ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HALK EĞİTİMİ PROGRAMI

AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE YAŞAM BOYU EĞİTİM POLİTİKALARI

Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ş. Erhan Bağcı

Ankara
Şubat, 2007

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HALK EĞİTİMİ PROGRAMI

AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE YAŞAM BOYU EĞİTİM POLİTİKALARI

Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ş. Erhan Bağcı

Danışman: Prof. Dr. Rıfat Miser

Ankara
Şubat, 2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Halk Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans çalışması raporu olarak kabul edilmiştir.

Başkan	*Prof. Dr. Meral UYSAL*
Üye	*Prof. Dr. Rıfat MİSER*
Üye	*Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY*

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…../…../2007

Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Dünya hızla değişiyor. Hızlı değişim, eğitim sistemlerini ve dolayısıyla eğitimle ilgili kavramları da etkiliyor. Eğitim sistemleri, değişimle birlikte ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılayamadığında, yeni tartışmalar ve kavramlar gündeme geliyor ya da eskiden beri varolan kavramlar yeni anlamlar yüklenerek sahneye çıkarılıyor. Eskiden varolan ancak yeni dönemde ön plana çıkan bu kavramlardan biri de "yaşam boyu eğitim". Eğitim ve öğrenme etkinliklerinin beşikten mezara kadar sürdüğünü anlatan bu kavram, son yirmi yıldır küreselleşme olarak adlandırılan değişim sürecinde, eğitim tartışmaları açısından başat hale geldi.

Yenilenen eğitim ihtiyaçları eski eğitim dizgesiyle karşılanamadığı oranda ortaya çıkan boşluk yaşam boyu eğitim ile giderilmeye çalışılıyor. Yeni eğitim ihtiyaçları, merkez kapitalist ülkelerin yaşlanan nüfuslarının ve yeni ekonomide sürekli kendisini yenilemesi beklenen işgücünün yarattığı ihtiyaçlar olarak beliriyor. Örgün eğitim sistemleri, yapıları itibarıyla, sürekli değişen ihtiyaçları karşılayamadığından, ihtiyaçların yetişkin eğitimi ile giderilmesi gerekiyor. Bu durum yetişkin eğitiminin önemini artırıyor. Yetişkin eğitimine yönelik artan ihtiyaç, öncesinde varolan temel eğitim ve diğer örgün eğitim sistemlerinin de yapısına ilişkin fikirleri de etkiler gözüküyor. Çünkü, örgün eğitimin uzun süreli ve katılımcıların gerçek eğitim ihtiyaçları açısından gereksiz bilgilerle dolu olması, eğitim sistemlerini ihtiyaca dönük olarak yeniden yapılandırma sorununu gündeme taşıyor. İhtiyaç yetişkin eğitimi ile karşılanacaksa, ondan önceki eğitim deneyimlerinin de onun ihtiyaçlarına göre yapılandırılması gerekli oluyor. Bu da eğitim sistemlerinin tamamının, yetişkin eğitiminin ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması anlamına geliyor. Gerekli görülen yeniden yapılanma için seçilen üst başlık ise yaşam boyu eğitim olarak ortaya çıkıyor.

Sadece merkez kapitalist ülkelerde ortaya çıkan yeni eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi için öngörülse de yaşam boyu eğitim, daha önceki dönemlerden bu yana daha fazla ve ileri bir anlam taşımaktadır. Yaşam boyu eğitimi daha eşitlikçi, daha özgürlükçü bir bakış açısından da ele almak mümkündür ve kavram, eğitim olanaklarının insanların hayatları boyunca yararlanabilecekleri biçimde yaygınlaştırılmasını içerdiğinden böyle bir yoruma imkan vermektedir.

Kavramın, kapitalist küreselleşmeye entegre olma çabası nedeniyle sürekli çalkantılara sahne olan, halen milyonlarca yetişkin okumaz yazmazı bulunan, yoğun ve sürekli iç göçlere bağlı ekonomik, sosyal, kültürel sorunlara sahip, töre cinayetleri ve benzeri çağdışı geleneklerin halen hüküm sürdüğü bir ülke olarak Türkiye için de geliştirici bir yönü vardır. Yaşam boyu eğitim Türkiye için tartışmaya değer bir kavramdır.

