

## Türkiye'nin AB üyeliği sürecinde hayat boyu öğrenmede yetişkin eğitimcisi yeterlikleri

Emel TERZİOĞLU BARIŞ<sup>1</sup>

### Özet

1990'lı yıllar itibarıyla yaşanan küreselleşme sürecine uyum sağlamak üzere, ekonomik ve sosyal alanlarda bütünleşme sürecine giren Avrupa, 1992 Maastricht Antlaşması ve 2000 Lizbon Stratejisi ile 'AB'yi 2020 yılına kadar dünyanın bilgi tabanlı en dinamik ekonomisi yapmak' temel hedefini benimsemiş ve bu hedefe ulaşmada 'eğitim' konusuna ağırlık vermiştir. Bu aşamadan sonra, tüm eğitim ve öğretim kademelerini kapsayacak bir 'hayat boyu öğrenme' sürecine girilmiş ve 1999 Bolonya ile 2002 Koppenag süreçleri sonrası Nisan 2008'de 'Hayat boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi' uygulamaya konmuştur. Bu çalışma ile anılan süreçte hayat boyu öğrenmenin önemli bir bileşeni olarak yetişkin eğitiminin artan önemine ve dolayısıyla bu alanda hizmet üretecek yetişkin eğitimcisinin mesleki yeterliklerine dikkat çekilmektedir. Çalışma kapsamında, mesleğin uluslararası eşdeğerliğini sağlamaya yönelik çeşitli AB düzeyli yeterlik ve yeterlilik belirleme çalışmalarına da yer verilerek ülkemizce gelecekte yapılması olası benzer nitelikli çalışmalara bir tür öngörü oluşturulması amaçlanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Hayat boyu Öğrenme (HBÖ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ), yeterlik, yeterlilik, yetişkin eğitimcisi / andragog yeterlikleri, yetişkin eğitimcisi yeterlilikler çerçevesi (YEYÇ)

## Adult educator competences in lifelong learning in the EU membership process of Turkey

### Abstract

In order to harmonize with the globalization process experienced since the 1990s, Europe, who entered into economical and social integration, adopted the main target of 'Making the EU the most dynamic knowledge-based economy all over the world till the year of 2020' through the Maastricht Treaty 1992 and the Lisbon Strategy 2000 and gave

<sup>1</sup> Uzm., MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yaygın Eğitim Enstitüsü, emelterzioglu@gmail.com

its weight to 'education' in achieving its goal. After this phase, lifelong learning process was launched, which embraces all levels of training and education and following the Bologna Process 1999 and the Copenhagen Process 2002, 'The European Qualifications Framework for Lifelong Learning' was put into practice in April 2008. With this study, the increasing importance of adult education, which is a significant component of life-long learning and accordingly professional competencies of adult educators who will provide service in this field during the aforementioned process, is being focused on. Within the scope of the study, various studies on determination of European Level of competency and Qualifications have also been performed to provide an international equivalence of vocation, thus, it has been aimed to provide a kind of foresight for similar potential studies in our country.

**Keywords:** Lifelong Learning (LLL), European Qualifications Framework (EQF), competence, qualification, competences of adult educators' (teachers, tutors, trainers') / andragogs', Adult Educator Qualifications Framework (AEQF)

## Giriş

Küreselleşme süreciyle birlikte AB'yi dünyanın bilgi tabanlı ekonomisi haline getirecek Lizbon 2010-2020 stratejisi kapsamında, temel politikaları bütünlüyci özelliğiyle 'eğitim' konusu öncelikli önem kazanmış ve bu süreçte tüm Avrupada 'eğitim ve öğretim sistemlerinin etkinlik ve kalitesinin artırılması; herkesçe yararlanılır hale getirilmesi ve daha geniş bir dünyaya açılması' temel hedefleri benimsenmiştir.

Bu yaklaşım çerçevesinde öncelikli olarak 24 Kasım 2006'da 'resmi (örgün-yaygın)' ve 'gayri-resmi (informal)' tüm öğrenme faaliyetlerini kapsayacak bir 'Hayat boyu Öğrenme Programı'nın tesisi ve ardından 23 Nisan 2008'de tüm üye ülkelerin eğitim sistemlerini gelecekte tek bir siteme dönüştürecek 'Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nin oluşturulması olmak üzere AB düzeyli iki önemli referans gelişme olmuştur. Bu iki önemli gelişme ile hayat boyu öğrenme sürecinde resmi ve gayriresmi tüm öğrenme faaliyetlerinin, 'bilgi', 'beceri', 'kişisel ve mesleki yeterlik ve/veya yeterlilik' düzeylerinde ifade edilen ortak bir referans sistemi olan AYÇ ile ilişkilendirilmesi önem kazanmıştır. Dolayısıyla, yaşam süresince edinilen tüm kazanımların değerlendirilmesi; okul ve iş hayatı arasındaki esnek geçişlerin sağlanması ve daha etkili bir istihdam politikasının oluşturulması giderek önem kazanmıştır.

İlk kez 1929 yılında Basil Yeaxlee'nin, eğitimin hayat boyu devam ettiğine dair yaklaşımıyla başlayan hayat boyu öğrenme süreci, 1990'lı yıllardan itibaren AB düzeyli politikalarla oldukça önem kazanmış ve geleneksel eğitim süreçlerinin hızla yeni planlama hedefleriyle uyumlu hale getirilmesine ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda süreç, öncelikli olarak ulusal düzeyde yapılacak düzenlemelerin ardından uluslararası düzeyde uyumluluğu sağlamaya yönelik düzenlemeleri gerekli kalmıştır.

Bu gereksinim yönünde, AB sürecindeki Türkiye'nin hayat boyu öğrenme programından yararlanılması üzere 2002 yılında 'Türk Ulusal Ajansı (UA)'nın kurulması; Türkiye'de sürdürülebilir bir hayat boyu öğrenme sisteminin oluşturulması üzere 2009 yılında 'Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nin hayata geçirilmesi ve AB ile uyumlu bir ulusal mesleki yeterlilik sisteminin kurulması ve işletilmesi üzere 2006 yılında 'Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK)'nin kurulması Türkiye açısından önemli referans gelişmeler olmuştur.

Bugün, hayat boyu öğrenme ve AYÇ kapsamında, bilgi, beceri, kişisel ve mesleki yeterlik ve/veya yeterlilik düzeylerinde ifade edilen resmi ve gayriresmi tüm öğrenme faaliyetlerinin şeffaflığı ve ulusal ve uluslararası düzeyde denkliğinin sağlanması bakımından; 'belirli bir konu için gereken asgari koşulu (kişiye ait özellikler)' ifade eden 'yeterlik (competence)' ve 'belirli bir konu için tatmin edici düzeyi (işin özellikleri)' ifade eden 'yeterlilik (qualification)' kavramları oldukça önem kazanmıştır. Aslında, 'bir mesleği yapmak için gerekli bilgi, beceri ve yeterlikten oluşan öğrenme çıktıları standardının resmi ifadesi' olarak da ifade edilen yeterlilik kavramının yeterliği de kapsayan bir üst kavram olduğunu söylemek mümkündür. Bu anlamda, bir mesleğe ilişkin yeterlilikleri, yetkili bir kurumca yapılan değerlendirmeler neticesi 'program', 'alan', 'ulusal' ve 'uluslararası' düzeylerde 'diploma' veya 'sertifika' türünden belgelerle belgelendirmek mümkün olmaktadır.

Tüm bu gelişmeler, günümüzde artık 'kurumsal ve öğretime dayalı' yaklaşımların yerini 'bi-reysel ve öğrenmeye dayalı' yaklaşımlara (öğrenmeyi öğrenme, bireysel öğrenme gibi) bıraktığını göstermektedir. Dolayısıyla eğitim ve öğretimin her alanını etkileyen bu durum, bu çalışmanın konusunu oluşturan öğretmen yeterlikleri konusunda da önemli anlayış farklılıklarına neden olmuştur. Artık günümüz eğitimcilerinden yapması beklenen faaliyetlerin kapsamı daha da genişletilerek 'bilgiye sahip, bilgiyi aktaran' kişi olmanın ötesinde 'bilgiye ulaşmada yol gösterici; alanındaki gelişmeleri takip eden; değişimi algılayıp yöneten ve organize eden; meslektaşlarıyla işbirliği yapan ve ilgili tüm paydaşlarla etkin görüş alışverişinde bulunan' kolaylaştırıcı (facilitator) kişi olması beklenmektedir.

