

TOPLUMSAL DEĞİŞME, YETİŞKİN EĞİTİMİ VE SOSYOLOJİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet Güven AVCI¹, Elif KIRAN²

1 Dr. Öğretim Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, mgavci@nku.edu.tr., ORCID: 0000-0003-4519-215X.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölüm, ekiran@nku.edu.tr., ORCID: 0000-0002-8039-3822 .

Geliş Tarihi: 06.02.2021 Kabul Tarihi: 25.03.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.875688

Öz: Yetişkin eğitimi, örgün eğitimden farklı öğrenme, öğretme ve program içeriklerine sahip bir eğitim türü olarak günümüzde önem kazanmıştır. Yetişkin eğitimi içerik ve programları ile tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde dönemsel ekonomik, sosyal ve politik koşullar tarafından biçimlendirildiği görülmektedir. Zamana göre değişen içerik ve programlar, toplumlar arasında da toplumların kendi koşulları ve ihtiyaçları doğrultusunda, farklılaşmaktadır. Eğitim ile toplum arasındaki bağın ötesinde yetişkin eğitimin toplumsal koşullara göre hızlı bir şekilde içerik değiştirmesi, yetişkin eğitimi sosyolojik olarak ele almayı zorunlu kılmaktadır. Yetişkin eğitim programları ve eğitim içerikleri toplumsal değişmeyi ve dönemlere göre öncelikli ekonomik ve sosyal ihtiyaçları izlemek adına önemli veriler sunmaktadır. Diğer taraftan yetişkin eğitiminin planlanmasının, programlarının, hedef kitesinin ve eğitim içeriklerinin ekonomik, toplumsal ve siyasal koşullar tarafından belirlenmesi yetişkin eğitimi ile sosyoloji arasındaki bağı güçlendirmektedir. Özellikle eğitim içerikleri, hedef kitle ve eğitimlerin planlanmasında sosyolojinin imkânlarının kullanılması yetişkin eğitiminin etkisini güçlendirecektir. Bu çalışma yetişkin eğitiminin tarihsel sürecine sosyolojik olarak bakmayı ve sosyolojinin mevcut imkânlarının yetişkin eğitime sağlayabileceği katkıyı tartışmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, toplum, toplumsal değişme, sosyoloji

SOCIAL CHANGE, ADULT EDUCATION AND SOCIOLOGY

Abstract:

Adult education has gained importance recently as a type of education which is different from formal education in terms of learning, teaching and program contents. When examined in the historical process with its content and programs, it is observed that adult education is shaped by the economic, social and political conditions. Contents and programs that change over time also differ among societies in line with their own conditions and needs. The rapid change of adult education's content in accordance with social conditions makes it inevitable to consider adult education from a sociological perspective. Moreover, adult education contents and programs provide important data in order to monitor social change and prior economic and social needs of different eras. On the other hand, determining the planning of adult education, its programs, target audience and educational contents by economic, social and political conditions strengthens the link between adult education and sociology. Especially using the opportunities of sociology in the planning of educational contents, target audience and training will strengthen the effect of adult education. This study aims to look at the historical background of adult education sociologically and discuss the contribution that sociology's current opportunities can provide adult education.

Keywords: Adult Education, Society, Social Change, Sociology

Giriş

Yetişkin eğitimi üzerine çalışmalarda önemli bir isim olan Eduard C. Lindeman 1945 yılında yayınladığı bir çalışmasına "*Neden Amerikan sosyologları yetişkin eğitimi ile ilgili bir şey yapmıyor?*" (Lindeman, 1945:4) sorusu ile başlamış ve sosyoloji ile yetişkin eğitimi arasındaki ilişki üzerine birçok önerme sunmuştur. Lindeman, çalışmasında yetişkin eğitiminin örgün eğitim sistemlerinden farklı olarak sosyal amacın öne çıktığı bir eğitim olduğunu önemle vurgulamaktadır: "Yetişkin eğitimi sosyal değişim amaçlı sosyal eğitimidir. Bilindiği üzere, tüm eğitim adımları bir amaç üzerine kurulmuştur. Yetişkin eğitimini bunlardan ayıran ise amacının kesinlikle sosyal olmasıdır. Ogburn'un terimi ile ifade etmek gerekirse, yetişkin eğitimi 'kültürel gecikme'yi kısaltmak için üretilmiş bir alettir denilebilir" (Lindeman, 1945, 8-9) Lindeman'ın vurguladığı bu durum eğitimin modern ulus devlet tarafından rasyonalize edilmesi ile birlikte net bir biçimde ortaya çıkmış ve yetişkin eğitimi modern devletin önemli araçlarından birisi haline gelmiştir.

Bu açıdan değerlendirildiğinde modern anlamda yetişkin eğitiminin temelinde toplumsal değişime ve ortaya çıkan ihtiyaçların giderilmesine uygun birey ve yapıları en hızlı biçimde oluşturmak olduğunu söylemek yanlış olmaz. Nitekim yetişkin eğitiminin geçirdiği değişim incelendiğinde eğitim programlarının dönemselsel olarak yeni ihtiyaçlar doğrultusunda hızlı bir biçimde yeniden planlandığı ve önemli ölçüde değiştiği görülmektedir.

Yetişkin eğitiminin toplumsal değişim ile olan bu ilişkisi onun sosyolojik olarak incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu inceleme, yetişkin eğitimi ve sosyolojinin karşılıklı imkânları doğrultusunda değerlendirilmelidir. Ortaya çıkışından itibaren toplumsal değişimi merkezine alan sosyoloji için yetişkin eğitimi uygulama ve programları ile bunların geçirdikleri değişimler toplumsal değişimi izlemek, devlet-toplum ve birey-toplum ilişkilerini eğitim üzerinden değerlendirmek açısından önemli veriler sağlamaktadır. Diğer taraftan yetişkin eğitiminin planlanmasında toplumsal ihtiyaçların belirlenmesi en önemli basamaktır. Toplumlar arasında tarihsel ve yapısal farklar ile toplumların yaşadıkları farklı sorunlar ve bu sorunlar karşısında ortaya çıkan farklı ihtiyaçlar göz önüne alındığında bu ihtiyaçların genel geçer biçimde belirlenmesinin ve tüm toplumlara uygulanan bir eğitim planlaması yapılmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Bu noktada sosyolojinin imkânları yetişkin eğitimi açısından önem kazanmaktadır.

Bu çalışma yetişkin eğitime sosyolojik bir bakışın gerekliliğinden yola çıkarak yetişkin eğitimi ve sosyolojinin karşılıklı imkânlarını tartışmak amacıyla taşınmaktadır.

Toplumsal Bir Kurum Olarak Eğitim

Eğitim, sosyolojik açıdan ele alındığında bir kişi ya da grubu değil bir örgütlenme ve etkileşimi ifade etmekte ve “çoğunluğun paylaştığı ve bazı temel grup gereksinimlerinin karşılanması amacıyla yönelik, davranış örüntüleri bileşimi” (Fichter, 1994, 119) olarak tanımlanan toplumsal kurumlardan birisi olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme, eğitimin süreklilik arz eden bir insan faaliyeti olmasından, toplumdaki diğer kurumlarla ilişkili bir biçimde toplumun tamamına yayılmasından ve özellikle birey toplum ilişkisinde önemli bir araç olmasından kaynaklanmaktadır.

Birey toplum ilişkisi bağlamında eğitim, bireysel boyut ve toplumsal boyut olmak üzere iki boyutta değerlendirilir. Her iki boyut için de öne çıkan kavram toplumsallaşma kavramıdır. Bireysel anlamda eğitim bireyin öncelikle hayatta kalma ve sonrasında toplum içerisinde etkin bir statü edinmesinde önemli bir araçtır. Birey bu araç yoluyla toplum içerisinde etkin bir aktör haline gelerek ekonomik ve sosyal açıdan statü edinir. Toplumsal boyut ise toplumun devamını sağlayacak kabullerin bireye aktarılması ile ilgilidir. Eğitimin bu iki boyutu karşılıklı bir etkileşim süreci içindedir. Birey toplumun istediği kabulleri içselleştirerek toplum içerisinde kendisine bir yer edinirken, bu kabuller toplumun devamını sağlama ve istedik bireyler yetiştirme işlevini yerine getirmektedir (Tezcan, 1985, 37).

Toplumsal bir kurum olarak eğitim bireysel ve toplumsal boyutlarıyla toplumun her alanına yayılmaktadır ve aile, siyaset, ekonomi, din vb. diğer toplumsal kurumlarla karşılıklı bir ilişki içerisinde. Bu karşılıklı ilişki içerisinde eğitim, “kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan” (Tezcan, 1985, 4) ve “gayri resmi olarak evde ve genel kültürel çevrede, resmi olarak toplumun karmaşık eğitimsel düzenlemelerinde gerçekleştirilen sistemli bir sosyalizasyon süreci” (Fichter, 1994, 125) tanımlanabilir.