Kavramın Türkiye eğitim sistemine uygulanma çabası, ülkenin tarihsel eğilimleri doğrultusunda gerçekleşmektedir. Kavram, Türkiye'nin batıyla ilişkisi bağlamında gündeme girmekte ve ülkenin gerçek ihtiyaçlarına paralel bir anlam taşımaktan çok uluslararası içeriğiyle ele alınmaktadır. Yani Türkiye'nin eğitim ihtiyaçları için yaşam boyu eğitimin sunduğu olanaklar olmakla birlikte, kavram ağırlıkla Avrupa Birliği ve diğer uluslararası organizasyonların ileri sürdüğü saiklerle değerlendirilmektedir.

Bir ülkenin eğitim sisteminde öngörülen değişim, doğaldır ki onun eğitim ihtiyaçlarına hizmet etmelidir. Yine de bu gerçek, eğitim bilimleri alanında karşılaştırmalı çalışmaların sağladığı olanakları göz ardı etmeyi gerektirmez. Eğitimde karşılaştırmalı çalışmalar, karşılaştırılan ülkelerin farklı özellikleri dikkate alınarak yürütüldüğünde yeni düzenlemeler için veri sunmaktadır. Sorunların ele alınış biçimi ve çözüm üretme yöntemleri bakımından bilgi verebilecek olan karşılaştırmalı çalışmalar, eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde hangi yolların izlenmesi gerektiği hakkında da işlevsel olabilir.

Bu araştırmada Almanya, Danimarka ve Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarının karşılaştırılmasının nedeni ve önemi budur. Karşılaştırmanın Türkiye'nin ihtiyacı olan yaşam boyu eğitim politikalarının ortaya çıkarılmasına ve bu alanda atılacak adımlara katkı sunması beklenmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada, Türkiye'nin nasıl bir yaşam boyu eğitim yaklaşımına ihtiyaç duyduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Kavramın sunduğu olanaklar ve Almanya ve Danimarka'daki uygulamanın ortaya çıkardığı bilgiler ile bir eğitim politikasının köşe taşları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bu alandaki çalışmalara katkı sunmasını dilerim.

Ş. Erhan BAĞCI

ÖZET

AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE YAŞAM BOYU EĞİTİM POLİTİKALARI
Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma

BAĞCI, Ş. Erhan

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Rıfat MİSER

Şubat 2007, Xİİİ + 119 sayfa

Bu çalışmada, Almanya ve Danimarka ile karşılaştırıldığında Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarının durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Üç ülkenin yaşam boyu eğitim politikaları nicel durum, hedefler ve finansman yaklaşımları bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırma, belgesel tarama modeli ile yürütülmüştür. Karşılaştırmada kullanılan veriler ülkelerin resmi kaynaklarından alınmıştır. Öncelikle yaşam boyu eğitim kavramıyla ilgili tartışmalar ele alınmış, ardından bu tartışmalar ışığında üç ülkenin politikalarının durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye'nin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde yaşam boyu eğitim kavramının sağladığı olanakların ve sahip olduğu sınırlılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır.

ABSTRACT

LIFELONG EDUCATION POLICIES IN EUROPEAN UNION COUNTRIES
A Comparative Study On Germany, Denmark and Turkey

In this study, it is attempted to determine the state of lifelong education policies in Turkey when compared to Germany and Denmark. Lifelong education policies in these countries are compared from the point of current situation, objectives and financial approaches. The research is a survey conducted by descriptive method. All the data used in the research is collected from the official resources of each country. First of all, the discussions about the concept, lifelong education, are evaluated, and after, the policy of each country is examined through these discussions. At the end, the aim is to determine the possibilities and limitations that the concept, lifelong education has in order to meet the needs of education in Turkey.