Bu beklenti yönünde, eğitim sisteminin nitelik ve seviyesini artırmada önemli role sahip öğretmenlik/eğitimcilik mesleğinin yeterlik ve/veya yeterliliklerinin belirlenmesi konusu ayrıca önem kazanmıştır. Konu ile ilgili ülkemiz son dönem gelişmelerini değerlendirmek gerekirse, Milli Eğitim Bakanlığınca 2005 yılından itibaren ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin genel ve özel alan yeterliklerini belirlemeye yönelik yürütülen çalışmaların henüz bazı meslek alanları ile sınırlı kaldığı, dolayısıyla belirlenen yeterlilikler kapsamında yetişkin eğitimcisi alan yeterliklerinin yer almadığı söylenebilir.

Netice itibariyle, ülkemizde bu mesleğin gerektirdiği alan yeterlik ve/veya yeterliliklerini belirleme ihtiyacını; AB süreci açısından 'işgücü hareketliliği' ve 'uluslararası mesleki eşdeğerlik' konularınının ağırlık kazanması gerçeğinden hareketle, ülkemiz açısından ise mesleğin zaman zaman alan yeterliğine sahip olmayan kişiler ya da alan dışı uzmanlarca yürütülüyor olması gerçeğinden hareketle açıklamak mümkündür.

## **Hayat boyu öğrenme süreci**

### ***Hayat boyu öğrenme sürecinde dünya ve Avrupa'daki gelişmeler***

Sovyetler Birliği'nin 1991 yılında dağılmasının ardından tek kutuplu hale gelen dünyada, 1990'lı yıllardan itibaren başta Amerika olmak üzere sermaye gücüne sahip ülkelerce yönetilen bir 'küreselleşme' sürecine girilmiştir. Bu süreçte, tüm dünyada olduğu gibi Avrupada da önemli gelişmeler olmuş ve 'AB Antlaşması' olarak da anılan 7 Şubat 1992 tarihli Maastricht Antlaşması ile ekonomik birlikteliğe dayalı 'Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu (AET)' eğitim ve kültür gibi sosyal konuları da içeren 'Avrupa Birliği'ne (AB)' dönüştüren ilk resmi adım atılmıştır.

Birlik üyesi ülkelerin ulusal politikaları ile AB politikaları arasında tüm toplumsal alanlarda uyumu hedefleyen bu gelişme sonrası, Avrupa Konseyinin 1993'te yayımladığı 'Büyüme-Rekab-İstihdam: 21. Yüzyıla Doğru Zorluklar ve Yollar' başlıklı Delors Beyaz Belgesi'nin ardından sırasıyla, 'Essen Stratejisi' olarak da bilinen 9-10 Aralık 1994 tarihli Avrupa İstihdam Stratejisi (AİS), 16-17 Haziran 1997 tarihli Amsterdam Antlaşması, 20-21 Kasım 1997 tarihli Lüksemburg Antlaşması ve AİS'in ayrılmaz politik aracı olarak 23-24 Mart 2000 tarihli Lizbon Stratejisi üye ülkelerin ekonomik ve sosyal politikalarının küreselleşme süreciyle uyumlaştırılması yönünde önemli gelişmeler olmuştur.

Bir anlamda AB'yi büyütme ve geliştirme planı olarak Lizbon Stratejisinin 'AB 2000-2010' temel hedefleri, istihdam, ekonomik reform ve sosyal uyum olmak üzere üç başlık altında toplarken; bu hedeflerin Mart 2010 tarihi itibarıyla genişletilmesi ile 'AB 2010-2020' temel hedefleri, istihdam, yenilikçilik, eğitim, sosyal içerme ve iklim/enerji olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. AB'yi Dünya'nın bilgi tabanlı en dinamik ekonomisi yapmaya yönelik bu temel hedefler kapsamında ekonomik ve sosyal politikaları bütüncüyle özelliğiyle 'eğitim' konusu özellikle önem kazanmıştır.

Bu yaklaşımla Avrupa Konseyince Mart 2001'de Stockholm'de hazırlanan 'Eğitim ve Öğretim Sistemlerinde Gelecekteki Somut Amaçlar' başlıklı raporla, Lizbon hedeflerine ulaştıracak üç konu başlığı; 1. AB'de eğitim ve öğretim sistemlerinin etkinliği ve kalitesinin artırılması 2. eğitim ve öğretim sistemlerinden herkesin yararlanması kolaylaştırılması 3. eğitim ve öğretim sistemlerinin daha geniş bir dünyaya açılması şeklinde belirlenmiştir.

Avrupa Komisyonunun AB'nin eğitimle ilgili uzun dönem stratejik hedeflerini belirlediği bir sonraki aşamada, 'Eğitim ve Öğretim 2010' ve 'Eğitim ve Öğretim 2020' başlıklı çalışma programlarında; 1. hayat boyu öğrenme ve hareketliliğin teşvik edilmesi 2. eğitim ve öğrenimin kalite ve etkinliğinin sağlanması 3. eşitlik, sosyal uyum ve aktif vatandaşlığın desteklenmesi 4. yaratıcılık, yenilikçilik ve girişimciliğin eğitimin her aşamasında güçlendirilmesi şeklinde dört konu başlığı öne çıkmıştır (European Commission [EC], 2000; EC, 2009).

Komisyonun 1995 tarihli 'Öğrenen Topluma Doğru' başlıklı çalışması ile 1996 yılını 'Avrupa Hayat boyu Öğrenme Yılı' ilân etmesinin ardından, yukarıda da ifade edildiği üzere tüm AB bildirimleri, Avrupa Komisyonu çalışmaları ve Avrupa Konseyi zirvelerinde hayat boyu öğrenmenin önemine özenle vurgu yapılmış olmakla birlikte hayat boyu öğrenme konusunda ilk somut adımlar 2000 Lizbon ve 2001 Stockholm Konsey toplantılarında atılmıştır.

Bu gelişmelerle birlikte AB Resmi Gazetesinde yayımlanan 24 Kasım 2006 tarihli ve L327/45 sayılı Kararla, eğitim ve öğretimle ilgili tüm faaliyetleri yürütmek üzere 'Hayat boyu Öğrenme Programı' kurulmuş ve programın genel uygulayıcısı Avrupa Komisyonu olmak üzere belirli alanlarından sorumlu birimleri olarak EACEA (Görsel, İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı), CE-DEFOP (Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi) ve üye ülkelerin Ulusal Ajansları (National Agency) belirlenmiştir (EC, 2006a).

AB'yi ileri bir bilgi toplumu ve dünyada bir kalite referansı haline getirmek, daha çok ve daha iyi iş olanakları yaratmak, sosyal bütünlüğü geliştirmek, çevrenin daha iyi korunmasını sağlamak üzere üye ülkelerin eğitim ve öğretim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmeyi amaçlayan program; okul öncesinden, üniversite eğitimine, mesleki eğitimden, yetişkin eğitimine kadar hayatın her anındaki eğitimi kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır.

### ***Hayat boyu öğrenme sürecinde Türkiye'deki gelişmeler***

Sosyo-ekonomik gelişme ve bilgi toplumuna dönüşmenin önemli bir aracı olarak hayat boyu öğrenme konusunda 'Lizbon Eğitim ve Öğretim 2010' hedefleri yönünde Türkiye'de şu gelişmeler sağlanmıştır:

Türk Ulusal Ajansının (UA) Kurulması: AB Resmi Gazetesinde yayımlanarak eğitim ve öğretimle ilgili tüm faaliyetleri yürütmek üzere kurulan 'Hayat boyu Öğrenme Programı' kapsamında, AB Komisyonunca yapılacak projelerin her ülkede uygulayıcı ve koordinatör birimleri olarak Ulusal Ajanslarının belirlenmesi yaklaşımı yönünde, ülkemizde Ocak 2002 tarihli Bakanlar Kurulu Kararı sonrası 4968 Sayılı Kanunla birlikte (540 Sayılı Devlet Planlama Teşkilatı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun) 'Türk Ulusal Ajansı' (AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı) kurulmuştur. Bu aşama sonrası 26 Şubat 2002'de taraflarca imzalanan Çerçeve Anlaşmasını onaylayan 4763 sayılı Kanunun 28 Haziran 2002 tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmesi ile Türkiye resmen AB programlarından yararlanma sürecine girmiştir.

Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesinin Hayata Geçirilmesi: 13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında gerçekleşen 17. Millî Eğitim Şurasında, 'Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi' başlığı altında ele alınan hayat boyu öğrenmeye ilişkin 26 kararla ilgili olarak Bakanlar Kurulu kararınca, MEB tarafından bir 'Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi' hazırlanması öngörülürken; 2007-2013 dönemini kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planında, 'ekonominin talep ettiği alanlarda insan gücü yetiştirmek üzere bir hayat boyu öğrenme stratejisi geliştirilmesi' planlama kapsamına alınmıştır. Alınan kararlar ve öngörüler yönünde, 2007 yılında MEB ve ilgili sektörlerin katılımıyla MEGEP projesi kapsamında taslak halinde hazırlanan belge, 2009 yılında 'Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi' olarak hayata geçmiştir. 'Türkiye'de bir Hayat boyu öğrenme sistemi oluşturulması ve oluşan sistemin çalışır ve sürdürülebilir duruma getirilmesi'ni hedefleyen belge ile "bireyin yaşamı süresince edindiği tüm kazanımların ('erken çocukluk dönemi aile içi öğrenmeler', 'okul öncesi öğrenmeler', 'örgün eğitimin tüm aşamalarındaki öğrenmeler', 'yaygın eğitim ve iş yaşamındaki öğrenmeler' ile 'hayatın herhangi bir dönemindeki gayriresmi öğrenmeler' den oluşan bilgi ve beceriler bütünü) nasıl ve nerede edinildiğine bakılmaksızın değerlendirilmesi; okul-iş hayatı arasındaki esnek geçişlerin sağlanması ve daha etkili bir istihdam politikasının oluşturulması" önem kazanmıştır (MEB, 2009).

Mesleki Yeterlilik Kurumunun (MYK) Kurulması: AB ile uyumlu ulusal mesleki yeterlilik sistemini kurmak ve işletmek üzere, 21 Eylül 2006 tarihli ve 5544 sayılı Kanun ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının ilgili kuruluşu olarak kamu tüzel kişiliğine haiz, idari ve mali özerkliğe sahip özel bütçeli kamu kurumu niteliğinde kurulan MYK; Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu, işçi, işveren ve meslek kuruluşları ile diğer ilgili kurumlarla işbirliğinde, meslek standartlarını esas alan 'mesleki ve teknik alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirleme', 'denetim, ölçme ve değerlendirme' ile 'belgelendirme ve sertifikalandırma' faaliyetlerine başlamıştır.

### ***Hayat boyu öğrenme sürecinde Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi***

UNESCO ve Avrupa Konseyi arasında yükseköğretim yeterliliklerinin tanınmasına yönelik imzalanan 11 Nisan 1997 tarihli Lizbon Tanıma Sözleşmesi'nin ardından 19 Haziran 1999 tarihli

Bolonya Bildirisi ile 2010 yılına kadar üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemine dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Bildiride ayrıca, yükseköğretim dahil tüm eğitim kademelerini kapsayacak yeterliliklerin tanınmasına yönelik bir 'Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)' oluşturulması kararı alınmıştır. Alınan karar, yükseköğretime yönelik oluşturulacak sisteme mesleki eğitim ve öğretimin de dahil edilmesine yönelik 12 Kasım 2002 tarihli Kopenhag Bildirisi ile de desteklenmiştir.

Yeterliliklerin şeffaflığını artırmak üzere üye ülkeler, sosyal taraflar ve diğer paydaşların ortak bir referans çerçevesi oluşturulması talebi yönünde, Avrupa Komisyonunca 2004 yılında hazırlanıp 2006'da kabul edilen AYÇ tasarısı teklifi, Avrupa Parlamentosu ve Konseyi Tavsiye Kararı ile 23 Nisan 2008'de 'Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilik Çerçevesi' şeklinde resmen kabul edilmiştir (EC, 2008).

Farklı ülkelerin ulusal yeterlilik sistemleri ve çerçeveleri ile ortak bir Avrupa referansının ilişkilendirilmesi esasına dayanan ve herhangi bir yasal yükümlülük gerektirmeyen AYÇ ile her üye ülkeden öncelikle kendi 'Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ)'ni oluşturduktan sonra AYÇ ile ilişkilendirmesi beklenmektedir.

EC (2008) ve EC Communities (2005)'e göre AYÇ;

Öğrenme çıktılarına dayalı sekiz referans yeterlilik seviyesi (Seviye 1- ilköğretim diploması, Seviye 2- yaygın eğitim sertifikası, Seviye 3- yaygın eğitim sertifikası, Seviye 4- meslek lisesi diploması, Seviye 5- meslek yüksek okulu diploması, Seviye 6- fakülte lisans diploması, Seviye 7- yüksek lisans diploması, Seviye 8- doktora diploması)

Referans seviyelerini destekleyecek bir dizi araç-gereç [Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (ECTS), Avrupa Mesleki Eğitim Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (ECVET), Avrupa pasaportu (Europass), Ploteus veritabanı]

Farklı düzeyden paydaşlar arasında işbirliğini sağlayacak usul ve esaslar [kalite güvencesi (quality assurance), doğrulama (validation), rehberlik (guidance), anahtar yeterlikler (key competences)] olmak üzere üç temel unsurdan oluşmaktadır.

Aslında yeterlilik sistemini çerçeveler halinde düzenleme çalışmaları 1990'lı yıllardan itibaren İngiltere, İskoçya, İrlanda, Fransa, Avustralya, Yeni Zelanda ve Güney Amerika gibi ülkelere başlatılmış olmakla birlikte 2004 yılında İngiltere, İrlanda ve Fransa'nın, 2010 yılında ise Belçika, Malta ve Estonya'nın UYÇ sistemlerini oluşturdukları gözlenmektedir. 2004 yılından itibaren 32 ülkenin büyük çoğunluğunda konu ile ilgili çalışmalar hâlihazırda devam etmekte olup, ülkemizde Ulusal Yeterlilikler Sistemi (UYS)'nin oluşturulması çalışmaları 2006 yılında MYK'nın kurulması ile başlamıştır (MYK, 2012).

### **AYÇ Kapsamında yeterlik ve yeterlilik kavramları**

Hayat boyu öğrenme için AYÇ kapsamında, resmi (örgün ve yaygın) ve gayriresmi (informal) tüm öğrenme faaliyetleri 'bilgi', 'beceri', 'kişisel ve mesleki yeterlik ve/veya yeterlilik' düzeylerinde ifade edilmektedir (Borat, 2010). Bu öğrenme düzeylerinden bilgi (knowledge), bir çalışma, öğrenim veya araştırma alanı ile ilgili olgu, ilke, teori ve deneyimler bütününe ifade ederken; beceri (skills), bilgiyi uygulama, teknik bilgiyi kullanarak görevleri yerine getirme ve problemleri çözme kabiliyetini ifade etmektedir.

Yeterlik (competence) ve yeterlilik (qualification) kavramları ise köken itibarıyla farklı olmakla birlikte ifade edilmesinde benzerlikleri bakımından sıklıkla karıştırılan iki kavramdır. Ünsar'a göre (2009) yeterlik kısaca 'belirli bir konu için gereken asgari koşul' ya da 'kişinin işinde yeterli olmasını sağlayan kişiye ait özellikler' şeklinde ifade edilirken, yeterlilik 'belirli bir konu için tatmin edici düzey' ya da 'kişinin yapmaya yeterli olduğu işin özellikleri' şeklinde ifade edilmektedir. Bu çalışma kapsamında, her iki kavram gerek içerik gerekse aralarındaki ilişki bağlamında biraz daha detaylandırılacak olursa:

Yeterlik, alanyazında 'yetkinlik' olarak da ifade edilen bir kavram olup, psikoloji, eğitim, yönetim gibi farklı disiplinlerce değişik açılardan ele alınması sebebiyle tüm taraflarca kabul edilen ortak bir tanıma sahip bulunmamaktadır. Ferman ve Özçelik (2007) ile Teker (2009) kavramı 'belirli bir işin etkin ve verimli bir şekilde yapılabilmesi için gerekli mesleki bilgi, beceri ve tecrübeler' ya da 'istenilen sonuçları elde etmek için gösterilmesi gerekli davranışlar' şeklinde ifade ederken Aslan ve Çınar (2011) 'üstün performans için gerekli bilgi, beceri ve tutumlar toplamı' şeklinde ifade etmektedir. EC Communities'e (2005) göre 'belirli bir çalışma ortamında uygulanan ve yönetilen bilgi, beceri ve yapabilme bilgisi'ni ifade eden kavram;

- teori ve kavramların kullanımının yanı sıra deneyimle kazanılan gayriresmi bilgiyi içeren 'bilişsel yeterlik'
  - bir iş, öğrenme veya sosyal faaliyetle ilgili beceriler veya yapabilme bilgisini içeren 'işlevsel yeterlik'
  - bireyin belirli bir ortamda kendisini nasıl idare edeceğini içeren 'kişisel yeterlik'
  - belirli kişisel ve profesyonel değerlere sahip olmayı içeren 'etik yeterlik'
- olmak üzere dört yeterlik düzeyinden oluşmaktadır.

Yeterlilik ise alanyazında 'nitelik' olarak da ifade edilen bir kavram olup 'bir mesleği yapmak için gerekli bilgi, beceri ve yeterlikten oluşan öğrenme çıktıları standardının resmi ifadesi, yeterliği de kapsayan bir üst kavram' şeklinde ifade edilebilir. EC Communities (2005)'e göre kavram 'çalışanın mesleki veya profesyonel becerilerinin resmi ifadesi' şeklinde ifade edilmektedir.