Eğitim, bireysel ve toplumsal yararına vurgu yapılan tanımların yanı sıra eleştirel bir biçimde iktidar ilişkisinin bir aracı olarak da olarak da ele alınmaktadır. Marx’ın bir üstyapı kurumu olarak tanımladığı eğitimi, altyapıdaki, üretim araçlarının mülkiyeti ve üretim ilişkilerindeki çatışmaların bir ürünü olarak ele alması bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Marx’ın yaklaşımını yeniden yorumlayan Antonio Gramsci’nin “hegemonya” ve Louis Althusser’in “devletin ideolojik aygıtları” kavramları günümüze kadar çatışma temelinde eğitim-iktidar ilişkisini ele alan çalışmalara kaynaklık etmiştir.

Marx’ın alt yapı ve üst yapı arasında kurduğu ilişkiyi yeniden yorumlayan Gramsci siyasal alanının toplum üzerindeki örtük ve dolaylı etkisini hegemonya kavramsallaştırması ile ortaya koymuştur (Vatandaş, 2020, 105). Bu kavramsallaştırma içerisinde eğitim önemli bir yer tutmaktadır. “Gramsci’nin tüm siyasal projesi, eğitsel bir projedir. Entelektüel ve ahlaki reform süreci, yalnızca böylesi geniş bir eğitim perspektifiyle öngörülebilir” (Mayo, 2013, 49). Gramsci, insanın toplumsal olarak biçimlenmesi ile eğitim arasındaki ilişkiyi sürekli vurgulamaktadır. Ona göre “gerçekte, her nesil, yeni nesli eğitir, yani biçimlendirir; eğitim de, ilkel biyolojik fonksiyonla da bağlantılı güdülere karşı bir mücadeledir; bu mücadele, doğaya egemen olma ve “çağının” insanını yaratma adına doğaya karşı bir mücadeledir ” (Gramsci, 2011, 253).

Althusser de benzer bir biçimde Marx’ın alt yapı-üst yapı ilişkilerini yeniden yorumlayarak devlet ve toplum arasındaki iktidar ilişkilerinin açıklanmasında devletin ideolojik aygıtları kavramını geliştirmiştir. Althusser devletin baskı aygıtlarından farklı olarak devletin ideolojik aygıtları bulunduğunu belirterek bunları aile, eğitim, hukuk, siyasal, din, haberleşme ve kültür olarak sıralar. Ona göre kapitalist devlet bu aygıtlar ile kendisini yeniden üretir (Althusser, 2000, 33,34). Althusser bu aygıtlar içerisinde eğitime ayrı bir önem atfetmekte ve eğitimi en etkili ideolojik aygıt olarak görmektedir (Althusser, 2000, 45). Ona göre modern toplumda çocuk üzerindeki kilise-aile etkisinin yerini okul-aile etkisi almıştır (Althusser, 2000, 43).

Birey-toplum ilişkisinde eğitime eleştirel bir biçimde yaklaşan isimlerden birisi de Paulo Freire’dir. Freire, öğreten-öğrenen ilişkisinde öğretmenin aktif olduğu öğrenenin ise sadece dinleyici olarak verilen bilgiyi aldığı sistemi “bankacı eğitim anlayışı” olarak tanımlar ve eleştirir (Freire, 1991, 55). Freire eleştirdiği bu modelin yerine

öğrencinin problemini tanımladığı, üzerinde düşündüğü ve ezber yerine idrak ettiği “problem tanımlayıcı” modeli önerir (Freire, 1991, 55). Böylece eğitim iktidar kurma ilişkisinin dışına çıkarak bir özgürleşme pratiği olarak gerçekleşir (Freire, 1991, 56).

Mezirow, Freire’in bu görüşlerinin yanı sıra Habermas’ın “öğrenme alanları” ve Kuhn’un “paradigma” kavramlarını temel alarak oluşturduğu “dönüştürücü öğrenme kuramı” ile eğitimin bireyin özgürleşmesi yönündeki işlevine vurgu yapmıştır (Erden & Yıldız, 2020, 109). Bu kuram özellikle yetişkinlerin yaşam deneyimleri ve sorunları üzerinde eleştirel ve derinlikli olarak düşünmeleri sonucunda yaşadıkları perspektif dönüşümüne odaklanmaktadır (Erden & Yıldız, 2020).

Eğitim, ister toplumun uyum ve devamını sağlayan bir kurum, ister çatışmacı anlayışla iktidarın kendini üretmesini sağlayan bir araç olarak ele alınsın, her iki durumda da toplumsal ilişkiler ağının merkezinde yer almaktadır. Toplumsal yaşamın temel dinamikleri toplumsal kurumlar aracılığı ile üretilmekte ve sürdürülmektedir. Hayvanların hayatta kalmak için içgüdüleri tarafından yönlendiriyor olmalarının eşleniği insanların toplumsal yaşamda kurumlar tarafından yönlendiriliyor olmasıdır. Bir diğer deyişle, toplumsal kurumlar gündelik yaşamın yol haritalarıdır (Berger, 2018, 111,112). Diğer toplumsal kurumların toplum ile ilişkilerinde ise eğitim en önemli araç olarak yer almaktadır. Bu nedenle en geniş anlamıyla bir kurum olarak eğitim siyaset, ekonomi, aile, din gibi diğer toplumsal kurumların içerisinde yerleşmiş olarak görülür.

Yetişkin Eğitimi

Tarihsel süreç göstermektedir ki önceleri eğitim ve öğrenmeye dair tek bir model var olmuştur ve bu model de Yunanca çocuk manasına gelen ‘paid’ ve liderlik etmek manasına gelen ‘agogus’ kelimelerinden türemiş olan, ‘pedagoji’ olarak adlandırılan ve esasen çocuk eğitimine odaklanmış olan bir yöntemler bütünüdür. 1920’lerde yetişkin eğitimi sistematik olarak organize edilmeye başlandığında yetişkinlere öğretmenlik eden kişiler pedagojik modellerle ilgili ciddi sıkıntı yaşamaya başlamışlardır. Bu problemlerden bir tanesi pedagoji eğitiminin eğitim amaçlarının yetişkinler tarafından oldukça yetersiz olarak görülmesidir. Ayrıca, yetişkin eğitimcileri, öğrencilerinin ödevler, quizler, ezberler ya da sınavlar gibi pedagojik test metodlarına karşı sürekli bir direnç içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir (Knowles, 1980, 40) .

Knowles, andragojiyi, çocuklara öğretmen bilimi olan pedagojiden farklı olarak yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olan bir bilim dalı olarak tanımlamıştır. Fakat devam eden süreçte okul çağı çocuklarında da andragoji metodlarını uygulayan ve başarılı olan öğretmenler kendisiyle irtibata geçmiş ve bu metodun her iki grup öğrencide de kullanılabileceği sonucuna ulaşmasını sağlamışlardır (Knowles 1980, 43).

Andragoji temelde dört varsayım üzerine bina edilmiştir. Bu varsayımlara göre bireyler olgunlaştıkça:

1- Benlikleri bağımlı bir kişilikten bağımsız bir bireye doğru kaymaktadır.

2- Öğrenme için güçlü bir kaynak oluşturan tecrübe birikimine sahip olmaktadırlar.

3- Öğrenmeye hazır oluşları sosyal rollerinin gerektirdiği konulara odaklanır.

4- Zaman algıları bilginin uygulanmasının ertelenmesinden bilginin anında uygulanmasına doğru değişmektedir ve öğrenme odakları özne merkezci bir anlayıştan performans merkezli bir anlayışa kaymaktadır (Knowles, 1980, 45).

Sürekli eğitim şeklinde de ifade edilen yetişkin eğitimi, yetişkin kadın ve erkeklerin aldığı ya da onlara sunulan her türlü öğrenmedir. Yetişkin eğitimi, kütüphanelerin eşlik ettiği ya da etmediği bağımsız çalışmalar, uzaktan ya da evde eğitim, çalışma grupları, topluluklar, seminerler, atölye çalışmaları gibi grup tartışmaları ve diğer karşılıklı yardım çalışmaları, öğretmenin ya da eğitmenin resmi bir liderlik rolüne sahip olduğu tam ya da yarı zamanlı ders ya da kursları içermektedir (Britannica, 2013).

Yetişkin eğitiminin türleri şu şekilde gruplandırılabilir:

1- Mesleki, teknik ve profesyonel başarıya yönelik eğitim

2- Sağlık, refah ve aile hayatına yönelik eğitim

3- Vatandaşlık bilgisi, politik ve topluluk becerilerine yönelik eğitim

4- Kendini tatmine yönelik eğitim

5- Temel ve okuma-yazma eğitimini kapsayan iyileştirici eğitim (Britannica, 2013).

Yetişkin eğitime dair pek çok farklı bakış açısı ve analiz boyutu mevcuttur. Örneğin, geleneksel bakış, bu eğitimin odaklandığı grup açısından baktığında, yetişkinleri kendilerinde doğuştan var olan ve kısmen farkında oldukları bir öğrenme potansiyeline sahip olan ve kendi kendini yönlendiren bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu noktada, yetişkin eğitimcilerinin rolü, bir yandan kendi potansiyelinin farkında olan bu bireylere olabildiğince doğru bir şekilde ulaşırken bir yandan da bu ihtiyaçların giderildiği sıcak bir hümanist öğrenme ortamında bulunmaktır (Brookfield, 1985, 44).

