanlarında gerçekleştirdiği örgün, yaygın ve algın öğrenmeyi kapsamaktadır. Yetişkin eğitiminin temel oluşturma ilkesinde yer alan 'temel' kelimesi bireylerin sahip olması gereken temel beceriler ile en düşük eğitim düzeyini kapsamaktadır. Temel becerilerin başında okuma yazma öğretimi yer almaktadır. Bu öğretim bireyin daha sonraki eğitim çalışmalarına katılmasına zemin hazırlamaktadır. Yetişkin eğitimi uygulamalarında yapısal esneklik ön planda olduğu için örgün, yaygın ya da algın eğitimde düzenlenen bütün çalışmalarda yetişkinin özelliklerinin dikkate alınması, eğitim programlarının yetişkinlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanması, yöntem, teknik ve uygulamada esnekliklerin olması gerekmektedir. İşlevsellik ilkesi doğrultusunda yetişkinlere yönelik olacak eğitimin işlevsel ve aynı zamanda hayatlarında ortaya çıkabilecek sorunları çözmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Yetişkin eğitimi aynı zamanda kişilerin ve toplumların hür olmasına topluma hizmet ilkesi kapsamında yardım etmektedir (Güneş, 1996).

Yukarıda yer alan bölümde tarihsel süreç içerisinde yetişkin ve yetişkin eğitimi kavramlarının çeşitli tanımları yapılmıştır. Takip eden bölümde ise yetişkin eğitimi ile ilgili temel kavramlar, yaklaşım ve modellerden bahsedilecektir.

**Yetişkin eğitimi ile ilgili temel kavramlar.** Yetişkin eğitimi ile ilişkili ve yetişkin eğitime yön veren temel kavramlar, hem bireyin gelişmesine ve mutlu olmasına hem de toplumsal kalkınmaya yardımcı olmaktadır. Yaygın eğitim, halk eğitimi, sürekli eğitim, mesleki eğitim, işbaşımda eğitim, hizmetiçi eğitim, uzaktan eğitim, yaşam boyu eğitim kavramları yetişkin eğitime yön veren temel kavramları oluşturmaktadır.

**Yaygın eğitim.** UNESCO tarafından hazırlanan Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğünde 'okul dışı eğitim programları' olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 1985). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ise yaygın eğitim, 'örgün eğitimin yanında ya da bağımsız düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümü' olarak tanımlanmaktadır. Bu Kanundan yola çıkarak hazırlanan 'Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne göre ise, 'örgün eğitim sistemine dahil olmayan, herhangi bir kademesinde olan ya da bu kademedeki çeşitli nedenlerle ayrılmış ya da mezun olmuş bireylerin; ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda farklı süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim etkinliklerinin tümü' olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010). Yaygın eğitim bireylerinin hayatlarının herhangi bir döneminde hiç bir önkoşul olmadan tamamen ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda uzman eğitimciler yardımıyla faydalanabildikleri planlı ve amaçlı bir şekilde gerçekleşen bir eğitim türü olarak nitelendirilebilir.

**Halk eğitimi.** Örgün eğitim sonrasında toplumsal değişime katkı sağlayan bilgi ve beceri kazanımını ifade etmektedir (Celep, 2003). Başka bir ifadeyle halk eğitimi, bir toplum kalkınması çabası ve modelidir. Sahip olunan değerleri korumak, geliştirmek ve aktarma işlevine sahip olan halk eğitimi, bunların yanı sıra demokratik bir toplum oluşturmayı hedeflemektedir. Halk için eğitim anlayışından çok halk ile eğitim anlayışını benimsemektedir (Kaya, 2016). Kılıç'ın (1981) tanımına göre halk eğitimi, toplumdaki kişilerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen programların bireylerin her anlamda gelişmelerine katkı sağlayacak bilgi ve beceri kazandıran belirli amaçlar çerçevesinde sistemli ve planlı olarak yürütülen ve aynı zamanda örgütlerle gerçekleşen ve sürekliliği olan okul dışı eğitim etkinliği olarak ifade edilmektedir. Başka bir tanımda halk eğitimi, bireyi ve toplumu insani ve milli

değerlerle donatarak ekonomik ve sosyal yönden etkin hale getirmek amacıyla bireylere belirli programlar halinde sunulan eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Kurt, 2000). Halk eğitimi genellikle birbirine benzer tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

**Sürekli eğitim.** Temel okur yazarlık becerisi ve ilköğretim dışında kalan kişilerin istek ve ihtiyaçlarına göre belirlenen tüm öğrenme fırsatlarını kapsamaktadır (UNESCO, 1993). Sürekli eğitim, UNESCO Yetişkin Eğitimi Terimler Sözlüğü'nde yetişkin eğitimi ile eş anlamlı olarak ele alınmaktadır. İlköğretim, ortaöğretim ve sonrası eğitim alanlarında resmi ve özel örgütler tarafından sağlanan ve yaşı farketmeksizin herkesin akademik olarak faydalanabileceği bütün imkanları ifade etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'de sürekli eğitim yaşam boyu eğitimi de kapsamaktadır. Ayrıca zorunlu eğitim sonrasında eğitimsel örgütlerin yetişkilere herhangi bir belge ya da sertifika kazandırma amacı olmayan eğitim olanakları olarak tanımlanmaktadır. Fransa'da ise sürekli eğitim, daha çok toplumsal huzursuzlukları gidermek amacıyla uygulanan eğitim biçimi olarak ifade edilmektedir. Bu kavram özellikle kişilerin profesyonel gelişimlerine dikkat çekerek sermaye ya da işveren taleplerine göre şekillenebilmektedir (Kaya, 2016).

**Mesleki eğitim.** Bireylerin bir iş ya da çalışma alanında ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olabilmelerini sağlayacak yapılandırılmış faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (CEDEFOP, 2004). Başka bir tanımda ise mesleki eğitim, bireylerin üretim ve hizmet sektörlerinin beklentilerinin karşılayabilecek gerekli nitelikleri kazanabilmeleri sürecini kapsayan bir eğitim türü olarak nitelendirilmektedir (Power, 1999). Mekan, yaş, karakteristik özellikler, katılımcıların geçmiş nitelikleri farketmeksizin yürütülen genel eğitimin farklı boyutlarını da içermektedir. UNESCO'nun yaptığı tanıma göre mesleki eğitim, 'toplumsal bilim alanı olarak sayılan meslekler veya endüstri ve ticaret alanlarında yüksek dereceler gerektiren görevlere yetiştirim' ve 'belirli bir iş için bir kişiden istenilen becerileri gösterebilmesi için gerekli tutum, bilgi ve beceri kalıplarının sistemli bir şekilde kazandırılmasıdır' (UNESCO, 1985). Mesleki eğitim, Milli eğitim sistemi içinde teknik eğitim ile birlikte ele alınmaktadır. Bu kapsamda mesleki ve teknik eğitimin genel amacı, bireylerin, sanayi, ticaret, ve hizmet sektörlerine istihdamlarını sağlamak amacıyla gerekli olan nitelikli iş gücü olarak eğitilmeleri ve mesleklerinin devamı olan yükseköğretim örgütlerinde ihtiyaç duyacakları temel

eğitimi kazanmaları amaçlanmaktadır (Eşme, 2007). Bir mesleğe sahip olmayanlar, meslek değiştirmek isteyenler, mesleki kariyerlerinde yükselmek isteyenler mesleki teknik eğitimin yetişkin hedef kitlesini oluşturmaktadır (Kaya, 2016).

***İşbaşında eğitim.*** UNESCO'ya göre (1985), 'normal çalışma durumlarında verilen eğitim' olarak tanımlanmaktadır. İşbaşında yürütülen bu eğitimler bireysel veya küçük gruplar halinde gerçekleşmektedir. Bu eğitimler, operasyon, süreç veya donanımlarla ilgili teknik nitelikli eğitimler olabilmektedir. Aynı zamanda takım çalışması, liderlik, iletişim, kişiler arası ilişkiler ve kültürel değişim gibi kişisel becerilerle de ilgili olabilmektedir (Baruugil, 2002). İşbaşında eğitimin örgütler üzerinde bazı etkileri bulunmaktadır. Bunlardan ilki, örgüt çıktılarının nicelik ve niteliğini arttırmak, örgütsel başarı şansını arttırmak, örgütsel istikrarı korumak, süreç riskini ve örgütsel giderleri azaltmak ve örgüt yönetiminin iyileştirilmesini sağlamak gibi etkilerden söz edilmektedir (Barzegar ve Farjad, 2011). İşbaşında eğitim kamu sektöründe ve tam zamanlı çalışan bireylerin becerilerinin gelişmesinde önemli bir yere sahip olmasıyla beraber bu kişilerin yaygın olarak faydalanabilecekleri bir eğitim imkanı olarak ifade edilmektedir.

***Hizmetiçi eğitim.*** Kişinin alışma yaşamına denk gelen zaman dilimini ve kişiye mesleki bilgi ve becerilerin kazanılmasına yönelik olan etkinlikleri ifade etmektedir (Altınışık, 1996). Hizmetiçi eğitim, çalışanların yeteneklerini tamamen kullanabilmelerini dolayısıyla iş performansının ve örgütün etkililiğini arttırmayı amaçlamaktadır. Başka bir ifadeyle hizmetiçi eğitimin, yetişkine yönelik faaliyetler aracılığıyla kişinin içinde daha verimli olmasını, daha st sorumluluk mevkilerine hazırlanmasını ve o kişinin hizmete uyumunu sağlaması gibi amaçları bulunmaktadır (Kurt, 2014). Hizmetiçi eğitim ile ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. Bütün tanımlarda hizmetiçi eğitim, rgtel etkinliklerin verimini arttırmak için örgüt üyelerine gerekli bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması amacı ortak bir amaç olarak göze çarpmaktadır (Altınışık, 1996). Yapılan bazı tanımlar şu şekildedir: 'kişinin hizmette bulunduğu sürece aldığı eğitim' hizmetiçi eğitim olarak tanımlanmaktadır (Küçükahmet, 1992). UNESCO (1965), hizmetiçi eğitimi, 'çalışan kişilerin işleri ile ilgili olan beceri ve yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olacak yeni bilgileri sürekli bir program çerçevesinde sunulmasını sağlayan eğitim' olarak tanımlamaktadır. Hizmetiçi eğitim, sadece örgün yolla verilen bir eğitim olmamakla beraber hizmet süresi boyunca meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilmek

amacıyla yapılan tüm etkinliklerdir (Eyecisoy, 2014). Çalışanların işleriyle ilgili bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayarak bilgi akışını gerçekleştirirken aynı zamanda bireylerde gözle görülür bir davranış değişikliği beklentisi oluşturmaktadır (Yılmaz ve Dügenci, 2010).

**Uzaktan eğitim.** UNESCO'nun Yetişkin Eğitimi Terimleri sözlüğünde 'öğretmen ve öğrenci arasında yüz yüze bir ilişki olmadan posta servisi, radyo, televizyon, telefon yada gazete aracılığıyla yürütülen eğitim ve öğretim' olarak açıklanmaktadır (UNESCO, 1985). Uşun (2006) ise uzaktan eğitimi, aynı ortamlarda bulunmayan kaynak ve alıcının, öğrenme-öğretme süreçleri, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri yardımıyla gerçekleştirdikleri eğitim sistemi modeli olarak tanımlamaktadır (İşman, 2003). Uzaktan eğitim, bireylere kendi kendilerine öğrenme fırsatı sağlarken aynı zamanda yüz yüze eğitimin aksine daha esnek ve bireysel koşullara uyarlanabilmektedir.

**Yaşam boyu öğrenme.** Tüm bireylerin hızlı bir değişim sürecine girmelerini gerektiren, sürekli olarak mesleki gelişimi içeren sürekli öğrenme ve gelişim süreci olarak ifade edilmektedir (WCPT, 2009). Ayrıca yaşam kalitesi ve istihdam beklentilerini karşılayabilmek için bilgi ve becerinin sürekli gelişimi olarak tanımlanmaktadır (CSEP, 2011). Kişilerin gerek özel hayat gerekse profesyonel çalışmalarında modern yaşamla başa çıkabilmek adına yetişkin yaşamları boyunca becerilerini geliştirmelidirler. Yaşam boyu öğrenmeyi geliştirebilmek için bireylerin, işverenlerin, öğrenme ve eğitim uzmanlarının da geliştirilmesi gerekmektedir (Laal, 2011). Yaşam boyu öğrenme örgün ve yaygın eğitim yoluyla yapılan genel ve mesleki eğitim ve öğretimin dışında bireyin bu eğitim ve öğretim örgütlerinden bağımsızbilgi ve beceri kazanmasına imkan veren öğrenmeleri de kapsamaktadır. Bu anlamda bakıldığında yaşam boyu öğrenme okullar, üniversiteler, iş, ev ya da herhangi bir yerde hiç bir kısıtlama olmadan gerçekleştirilebilmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı, kişileri bilgi toplumuna uyumlarını sağlamak ve hayatlarını daha iyi kontrol edebilmek için sosyal ve ekonomik yaşamın tüm boyutlarında eğitim ve öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlamaktır (MEB, 2009).

**Yetişkin eğitimi ile ilgili yaklaşım ve modeller.** Yetişkin eğitiminin insan kaynaklarının gelişimi ve mesleki eğitim olmak üzere birçok farklı işlevi bulunmaktadır. Yetişkin eğitiminin farklı ortamlarda gerçekleşmesi, programların çeşitliliği ve aynı zamanda katılımcıların farklılığı yetişkin eğitimi alanının

genişlemesini sağlamıştır (Merriam, 2004). Bu farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda yetişkinlerde öğrenmenin karmaşık yapısı da ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu karmaşık yapı, yetişkinlerde öğrenmenin birden fazla kuram, model veya ilkeler ile açıklanabilecek bir olgu olduğunu belirtmektedir (Franz, 2007). 1970'li yıllarda birçok öğrenme kuramı psikologların önderliğinde psikoloji alanından gelmiştir. Fakat bu öğrenme kuramlarının çoğu çocuk ya da yetişkin boyutlarını ele almadan öğrenmenin herkes için benzer süreçleri içeren bir olgu olduğunu varsaymış ve öğrenmeyi genel olarak ele almıştır (Tusting ve Barton, 2003). 1970'li yılların sonlarına gelindiğinde yetişkin eğitmenleri, çocuklarda ve yetişkinlerde öğrenmenin farklı gerçekleştiği fikrini benimsemişlerdir (Merriam ve Cafarella, 1999). Bu fikrin benimenmesiyle birlikte geçmişten bugüne yetişkin eğitiminin bilgi zeminini oluşturabilecek birçok model, varsayım, ilke ve kuramlar ortaya çıkmıştır.

Bu anlamda yetişkinlerin nasıl öğreneceği ve yetişkin öğrenmesinin çocukların öğrenmesinden nasıl ayrıştırılabileceği başlıklı ilk çalışmalar yapılmıştır. Özellikle Knowles (1973)' in 'Yetişkin Öğrenen: İhmal Edilmiş Bir Tür'; Houle (1978)'in 'Eğitim Dizaynı' ve Kidd (1978)'in 'Yetişkinler Nasıl Öğrenir' adlı çalışmalar bu araştırmaların başında gelmektedir (Akt: Tusting ve Barton, 2003). Bu anlamda yetişkinlerin nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan farklı bakış açılarına sahip ve yaygın kullanılan modeller bulunmaktadır. Bunların başında andragoji, öz yönelimli öğrenme, dönüştürücü öğrenme ve eleştirel yansıtma modelleri gelmektedir. Bu modeller, kurumlardaki yetişkin öğrencilerin etkili ve daha iyi öğrenebilmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Başka bir ifade ile yetişkin eğitimi kuramları, yetişkinlerin nasıl öğrendiği konusunda fikir vererek eğitmenlerin uygulamalarında daha etkili olmalarını sağlamaktadır. Yetişkinlerin öğrenmelerinde etkili olan modeller aşağıda yer almaktadır.

**Andragoji modeli.** Andragoji ya da diğer adı ile 'yetişkin eğitimi', kelime anlamı Yunanca olan andros (yetişkin) ve agogos-agein (rehberlik-eğitim) sözcüklerinden türetilmiştir. 'Yetişkinlerin öğrenmesine yol göstermenin ya da yardımın bilim ve sanatı' olarak açıklanmaktadır (Duman, 2007). Andragoji kavramının ilk kez kullanımı Alman eğitimci Alexander Kapp tarafından 1883 yılında yetişkinlere yönelik öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik yaptığı çalışmalarda kullanılmıştır (Yalçın, Dikici, Yalçın ve Bek, 2005). Malcolm Shepherd

Knowles (1968) ise andragojiyi eğitim literatürüne yetişkinlerin öğrenme özelliklerine göre yapılandırılmış yeni bir model-kuram olarak kazandıran isimdir. Yetişkinlerin çocuklardan farklı olarak eğitilmesi gerektiğini savunan Knowles (1980), andragojiyi de bu anlamda yetişkinlerin öğrenmesine katkı sağlayan yeni bir bilim ve sanat olarak tanımlamıştır. Yetişkin eğitimi alanında yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin en bilinen model andragojidir.

Bu model, yetişkinlerin meslekleri ve sosyal hayatları çerçevesinde kendilerini bir şeyi öğrenmeye yeterli hissettikleri ya da öğrenmeleri gereken şeye acil ihtiyaç duydukları zaman daha iyi öğrendiklerini savunmaktadır (Yalçın ve diğerl.,2005). Merriam (2004) benzer şekilde andragojinin beş temel varsayımına dikkat çekmektedir. Buna göre yetişkin öğrenen, öğrenmesi için gerekli yaşam deneyimlerine sahip ve bağımsız benlik algısıyla kendi öğrenmesini yönlendirebilmektedir. Sosyal roller bağlamında öğrenme ihtiyaçlarını şekillendirir, problem merkezli olduğu için problemin çözümüne odaklanarak dış faktörlerin aksine iç faktörler tarafından güdülenmektedir.

**Öz yönelimli öğrenme modeli.** Yetişkinlerin nasıl öğrendiğine dair oldukça geniş kapsamlı açıklamaları olan ve yetişkin öğrenme kuramı olarak kabul gören öz yönelimli öğrenmeye ilişkin ilk modeller Tough (1971) ve Knowles (1975) tarafından ortaya çıkmıştır. Tough (1971) yaptığı araştırmada katılımcıların %90'ınının 100 saatlik proje ve etkinliklere kendi planlamaları doğrultusunda katıldıklarını tespit etmiş ve dolayısıyla yetişkinlerde öğrenmenin öz yönelimler aracılığıyla gerçekleştiğini savunmuştur. Knowles (1975) de yetişkinlerin bağımsız bir öğrenme yapısına sahip olduğunu vurgulamış ve benlik algılarının olgunlaşması ile daha öz yönelimli hale geldiklerini belirtmiştir.

Öz yönelimli öğrenme en basit tanımı ile 'öğrenmeyi öğrenebilme' olarak tanımlanmaktadır. Daha kapsamlı tanımı ile ise öz yönelimli öğrenme, 'bireylerin başkalarının yardımı olsun olmasın, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, hedefleri oluşturma, öğrenmek için gerekli insan ve materyal kaynaklarını belirleme, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulama ve son olarak da öğrenme çıktılarını değerlendirme basamakları olarak açıklanmaktadır (Jonatha, 2015). Öz yönelimli öğrenme modelinde, bireyler öğrenme amacı ile başkalarından destek alabilir, kendi öğrenme ihtiyaçlarının farkında olup kendi motivasyonlarını oluşturarak amaçlarını yapılandırabilirler (Knowles ,1975). Bu bakış açısını

benimseyen Pintrich (2000), öz yönelimli öğrenme modelinde bireylerin öğrenme amaçlarını belirledikten sonra motivasyonlarını ve amaçlarını gözlemlene ve yönetme becerisini de edindiklerini ifade etmektedir. Gibbons (2002) öz yönelimli öğrenme boyutlarını beceri gelişimi, öğrenme için çaba gösterme, öz kontrol ve öz güdülenme ve son olarak öz değerlendirme olmak üzere beş maddede sıralamaktadır. Hiemstra'ya göre (1994), kişiler yaş ilerledikçe kendi günlük yaşamlarında olduğu gibi amaçlarında da daha öz yönelimli ve kendileri olma eğilimi göstermektedirler. Bireylerin kişisel ve sosyal hayatlarında daha başarılı olmaları için öz yönelim davranışları seğılemelerinin önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır.

***Dönüştürücü (dönüşümsel) öğrenme modeli.*** Andragoji ve öz yönelimli öğrenme kuramları, yetişkinlerin öğrenmelerinin çocuklardan farklı olduğunu ve bu süreçte yetişkinlerin bireysel özelliklerinin dikkate alındığını ifade etmektedir. Bu kuramların aksine 1978 yılında Jack Mezirow tarafından geliştirilen dönüştürücü öğrenme kuramında ise yetişkin öğrenmesinin bilişsel açıdan değerlendirildiği ifade edilmektedir (Güvercin ve Seçkin, 2009). Dönüştürücü öğrenme kuramının temel özelliği, insanların bütün özellikleri ile değişmesini dolayısıyla olaylara ve hayata karşı farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır (Çimen ve Yılmaz, 2014). Mezirow için dönüştürücü öğrenme, bireylerin kendi yeni yaşamsal biçimlerini bilinçli olarak yaptıkları ve uyguladıkları planlarını, varsayımlarını, inançlarını, referans yapılarını, eleştirel bir yansıma ile değiştirdikleri zaman gerçekleşmektedir. Bu sayede bireyler kendi dünyalarını tanımlamanın yeni bir yolunu keşfetmektedirler. Bu kuram, doğası gereği rasyonel, analitik ve bilişsel bir öğrenim sürecini tanımlamaktadır (Imel, 1998). Dönüştürücü öğrenmenin bireye kazandırdığı bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar, birey karşılaştığı olayları ya da eskiden var olan alışkanlıklarını yorumlayabilir, günlük yaşamını kontrol edebilir, benlik bilincini arttırarak, kendisi hakkında farkındalık oluşturabilir ve yaşam kalitesini arttırmak için yeni yollar keşfedebilir (Şen ve Şahin, 2017).

Mezirow'a (1997) göre dönüştürücü öğrenme, öğrenenlerin başkalarının inanç, değer ve yargılarına göre davranması değil, bireylerin kendileri için düşünmeyi ve nasıl öğreneceklerine dair oluşan bir epistemolojiyi ifade etmektedir. Bu bağlamda dönüştürücü öğrenme kuramının epistemolojik yaklaşımının merkezinde öznel bir bakış açısı ön plana çıkmaktadır.



**Eleştirel yansıtma modeli.** Bu yetişkin eğitimi modeli, örgütsel etkililiği sağlamak için yansıtıcı bir öğrenme sistemi gerekliliğini savunmaktadır (Wilson ve Hayes, 2000). Eleştirel yansıtma modeli de yetişkinlerin deneyimlerinden öğrendiği ilkesine dayanmaktadır (Munoz ve Chrobak, 2001). Eleştirel yaklaşım temelli modeller, toplumun tarihsel ve yapısal koşullarını, öğrenmeyi şekillendiren kültür ve kurumları, bilginin nasıl kabul edilip edilmeyeceğini genel olarak öğrenmedeki birçok değişkeni incelemektedir (Merriam, 2004). Merriam ve Caffarella (1999) eleştirel yaklaşıma dayalı görüşleri ırk, sınıf ve toplumsal cinsiyet, güç ve baskı ve son olarak bilgi ve gerçeklik başlıkları altında toplandığını belirtmektedir. Brookfield (1987) eleştirel yansıtmayı 'hem kendimizin ve hem de başkalarının fikir ve eylemlerinin altında yatan varsayımları yansıtma ve bunlara uygun alternatif düşünme ve yaşam biçimleri tasarlamak' olarak tanımlamaktadır. Brookfield (1987)' e göre tetikleyici bir olay, varsayımların değerlendirilmesi, mevcut varsayımlara alternatif bakış açıları geliştirmek, yeni bakış açılarının günlük hayata entegrasyonu başarılı eleştirel yansıtmanın aşamalarını oluşturmaktadır. Bu aşamaların, eleştirel yansıtmanın bireyin ilgi alanına giren bir konu ya da öğrenmeye motive olduğu bir etkinlik üzerine düşünmesi ile başladığını vurgulamaktadır. Bunun ardından mevcut varsayımların ya da konunun öğrenilmesinde kabul görmüş ilkelerin incelenmesi ve mevcut olan varsayımlara bireyin kendi tecrübelerini de katarak yeni alternatifler üzerine düşünmesi ile devam etmektedir. Son aşamada da birey yansıtma yoluyla gerçekleştirdiği alternatif bakış açılarını ya da öğrenme biçimlerini gündelik hayata uyarlamaktadır.

Eleştirel yansıtma aynı zamanda yetişkin eğitimi alanındaki diğer modelleri de desteklemektedir. Eleştirel yansıtmanın yetişkin eğitimi üzerindeki olumlu etkileri üzerine olan varsayımlardan ilki, örgütsel değişim varsayımları ile bireyin sahip olduğu rolü derinlemesine incelemek için bir gerekçe ve yöntem sunmak olduğudur. Bu teorinin içeriğe dayalı esnek bir organizasyonel değişim sürecini desteklemekle birlikte bu süreçte oldukça önemli olan yaratıcılığı ve yeniliği teşvik edebileceği vurgulanmaktadır. Eleştirel yansıtma, etkili olmak için kurumun gelenekleri ve tarihi hakkında ciddi düşünmeyi ve tartışmayı teşvik etmektedir. Aynı zamanda örgütsel dönüşüm için sorgulama, eleştirel olaylar, senaryo oluşturma ve eleştirel analiz yöntemlerinin kullanımını destekleyerek bu karmaşıklığın giderilmesi için problem çözme sürecine yöneltebilmektedir ve son olarak eleştirel yansıtma yapan grupların

daha kapsayıcı olabilecekleri grup halinde öğrenebilecekleri ve değişim sürecindeki yaklaşımları ile işbirlikçi ve demokratik olabilme şanslarının yüksek olabileceği varsayılmaktadır (Merriam, 2004).

Eleştirel yansıtma yaklaşımı özetle bireye öğrenme ile ilgili sahip olduğu mevcut varsayımlara dayalı olarak zihninde tasarladığı şeyleri yeniden düşünme fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda da, mevcut öğrenme işlemlerine odaklanmaz bunun yerine, içeriği en baştan şekillendiren sosyo kültürel ve tarihsel koşullar hakkındaki varsayımları sorgulamaktadır (Merriam, 2004).