Bir mesleğe ilişkin yeterliliklerin belirlenmesi süreci;

- İş analizi aşaması (mesleğin ayrıntılı faaliyet analizine dayalı)
- Meslek standardı aşaması (faaliyet analizine dayalı asgari norm)
- Mesleki yeterlilik aşaması (mesleğe ilişkin yeterlilik gereksinimlerinin belirlenmesi; eğitim müfredatı ve programlarının geliştirilmesi; yeterliliklerin sınav, doğrulama ve değerlendirme esaslarının belirlenmesi; mesleki yeterlilik belgelerinin uluslararası eşdeğerliğinin sağlanması) olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. Bu süreçte, ilgili mesleğe ilişkin öğrenme çıktılarına sahip olma düzeyi (yeterliliği) yetkili bir kurumca yapılan değerlendirme ve belgelendirme neticesi elde edilir. 'Program', 'alan', 'ulusal' ve 'uluslararası' düzeylerde tanımlanan yeterlilik, 'diploma' veya 'sertifika' türünden belgelerle somutlaşır (MYK, 2012; Toprak, 2011).

## **Yetişkin eğitimcisi yeterlikleri**

### **Yetişkin/ yetişkin eğitimi / yetişkin eğitimcisi kavramları**

Farklı kültürlerle göre anlam farklılıklarına sahip olan yetişkin (adult) kavramı genel anlamda 'bireyin ergenlik ile başlayıp biyolojik, psikolojik, sosyal ve legal bakımdan olgunluk düzeyine ulaştığı yaşam dönemi' ya da 'bireyin tamamen öz denetimde olduğu düzey' olarak ifade edile-

bilir. Knowles'a (1980: 24) göre yetişkin 'kendi yaşamından sorumlu olduğunu algılamış ve bu yönde sosyal rol ve davranışlar sergileyen birey'; Dünya Sağlık Örgütüncü '24 yaş üzerindeki'; AB Programlarından Grunthvig kapsamında ise 'yaşı ne olursa olsun örgün eğitimin dışındaki herkes' olarak tanımlanmaktadır. Erikson'un sekiz aşamalı 'psikososyal gelişim kuramı' na göre yetişkinlik (adulthood) kavramı ayrıca kendi içerisinde 'genç yetişkinlik (young adulthood): 20-24 yaş', 'orta yetişkinlik (middle adulthood): 25-64 yaş' ve 'ileri yetişkinlik (late adulthood): 65 yaş ve ilerisi' olmak üzere üç düzeyden oluşmaktadır.

Farklı kültürel yaklaşımlar ve farklı amaç ve eylem biçimleri gerektirmesi sebebiyle terminolojik farklılıklara sahip olan yetişkin eğitimi kavramı ise Buttedahl, Ironside, Lengrand ve Titmus (1985, s. 18-19)'a göre 'bireyin sahip olduğu yetenekler ile genel ve mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve kişisel gelişiminin sağlanması amacıyla okul eğitimi dışında ve/veya yanında düzenlenen her türlü amaçlı, planlı ve düzenli eğitim ve öğretim etkinlikleri' olarak tanımlanmaktadır.

Günümüzde yetişkin eğitimi, zorunlu eğitim sürecini kapsamakla birlikte herhangi bir sebeple örgün eğitim alamamış ya da eğitimi kesintiye uğramış bireylere yönelik yaygın eğitim faaliyetleri ile gayriresmi öğrenme faaliyetlerini de kapsayan bir eğitim yaklaşımını ifade etmektedir. Bugün dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de bu eğitim faaliyetleri 'eğitim kurumlarının halka yönelik yaygın eğitim faaliyetleri' ya da 'kamu ve özel sektör çalışanlarına yönelik hizmet-içi eğitim faaliyetleri' şeklinde gerçekleştirilmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005).

Yetişkin eğitimi, aslında tarihin ilk dönemlerinden itibaren Çin, Yunan, Roma, İslâm, Yahudi gibi çeşitli din ve medeniyetlerce önemsenmiş; Konfüsyüs, Aristo, Sokrates, Platon gibi dönemlerinin önemli liderlerince tarihin akışını değiştiren kişiliklerin yetiştirilmesi ve alanın felsefi temellerine ilişkin önemli eserler verilmesine kaynaklık etmiştir. Bilinen iki yüz yıllık geçmişine rağmen halâ üzerinde tüm eğitimcilerin görüş birliğinde bulunduğu bir başlangıç tarihinden söz etmek mümkün olmamakla birlikte, kavramın ilk kez Alman bilim insanı Adolf Diesterweg'in (1790-1866) 0-18 yaş grubuna yönelik pedagojik prensiplerin yetişkinler için de geçerli olduğu görüşüne dayanan 'sosyal pedagoji yaklaşımı' çerçevesinde ele alındığı söylenebilir.

Yetişkin ile çocuk ve genç arasındaki eğitim ihtiyacı farklılıkları (farklı yaş profilleri, yaşam deneyimi, hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme isteği, motivasyon, önceki eğitim, sosyal statü, kişisel bilgi sistemleri, değer ve tutumlar, düşünme alışkanlıkları, önyargılar vb.) nedeniyle yetişkin eğitimi ilk kez 1833 yılında 'andragojik yaklaşım' çerçevesinde ele alan kişi ise Alman eğitimci Alexander Kapp olmuştur. Kapp, Yunan felsefeci Platon'un eğitim kuramını açıklamak üzere kullandığı andragojiyi 'engelli ya da zayıf yetişkinlere yönelik temel eğitim' olarak ifade edilen sosyal pedagojiden ayırarak 'yetişkinler için sürekli eğitim' olarak tanımlamıştır (Smith, 2010).

Andragojik yaklaşımın öne çıktığı 1950 ile 1960'lı yıllar itibarıyla Kuzey Amerika hariç Polonya, Macaristan, Yugoslavya ve Sovyetler Birliği gibi ülkelerde 'teorik çerçeveyi pedagoji bilimine dayandıran' ve 'tüm andragojik disiplinleri bağımsız bir andragoji bilimi altında değerlendiren' iki yaklaşımın öne çıktığı görülür. Kavram bu yıllarda Macaristan'da 'antropoji (anthropogy)', Sovyetler Birliği'nde 'yetişkin pedagojisi (adult pedagogy)' diğer bir kaç ülkede ise 'andragoloji (andragology)' olarak ifade edilmiştir (akt. Hiemstra and Sisco, 1990).

Kapp öncülüğünde başlayan andragojik yaklaşımın tüm Dünya'da benimsenip yaygınlaşmasında önemli katkılar sağlayan Amerikalı eğitimci Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997) ise 1980 yılında yayımladığı 'The Modern Practice of Adult education-From Pedagogy to



Andragogy' adlı eserinde, 'çocuk eğitimi bilim ve sanatı' olarak tanımlanan pedagojinin aksine yetişkin öğrenmesinde bir yaklaşım şekli olarak andragojiyi 'yetişkinine yardım bilimi ve sanatı' olarak ifade etmiştir. Knowles eserinde, çocuk ve gençlerden farklı olarak yetişkin öğrenenlere (learner) ilişkin;

- Benlik algısı (self-concept): Bağımlı kişilikten kendini yöneten kişiliğe geçmiş yetişkin birey için 'öğretmen merkezli öğretim' yerine 'öğrenen merkezli öğretim' esastır.
- Deneyim (experience): Yetişkin öğrenmesine geçmiş deneyimler kaynaklık eder.
- Öğrenmeye hazır olma (readiness): Yetişkin, yaşamındaki sosyal rolleri geliştirmeye yönelik bilgi ve becerileri öğrenmek ister.
- Öğrenme yönelimi (orientation): Bilgi aktarımında yetişkin 'konu merkezli öğretim' yerine 'öğrenen ve problem merkezli öğretimi' tercih eder.
- Güdülenme (motivation): Yetişkin, öğrenmeye karşı içsel güdülenmeye sahiptir.

başlıklı beş temel varsayıma vurgu yapmıştır (Knowles, 1980: 43; Kılavuz, 2002; Turan Özdemir, 2003; Smith, 2002). 1990'lı yıllardan itibaren yetişkin eğitimi kavramı, Basil Yeaxlee'nin 1929'da 'eğitim Hayat boyu devam eden bir süreçtir' yaklaşımı ile başlayıp 1930'lardan sonra eğitim ve öğrenmenin zaman ve mekânla sınırlı olmayıp yaşam süresince edinilen (resmi ve gayri-resmi) tüm kazanımların değerlendirilmesi esasına dayalı 'sürekli eğitim (continuing education)' ve 'hayat boyu eğitim/öğrenme (lifelong education/learning)' kavramları ile eşanlı anılmaya başlanmış; yine bu dönem Hayat boyu öğrenmeyi yetişkin eğitimine önemli dayanak kabul eden politikalar geliştirilmiştir.