Rekabetçi küreselleşme yetişkin eğitiminin öncelikle ekonomik gelişme kapsamı içinde ele alınmasını gerektirir. Üretici işgücüne ve ekonomik rekabete katkıda bulunacak insan sermayesinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Kooperatif küreselleşme ise insan değerleri ve insan kapasitesinin geliştirilmesini önceler. Yetişkin eğitimi bu iki misyonun ortasında bulunmaktadır (Walters, 2000, 212).

1920'lerden sonra sistematik bir şekilde kurumsallaşmaya başlayan yetişkin eğitimi ile ilgili olarak 1949 yılında UNESCO yetişkin eğitimi konulu konferanslar serisini başlatmıştır. İlk Danimarka'da düzenlenen bu konferanslar sırasıyla 1960'ta Kanada'da, 1972'de Tokyo'da, 1985'te Paris'te, 1997'de Almanya'da, 2009'da Brezilya'da gerçekleştirilmiştir. Yetişkin eğitime odaklanan bu etkinlikler konunun dünya çar-

pındaki bilinirliği ve öneminin arttırılmasında önemli gelişmelere sebebiyet vermiştir (UNESCO, 2020).

UNESCO'nun 2015 yılına kadar gerçekleştirilmesini hedeflediği herkes için eğitim hedefleri arasında yetişkinlerin eğitimine dair önemli maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler:

- Gençlerin ve yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının uygun öğretim koşullarına ve yaşam becerisi programlarına eşit ulaşım yoluyla karşılanması.
- 2015 yılına kadar tüm yetişkinler –özellikle kadınlar- için temel ve sürekli eğitime eşit ölçüde erişimin, yetişkin eğitimi gelişim düzeyini % 50 oranına ulaştırmak.
- Kabul gören ve ölçülebilen eğitim sonuçlarının, özellikle okuryazarlık, sayısal ve yaşam için gerekli becerilerin başarılmaması amacıyla eğitim kalitesinin bütün yönlerinin geliştirilmesi ve bu özelliklerin mükemmelleştirilmesi (UNESCO, 2000).

UNESCO'nun 2017 yılında gerçekleştirdiği 39. Genel Konferans'ta alınan kararlar kapsamında yetişkin eğitiminin desteklenmesine vurgu yapılmıştır. Aşağıda belirtilen her iki stratejik hedefte eğitimin yetişkinlere yönelik kısmının desteklenmesi söz konusu edilmiştir.

- Herkes için kaliteli ve kapsayıcı hayat boyu öğrenmeyi teşvik edecek eğitim sistemleri geliştirmeleri için üye devletleri desteklemek
- Öğrenenleri yaratıcı ve evrensel sorumluluk sahibi yurttaşlar olmaları konusunda güçlendirmek (UNESCO, 2017).

Toplumsal Değişme ve Yetişkin Eğitimi

Her ne kadar yetişkin eğitimi genel hatlarıyla evrensel olsa da geçirdiği aşamalar ve uygulanış biçimi bağlamsaldır. Bir diğer deyişle, yetişkinlerin eğitimini içine alan çalışmalar farklı zaman ve mekânlarda farklı kapsam ve bağlamlarda sürdürülmektedir. Bu süreç toplumsal değişme dinamikleri ile doğrudan bağlantılı olarak değişmekte ve dönüşmektedir. Bu sebeple, yetişkin eğitimi toplumsal yapıdan ve bu yapıda meydana gelen değişikliklerden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Örneğin, endüstri öncesi ve sonrasındaki zaman diliminde farklı manzaralarla karşılaşılacaktır. Toplumsal değişimin oldukça yavaş olduğu endüstri öncesi Avrupa'da ya da ilkel kabilelerde bireylerin toplumsal yaşamda ihtiyaç duyacakları kültürel bilginin çoğunu çocukluk döneminde edinmeleri mümkündür. Bu toplumlarda yalnızca elitler yetişkinlik dönemlerinde eğitimlerine devam etmişler ve toplumun geri kalan kısmı ise eğitimlerini çocukluk döneminde tamamlamış olarak kabul edilmişlerdir. Endüstri devrimi ile birlikte dünya sahnesine giren gelişmiş teknolojiler toplumsal değişimin hızını arttırmıştır. Bu durum eğitimin çocukluk çağında bitmemesi gereğini doğur-

muştur. Toplumun değişimiyle birlikte yeni bilgilerle, yeni fikirler, yeni değerler ve uygulamalarla karşı karşıya kalma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple 18. ve 19. yy'da eğitime verilen önem artmış ve insanlar daha fazla öğrenmeye güdülenmişlerdir. Hem çocuklara hem de yetişkinlere farklı eğitim imkânları sunulmuştur. Eğitime verilmeye başlayan bu önemin altında yatan ana sebebin rekabetçi ve okuryazar bir işgücü üretmek olduğu vurgulanmıştır (Jarvis, 2004, 25).

Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimine bakıldığında, bu eğitimin çoğu zaman sivil toplumun bir parçası olarak yer bulduğu görülmektedir. 20. yy'da ise yetişkin eğitimi farklı bir boyuta taşınmış ve bu zaman diliminden sonra çoğu ülkede bir devlet politikası unsuru haline gelmiştir. Bazı ülkelerde ise 20. yy'dan daha erken dönemlerde hali hazırda bir devlet meselesi olarak yer almaktaydı. 1812 gibi erken bir yılda yetişkin eğitimini devlet politikası olarak yürüten Danimarka buna örnek olarak verilebilir (Jarvis, 2005, s. 1). Bunun yanında, İngiltere örneğinde olduğu gibi kimi ülkelerde yetişkin eğitimi güçlü bir geleneğin devamı şeklinde var olmaktadır. İngiltere tarihine bakıldığında, modern anlamdaki ilk yetişkin eğitimi uygulamasının 1798'de Nottingham'da açılan yetişkinler için okuma yazma kursu olduğu görülmektedir. Devam eden yıllarda 1812'de Bristol'da benzer amaçlı bir kurs açılmış ve zamanla bu kurslar ülkenin diğer bölgelerine de yayılmıştır. Wesleyan teolojisinin yayılması İncil'e dayalı bir eğitim programının geliştirilmesi yoluyla Britanya'daki yetişkin eğitimi sistemi üzerinde etkili olmuştur. Endüstri Devrimi ile birlikte ise Mekanik Enstitüleri, ticaret birlikleri ve bu oluşumların eğitim çalışmaları ve Halk Kolejleri'nin ilk örnekleri ortaya çıkmıştır. Bu ilk adımlar 19. yy'ın ikinci yarısında Cambridge Üniversitesi'nin açtığı örgün eğitim kurslarıyla ve İşçi Eğitimi Birliği'nin kurulmasıyla meyvelerini vermiştir. Britanya'nın yetişkin eğitimini karakterize eden üç önemli nokta bulunmaktadır. Bunlar liberal çalışmalara önem verilmesi, bu eğitim türüne dâhil olan katılımcıların yüksek sayıda ve kalibrede oluşu ve devletin yetişkin eğitime büyük destek vermesi fakat yetişkin eğitimi üzerinde kontrol uygulamamasıdır (British Adult Education, 1954, 11).

Nüfusun yaş ortalamasının oldukça yüksek olduğu bir topluma sahip olması açısından bakıldığında, yetişkin eğitimi konusunda tarihsel ve toplumsal bağlamda üzerinde durulması gereken ülkelerden bir tanesi de Japonya'dır. Ülkenin eğitim tarihi incelendiğinde yetişkin eğitimi kavramını karşılayan "sosyal eğitim" kavramının kullanıldığı görülmektedir. Bu eğitim sistemi özellikle Meiji döneminin ikinci döneminin sonlarında 1905lerde ele alınmaya başlanmış ve dolayısıyla İkinci Dünya Savaşı'ndan önce hali hazırda ülke genelinde uygulanır hale gelmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında özellikle gençlere ve yetişkin kadınlara odaklanan sosyal eğitim, kütüphaneler, müzeler, spor salonları gibi mekânlarda verilmiş ve toplumun belli bir kesimindeki gençlerin ve kadınların eğitiminde büyük rol oynamıştır. 1960ların sonundan itibaren UNESCO'nun ele aldığı yaşam boyu eğitim hedefi Japonya'da sıkça gündeme gelmiştir ve eğitimle ilgili devlet kurumlarının yayınladığı raporlarda yaşam boyu eğitimin

önemi vurgulanmıştır. Buna ek olarak 1984 yılında yayınlanan bir raporla üç yıl boyunca eğitimin ana hedefinin yaşam boyu eğitim olması ve bu eğitime geçişin önemi vurgulanmıştır. Bu raporla birlikte eğitim politikaları sosyal gerekliliklere uyarlanmış ve yaşam boyu eğitim, eğitimin yalnızca okulla sınırlı kalmayıp tüm yaşama yayılmasının gerektiğini düşünen Japon toplumu tarafından geniş kabul görmüştür. Bu doğrultuda okul eğitiminin de yaşam boyu öğrenme standartlarına taşınmasına yönelik yasalar çıkarılmış ve eğitim programları çocukların hayata dair bilgiler edineceği şekilde düzenlenmiştir. 1990 yılında Yaşam Boyu Öğrenme Ulusal Konseyi kurulmuş ve Yaşam Boyu Öğrenmeyi Destekleyen Mekanizmaların ve Önlemlerin Geliştirilmesi kanunu çıkarılmıştır. Konseyin yayınladığı raporda insan hakları, yaşlanma, çevre, gıda gibi sosyal meselelerin aciliyetle ele alınması gereği vurgulanmıştır (Kawanobe, 1994, 485-486).