### **Radikal Yetişkin Eğitimi**

Yukarıda bahsedilen yetişkin eğitimi ile ilgili model ve kuramların yanı sıra, radikal yetişkin eğitimi kuramı ve uygulamaları da bu anlamda oldukça önemli bir yere sahiptir. Gramsci ve Freire'nin bu uygulamalara yönelik kuramsal ve saha deneyimleri de oldukça önemli görülmektedir. Özellikle Latin Amerika kökenli radikal yetişkin eğitimi uygulamaları, 'eleştirel' olarak nitelendirilen birçok yetişkin eğitimci tarafından incelenmiştir (Baykal, 2010). Bu bağlamda radikal yetişkin eğitimi kuramı ve uygulamaları, hegemonyaya karşı öğrenme şekillerinin gerçekleşebileceği, fiziksel ya da kültürel alanları tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle bu kuram, praxis temellere dayalı eşitlikçi, bilinçlendirici, sorgulayıcı ve özgürleştirici öğrenme fırsatları yaratmaktadır (Murphy, 2001, akt. Altan, 2022). Radikal yetişkin eğitimi kavramının kuramsal temeli 'praxis', 'hegemonya', 'diyalog', 'farkındalık', 'bilinç', 'gerçekliği değiştirebilme yetisi' gibi kavramlardan oluşmaktadır.

Bu bağlamda praxis; bilinçli eylem olarak tanımlanabilir. Praxis kavramında, düşünme ve eylem eş zamanlıdır (Freire, 2017). Bu yüzden, Freire bu iki bileşenden birinin seçilmesi durumunu, boş kurumsallaştırma yapmak ya da akılsız bir eylemcilik olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla praxis içeren yetişkin eğitimi, kişilerin dünyayı nesneleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun sonucunda kişiler dünyayı daha eleştirel, sorgulayıcı ve bilinçli biçimde anlayarak onu değiştirmek için eylemde bulunmaktadırlar (Freire ve Macedo, 1998, akt. Freire, 2017).

Hegemonya ise, toplumsal gerçekliğin tüm yönlerinin tek bir sınıf tarafından ya da onun desteğiyle dayatıldığı toplumsal bir durum olarak nitelendirilmektedir (Livingstone, 1976). Gramsci, hegemonya ilişkisininin bir öğrenme ilişkisi olduğunu

vurgulamış ve eğitimi hegemonya ile ilişkilendirmiştir. Başka bir ifadeyle, Gramsci (2012), hegemonya ilişkisinin oluşması ve sürekliliğinin sağlanması için eğitimin, bir ön koşul olduğunu ifade etmektedir. Gramsci'ye göre eğitimin 'dönüştürücü' olması önemli bir nitelikler. Buna göre, sistematik ve etkili bir karşı hegemonik eylemin yaratılmasının 'yetişkinlerin eğitimi' ve 'onun kültürel formasyonu'yla gerçekleşebileceği görüşündedir (Mayo, 2013, akt. Altan, 2022).

Gramsci'nin entelektüalizm kavramı, radikal yetişkin eğitimi kuram ve uygulamalarında önemli bir yere sahiptir. Gramsci'ye göre entelektüeller, organik entelektüeller ve geleneksel entelektüeller olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Buna göre geleneksel entelektüeller, var olan düzeni kendilerinden bağımsız olarak değerlendirmektedirler. Fakat buna rağmen bu düzenin geleneğini sürdürmede aktiftirler (Anderson, 2007). Organik entelektüeller ise, toplumsal değişimin gerçekleşmesini, var olan hegemonyayı yıkmayı ve buna karşı bir hegemonya oluşturmayı amaçlamaktadırlar. Gramsci'ye göre, bu gruptakiler iktidarı ele geçirmek isteyen alt gruplarla ilişki kurmakta ve bu gibi alt gruplara siyasal olarak yol göstermektedirler. Etkili bir öğrenmenin ve yol göstermenin ancak bu şekilde gerçekleşeceğini öne sürmektedir. Başka bir ifadeyle Gramsci, yetişkin eğitiminde 'yetişkinin politik eğitimi'nin de oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, yetişkinin politik eğitiminin, grubun en küçük parçası da dahil olmak üzere tümünü asimile etme imkanı bulunmaktadır. Bu yüzden ortak bir kültür oluşmasında yetişkin eğitimcilerin rolünün oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Entwistle 1978, akt. Aka, 2009).

Diyalog, Freire'nin ezilenlerin pedagojisi kuramında yer alan bir kavramdır. Bu kavram, bilginin eğitimci ve öğrenenin birlikte araştırdığı bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Bu anlamda sunulan araştırma ve öğrenme ortamı da, praksis üzerine kurulmaktadır (Ayhan, 1995). Freire'ye (2017) göre diyalog, insanlar arasındaki yüzleşmeyi ifade etmektedir. Bu bağlamda eşit bir ilişki gerekirken aynı zamanda karşılıklı eylemi de içermelidir. Diyaloğa dayalı yetişkin eğitiminde diyalog, Freire tarafından bir yaratma eylemi olarak görülmektedir. Bu nedenle insanlar arasında egemenliğin bir aracı olarak değerlendirilmemelidir (Freire, 2019). Freire'nin diyaloğu sayesinde, öğretmen öğrenci kavramı ortadan kalkmakta ve yeni, eşitlikçi bir kavram olan eğitimci öğrenen kavramı ortaya çıkmaktadır.

Özet olarak hem Gramsci'nin hem de Freire'nin praksis temelinde bilinçlenme, özgürleşme, ekonomik ve toplumsal dönüşüm gibi odak noktaları bulunmaktadır. Gramsci'ye göre radikal yetişkin eğitimi, bilinçlilik düzeyini arttırmak ve toplumsal dönüşümü gerçekleştirmektedir. Bu anlamda, Gramsci'de üretim şeklindeki değişme ile nitelenen bir ortam ön planda iken, Freire'de ön plana çıkan yetişkin okuryazarlığıdır (Mayo, 2011). Öte yandan, Gramsci ve Freire yetişkin eğitiminin siyasal boyutunun önemine de vurgu yapmaktadır. Toplumun içindeki iktidar ilişkilerinin dönüştürülmesi için eğitimsel etkinliğin bir gereklilik olduğunu savunmaktadırlar. Bu anlamda özellikle radikal yetişkin eğitimi alanına önemli etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür.

### **Karşılaştırmalı Eğitim**

Karşılaştırmalı eğitim alanı, 19. yüzyılda Marc-Antoine Jullien ile ortaya çıkmıştır. Zaman içerisinde Isaac Kandel (1881-1965), Nicholas Hans (1888-1969) ve Joseph Lauwerys (1908-1980) tarafından da geliştirilmiştir (Brock ve Alexiadou, 2013). Karşılaştırmalı eğitim ve eğitimde karşılaştırmayla ilgili birçok farklı tanım bulunmaktadır (Marshall, 2014). Kandel (1959, akt. Aynal, 2012) karşılaştırmalı eğitimi, eğitimin geçmişten günümüze gelen tarihi sürekliliği olarak açıklamaktadır. Hans ise (1959, akt. Kazamias, 2009) bu alanın akademik bir disiplin olduğunu söylemiştir. Lauwerys (1958, akt. Mitter, 2009) karşılaştırmalı eğitimi navigasyona benzetmiştir. Bu alanın eğitim politikasına dönük alternatif stratejiler yarattığını belirtmiştir. 1950'li yıllarda karşılaştırmalı eğitimin, akademik bir disiplin olarak diğer eğitim alanlarıyla uyum sağlamak hedefiyle ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Öte yandan, yıllar içerisinde karşılaştırmalı eğitime yönelik açılan kurslar ve özellikle 'Beşeri Sermaye Teorisi'nin ortaya çıkması, bu alana yönelik tanımların genişletilmesine katkı sağlamıştır (Erdoğan, 2015). Trethewey, 20. yüzyılda karşılaştırmalı eğitim alanına önemli katkılar sunan bir isim olmuştur. O'na göre (1976, akt. Mavi, Yaykiran ve Elçevik, 2017) karşılaştırmalı eğitim 'bir toplumun eğitim sistemindeki problemlerinin diğer toplumlar tarafından çözümlerinin incelenmesi'dir. Türkoğlu ise (1985, akt. Erdoğan, 2015) karşılaştırmalı eğitimi, farklı kültür ve ülkelerin, eğitim sistemindeki benzerlik ve farklılıklarını tanımlamaya yardımcı olan, benzer olguları açıklayıcı ve kişileri eğitmek için faydalı bilgiler sunan bir disiplin olarak tanımlamaktadır.

Tüm bu gelişmeler çerçevesinde 20. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan 'küreselleşme' terimi de yine birçok alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkisi altına almıştır. Bu terim, her sektör için farklı anlam taşımaktadır. Eğitim alanında, dünyadaki eğitim sistemlerinin birbirlerine yakınlaşması olarak ifade edilmektedir. Bu anlamda Oktay (2010, akt. Vuranok, 2016) eğitimde küreselleşmeyi, 'farklı toplum ve kültürle uyumlu halde çalışabilecek insanlar yetiştirmek' olarak açıklamaktadır. Shields (2013) ise küreselleşmeyi, ülkelerin eğitim politikalarını doğrudan etkileyebilecek potansiyelde olduğunu savunmaktadır.

**Karşılaştırmalı eğitimin amacı ve önemi.** Karşılaştırmalı eğitim, politika yapanlar, uluslararası kuruluşlar ya da akademisyenler için farklı anlamlar ifade etmektedir. Aynal (2012), politika yapanların, diğer ülkelerin eğitim sistemlerine toplumsal ve politik amaçlar için yaklaştığını vurgulamaktadır. Öte yandan, uluslararası kurumlar farklı ülkelerin eğitim uygulamalarını karşılaştırarak yöneticilere ya da bu eğitimden faydalananlara öneriler geliştirmeye çalışmaktadır. Son olarak akademisyenler ise hem eğitim sistemlerini etkileyen faktörler hem de farklı ülkelerdeki uygulamalarla karşılaştırmalar yaparak bu anlamda kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Oktay'a (2004) göre 21. yüzyılda 'eğitimin görevi, farklı kültür ve coğrafyalara uyum sağlayabilen, başarılı insanların yetiştirilmesi' olarak tanımlanmaktadır.

Bu anlamda Erdoğan'a (2015) göre eğitimdeki karşılaştırmalar, eğitim sistemleri, problemleri ve uygulamaları hakkında bilgi verebilmektedir. Dolayısıyla gerekli koşullar sağlandığında eğitimle ilgili varsayım ve yorum yapabilmek karşılaştırmalı eğitimin amaçları arasındadır. Bunun yanı sıra, bir ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesi için teorik ve pratik katkıda bulunmak karşılaştırmalı eğitimin bir başka amacını oluşturmaktadır. Ülkelerin kalkınmasında önemli bir etken olarak eğitim sistemlerinin karşılaştırılması görülmektedir. Türkoğlu (2012), karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının, toplumsal ya da farklı politikalarda var olan sorun ve problemleri tespit etmeye yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan, araştırmacı ve okuyuculara yönelik olarakta kendi ülkelerinde, eğitimi etkileyen durumlar hakkında fikir sahibi olabilmelerini sağlamaktadır (Mavi vd., 2017). Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, ülkelerdeki eğitim problemlerinin çözümüne yönelik daha geniş bir perspektif sunmaları açısından da oldukça önemli görülmektedir (Erdoğan, 2003). Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında, kapsamı ve nitelikleri

şekillendiren bazı önemli faktörler bulunmaktadır. Tura ve Uslu Çetin'e (2017) göre bu faktörler; ekonomik, politik, sosyal ve tarihi faktörlerdir.

**Karşılaştırmalı eğitimde yaklaşımlar.** Karşılaştırmalı eğitimde sıkça kullanılan yaklaşımlar; yatay yaklaşım, dikey yaklaşım, problem çözme yaklaşımı, örnek olay yaklaşımı, yapısal-işlevcilik yaklaşımı, tanımlayıcı yaklaşım ve açıklayıcı yaklaşımdır (Ültanır, 2000).

**Yatay Yaklaşım:** Diğer sistem ve programı karşılaştırmada önemli bir adım olarak görülmektedir. Türkoğlu (1984)'e göre, sistemlerin hem ayrı ayrı hem de birlikte tüm özelliklerinin incelendiği ve benzerliklerine vurgu yapıldığı bir yaklaşımdır. Eğitim sistemleri ve programlarının geliştirilmesi ya da değiştirilmesi açısından da önemlidir.

**Dikey Yaklaşım:** Eğitim sistemleri ve programlarında durum tespiti yapmakta ve bunların gelişme düzeylerini incelemektedir. Yine Türkoğlu'na (1984) göre bu yaklaşımda çalışmanın tarihsel gelişim sürecine bakılmaktadır. Bu durum, çalışma yapan kişiyi bazı tahminler yapmaya yöneltebilmektedir.

**Problem Çözme Yaklaşımı:** Eğitim sistemi ve programı açısından 'nedenler' üzerinde durmakta ve 'ne olabilir' sorusuna cevap aramaktadır. Türkoğlu (1984) ve Ültanır'a (2000) göre; eğitim sisteminde aksaklıklar bulunan bir alanın çözümüne yönelik sistematik bir biçimde analiz yapılmaktadır.

**Örnek Olay Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda ülkelerin eğitim deneyimleri incelenmektedir. Bu anlamda eğitim sistemi ve program düzeyinin ne olduğu ve bu düzeye nasıl gelindiğine bakılmaktadır. Yine Türkoğlu, (1984) ve Ültanır'a (2000) göre bu yaklaşımda, ülkelerin eğitim uygulamaları incelenmektedir.

**Yapısal-İşlevcilik Yaklaşımı:** Eğitim sistemiyle eğitim programının uygulanabilirliği çevre, toplum ve kültür özellikleri dikkate alınarak düzenlemeyi ön planda tutmaktadır. Türkoğlu, (1984) ve Ültanır'a (2000) göre bu yaklaşım, eğitim sistemiyle diğer toplumsal kurumların karşılıklı ilişkisini tanımlayarak analiz etmektedir. Buna göre, toplumsal koşullar ve çevrenin incelenmesi gerekmektedir.

**Tanımlayıcı Yaklaşım:** Eğitim sistemi ve programının genel bir durum değerlendirmesi ve durum tanımı yapılmaktadır. Ültanır (2000) tarafından geleneksel analiz yaklaşımı olarak ifade edilmiştir. Bu yaklaşımda konu ile ilgili alanyazın incelenerek, benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmaktadır.

**Açıklayıcı Yaklaşım:** Broadfoot'a (2000) göre, karşılaştırmada tanımlayıcı yaklaşım ile açıklayıcı yaklaşım birleştirildiğinde ortaya çıkan sonuç bütünlüyci olabilmektedir.

Yukarıda bahsedilen bu yaklaşımların yanı sıra Ültanır (2000), karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında iki temel yaklaşımdan daha söz etmektedir. Yordayıcı (predictive) yaklaşım ve değerlendirici (evaluative) yaklaşım. Yordayıcı yaklaşım, siyasi ya da kurumsal eğilimlerden hangisinin önemli ya da daha az anlamlı olacağından önceden belirtilmesidir. Değerlendirici yaklaşımda ise, bir ya da birden fazla ülkenin eğitim sistemleri ya da kurumları üzerinden karşılaştırmacıların kişisel değerlendirmelerini yaparak çıkarımda bulunmalarınıdır.

### **İlgili Araştırmalar**

Karşılaştırmalı yetişkin eğitimi çalışmalarına bakıldığında, ilk karşılaştırmalı yetişkin eğitimi çalışmalarının II. Dünya Savaşı sonrası Batı ve Doğu Almanya arasında yapılan karşılaştırmalarla başladığı görülmektedir. Yetişkin eğitimi uluslararası anlamda 1960'larda gelişmeye başlamıştır.

I. Uluslararası Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi Konferansı, 1966 yılında ABD'nin New Hampshire eyaletinin Exeter kasabasında (Exeter Konferansı) gerçekleştirilmiştir. Bu konferans kapsamında ele alınan konular, yetişkin eğitiminin kapsamı ve karşılaştırmalı yetişkin eğitimi çalışmaları olmuştur. Yetişkin eğitiminin, 21 yaş üzeri ve okula devam etmeyen bireylere yönelik programları kapsadığı vurgulanmıştır. Ön plana çıkan bir diğer konu ise, eğitim faaliyetlerinin, sıralı ve düzenli olması gerektiği konusudur. Bu programların bilgi, anlayış ya da becerileri geliştirmek ve bireysel ya da toplumsal sorunları teşhis etmek amacıyla hazırlandıkları vurgulanmıştır. Aynı zamanda yetişkin eğitimi etkinliklerinde, anlatımlı ve grup tartışmalı öğretim teknikleri, öz-yönelimli öğrenme ortamları, araç olarak da radyo ve televizyon programlarının kullanılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Yetişkinlere yönelik Eğitim programları için öğretim metot ve teknikleri ele alınmış ve karşılaştırmalı çalışma amaçlarına uygun olarak eğitim etkinlikleri sunulmuştur. Eğitimden çeşitli nedenlerle mahrum kalan yetişkinlere yönelik yetiştirme eğitimi, mesleki teknik ve uzmanlık eğitimi, aile, sağlık, yurttaşlık ve siyasi eğitim olmak üzere çeşitli başlıklar incelenmiştir. Knoll'a (1999) göre,

akademisyenlerin bu kategorileri faydalı bulması 1968'de karşılaştırmalı çalışmaların başlamasını sağlamıştır.

Karşılaştırmalı yetişkin eğitimi çalışmalarına yönelik bir diğer önemli gelişme ise 1972 yılında Nordborg Danimarka'da düzenlenen konferans olmuştur. UNESCO ile Danimarka Bilim Bakanlığı tarafından desteklenen bu konferansta dikkat çeken en önemli nokta ise George Z. F. Bereday'ın, karşılaştırmalı eğitimin metodolojik standartlarının takip edilmesi gerekliliğine vurgu yapan önerisi olmuştur.

Hem Türkiye hem de Yunanistan'da yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmasının yapıldığı çalışma sayısı oldukça azdır. Bu anlamda Türkiye'de karşılaştırmalı olarak yetişkin eğitimi sistemlerinin incelendiği çalışmalar şu şekilde sıralanmaktadır:

Duman'ın (1996) Durham Üniversitesi'nde yaptığı "Adult education and local government: a comparative study of Turkey, Britain and France" adlı doktora çalışması, bu alanda önemli görülen bir araştırmadır. Türkiye, Britanya ve Fransa'da yerel yönetimlerin yetişkin eğitime yönelik politikaların karşılaştırıldığı bu araştırmada bahsedilen ülkelerin yetişkin eğitimi ile yerel yönetimlerin ilişkisi incelenmiştir. Yerel yönetimlerin yetişkin eğitime yönelik oluşturdukları politikalarının yerinden yönetimli, demokratik ve aynı zamanda etkili hizmetlerin sağlanmasına hizmet edilmesi gerekliliğini vurgulayan bu çalışmada karşılaştırılan ülkeler arasında hiçbirinin bu amaçlar doğrultusunda merkez ile yerel yönetimler arasında bir denge sağlayamadığı görülmüştür.

Bağcı (2007), 'Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı bir Çalışma' başlıklı araştırmasında, Türkiye'deki yaşam boyu eğitime yönelik politikaların durumunu Almanya ve Danimarka ile nicel durum, hedefler ve finansman yaklaşımları açısından karşılaştırarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada her ne kadar karşılaştırma olarak nitelendirilse de bu çalışmadaki esas amaç, Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme politikalarını belirlemektir.

Kaygın ve Parmaksız (2014) 'Türkiye, AB ve ABD'de Yetişkinlerin Eğitime Katılımlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi' isimli araştırma, Avrupa Birliği üyesi ülkeler ve ABD ile Türkiye'deki yetişkinlerin eğitime katılma oranlarını, nedenlerini ve engellerini karşılaştırmıştır. Karşılaştırmalı eğitim araştırması olarak nitelendirilen



bu araştırmada konu ile ilgili alan yazını incelenmiş ve araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre Türkiye’de yetişkinlerin eğitime katılım oranı %3, Avrupa Birliği ülkelerinde %9, ABD’de ise %29’dur. Yine araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre AB ülkelerinde yetişkin eğitimine katılımı engelleyen nedenler arasında ilk sırada aile sorumluluklarından katılıma zaman kalmaması gelmektedir. Aynı zamanda eğitimlerin çalışma saatleriyle uymaması ve pahalı olması yer alırken Türkiye’de, ailesel sıkıntılardan dolayı eğitime zaman kalmaması, gerekli önkoşullara sahip olunmaması ve eğitimlerin pahalı olması gibi nedenler sıralanmıştır. Eğitime katılımın başlıca nedenlerine bakıldığında ise AB ülkelerinde ve Türkiye’de meslek gelişimi ve kariyerde ilerleme, farklı konularla ilgili bilgi ve beceri edinme ile günlük yaşam için yararlı bilgi ve becerileri edinme iken, ABD’de sahip olunan bilgi ve becerilerini geliştirmektir.

Vezne (2017) ‘Avrupa Birliği’nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye’nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi’ adlı çalışmasında AB’nin yaşam boyu öğrenme politikaları kapsamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye’nin, yetişkin eğitimi alt sistemlerini karşılaştırmalı olarak analiz etmiştir. Karşılaştırılma yapılması amaçlanan ülkelerin yönetim biçimleri temel alınarak seçilmiştir. Bu anlamda İngiltere gönüllü ortaklığı, Danimarka biçimlendirilmiş ortaklık modelini Türkiye ise devlet modelini temsil etmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında İngiltere, Danimarka ve Türkiye yetişkin eğitimi hedef ve amaçları bakımından AB’nin yaşam boyu öğrenme hedeflerinin oldukça benzer olduğu belirtilmiştir. Bu hedef ve amaçlardan özellikle yetişkinlerin beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Bu ülkeler yetişkin eğitimi yapısı açısından incelendiğinde İngiltere’de teknik ve mesleki kurslar düzenleyen ileri eğitim kolejlerinin ön plana çıktığı, Danimarka’da ise kamu, dernek ve sendikalar başta olmak üzere daha geniş kapsamlı bir yapı olduğu, Türkiye’de de yetişkin eğitiminin bir kamu hizmeti olarak sağlandığı belirtilmiştir. Yasal sorumluluk açısından yetişkin eğitimi faaliyetleri İngiltere’de yerel yönetimlerce sağlanırken, Danimarka’da kamu ve birliklerce sağlanmaktadır. Türkiye’de ise bu yasal sorumluluk merkezde toplanmıştır. Yetişkin eğitiminin finansmanı İngiltere’de kamu ve katılımcılar tarafından sağlanırken Danimarka’da kamu, katılımcılar ve

yerel hizmet otoriteleri tarafından sağlanmaktadır. Türkiye'de ise büyük bir oranla kamu, belediyeler ve katılımcılar tarafından sağlandığı vurgulanmıştır. Eurostat 2016 verilerine göre karşılaştırması yapılan ülkelerden yetişkin eğitime en yüksek katılımı sağlayan ülke %37,4 ile Danimarka'dır. Daha sonra %20.1 ile Birleşik Krallık ve en son %11.2 ile Türkiye gelmektedir. Karşılaştırılması yapılan üç ülkeden yetişkin eğitimi hizmetlerini sosyal ortaklık modelini temsil eden Danimarka'nın İngiltere ve Türkiye'ye kıyasla daha başarılı yürüttüğü tespit edilmiştir.

Akyol, Yavuzkurt ve Ulutaş (2020) 'PISA sınavında başarılı olan ülkelerde (Singapur, Finlandiya ve Japonya) yetişkin eğitiminin örgütlenmesi ve Türkiye karşılaştırması' isimli çalışmada, PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavında başarılı sonuçlar alan Singapur, Finlandiya ve Japonya yetişkin eğitimi açısından Türkiye ile karşılaştırılmış aralarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı tarama yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu ülkelerin yetişkin eğitimi sistemleri incelenmiş ve eğitim politikalarının belli bakanlıklara bağlı olarak merkezden belirlendiği görülmüştür. Yetişkin eğitiminin tamamen özel kuruluşlarca yürütüldüğü Singapur'un aksine Finlandiya'da bu hizmetlerin büyük bir çoğunluğunun devlet tarafından yürütüldüğü ve çok az bir bölümünün özel kuruluşlarca yapıldığı belirlenmiştir. Japonya'da ise yetişkin eğitimi çoğunlukla yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilmektedir. Türkiye'de bu durum büyük bir oranla devlet tarafından yapılır ve çok kısıtlı bir bölüm yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilmektedir. Singapur'da devlet kapsamında herhangi bir iş bulma kurumu bulunmamakla birlikte yetişkin eğitime yönelik bu eğitimler özel kariyer yönetimi ofislerince gerçekleştirilmektedir. Singapur'un aksine Finlandiya, Japonya ve Türkiye'de yetişkin eğitimi aynı zamanda iş bulma kurumları aracılığıyla da yapılmaktadır. Karşılaştırılması yapılan ülkelerin hepsi yetişkin eğitimi "hayat boyu öğrenme" kapsamında değerlendirmektedir. Temel amaç ise eğitimin sürekliliği olarak benimsenmektedir.

Türkiye yetişkin eğitimi sistemini konu alan araştırmalar yukarıda yer almaktadır. Yunanistan yetişkin eğitimi sistemlerinin incelendiği çalışmalar ise şu şekildedir:

Pandis (2009), 'Lifelong learning: A comparative study: Policies and practices in the cases of Greece and Ireland' adlı çalışmasında Yunanistan ve İrlanda'daki

hayat boyu öğrenme politikalarını karşılaştırmış ve bu anlamda iki ülkenin eğitim sistemlerinde HBÖ'ye yönelik politik algıları, kurumları ve uygulamaları belirlemiştir. İrlanda'nın tüm çabalarına rağmen HBÖ'nin yapısını ve işleyişini tanımlayan tutarlı bir yasal çerçeve yaratamaması Yunanistan'ın ise, geçmiş HBÖ konularındaki deneyimsizliğine ve mevzuat eksikliğine rağmen, kapsamlı bir yasal çerçeveye sahip olduğu görülmektedir. HBÖ'nin geliştirilmesi için iki ülkenin de Avrupa Komisyonu'nun belirlediği talimatlar çerçevesinde benzer yapılar geliştirdiği ön plana çıkmaktadır. İrlanda'da, kamu kurumlarına ve özerk yapılara ek olarak, AONTAS ve NALA isimli iki büyük özel - gönüllü kuruluş bulunmaktadır. 2007 yılı verilerine göre iki ülkenin HBÖ'ye katılım oranları, Yunanistan'da % 2.1 iken, İrlanda'da bu oran % 7.6 olarak belirlenmiştir.