Avrupa Komisyonunca 1996 yılının 'Hayat Boyu Öğrenim Yılı' ilân edilmesinin ardından 2000 yılında hayata geçirilen 'Hayat Boyu Öğrenme Memorandumu' ile UNESCO'nun 1990 yılında 'herkes için eğitim' sloganı ile başlayıp bu yıldan itibaren düzenli aralıklarla sürdürülen 'Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansları' bu anlamda önemli gelişmeler olmuştur (Turan Özdemir, 2003; Turan, 2005).

Bu gelişmeler sonrası yine Avrupa Komisyonunca, yetişkin eğitim ve öğreniminin rekabet, istihdam ve sosyal içermeye olan katkılarına dikkat çeken 'Adult Learning: It is never too late to learn 2006' başlıklı raporu ve bu raporun eylem planı niteliğindeki 'Action Plan on Adult learning. It is always a good time to learn, 2007' başlıklı raporları kapsamında;

- Eğitim ve üretim sektöründeki tüm reformların yetişkin öğrenimine etkisini analiz etmek,
- Yetişkin öğrenimi sektöründe hizmet kalitesini artırmak,
- Yetişkinlere daha öncekinden en az bir seviye yüksekte nitelik kazanmaları için fırsatlar sunmak,
- Yeterlilikleri öğrenme çıktılarına göre değerlendirmek, geçerliliklerini sağlamak ve tanınma sürecini hızlandırmak,
- Yetişkin öğrenimi sektörünün denetlenmesini geliştirmek şeklinde beş kilit alana dikkat çekilmiştir (EC, 2006b).

'Yetişkin' ve 'yetişkin eğitimi' kavramlarından sonra bu çalışmanın ana temasını oluşturan yetişkin eğitimcisi (adult educator) kavramını, yetişkinin kendi öğrenim amaçlarını ve bu amaçlara

ulaşmada gereken stratejileri belirlenmesine yardımcı olan kişi' ya da 'yetişkinleri eğiten veya eğitimlerini düzenleyen kişi' şeklinde tanımlamak mümkündür (Buttedahl ve diğerleri, 1985, s. 68). Alanyazında kavramla ilgili 'yetişkin eğitimbilimci (adult educationist)', 'yetişkin eğitimi uzmanı (adult education worker)', 'yetişkin öğreticisi/öğretmeni (adult tutor/teacher)', 'kolaylaştırıcı (facilitator)', 'andragog (andragogue)' gibi tanımlamalar da yapıldığı gözlenmektedir.

Ülkemiz ve Dünya'daki yetişkin eğitimcisi yetiştirme programlarını değerlendirmek gerekirse; ülkemizdeki ilk uygulamaların 1990-1997 yılları arasında Ankara ve Marmara Üniversitelerince düzenlenen 'Halk Eğitimi' lisans programları şeklinde gerçekleştiği söylenebilir. Ancak bu lisans programlarının YÖK kararınca 1982 ve 1997 yıllarında iki kez kapatılması ile alanın akademik anlamda olumsuz etkilendiğini söylemek mümkün olmakla birlikte, hâlihazırda bu alandaki eğitimlerin Ankara, Marmara ve Boğaziçi Üniversiteleri bünyesinde 'Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi' ve 'Halk/Yetişkin Eğitimi' başlıklı lisansüstü programlar şeklinde devam ettiğini söylemek mümkündür (Yıldız, 2004, s. 81). Dünya uygulamalarının ise genelde 'Yetişkin Eğitimi (Adult Education)', 'Yetişkin Eğitimi ve Öğretimi (Adult Education and Training)', 'İnsan Kaynaklarını Geliştirme (Human Resource Development)' başlıklı lisans eğitimi programları şeklinde gerçekleşirken Amerika'da Yetişkin ve Sürekli Eğitim (Adult and Continuing Education)' başlıklı çok sayıda lisansüstü eğitim ve sertifika programları şeklinde gerçekleştiği gözlenmektedir.

Hizmet alanları bakımından yetişkin eğitimciliği mesleğinin ülkemiz ve Dünya'daki durumu değerlendirildiğinde; ülkemizde MEB'e bağlı eğitim kurumları (Halk Eğitim Merkezleri, Mesleki Eğitim Merkezleri ve Açık Öğretim Kurumları) başta olmak üzere, çeşitli sivil toplum kuruluşları, belediyeler, kamu ve özel kurum-kuruluşların hizmet-içi eğitim birimleri, üniversitelerin sürekli eğitim ya da Hayat boyu öğrenme merkezleri, özel dershaneler, huzurevleri, cezaevleri, halk kütüphaneleri vb. alanlarda hizmet üretmek mümkünken, diğer ülkelerde Milli Eğitime bağlı yetişkin eğitimi birimleri, halk okulları (community colleges) ve kamu ve özel sektörde düzenlenen yaygın eğitim faaliyetlerinde eğitmen (trainer), halk eğitimi uzmanı (community education worker), insan kaynağı geliştiricisi (human resource developer), yetişkin ve işyeri eğitimcisi (adult and workplace educator), teknik ve ileri eğitim öğretmeni (technical and further education teacher) gibi isimler altında hizmet üretmek mümkündür (Koç, Özkan, Taş ve Yılmaz, 2009).

### ***Yetişkin eğitimcisi yeterlikleri (Türkiye ve AB Yaklaşımlarıyla)***

Eğitim sisteminin nitelik ve seviyesini artırmada bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları ile önemli role sahip öğretmenlik/eğitimcilik mesleğinin gerektirdiği yeterliklerin belirlenmesine önemle ihtiyaç olmakla birlikte; bu yeterliklerin belirlenmesi halinde 'öğretmen yetiştirme politikaları', 'öğretmen hizmet öncesi öğretim programları', 'öğretmen seçimi', 'öğretmen denetimi ve performansı' ve 'öğretmen hizmet içi eğitimleri' gibi konularda da önemli katkılar sağlamak mümkündür (Özkan, 2004; Seferoğlu, 2004).

Bu yaklaşım çerçevesinde, ülkemizde 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 'öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu, öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyondan oluştuğu ve bu alanlara ait niteliklerin MEB tarafından belirleneceği' hükme bağlanmış olup, bu tarihten itibaren öğretmen yetiştirme ve istihdamı konulu yürütülen çeşitli çalışmalar kapsamında ilgili tüm taraflarca üzerinde uzlaşılmış bir yeterlikler listesi oluşturulamamıştır (Karaçalı, 2004).

Ancak 1995-1999 yılları arasında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne (ÖYGGM), öğretmen yetiştiren kurum temsilcilerinin de katılımıyla oluşturulan komisyonlarca gerçekleştirilen ‘Eğitime ve Öğretme Yeterlikleri’ başlıklı çalışma kapsamında ‘öğretmen genel ve özel alan yeterlikler çerçevesi’ belirlendikten sonra ilgili tarafların görüş ve önerileri ve aynı başlıklı panel sonrası raporlaştırılmıştır.

Bu çalışmaları, 8 Şubat 2000 tarihinde ülkemiz ve Avrupa Komisyonu arasında imzalanan ‘Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP)’ ve 22 Şubat 2006 tarihinde ülkemiz ve Dünya Bankası arasında imzalanan ‘Ortaöğretim Projesi (OÖP)’ izlemiştir. TEDEP’in ‘Öğretmen Eğitimi’ bileşeni kapsamında, MEB ile tüm eğitim fakülteleri ve eğitim sendikalarının görüşleriyle hazırlanan ‘öğretmenlik genel ve özel alan yeterlikleri taslağı’ YÖK ve MEB’in uygun görüşleriyle 12 Temmuz 2002’de yürürlüğe girmiştir (Çetin, 1999; Kalsen, 2008; Karaçalı, 2004; Yayla, 2009).

1995’ten itibaren gerek TEDEP gerekse OÖP projeleri kapsamında, öğretmen ve yöneticilerin bireysel ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını dikkate alan ‘Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeli’ öncelikle geliştirildikten sonra tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eden ‘Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ ile meslek ve görev alanları itibarıyla öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade eden ‘Özel Alan Yeterlikleri’ belirlenmiştir (Akpınar, Tekataş ve Turan, 2004; MEB, 2005).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) Kasım 2006 tarih ve 2590 sayılı onayıyla Tebliğler Dergisinde yayımlanarak yürürlüğe giren öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; 1. kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim 2. öğrenciyi tanıma 3. öğrenme ve öğretme süreci 4. öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme 5. okul, aile ve toplum ilişkileri 6. program ve içerik bilgisi olmak üzere altı ana yeterlikten oluşmaktadır. 2004 yılından itibaren ilk ve ortaöğretim branş öğretmenlerinin (okul öncesi ve özel eğitim dahil) özel alan yeterliklerinin belirlenmesi kapsamında ise, ilköğretime yönelik 16 meslek alanında özel alan yeterlikleri belirlenmiş ve TTKB’nin uygun görüşleri ve Bakanlık Makamının 04/06/2008 ve 25/07/2008 tarihli onayları ile yürürlüğe girmiştir. Hâlihazırda ortaöğretime yönelik 9 meslek alanında özel alan yeterliklerini belirleme çalışmalarına devam edilmektedir.