İlerleyen zaman ile birlikte toplum yaşamında pek çok değişim ve dönüşüm gerçekleşmektedir. Günümüz dünyası açısından bakıldığında moderniteyle birlikte her alanda farklılaşmaların gerçekleştiği ve bu değişen düzenin ateşleyici gücünün teknolojideki ilerlemeler olduğu görülmektedir. Tüketim toplumu, hız toplumu, bilgi toplumu gibi farklı nitelendirmelerle tanımlanan modern gündelik yaşamın toplumsal yapısı teknolojide az zamanda kat edilen uzun yollar ile her alanda olduğu gibi genelde eğitimde özeldir yetişkin eğitiminde farklılaşmalara gitme ihtiyacıdır. 2022 yılında Fas'ta gerçekleştirilecek olan UNESCO'nun 7. Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda ele alınacak konuların arasında yapay zekâ konusundaki gelişmelere paralel olarak yetişkin eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma başlıklarının yer alması toplumsal değişimin yönüne paralel olarak yetişkin eğitimi hedeflerinin değiştiğine dair önemli bir göstergedir (UNESCO, 2020). Her ne kadar yapay zekâ tartışmaları tarihte oldukça geçmiş dönemlere kadar uzansa da eğitim üzerinde yapay zekânın etkisi bu alanda son 25 yılda meydana gelen gelişmelerle bağlantılıdır (Humble ve Mozelius, 2019, 149). Bu konuda yapılan literatür çalışmaları göstermektedir ki eğitimde yapay zeka kullanımı bilgisayar destekli eğitimin etkin kullanımı, öğrenme araçlarının çeşitliliği, öğretmenlerin "kursüde eğitmen olan" öğretmenden "öğrencinin yanında rehberlik eden" öğretmene dönüşebilmesi, öğretmenleri sıkıcı rutinlerin dışına çıkarması, öğrencilere her zaman her yerde ulaşma imkanlarını sağlaması ve bireysel öğrenmeye kapı aralması gibi olumlu yönleri içerisinde barındırmaktadır (Humble ve Mozelius, 2019). Ayrıca, bulunulan coğrafi bölgeye ya da daha önceden yapılmış araştırmalara göre internet üzerinden kullandığımız arama motorlarının bilgiyi daha kolay ve hızlı sunması, öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurabilecekleri geniş bir seçenekler ağı sunması, öğretmenin eğitim yöntemlerini destekleyen alternatifler sunması, özel gereksinimli öğrencilere kolaylıklar sunması ya da öğrencilere ödevlerinde yardımcı olacak pek çok imkân sunması gibi faydaları da bulunmaktadır (Karsenti, 2019, 108-110). Buna paralel olarak son dönemde yapılan çalışmalar, yetişkin eğitiminde geleneksel bilgilendirici metodun yanında modern bireyin gündelik yaşamda daha çok ihtiyaç duyacağı "dönüştürücü öğrenme"ye yönelik tekniklere ihtiyaç duyulduğunu ortaya

koymaktadır. Geleneksel dönemden farklı olarak belirsizliklerin daha fazla ve yaygın olduğu ve eleştirel düşünceye ihtiyacın oldukça fazla olduğu günümüz dünyasında yetişkin olmak bir bilgiyi yalnızca edinmek ile yetinmemeyi ve bunu farklı şekillerde kullanabilme becerisini gerektirmektedir. Örneğin estetik aracılığı ile yapılacak eğitimler yetişkinlerin bir sanat eseri üzerinden öğrenme ve eleştirme kabiliyetlerini geliştirmede yenilikçi ve faydalı bir yöntem olabilir (Kokkos, 2015, 19). Bu gibi yenilikçi eğitimlerde teknolojinin imkanları kullanılarak daha yaygın ve etkin sonuçlar alma imkanı bulunmaktadır.

Yetişkin eğitiminin tarihsel arka planında farklı ülkelerde gerçekleşen bu süreçle birlikte, eğitim anlayışındaki bir diğer değişim de odaklanılan noktanın öğretmekten çok öğrenmeye doğru kaymış olmasıdır. Bununla bağlantılı olarak, tüm eğitim basamaklarının ortak noktasının yaşam boyu eğitim olduğu fikri öne çıkmıştır. Bu düşüncenin altında yatan ana sebep ise hızla değişen bir dünyada, öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olma gerekliliğidir (Knowles, 1980, 19). Bireyler tüm bu gelişmelerin yalnızca izleyicisi olarak kalmazlar; onlar da sürecin bir parçası olarak değişirler ve ilerlerler. Bu sürekli değişen toplum yapısına ayak uydurmak bile başlı başına bir öğrenme sürecidir ve her tür eğitim bireylere tüm yaşamları boyunca devam eden değişime ayak uydurma konusunda rehberlik eder (Jarvis, 2004, 29). Yetişkinlerin eğitimine dair gerçekleşen değişim bu eğilimin bir yansımasıdır. İlk başlarda kalkınma planlarının bir parçası olarak ülkelerin gelişim hedefleri arasına yerleştirilen yetişkin eğitimi neoliberal dönüşüm ile birlikte yaşam boyu öğrenmeye evrilmiştir. 1949 yılında gerçekleşen ilk konferansla birlikte toplamda altı defa düzenlenmiş olan UNESCO yetişkin eğitimi konferansları bu bağlamda değerlendirilebilir. İlk konferansın raporu incelendiğinde üniversiteler ile işbirliği yapılması, yetişkin eğitimcilerinin eğitimi ve statüsü, kütüphanelerin ve müzelerin yetişkin eğitiminde kullanılması gibi başlıklar öne çıkarken “yaşam boyu öğrenme” kavramının raporda yer almadığı görülmektedir (UNESCO, 1949). 2. Konferansta ele alınması gerekli görülen başlıkların ilki ise kalkınma idealine paralel olarak gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkeler tarafından yapılabilecek yardımlardır. Bunun yanında henüz hayat boyu öğrenme hedefi gündemde olmadığı için raporda bu doğrultuda bir ifade geçmemektedir (UNESCO, 1963). Tokyo’da gerçekleşen üçüncü konferansta ise eğitim kalkınma ilişkisinin yanında konferansın hedefleri arasında yaşam boyu eğitim ifadesine de rastlanmaktadır (UNESCO, 1972). Benzer şekilde bir sonraki konferansın öne çıkan konusu yetişkin eğitimi ve planlı kalkınma bağlantısı olsa da katılımcılardan birinin yaşam boyu öğrenme bağlamında konuya yaklaştığı konferans raporunda yer almaktadır (UNESCO, 1985). Kuruluşun düzenlediği beşinci konferansın açılış konuşmasında gösterilen ana hedeflerden birisi formel ve informal eğitimin yaşam boyu öğrenme çatısı altında birleştirilmesi şeklinde belirlenmiş ve altıncı konferansının kapanış konuşmasında yaşam boyu öğrenmenin tüm insanların doğal haklarından biri olduğu ve yaşamlarının pek çok alanında etkili olacağı vurgulanmıştır (UNESCO, 1997; UNESCO, 2010).

2022 yılında Fas'ta gerçekleştirilecek olan UNESCO'nun 7. Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda ele alınacak konuların arasında yapay zeka konusundaki gelişmelere paralel olarak yetişkin eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma başlıklarının yer alması toplumsal değişimin yönüne paralel olarak yetişkin eğitimi hedeflerinin değiştiğinin bir diğer göstergesidir (UNESCO, 2020).

Avrupa Birliği de çeşitli komisyonlarda yetişkin eğitimi çalışmalarını yürütmüş dönemsel ihtiyaçlar doğrultusunda üye ülkelere tavsiyelerde bulunmuştur. Son olarak AB, 2020 Stratejisi kapsamında üye ve üye olmaya hazırlanan ülkelere dört stratejik hedef sunmaktadır:

1. Hayat boyu öğrenmeyi ve hareketliliği gerçekleştirmek;
2. Eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesini ve etkinliğini artırmak;
3. Eşitliği, sosyal uyumu ve aktif vatandaşlığı teşvik etmek;
4. Eğitimin her seviyesinde girişimcilik dâhil, yaratıcılık ve yenilikçiliğe yönelik çabaları artırmak.

AB 2020 stratejisi doğrultusunda bu hedefler için ise aşağıdaki göstergeler oluşturulmuştur.

1. Yetişkinlerin en az % 15'inin hayat boyu öğrenime katılımının sağlanması,
2. Okuma, matematik ve bilim alanlarında 15 yaş grubunda başarısızlık oranının %15 altına düşürülmesi,
3. Eğitim ve öğretimi erken bırakma oranının (18-24 yaş) %10'un altına indirilmesi,
4. 30-34 yaş aralığında yükseköğretimi tamamlama oranının en az % 40 olması,
5. 4 yaş ile zorunlu ilköğretim yaşı arasındaki çocukların en az % 95'nin okul öncesi eğitime katılımının sağlanması,
6. Yükseköğretim mezunlarının en az %20 ve 18-34 yaş aralığında olup mesleki eğitim almış olanların %6'sının eğitimlerinin bir kısmını yurt dışında gerçekleştirmesi,
7. İstihdam edilen mezunların oranının (20-24 yaş aralığında, en az lise mezunu ve 1 ila3 yıl önce mezun olanlardan) en az %82 olmasıdır (EURYDICE, 2020).