Pakou (2015) 'Hayat Boyu Öğrenme: Yunanistan-Hollanda-İsveç Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım' adlı çalışma dört ana başlık altında incelenmektedir. İlk bölüm, hayat boyu öğrenmeye yönelik tarihsel bir bakış açısı sunmaktadır. Avrupa Birliği'nin hayat boyu öğrenme ile ilişkisi ve her ülkenin işgücünün niteliklerinin sürekli gelişimi ve yükseltilmesi için bir çerçeve oluşturmanın gerekliliği hakkında nedenler belirtilmektedir. İkinci bölümde, karşılaştırılması yapılan üç ülkenin eğitim sistemleri ile eğitim yapılarının analizi yapılarak hayat boyu öğrenme sistemlerindeki benzerlikler ve farklılıklar sunulmuştur. Üçüncü bölümde, hayat boyu öğrenme ile işgücü piyasası arasındaki ilişki ve her ülkenin sunduğu teşviklere yer verilmiştir. Son olarak, üç ülkenin bu alanda gelişmesi açısından beklentileri ve bu beklentiler doğrultusunda benimsedikleri stratejiler sunulmuştur.

Psareli (2017) 'Yunanistan ve İspanya'da Yetişkin Eğitimi - Hayat Boyu Öğrenme Programlarına Katılıma Yönelik Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım' isimli çalışmasında Yunanistan ve İspanya'nın, yetişkin eğitimi - hayat boyu öğrenme programlarına katılım oranları hem mevcut literatürde hem de Eurostat veri tabanında bulunan nicel veriler aracılığıyla sunulmuştur. 1990'lardan itibaren küreselleşmenin uluslararası alanda güçlenmesi ile birlikte bilgili ve yüksek vasıflı işgücüne yönelik artan talep karşısında gelişmiş ülkeler eğitim politikalarını yeniden şekillendirilmeye çalışmıştır. AB ve üye ülkeleri, ekonomik rekabet güçlerini artırmak için 2000'li yıllardan bu yana yetişkin eğitime - yaşam boyu öğrenmeye katılımı artırmayı amaçlayan politikalar belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, birçok

alanda benzerlik gösteren bu iki ülkenin yetişkin eğitimi - hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarında farklılıklar olduğu ön plana çıkmıştır.

Poultidou (2019) 'Yunanistan ve İsveç'te Ortaöğretim ve Ortaöğretim Sonrası Mesleki Eğitim ve Yetişkin Eğitimi' isimli araştırma, Yetişkinler için Mesleki Eğitim ve Öğretim (MEÖ) alanında uygulanan Yunan ve İsveç devletinin eğitim politikasının yönlerini açıklamaya çalışmıştır. Bu araştırmanın temel sorusu iki ülkenin MEÖ Yetişkin eğitimi politikaları arasında benzerlik veya farklılıkların olup olmadığıdır. Araştırmanın uygulanması yapılan bibliyografik incelemenin ardından Yunanistan'da Orta Makedonya'daki Mesleki Eğitim ve Öğretim Yetişkin yapılarındaki on eğitimcinin bu konudaki görüşlerinin alınması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, iki ülkenin karşılaştırmalı bir yaklaşım ile Yetişkin Mesleki Eğitim ve Öğretimin modern işgücü piyasasına yapabileceği olumlu katkılara dair sunulan fikirlerle sona ermiştir.

Theodorakopoulou (2019) 'Yetişkin Göçmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Programlarına Katılımına Yönelik Teşviklerin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi' isimli çalışmasında teorik bağlamda, yetişkin öğrencilerin HBÖ programlarına katılımlarını sağlayan veya engelleyen psikososyal motivasyonlara değinmiştir. Araştırmada yetişkin göçmenlerin HBÖ programlarına katılımlarına ilişkin görüşlerini alabilmek amacıyla anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yetişkin göçmenlerin yetişkin eğitimi programlarına katılımını engelleyen çeşitli motivasyonların (kişisel, sosyal, bilişsel, profesyonel) ve diğer yandan da katılımlarını sağlayan faktörlerin iki başlık altında toplandığı vurgulanmıştır. Bunlar; çevresel faktörler ve kişilik faktörleridir.

Karasteriou (2020) 'Yunanistan ve Norveç'te "Avrupa 2020" stratejisi çerçevesinde "Yetişkin Eğitimi için Avrupa Gündemi" programı' başlıklı araştırmada öncelikle hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirilen yetişkin eğitiminin, insan ve toplum için oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. 20. yüzyılın sonunda AB tarihinin en büyük mali kriziyle karşı karşıya kaldığı için Avrupa Konseyi, yüksek istihdam, üretkenlik ve sosyal uyum ile akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı bir ekonomi tasarlayabilmek için 2010 yılında AB'yi dönüştürmeyi amaçlayan "Avrupa 2020" kalkınma stratejisini onaylamıştır. Aralık 2011'de, Avrupa Yetişkin Eğitimi Gündemi, Avrupa Konseyi tarafından kabul edilmiştir. Bu AB programı yetişkin eğitimi teşvik etmeyi ve sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri azaltmayı amaçlamıştır. Avrupa

Gündemi, tüm AB ülkeleri aynı zamanda Norveç dahil diğer ülkeler tarafından da benimsenmiştir. Bu çalışmadaki esas amaç, birçok düzeyde önemli farklılıklar gösteren iki ülke olan Yunanistan ve Norveç'te Avrupa Gündeminin formüle edilme ve uygulanma şeklini araştırmak ve sunmaktır. Araştırma, incelenen iki ülkede Gündemin uygulanmasına katılan kurumların önemli pozisyonlarında yer alan kişilerle yapılan görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda her iki ülkenin de yetişkin eğitiminin teşvik edilmesi, sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin hafifletilmesi gibi hedefleri olan bu Gündemi çok farklı şekilde uyguladıkları tespit edilmiştir.

## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemi ile Yunanistan'ın yetişkin eğitimi sisteminin benzerlik ve farklılıklarını belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada, bir nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi kullanılmıştır. Bu yöntem, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılmaktadır (Wach, 2013). Ayrıca doküman analizi, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıkça kullanılan bir yöntemdir. Nitel araştırma ise; nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmadır. Buna göre, algı ya da olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması için nitel bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada veriler, doküman analizi yöntemi kullanılarak toplanmıştır.

Bu araştırma, karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Nitel araştırma yöntemine dayalı olarak doküman analizi yoluyla gerçekleştirilen (Yıldırım ve Şimşek, 2008) bu karşılaştırmalı çalışmada yatay ve tanımlayıcı yaklaşımlar kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte araştırma dönemine ait tüm özellikleri incelenir ve karşılaştırılır (Türkoğlu, 1998). Tanımlayıcı yaklaşımda ise konu ile ilgili alanyazın incelenir, eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılır (Ültanır, 2000).

Araştırma sürecine ilk olarak alanyazın taramasıyla başlanmıştır. Alanyazın taraması sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde araştırma konusu, ardından da araştırma soruları belirlenerek bu sorulara yanıt aranmıştır.

#### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada veriler, belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya doküman analizi denir. Belli bir amaca yönelik, kaynakları bulma, okuma, not alma

ve değerlendirme sreğlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Bu veri toplama tekniği neredeyse her araştırmada kullanılabilen bir veri toplama tekniğidir.

Forster (1995; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016), dokümanların analiz sürecini Şu Şekilde zetlemektedir.

- Dokümanlara ulaşma,
- Özgünlüğü/orjinalliğini kontrol etme,
- Dokümanları anlama,
- Veriyi analiz etme ve
- Veriyi yorumlama.

Araştırmanın genel amacı Türkiye ile Yunanistan'ın yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırılmasıdır. Doküman incelemesi için literatür tarandıktan sonra ülkelerin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması amacına yönelik olarak kategoriler belirlenmiştir. Bu bağlamda belirlenen ilk araştırma sorusu, Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarının karşılaştırılmasıdır. Bu sorunun cevabına ulaşmak için hem Türkiye hem de Yunanistan'ın yetişkin eğitimi sisteminin tarihini içeren kaynaklar saptanmış ve araştırmaya dahil edilmiştir. Daha sonraki kategoriler, ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgiler sunan Eurydice Ağı'ndaki bazı kategorilere göre belirlenmiştir. Bunlar, yetişkin eğitimi-hayat boyu öğrenme yasal sorumluluğu, hedef ve amaçları, finansmanı ve uygulamaları kategorileridir. Araştırmanın yasal sorumluluğu, hedef ve amaçları, finansmanı ve uygulamalarıyla ilgili olan verilere Eurydice Ağı'ndan ulaşılmıştır. Son olarak yetişkin eğitimi uygulamalarına katılımla ilgili verilere ise hem Avrupa İstatistik Ofisi (EUROSTAT) veri tabanı hem de Türkiye Hayat Boyu ğrenme Genel Müdürlüğü'nün 2020 yılına ait İzleme Değerlendirme Raporu'ndan ulaşılmıştır. Bu temel veri kaynaklarının yanı sıra karşılaştırılan ülkelerin üniversitelerinin, eğitim bakanlıklarının yayınları ve eğitim ağlarının elektronik sayfaları da gerekli görülen durumlarda araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen tüm bulgular karşılaştırılarak Türkiye ve Yunanistan'ın yetişkin eğitimi sistemlerindeki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

## **Verilerin Analizi**

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz sürecinde araştırma amacı doğrultusunda alanyazın taranarak yetişkin eğitimi sistemleri ile ilgili alt kategoriler oluşturulmuştur. Veriler, bu kategoriler çerçevesinde toplanmış benzerlik ve farklılıkları ortaya konmuştur. İki ülkenin yetişkin eğitimi sistemlerindeki yasal sorumluluğu, hedef ve amaçları, finansmanı ve uygulamaları Eurydice Ağı'ndan, katılım oranları ise ağırlıklı olarak Eurostat veri tabanından elde edilen veriler doğrultusunda karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır .



## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde; Türkiye ile Yunanistan'daki yetişkin eğitimi sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları, yasal dayanakları, hedef ve amaçları, finansmanı, yetişkin eğitimi uygulamaları ve uygulamalara katılım oranları konularıyla ilgili olarak elde edilen bulgular, benzer ve farklı yönleri de içerecek biçimde, karşılaştırmalı olarak verilmiş ve bu bulguların yorumları yapılmıştır.

### Türkiye ve Yunanistan'ın Sosyal ve Ekonomik Yapısı

Genel olarak eğitim, kişinin emek piyasasında geçerli olan bir işi yapabilmesi için ihtiyaç duyduğu mesleki davranışları kazandırmaktadır (Kaya, 2016). Dolayısıyla bir toplumun hem ekonomik hem sosyal açıdan gelişebilmesine katkı sağlayan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi eğitim aracılığıyla gerçekleşmektedir. Özellikle işsizliğin azalması, verimliliğin artması, ülkelerin kalkınması gibi hedefler doğrultusunda yetiştirilen insan gücünde ülkelerin eğitim politikaları içinden önemli bir yere sahip olan yetişkin eğitimi de bulunmaktadır. Bu bağlamda iki ülkenin yetişkin eğitimi alt sistemlerini karşılaştırmadan önce iki ülke ile ilgili bazı temel sosyal ve ekonomik bilgilerin sunulmasının faydalı olacağı düşünülmüştür.

Tablo 1

### *Türkiye ve Yunanistan ile İlgili Sosyal ve Ekonomik Göstergeler*

Göstergeler	Türkiye	Yunanistan
Nüfus (milyon)	84,33	10,42
Yüzölçümü (km <sup>2</sup> )	783.562 km <sup>2</sup>	131.957 km <sup>2</sup>
Kentli Nüfus Oranı (toplam nüfusun yüzdesi)	%75.6	%79.4
Ortalama Yaşam Süresi (Kadın)	81,3	84,5
Ortalama Yaşam Süresi (Erkek)	75,9	79,6
Kişi başı GSYİH (ABD Doları)	9.367 \$	20.731 \$
İnsani Gelişme Endeksi Sıralaması	54	32
Kadınların İşgücüne Katılım Oranı (kendi içinde)	%33.9	%43.9
Erkeklerin İşgücüne Katılım Oranı(kendi içinde)	%72.4	%59.3
İşsizlik Oranı (işgücünün yüzdesi)	%12.9	%15.5

Kaynak: United Nations (2020) & UNDP (2020)

Tablo 1’de Türkiye ve Yunanistan ile ilgili bazı sosyal ve ekonomik göstergeler yer almaktadır. Tablodan elde edilen verilerin iki ülkenin yetişkin eğitimi alt sistemlerinin karşılaştırılması ve yorumlanmasına yardımcı olması hedeflenmiştir.

### **Türkiye ve Yunanistan’da Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Tarihsel Gelişim Aşamaları ve Bu Aşamaların Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular**

Çalışmada ele alınan ilk araştırma sorusu ‘Türkiye ve Yunanistan’da yetişkin eğitimi sistemlerinin tarihsel gelişim aşamaları ve bu aşamaların benzer ve farklı yönleri nelerdir?’ biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda yer almıştır.

**Türkiye’de yetişkin eğitiminin tarihsel gelişim aşamaları.** Türkiye’de örgün eğitim ile paralel bir gelişim gösteren yetişkin eğitimi etkinlikleri son yıllarda hız kazanmıştır. Cumhuriyetin kurulmasının ardından ‘Halk Eğitimi’, ‘Yetişkin Eğitimi’, ‘Sürekli Eğitim’ gibi kavramlardan bahsedilirken 1970’li yıllarda ‘Yaygın Eğitim’ kavramı kullanılmaya başlanmıştır. 2000’li yıllardan sonra ise ‘Hayat Boyu Eğitim’ ve ‘Hayat Boyu Öğrenme’ kavramları ön plana çıkmaktadır. Bu kavramlardan yola çıkarak Türkiye’de yetişkin eğitiminin tarihsel gelişim aşamalarını Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür (Güneş ve Deveci, 2020).

**Cumhuriyet öncesi dönem.** Cumhuriyet kurulmadan önceki bu dönemde birçok kurum tarafından yetişkin eğitime yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kurumlardan öne çıkanlar ve bu dönemde yapılan bazı çalışmalar şu şekilde özetlenebilir.

*Medreseler.* Osmanlı döneminde oldukça gelişen medreseler, orta ve yüksek öğretimi gerçekleştirmek üzere kurulan eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda öğretmen, doktor, imam, din bilgini gibi toplumun ihtiyaç duyduğu çeşitli elemanlar yetiştirilmiştir. Bu elemanları yetiştirmek için ders programlarında din bilgisi, dilbilgisi, mantık, metafizik, matematik, felsefe, astronomi tarih ve coğrafya gibi derslere yer verilmiştir. Aynı zamanda yine medreselere bağlı olarak kitaplık, bakımevleri ve hastaneler aracılığıyla halka yönelik eğitim ve yardım hizmetleri verilmiştir. Bu anlamda medreseler aracılığıyla uzun yıllar toplumun önemli bir

bölümü yetişkinlere yönelik bu eğitimlerden faydalanmıştır (Güneş ve Deveci, 2020).

*Ahilik.* 13. yüzyıldan itibaren yetişkin eğitiminde önemli rol oynayan ve bir esnaf kuruluşu olarak nitelendirilen ahilik, Türk Dil Kurumu sözlüğünde 'köklerinin eski Türk törelerine dayandığı ve Anadolu'da yüksek gelişim gösteren esnaf, zanaatçı, çiftçi gibi bütün çalışma kollarını içine alan ocak' olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Ahilerin kendilerine özgü olan eğitim sistemlerinde akşamları kuramsal, gündüzleri ise çırak, kalfa, usta düzeyinde uygulamalı eğitimler verilirken özellikle yetişkinlere okuma yazma, görgü kuralları, binicilik, tarım işleri gibi konular öğretilmiştir.

*Loncalar.* Belli bir iş kolunda usta, kalfa ve çırakları içine alan dernek anlamını taşımaktadır (TDK, 2021). Aynı bölgeye ait esnaf ve zanaatkarların kurdukları bu meslek kuruluşları, üretim ve işgücünün düzenlenmesinde önemli görevler üstlenmiştir. Daha sonra 18. yüzyılda Osmanlı Devletinde lonca düzeni, esnaf arasında işbirliğini sağlama, ticaret ahlakını koruma, çırak, kalfa ve usta yetiştirme gibi işlevler gerçekleştirmiştir (Güneş ve Deveci, 2020).

*Ordu (Silahlı kuvvetler).* Her ülkede genç ve yetişkinlere yönelik hem savaş hem de savunma sanatını öğretmek için eğitim çalışmaları düzenlenmektedir. Askerler, bu eğitim çalışmalarının dışında toplumsal yaşam için gerekli bilgi ve becerileri de öğrenmektedirler. Bu anlamda yetişkin eğitimi alanında önemli kurumlardan biri olan silahlı kuvvetler, Selçuklulardan itibaren hem Osmanlıda hem de Cumhuriyet döneminde çok sayıda yetişkinin okuma yazma öğrenmesine ve meslek edinmesine yardım etmiştir (Güneş ve Deveci, 2020).

***Cumhuriyet dönemi.*** Yetişkin eğitimi çalışmaları cumhuriyet döneminden bugüne kadar gelişerek, sistemli ve bilimsel bir yapıya kavuşmuştur. Yetişkin eğitimi çalışmaları 1960'lı yıllardan sonra kurumsallaşmaya başlamıştır. Bu dönemde yapılan bazı çalışmalar şu şekilde özetlenmektedir.

*İlk genelge.* Cumhuriyet kurulduktan hemen sonra yayınlanan 7971/3655 sayılı Genelge yetişkin eğitimi etkinliklerinin başlatılmasında önemli bir rol oynamıştır. 1923 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa, valilerden halk eğitimi çalışmalarına geçmelerini talep etmiştir. Yayınlanan bu genelgede yurdun cehalet içinde olduğu ve bu yüzden halk ile okullar ve öğretmenler arasında yakın

ilişkiler kurulması, eğitimin her yaşta ve sınıftaki halkın ihtiyaçlarına göre belirlenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca toplumsal, ekonomik ve ulusal sorunlar konularında öğretmen ve halktan oluşan özel kurullar oluşturulması ve çalışmaların sık sık kontrol edilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır (MEB, 1984).

*Halk eğitimi şubesi.* Milli Eğitim Bakanlığı bünyesine bağlı olarak ilk halk eğitim birimi 1926 yılında 'Halk Terbiyesi Şubesi' ismiyle İlköğretim Genel Müdürlüğü Talim ve Terbiye Dairesine bağlı olarak kurulmuştur. Bunun ardından uzun bir süre kapalı kaldıktan sonra 1952 yılında Yükseköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak yeniden açılmıştır. 1960 yılında ise Genel Müdürlük durumuna getirilmiştir (MEB, 1984).

*Halk derslikleri.* Halk Derslikleri ve Halk Konferansları için çıkartılmış olan 1927 tarihli yönetmelikte, çeşitli nedenlerden dolayı hiç okuma yazması olmayan ya da okumuş fakat istediği kademeye erişememiş her vatandaşının bilmesi gereken temel yurttaşlık bilgilerinin öğretilmesi gerektiği ve ayrıca ulusal kültür ve bilinci güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılması vurgulanmıştır (MEB, 1984).

*Millet mektepleri.* 1928 yılında yeni alfabenin kabulü ile Atatürk önderliğinde açılmıştır. Buna göre açılan Millet Mektepleri Teşkilatı Talimatnamesinin birinci maddesinde 'Türk harflerini kısa zamanda ve kolay bir biçimde her bireyin öğrenmesine imkan sağlamak ve halkın tümünü okuryazar bir kitle haline getirmek amacıyla Millet Mektebi Teşkilatı kurulmuştur' ifadeleri yer almaktadır (Resmi Gazete, 1928). Millet Mektepleri talimatnemenin ikinci maddesi iki kısma ayrılmaktadır. Bunlardan ilki tahsil çağını geçmiş Arap ya da Türk harflerini bilmeyen vatandaşların Türk harfleriyle okuyup yazmayı öğrenmelerine yardımcı olacak iki aylık bir süreyi kapsamaktadır. Diğer kısmında ise eski Arap harfleriyle okuyup yazabilen fakat Türk harflerini bilmeyen vatandaşların Türk harflerini okuyup yazmayı öğrenmelerine katkı sağlayacak iki aylık bir süreyi kapsamaktadır. Son olarak talimatnemenin üçüncü maddesi her Türk kadın ve erkeğin bu teşkilatın bir üyesi olduğunu vurgulamaktadır. Millet Mektepleri'nde okuma yazma etkinliklerinin dışında sağlık ve yurt bilgisi gibi derslerle kendilerine yeten bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu anlamda bu Mektepler'de 1936'ya kadar okuma yazmayı öğrenen kişi sayısı 1 milyonu geçmiştir (Kaya, 2010).

*Halk okuma odaları.* 1930 yılında açılan Halk Okuma Odaları ilk olarak her ne kadar Millet Mekteplerine gidemeyenlerin yararlanmasını sağlamak amacıyla açılrsa da daha sonra herkese açık hale getirilmiştir. Vatandaşların öğrendiklerini unutmamaları ve okuma alışkanlıklarını sürdürmeleri amacıyla hizmet vermiştir (Güneş ve Deveci, 2020).

*Halkevleri.* 1932 yılında inkılapları yaymak, kökleştirmek, halkı toplumsal ve kültürel açıdan geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Halk dershaneleri, kurslar, kitaplıklar, köycülük, dil ve yazım, tarih, müzik, sosyal yardım, spor ve güzel sanatlar konularında faaliyet göstermiştir. 1933 yılında yürürlüğe giren 2287 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü ve Görevleri ile ilgili Kanunla Halkevlerinin yürüttüğü etkinlikler İlköğretim Genel Müdürlüğüne verilmiştir (MEB, 1984). Halkevleri aynı zamanda Türk milliyetçiliğinin geliştirilmesi ve Türk kültürünün oluşmasında da oldukça etkili olmuştur (Kaya, 2010).

*Köy enstitüleri.* 17 Nisan 1940 tarihinde açılan Köy Enstitüleri, 3803 Sayılı Kanuna dayalı olarak köye öğretmen yetiştirme amacıyla kurulmuştur. Bu kanunun bazı maddelerince Köy Enstitülerinin amacı açıkça ortaya konmuştur. Bu maddelere göre köy öğretmeni ve köyün her türlü ihtiyacını giderebilecek eleman yetiştirmek üzere toprağı tarıma elverişli olan bölgelerde Milli Eğitim Bakanlığınca 'Köy Enstitüleri' açılmaktadır. Enstitülere alınacak kişilerin tam devreli köy ilkokulunu bitirmiş, sağlıklı ve yetenekli olması gerekmektedir. Enstitülerde öğretim süresi en az beş yıldır. Bu süreyi başarıyla tamamlayanlar atandıkları köylerin hem eğitim öğretiminden sorumludur hem de köylüye bahçe ve atölye gibi tesislerde önderlik etmekle görevlidirler (Kaya, 2010).

Bu anlamda mezunlar köylerde öğretmen, teknik eleman, tarım ve sağlık memuru gibi çeşitli görevleri de yürütmüşlerdir. Başka bir ifadeyle köy öğretmenlerine okuldaki görevlerin dışında halkı yetiştirme görevi de verilmiştir. Bu yüzden öğretmenler sadece okul içi çalışmalarla sınırlandırılmamış, tam aksine çevreye ve yetişkinlere yönelik çalışmalar yapmaları da beklenmiştir. Köy Enstitüsü mezunu öğretmenler, görev yaptıkları köylerde halk eğitimi ve o toplumun kalkınması alanında önemli çalışmalara imza atmıştır (Kaya, 2010).

Yetişkin eğitimi alanında yapılan önemli ve kapsamlı çalışmalar 1960'lı yıllara kadar farklı kurumlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda yetişkin eğitiminin hem

gelişmesi hem de ülke düzeyinde halkın ihtiyaçları doğrultusunda amaçlarının belirlenmesi için özellikle bir kuruma ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak 1960 yılında tüm ülke genelinde yetişkin eğitimi çalışmalarını bir merkez altında toplama amacıyla Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü daha sonraki yıllarda Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü (1983-2011) olarak değiştirilmiştir (Celep, 2003). Bugün ise Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2011) adıyla hizmet vermektedir.

*Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü.* Halk eğitim çalışmalarını yaygınlaştırmak ve yurt çapında yapılan dağınık etkinlikleri planlı ve sistemli bir şekilde yürütmek amacıyla 26 Ağustos 1960 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulmuştur. Kuruluşunun ilk yıllarında Genel Müdürlük okuma yazma, temel ve genel bilgi öğretimi, halk eğitimcilerinin yetiştirilmesi, halk eğitimi hizmetlerinde işbirliği ve yayınları, toplum hizmetlerinde işbirliği gibi görevler üstlenmiştir (MEB, 1984). Halk Eğitimi Genel Müdürlüğünün kurulmasıyla birlikte il ve ilçelerde de Halk Eğitimi Başkanlıkları ve Halk Eğitimi Merkez Müdürlükleri kurulmaya başlanmıştır. Kısa bir süre sonra 1964 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü Köy İşleri Bakanlığına bağlanmıştır. 1967 yılına gelindiğinde ise Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığına iade edilmiş ve Kültür Müsteşarlığına bağlanmıştır. Daha sonra sırasıyla 1971 yılında Milli Eğitim Başmüsteşarlığına, ardından Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün örgütsel yapısındaki bazı değişiklikler nedeniyle 1977 yılında ise Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretim Müsteşarlığına bağlı Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında tekrar düzenlemiştir. Son olarak 1983 yılında iki genel müdürlük birleştirilerek Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adını almıştır. 1960-1983 yılları arasında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü 4 milyondan fazla kişiye okuma yazma, genel bilgi, sanayi eğitimi gibi etkinliklerle kurs vermiştir.

*Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü.* 14 Aralık 1983 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü birleştirilerek Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1983 yılından 2011 yılına kadar yetişkin eğitimi çalışmaları yürütülmüş ve bu çalışmalarda 'halk eğitimi ya da yetişkin eğitimi' kavramları yerine daha çok 'yaygın eğitim' kavramı kullanılmıştır. Yaygın Eğitim kavramının tanımlaması Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2006) 'nde yapılmaktadır. Bu tanıma göre yaygın eğitim, çeşitli nedenlerden dolayı örgün eğitime

dahil olamamış bireylere ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde yer alan veya bu kademeleri tamamlamış olanların ilgi, istek ve yetenekleri ön planda tutulduğu ve aynı zamanda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişimlerine de katkı sağlayan, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim ve öğretim etkinliklerinin tümünü kapsamaktadır.