İÇİNDEKİLER

		Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI		V
ÖNSÖZ		Vİİ
ÖZET		İX
İÇİNDEKİLER		X
TABLOLAR LİSTESİ		Xİİ
BÖLÜM		
1.	GİRİŞ	1
	Problem	1
	Amaç	7
	Önem	8
	Sınırlılıklar	8
2.	KURAMSAL ÇERÇEVE	9
	Yaşam Boyu Eğitime Farklı Yaklaşımlar	9
	Yaşam Boyu Eğitim Hangi Sorunları Çözebilir	10
	Yaşam Boyu Eğitimin İçeriği	15
	Hangi Yaşam Boyu Eğitim	20
	Yaşam Boyu Eğitim ve Piyasa	20
	Yaşam Boyu Eğitim ve Dezavantajlı Toplumsal Gruplar	23
	Yaşam Boyu Eğitim ve Toplumsal Değişme	27
	Sonuç	29
3.	YÖNTEM	31
	Araştırmanın Modeli	31
	Verilerin Toplanması	31
	Verilerin Çözümlenmesi	32
	Karşılaştırma	32
	ISCED 97 ve Araştırmaya Uygulanışı	34
4.	BULGULAR VE YORUM	37
	Avrupa Birliği'nde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları	39
	Avrupa Birliği'nde Eğitim ve Tartışmalar	42
	Avrupa'nın Değişen ve Yaşlanan Yüzü	45
	Almanya, Danimarka ve Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları	48
	Almanya	49
	Yaşam Boyu Eğitime Yaklaşım	52
	Eğitim Sisteminde Nicel Durum	55

Eğitim Finansmanı Yöntemleri 62
Danimarka 64
Yaşam Boyu Eğitime Yaklaşım 66
Eğitim Sisteminde Nicel Durum 69
Eğitim Finansmanı Yöntemleri 75
Türkiye 78
Yaşam Boyu Eğitime Yaklaşım 80
Eğitim Sisteminde Nicel Durum 85
Eğitim Finansmanı Yöntemleri 89
Karşılaştırma 90
Nicel Durum 92
Hedefler 96
Finansman 100
Yorum 102
5. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER 110
Özet 110
Sonuç 111
Öneriler 112
KAYNAKÇA 114

Tablolar Listesi

		Sayfa
Tablo 1	ISCED 97 Düzeylerine Göre Almanya, Danimarka Ve Türkiye	35
Tablo 2	En Az Üst Ortaöğretim Düzeyinde (ISCED 3-6) Eğitim Almış Nüfusun Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	42
Tablo 3	Yaş Gruplarına Ve Türe Göre Yaşam Boyu Öğrenmeye Katılım	43
Tablo 4	AB-25 İçinde Nüfus Ve İşgücünün Gelişimi Ve Yaş Grupları	47
Tablo 5	Almanya'da Cinsiyete Göre Nüfus (31 Aralık 2003)	49
Tablo 6	Almanya'da Yaşa Göre Nüfus (2002)	50
Tablo 7	Almanya'da Okulöncesi Eğitime (Kindergärten) Katılım	55
Tablo 8	Vorklassen ve Schulkindergärten (2003)	56
Tablo 9	Almanya'da İlköğretimde Kurum Ve Öğrenci Sayıları (2003)	57
Tablo 10	Almanya'da Ortaöğretimde Nicel Durum (2003)	58
Tablo 11	Almanya'da Özel Ortaöğretim Okulları (2003)	58
Tablo 12	Almanya'da Yükseköğretimde Nicel Durum (2003)	59
Tablo 13	Almanya'da Öğretmen Sayıları (2003)	59
Tablo 14	Yükseköğretimde Tam Zamanlı Bilim Ve Yaratıcı Sanatlar Personeli	60
Tablo 15	Almanya'da Sürekli Eğitim (2003)	61
Tablo 16	Almanya'da Yetişkin Eğitimi Program Alanlarına Göre Kurslar ve Kayıtlar	61
Tablo 17	Almanya'da Eğitimde Kamu Harcamaları (2002)	63
Tablo 18	Almanya'da Kamu Yönetiminde Eğitim Harcamalarının Dağılımı	63
Tablo 19	Danimarka'da Nüfus	65
Tablo 20	Danimarka'da Okulöncesi Eğitimde Nicel Durum	70
Tablo 21	Danimarka'da Okulöncesi Eğitim Kurumları Ve Öğrenci Ortalamaları	71