Türkiye özelinde bakıldığında da yetişkin eğitiminin içeriğinin yaşanan toplumsal değişimle paralel bir biçimde düzenlendiği görülmektedir. Birey-toplum-devlet ilişkisindeki değişimler ve gerek toplumsal gerek ekonomik ihtiyaç ve talepler yetişkin eğitiminin içeriğini belirlemektedir.

Yetişkin eğitiminin formal eğitimin sınırları dışındaki tanımı bu eğitim biçimini çok eski tarihlere kadar götürmeyi mümkün kılmaktadır. Halk hikâyeleri, dini iba-

detler, halk şairlerinin şiirleri ve türküler bu kapsamda değerlendirilebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında klasik Osmanlı toplum yapısında önemli kurumlar olan ahi birlikleri, Enderun mektebi ve yeniçeri ocağı birer yetişkin eğitim kurumudur (Okçabol, 2006, 126). Bugünkü anlamda yetişkin eğitim kurumları ise modernleşme çabaları ile birlikte ortaya çıkmıştır. Modernleşme sürecinde, Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde, ortaya çıkan yetişkin eğitimi kurumlarının en önemli örnekleri olarak İslam Öğretim Derneği (1865), Osmanlı Bilim Derneği (1860), Beşiktaş Bilim Derneği (1869) ve Türk Ocakları (1911) sayılabilir (Okçabol, 2006, 127).

Cumhuriyet döneminde Türkiye'deki yetişkin eğitimi üç temel döneme ayrılarak incelenebilir: Halkevleri, halk eğitimi ve hayat boyu öğrenme dönemleri. Bu kurumların program içerikleri, hedef kitleleri, amaçları kuruldukları dönemin toplumsal, politik ve ekonomik yapılarını yansıtmaktadır.

Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte yetişkin eğitimi, yeni rejime uygun toplum ve insanı ortaya çıkarmak amacıyla önem kazanmıştır. Türk Ocakları kapatılarak halkevleri kurulmuş ve 1932 yılında illerde halkevleri açılmaya başlanmıştır. Bu iki kurum arasındaki geçiş birçok açıdan değerlendirilmekle birlikte temelde Türk düşüncesindeki daralma ve Orta Asya yerine Batı ile ilişki kurma ile ilgilidir. Türk milliyetçiliği, Turancı düşüncelerden uzaklaşarak Anadolu sınırlarına çekilmiş (Bulut, 2009, 161) ve Türklük ile batılılık arasında bağ kurulmuştur. Halkevleri bu anlamda dönemin diğer kurumları ile birlikte değerlendirildiğinde işlevi daha anlaşılır olmaktadır. 1923 sonrasında yapılan yasal düzenlemelerin tamamlanması ile birlikte 1930'dan itibaren yeni rejimin temel prensipleri doğrultusunda toplumsal düzenlemelere gidilmiştir. Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumu ile birlikte halkevleri bu prensipleri hayata geçirmenin ve topluma yaymanın araçları olmuşlardır (Türkoğlu, 1996, 98,99). Halkevleri aşığıdaki temel amaçları doğrultusunda dokuz şube şeklinde örgütlenmiştir:

1 - Ulusu bilinçli, birbirini anlayan, birbirini seven, aynı ideale bağlı halk kütlesi halinde örgütlemek; 2- Kültür, ülkü, amaç ve düşünce birliğini güçlendirecek bir toplum olmayı sağlamak; 3- Ulusal birliği oluşturan, milli ruhu biçimlendiren ve kudretlendiren kültür öğelerini ortaya çıkarıp geliştirmek. 4- Köylü ile kentli, köylü ile aydın zümreler arasındaki ilişkileri düzenleyip artıracak köycülük çalışmalarının yapılması; 5- Cumhuriyet Halk Fırkası'nın ilkelerini ve bu ilkelerin ülke düzeyinde nasıl uygulandığını anlatmak. (Çavdar, 1983, 880)

Dil ve edebiyat, güzel sanatlar, temsil, spor, sosyal yardım, halk dershaneleri ve kurslar, kütüphane ve yayın, köycülük, tarih ve müze şubelerinden oluşan halkevleri, Cumhuriyet Halk Fırkası merkez teşkilatına bağlı olarak ve teşkilatın kontrolünde, taşrada okuma yazma, tiyatro, sinema, kitap, dergi yayıncılığı, sergi, konser ve yardımlar gibi etkinlikler yürütmüşlerdir.

Halkevlerinin yürüttüğü etkinlikler yeni bir kimlik inşası hedeflerinde merkezi olarak planlanmaktadır. Spor, sinema, tiyatro, müzik, yayıncılık ve müze faaliyetleri

ideolojik bir formasyonda hazırlanmıştır (Şimşek, 2002, 120). Bu etkinliklerde bir yandan İslamiyet öncesi Türklüğe vurgu yapılmakta diğer yandan bu kimliğin Batıya ait olduğu dile getirilmektedir. Diğer taraftan bireyleri geleneksel bağlarından kopararak yeni ulus devlete bağlı bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu durum Halkevleri Talimatnamesi'nde açıkça ifade edilmektedir:

“Programımız bu ana ve temel prensiplerin hakimiyeti ve ebedileşmesi için bu vasıflarda kuvvetli vatandaşlar yetiştirilmesini milli seviyenin Türk tarihinin ilham ettiği derecelere çıkmasını, güzel sanatların yükseltilmesini, milli kültürün ve ilmi hareket ve faaliyetlerin kuvvetlendirilmesini ehemmiyetli vasıtalar olarak tesbit ve işaret eder. Bu esas ve vasıtaların hepsi birden medeniyet yolunda Türklüğün kaybettiği uzun yılları cesur, atılın ve yorulmaz hamlelerle kazanacak nesiller yetiştirmeği, medeniyet sahasında Türkün tabii meziyet ve kabiliyetleriyle mütenasip şeref mevkiini tekrar almasını istihdaf eyler. Halkevlerinin gayesi bu uğurda çalışacak mefkureci vatandaşlar için toplayıcı ve birleştirici yurtlar olmaktır” (CHF, 1932, 5).

Talimatnamede Başta İtalya olmak üzere Almanya, Çekoslovakya ve Macaristan'da aynı dönemdeki benzer kurumlardan ve bu kurumların başarılarından söz edilmekte ve örnek olarak gösterilmektedir (CHF, 1932, 4). Halkevleri kapatıldıkları 1951 tarihine kadar faaliyetlerine bu yönde devam etmişlerdir.

1960 sonrasında Türkiye'nin yetişkin eğitim kurumu halk eğitimi merkezleri olmuştur. “Halk eğitimi” kavramı 1960 sonrasında planlı kalkınma döneminin ürünüdür. Dönemin kapitalist ilerleme anlayışı içinde batı-dışı ülkelere planlı kalkınma modelleri önerilmekte ve bu öneriler uluslararası kuruluşlar tarafından desteklenmektedir. Kalkınmanın hızlandırılması için eğitim, özel olarak yetişkin eğitimi, en önemli araç olarak sunulmuştur (Avcı & Kıran, 2020, 885). Kalkınma doğrudan ilişkilendirilen halk eğitimi toplumsal sorunların çözümü olarak görülmekte ve ekonomiden kadına kadar bir çok olgu halk eğitimi ile ilişkili ele alınmaktadır (Avcı & Kıran, 2020, 878).

Halk eğitimi düşüncesinin kurumsallaşması 1960 yılında kurulan Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü ile başlamış ve taşrada teşkilatında halk eğitimi merkezleri olarak örgütlenmeye gidilmiştir. Bu kurumların halk eğitimi düşüncesi bir taraftan kalkınma ve ekonomi üzerinden mesleki eğitime diğer taraftan modernleşme bağlantısıyla kültürel eğitime dayanmaktadır. Bu durum dönemin halk eğitimi merkezleri ile yayınlanan raporlardan izlenebilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1973 tarihli yayınında “Halkı boş ve yanlış inanışlardan kurtarmak, toplumun doğru düşünme ve iyiyi, güzeli bulma, ayırma yeteneklerini beslemek ve geliştirmek gerekmektedir” (MEB, 1973, 16) denilerek kültürel eğitimlere vurgu yapılırken, “...kalkınmaya uygun bir ortam yaratacak yönde geliştirmek suretiyle toplumda özellikle küçük birimlerinde gerekli ortam yaratma, bireyleri kendi sorunlarını kavrayabilen, çözüm yollarını bulan, kendi kendine karar veren, kaynakları en iyi şekilde kullanacak kendi gücüyle, devlet olanaklarını

birleştirebilecek hale getirmek gerekir” (MEB, 1973, 17) denilerek de ekonomik kalkınma ve dolayısıyla mesleki eğitime vurgu yapılmaktadır.