Ancak yapılan bu çalışmalar kapsamında, yetişkin eğitimcisi alan yeterliklerinin yer almadığı gözlenmekle birlikte; mesleğin teorik temelleri, temel kavram ve özellikleri ile eğitim yöntemlerini içeren özel alan yeterliklerinin belirlenmesine önemle ihtiyaç bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, Haidak ve diğerlerinin (2003) ifade ettiği üzere gerek hizmet üretenler (eğitimciler) açısından rekabet gücü oluşturmak gerekse hizmet alıcılar (öğrenen, işveren vb.) açısından kalite güvencesi sağlamak bakımından oldukça önem taşımaktadır.

Çalışmanın ‘yetişkin eğitimcisi yeterlikleri’ başlıklı bu son bölümünde, aynı başlıklı çeşitli çalışmalara yer verilmektedir. Özellikle Avrupa Komisyonunca, uluslararası proje ortaklıkları (yetişkin eğitiminde uzmanlaşmış üniversite bölümleri ve üniversite dışı Ar-Ge enstitülerince oluşturulan) şeklinde yürütülen bu çalışmalar kapsamında, tüm Avrupada yetişkin eğitimcisi yeterlik ve/veya yeterlilikleri konusunda net bir görünümün bulunmadığı ve bu durumun önemli ölçüde alan çeşitliliğinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Avrupa Komisyonunun, yetişkin eğitimi personel kalitesini iyileştirmeye yönelik bir Avrupa referans çerçevesi oluşturmak üzere 2010 yılında Glasgow, Selanik ve Leiden Üniversiteleri ile voor Beleid araştırma kurumu işbirliğinde gerçekleştirdiği ‘Yetişkin Eğitimi Uzmanları için

Anahtar Yeterlikler Çerçevesi Geliştirilmesine Katkı' başlıklı çalışmasında, çok sayıda belge inceleme ve Avrupa düzeyli paydaş analizleri neticesinde; 1. izleme ve değerlendirme 2. öğrenmenin kolaylaştırılması 3. ders hazırlığı 4. değerlendirme 5. mali yönetim 6. insan kaynakları yönetimi 7. kalite yönetimi 8. pazarlama ve halkla ilişkiler 9. idari destek faaliyetleri 10. program geliştirme faaliyetleri 11. rehberlik faaliyetleri 12. bilgisayar teknolojileri (BİT) destek faaliyetleri 13. ağ etkinlikleri'nden oluşan 'Yetişkin Eğitimcisi Anahtar Yeterlikler Seti' geliştirilmiştir (Broek, Buiskool, Osborne, Van Lakerveld ve Zarifis, 2010; Broek, 2010).

Farklı ülkeler, farklı sektörler ve kurum/kuruluşlarca tartışmaya açılması bakımından önem taşıyan bu set; yedi genel yeterlik (1. tamamen özerk bir Hayat boyu öğrenen olmak 2. iletişimci, takım oyuncusu ve ağ-kurucu olmak 3. yetişkin öğreniminin geliştirilmesinden sorumlu olmak 4. uzman olmak 5. yetişkinlere farklı öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayabilmek 6. motivasyon kaynağı olmak 7. farklılıklarla ve grupla başa çıkabilmek) ve 12 özel yeterlikten (1. yetişkinin öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirme yeteneğine sahip olmak 2. öğrenme sürecini tasarlama kapasitesine sahip olmak 3. bilgi kolaylaştırıcısı ve yetişkinin bireysel gelişiminde uyarıcı olmak 4. öğrenme süreci değerlendiricisi olmak 5. danışman/rehber olmak 6. program geliştirici olmak 7. mali açıdan sorumlu olmak 8. insan yöneticisi olmak 9. bir genel müdür olmak 10. hedef gruplara ulaşmak ve kurumu geliştirmek 11. idari konularda destekleyici olmak 12. BİT kolaylaştırıcısı olmak) oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında bu yeterlikler setinin uygulanabilirliği konusunda üye ülkelere ayrıca;

- Anahtar yeterliklerin paydaşlarla birlikte tartışmaya açılması (broşürler, internet siteleri, konferanslar, politika belgelerinde atıflar vb. şeklinde),
- Anahtar yeterlikler konusunda her alan ve düzeyden paydaşça yürütülen çalışmaların geri bildirimlerinin sağlanması ve ilerlemelerin izlenmesi,
- Önerilen anahtar yeterliklerin ulusal, sektörel ve kurumsal düzeyde benzerlik ve farklılıkları konusunda araştırmalar yapılması,
- Bulguların haritalanması ve eşgüdümü için uluslararası bir koordinatöre (Avrupa Komisyonu) geri bildirim sağlanması,
- Anahtar yeterlikleri referans alan iyi uygulamaların belirlenmesi ve üye ülkelerde yaygınlaştırılması,
- Benzer girişimler ve uygulama toplulukları ile tecrübe paylaşımı sağlayacak bir uzman ağı oluşturulması,
- Anahtar yeterliklerle ilgili politika yapıcı ve uygulayıcı tüm taraflarla eşgüdüm sağlanması,
- Anahtar yeterliklerin diğer Avrupa araçları (EQF, ECTS, ECVET, EQAVET gibi) ile uyumunun sağlanması yönünde öneriler sunulmuştur.

Avrupa Komisyonun Leonardo da Vinci (LdV) Programı kapsamında 2009 yılında Alman Yetişkin Eğitimi Enstitüsü (DIE) koordinatörlüğü ve Hollanda Groningen Üniversitesi (RUG), İsveç Stockholm Üniversitesi (SU), İtalya Floransa Üniveritesi (UNIFI), Polonya Nicolas Copernicus Üniveritesi (UMK), İngiltere Sürekli Yetişkin Eğitimi Ulusal Enstitüsü (NIACE), İsviçre Yetişkin Öğrenimi Federasyonu (SVEB) ve Romanya Yetişkin Eğitimi Enstitüsü (IREA) ortaklığında yürütülen 'Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe 'Qualified to Teach (QF2TEACH)' projesi kapsamında, yetişkin eğitimi ve sürekli öğrenme kolaylaştırıcılarına

(öğretmen, eğitmen, antrenör, psikolojik danışma ve rehberlik personeli vd.) yönelik dokuz temel yeterlik alanı (1. grup yönetimi ve iletişim 2. konu yeterliği 3. öğrenmeyi destekleme 4. verimli öğretim 5. kişisel mesleki gelişim 6. uyarıcı öğrenme 7. öğrenme süreçleri analizi 8. öz-yeterlik 9. öğrenlere yardım) belirlenmiştir (Bernhardsson ve Lattke, 2009).

İngiltere, Fransa, Almanya yetişkin eğitimcisi yeterlikleriyle ilgili yaptığı karşılaştırmalı çalışmasında Rein (2010) İngiltere yetişkin eğitimcisi yeterliklerini; 1. öğrenci ihtiyaçlarını değerlendirmek, 2. gruplar ve bireyler için öğrenme ve öğretme programları planlamak ve hazırlamak, 3. bir dizi öğretme ve öğrenme teknikleri geliştirmek ve kullanmak, 4. öğrenme sürecini yönetmek 5. öğrenenleri desteklemek 6. öğrenme ve öğrenen başarı çıktılarını değerlendirmek 7. birey performansı ve gelecekteki uygulamalar üzerine düşünmek ve değerlendirmek, 8. mesleki ihtiyaçları karşılamak; Fransa yetişkin eğitimcisi yeterliklerini 1. bir pedagojik içeriği tanımlamak 2. yeterli eğitim teknikleri ile pedagojik bilgi ve becerileri iletmek 3. uygulamalarda araç, malzeme ve ekipman kullanımı, 4. kurumsal eğitim programları tasarımına katılmak 5. kamuoyunu bilgilendirmek, 6. kurumsal ve mesleki çevrelerle profesyonel ilişkileri sürdürmek 7. bireysel öğrenme yollarını kullanmak 8. kurumun/şirketin sosyo-ekonomik çevresini bilmek 9. bir veya daha fazla yabancı dil konuşmak, 10. BİT kullanmak 11. farklı kültürler ve karşı tarafla uyumlu iletişim sağlamak 12. bireysel ihtiyaç ve tepkileri algılamak 13. grup olayları ile başa çıkmak 14. yeni içerik ve yeni teknikler sağlamak; ve Almanya yetişkin eğitimcisi yeterliklerini, 1. kişisel yeterlikler, 2. sosyal yeterlikler, 3. didaktik yeterlikler, 4. metodolojik yeterlikler, 5. toplumsal ve kurumsal yeterlikler'den oluşan başlıklar halinde ortaya koymaktadır. Tüm Avrupa'yı kapsayan genel bir yeterlikler listesinin bulunmayışına işaret eden Rein de araştırmasında, öncelikli olarak bu konuda bir çekirdek tanımlama yapıldıktan sonra kültürel farklılıkları da içeren yaklaşımlara ihtiyaç bulunduğuna vurgu yapmıştır.