Tablo 22	Danimarka'da Temel Okul Düzeyinde Nicel Durum	72
Tablo 23	Danimarka'da Üst Ortaöğretimin Nicel Durumu	73
Tablo 24	Danimarka'da Bazı Okul Türlerinin Finansman Şeması - 2004	76
Tablo 25	Düzeylere Göre Eğitim Harcamaları (1994-2003)	77
Tablo 26	Türkiye'de Nüfus	79
Tablo 27	Türkiye'de Okulöncesi Eğitimde Nicel Durum	85
Tablo 28	Türkiye'de İlköğretimde Nicel Durum	86
Tablo 29	Türkiye'de Ortaöğretimde Nicel Durum	87
Tablo 30	Türkiye'de Halk Eğitimi Merkezlerinde Kurs Ve Kursiyer Sayıları (2004)	89
Tablo 31	Türkiye'de Hizmet Türüne Göre Eğitim Harcamaları (2002; YTL)	90
Tablo 32	Almanya, Danimarka ve Türkiye'de ISCED 0 Düzeyinde Nicel Durum	92
Tablo 33	Almanya, Danimarka ve Türkiye'de ISCED 1, 2 Düzeylerinde Nicel Durum	93
Tablo 34	Almanya, Danimarka ve Türkiye'de ISCED 3 Düzeyinde Nicel Durum	94
Tablo 35	Almanya, Danimarka ve Türkiye'de ISCED 5, 6 Düzeylerinde Nicel Durum	95
Tablo 36	Almanya, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitiminde Nicel Durum	95
Tablo 37	Almanya, Danimarka ve Türkiye'nin Demografik Yapıları	97
Tablo 38	Almanya, Danimarka ve Türkiye'de Temel Ekonomik Göstergeler Ve İşsizlik	98
Tablo 39	Almanya, Danimarka ve Türkiye'de Eğitim Finansmanı	101

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırma raporunun bu bölümünde ele alınan problemin tanımı, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları bulunmaktadır.

Problem

Yaşam boyu eğitim/öğrenme, güncel eğitim tartışmalarında sıkça karşılaşılan bir kavramdır. En basit anlamıyla okul sistemi içinde gerçekleşen eğitim/öğrenme biçimlerini kapsamakla birlikte bunların ötesinde, okul sistemi için belirlenmiş yaş ve mekan sınırlamalarına bağlı kalmaksızın yaşamın her anında ve alanında ortaya çıkan eğitim/öğrenme etkinliklerini anlatan bir kavram olarak yaşam boyu eğitim/öğrenme ile ilgili fikirler uygarlık tarihi kadar eskidir. Tarihte bugünden 6000 yıl öncesine kadar geri gidildiğinde yaşam boyu eğitim/öğrenme düşüncesinin izlerine rastlamak mümkündür (Büyükdüvenci, 1986, s.108-130). Kavramın, eğitim bilimleri literatürüne girişi ise XX. yy başlarına rastlar. Dewey, Lindeman ve Yeaxle gibi eğitim düşünürlerinin, günlük yaşamın sürekli bir parçası olarak eğitime yaklaşmaları ile eğitim ve öğrenmenin yaş, zaman ve yer ile sınırlı tutulamayacağı düşüncesi kuramsal temellerine kavuşmaya başlamıştır (Ayhan, 2005). Yine de yaşam boyu eğitim/öğrenme fikrinin eğitim sorunlarının çözümünde ön açıcı bir iddia olarak önem kazanmasının yaklaşık yirmi yıllık bir geçmişi vardır. Özellikle son on yılda ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal alanda uluslararası organizasyonların belirleyici hale gelmesiyle birlikte yaşam boyu eğitim/öğrenme fikri, küresel bir hakimiyet kurmuş, neredeyse sorunların çözümünde sihirli bir formül olarak görülmeye başlanmıştır.

Dünya çok hızlı ve çok yönlü bir değişim içindedir. Değişimin yönü ve niteliği üzerine farklı bakış açılarından farklı yorumlar yapılıyor olsa bile herkesin kabul ettiği şey değişimin sürekliliği ve artan hızıdır. Yaşam boyu eğitim/öğrenme, hızlı değişimin insan hayatında ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçların giderilmesi için bir çözüm noktası olarak görülen eğitim ile ilgili tartışmalarda sıkça karşılaşılan bir kavram olmuştur. Çünkü okul sistemi tek başına eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır. Çocukluk ve gençlik döneminde yer alan okul eğitimi, okul sonrası karşılaşılan gerçek yaşam problemlerini çözmekte yeterli olmamaktadır. O halde, yetişkinlerin de sorunlarının çözümü için okul sonrası eğitim fırsatlarına gereksinimi vardır.