Yaygın eğitim kapsamında bu dönemden itibaren yetişkinlere yönelik yapılan okuma yazma çalışmaları oldukça fazladır. Bu çalışmalardan ilki 100. Yıl Okuma Yazma Seferberliği'dir. 1981-1989 yılları arasında 194.797 kurs açılmış ve yaklaşık olarak 4 milyon yetişkin okuma yazma öğrenmiştir. MEB UNICEF Türkiye Temsilciliği ile Yetişkin Eğitimi Okuryazarlık Projesi kapsamında 8 Eylül 1992 tarihinde Herkes için Okuma Yazma Kampanyası başlatılmıştır. Bu kampanya okuryazarlık oranının oldukça düşük olduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki 13 ilde okuryazarlığı yaygınlaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. 2000 yılına gelindiğinde ise yine aynı bölgelerdeki 25 ilde öncelikle genç kız ve kadınlar olmak üzere yetişkin nüfusun ihtiyaçlarını belirlemek ve tamamlanması gereken eğitimlerini tamamlamalarına yardımcı olmak için Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi Sosyal Gelişme ve İstihdamı Destekleme Projesi geliştirilmiştir. Bu proje kapsamında 64.812'si kadın, 1 yılda 151.213 kişi eğitim almıştır. 10. Cumhurbaşkanı Ahmet Nejdet Sezer'in adına eşi Semra Sezer'in önderliğinde başlatılan Ulusal Eğitime Destek Kampanyası 2001-2007 yılları arasında ülke genelinde 1.458.666 kişinin okuma yazma öğrenmesine yardımcı olmuştur. 17 Haziran 2003'te MEB-UNICEF arasında imzalanan protokolle hayata geçirilen Haydi Kızlar Okula Kampanyası Van ilinde başlatılmıştır. 2006 yılına gelindiğinde ise kampanya 81 ilde yaygınlaştırılmıştır. MEB tarafından düzenlenen Ana Kız Okuldayız Kampanyası ise 6 Haziran 2008 tarihinde başlamıştır. Bu kampanya kapsamında 2008-2012 yılları arasında 1. ve 2. kademe okuma yazma kursunu bitiren 2 milyona yakın kursiyere başarı belgesi dağıtılmıştır (Güneş ve Deveci, 2021).

Sonuç olarak Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü 28 yıl boyunca yetişkinlere yönelik çeşitli okuma yazma, mesleki ve teknik, sosyal ve kültürel alanlarda çalışmalar yapmıştır. 2011 yılına kadar Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü olarak faaliyet gösteren kurum 2011 yılından itibaren Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü adını almıştır.

*Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.* 'Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü' 25.08.2011 tarihinde ve 652 sayılı 'Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname' ile 'Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün yerine kullanılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilat yapısı içinde yer alan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün görevleri arasında ilk sırada zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimin hayat boyu devam etmesini sağlayacak yaygınlaştırma politikaları oluşturmak ve oluşturulan bu politikaları uygulamak ve değerlendirmek yer almaktadır. Örgün eğitime dahil olmayan vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya mesleki ve teknik eğitim ve öğretim hizmeti sunmak hayat boyu öğrenme genel müdürlüğünün bir başka önemli görevidir. Yaygın eğitim ve öğretim okul ve kurumlarına yönelik eğitim ve öğretim programlarının hazırlanması ile birlikte yine eğitim için gerekli tüm araç ve gereçlerin hazırlanması ve hazırlatılması ve son olarak Talim ve Terbiye Kuruluna sunulması hayat boyu öğrenme genel müdürlüğünün bir başka görevini tanımlamaktadır. Son olarak yaygın özel öğretim kurumlarıyla ilgili olan tüm hizmetleri yürütmek de hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü sorumluluğunda gerçekleşmektedir.

Bu gelişmeler neticesinde 2000 yılı itibarıyla Türkiye'de, hayat boyu öğrenme sisteminin oluşturulmasına katkı sağlayan çalışmalar başlatılmıştır. Bu anlamda yapılan ilk çalışma, toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan ve sürdürülebilir bir hayat boyu öğrenme sistemi oluşturmak için Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nin hazırlanmasıdır. Bu belge ilk olarak Dokuzuncu Kalkınma Planı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yüksek Planlama Kurulunun 05/06/2009 tarih ve 2009/21 sayılı Kararı ile kabul edilen 2009-2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi okul öncesi, yaşlı eğitimi, mevzuat düzenlemesi, eğitim finansmanı gibi farklı konuları kapsayan 16 öncelik ve 68 tedbirden oluşmuştur (Vezne, 2017).

Bunun dışında 2014-2018 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, Onuncu Kalkınma Planı, MEB Stratejik Planı, İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı gibi birçok Plan ve aynı zamanda Milli Eğitim Şura Kararları ve Avrupa Komisyonu, Yetişkin Eğitimi Gündemi çerçevesinde şekillenerek hazırlanmıştır (Güneş ve Deveci, 2020).

**Yunanistan'da yetişkin eğitiminin tarihsel gelişim aşamaları.**  
Yunanistan'da yetişkin eğitimin tarihsel olarak gelişimini üç ana başlık altında



incelemek mümkündür. Bunlardan ilki 19. yüzyılın sonlarından İç Savaş'ın sonuna kadar olan dönem, İç Savaş'ın sonundan Yunanistan'ın Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET)'na katılımına kadar olan dönem ve son olarak Yunanistan'ın Avrupa Ekonomik Topluluğuna katılımından bugüne kadar olan dönemdir.

**19. yüzyılın sonlarından İç Savaş'ın sonuna kadar olan dönem.** Karalis'e (2010) göre, Yunanistan'da yetişkin eğitimi için ilk çabalar 19. yüzyılın sonlarında Filoloji Derneği "Parnassos" ve Halk Dostları Derneği gibi bazı eğitim kuruluşları tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu dernekler daha çok okuryazarlığı yaymak için kütüphaneler ve gece okulları açmıştır. Buna ek olarak dini örgütlerde okuma yazma bilmeyen yetişkin nüfusun temel eğitimine de büyük ölçüde katkıda bulunmuşlardır. 19. yüzyılın sonuna kadar sunulan eğitimin, nüfusun okuryazarlığı ve ahlak öğretimi ile sınırlı olduğu belirtilmektedir (Vergidis 1992).

Yetişkin eğitimi çalışmalarına devletin ilk katılımı 1929 yılında, 4397 sayılı kanun ile gerçekleştirilmiştir. Bu kanun, cehaletle mücadele amacıyla yetişkinler için gece okullarının kurulmasını bildirmiştir (Vergidis ve Prokou, 2005).

1935 yılına gelindiğinde, çıkan bir kanun hükmünde kararname ile meslek okulları olarak nitelendirilen Serbest Çalışma Laboratuvarları kurulmuştur. 1920'den itibaren bu yıla kadar karşıt grupların özellikle yetersiz eğitime ve kırsal nüfusun eğitim seviyesinin yükselmesi gerektiğine dikkat çekmek için eylemler düzenlediği ön plana çıkmaktadır (Karalis, 2010).

1943 yılında ise Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı bünyesinde Halk Eğitim Müdürlüğü kurulmuştur fakat bu dönemde herhangi bir faaliyette bulunmamıştır (Vergidis ve Prokou, 2005). 1947 yılından itibaren Ulusal Kraliyet Vakfı, propaganda amacıyla teknik ve tarım okulları aracılığıyla halkın sosyal ve eğitim düzeyini yükseltmeyi amaçlayan konferanslar düzenlemiştir (Karalis, 2010).

**İç Savaş'ın sonundan Yunanistan'ın AET'ye katılımına kadar olan dönem.** 1950 yılında yetişkin eğitimi programları sağlayan kurumlar kurulduğu için bu yıl Yunanistan'da yetişkin eğitiminin gelişimi açısından oldukça önemli görülmüştür. Daha sonra çiftçilere yönelik sürekli bir eğitim sağlanabilmesi için Tarımsal Eğitim Merkezleri, şirket çalışanlarına yönelik eğitim sağlanması için ise Yunan Verimlilik Merkezi kurulmuştur (Karalis, 2010).

Bu gelişmeler çerçevesinde, 1954 yılında Cehaletle Mücadele Merkez Komitesi (KEKA) oluşturulmuş ve ilgili Valilik Komiteleri (NEKA) kurulmuştur. Bu komiteler, özellikle okuma yazma bilmeyenlere ve bazı durumlarda da zorunlu yetişkin eğitime katkı sağlaması için gece okulları kurmuştur. 1965'te KEKA, Halk Eğitim Merkez Komitesi olarak değiştirilirken ilgili vilayetlerin adı da NELE olarak değiştirilmiştir (Vergidis ve Prokou, 2005).

Bu dönemde yapılan Halk Eğitimi çalışmalarının temelinde daha çok politik ve ideolojik bir yapı olduğu görülmüştür. Bu anlamda askeri diktatörlük döneminde yapılan eğitim etkinlikleri ve bu etkinliklere katılan kişi sayısı oldukça yüksektir. Bunun nedeninin de dönemin sosyal ve politik çerçevesiyle doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Vergidis ve Prokou'ya (2005) göre, Halk Eğitimi, diktatörlüğün ana ideolojik mekanizmalarından birini oluşturmuştur. Askeri diktatörlük, Halk Eğitimi aracılığıyla düzenlediği etkinliklerde aile, din ve sosyal eğitim gibi konularda propaganda kampanyası düzenlemiştir. Bu dönemde Halk Eğitimi etkinliklerine katılımın çok sayıda olmasının nedeni, katılımın dolaylı veya açık bir şekilde zorunlu niteliğidir' (Vergidis ve Prokou, 2005).

Fakat daha sonra hükümet değişikliği ile birlikte Halk Eğitiminin rasyonelleştirilmesi ve modernleştirilmesi adına merkezlerin küçültülmesi ve faaliyetlerin yönünün değiştirilmesi gibi girişimlerde bulunulmuştur (Karalis, 2010).

***Yunanistan'ın AET'ye katılımından bugüne kadar olan dönem.*** Yunanistan'ın AET'ye katılımı, Sosyal Demokrat partinin hükümeti devralmasının ardından Yunanistan'daki siyasi durumun değişmesiyle aynı zamanlarda gerçekleşmiştir. 1980'lerde yeni hükümetin öncelikli amacı Halk Eğitim kurumlarının sayısını yükseltmek olarak belirlenmiştir. Bu anlamda kaynakları Halk Eğitimi geliştirmek için kullanılan Avrupa Sosyal Fonu (ESF) den sağlanan fon da bu amaca oldukça büyük katkı sağlamıştır. 1983 yılında Halk Eğitimi Müdürlüğü Genel Sekreterliğe yükseltilmiş ve işletme yönetmelikleri yeniden düzenlenmiştir. NELE yeniden organize edilerek Halk Eğitim Merkezleri kurulmuştur (Leftheriotou ve Pavli-Korre, 2014). Halk Eğitim Hizmeti, ELKEPA, Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler ve El Sanatları Örgütü (EOMMEX) ve Yunan Yerel Topluluğu ESF'den ilk fon alan kurumları oluşturmaktadır. Bu dönemde Halk Eğitimi kurumu çerçevesinde ELKEPA, Ulusal Kamu Yönetimi Merkezi, Ulusal Banka, Yunanistan Genel İşçi Konfederasyonu Çalışma Enstitüsü (INE) tarafından yetişkin eğitimcileri kapsayan

kısa süreli eğitim programları da düzenlenmiştir (Kokkos ve Karalis, 2011). Halk eğitimi programlarına katılımın artmasının nedenlerinin başında ESF'den gelen istikrarlı finansman ile birlikte yeni hükümetin, 'vatandaşların kişiliğini geliştirmek, sosyal hayata bilinçli ve aktif katılımlarını sağlamak ve boş zamanın yaratıcı kullanımı' gibi amaçlar gelmektedir ( Kokkos ve Karalis, 2011).

Öte yandan 1980'den 1987'ye kadar ESF'nin finansmanı Halk Eğitimi ve ELKEPA'ya yönlendirilirken, eğitimin ana konuları kurumsal, yasal, özyönetim konuları, kooperatifler ve yetişkinlerin boş zamanlarının kullanımı için eğitim programları gibi başlıklar altında toplanmıştır (Prokou, 2009). 1989'da Mesleki Eğitim Okulu- Sxolh Epaggelmatikhs Katartishs (SEK) eylemlerini koordine etmek, istihdam politikaları belirlemek ve işsizlikle mücadele etmek amacıyla Ulusal Mesleki Eğitim ve İstihdam Konseyi (ESEKA) kurulmuştur (Karalis, 2010).

1990'ların ortalarından itibaren ise, Yunanistan'da da Yetişkin Eğitimi bilimsel bir alan olarak gelişmeye başlamıştır. Bu anlamda Yunan Açık Üniversitesi, İkinci Şans Okulları ve Yetişkin Eğitim Merkezleri kurulmuştur ve ayrıca Tarımsal Eğitim Merkezi (Kentro Georgikhs Ekpaideushs) KEGE'yi içine alan Dimitra örgütü kurulmuştur. 1992 yılında Mesleki Eğitim Enstitüleri (IEK), 1994 yılında ise Mesleki Eğitim Merkezleri ve Ulusal Sertifikasyon Merkezi (EKEPIS), KEK'ini belgelendirmek ve değerlendirmek amacıyla kurulmuştur. Bu gelişmelere ek olarak 2001 yılında Halk Eğitimi Genel Sekreterliği, Yetişkin Eğitimi Genel Sekreterliği olarak yeniden adlandırılmıştır.

1999-2000 yıllara gelindiğinde ise Yunan Açık Üniversitesi'nin (EAP) uzaktan eğitim faaliyetlerinin hayata geçmesiyle birlikte üniversiteye maddi ya da başka sebeplerden dolayı devam edememiş kişilere önemli bir avantaj sağlanmıştır. 2003 yılında EAP'de, 'Yetişkin Eğitimi' lisansüstü programı faaliyet göstermeye başlamış ve 2004 yılında ise Yetişkin Eğitimi Bilimsel Derneği kurulmuştur. 2008 yılında 3699 sayılı kanun ile Yetişkin Eğitimi Genel Sekreterliği, Hayat Boyu Öğrenme Genel Sekreterliği olarak yeniden adlandırılmış ve sorumluluk alanı genişletilmiştir.

Son olarak 2010 yılında 3879 sayılı kanun ile Hayat Boyu Öğrenme için birleşik bir yönetim ve hizmet sağlama ağı oluşturulmaya çalışılmıştır (Anthopoulou & Simopoulos, 2013). Böylece, 2011'den itibaren Halk Eğitimi Valilik Komitesi (NELE) ve Eğitim Araştırma Merkezi (KEE) kaldırılarak belediyelere Hayat Boyu

Öğrenme Merkezlerini işletme fırsatı verilmiştir (Leftheriotou ve Pavli-Korre, 2014). Yunanistan'da 2010'dan sonra patlak veren mali kriz ve kısıtlayıcı politikalar, Hayat Boyu Öğrenme olasılıklarını da en az seviyeye düşürmüştür (Karalis, 2013). Fakat, günümüzde Ulusal Stratejik Referans Çerçevesi (NSRF) programları aracılığıyla, sosyal ve istihdam dışlanmalarını önlemek veya en azından azaltmak için özellikle savunmasız sosyal grupları hedefleyen yaşam boyu eğitim ve öğretim alanında önemli çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir.

**Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarının benzer ve farklı yönleri.** Her iki ülkenin yetişkin eğitimi sistemlerinin tarihsel gelişim aşamalarının dönem dönem gelişen bazı siyasal, kültürel ve ekonomik gelişmelerden etkilendiği anlaşılmaktadır. Türkiye'de Cumhuriyet öncesi ve sonrasında yetişkin eğitimi konusunda ordunun da bazı uygulamalar düzenlemesinin ve harf devriminin gerçekleştirilmesinin yetişkin eğitime önemli katkılarının olduğu değerlendirilmektedir. Yunanistan'da ise askeri yönetim ve Avrupa Ekonomik Topluluğuna katılım süreçlerinin yetişkin eğitime yönelik çalışmaların şekillenmesinde etkili olduğu saptanmıştır. Türkiye'de Cumhuriyet öncesi dönemde medreseler, loncalar, ahilik ve ordu gibi kurum ve kuruluşlarla yetişkinlerin eğitime yönelik birtakım çalışmaların gerçekleştiği göze çarpmaktadır. Bu anlamda Türkiye'de yetişkin eğitime yönelik çalışmaların Yunanistan'a kıyasla daha eski bir tarihsel geçmişe sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifade ile bu iki ülkede de zaman zaman meydana gelen bazı siyasi, ekonomik ve kültürel değişimlerin genel olarak her alanı etkilediği gibi yetişkin eğitimi alanını da önemli düzeyde etkilediği ve yetişkin eğitimi çalışmalarının bu etkiler çerçevesinde şekillendiği görülmektedir.

### **Türkiye ve Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Yasal Dayanakları ve Bu Dayanakların Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular**

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu 'Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi sistemlerinin yasal dayanakları ve bu dayanakların benzer ve farklı yönleri nelerdir?' biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmektedir.

**Türkiye'de yetişkin eğitiminde yasal dayanaklar.** Hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirilen yetişkin eğitimi, yasalarla düzenlenmektedir. Bu

anlamda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü görevleri; 10.07.2018 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan 1 numaralı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde net bir şekilde açıklanmaktadır. Genel Müdürlüğüm ilk görevi, zorunlu eğitimin dışında hayat boyu devam eden eğitim ve öğretimi yaygınlaştırmaya yönelik çalışmalar yapmak ve değerlendirmektir . Yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetleri sağlamak ve aynı zamanda çeşitli sebeplerden dolayı örgün eğitim sistemine dahil olmayan kişilere yönelik yaygın eğitim yoluyla genel veya mesleki ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim hizmetleri sunmaktır. Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğünün bir diğer önemli görevi de yaygın eğitim ve öğretim kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç ve gereçlerinin hazır olmasını sağlayarak Talim ve Terbiye Kuruluna sunmaktır. Genel Müdürlüğün Bakan tarafından verilen diğer görevleri de yapmakla yükümlü olduğu kaydedilmektedir. Yetişkin eğitimini düzenleyen diğer yasalar şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre Milli Eğitim Bakanlığı, yetişkin eğitimi politikalarını belirlemek ve geliştirmekten sorumludur. Yaygın eğitimin amaçları, diğer kurumlarla işbirliği ve koordinasyonunu düzenlemektedir.
- 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ise yetişkin mesleki eğitim konularını içeren ve örgün, yaygın, çıraklık gibi düzey ve tür farketmeksizin mesleki eğitimin tümünü kapsayan temel kanundur.
- 2841 sayılı Zorunlu İlköğrenim Çağı Dışında Kalmış Okuma-Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okur-Yazar Duruma Getirilmesi Hakkında Kanun ile ilgili konular düzenlenmektedir.
- 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununa göre yetişkinlere eğitim hizmeti sağlamak amacıyla çeşitli özel kurslar, uzaktan eğitim kursları, motorlu taşıt sürücüler kursları ve özel hizmet içi eğitim merkezleri açılmıştır. Açılan bu kurumlarda mesleki eğitim ve kişisel gelişim alanlarına yönelik programlar düzenlenmektedir.
- 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu, 2006 yılında yürürlüğe girmiştir. Ulusal mesleki standartlar ve diğer bazı konuların işleyişini düzenlemektedir.

- 02.12.2016 tarihli ve 6764 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun 3 üncü maddesinin (ç) bendine göre “05.06.1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa göre aday çırak, çırak, kalfa ve ustaların genel ve mesleki eğitimlerini sağlamak” görevi Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne verilerek Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinden mesleki eğitim merkezlerine ilişkin iş ve işlemlere yönelik düzenlemeler çıkarılmıştır.
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği’nde (2018) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı hayat boyu öğrenme kurumlarının her türlü görev, yönetim, eğitim, öğretim ve işleyişi hakkındaki yöntem ve ilkeler ile halk eğitimi merkezlerinin iş birliğinde olan diğer tüm resmi ve özel kurum ve kuruluşlar, belediyeler, meslek kuruluşları, dernekler, vakıflar ve gönüllü kuruluşlar gibi özel öğretim kurumları mevzuatı dışında açılacak olan kurslarda yönetim, eğitim, öğretim, üretim, rehberlik, gözetim ve denetime ilişkin usul ve esaslar düzenlenmektedir.

**Yunanistan’da yetişkin eğitiminde yasal dayanaklar.** Yunanistan’da yetişkin eğitimini düzenleyen üç temel kanun bulunmaktadır. Bunlardan ilki 3879/2010 sayılı "Hayat Boyu Öğrenmenin Gelişimi ve diğer hükümler" ile ilgili kanundur. Bu kanun genel olarak yetişkinleri hedefleyen ve yetişkinlerin becerilerini geliştirmeyi ve iyileştirmeyi, bireylerin kişisel gelişimini, topluma katılımlarının sağlanmasını ve sosyal ve kültürel eşitsizliklerin hafifletilmesinde bilgiyi arttırmayı amaçlayan tüm organize öğrenme etkinliklerini içerir. Örgün veya yaygın eğitim enstitüleri tarafından sağlanır. Bu Kanun aynı zamanda hayat boyu öğrenmeyi düzenleyen genel hükümler içerir ve Hayat boyu öğrenme organlarını ve sorumluluklarını tanımlar. Tüm faaliyetler ve finansman hayat boyu öğrenme için Ulusal Programa dahil edilmiştir. Bu yasa ile Ulusal Yeterlilik Çerçevesi ve Meslek Profilleri oluşturulmuş, hayat boyu öğrenme ve istihdam arasında daha fazla ortaklık başlatılmıştır. Son olarak, hayat boyu öğrenme, belediyelerin ve eyaletlerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Eurydice, 2020; Doukas, 2017).

Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme ile ilgili önemli hükümlere sahip bir diğer kanun ise 4547/2018 sayılı ‘İlk ve orta öğretim ve diğer destek yapılarının

yeniden düzenlenmesi' ile ilgili olan kanundur. Bu kanunla, eğitim ve öğretim kurumları ile yaygın eğitim veren kurumların ruhsatlandırılmasına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, Hayat Boyu Öğrenme Merkezleri (HBÖM) 'nin rolü, işleyişi ve hizmetleri tanımlanır. Bu kanuna göre birinci ve ikinci seviye HBÖM lisansları, Gençlik ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Sekreterinin kararı ile Kamu Hukuku kapsamında gerçek ve tüzel kişilere ve derneklere verilir. HBÖM mezunları için bir sertifika sistemi kurulmasını da önemli gören bu kanun aynı zamanda yaygın eğitim kurumlarına kontrol ve yaptırım uygulamasını da öngörmüştür (N.4547/2018).

Yetişkinlere yönelik eğitiminin sağlanması konusundaki en güncel olan 4763 sayılı ve 2020 tarihli Kanun ile Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı bünyesinde Mesleki Eğitim, Öğretim, Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Genel Sekreterliği yeniden yapılandırılarak ayrımcılık ve dışlama olmaksızın mesleki eğitim, öğretim, hayat boyu öğrenmeye yönelik politika ve programların planlanması, koordine edilmesi, denetlenilmesi ve değerlendirilmesinden sorumlu tutulmuştur.

Yetişkin eğitimi için temel oluşturan bu kanunlar dışında bulunan diğer kanunlar da şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1992 tarihli ve 2009 sayılı 'Ulusal Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemi ve diğer hükümler' kanunu ile Mesleki Eğitim ve Öğretim Teşkilatı kurulur ve kamu veya özel IEK kurulması öngörülür (N.2009/1992).
- 'Ulusal Eğitim Konseyi, eğitim konularının yönetmeliği, öğretmenlerin araştırılması ve yeniden eğitilmesi ve diğer hükümler' ile ilgili 2327 sayılı kanun (Hükümet Gazetesi, A' 156). Kanunun 4. Maddesi Sürekli Yetişkin Eğitimi Enstitüsü'nü (IDEKE) kurar (N.2327/1995).
- 2525 sayılı ve 1997 tarihli 'Birleşik Lise mezunlarının Yüksek Öğretime erişimi, eğitim projesinin değerlendirilmesi ve diğer hükümler' kanunu (Hükümet Gazetesi A' 188). Kanunun 5. Maddesi, İkinci Şans Okullarının (SDE) kurulmasını öngörür ve bu okulların eğitim ve kadro konularını düzenler (N. 2525/1997).
- 2000 tarihli ve 2817 sayılı kanun 'Özel eğitim ihtiyacı olan kişilerin eğitimi ve diğer hükümler' (Hükümet Gazetesi A' 78). Kanunun 10.

Maddesi OEEK (Mesleki Eğitim ve Öğretim Kurumu) ve kamu IEK ile ilgili konuları düzenlemektedir (N.2817/2000).

- ‘Yüksek öğrenimde kabul sorunları için düzenlemeler ve diğer hükümler’ (Hükümet Gazetesi A’ 188). Madde 5, OEEK çerçevesinde kamu IEK ile ilgili konuları düzenler. 2909 sayılı bu kanunla, Halk Eğitim Genel Sekreterliği, Yetişkin Eğitimi Genel Sekreterliği olarak yeniden adlandırılmıştır (N.2909/2001).
- ‘Hayat boyu öğrenmenin sistematikleştirilmesi ve diğer hükümler’ ile ilgili 3369 sayılı Kanun(Hükümet Gazetesi A’ 171). Özellikle mesleki eğitimle ilgili hükümler içerir (N.3369/2005).
- ‘Gençlik ve Hayat Boyu Öğrenme Vakfı ve Ulusal Nitelikler ve Mesleki Rehberlik Belgelendirme Örgütü ve diğer hükümlerin organizasyonu ve işletilmesi" 4115/2013 sayılı Kanun, Gençlik ve Hayat Boyu Öğrenme Vakfı Kuruluşlarını ve Ulusal Nitelikler ve Mesleki Rehberlik Sertifikasyon Örgütü'nü onaylamıştır. Aynı zamanda, Genel Sekreterlikle ilgili çeşitli konular, Yunanca sınavlarının yapılmasına ilişkin hükümlere özel önem verilerek düzenlenmiştir ‘ (N.4115 / 2013).

**Türkiye ve Yunanistan’da yetişkin eğitimi sistemlerinin yasal dayanaklarının benzer ve farklı yönleri.** Türkiye ve Yunanistan’ın yetişkin eğitimi sistemleri yasal dayanaklar açısından karşılaştırıldığında gerek Türkiye’de gerekse Yunanistan’da yetişkin eğitimi alanıyla ilgili ayrıntılı yasal düzenlemelerin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye’de yetişkin eğitimi alanı Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün sorumluluk alanı iken, Yunanistan’da 2020 yılına kadar belediyelerin üstlendiği sorumluluk bu tarihten sonra Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı bünyesindeki Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Mesleki Eğitim Genel Sekreterliğine verilmiştir.