Batı dünyasında refah politikalarının yerini neo-liberal politikaların alması ve 1980’lerden itibaren Türkiye ekonomisinin de bu yönde gösterdiği değişim, toplumsal hayat ile birlikte yetişkin eğitiminin yapısında da değişime yol açmış ve halk eğitimi kavramı yerini yaşam boyu eğitim ya da hayat boyu öğrenme kavramına bırakmıştır. Her ne kadar taşrada yetişkin eğitimi yürüten kurumlar halâ halk eğitimi merkezleri adıyla hizmet verse de programlar ve eğitim içerikleri hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde düzenlenmiştir. Ayrıca daha önce Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adını taşıyan merkez teşkilatı 2011 yılında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak adlandırılmış ve yeniden yapılandırılmıştır. Modüler bir eğitim yapısı üzerine kurulan yeni eğitim programlarının değişen koşullar nedeniyle doğrudan piyasayla ilişkilendirildikleri görülmektedir. Hatta kültürel amaçlı eğitim programlarında dahi böyle bir ilişki kurulmaya çalışılmış ancak daha sonra gerekli düzenlemeler yapılarak kültürel eğitim programları istihdam ve piyasayla ilişkilendirilmeden yayımlanmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün 2014-2018 Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nda öncelikli hedefler:

- 1) Toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması.
- 2) Hayat boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun artırılması.
- 3) Hayat boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması.
- 4) Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi.
- 5) Önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi
- 6) Hayat boyu izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi” (MEB, 2014, 21-36)

olarak belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planında ise hayat boyu öğrenmede iş gücü piyasası vurgusu daha güçlü yapılmaktadır. Planın amaç ve hedeflere ilişkin mimari bölümünde yetişkin eğitimi ile ilgili olarak 6. maddede amaç “Mesleki ve teknik eğitim ve hayat boyu öğrenme sistemleri toplumun ihtiyaçlarına ve iş gücü piyasası ile bilgi çağının gereklerine uygun biçimde düzenlenecektir” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaca yönelik hedefler ise mesleki ve teknik değer ve erişim imkânlarının artırılması, yeni nesil öğretim programları geliştirilmesi, beşeri ve fiziki altyapının iyileştirilmesi, eğitimin üretim ve istihdamla ilişkisinin güçlendirilmesi, hayat boyu öğrenmeye katılımı artırarak bireylerin iş ve yaşam kalitelerinin yükseltilmesi olarak ortaya konulmaktadır (MEB, 2014, 41).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yetişkin eğitiminin içeriği uluslararası ilişkiler, ekonomik, sosyal ve siyasi koşullar doğrultusunda değişen toplumsal yapı ve oluşan yeni toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde değişmektedir. Toplum ve toplumu düzenleyen siyaset kurumu ile ekonominin ihtiyaç duyduğu insan tipine en kolay ulaşma yolu yetişkin eğitimi olarak görülmektedir.

Yetişkin Eğitimi ve Sosyoloji

Eğitim öğrenmenin kurumsallaşmış hali olarak kabul edilmelidir. Kurumsallaşma ise sosyal kurum haline gelmiş belirli sosyal amaçların içselleştirildiği, tekrarlanan ve devam eden bir süreç olarak kabul edildiği sosyolojik bir kavramdır (Jarvis, 2005, 2). Yetişkin eğitiminin toplumsal, siyasal ve ekonomik koşullarla yakın ilişkili olmasının nedeni esnek ve hızlı değişebilen yapısı ile Lindeman’ın belirttiği gibi sosyal olmasıdır (Lindeman, 1945, 8-9). Yetişkin eğitim programları toplumsal ve siyasal ihtiyaçların yanı sıra her zaman ekonomik ihtiyaçlarla da ilişki içerisinde olmuştur. Ancak günümüzde tüm dünyada önemle üzerinde durulan hayat boyu öğrenme anlayışında neo-liberal politikaların etkisiyle ekonomi ve piyasanın yetişkin eğitimi üzerinde baskın olduğu görülmektedir. Neo-liberal politikaların bir diğer sonucu da öğretme yerine öğrenme kavramı kullanılarak sorumluluğun devlet ve toplumdaki bireye aktarılmasıdır. Bu haliyle hayat boyu öğrenme kavramı önemli eleştiriler almaktadır. “Yeni ekonomi, şirketlerini piyasadaki anlık değişimlere müdahale edecek biçimde esnekleştirip, yeniden yapılandırıyor. Kişilerden sürekli olarak kendisini yenilemesini, seyyar olmasını, risk almasını, rekabet becerisini geliştirerek yırtıcı bir karakter edinmesini, takım çalışmasında uyumlu olmasını bekliyor. Çalışanlar için esnekliğin anlamı ise yaşam boyu iş güvencesinin yok olması; sürekli iş ve şehir değiştirerek yön duygusunun yitirilmesi; istikrarlı işlerin yerini geçici projelere bırakması ve tüm bunlardan beslenen, rekabetin körüklediği güvensizlik duygusu ve kayıtsızlık hâlidir” (Güllüpnar & Gökalp, 2014, 75). Eğitim ile piyasalar arasında kurulan güçlü ilişki yetişkin eğitimi dar bir alana sıkıştırmaktadır. Bu alanın aşılması ve yetişkin eğitiminin birey-toplum ilişkilerinde bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar üzerinden planlanması, kısaca “insani duyarlılıkları geliştirmeye yönelik naif dilini tekrar inşa” (Güllüpnar & Gökalp, 2014, 75) edilmesi gerekmektedir.

Yetişkin eğitimi insanların kültür ile bağlantı kurmalarına yardımcı olan, boş zamanlarını yaratıcı bir şekilde geçirmelerini sağlayan, yaşamlarını zenginleştiren bir konumda olduğunda onu eğitim dünyasının en uzak noktalarına yerleştirmek oldukça mantık dışı olacaktır. Bunun yanında, eskiye nazaran daha çok insan daha uzun yaşadığı için ve yaşamlarında öğrenmeye ayırdıkları aktif zaman arttığı için yetişkin eğitimi gittikçe daha da önemli olacaktır. Bu noktada “yaşlı bir insanın yeni şeyler öğrenmesinin ne yararı var?” sorusu gündeme gelmektedir fakat unutulmamalıdır ki yaşamı zenginleştiren bir kaynak olarak görülen eğitimden faydalanmak en az gençler kadar ileri yaşta kilerin de hakkıdır (Jarvis, 2004, 32). Böyle bir anlayış yetişkin eğitimi ile sosyoloji arasında bir ilişki kurularak ve sosyolojinin imkânlarını yetişkin

eğitiminde kullanarak mümkün olabilir. Öncelikle eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde sonrasında eğitim içeriklerinin oluşturulması ve hedef kitlelere ulaşılmasında sosyolojinin imkânları yetişkin eğitimini güçlendirecektir. En önemlisi ise toplumun çeşitli kesimlerinin ihtiyaçlarının birey ve toplumun ihtiyaçlarıyla bir arada değerlendirilmesi ve böylece yetişkin eğitiminin ekonomik rolünün yanı sıra toplumsal rolünü tekrar üstlenmesinde sosyolojik bir bakış açısı ve sosyolojinin araştırma ve inceleme yöntemleri önemli katkı sağlayacaktır. C. Wright Mills'in sosyolojik imgelem kavram-sallaştırmasının işaret ettiği doğrultuda, toplumsal yaşamın seyri içerisinde gerçekleşen olayları kişinin kendi deneyimi, tarihsel arka planı ve toplumsal bağlamından oluşan üçlü sacayağına yerleştirerek ele almak yalnızca var olan durumu tespit etmekle kalmayıp söz konusu toplumun o güne ve geleceğe dair ihtiyaçlarına dair önemli ipuçları verecektir. Unutulmamalıdır ki "tarihsel süreçler, içinde yaşadıkları dünyayı tanımayan ve düşünce disiplini kazanamamış yetişkinlerin eline büyük güç geçtiğinde felakete varan durumların meydana geldiğini kanıtlamıştır" (Lindeman, 1945, 7). Bu sebeple, topluma faydalı olmanın başat koşulunun o toplumu iyi tanımak olduğu bilinmektedir ki bu amaca ulaşmanın en emin yollarının başında sosyoloji biliminin imkânlarını kullanmak gelmektedir. Sosyolojik imgelem yardımıyla yetişkin eğitimi bağlamında yapılacak analizler bu eğitimin yönünün belirlenmesinde büyük önem arz etmektedir. Özellikle de insan ömrünün uzadığı ve dolayısıyla yetişkinlerin hem sayıca arttığı hem de hayata katılım imkânlarının fazlaştığı günümüz dünyasında bu katkı oldukça kıymetlidir. Günümüz toplumunun tüketim toplumu, bilgi toplumu, iletişim toplumu şeklindeki adlandırılmasının yanında oldukça hızlı bir döngünün hâkim olduğu gündelik yaşam pratikleri sebebiyle hız toplumu olarak tanımlandığı bilinmektedir. Sanayi öncesi dönemde, kırsal kesimde yaşamını sürdüren bireylerle karşılaştırıldığında modern dönemin kentli bireylerinin kendilerini takip etmek zorunda hissettikleri oldukça hızlı bir döngü bulunmaktadır. Hız toplumdaki yetişkinlerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim planlamalarının yapılabilmesi öncelikle bu toplumun tüm toplumsal kurumlarıyla birlikte doğru ve kapsamlı bir analize tabi tutulmasıdır. Bu çerçevede temel toplumsal kurumlar olan aile, din, iktisat, eğitim, hukuk, siyaset ve boş zamanları değerlendirmenin yetişkinlerin eğitiminde hangi ihtiyaçlara karşılık gelebilecekleri ve bu kurumlara dair hangi noktaların öne çıkarılması gerektiği konularına önem verilmelidir. Bu sayede yalnızca yetişkinlerin hızla değişen yaşam koşullarında ihtiyaç duydukları bilgilerin iletilmesi gerçekleştirilmekle kalmayıp kültürel yapının gündelik yaşamın değişim ve dönüşüm hızına yetişememesi karşısında ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri geliştirilebilir. Örneğin, artan boşanma sayıları bu bağlamda değerlendirilebilir. Aile kurumunun erozyona uğramasının göstergelerinden biri olan boşanma oranları artışı toplumsal yapıya dair çeşitli göstergeler içermektedir. Bu durumun sebep ve sonuçlarına dair yapılan araştırmalar yetişkin eğitimi alanındaki kanun koyucular ve uygulayıcılarla paylaşıldığında bu sorunun çözümüne dolayısıyla aile kurumunun güçlendirilmesine yönelik geliştirilen çözüm önerileri yetişkin eğitiminin imkânları ile geniş kitlelerle paylaşılabilir. Yetişkin eğitiminde sos-