Sorun yetişkinlerin de eğitim fırsatlarından yararlanabilmesi olduğundan yaşam boyu eğitim/öğrenme kavramı ilk bakışta sadece yetişkin eğitimi disiplininin sınırlarında gibi gözükmektedir. Genel olarak yaşam boyu eğitim/öğrenme uygulamaları olarak anılan eğitim pratiklerinin hemen hepsinin yetişkin eğitimi etkinlikleri olmasının nedeni de yetişkin eğitimi ve yaşam boyu eğitim/öğrenme kavramları arasındaki ayrım çizgilerinin belirsizliğinden kaynaklanmaktadır. Oysa ki yaşam boyu eğitim/öğrenme tartışmalarının geldiği aşamada görülmektedir ki kavram, eğitim sistemlerinin tüm düzeylerinde bir yeniden yapılanmayı kapsayan, “beşikten mezara kadar” biçiminde özetlenen daha geniş bir içeriğe sahiptir ve bu kavram yetişkin eğitimi uygulamalarının yaygınlaştırılmasını ve geliştirilmesini kapsamakla birlikte buna indirgenemez. Sayılan’a (2001) göre yaşam boyu eğitim kavramı temel eğitim, yetişkin eğitimi ve öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması olmak üzere topyekün eğitim etkinliklerini anlatmaktadır. Yaşam boyu eğitimin/öğrenmenin asıl vurgusu öğrenme çabasının yaşam boyu sürdüğü olduğuna göre kavramın bütün eğitim süreçlerinin toplamını ifade etmesi kaçınılmazdır. Ancak yine de tartışma konusu olan asıl alanın yetişkin eğitimi pratikleri olduğu da göz ardı edilmemelidir. Denilebilir ki yaşam boyu eğitim/öğrenme kavramı, eğitim sistemlerinin bütününün, hızla değişen dünyada önemi artan yetişkin eğitiminin ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması gerektiğinin altını çizmektedir.

Miser’e (1999) göre yaşam boyu eğitim üç temel kabule dayanır. Birincisi, eğitimin okuldan ibaret olmaması; ikincisi, insanların okul eğitiminden

sonra da eğitim fırsatlarına sahip olması gerektiği; üçüncüsü ise bunların halk eğitimiyle sağlanabileceğidir.

Özet ifadeyle, yaşam boyu eğitim/öğrenme fikri çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları eğitim olanaklarından faydalanabilmeleri üzerine kuruludur ve tarihsel süreç içinde çocuklarla gençlerin eğitimleri ile yetişkinlerin eğitimi arasındaki kalınlaştırılmış çizgilerin ortadan kaldırılması düşüncesini de içinde barındıran önemli bir kavramdır.

Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu eğitimden daha geniş bir kavramdır. UNESCO'nun Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü'nde (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu [UTMK], 1985, s.33) eğitim *"… her hayat durumunda gerekli bilgiler kazandırmak, manevi ve ahlaki değerler ile anlayışlar geliştirmek ereği taşıyan etkinlikler*" olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ile ilgili daha farklı tanımlamalar yapılıyor olsa bile tüm tanımlar için ortak nokta bu kavramın belli amaçlar doğrultusunda yapılandırılmış programlı etkinlikleri anlattığıdır. Öğrenme ise çok daha geniş bir kapsama sahiptir ve bu nedenle de tanımlanması üzerine daha çok tartışma vardır. Öğrenmeyi uyaran ve tepki arasındaki ilişki olarak tanımlayan yaklaşımlardan, deneyimi bilgi, beceri ya da tutuma dönüştürme süreci olarak tanımlayan yaklaşımlara kadar farklı tanımlar yapılmaktadır (Duman, 2000, s.20-22). Bu çalışmayı ilgilendiren kısmıyla öğrenme, yapılandırılmış bir programın içinde gerçekleşmesi zorunlu olmayan, amaçlı olabileceği gibi rastlantısal da olabilen, yaşamın her alanında ve her zaman gerçekleşen bilişsel bir süreçtir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu eğitimden daha geniş anlamlar içeren ve tanımlanması daha zor olduğundan belirsizlikler de içeren bir kavramdır.

Ayrıca yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları ile ilgili tartışmada, eğitim ile ilgili her kavramsal tartışmada olduğu gibi, siyasal tercihlerin, kavramın kullanımında ve ona yüklenen anlamlarda farklılıklar yarattığı gözükmektedir. Güncel eğitim tartışmalarındaki ana ekseni oluşturan 'eğitim hakkı' tartışması yaşam boyu eğitim/öğrenme ile ilgili metinlerde de ortaya çıkmaktadır. Yaşam boyu eğitim (lifelong education) ya da yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) kavramlarının kullanımında, kullananların eğitim hakkı ile ilgili fikirlerinin bir farklılaşma yarattığını söylemek mümkündür.