Avrupa Komisyonunun Grundvig I programı kapsamında 2004-2006 yılları arasında Litvanya Vytautas Magnus Üniversitesi Eğitim Çalışmaları Merkezi (CES) koordinatörlüğü ve Danimarka Kopenhag Gece Okulu (KKA), Letonya Yükseköğretim Kalite Değerlendirme Merkezi (HEQEC), Malta Genel İşçi Sendikası (GWU), Norveç Uzaktan Eğitim Derneği (NADE), Romanya Yetişkin Eğitimi Enstitüsü (IREA), İsveç Telepedagojik Bilgi Merkezi (STPKC) ve Fransa Eğitim ve Sosyal Politika Avrupa Enstitüsü (EIESP) ortaklığında yürütülen 'Qualifications of Adult Educators in Knowledge Society (ADUEDU)' projesi bulgularına dayanarak hazırladıkları 'The Role of Adult Educator in the Context of Lifelong Learning' başlıklı makalelerinde Linkaityte, Valiuskeviciute ve Zilinskaite (2006), Pennsylvania (ABLE, 2001) ve Yeni Zelanda (NZQA, 2004) yetişkin eğitimcisi ulusal yeterlik çerçevelerinin analizini de içeren teorik bir modelleme yapmışlardır. Yetişkin eğitimcisi faaliyetlerini 'ulusal', 'bölgesel', 'kurumsal', 'bireylerarası' ve 'bireysel' olmak üzere beş düzeyde ele alan modelde, ulusal düzey; tüm sisteme yönelik ulusal politikalar geliştirilmesini, bölgesel düzey; eğitim altyapısı oluşturmaya yönelik öğrenme bölgesi oluşturmayı, kurumsal düzey; yetişkin öğrenenlere etkin öğrenme hizmetleri sunmayı, bireylerarası düzey; kolaylaştırıcı öğrenme ortamları oluşturmayı ve bireysel düzey; yeni öğrenme yeterlikleri kazandırmayı ve önceki öğrenmeleri kıymetlendirmeyi ifade etmektedir.

Yetişkin eğitimcisi meslek standardı, mesleki yeterlik ve yeterliliklerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra yetişkin eğitimcisi yeterlik profilleri ve standartlarını geliştirip uygulamakta olan bazı Avrupa ülkelerinden de söz etmek mümkündür. Örneğin, 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren 1990'lı yetişkin eğitimi kalitesini artırma çalışmalarına başlayan Estonya, 2003'te yetişkin eğitimcisi mesleki yeterliklerini belirledikten sonra 2007'de Estonya Eğitim ve

Araştırma Bakanlığı, Estonya Yaygın Yetişkin Eğitimi Derneği (AEAE), NK Koolituse OÜ, Tallinn Teknik Üniversitesi, Tallinn Pedagoji Ünivesitesi, Vastus OÜ ve ETKA Andras işbirliğinde ülke deneyim ve ihtiyaçları ile 'Estonya Yetişkin Eğitimi Yasası'nı gözeten beş seviyeli 'Estonya Yetişkin Eğitimcisi/Andragog Meslek Standardı'nı hazırlamıştır (EMCET, 2003).

Meslekle ilgili faaliyetler içermemesi sebebiyle kapsam dışı tutulan I ve II. seviyeler hariç III, IV ve V. seviyelerden oluşan standart; I. genel bilgi ve beceriler (1. sosyal bilimlerin temelleri 2. eğitimle ilgili (özellikle yetişkin eğitimi) ulusal ve AB mevzuatı 3. eğitim sosyolojisi ve felsefesi 4. istihdam politikası 5. ekonominin temelleri 6. örgüt yönetimi 7. iş çevresi ve meslek sağlığı 8. bilgisayar becerileri 9. dil becerisi -iki yabancı dil-) II. temel bilgi ve beceriler (1. yetişkin eğitimi-temel yetişkin eğitimi bilimi ve yetişkin eğitimi terminolojisi; yetişkin eğitiminin metodolojik temelleri; yetişkin eğitimi ve öğretiminin belirli özellikleri; yetişkin eğitimcisinin rolleri; yetişkin öğrenme yöntemleri; grup kurma ve grup dinamikleri; yetişkin eğitiminde ekip çalışması; ders ile faaliyete geçirme; yetişkin eğitiminin ilerlemesi ve geliştirilmesi, 2. gelişim psikolojisi, 3. sosyal psikoloji, 4. iletişim becerileri [sosyal beceriler, dinleme becerileri, çatışma yönetimi, müzakere teknikleri, sunum teknikleri, 5. ulusal ve uluslararası yetişkin eğitimi [AB ve dünyada mevcut durum, eğilimler, öncelikler], 6. yetişkin eğitiminin farklı alanlara uyarlanması, 7. yetişkin eğitimi ve toplumsal gelişim arasındaki bağlantıları görme ve tasarlama/şekillendirme hâkimiyeti) ve III. kişisel özellikler ve yetenekler (1. öğrenme yeteneği, 2. işbirliğine hazır olma, 3. sorumluluk, 4. stres yönetimi, 5. tolerans, 6. özdenetim, 7. karar verme yeteneği, 8. uyum yeteneği, 9. açık fikirlilik, 10. yaratıcılık)'tan oluşan üç yeterlik alanını içermektedir (Haidak ve diğerleri, 2003; Märja, 2008). Halen, beş seviyeden oluşan bu standarda bazı ara seviyeler ilave edilmek suretiyle sekiz seviyeli AYÇ'ye uyarlama çalışmalarına devam edilmektedir.

Yukarıda anılan çalışmaların yanı sıra 'A Good Adult Educator-AGADE (2004)', 'Validation of Informal and Non-formal Psycho-pedagogical Competencies of Adult Educators-VINE-PAC (2006)', 'Adult Learning Professions in Europe-ALPINE (2007)' gibi diğer benzer nitelikte çalışmalardan söz etmek mümkündür.

## Tartışma

Avrupa Birliğine uyum süreciyle birlikte, Türkiye dahil bir çok AB üyesi ülke tarafından kabul edilerek uluslararası nitelik kazanan Hayat boyu öğrenme ve onunla bağlantılı AYÇ kapsamında; üye ülkelerin öncelikli olarak kendi UYÇ'lerini oluşturduktan sonra AYÇ ile ilişkilendirmeleri beklentisi yönünde, ülkemizde 2006 yılında MYK'nın kurulması ile ulusal ve uluslararası düzeyde resmi ve gayriresmi tüm öğrenme faaliyetlerinin şeffaflığı ve uluslararası eşdeğerliğinin sağlanması sürecine girilmiştir. Bu süreçle birlikte, her sektörde olduğu gibi 'eğitim' sektöründe de meslek standartları ve mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi ihtiyacı gündeme gelmiştir. Bu ihtiyaçtan hareketle, öğretmen/egitimci meslek standartları ve mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi ve ilerleyen süreçte 'yetişkin eğitimciliği' meslek alanının da bu kapsam dalilinde AYÇ ile ilişkilendirilmesi beklenmektedir.

Hayat boyu öğrenme süreciyle birlikte, gerek yetişkin eğitimcisine duyulan ihtiyacın artması gerekse gelecekteki işgücü hareketliliği ve mesleğin uluslararası eşdeğerliliğinin sağlanması bağlamında, ülkemizdeki yetişkin eğitimcisi yetiştirme programlarının da AYÇ ile uyumlu bir yapıya kavuşturulması ihtiyacı bulunmaktadır. Dolayısıyla, mesleğin sekiz referans seviyeli AYÇ ile

ilişkilendirilmesi bakımından, ülkemizde halen sınırlı sayıda üniversite tarafından sadece 7. ve 8. seviyelerde (lisansüstü düzey) gerçekleştirilen yetişkin eğitimcisi yetiştirme programlarının, 3. 4. ve 5. seviyeleri de (sertifika, ön lisans ve lisans düzeyleri) kapsar şekilde yapılandırılması ihtiyacı söz konusudur. Bu yaklaşım çerçevesinde bir yetişkin eğitimcinin, yetişkin eğitimi hizmeti sunulacak kurum ve hizmet türüne (halk eğitimi merkezleri, üniversiteler gibi) göre farklılaşan bu yeterlilik seviyelerinden herhangi birine sahip olması halinde gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde iş olanağına sahip olması mümkün olacaktır.