yolojinin araştırma konuları kapsamına giren başlıkların öneminin artmaya başlamasının temel göstergelerinden bir tanesi UNESCO'nun yetişkin eğitimi toplantıdır. Bunun paralelinde gerçekleşen Montreal Uluslararası Yetişkin Eğitimi Araştırmaları Semineri'nde görüşülen meseleler sosyolojinin yetişkinlerin eğitimi dâhilinde hangi noktalarda katkı sağlayabileceğine dair göstergeler barındırmaktadır. Yetişkin araştırmalarında sosyolojik meselelerin temel ilgi haline geliyor olması, yetişkin öğrenme ve öğretiminin psikolojik boyutlarının yanında sosyolojik boyutlarına değinilmesi, cinsiyet, yaş ve kültürel ayrımcılığa dair çalışma alanlarının artması, konunun işsizlik ve toplumsal cinsiyet gibi meselelerle bağlantısı gibi maddeler bu raporda dikkat çekmektedir (Belanger ve Blais, 1995).

Türkiye ve Türkiye gibi eğitimde, konu özelinde ise yetişkin eğitiminde halâ kamunun etkin olduğu ülkelerde eğitim ve öğrenmenin sorumluluğu tamamen bireye yüklenmemiştir. Kamu eli ile bireylere eğitim imkânları sunulmaktadır. Türkiye özelinde bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı halk eğitimi merkezlerinin ve olgunlaşma enstitülerinin ülkenin en güçlü yetişkin eğitim kurumları olduğu görülmektedir. Gerek genel müdürlüğün teşkilat yapısında gerekse Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde mesleki eğitim dışındaki alanlara ve eğitimlere de değinilmektedir. Genel müdürlüğün teşkilat yapısı içerisinde ayrı birer birim olarak Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı ve Sosyal ve Kültürel Etkinlikler Daire Başkanlığı'nın bulunması mesleki eğitimin dışında eğitim politikaları oluşturulduğu ve yetişkin eğitiminin esnek yapısından yararlanılmak istendiğini göstermektedir. Diğer taraftan Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde yöresel ihtiyaçlara ve yerel kurs programlarına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018, 4).

2010 yılında yayımlanan ve 2018 yılında yürürlükten kaldırılan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde yaygın eğitimin ilkeleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Buna göre yaygın eğitim yoluyla Türkçenin öğretilmesi, milli kültürün korunması ve geliştirilmesi, bilimsel, girişimci, teknolojik, iktisadi, sosyal, kültürel gelişmeleri destekleme ve yöresel ihtiyaçlara göre planlama yapılması gibi temel hedeflerdir. Göç, aile, yaşlılık, halk sağlığı gibi alanlara yönelik yaygın eğitim hedefleri ayrı ayrı maddelerde ele alınmaktadır (MEB, 2010, 3).

2018 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde ise hayat boyu öğrenmenin ilkeleri, hayat boyu öğrenme, bilimsellik ve bütünlük, geçerlilik, gönüllülük, herkese açıklık, her yerde eğitim, ihtiyaca uygunluk, iş birliği ve eş güdümün sağlanması, planlı olmak, süreklilik, yenilik ve gelişmeye açık olmak (MEB, 2018, 2) olarak sıralanmaktadır. Görüldüğü eski yönetmelikte faaliyet alanları daha net ifade edilirken yeni yönetmelikte "her yerde eğitim" ve "ihtiyaca uygunluk" gibi daha genel kavramlar kullanılmıştır. "İhtiyaca uygunluk" yetişkin eğitiminin esnek yapısına yapılan vurgudur. Yine her yerde eğitim ilkesi ile de belirli bir mekânsal sınırlılığın olmadığı belirtilmektedir. Yetişkin eğitimi yapısı itibarıyla

değişim karşısında hızlı örgütlenme kapasitesine sahiptir. İnternet teknolojileri sayesinde eğitimin her yaş grubu için her yerde verilmesinin yolu açılmıştır ve bu sayede yetişkinlerin günümüz dünyasında aktif bir yaşam sürdürmelerine yönelik planlamalara ihtiyaç doğmuştur. Bu nedenler birçok farklı alanda yetişkin eğitimi faaliyetleri yürütülmektedir.

İhtiyaç doğrultusunda eğitimleri planlamak, toplumsal sorunların çözümüne katkı sunmak ve değişime karşı toplum ve bireyi hazırlamak yetişkin eğitiminin temel görevleri olarak görüldüğünde yukarıda değinildiği gibi sosyoloji ile yetişkin eğitimi arasında ilişki kurmayı gerektirmektedir. Sosyolojinin günümüzde çalışma alanı olarak ilgisini yönelttiği yaşlılar, göçmenler, gençler, dezavantajlı gruplar ile ilgili ulaştığı sonuçlar yetişkin eğitiminin planlanması ve program içerikleri için önemli veriler sunmaktadır. Son günlerde yaşanan salgın süreci ve salgına karşı tıbbi mücadelenin yanı sıra yürütülen toplumsal mücadelede de yetişkin eğitimi, sosyolojinin imkânlarından yararlanarak çözümün bir parçası olabilecektir. Diğer taraftan yönetmeliklerde sıkça vurgulanan yöresel eğitim ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi açısından bu alanlar arasındaki işbirliği son derece önemlidir. Sonuç olarak sosyolojik araştırma yöntemleri ve yorumlama biçimi yetişkin eğitimi için önemli bir katkı potansiyeli taşımaktadır.

Sonuç

Yetişkin eğitimi tarihsel süreçte incelendiğinde toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmelere paralel olarak içerik değişikliğine uğradığı görülmektedir. Ülkelerin farklı toplumsal ihtiyaçları da yetişkin eğitiminin yapı ve içeriğini belirlemekte ve bu nedenle ülkeler arasında da farklılıklara rastlanmaktadır. Bu durumun kaynağı yetişkin eğitim programlarının esnek ve kolay değişen yapısıdır. Yetişkin eğitimi, programları ve hedef kitleleri ile toplumsal değişim arasındaki ilişki, ortay çıkışından itibaren toplumsal değişimi temel inceleme konusu yapan sosyoloji için önemli veriler sunmaktadır. Bu nedenle yetişkin eğitiminin geçirdiği tarihsel süreç ve günümüzde edindiği konumun sosyolojik olarak ele alınması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Diğer taraftan yetişkin eğitiminin daha etkin bir şekilde planlanması, toplumsal kesimlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, eğitim programları ve uygulamalarının ihtiyaçlar doğrultusunda planlanabilmesi, yöresel ihtiyaçlar arasındaki farkların ortaya konulabilmesi yetişkin eğitiminin sosyoloji ve onun yöntemleri ile ilişki kurmasını zorunlu hale getirmektedir. Özellikle yetişkin eğitiminin son dönemde, neo-liberal politikalar sonucunda, piyasa ve istihdam kavramları ile ilişkili olarak sıkıştığı durumdan, toplumsal sorunlar ile bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar temelinde bir noktaya taşınması bu ilişki ile mümkündür.

Hızla değişen toplumsal koşullar birey ve toplumsal ihtiyaçları da aynı hızda değiştirmektedir. Yaşanan salgın süreci bu durumun önemli örneklerinden birisidir. Toplumun farklı kesimleri değişen koşullarla birlikte yeni bilgilere ihtiyaç duymakta ve bu bilgilere ulaşması birey-toplum ilişkisinde önem kazanmaktadır. Bu nedenle esnek

ve hızlı değişen yapısı ile yetişkin eğitimi günümüzde her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Sosyoloji ise değişen toplumsal koşulları belirleme bunlarla eğitim arasında ilişki kurma, yetişkin eğitiminin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda planlanması noktasında önemli bir imkân sunmaktadır.