### **Türkiye ve Yunanistan’da Yetişkin Eğitimi Sistemleri İle İlgili Amaç ve Hedefler ve Bu Amaç ve Hedeflerin Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular**

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu ‘Türkiye ve Yunanistan’da yetişkin eğitimi sistemleri ile ilgili amaç ve hedefler ve bu amaç ve hedeflerin benzer ve farklı



yönleri nelerdir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda yetişkin eğitimi sistemleri ile ilgili amaç ve hedefleri ve bu amaç ve hedeflerin benzer ve farklı yönlerinin belirtildiği bulgu ve yorumlardan bahsedilmektedir.

**Türkiye’de yetişkin eğitiminin amaç ve hedefleri.** Kalkınma planlarının, kapsayıcı anlayışıyla tüm kurumlara yön verebilme ve öncelikleri belirleyebilme imkanı bulunmaktadır. Böylelikle kurumsal düzeyde stratejik planlar ile bütünlük ve uyumu sağlayarak bir politika seti olarak oluşturulmaktadır. 2014-2018 dönemine ait Onuncu Kalkınma Planında da yetişkin eğitimi konu alan politikalar yer almaktadır. Planın, hedefler ve politikalar bölümünde yer alan ‘Nitelikli İnsan ve Güçlü Toplum’ başlığı altında eğitim ile ilgili politikalar yer almaktadır. Buna göre eğitim sisteminde hayat boyu öğrenme yaklaşımı bünyesinde bireylerin kişilik ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan, işgücü piyasasıyla uyumlu, fırsat eşitliğine dayanan ve kalite odaklı politikalar ön planda olacaktır (T. C. Kalkınma Bakanlığı, 2013).

2014-2018 Dönemi Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, hayat boyu öğrenme sisteminin etkinliği ve verimliliğini arttırmak için hazırlanmıştır. Toplumun hayat boyu öğrenmeye yönelik kültür ve farkındalığının oluşturulması öncelikli madde olarak nitelendirilmektedir. Hayat boyu öğrenme fırsatlarının ve bu fırsatlara erişimin artırılması da bir başka öncelik olarak tanımlanmaktadır. Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık, önceki öğrenmelerin tanınması ve son olarak hayat boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi hayat boyu öğrenme stratejisi belgesinde yer alan diğer öncelikleri oluşturmaktadır. Kişilerin istihdam edilebilirliklerini ve sosyo kültürel gelişimlerini sağlamakta öncelikli hedefler arasında yer almaktadır.

Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı’na ait 2023 Eğitim Vizyonu ‘hayat boyu öğrenme programlarına yönelik nitelik ve erişimin artırılması’ hedefini ön plana çıkararak bu hedef altında dokuz adet eylem belirlemiştir. Buna göre;

- Yaşı dolayısıyla örgün eğitime dahil olamayan kişilere yönelik diploma esaslı müfredat yapısının sadeleştirilmesi,
- Hayat boyu öğrenmede farklı hedef kitlelerin öğrenmeye erişimini yükseltmek için uzaktan eğitim teknolojilerinden yararlanılması,

- Mesleki, sosyal ve kültürel becerilerin geliştirilmesi için hayat boyu öğrenme programlarının çeşitlendirilmesi ve toplumsal farkındalık yaratacak çalışmalar yapılması,
- Faaliyette olan tüm kurum ve kuruluşlara ait verilerinin yer aldığı Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sisteminin kurulması,
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen tüm hayat boyu öğrenme ve yaygın eğitim sürecine ait sertifikaların tanınırlığının artırılması,
- Ebeveynlere yönelik erken çocukluk, çocukluk ve ergenlik dönemini kapsayan eğitim programlarının yaygınlaştırılması,
- Çocuk ve kadınlara yönelik şiddetle mücadele kapsamında farkındalık eğitimlerinin düzenlenmesi,
- Toplumun tümüne yönelik her türlü bağımlılıkla mücadele için farkındalık eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve
- 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan çoklu okuryazarlıklara yönelik farkındalık ve beceri eğitimlerinin düzenlenmesi maddeleri yer almaktadır (MEB, 2021).

Onuncu Kalkınma Planında hayat boyu öğrenmeye ilişkin yer alan politikalarda kişilerin yeterliliklerinin iş gücü piyasasının ihtiyaçları ile uyumlu olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. 2019-2023 dönemini kapsayan Onbirinci Kalkınma Planında da hayat boyu öğrenmeye ilişkin politikalar yer almaktadır. Planın hedefleri ve politikaları başlığı altında 'nitelikli insan, güçlü toplum' alt başlığında eğitim ile ilgili temel amaç; toplumun tüm bireylerine yönelik kapsamlı ve nitelikli bir eğitim hizmeti ve aynı zamanda hayat boyu öğrenme imkanlarına erişimi sağlamak olarak ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra bireylerin tüm zihinsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak, sorumluluk sahibi, girişimci, demokratik ve milli değerleri olan, aynı zamanda sanat ve estetik duygulara sahip, paylaşımcı, üretken ve mutlu bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Başka bir ifadeyle bireylerin kişilik ve yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik olan bu anlayışı, toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırmak temel amaçlar arasında yer almaktadır (T. C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2021).

**Yunanistan'da yetişkin eğitiminin amaç ve hedefleri.** Yunanistan'daki yetişkin eğitimi dolayısıyla hayat boyu öğrenmenin en genel amacı, her yaşta insan

için yüksek kaliteli öğrenme fırsatlarına ve çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit ve açık erişimin sağlanmasıdır. Hayat boyu öğrenme, istihdam, ekonomik refah ve bireyin topluma tam katılımı ile yakından ilişkili olması nedeniyle Avrupa'da olduğu gibi tüm uluslararası alanda da bir politik önceliktir. Yaşlanan nüfus sebebiyle işgücünde meydana gelen beceri eksikliği aynı zamanda küresel rekabet hayat boyu öğrenmeyi özellikle Yunanistan'daki mevcut ekonomik kriz nedeniyle ülkenin gelişmesi ve sosyal uyum için oldukça kritik bir faktör haline getirmektedir (HBÖGS, 2021).

Yunanistan'ın hayat boyu öğrenmeye ilişkin ilk ulusal stratejisi 3879/2010 sayılı 'Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi ve diğer hükümler' kanunun yürürlüğe girmesiyle oluşturulmuştur. Bu kanunun ortaya koyduğu bazı hedefler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Yetişkinlerin eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının işgücü piyasası ve sosyal kalkınma ihtiyaçları ile bağlantılı olarak sistematikleştirilmesi ve koordinasyonunun sağlanması,
2. Hayat boyu öğrenme çalışmalarının planlanması,
3. Mesleki eğitim ve genel yetişkin eğitiminin teşvik edilmesi,
4. Hayat boyu öğrenmenin kalitesini geliştirmek ve iyileştirmek için gerekli standartların ve araçların oluşturulması,
5. Tüm eğitim ve genel yetişkin eğitimi çalışmalarında bireylerin ve özellikle sosyal açıdan dezavantajlı grupların üyeleri için erişilebilirlik güvencesinin artırılması,
6. Yetişkin eğitimcilerine yönelik eğitimlerin sürekli olması ve değerlendirilmesi,
7. Her tür eğitim ve genel yetişkin eğitimi için değerlendirme ve sertifikasyon için Ulusal Yeterlilik Belgelendirme ve Mesleki Rehberlik Örgütü'nün (EOPPEP) kurulması,
8. Bilgi, beceri ve yeterliliklerin tanınması ve belgelendirilmesi için tek bir ulusal çerçevenin oluşturulması (Ulusal Yeterlilik Çerçevesi) (Eurydice, 2021).

Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Programı 3879/2010 sayılı Kanun'da tanımlandığı üzere, ulusal veya Avrupa kamu kaynakları tarafından finanse edilen ve kamu politikasının uygulanmasına yönelik tüm eylemleri içermektedir. Bu anlamda

hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesine yönelik ulusal strateji, Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Programı politikaasıyla yansıtılmaktadır. Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Politikasında temel amaç birbirinden bağımsız olarak faaliyet gösteren eğitim alanı ve işgücü alanının birleşmesi ve koordinasyonlarının sağlanmasıdır. Bu temel amaç göz önünde bulundurulduğunda Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Programı'nın temelini oluşturan iki belirleyici faktör bulunmaktadır.

- İstihdam beklentilerini artırarak işgücü piyasası ihtiyaçlarına anında yanıt vermeyi sağlayan ilk ve sürekli mesleki eğitim.
- Aktif vatandaşlığın geliştirilmesi ve güçlendirilmesi yoluyla kişisel gelişimi teşvik eden genel yetişkin eğitimi (Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı, 2020).

Ülkenin kalkınması ve vatandaşların refahı, Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Politikasının ana konusunu oluşturmaktadır. Bu anlamda bu strateji, ekonomik krizden bir çıkış ve sürdürülebilir kalkınma için gerekli koşulları yaratabilecek tek strateji olarak görülmektedir. Bu amaçla, Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Programı istihdamı güçlendirme politikasına hizmet eden ve toplam bütçenin yaklaşık % 50'sini oluşturan yaklaşık 1 milyar Avroyu aşan özel eylem paketleri dahil edilmiştir. Bu istihdam artırma eylemlerinden işsizler, çalışanlar ya da serbest çalışanlar, işverenler, öğrenciler, sosyal açıdan dezavantajlı gruplar, kamu sektörü, eyalet ve belediyelerin yöneticileri faydalanmıştır. Aynı zamanda belirlenen yönergelere dayalı olarak bütünüyle yeniden düzenlenmekte olan Genel Yetişkin Eğitime özel önem verilerek finansal okuryazarlık, girişimcilik, toplumun dijital okuryazarlığı ve yeni teknolojiler, yabancı diller, sosyal beceriler gibi yetişkinlerin, öğrencilerin ve genel olarak insan kaynaklarının tümünün aktif vatandaş statüsünü güçlendirme politikasına hizmet eden eylemler düzenlenmiştir (Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı, 2020).

Ulusal Program, Yunanistan'daki hayat boyu öğrenme sistemini geliştirmeyi amaçlayan birbiriyle ilişkili yedi hedef belirlemektedir:

1. Evrensel katılım.
2. Her yerde kalite. Eğitim sürecinin tüm bileşenlerinde (eğitmenler, programlar, yöntemler, altyapı, öğrenme çıktıları) yüksek düzeyde girdi ve çıktıların sağlanması,

3. Pedagojik yöntemlerde değişiklik. Uzaktan eğitim, deneyime dayalı ve karma öğrenme biçimlerine olanak sağlamak,
4. Niteliklerin kazanılmasında değer ve şeffaflık. Ulusal Nitelikler Çerçevesinin oluşturulmasıyla, sadece kazanılan nitelikleri tanımak değil, aynı zamanda sertifikasyonunu da sağlamak,
5. Yeni geliştirme modelleri sunmak. Hayat boyu öğrenme eylemlerini ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde işgücü piyasasının ihtiyaçları ile ilişkilendirmek ve esas olarak teknik ve mesleki eğitim ve öğretimi yeşil kalkınma gibi merkezi kalkınma hedeflerine yönlendirmek,
6. Eğitim engellerinden kurtulmak. Hayat boyu öğrenme hizmetlerinin ağ iletişimi yoluyla alternatif öğrenme yollarının sağlanması ve
7. Topluluk kaynaklarının akılcı dağıtımı ve kullanımı (Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı, 2020).

Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Programının yukarıda bahsedilen genel hedeflerinin yanı sıra bazı özel hedeflerde bulunmaktadır. Bunlar;

1. Başlangıç mesleki eğitim sisteminin geliştirilmesi,
2. İşgücü piyasası ihtiyaçlarının teşhis edilmesi,
3. Sürekli mesleki eğitim sisteminin güçlendirilmesi,
4. Danışmanlık ve mesleki rehberlik kurumunun genişletilmesi,
5. Mesleki deneyim ve öğrenmenin belgelendirilmesi,
6. Teknik Mesleki Eğitim sisteminin güncellenmesi ve
7. Genel yetişkin eğitime teşvik edilmesi.

Avrupa Konseyi de, Yetişkin Eğitiminin Avrupa 2020 stratejisinin hedeflerinin, çalışanların değişime uyum sağlayarak becerilerini geliştirmelerine, işsizlerin ise becerilerini yükseltmek veya yeniden yönlendirmek için belirleyici bir katkıda bulunabileceği görüşündedir. Bunların yanında sosyal bütünleşme, halka aktif katılım ve kişisel gelişimin gerçekleşmesine de katkı sağlayacağı belirtilmektedir. 2020 Stratejisi, stratejik hedefleri ve öncelikleri belirleyerek AB'de teşvik edilecek çalışma kategorilerini düzenlemektedir. Yunanistan için temel öncelikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Hayat boyu öğrenmeye herkesin erişimi, katılımı ve belgelendirilmesinin geliştirilmesi,
- Eğitim öğretimin kalite ve etkinliğinin artırılması,
- Hayat boyu öğrenmeyi desteklemek ve yaygınlaştırmak için araştırma ve geliştirme çalışmalarına teşvk edilmesi ve
- İstihdam edilebilirliğin artırılması( işgücü piyasasına entegrasyonu) (Mpei, 2020).

Avrupa 2020 stratejinde amaçlanan hedefler genellikle hayat boyu öğrenmenin dolayısıyla yetişkin eğitiminin herkes tarafından erişebilir olması, herkese eşit olması, mevcut durumların geliştirilerek daha kaliteli bir eğitim sunulması gibi konulara vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda istihdamı güçlendirmek ve sertifikasyon konularını da ele almaktadır.

**Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi sistemleri ile ilgili amaç ve hedeflerinin benzer ve farklı yönleri.** Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi sistemlerine ilişkin amaç ve hedeflerin her iki ülkede de benzerlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Bu hedefler;

1. Yetişkin eğitimi hizmetlerine herkesin erişiminin sağlanması,
2. Öğrenme programlarının çeşitlilik ve niteliğinin artırılması,
3. Yetişkinlere yönelik kurslara ilişkin rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin verilmesi,
4. Önceki öğrenmelerin tanınması,
5. Kurslarda yetişenler için istihdam olanaklarının sağlanması,

Olarak ortaya konmuştur. Her iki ülkede de yetişkin eğitimi alt sistemlerinin amaç ve hedeflerinin strateji belgeleriyle ortaya konduğu görülmektedir. Bu belgeler Türkiye'de; Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belge ve Eylem Planı ile 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, Yunanistan'da da Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Programı'nda yer alan Ulusal Strateji Planı ve Avrupa 2020 Strateji Belgesi'dir.

## **Türkiye ve Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Finansal Kaynakları ve Bu Kaynakların Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular**

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu 'Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi alt sistemlerinin finansal kaynakları ve bu kaynakların benzer ve farklı yönleri nelerdir?' biçiminde ifade edilmişti, bu araştırma sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

**Türkiye'de yetişkin eğitiminin finansmanı.** Türkiye'de yetişkinler için düzenlenen eğitim faaliyetlerine yönelik finansman devlet tarafından sağlanmaktadır. Bu bağlamda mesleki eğitim merkezleri aracılığıyla gerçekleşen eğitim faaliyetleri karşılığında katılımcılardan ücret talep edilmemektedir. 2020 yılı verilerine göre; Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün bütçesi yaklaşık olarak 296 milyon avro olarak belirlenmiştir. Fakat devlet kaynaklı olmayan ve farklı kurumlar tarafından sağlanan her türlü hizmet ücret karşılığında gerçekleşmektedir. Bu açıdan yetişkin eğitimi sağlayan özel kurumlar sağladıkları hizmet için yaptıkları harcamaları kendi kaynaklarından sağlamaktadırlar. MEB yetişkinlere yönelik eğitimler için katılımcılardan ücret almamakta, onlara doğrudan maddi bir destek te sağlamamaktadır (Eurydice, 2020).

Öte yandan, katılımcılara destek uygulaması çerçevesinde Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, 9 Mart 2013 tarihinden itibaren İşsizlik Sigortası Fonu İstihdam Teşvikleri kapsamında 'meslek edindirme ve geliştirme kurslarına" ve "işbaşı eğitim programlarına" katılım sağlayanlara günlük olarak 27-54 TL arasında harçlık uygulaması başlatmıştır (Eurydice, 2021). 2021 tarihi itibarıyla işbaşı eğitim programına dahil olanlara, katıldıkları günden itibaren; iş arayanlara günlük 108,68TL, öğrencilere 81,51TL, işsizlik ödeneği alanlara ise 54,34TL ödenmektedir. Meslek eğitim kurslarına katılan kişilere ise; sanayi sektörüne ait ve istihdam garantili kurslara katılanlara günlük 70 TL, geleneksel mesleklere yönelik kurslara katılanlara günlük 45 TL ve son olarak istihdam garantisi olmayan kurslara katılanlara günlük 35TL ödeme yapılmaktadır (İŞKUR, 2021).

Bunun yanı sıra 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanununda belirtildiği gibi tehlikeli ve çok tehlikeli olarak nitelendirilen ve Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından belirtilen mesleklerde Mesleki Yeterlilik Kurumu Mesleki Yeterlilik Belgesine sahip olmayanlar çalıştırılmamaktadır. Meslekler kapsamında

117 meslek bulunmaktadır. Belge zorunluluğunun olduğu mesleklerde ise sınava girmiş ve belge almaya hak kazanmış adayların sınav ücretleri ve belge masraflarının tamamı bir sefere mahsus olmak üzere İşsizlik Sigortası Fonu tarafından karşılanmaktadır (Eurydice, 2021).

**Yunanistan'da yetişkin eğitiminin finansmanı.** Yunanistan'da yetişkin eğitimi büyük ölçüde devlet kaynakları tarafından finanse edilmektedir. Özellikle, mesleki eğitim ve öğretimdeki eylemler, Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Mesleki Eğitim Genel Sekreterliği aracılığıyla Eğitim ve Din İşleri Bakanlığının düzenli bütçesi tarafından yıllık olarak finanse edilmektedir. Bunun yanı sıra Yunanistan'da yetişkinlere yönelik olan eğitim ve geliştirme programları, AB'nin temel finansman organı olan Avrupa Sosyal Fonu (ESF) tarafından finanse edilmektedir (Eurydice, 2021).

Tüm devlet kurumlarında hayat boyu öğrenme ücretsiz olarak gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla 2020 yılı Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı'nın yetişkin eğitimine yönelik normal bütçesinden toplam 84.685.100 Avro ayrılmıştır. Bu miktar, hem kamu Mesleki Eğitim Enstitülerinin (IEK) finansmanını ifade etmekte hem de işgücü maliyetleri ve operasyonel harcamaları desteklemeyi de amaçlamaktadır. Ayrıca Buna ek olarak ilk kez 2013-2014 yılı itibari ve 4186/2013 Sayılı Kanun ile Kamu Mesleki Eğitim Enstitüleri ( İEK ), sunulan uzmanlıklarla ilgilenen herkese ücretsiz katılım imkanı sunmuştur. Fakat özel İEK'lerde öğrenim ücretleri kuruma göre farklılık göstermektedir. Özel Mesleki Eğitim Enstitüleri (Institouta Epangelmatikis Katartisis - İEK), Özel Hayat Boyu Öğrenme Merkezleri (Kentra Dia Viou Mathisis) Seviye I (eski Kolejler) ve Seviye II (eski Mesleki Eğitim Merkezleri) ve Kolejler (Kollegia) yaygın eğitimin özel kurumları olarak nitelendirilmektedir. Yetişkin eğitiminin özel kurumları farklı kaynaklar ve fonlar ile yönetilebilmektedir. Denetim, izleme ve hesap verebilirlik, ilgili finansman kaynakları tarafından yürütülür ve bu verimliliklerine bağlı olarak fonları belirlenmektedir. Son olarak hayat boyu öğrenme kurumlarının finansmanının usul ve koşulları, Eğitim ve Din İşleri Bakanı ve duruma göre yetkili Bakanın kararı ile belirlenmektedir (Kanun 3879/2010).

**Yetişkin eğitimi alt sisitemlerinin finansal kaynaklarının benzer ve farklı yönleri.** Türkiye'de olduğu gibi Yunanistan'da da yetişkin eğitime yönelik finansmanın büyük oranda devlet tarafından sağlandığı, katılımcılardan ücret talep edilmediği ortaya çıkmaktadır. Yalnızca yetişkin eğitimi sağlayan özel kurumlar



sağladıkları hizmet için yaptıkları harcamaları kendi kaynaklarından sağlamaktadırlar. Buna yönelik olarak Yunanistan'da Özel Hayat Boyu Öğrenme Merkezleri, yetişkinlere yönelik değişik kurslar açmaktadır. Türkiye'de de MEB-Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün yanı sıra, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Türkiye İş Kurumu gibi kuruluşlar da yetişkinlere yönelik kurslar düzenleme, düzenlenen kurslarda mesleki eğitimi geliştirici çalışmalar yapılmasına destek olma gibi faaliyetler yürütmektedir. 2020 yılı verilerine göre; Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün bütçesi yaklaşık olarak 296 milyon avro iken, Yunanistan'da Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Mesleki Eğitim Genel Sekreterliğinin bütçesi yaklaşık olarak 106 milyon avro olarak gerçekleşmiştir. Kişi başına harcama miktarının Yunanistan'da Türkiye'den daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, Yunanistan'da Türkiye'den farklı olarak Avrupa Birliği 'nin temel finansman organı Avrupa Sosyal Fonundan ciddi ve düzenli bir finansal destek sağlandığı ortaya çıkmaktadır.

### **Türkiye ve Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi Uygulamaları, Katılım Durumu, Katılımı Etkileyen Faktörler, Faktörlerin Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın beşinci ve son araştırma sorusu 'Türkiye ve Yunanistan'da yetişkin eğitimi uygulamaları, bu uygulamaların benzer ve farklı yönleri, katılım durumu, katılımı etkileyen faktörler ve bu faktörlerden benzer ve farklı olanlar nelerdir?' biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlara aşağıda yer verilmektedir.

**Türkiye'de yetişkin eğitimi uygulamaları.** 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 56. Maddesi, eğitim ve öğretim hizmetinin Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda resmi, özel ve gönüllü kuruluşların eğitime yönelik faaliyetlerinin amaçlarına uygunluğunu Milli Eğitim Bakanlığı denetlemektedir (Madde 17). Yetişkin eğitimi ile ilgili faaliyetler, 652 sayılı KHK ile MEB bünyesinde oluşturulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü önderliğinde diğer kurum ve kuruluşlar, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları tarafından sürdürülmektedir. Yetişkin eğitimi ile ilgili faaliyetleri sürdüren kurum ve kuruluşlar şu şekilde özetlenmektedir.

Tablo 2

## Türkiye’de Yetişkin Eğitimi ile İlgili Kurum ve Kuruluşlar ile Uygulamaları

Kurum	Uygulamaları
Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)	Okuma yazma kursları
HBÖGM	Genel kurslar
MTEGM	Mesleki kurslar
Diğer Birimler	Kurum-kuruluşlar ve faaliyetler ile ilgili yasal düzenlemeler
Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı	Aktif işgücü piyasası programları
Türkiye İş Kurumu (İŞKUR)	Ulusal meslek standartları
Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK)	Ulusal yeterlilikler
KOSGEB	Türkiye yeterlilikler çerçevesi Meslekler sözlüğü
Dışişleri Bakanlığı	Erasmus+ Programının (Merkezi Olmayan) 3 Ana Eyleminin yürütülmesi:
Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı)	Eylem 1: Bireylerin Öğrenme Hareketliliği Eylem 2: Yenilikçi Uygulamaların Değişimi için İşbirliği Eylem 3: Politika Reformuna Destek
Diğer kurum ve kuruluşlar	Aile eğitimleri
Avrupa Birliği Birimi	Kadınlara ve yaşlılara yönelik eğitim programları
Tarım ve Orman Bakanlığı	Eİ Sanatları Eğitim Merkezleri (UTEM) Tarım il müdürlükleri köy kursları
Yerel Yönetimler	MEB ile işbirliği halinde Bakanlıkça onaylanmış meslek edindirme kursları düzenlemektedir
Meslek Örgütleri	Üyelere yönelik mesleki eğitim faaliyetleri
Özel Öğretim Kurumları	5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında bakanlık tarafından onaylanmış eğitim programlarını kullanarak faaliyetlerini gerçekleştirmektedirler.

*Kaynak:* Eurydice (2021).

Tablo 2 Türkiye’de yetişkin eğitimi ile ilgili kurum ve kuruluşlar ile uygulamalarını yansıtmaktadır. Tabloda yer alan kurumlar için detaylı açıklama aşağıda yapılmaktadır.

**Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü (HBÖGM).** Halk eğitimi merkezleri ve Olgunlaşma enstitülerinden oluşmaktadır. Bu kurumlar, Milli eğitimin ilke ve amaçları doğrultusunda; kurs ve kurs dışı faaliyetleri düzenleme, belge, denklik ve önceki öğrenmelerin tanınması gibi görevleri gerçekleştirmektedir. Aynı zamanda işletmelerin mesleki eğitim faaliyetleri düzenlemesi ve nitelikli iş gücü yetiştirilmesi için gerekli mesleki ve teknik içerikli eğitim faaliyetleri görevlerini yürütmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre 2020 yılına kadar 73 kurs alanında toplam 3782 kurs düzenlenmiştir. Bu kurslardan 1012'si genel kurs, 2770'i de mesleki kurs olarak açılmıştır.

Tablo 3

*Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne Bağlı Kurumlar*

Hayat Boyu Öğrenme Kurumları	Sayıları
Halk Eğitimi Merkezleri	995
Olgunlaşma Enstitüsü	24
Toplam	1019

*Kaynak:* İzleme Değerlendirme Raporu (2020).

Tablo 3'de hayat boyu öğrenme genel müdürlüğüne bağlı öğrenme kurumları gösterilmektedir. Tablo 2020 yılı hayat boyu öğrenme kurumlarının sayılarını belirtmektedir. Buna göre ülke genelinde 995 halk eğitim merkezi bulunurken 24 tane ise olgunlaşma enstitüsü ve toplam 1019 kurum bulunmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim veren Açık Öğretim Ortaokulu, Açık Öğretim Lisesi, Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu bulunmaktadır.

**Mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğü (MTEGM).** Mesleki ve teknik eğitim ve öğretim programlarını hazırlamaktadır. Aynı zamanda eğitim istihdam ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik politika ve stratejilerin geliştirilmesine ve koordinasyonlarının sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu anlamda mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında ve mesleki eğitim merkezleri ortaöğretim programı

dışında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda belirtilen alan ve dallarda yetişkinlere yönelik belge diploma programları düzenlenmektedir.