AB üyesi ülkelerce özellikle 2000’li yıllardan itibaren, yetişkin eğitimcisi mesleki yeterlik ve/veya yeterliliklerini belirlemeye yönelik yürütülen çok sayıda çalışmanın, gelecekte her ülke için ortak referans oluşturacak ‘Avrupa Yetişkin Eğitimcisi Yeterlilikler Çerçevesi’nin oluşturulmasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Avrupa Komisyonu destekli bu çalışmalar arasından özellikle bu çalışmada da yer verilen ‘Key Competences for Adult Learning Professionals’ başlıklı çalışma başta olmak üzere ‘Estonya Yetişkin Eğitimcisi/ Andragog Meslek Standardı’ ve ‘QF2TEACH’, ‘ADUEDU’, ‘AGADE’, ‘VINEPAC’, ‘ALPINE’ gibi proje tabanlı AB uygulamalar, ülkemiz açısından gelecekte yapılması olası benzer nitelikli çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülen çalışmalar olarak değerlendirilmektedir. Bunlar arasından, yetişkin eğitimi sistemini bütüncül bir yaklaşımla ele alarak, yetişkin eğitimcisi faaliyetlerini ‘ulusal’, ‘bölgesel’, ‘kurumsal’, ‘bireylerarası’ ve ‘bireysel’ olmak üzere beş düzeyde modelleyen ADUEDU projesinin ayrıca katkısı olacağı düşünülen bir çalışma olduğu değerlendirilmektedir.

Yetişkin eğitimcisi yeterlik ve/veya yeterliliklerini belirlemeye yönelik yapılan tüm bu çalışmalardan elde edilen yaklaşımların, ilerleyen süreçte bir eşgüdüm çerçevesinde yeniden ele alınacağı anlaşılma ile birlikte; bu çalışma kapsamında yer verilen çalışmalardan elde edilen yaklaşımları ortak bir paydada özetlemek gerekirse; günümüz yetişkin eğitimcisinin genel yeterliklerini, hayat boyu öğrenen; iletişimci ve takım ruhuna sahip; alana sorumlu; alan uzmanı; alanda farklı öğrenme yöntem ve teknikler uygulayan; motive edici; farklılıkları ve grubu yöneten olmak şeklinde, özel yeterliklerini ise; bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirleyen; öğrenme sürecini tasarlayan; öğrenme sürecini değerlendiren; bilgi kolaylaştırıcısı; danışman/rehber; program geliştirici; mali açıdan sorumlu; kurumu geliştiren ve idari konularda destekleyen; iyi bir yönetici; insan yöneticisi; BİT kolaylaştırıcısı olmak şeklinde ifade etmek mümkündür.

**Kaynaklar**

- Akpınar, B., Tekataş, H. F. & Turan, M. (2004). Öğretmen adaylarının gözüyle sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Aslan, İ. & Çınar, O. (2011). Erzincan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin yetkinliklerinin incelenmesi. *C.Ü. İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 21.
- Bernhardsson, N., Lattke, S. (contributing: Bron A., Dellen, T., Gougoulakis, P., Luger, E., Lupo, R., Sgier, I., Siliman, A., van Torlone, F. (2009). *Core competencies of adult learning facilitators in Europe 'Qualified to Teach- QF2TEACH' Report*. German Institute for Adult Education (DIE).
- Borat, O. (2010). Hayat boyu öğrenme kapsamında eğitim sektöründe beklenen gelişmeler. *Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Projeler Dergisi*, 4(4), 32-44.
- Broek, S. (2010). Useful key competences for adult learning professionals. *Nordic Conference 2010: Professionalization of the Adult Teachers-Challenges and Chances*. Malmö, Sweden.
- Broek, S.D., Buiskool, B.J., Osborne M., Van Lakerveld, J.A. & Zarifis, G.K. (2010). *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals, Final report*. European Commission, DG EAC.
- Buttedahl, P., Ironside, D., Lengrand, P. & Titmus, C. (1985). *Yetişkin eğitimi terimleri*, (Çev. Oğuzkan, A.F.). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Çetin, Ş. (1999). Halk eğitim merkezlerinde görevli öğretmenlerin birer yetişkin eğitimci olarak eğitim ihtiyaçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 142.
- European Commission (EC). (2000). Lisbon European Council Presidency Conclusions.
- EC Communities. (2005). *Commission staff working document towards a EQF for LLL*, 957. Brussels.
- EC. (2006a). Establishing an action programme in the field of lifelong learning. *EU Official Journal*, 327/45.
- EC. (2006b). *Örgün eğitimde yetişkinler: avrupadaki politikalar ve uygulamalar*. (Çev. Eurydice Türkiye Birimi MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011).
- EC. (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the EQF for LLL. *EU Official Journal*, 111/01.
- EC. (2009). Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). *EU Official Journal*, 119.
- EMCET-European Bank for the Development of Modular Curricula and Educational Technologies. (2003). Adult educator's/andragogue's professional qualification III, IV, V.
- Ferman, M. & Özçelik, G. (2007). Competency approach to human resources management: outcomes and contributions. *Human Resource Development Review*, 5(1), 74.
- Haidak, T., Jääger, T., Jögi, L., Litvintseva, V., Valter, J. R., Orvet, S. & Rozdestvenski, K. (2003). *Professional standard of adult educator/andragogue III, IV, V*. Professional Council of Financial Intermediation and Business Activities.
- Hiemstra, R. & Sisco, B. (1990). Moving from pedagogy to andragogy (Adapted and updated from individualizing instruction, San Francisco: Jossey-Bass).
- Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile öğretmen yeterlikleri üzerine söyleşi. *Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim Dergisi*, 5(58), 20-26.
- Kılavuz, M. A. (2002). Yetişkinlik ve yaşlılık döneminde eğitim ve din eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 59-72.



- Knowles M. S. (1980). *The modern practice of adult education-from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Cambridge.
- Koç, M., Özkan, H., Taş, S. & Yılmaz, E. (2009). Türkiye’de yetişkin ve yaşam boyu eğitime yönelik lisans programı önerisi. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Linkaityte, G., Valiuskeviciute, A. & Zilinskaite, L. (2006). The role of adult educator in the context of lifelong learning. *International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*. ISBN: 972-8924-22-4, 405-409.
- Märja, T. (2008). *Professional standard of the adult educator in Estonia*. NVL-Nordic Network for Adult Learning.
- MEB. (2005). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. *Temel Eğitime Destek Programı Ulusal Rapor*. Ankara.
- MEB. (2009). *Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi*, 55. Ankara.
- MYK. (2012). Türkiye’de mesleki yeterlilik kurumunun ve ulusal yeterlilik sisteminin güçlendirilmesi projesi. ‘*Nitelikli İşgücü için Ulusal Yeterlilik Sistemi*’ <http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/component/content/article/731> internet adresinden 5 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- MYK. (2012). *Hayat boyu öğrenme için avrupa yeterlilikler çerçevesi*. <http://www.myk.gov.tr/index.php/ayc> internet adresinden 5 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Özkan, R. (2004). Öğretmen yeterlikleri üzerine bazı düşünceler. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- Rein, E. (2010). Professionalisation of adult educators. *Nordic Conference on Professionalisation of Adult Educators-Challenges and Chances at European and Global Level*. NVL-Nordic Network for Adult Learning, Malmö, Sweden.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The Encyclopedia of Informal Education*. INFED by YMCA George Williams College.
- Smith, M. K. (2010). Andragogy: What is it and does it help thinking about adult learning? *The Encyclopedia of Informal Education*. INFED by YMCA George Williams College.
- Teker, E. (2009). Meslek seçiminin önemi ve mesleki yeterlilikler sistemi. *Kariyerin İzmir Yolculuğu - İZKA Sosyal Kalkınma Mali Destek Programı Projesi*.
- Toprak M. (2011). Yeterlilikler çerçevesine dayalı öğrenme kazanımları. *PPT sunusu*. Kırıkkale.
- Turan Özdemir, S. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniv. Tıp Fak. Dergisi*, 25-28.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5 (1), 87-98.
- Ültanır, E. & Ültanır G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Ünsar, S. (2009). Yetkinliğe dayalı ücret yönetiminin genel bir değerlendirilmesi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 43-56.
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.