Sosyolojinin araştırma yöntemleri ve saha çalışması deneyimleri ile eğitim sosyolojisi alanında yürüttüğü çalışma pratikleri, yetişkin eğitiminin planlanması ve programlarının oluşturulmasında önemli araçlar olma kapasitesini taşımaktadır. Bilgi toplumu, internet çağı, endüstri 4.0 gibi kavramsallaştırmalarla açıklanmaya çalışılan günümüz dünyasında bireyin toplumsal ilişkileri değişime uğramaktadır. Bireyin gündelik hayatına yapay zeka uygulamaları yerleşmekte ve bu durum öğretene-öğrenen ilişkisinin değişik bir biçimde yeniden kurulmasına yol açmaktadır. Bu durumun eğitimde yol açtığı yapısal değişiklikler, sosyolojik araştırma yöntemleri ve bakış açısıyla ele alınarak eğitim üzerinden birey-toplum ilişkisinin tekrar yorumlanması bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Uzun yıllardır gerek halk eğitimi gerekse hayat boyu öğrenme anlayışının kullandığı “her yerde her zaman herkes için eğitim” düsturu teknolojik gelişmelerle birlikte hayata geçmiş ve birey, zaman ve mekândan bağımsız bir biçimde eğitime ulaşma olanağına kavuşmuştur. Belirli bir zamana ve bir mekâna ihtiyaç duymadan birey öğrenme faaliyetini gerçekleştirebilmektedir. Cep telefonları, tabletler, bilgisayarlar ve bunlara ait aksesuarlar bu anlamda eğitimin vazgeçilmezleri arasına girmiştir. Ancak bu durum yeni eğitim ihtiyaçlarını beraberinde getirmektedir. Ortaya çıkan ilk ihtiyaç doğru bilginin doğru yerden alınmasıdır. Diğer taraftan bu araçların kullanımı da sürekli öğrenme faaliyetini gerektirmektedir. Daha önceki bölümlerde vurgulandığı üzere günümüz dünyası teknolojik gelişmelerin de etkisiyle hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecindedir. Yetişkin eğitiminin esnek yapısı bahsi geçen gelişmelere paralel olarak modern dönemin toplumsal ihtiyaçları yönünde güncellenmesine müsaade etmektedir. Geleneksel dönemdeki eğitim içeriklerinden farklı olarak bilgi toplumu sakinlerinin gündelik yaşamının büyük bir bölümünü oluşturan tüketim alışkanlıkları, sosyal medya kullanımı, bilgisayar dilleri, aktif yaşlanma gibi konulara dair eğitimler sunulmalıdır. Toplumun farklı kesimleri, gençler, çocuklar, kadınlar, yaşlılar, engelliler bu alanlarda farklı bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçların tespiti, planlanması ve planlamanın hayata geçirilmesi noktasında sosyoloji ile yetişkin eğitimi arasında kurulacak olan iş birliği verimli bir çözüm sağlayacaktır.

Özetle sosyolojinin yetişkin eğitimi inceleme konusu yapması ve yetişkin eğitiminin ise sosyolojinin imkânlarından faydalanması her iki alana önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- ALTHUSSER, Louis (2000). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. İletişim Yayınları, İstanbul.
- AVCI, Mehmet Güven ve KIRAN, Elif (2020). "Türkiye'deki Planlı Kalkınmanın Eğitim Kurumu Olarak Halk Eğitimi Merkezleri", **İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi**, C 40, S 2, ss. 863-887.
- BÉLANGER, Paul. ve BLAÏS, Madeleine (1995). "World Perspectives in Adult Education Research Report of the International Seminar", **Adult Education and Development**, S 45, ss. 5-22.
- BERGER, Peter (2018). Sosyolojiye Çağrı: Hümanist Bir Perspektif. İletişim Yayınları, İstanbul.
- <https://www.britannica.com/topic/adult-education>, "Adult education", Encyclopedia Britannica, 3 Oct. 2013, Britannica, The Editors of Encyclopaedia, 29 Kasım 2020.
- BROOKFIELD, Stephen (1985), "A Critical Definition of Adult Education", **Adult Education Quarterly**, C 36, S 1, ss. 44-49.
- BULUT, Yücel (2009). "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Pozitivizm, Terakki ve Batılılaşma Meselelerine Dair", **İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi**, C 3, S 19, ss. 151-166.
- ÇAVDAR, Tevfik (1983). "Halkevleri", Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi C 4 içinde, ss. 877-884, İletişim Yayınları, İstanbul.
- CHF. (1932). Halkevleri Talimatnamesi. Hâkimiyeti Millîye Matbaası, Ankara.
- ERDEN, Şengül ve YILDIZ, Ahmet (2020). "Dönüştürücü Öğrenme Kuramı: Kavramlar, Kökenler ve Eleştiriler." **Yetişkin Eğitimi Dergisi**, C 3, S 4, ss. 97-118.
- EURYDİCE.. European Commission. EURYDİCE: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-perspective-83_tr (2020, 03 21)
- FICHTER, Joseoh (1994). Sosyoloji Nedir? Attila Kitabevi, Ankara.
- FREIRE, Paulo (1991). Ezilenlerin Pedagojisi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- GÜLLÜPİNAR, Fuat ve GÖKALP, Emre (2014). "Neoliberal Zamanın Ruhu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam İlişkileri: Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları'nın Eleştirel Bir Analizi", **Mülkiye Dergisi**, C 38, S 2, ss. 67-92.
- GRAMSCI, Anthony. (2011). Hapishane Defterleri, Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- HUMBLE, Niklas ve MOZELIUS, Peter (2019). Artificial Intelligence in Education – a Promise, a Threat or a Hype?“, European Conference on the Impact of Artificial Intelligence and Robotics (ECIAZIR 2019), ss. 149-156, Academic Conferences and Publishing International Limited, Oxford, UK.
- JARVIS, Peter (2005). Adult Education and The State: Towards A Politics of Adult Education, Taylor / Francis, London,
- JARVIS, Peter (2004). Adult Education and Life Long Learning: Theory and Practice, Routledge Falmer, London,

- KARSENTI, Thierry (2019). "Artificial Intelligence in Education: The Urgent Need to Prepare Teachers for Tomorrow's Schools", **Formation et Profession**, C 27, S 1, ss. 105-111.
- KAWANOBE, Satoshi (1994). "Lifelong Learning in Japan", *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, C 40, S 6, ss. 485-493.
- KNOWLES, Macolm S (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge, New York.
- KOKKOS, Alexis. (2015). "The Challenges of Adult Education in the Modern World", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, S 180, ss.19 – 24.
- LINDEMAN, Eduard. (1945). "Adult Education", **The Journal Of Educational Sociology**, C 19 S 1, ss.4-13.
- MAYO, P. (2013). Antonio Gramsci ve Yetişkin Eğitime Katkısı. P. Mayo (ed.), Gramsci ve Eğitimsel Düşünce içinde ss. 47-75, Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- MEB. (1973). Halk Eğitimi Yıllığı 1960-1970. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB. (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/936.pdf> , 20.11.2020
- MEB. (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji ve Eylem Planı 2014-2018. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf , 20.11.2020.
- MEB. (2018). Millî Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=24507&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliđi&mevzuatTertip=5> , 20.11.2020.
- OKÇABOL, Rifat. (2006). Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi). Ütopya Yayınevi, Ankara.
- ŞİMŞEK, Sefa (2002). Bir İdeolojik Seferberlik Deneyimi Halkevleri 1932-1951. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- TÜRKOĞLU, Ömer (1996). "Halkevlerinin Kuruluş Amaçları, Örgütsel Yapısı ve Bazı Uygulamaları", *Kebikeç*, S 3, ss. 97-106.
- (Yazarı Yok) (1954) "British Adult Education", *Adult Education*, C 5, S 1, ss. 11-16. doi:10.1177/074171365400500104
- UNESCO (2020). Erişim adresi: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/seventh-international-conference-adult-education-confintea-vii>, 20.09.2020.
- UNESCO (2020). International Conferences on Adult Education. Erişim adresi: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>, 20.09.2020.
- UNESCO (2017). UNESCO 39. Genel Konferans Kararları. Erişim adresi: <http://www.unesco.org.tr/Pages/544/210> , 20.09.2020.

Toplumsal Değişme, Yetişkin Eğitimi ve Sosyoloji

- UNESCO (2000). Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu. Erişim adresi: [http://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-\(EFA\),22.09.2020](http://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA),22.09.2020).
- UNESCO (2010). International Conference on Adult Education, 6th, Belém do Pará, Brazil, 2009. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790>, 22.09.2020.
- UNESCO (1997). International Conference on Adult Education; 5th; Hamburg, Germany; 1997: final report. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364>, 22.09.2020.
- UNESCO (1985). International Conference on Adult Education, 4th, Paris, Final Report. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114>, 22.09.2020.
- UNESCO (1972). Third International Conference on Adult Education, Tokyo, 25 July-7 August 1972: final report. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761>, 12.10.2020.
- UNESCO (1963). Second World Conference on Adult Education. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064542>, 12.10.2020.
- UNESCO (1949). Summary report of the International Conference on Adult Education, Elsinore, Denmark, 19-25 June 1949. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263>, 20.09.2020.
- TEZCAN, Mahmut (1985). Eğitim Sosyolojisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- VATANDAŞ, Saniye. (2020). İletişim Kültürü ve İdeoloji, Pınar Yayınları, İstanbul.
- WALTERS, Shirley (2000). Globalization, Adult Education, and Development. (N. P. Stromquist ve K. Monkman Ed.), Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures içinde, ss. 197-219, Rowman & Littlefield Publishers, Maryland.