3308 sayılı Kanununun 37. , 38. ve 39. maddeleri kapsamında mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları bünyesinde meslek kursları, geliştirme ve uyum kursları ile özel eğitim kursları açılabilir (3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu).

**Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.** İşçi ile işveren ilişkileri ve iş sağlığı ve güvenliğinin düzenlenmesi ve denetlenmesi amacıyla kurulmuştur. Aynı zamanda yurt dışında çalışan Türk vatandaşlarının çalışma hak ve menfaatlerinin korunması ve geliştirilmesiyle yükümlüdür. Bakanlığın yetişkin eğitime yönelik görevleri arasında çalışanlara yönelik mesleki eğitim, engellilere yönelik ise mesleki rehabilitasyon sağlayan tedbirlerin alınması bulunmaktadır. İş sağlığı ve güvenliğini kapsayan tedbirler alınması aynı zamanda bunların niteliklerinin belirlenmesi, eğitimlerinin ve sertifikalandırılmalarının sağlanması da Bakanlığın görevlerini oluşturmaktadır. Son olarak Bakanlık, iş istatistiklerinin belirlenmesi ve mesleki yeterlilik sisteminin oluşturulması ve işletilmesi için gerekli tedbirlerin alınması görevini gerçekleştirmektedir (Eurydice, 2021).

**Türkiye İş Kurumu (İŞKUR).** 4904 sayılı 'Türkiye İş Kurumu Kanunu' kapsamında kurulan Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü (İŞKUR), istihdamın korunmasını, geliştirilmesini ve yaygınlaştırılmasını sağlamak aynı zamanda işsizliğin önlenmesini ve işsizlik sigortası hizmetlerinin yürütülmesini amaçlamaktadır. İŞKUR, etkin bir işgücü piyasasına yönelik bilgi sistemi oluşturarak, piyasanın ihtiyaçlarına yönelik işgücü arz ve talebini eşleştirmektedir. Sağladığı aktif işgücü programları aracılığıyla da istihdamı kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda işini kaybetmiş olanlara gelir desteği sağlamakta, son olarak çalışma hayatı düzenlemelerini uygulamaktadır. Aktif işgücü hizmetlerine bağlı olarak mesleki eğitim kursları, işbaşı eğitim programları, girişimcilik eğitim programları ve toplum için yararlı görülen her türlü program,kurs, proje ve özel uygulamalar düzenlenmektedir. Bu faaliyetlerin finansını sağlamak amacıyla işsizlik sigortası fonu oluşturulmuştur. Bu fondan işsizler, çalışanlar ve işverenler yararlanabilmektedir. Fon kapsamında işsizlik, kısa ve yarım çalışma ödeneği, ücret garanti fonu ödemesi ve iş kaybı tazminatı bulunmaktadır.

**Mesleki yeterlilik kurumu (MYK).** Bu kurum, 21 Eylül 2006 tarihinde Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde kurulmuştur. 5544 sayılı 'Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu' nun amacı teknik ve mesleki alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirlemektir. Buna bağlı olarak denetim, ölçme değerlendirme, belgelendirme, son olarak da sertifikalandırma gibi faaliyetleri yürütmesi amaçlanmaktadır. Kurumun temel hedefi AB mesleki yeterlilik sistemine uygun bir sistem kurmaktır. Diğer hedefleri ise öncelikle, eğitim ve istihdam uyumunu sağlamaktır. Nitelikli insan kaynağı oluşturmak ve faaliyetlerin ekonomik ve sosyal ihtiyaçlar çerçevesinde sunulmasını sağlamaktır. Bunun yanı sıra hayat boyu öğrenme etkinliklerine teşvikin sağlanması da hedeflenmektedir. Eğitim ile iş dünyası arasındaki kalite güvencesi kültür ve bilincinin kazanılmasını sağlamak da öncelikli hedefler arasında yer almaktadır. MYK, iş piyasası ihtiyaçları doğrultusunda ulusal meslek standartları ile ulusal yeterliliklerin hazırlanmasını sağlamaktadır. Buna bağlı olarak Yetkilendirilmiş Belgelendirme Kuruluşları ile ölçme, değerlendirme ve belgelendirme faaliyetlerini yürütmektedir (5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu).

**Küçük ve orta ölçekli işletmeleri geliştirme ve destekleme idaresi başkanlığı (KOSGEB).** 3624 sayılı Kanun ile kurulan, küçük ve orta ölçekli işletmelerin pay ve etkinliğini artırmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda bu alanda rekabet güç ve düzeylerini yükseltmeyi ve son olarak sanayide entegrasyonu ekonomik gelişmelere uygun şekilde gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Yetişkin eğitimine yönelik görevleri ise, kendi bünyesinde hizmet sağlayan merkezlerde yaygın eğitim programları düzenlemektir. İşletmelerin eğitim ihtiyaçlarını tespit ederek Uygulamalı Teknik Eğitim Merkezlerini kurmak ve son olarak girişimciliğin geliştirilmesi için girişimleri ve girişimcileri desteklemektir.

**Dışişleri Bakanlığı avrupa birliği eğitim ve gençlik programları merkezi başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı).** Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı) yetişkin eğitime yönelik projeler gerçekleştiren bir başka kurumdur. Bu anlamda Ulusal Ajans, 2007-2013 dönemini kapsayan Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları ve 2014-2020 yılları arasında Yetişkin Eğitimi Programının da dahil olduğu Erasmus+ Programını yürütmüştür (4948 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Ek Madde 2). Erasmus+ Programı 1 Ocak 2014 tarihinden itibaren faaaliyete geçen,

eğitim, gelik ve spor gibi alanlarda birçok farklı yaş grubuna ve hedef kitleye yönelik destek sağlayan programa verilen addır. 2014-2020 yılları arasında uygulanan Erasmus+ Programının amacı bireylere yaş ya da eğitim geçmişlerinden bağımsız olarak yeni beceriler kazandırmak, kişisel gelişimlerini güçlendirmek ve istihdam olanaklarını artırmaktır.

Hayat Boyu ğrenme Programları kapsamındaki Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig programları ile Gençlik Programı ve 5 uluslararası işbirliği programlarının tümü (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink ve Sanayileşmiş lkelerle İşbirliği Programı) Erasmus+ Programı başlığı altında tek bir grupta toplanmıştır. Bu nedenle de basit başvuru kuralları ve prosedürler getirilmiştir. Başvurular, Ulusal Ajansına yapılmaktadır.

**Tarım ve Orman Bakanlığı.** Bu Bakanlığın bünyesinde yetişkin eğitimine yönelik uygulamalar ise Ulusal Tarım Eğitim Merkezi Müdürlüğü (UTEM) aracılığıyla El Sanatları Eğitim Merkezleri ve köy kursları ile gerçekleşmektedir.

**Yerel yönetimler.** Yetişkin eğitimine yönelik faaliyetler gerçekleştiren yerel yönetimlere bakıldığında, MEB Hayat Boyu ğrenme Kurumları Yönetmeliği, '5393 sayılı Belediyeler Kanunu' ile birlikte belediyelere ücretsiz mesleki kurs açma yetkisi vermiştir. Türkiye Belediyeler Birliği bünyesinde oluşturulan Belediyeler Birliği Akademisi, yerel yönetimde çalışan kişilerin mesleki becerilerini geliştirmelerine yönelik faaliyetler düzenlemektedir. Buna ek olarak belediyelerin bünyesindeki eğitim birimleri, çeşitli kurslar düzenlemektedir.

**Meslek rgtleri.** Son olarak Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB), Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu (TESK) ve benzeri meslek örgütleri, üyelerine yönelik mesleki eğitim faaliyetleri organize etmektedir. Bu faaliyetlerin finansmanı kendi kaynaklarından sağlanan fon ve eğitim bütçeleri ile gerçekleşmektedir.

Türkiye'de yetişkin eğitimi uygulamalarının gerçekleştiği kurum ve kuruluşlardan yukarıda bahsedilmiştir. Bu uygulamalara katılanların oranlarına bakıldığında ise EUROSTAT 2020 verilerine göre %5,8 gibi düşük bir oranda ve bu uygulamaların büyük bölümünün mesleki eğitime yönelik olduğu kaydedilmektedir.

**Yunanistan'da yetişkin eğitimi uygulamaları.** Yunanistan'da yetişkin eğitimi uygulamalarını aktif olarak sürdüren kamu veya özel hukuk kapsamında tüzel kişilik olarak faaliyet gösteren ve bu anlamda Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı'na karşı sorumlu olan çeşitli kurum ve kuruluşlar vardır. Bu kurum ve kuruluşlar şu şekilde sıralanmaktadır:

**Hayat boyu öğrenme, gençlik ve mesleki eğitim genel sekreterliği.** 2011 yılında kurulmuştur. Eğitim ve Din İşleri Bakanlığınca denetlenmektedir. Bu kurum, çoğu yetişkin eğitimi programını planlama, organize ve finanse etmekten sorumludur. Gerekli görülen durumlarda, Çalışma ve Sosyal İşler Bakanlığı, İnsan Gücü İstihdam Teşkilatı (OAED), Adalet Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı ile İçişleri ve Kamu Yönetimi Bakanlığı gibi diğer devlet kurumlarıyla işbirliği sağlamaktadır. Yunanistan'da ise 2020 yılı içinde Hayat Boyu Öğrenme, Gençlik ve Mesleki Eğitim Genel Sekreterliği tarafından 92 kurs alanında toplam 820 kurs düzenlenmiştir. Bunlardan 286'sı genel kurs, 534'ü de mesleki kurs niteliğindedir.

**Scholeia defteris efkairias – SDE (ikinci şans okulları).** Zorunlu eğitimini tamamlayamamış yetişkinlere yöneliktir. Var olan 66 ikinci şans okulundan 12'si cezaevlerinde yer almaktadır.

**Institouta epangelmatikis katartisis - IEK (mesleki eğitim enstitüleri).** Zorunlu olmayan orta öğretim (genel veya mesleki orta öğretim okulları) mezunlarına ilk örgün mesleki eğitim sunan kurumlardır. Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı'na bağlı 126 tane IEK bulunmaktadır.

**Hayat Boyu Öğrenme Merkezleri (KDBM).** Bu merkezler, sürekli mesleki eğitim ve genel yetişkin eğitimi gibi hizmetler sunmaktadır. Aynı zamanda mesleki rehberlik ve hayat boyu öğrenme danışmanlığı da sağlamaktadır.

**Kolejler.** Hayat Boyu Öğrenme Merkezlerinden mezun olanlara yaygın eğitim hizmeti sağlamaktadırlar.

**Yüksek Öğretim Kurumları.** 2011 tarihli ve 4009 sayılı kanuna göre, hayat boyu öğrenme programları düzenleyebilmektedir. Hayat boyu öğrenme müfredatının onaylanması için kriterler ve prosedürler, çalışma şartları ve koşulları, yönetim organları, atanma şartları ve prosedürleri ile yeni öğrencilerin kabul edilme şekli, kurum tarafınca belirlenmektedir. Bu kurumlar, yasanın ilgili hükümlerini yerine

getirerek, uzaktan eğitim yöntemleriyle hayat boyu öğrenme programları düzenleyebilmektedir.

**Yunan Açık Üniversitesi.** Eğitim ve Din İşleri Bakanlığınca yönetilmektedir. Gerekli eğitim ve öğretim yöntemlerini kullanarak uzaktan yüksek öğretim çalışmaları (lisans ve lisansüstü eğitim) sağlayan kurumdur.

**Diğer kurum ve kuruluşlar.** 2010 tarihli ve 3879 sayılı kanuna göre, hayat boyu öğrenme programları, ulusal, bölgesel veya yerel düzeyde faaliyet gösteren her türden tüzel kişi ve kurum tarafından sağlanabilmektedir.

Bu kurum ve kuruluşlar:

- Sosyal, dini veya kültürel açıdan genel (örgün ve yaygın) yetişkin eğitimi hizmetleri sağlayan kurumlar,
- Danışmanlık hizmetleri veya mesleki rehberlik hizmetleri sağlayan kurumlar,
- Yaşam için danışmanlık ve kariyer rehberlik hizmetleri sağlayan İstihdam Teşvik Merkezleri ve
- Ulusal Kamu Yönetimi ve Yerel Yönetim Merkezi (EKDDA) gibi geniş bir açıdan kamu sektörüne yaygın eğitim sağlayan kamu kurumları (Eurydice, 2021).

Bu kurum ve kuruluşların sağladığı yetişkin eğitimi uygulamalarına Yunanistan'daki katılım oranı %4,1 olarak kaydedilmektedir. Bu oranın düşük olması ve sağlanan yetişkin eğitimi uygulamalarının da mesleki eğitime yönelik olduğu göze çarpmaktadır.

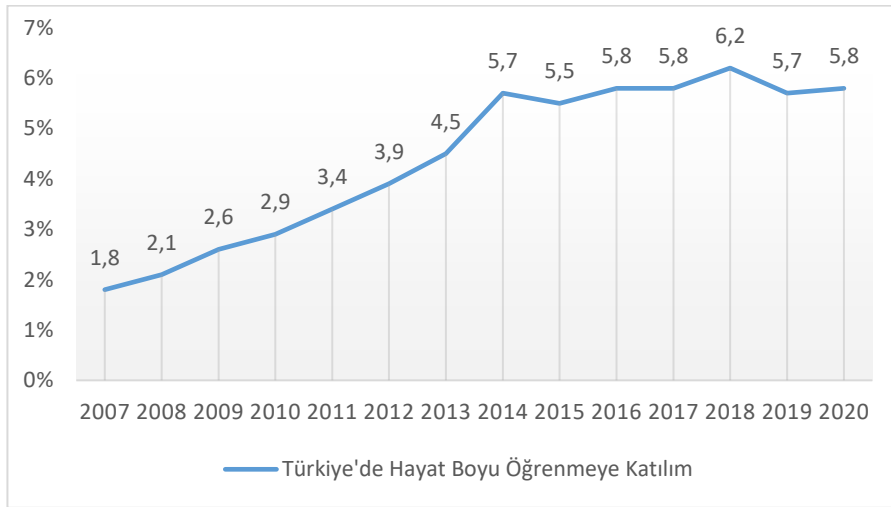
**Yetişkin eğitimi uygulamalarının benzer ve farklı yönleri.** Araştırma bulguları her iki ülkede de yetişkin eğitimi uygulamalarının ağırlıklı olarak devlet kurumları tarafından gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü verilerine göre; Türkiye'de 2020 yılına kadar 73 kurs alanında toplam 3782 kurs düzenlenmiştir. Bu kurslardan 1012'si genel kurs, 2770'i de mesleki kurs olarak açılmıştır. Yunanistan'da ise 2020 yılı içinde Hayat Boyu Öğrenme, Gençlik ve Mesleki Eğitim Genel Sekreterliği tarafından 92 kurs alanında toplam 820 kurs düzenlenmiştir. Bunlardan 286'sı genel kurs, 534'ü de mesleki kurs niteliğindedir.



Bunun yanı sıra Türkiye ve Yunanistan'da devlet kurumları tarafından gerçekleştirilen yetişkin eğitimi uygulamalarının ağırlıklı olarak mesleki eğitime yönelik olduğu saptanmaktadır. Türkiye'de yetişkin eğitime yönelik uygulamalar Bakanlık bünyesindeki kurum ve kuruluşlar tarafından sağlanırken Yunanistan'da ise yetişkin eğitimi uygulamalarının büyük bir bölümü Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, Yunanistan'da kamunun yanı sıra Özel Hayat Boyu Öğrenme Merkezleri de yetişkinlere yönelik ücret karşılığında kurslar düzenlemektedir.

Türkiye ve Yunanistan'daki yetişkin eğitimi uygulamaları ve bu uygulamalara yönelik benzerlik ve farklılıklar yukarıda açıklanmıştır. İki ülkede de gerçekleştirilen yetişkin eğitimi uygulamalarına yönelik katılım oranlarını sunmak, araştırmanın neden gerekli olduğuna bir cevap niteliğindedir.

**Türkiye'de yetişkin eğitime katılım oranları.** Aşağıda yer alan şekillerde Türkiye'de yıllara göre hayat boyu öğrenmeye katılım oranları, cinsiyet, yaş grubu, iş gücü durumu, eğitim düzeyi ve meslek gruplarına göre hayat boyu öğrenmeye katılım oranları sunulmuştur.

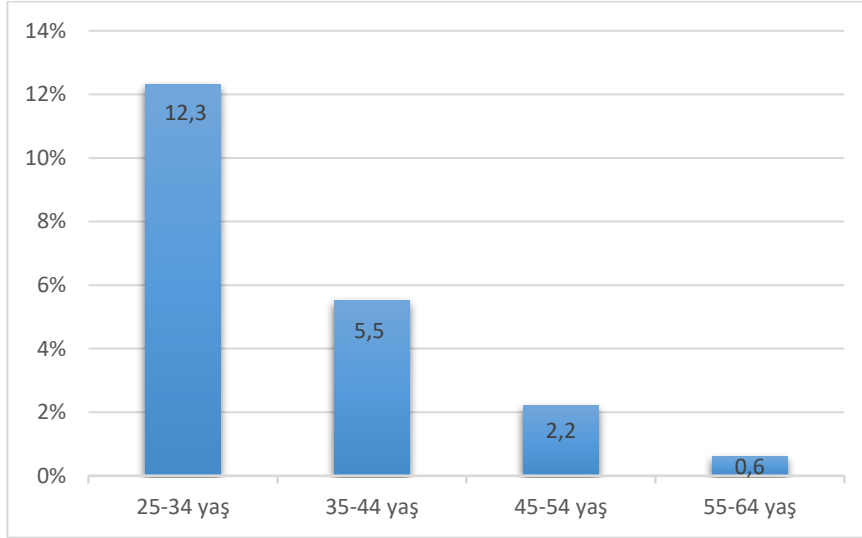


Şekil 1. Türkiye'de hayat boyu öğrenmeye katılım oranları (2007-2020).

Şekil 1'de 2007-2020 yılları arasında Türkiye'nin hayat boyu öğrenmeye katılım oranları gösterilmektedir. Şekilden elde edilen veriler neticesinde TÜİK tarafından 2020 yılı mikro verilerine göre hesaplanan hayat boyu öğrenmeye katılım oranı 2020 yılı için %5,8 olarak belirlenmiştir. Türkiye'de yetişkin eğitime katılım ile ilgili veriler Eurostat kriterlerine göre 'Hane Halkı İşgücü Anketi' mikro verisi

kullanarak yıllık bazda ve 25-64 yaş arası temel alınarak Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından hesaplanmaktadır. (HBÖGM 2020 İzleme Raporu).

EUROSTAT 2020 verilerine göre Türkiye’de cinsiyete göre yetişkin eğitime katılım oranlarına bakıldığında kadınların yetişkin eğitime katılım oranınının %5,5 erkeklerin ise %6’lık bir oranınının yetişkin eğitime katılım sağladığı görülmektedir.

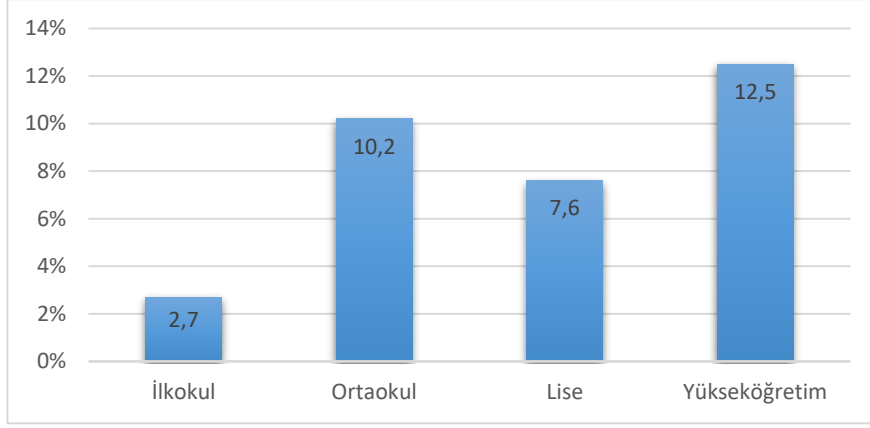


Şekil 2. Türkiye’de yaş gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranları (EUROSTAT, 2020).

Şekil 2’de EUROSTAT 2020 verileri doğrultusunda yaş gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranları verilmektedir. Buna göre 25-34 yaş grubunun katılım oranı %12,3 iken 35-44 yaş aralığında olanlar yetişkin eğitime %5,5 oranında katılmaktadırlar. 45-54 yaş arasındakiler %2,2 oranına sahipken 55-64 yaş grubundakilerin katılım oranı ise %0,6’dır.

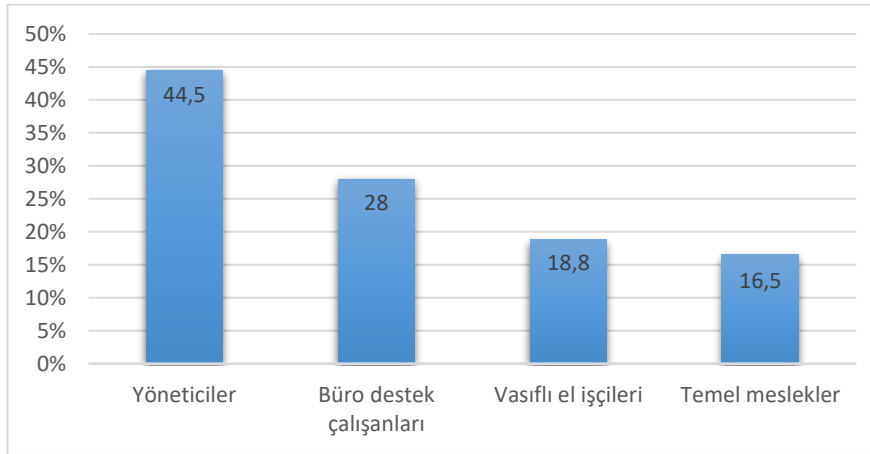
Şekil 2’de görüldüğü üzere yaş grupları arasındaki katılım oranlarında önemli farklar bulunmaktadır. Eğitim faaliyetlerine en yüksek katılımı 25-34 yaş grubundaki genç yetişkinler sağlamaktadır. Bu oran yaş büyüdükçe azalmaktadır.

Türkiye’de işgücü durumuna göre yetişkinlerin eğitime katılım oranları incelendiğinde iş sahibi bireylerin yetişkin eğitime katılım oranı %7,1 iken bu oran iş sahibi olmayanlarda %9,4’tür. İş sahibi ile iş sahibi olmayan bireylerin yetişkin eğitime katılım oranları arasında önemli bir farklılık görülmektedir.



Şekil 3. Türkiye’de eğitim düzeyine göre yetişkin eğitime katılım oranları (EUROSTAT, 2020).

Şekil 3’te eğitim düzeyine göre yetişkin eğitime katılım oranları verilmektedir. EUROSTAT 2020 verilerinin sonuçları incelendiğinde eğitim seviyesi yükseldikçe yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılım oranında artış olduğu görülmektedir. Bu çerçevede ilkokul düzeyindekilerin yetişkin eğitime katılım oranı %2,7, ortaokul düzeyindekilerin %10,2 iken lise düzeyindekilerde bu oran %7,6’dır. En yüksek katılımı %12,5 ile yükseköğretim düzeyindeki yetişkinler göstermektedir.



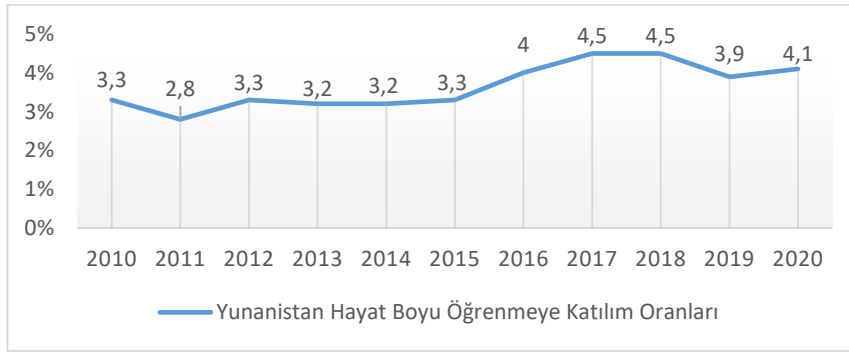
Şekil 4. Türkiye’de meslek gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranları (EUROSTAT, 2016).

Şekil 4’te meslek gruplarına göre katılım oranları verilmektedir. Buna şekle bakıldığında üst düzey olarak nitelendirilen yönetici grubundakilerin katılım oranları %44,5, yönetici grubunun bir alt grubunda yer alan büro destek çalışanları gibi çalışanlar grubuna dahil olanların oranı %28’dir. Vasıflı el işçileri olarak nitelendirilen

grubun katılım oranları %18,8 ve son olarak temel meslekler grubuna dahil olan yetişkinlerin katılım oranları %16,5 olarak kaydedilmektedir.

2016 EUROSTAT sonuçlarına göre Uluslararası Standart Meslek Sınıflandırmasına göre Şekil 4'da da görüldüğü üzere yüksek nitelikli meslek gruplarının katılım oranı, daha düşük nitelik gerektiren meslek gruplarının katılım oranından oldukça yüksektir.

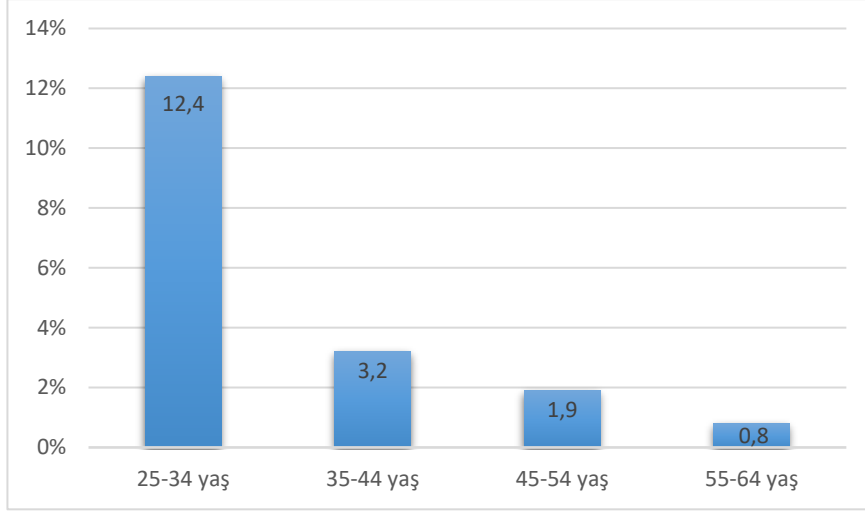
**Yunanistan'da yetişkin eğitime katılım oranları.** Yunanistan'da 25-64 yaş arası yetişkinlerin hayat boyu öğrenmeye katılım oranları EUROSTAT 2020 verilerinde 4,1 olarak kaydedilmektedir. Sunulan şekillerde Yunanistan'da 2010-2020 yılları arasında hayat boyu öğrenmeye katılım oranları, cinsiyet, yaş grubu, iş gücü durumu, eğitim düzeyi ve meslek gruplarına göre hayat boyu öğrenmeye katılım oranları belirtilmiştir.



Şekil 5. Yunanistan hayat boyu öğrenmeye katılım oranları (2010-2020).

Şekil 5, 2010-2020 yılları arasında Yunanistan'daki hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarını sunmaktadır. Bu verilere göre Yunanistan'da 2020 yılı hayat boyu öğrenmeye katılım oranı %4,1'dir.

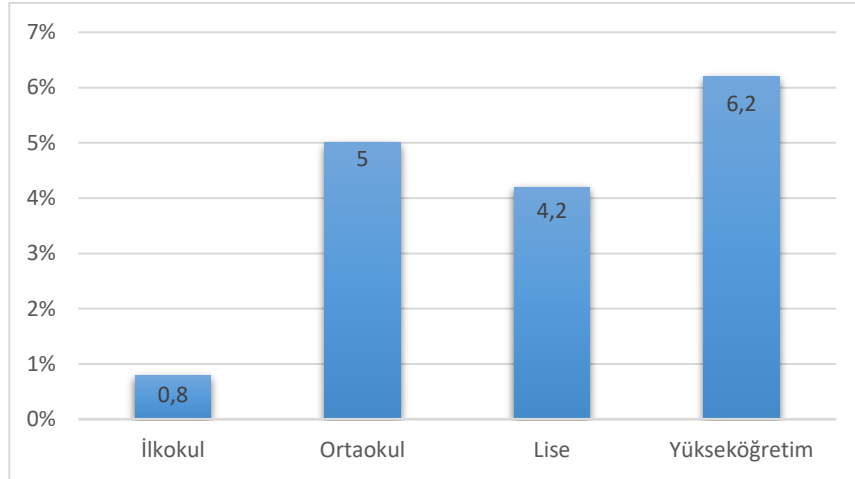
Yunanistan'da cinsiyete göre yetişkin eğitime katılım oranları EUROSTAT 2020 verilerine göre kadınlarda %4 oranında iken erkeklerde bu oran %4,3 olarak kaydedilmektedir.



Şekil 6. Yunanistan'da yaş gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranları (EUROSTAT, 2020).

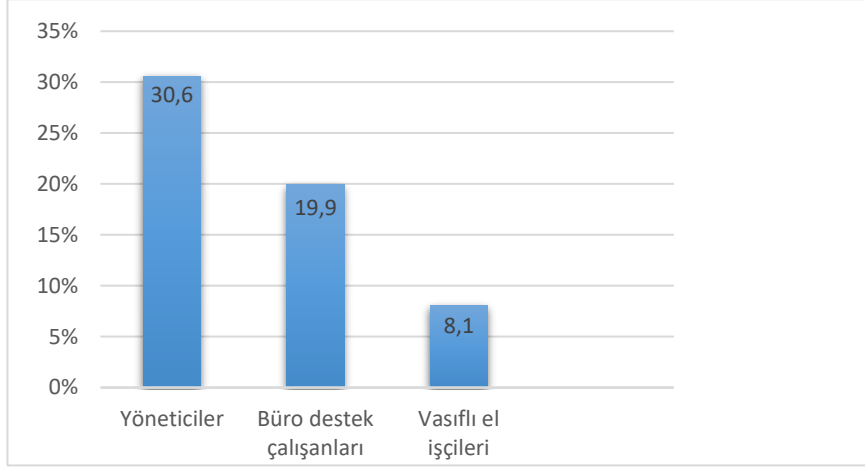
Şekil 6'da Yunanistan'da yaş gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranları verilmektedir. 25-34 yaş grubundakilerinin %12,4 oranında katılım sağladığı görülürken 35-44 yaş grubuna gelindiğinde bu oranın %3,2'lere düştüğü görülmektedir. 45-44 yaş aralığında katılım oranı 1,9 iken 55-64 yaş grubunun katılım oranları ise %0,8'dir.

Yunanistan'da işgücü durumuna göre yetişkin eğitime katılım oranları EUROSTAT 2020 verilerine göre iş sahibi olanlarda %3,4 iken iş sahibi olmayanlarda bu oran %4,2 olarak kaydedilmektedir.



Şekil 7. Yunanistan'da eğitim düzeyine göre yetişkin eğitime katılım oranları (EUROSTAT, 2020).

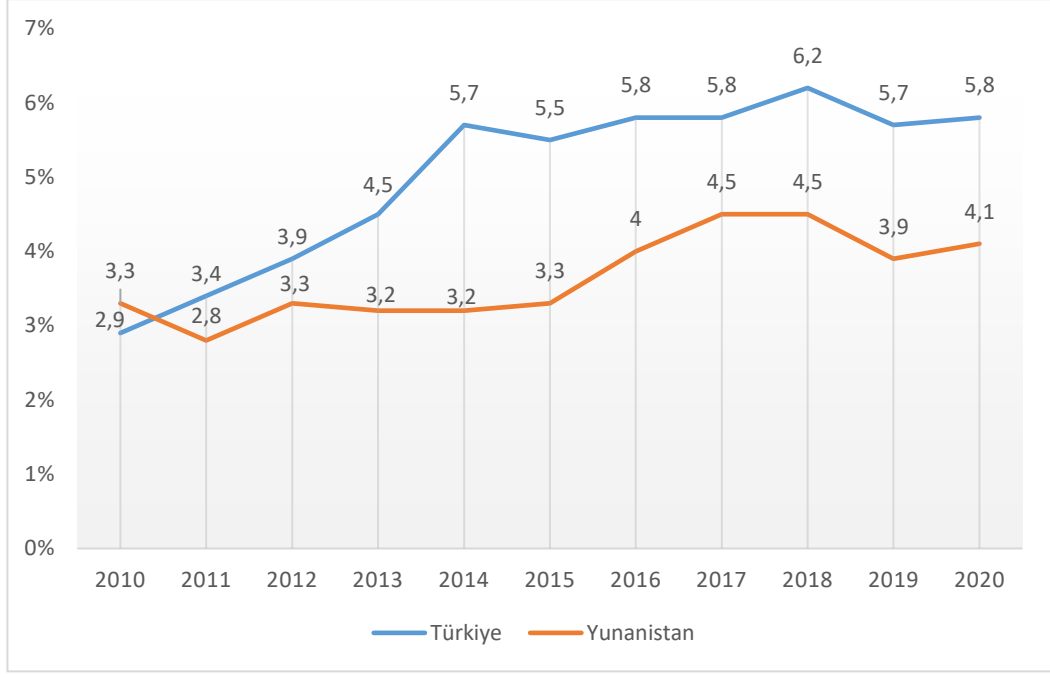
Şekil 7'de Yunanistan'da eğitim düzeylerine göre yetişkin eğitime katılım oranları verilmektedir. EUROSTAT 2020 verilerinin sonuçları incelendiğinde ilkökul düzeyindekilerin yetişkin eğitime katılım oranı %0,8, ortaokul düzeyindekilerin %5 iken lise düzeyindekilerde bu oran %4,2'dir. En yüksek katılımın %6,2 ile yükseköğretim düzeyinde gerçekleştiği ön plana çıkmaktadır.



Şekil 8. Yunanistan'da meslek gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranları (EUROSTAT, 2016).

Şekil 8 Yunanistan'da meslek gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranlarını göstermektedir. 2016 EUROSTAT sonuçlarına göre Uluslararası Standart Meslek Sınıflandırmasına göre Şekil 8'de görüldüğü üzere yüksek nitelik gerektiren meslek gruplarının katılım oranı oldukça yüksek iken, daha düşük nitelik gerektiren ve daha çok el becerisine dayalı olan meslek gruplarının katılım oranı oldukça düşüktür.

**Yetişkin eğitime katılımın benzer ve farklı yönleri.** Türkiye ve Yunanistan'ın EUROSTAT 2020 verilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda yetişkin eğitime katılım oranları, cinsiyet, yaş, iş durumu, eğitim düzeyi ve meslek grupları gibi farklı değişkenler araştırmacı tarafından ele alınarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda katılımı etkileyen faktörler ve bu faktörlerin benzer ve farklı yönleri yorumlanmıştır.

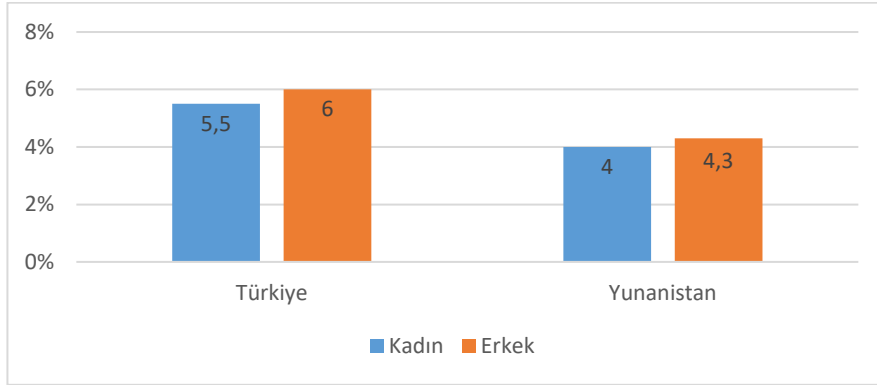


**Şekil 9.** Türkiye ve Yunanistan'ın hayat boyu öğrenmeye (yetişkin eğitime) katılım oranlarının karşılaştırılması (EUROSTAT, 2020).

Şekil 9'da Türkiye ve Yunanistan'da 2010 yılından itibaren yetişkin eğitime katılım oranları karşılaştırılmaktadır. Türkiye'de yetişkin eğitime katılım oranı 2010 yılında %2,9 iken 2020 yılına gelindiğinde bu oran %5,8'e yükselmiştir. Yunanistan'da ise 2010 yılında %3,3'lük oranda katılım sağlanırken 2020 yılında bu oran %4,1 olarak kaydedilmiştir. Bu anlamda Türkiye'de 2010 yılı itibariyle yetişkin eğitime katılım oranlarının Yunanistan'a kıyasla daha fazla artış gösterdiği ortaya çıkmaktadır. 2020 yılı katılım oranları karşılaştırıldığında ise Türkiye'nin %5,8, Yunanistan'ın ise %4,1'lik oranları ile her iki ülkede de yetişkin eğitime katılımın Avrupa Birliği ortalamasına göre düşük ve birbirine yakın olduğu ortaya çıkmaktadır. İki ülkenin de yetişkin eğitime katılım oranlarının düşük olmasının nedenlerinden birini, Nottingham Üniversitesi tarafından 2008 yılında yapılan bir araştırma açıklamaktadır. Bu araştırmaya göre Avrupa'daki hayat boyu öğrenmeye yetişkin katılım oranları araştırılırken sorulan soruların biçimi ve sorulara verilen cevaplar araştırma sonuçlarını etkilemektedir. Bu anlamda katılım oranları araştırılırken farklı göstergeler kullanılması, ülkelerin katılım oranlarında farklılıklar olmasına sebep olmaktadır. Yine yapılan bu araştırmada dikkat çeken bir başka husus, katılım oranları araştırılırken sorulan soruların daha anlaşılır ve kapsamlı şekilde sorulması, örneklerle açıklama yapılması ve hobilerin de dahil edildiği

ülkelerde hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarının daha yüksek çıkmasıdır (Avrupa Komisyonu, 2008).

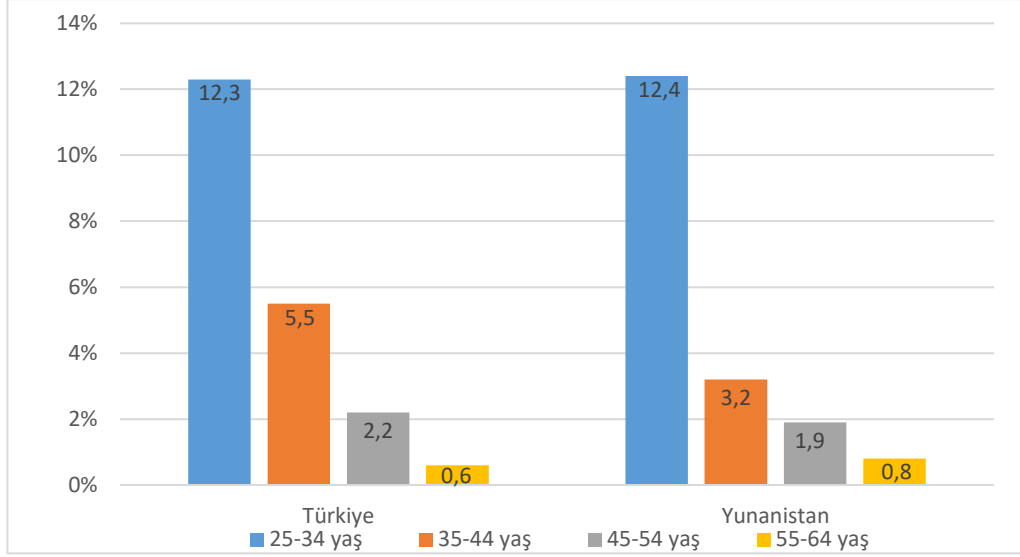
Yetişkinlerin hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarını etkileyen bir diğer önemli konu ise her iki ülkede de hayat boyu öğrenme kavramının ve öğrenmenin öneminin yeterince farkında olunmaması olabilir. Aynı zamanda kişilerin okul dışında verilen eğitim faaliyetlerinin yaratacağı fırsatlardan haberdar olmamaları da, bu tür faaliyetlere katılımlarını engelleyebilir.



Şekil 10. Türkiye ve Yunanistan'da cinsiyete göre yetişkin eğitime katılım oranlarının karşılaştırılması (EUROSTAT, 2020).

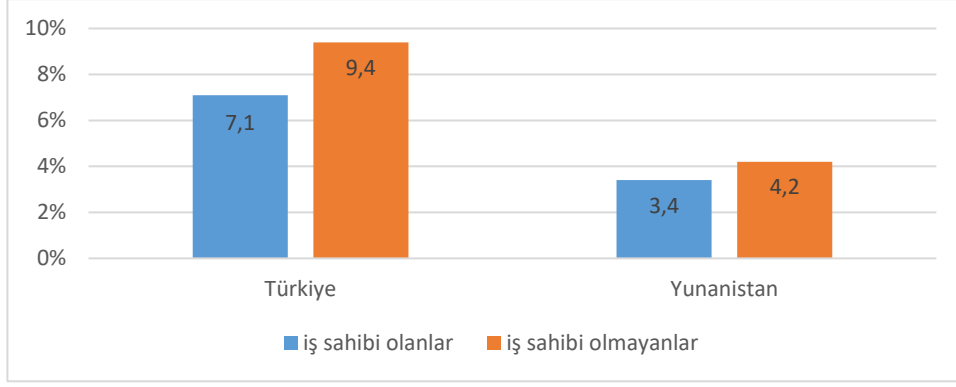
Şekil 10 Türkiye ve Yunanistan'da cinsiyete göre yetişkin eğitime katılım oranlarını göstermektedir. Şekilden elde edilen veriler doğrultusunda cinsiyete göre yetişkin eğitime katılan yetişkinlerden genel anlamda erkeklerin katılım oranının her iki ülkede de daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Fakat her iki ülkede de kadın ve erkeklerin katılım oranında ciddi bir farklılık bulunmamaktadır. Türkiye'de kadınların %5,5, erkeklerin %6, Yunanistan'da ise kadınların %4 ve erkeklerin %4,3 oranıyla birbirlerine yakın bir seviyede olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre katılım oranlarının her iki ülkede de düşük olduğu görülmektedir. Bu oranların düşük olması, genel olarak hayat boyu öğrenme oranlarına katılımın düşük olmasıyla bağlantılı olduğu söylenebilir.





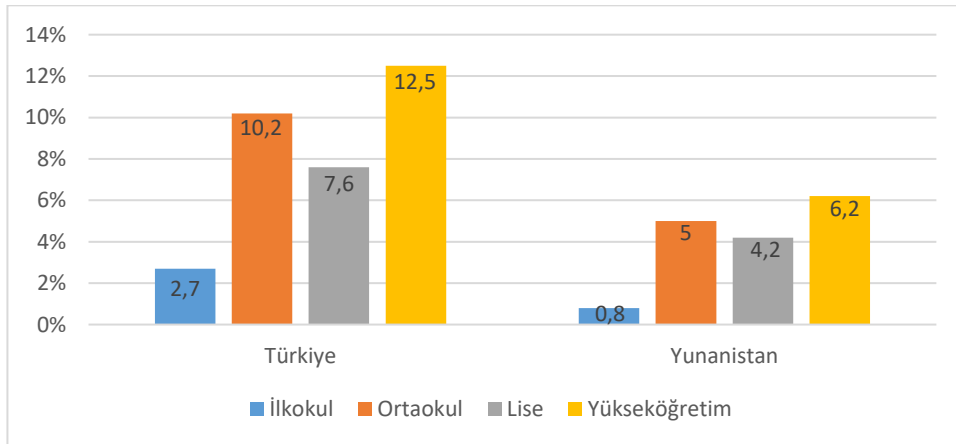
Şekil 11. Türkiye ve Yunanistan’da yaş gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranlarının karşılaştırılması (EUROSTAT, 2020).

Şekil 11 Türkiye ve Yunanistan’da yaş gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranlarını belirtmektedir. Şekilde görünen verilere göre Türkiye ile Yunanistan arasında yaş gruplarına göre katılım oranları benzerlik göstermektedir. Özellikle 25-34 yaş grubundakilerin yetişkin eğitime katılım oranları her iki ülkede de neredeyse aynıdır. Bu anlamda Türkiye’de bu oran %12,3 iken Yunanistan’da %12,4’dür. Bu oranların her iki ülkede de yaş arttıkça azaldığı görülmektedir. Türkiye ve Yunanistan arasındaki önemli bir farklılık gösteren tek grup 35-44 yaş aralığındaki gruptur. Türkiye’de bu yaş grubundakilerin katılım oranı %5,5 iken Yunanistan’da bu oran %3,2 olup Türkiye ile kıyaslandığında düşük bir orandır. En düşük katılımı sağlayan yaş grubu 55-64 yaş arasındaki gruptur ve bu oranlar Türkiye’de %0,6, Yunanistan’da ise 0,8’dir. İki ülke arasında göze çarpan bir diğer husus ise yaş grupları arasındaki farklılıklardır.



Şekil 12. Türkiye ve Yunanistan'da işgücü durumuna göre yetişkin eğitime katılım oranlarının karşılaştırılması (EUROSTAT, 2020).

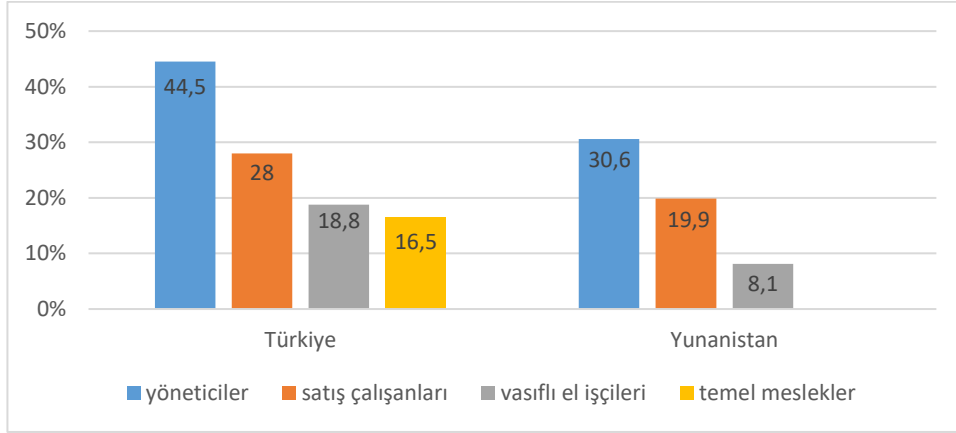
Şekil 12 Türkiye ve Yunanistan'da işgücü durumuna göre yetişkin eğitime katılım oranlarını göstermektedir. Şekilden elde edilen verilere bakıldığında iki ülke arasındaki farklılıklar göze çarpmaktadır. Türkiye'de iş sahibi olanların yetişkin eğitime katılımları %7,1 iken herhangi bir iş sahibi olmayanlarda bu oran %9,4'tür. Yunanistan'da ise bu oranlar iş sahibi olanlarda %3,4 ve iş sahibi olmayanlarda %4,2'dir. Her iki ülkede de iş sahibi olmayanların katılım oranlarının daha fazla olduğu görülürken aralarındaki fark da önemli bir fark olarak değerlendirilmektedir. Her iki ülkede de iş sahibi olmayan bireylerin katılım oranlarının yüksek olmasının nedeni istihdam edilebilirliklerini arttırmak istemeleri şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 13. Türkiye ve Yunanistan'da eğitim düzeyine göre yetişkin eğitime katılım oranlarının karşılaştırılması (EUROSTAT, 2020).

Şekil 13'te Türkiye ve Yunanistan'da eğitim düzeyine göre yetişkin eğitime katılım oranları gösterilmektedir. Şekilden elde edilen verilere göre her iki ülkede de katılım en fazla yükseköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir. Yunanistan'da

ortaokul ve lise düzeyinde katılımın arasında önemli bir fark görülmezken bu oran Türkiye’de daha fazladır. İlkokul ile ortaokul düzeyi arasındaki fark da oldukça önemli görülmektedir.



Şekil 14. Türkiye ve Yunanistan’da meslek gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranlarının karşılaştırılması (EUROSTAT, 2016).

Şekil 14 Türkiye ve Yunanistanda meslek gruplarına göre yetişkin eğitime katılım oranlarını göstermektedir. Şekilde görünen 2016 EUROSTAT verileri sonuçlarına göre en yüksek katılımın gözlemlendiği meslek grubu yönetici gibi yüksek nitelik gerektiren grup olmuştur. Bu anlamda bu oran Türkiye’de %44,5 iken Yunanistan’da 30,6’dır. Meslek gruplarına göre katılım oranlarının belirtildiği bu şekilde her iki ülkede de meslek grupları arasındaki katılım arasındaki önemli farklılıklar dikkat çekmektedir. Bunun nedeni de yine yüksek nitelik gerektiren meslek gruplarına dahil olan bireylerin bu anlamda bilinçli olmasından kaynaklı olabilir şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmacı tarafından EUROSTAT 2020 verileri dikkate alınarak karşılaştırılan şekiller özet olarak her iki ülkede de katılım oranlarının Avrupa Birliği ortalamasına göre düşük olduğunu göstermektedir. 25-64 yaş arası yetişkin eğitime katılım oranlarının Türkiye’de %5,8 Yunanistan’da ise %4,1 olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre yetişkin eğitime katılım oranları kendi içinde benzerlik göstermekle birlikte iki ülkenin cinsiyete göre katılım oranları karşılaştırıldığında farklılaşmaktadır. Buna göre Yunanistan’da erkeklerin katılım oranları Türkiye’dekilere kıyasla oldukça düşüktür. Yaş gruplarına göre karşılaştırma yapıldığında her iki ülkede de benzerlik görülmekte ve en yüksek katılımı 25-34 yaş grubu sağlamaktadır. Yaş arttıkça katılım oranlarının düştüğü

görülmektedir. İşgücü durumuna göre katılım oranlarına bakıldığında ciddi farklılıklar görülmektedir. Buna göre Türkiye’de iş sahibi olanların katılım oranı %7,1 iken Yunanistan’da 3,4 iş sahibi olmayanlarda ise bu oran Türkiye’de 9,4 Yunanistan’da da 4,2’dir. Yunanistan’da iş sahibi olanlarla olmayanların katılımı arasında ciddi bir fark yoktur. Fakat Türkiye’de iş sahibi olmayanların yetişkin eğitime katılım oranı iş sahibi olanlara ve Yunanistan’daki katılım oranlarına kıyasla oldukça yüksektir. Bu anlamda katılımın yüksek olması istihdam edilebilirliğin söz konusu olmasından kaynaklanabilir. Türkiye ve Yunanistan’da yetişkin eğitime katılım oranları eğitim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre katılım oranları hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle kıyaslandığında önemli farklar göze çarpmaktadır. Eğitim düzeyi arttıkça yetişkin eğitime katılım oranları artmakta ve Türkiye’de en yüksek katılım yükseköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir. Yunanistan’da ise her düzeyde katılımın az olduğu görülmektedir. Meslek gruplarına göre katılım oranları EUROSTAT 2016 verilerine göre sunulmaktadır. Bu verilere göre el becerisine dayalı olmayan ve yüksek nitelik gerektiren meslek gruplarının (yöneticiler gibi) katılım oranları her iki ülkede de oldukça yüksektir. Daha fazla el becerisinin gerekli olduğu düşük nitelikli meslek gruplarının yetişkin eğitime katılım oranları ile kıyaslandığında ise daha düşük olduğu görülmektedir. Yunanistan’da temel meslekler olarak nitelendirilen gruba ilişkin katılım oranları verilmemektedir.

Genel olarak katılım oranlarına bakıldığında, 25-64 yaş arası nüfusun yetişkin eğitime katılım oranlarının gerek Türkiye’de, gerekse Yunanistan’da düşük düzeyde gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. EUROSTAT verilerine göre 2020 yılı için yetişkin eğitimi uygulamalarına katılım oranları Türkiye’de %5.8, Yunanistan’da ise %4.1’dir. Bu oranlar yaklaşık olarak İskandinav ülkelerinde %25-30 arasında, İzlanda’da %20.3, Hollanda’da %18.8’dir. Avrupa Birliği ortalaması %9.2’dir. Her iki ülkede de yetişkin eğitime katılımı benzer faktörlerin etkilediği anlaşılmaktadır. Katılım oranlarını etkileyen faktörler arasında işsizlik, eğitim düzeyi, eğitim imkanlarına ulaşılabilirlik ve ekonomik sebepler yer almaktadır.

## Bölüm 5

### Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak elde edilen bulgulara ait sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

- Türkiye’de Cumhuriyet öncesi dönemde farklı kurum ve kuruluşlarca bazı yetişkin eğitimi çalışma ve uygulamalarının gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu anlamda yetişkin eğitimi düzenleme ve uygulamalarının Yunanistan’a kıyasla daha erken başladığı görülmektedir.
- Her iki ülkede de yetişkin eğitimi ile ilgili ayrıntılı yasal düzenlemeler söz konusudur.
- Her iki ülkede de yetişkin eğitimi ile ilgili olarak benzer hedef ve uygulamalar vardır. Bu hedefler; yetişkin eğitimi hizmetlerine herkesin erişiminin sağlanması, hayat boyu öğrenme programlarının çeşitlilik ve nitelik bakımından artırılması ve istihdam edilebilirliğin artırılması gibi başlıklar olarak ortaya çıkmaktadır.
- Her iki ülkede de yetişkin eğitime katılım oranları, gelişmiş ülkelere göre düşüktür. Katılımı etkileyen faktörler benzerlik göstermektedir. Bu faktörler işsizlik, eğitim düzeyi, eğitim imkanlarına ulaşılabilirlik ve ekonomik nedenler olarak öne çıkmaktadır.
- Hem Türkiye’de hem de Yunanistan’da yetişkin eğitimi uygulamaları ağırlıklı olarak kamu kaynakları ile finanse edilmekte, kamu kurumlarınca ve merkeziyetçi bir yaklaşımla düzenlenmektedir. Farklı bir yön olarak; finansman konusunda Yunanistan, Avrupa Sosyal Fonundan düzenli destek sağlamaktadır.
- Uygulama türleri her iki ülkede de önemli oranda benzerlikler taşımakta ve mesleki eğitim ağırlıklı olmaktadır.
- Eurostat 2020 verileri de 25-64 yaş arasındaki nüfusun yetişkin eğitime katılım oranlarının gerek Türkiye’de, gerekse Yunanistan’da gelişmiş

ülkelerin katılım oranlarına kıyasla düşük olduğunu ve katılımı etkileyen faktörlerin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

- Yetişkin eğitime katılım oranlarının yüksek olduğu ülkelerde sivil toplum kuruluşlarının aktif bir rol oynadığı, Türkiye ve Yunanistan'da ise bu durumun pek söz konusu olmadığı görülmektedir.

### **Uygulayıcılar için Öneriler**

Türkiye ve Yunanistan'ın yetişkin eğitimi alt sistemlerinin karşılaştırılmalı analiz sonuçları göz önünde bulundurularak ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Her iki ülkede de yetişkin eğitime erişim fırsat ve olanaklarının çoğaltılması önerilmiştir. Bu amaçla yetişkin eğitimi sağlayan kurumların sayı ve niteliklerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır.
- Yetişkin eğitimi uygulamalarının sayı ve niteliklerinin arttırılmasına yönelik olarak da yerel birimlere daha fazla destek ve teşvik verilmesi önerilmiştir.
- Her iki ülke için, devlet bütçelerinden daha fazla kaynak ayrılması ve bilimsel araştırmalar yoluyla belirlenecek etkin uygulamaların hayata geçirilmesi için daha fazla inisiyatif alınması önerilmiştir.
- Her iki ülkenin, yetişkin eğitimi ile ilgili olarak birbirlerinin birikim ve deneyimlerinden yararlanabilmek amacıyla karşılıklı görüş alışverişi yapabilecekleri ve uygulamalarda işbirliğine gidebilecekleri önerilmiştir.
- Her iki ülkedeki yetişkin eğitimi uygulamalarından sorumlu kamu kuruluşlarının, bu uygulamalara hangi alanlarda gereksinim olduğunu, tür, kapsam ve sayılarının ne olacağını belirlemek için sistemli araştırmalar yürütebileceği önerilmiştir.

## **Araştırmacılar için Öneriler**

- Gerek Türkiye'de gerekse Yunanistan'da yetişkin eğitime katılım oranlarının düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durumun olası nedenleri konulu bilimsel çalışmalar yapılabilir.
- Yetişkin eğitimi ile ilgili olarak bu eğitimleri talep edecek yetişkinlerin uygulamalara ilişkin görüşlerini ve hangi konularda eğitim gereksinimleri olduğunu belirlemeye yönelik bilimsel çalışmalar yapılabilir.
- Yetişkin eğitimi alanında uzman kişilerin yetişkin eğitimi ile ilgili düzenleme ve uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bilimsel çalışmalar yapılabilir.
- Yetişkin eğitimi alanında daha gelişkin ülkelerle henüz gelişim aşamasında olan ülkelerdeki yaklaşım ve uygulamaları karşılaştırmalı olarak inceleyen bilimsel çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Adams, P. (2014). *Policy and Education: Foundations of Education Studies*. Routledge. Great Britain.
- Aka, A. (2009). Antonio Gramsci ve Hegemonik Okul. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 329-338.
- Akyol, B., Yavuzkurt, T., ve Ulutaş, M., (2020). Pısa sınavında başarılı olan ülkelerde (Singapur, Finlandiya Ve Japonya) yetişkin eğitiminin örgütlenmesi ve Türkiye karşılaştırması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, vol.13, 35-50.
- Altan, B. (2022). *Gramsci ve Freire temelinde yetişkin eğitimi süreçlerine eleştirel bir bakış: hem örneği* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Altınışik, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 329-348.
- Altunya, N. (2010). *Köy enstitüsü sistemi toplu bakış*. İstanbul: Cumhuriyet Yayınları.
- Anderson, P. (2007). Gramsci Hegemonya Doğu-Batı Sorunu ve Strateji. (Çev. Günersel, T). İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(2), 193-205.
- Aynal, S. (2012). Karşılaştırmalı eğitim kimliği. S. Aynal (Ed.), *karşılaştırmalı eğitim yansımaları içinde* (1. Baskı., ss. 196-238). Ankara: Pegem Akademi.
- Aziz, A. (1975). *Televizyonun yetişkin eğitimindeki yeri ve önemi*. Türkiye ve Orta Doğu İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tekağaç Basım.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğiticinin Eğitimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.



- Barzegar, N.ve Farjad, S. (2011). A Study on the impact of on the job training courses on the staff performance (A Case Study). International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011). *Procedia Socialand Behavioral Sciences* 29 (2011) 1942 – 1949.
- Baykal, N.S. (2010). Yetişkin Eğitiminde Radikal Bir Deneyim: Seğilmiş Örnekler Üzerinden Latin Amerika'da Halkın Eğitimi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Bhola, H. S. (1989). *Tendances et perspectives mondiales de l',éducation des adultes*, UNESCO. a
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi Yaşamak* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Boucouvalas, M. (1988). *Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi*. Vancouver: İngiliz Üniversitesi. Columbia ve Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi.
- Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st century: Retrospect and prospect, *Comparative Education*, 36 (3), 357–371.
- Brock, C., ve Alexiadou, N. (2013). *Education Around the World: A Comparative Introduction (1st ed.)*. London: Bloomsbury Academic.
- Brookfield, S. (1983). *Adult learners, adult education and the community*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S. (1987). Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. San Francisco: Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- CEDEFOP. (2004). *Vocational education and training - key to the future*: Lisbon Copenhagen-Maastricht: mobilising for 2010. Luxembourg: European Centre For the Development of Vocational Training.
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case Designs*. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*. USA: SAGE Publications.

- Çimen, O., ve Yılmaz, M. (2014). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 339-359.
- DPT. (2001). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Doukas, Ch. (2017). *Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi*. <http://www.adulteduc.gr/images/issue40.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Duman, A. (1996). *Adult Education and Local Government: a Comparative Study of Turkey, Britain and France* (Doctoral thesis). Durham University, Durham.
- Duman, A. (1999). *Yetişkinler Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi. (Genişletilmiş İkinci Baskı)*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- EACEA Eurydice. (2021). Turkey. *Adult Education and Training/Main Providers*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-providers-90\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-providers-90_en) adresinden erişilmiştir.
- EACEA Eurydice. (2021). Greece. *Adult Education and Training/Main Providers*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-33\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-33_en) adresinden erişilmiştir.
- EACEA Eurydice. (2021). Turkey. *Adult Education and Training/Developments and Current Policy Priorities*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/developments-and-current-policy-priorities-90\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/developments-and-current-policy-priorities-90_en) adresinden erişilmiştir.
- EACEA Eurydice. (2021). Greece. *Adult Education and Training/Developments and Current Policy Priorities*. [https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/developments-and-current-policy-priorities-32\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/developments-and-current-policy-priorities-32_en) adresinden erişilmiştir.
- EACEA Eurydice. (2021). Turkey. *Funding in Education*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-103\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-103_en) adresinden erişilmiştir.

- EACEA Eurydice. (2021). Greece. *Funding in Education*.  
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33_en) adresinden erişilmiştir.
- Entwistle, H. (1978). Antonia Gramsci. *Educational Theory*, 28(1), 112-130.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-283.
- Erdoğan, İ. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (7. Baskı.). İstanbul: Sümer.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eşme, İ. (2007). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu ve Sorunlar*. YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı. Ankara.
- EUROSTAT. (2016). *Participation rate in education and training by occupation*.  
[https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng\\_aes\\_104/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_104/default/table?lang=en) adresinden erişilmiştir.
- EUROSTAT. (2020). *Adult Learning Statistics*.  
[https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng\\_lfse\\_01/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_lfse_01/default/table?lang=en) adresinden erişilmiştir.
- Eyecisoy, H. O. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Denizli İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Franz, N. (2007). Adult education theories: Informing Cooperative Extension's transformation. *Journal of extension*, 45(1), 1-8.
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. Hattatoğlu, D., Özbek, E). İstanbul: Ayrıntı.
- Freire, P. (2019). *Özgürlüğün Pedagojisi*. (Çev. Kurt Sevinç, G). İstanbul: Yordam Kitap.
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

- Gramsci, A. (2012). *Hapishane Defterleri*. (Çev. Barış, B). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Güçlü, M. ve Bozgeyikli, H. (2017). Türkiye’de Mesleki Açık Öğretim Liseleri: Tarihsel Gelişim Açısından Bir Değerlendirme. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(14), 139-155.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 299-312.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin Eğitimi (Halk Eğitimi)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. ve Deveci, T. (2020). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güvercin, G. ve Seçkin, O. (2009). *Yetişkin Eğitim, Yetişki Öğrenme Kuramının Değişen Manzarası*. (Ed. A. Yıldız – M. Uysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Hachicha, S. (2002). *Andragogie*. Institut Supérieur De L’Education et de la Formation Continue, ISEFC.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Sekreterliği. (2021). *Hayat Boyu Öğrenme Politikaları* Atina: HBÖGS.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. *The sourcebook for self-directed learning*, 920.
- Human Development Report. (2020). <http://hdr.undp.org/en/indicators/137506> adresinden erişilmiştir.
- Imel, S. (1998). *Transformative learning in adulthood* (Vol. 200). ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.
- İŞKUR. (2021). <https://www.iskur.gov.tr/is-arayan/aktif-isgucu-programlari/mesleki-egitim-kurslari/> adresinden erişilmiştir.
- İŞKUR. (2021). <https://www.iskur.gov.tr/is-arayan/aktif-isgucu-programlari/isbasi-egitim-programlari> adresinden erişilmiştir.

- İşman, A. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Jonatha, B (2015). *The effect of team based – learning on student self-directed learning* (Unpublis-hed Doctoral Dissertation). Hofstra University, New York, 19-23.
- Karalis, Th. (2010). *Yunanistan'da Yetişkin Eğitiminin Evrimi*. Yetişkin Eğitimi. Uluslararası yaklaşımlar ve rotalar, 17-42.
- Karalis, Th. (2013). *Yaşam Boyu Öğrenmeye yetişkin katılımının önündeki teşvikler ve engeller*. Atina: INE GSEE ve IME GSEVEE.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasteriou, E. E. A. (2020). *Yunanistan ve Norveç'te "Avrupa 2020" stratejisi çerçevesinde "Yetişkin Eğitimi için Avrupa Gündemi" programı* (No. GRI-2020-28675). Selanik Aristo Üniversitesi.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, H. E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Kaygın, H. ve Parmaksız, R. Ş. (2014). Türkiye, AB ve ABD'de Yetişkinlerin Eğitime Katılımlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi. *Conference: Internatioanl EJER Congres 2014*. İstanbul.
- Kazamias, A. M. (2009). *Forgotten Men, Forgotten Themes: The Historical, Philosophical, Cultural and Liberal Humanist Motif in Comparative Education*.
- Knoll, J. (1999). *Development and Fundamental Principles of İnternational and Comparative Adult Education Research*. J. Reischmann, M. Bron Jr, Z. Jelenc (Ed.). *Comparative Adult Education 1998*. Ljubljana: Slovenian Adult Education Institute.
- Knowles, M. S. (1968). *Andragogy, not pedagogy*. *Adult Leadership*. 16(10) 350-352.

- Knowles, M. S. (1973). *Sequential research needs in evolving disciplines of social practice*. *Adult Education*, 23(4), 298-303.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Kokkos, A. (2005) *Yetişkin Eğitimi*. Atina, Metaichio.
- Kokkos, A. ve Karalis, Th. (2011). Ulusal Eğitmen Yetiştirme Programının planlama ve değerlendirme konuları. A. Papadiamantis, E. Balkanos, E. A. Panitsidou ve G. Zarifis (ed.), *Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimcileri: teorik ve deneysel yaklaşımlar*. Selanik: Makedonya Üniversitesi Yayınları, s. 141-158
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurt, İ. (2014). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Küçükahmet, P. L. (1992). *Hizmet İçi Eğitim Teori ve Uygulamaları*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletifim Fakóltesi Matbaası.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474.
- Leftheriotou, P. ve Pavli-Korre, M. (2014). Hayat Boyu Öğrenme Genel Sekreterliğinin genel yetişkin eğitimi programları: geçmiş, şimdi ve gelecek. A. Kyridis (ed.) *Savunmasız Sosyal Gruplar ve Hayat Boyu Öğrenme* (s. 151-193). Atina: Gutenberg
- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitimine toplu bakış* (T. Oğuzkan, Çev.). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Marshall, J. (2014). *Introduction to comparative and international education*. London: Sage Publications.
- Mavi, D., Yaykırın, Z. ve Elçevik, M. A. (2017). Karşılaştırmalı eğitim ve temel varsayımları. G. Arastaman (Ed.), *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim içinde* (1.Baskı., ss. 1–16). Ankara: Pegem Akademi.
- Mayo, P. (2011). Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi. (Çev. Duman, A). Ankara: Ütopya.

- Mayo, P. (2013). Antonio Gramsci ve Yetişkin Eğitime Katkısı. Gramsci ve Eğitsel Düşünce içinde. (Edt. Mayo, P). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- MEB. (1984). *Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Çalışmaları*. Ankara, MEB.
- MEB. (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi (2009-2013)*, Ankara: MEB.
- MEB. (2010). *Milli Eğitim Şuraları (2010)*, Ankara, MEB.
- MEB. *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. İzleme ve Değerlendirme Raporları (2018)*.  
<http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2018/mobile/index.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB. *Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği*. (2018).  
<https://hbogm.meb.gov.tr/www/hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeliği/icerik/791> adresinden erişilmiştir.
- MEB. *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. İzleme ve Değerlendirme Raporları (2020)*.  
[http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_05/08201728\\_RAPOR.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/08201728_RAPOR.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2021). 2023 Eğitim Vizyonu. *Hayat Boyu Öğrenme*. Ankara.
- MEB. (2020). *Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Programı*. Atina: Milli Eğitim, Hayat Boyu Öğrenme ve Dinler Bakanlığı.
- Merriam, S. B. ve Cafarella, R. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. 2 ed. San Francisco: Jossey- Bass.
- Merriam, S. B. (2004). The changing landscape of adult learning theory. *In Review of Adult Learning and Literacy*, Volume 4 (pp. 213-234). Routledge.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Miser, R., Ural. O and Ünlühisarcıklı, Ö. (2013). *Adult Education in Turkey*. Official Journal of the American Association for Adult Education and Continuing Education.

- Mitter, W. (2009). Comparative Education in Europe. In R. Cowen, A. M. Kazamias, & E. Unterhalter (Eds.), *In International Handbook of Comparative Education* (pp. 87-101). Springer Science.
- Munoz-Chrobak, E. (2001). *Conceptualizations of reflection in teacher education*. Cornell University, Ithaca, NY.
- Murphy, M. (2001). Yetişkin Eğitimi Politikası: Devlet, Ekonomi ve Sivil Toplum. (Çev. Alica, Z). *International Journal of Lifelong Education*, 20(5).
- Mpei, D. (2020). *Yetişkin Eğitimi İçin "Avrupa 2020" Stratejisi*. Atina, HBÖYNGS.
- Oktay, A. (2004). Yirmibirinci yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz, A. Oktay, ve H. Ayhan (Ed.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi içinde* (2. Baskı., ss. 13-30). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Onur, B. (2004). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (1977). *Learning Opportunities for Adults*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Özdemir, S. T. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin ğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.
- Pakou, A. (2015). *Hayat boyu ğrenme: Yunanistan-Hollanda-İsveç karşılaştırmalı bir yaklaşım*. (Yüksek lisans tezi). Ionnina Üniversitesi, Ionnina.
- Pandis, P. (2009). *Yaşam boyu ğrenme: Yunanistan ve İrlanda rneğinde Siyaset ve Uygulamaların Karşılaştırmalı bir alışması*. (Doktora tezi). Patras Üniversitesi, Patras.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation United Kingdom*: Sage publications.
- Philips, D., & Schweisfurth, M. (2008). *Comparative and international education*. London: Continuum International Publishing Group.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.



- Poultidou, S. (2019). *Yunanistan ve İsveç'te Ortaöğretim ve Ortaöğretim Sonrası Mesleki Eğitim ve Yetişkin Eğitimi*. (Yüksek lisans tezi). Makedonya Üniversitesi, Selanik.
- Psareli, B.I. (2017). *Yunanistan ve İspanya'da yetişkin eğitimi / hayat boyu öğrenme programlarına katılım için karşılaştırmalı yaklaşım*. (Yüksek lisans tezi). Panteion Üniversitesi, Atina.
- Reischmann, J. (2004). *Andragogy. History, Meaning, Context, Function*. <http://www.andragogy.net/> adresinden erişilmiştir.
- Shanahan, M. J., Porfeli, E., Mortimer, J. T., & Erickson, L. (2002). *Subjective Age Identity and the Transition to Adulthood: Demographic markers and personal attributes*.
- Shield, R. R. ve Aronson, S. M. (2005). *Aging in today's world: Conversations between an anthropologist and a physician*. New York: Peter Lang.
- Shields, R. (2013). *Globalization and International Education*. Bloomsbury Academic.
- Simpson, J. K. (1974). *Avrupa'da Yetişkinler Eğitiminin Bugünü ve Yarını*, (Çev: Cavit Sıdal), MEB MTÖK Yayınları, No: 102.
- Şen, E., ve Şahin, H. (2017). Dönüşümsel Öğrenme Kuramı: Baskın Paradigmayı Yıkma. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 16(49), 39-48.
- T. C Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018*. Ankara.
- T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2021). *On Birinci Kalkınma Planı 2019-2023*. Ankara.
- Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D. ve Lengrand, P. (1985). *Yetişkin Eğitimi Terimleri*. (F. Oğuzkan Çev.) Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Toksoy, N. (2007). *Halkevleri Bir Kültürel Kalkınma Modeli Olarak Halkevleri*. Ankara: Orion Kitabevi.
- Trowler, P. (2003). *Education Policy*. Routledge. London.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Editions L'Harmattan.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects; A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- Tura, B. ve Uslu Çetin, O. (2017). Eğitimde karşılaştırmaların ekonomik, politik, sosyal ve tarihi bağlamı. G. Arastaman (Ed.), *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim içinde* (1. Baskı., ss. 33-51). Ankara: Pegem Akademi
- Tusting, K. ve Barton, D. (2003). *Models of adult learning: a literature review*. London: NRDC Publications.
- Türk Dil Kurumu. (2020). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2020). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa'da lise programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim, dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? S. Aynal (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları içinde* (ss. 4-19). Ankara: Pegem Akademi.
- United Nations Development Programme. (2020). <http://data.un.org/en/iso/tr.html> adresinden erişilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1949). *L'education des adultes: tendances et realisations actuelles*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education: Adopted by the General Conference at Its Nineteenth Session, Nairobi, UNESCO*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1985). *CONFINTEA IV Final Report*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1993). *Principal Regional Office for Asia and the Pacific. APPEAL training materials for continuing education personnel (ATLP-CE) Vol. I – Continuing education: new-policies and directions*. Bangkok, 1993. 108 p. (Asia-Pacific Programme of Education for All). UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1997). *Yetişkin eğitimi terimleri sözlüğü* (F. Oguzkan, cev.). Ankara: UNESCO.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). CONFINTEA VI Final Report. Brazil. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010). *Education for all global monitoring report 2010–Reaching the marginalized*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Forum mondial sur l'éducation*, 19-22 mai 2015, Incheon, République de Corée. UNESCO.
- Ural, A. (2021). *Bir Bilim Dalı Olarak Eğitim Politikası*, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Uşun,S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uysal, M. (2004). *Türkiye Adalet Akademisi Eğiticilerin Eğitimi Temel Eğitim Programı Ders Notları*. Ankara: A.Ü. Sürekli Eğitim Merkezi.
- Uysal, M. (2005). *Yetişkinlerde Öğrenme*. A.Ü. Sürekli Eğitim Merkezi, Avrupa.
- Uysal, M. (2009). Yetişkin Eğitiminde Program Planlama. A. Yıldız ve M. Uysal. *Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya*, 199-228.
- Ültanır, G. (2000), *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi*. Ankara: Eylül Kitabevi.
- Ültanır, E. ve Ültanır, Y. G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de Yetişkinler Eğitiminde Profesyonel Standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Vergidis,D.(1992).“Greece”.in P.Jarvis *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*.Flirida: Krieger Publishing Company.
- Vergidis, D. ve Karalis, Th. (2004). *Yetişkin Eğitiminde Tipoloji ve Stratejiler*. Yetişkin Eğitimi.
- Vergidis, D. ve Prokou, E. (2005). *Yetişkin Eğitimi Programlarının Tasarımı, Yönetimi, Değerlendirilmesi*. Hellenic Open University, Patras.
- Vergidis, D. ve Prokou, E. (2005). *Yetişkin Eğitimi Programlarının Planlanması, Yönetimi, Değerlendirilmesi: Sosyo-Ekonomik İşleyişin Unsurları ve Kurumsal Çerçeve*, Cilt A. Hellenic Open University, Patras.

- Vezne, R. (2017). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Vuranok, T. T. (2016). Küreselleşme ve mesleki eğitim. N. Çelebi (Ed.), *Küreselleşme ve eğitime yansımaları içinde* (1. Baskı., ss. 231-267). Ankara: Nobel Akademik.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.
- WCPT (2009). *Education Appendix Glossary*. The World Confederation for Physical Therapy. London, UK.
- Wilson, A. ve Hayes, E. (Eds.). (2000). *Handbook of adult and continuing education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Yalçın, B. M., Dikici, M. F., Yalçın, E. ve Bek, D. (2005). Malcolm Shepherd Knowles ve erişkin eğitimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(19), 34-40.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldız, A. (2002). *Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Araştırmaları: Amaç, Kapsam, Yöntem ve Eğilimler* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, A. T. D. ve Vezne, R. Y. (2017). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, H. ve Düğenci , M. (2010). *Hizmet içi eğitime farklı bir yaklaşım: E-Hizmet içi eğitim*. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10-12 Şubat, (s. 67 - 74 ). Muğla

# EK-A: Etik Komisyon İzin Muafiyet Formu



Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Tez Çalışması/Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu

F46

10 / 03 / 2022

Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına

Tez/Araştırma Başlığı	Türkiye ve Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi Sistemi: Karşılaştırmalı Bir İnceleme
-----------------------	---

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmam,

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır.
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanımını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne veya ruh sağlığına müdahale içermemektedir.
4. Anket, ölçek (test), mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme gibi teknikler kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen araştırmalar niteliğinde değildir.
5. Diğer kişi ve kurumlardan temin edilen veri kullanımını (kitap, belge vs.) gerektirmektedir. Ancak bu kullanım, diğer kişi ve kurumların izin verdiği ölçüde Kişisel Bilgilerin Konanması Kanuna riayet edilerek gerçekleştirilecektir.

Çalışmada kullanacağım veriler:

- Kamusal erişime açık (buraya yazınız): Basılı ya da elektronik ortamda yayınlanmış verilerdir.  
 Özel izin ve onaya tabi (buraya yazınız): -  
 Üretilmiş veri (buraya yazınız): Yayınlanmış resmi/özel verilerden araştırmacı tarafından üretilmiş verilerdir.  
 Diğer (buraya yazınız): -

Yükseköğretim Kurumları Etik Kurulları ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyondan/Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.  
Gereğini saygılarımla arz ederim.

Fatma Moustafa  
(Araştırmacı)

## Araştırmacı Bilgileri

Adı Soyadı	Fatma Moustafa
Öğrenci İse No	N18128837
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Programı	Eğitim Yönelimi
Statüsü	<input checked="" type="checkbox"/> X Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> BÖÖnlüğe Dr. <input type="checkbox"/> Diğer

## Danışman Görüşü ve Onayı

Başlığı yukarıda belirtilen yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin olarak; tez öğrencisi Fatma Moustafa çalışmada, sadece, alanyazın taranması yapmak amacıyla, basılı olarak ya/veya elektronik ortamda kamuya açık olarak yayınlanmış resmi/özel verilerden yararlanmıştır. Çalışmada kullanılan veriler araştırmacının yukarıda ifade ettiği çerçevede toplanmıştır. Bu nedenle etik kurul onayına gerek olmadığını değerlendiriyorum.

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Badavan  
(Danışman)

## **EK-B: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

10 / 03 / 2022

Fatma MOUSTAFA

## EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

10 / 03 / 2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Türkiye ve Yunanistan'da Yetişkin Eğitimi Sistemi: Karşılaştırmalı Bir İnceleme

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
09 / 03 / 2022	90	157348	21 / 02 / 2022	%15	1780418059

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Fatma MOUSTAFA

**Öğrenci No.:** N18128837

**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri

**Programı:** Eğitim Yönetimi

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

### DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAĞAN

## EK-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report

10 / 03 / 2022

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: ADULT EDUCATION SYTEMS IN TURKEY AND GREECE: A COMPARATIVE STUDY

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
09 / 03 / 2022	90	157348	21 / 02 / 2022	%15	1780418059

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Fatma MOUSTAFA

**Student No.:** N18128837

**Department:** Educational Sciences

**Program:** Master of Arts in Educational Administration

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAĞAN



## EK-D: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezim kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

10 / 03 / 2022

Fatma MOUSTAFA

---

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.