Kapitalizmin sosyal devletten vazgeçişiyle, eğitimin kamusal niteliğinin gerilemesi ve piyasanın iç dinamiklerine terk edilmesi, eğitim/öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesinde devletin mi bireylerin mi sorumlu olduğuna dair bir tartışma yaratmıştır. Yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim kavramlarının kullanımında ortaya konan tercihlerin arkasında da bu büyük tartışmanın gizli olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Sayılan'a (2005) göre, OECD ülkelerinde ve AB'de 1990'lı yılların başından itibaren yaşam boyu öğrenmeye geçiş yapılmıştır. Yazarın iddiası odur ki temel eğitim sorunlarını çözmüş gelişmiş kapitalist ülkeler, eğitimin piyasalaştırıldığı neoliberal dünyada kendi ihtiyaçlarını karşılamak için bu kavramsal genişletmeye ihtiyaç duymuşlardır. Sayılan'ın eleştirel bir gözle baktığı OECD ve AB gibi kurumların metinlerinde ise öğrenmenin, eğitim ve yetiştirme sistemlerinin ötesinde çok geniş bir etkinlik alanı olduğuna vurgu yapılarak 'yaşam boyu öğrenme' kavramı tercih edilmektedir. Bu metinler, yaşam boyu öğrenme olanaklarının yaratılmasında hükümetlere belli ancak sınırlı bir misyon biçmekte; bu misyon eğitime ayrılan bütçe paylarının artırılması sorununu atlayarak, kaynakların etkin dağıtılması ve özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının teşvik edilmesi söylemi ile tanımlanmaktadır (European Commission, 2000).

Eğitim ve öğrenme kavramlarının kullanım tercihlerinin basit bir teknik farklılıktan kaynaklanmadığı UNESCO raporlarında da tespit edilmiştir. UNESCO'nun 2000 yılında yayımladığı "Dünya Eğitim Raporu"na göre kavramların uluslararası alanda kullanımları arasındaki geçiş 1980'lerde başlayan ve 1990'larda hakimiyetini kuran eğitim finansmanına dair fikirlere paralellik taşımaktadır. Bu tarihlerden sonra zorunlu eğitim süresinin ötesinde bulunan eğitim imkanlarının finansmanı kamunun sorumluluğundan çıkarılmış ve kamu, katılımcı ve işveren arasındaki bir işbirliğine bırakılmıştır (UNESCO, World Education Report – 2000. s.59). Böylelikle, daha önceki dönemlerde eğitimin bir insan hakkı olduğu, toplumsal yarar sağladığı ve bu nedenlerle de eğitimin maliyetinin devlet tarafından karşılanması gerektiğine dayanan sosyal devlet anlayışından, eğitimin bireysel yarar sağladığı ve bu nedenle de maliyetini bireyin yüklenmesi gerektiği fikrine de geçiş sağlanmış olmaktadır. Öğrenme kavramı da eğitim kavramı ile karşılaştırıldığında, katılımcının belirli

ancak düzenleyicinin belirsiz olmasından kaynaklanan bir muğlaklığa sahip olduğundan, liberal odaklar tarafından tercih ediliyor gözükmektedir. Yaşam boyu eğitim kavramı, belli ihtiyaçlar doğrultusunda programlanmış etkinlikleri ifade ettiği için asıl sorumluluğu hizmeti sunana yüklemektedir. Sorun toplumsal düzeyde ele alındığında, bu hizmet sunucu için tek anlamlı seçenek devlet olmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramı ise sorumluluğu daha çok bireye verdiğinden, bireyin hizmeti nereden alacağı sorunu ikinci planda kalmaktadır. İki kavram arasında, kavramların sorumluluğu kime yüklediği noktasında varolan ayrım, son yirmi yıllık küresel gelişmeler ışığında, ağırlığın öğrenme kavramına kaymasına neden olmuştur.

Bu araştırmada, öğrenme etkinliğinin okullara sıkıştırılamayacak niteliği ile yaşamın her alanında ve sürekli gerçekleştiği gerçeği göz ardı edilmeden, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve bu nedenle devlet tarafından tüm yurttaşlara, her düzeyde ve ücretsiz olarak verilmesi gerektiği anlayışından hareketle, ilgili kurum ve yazarların metinlerindeki orijinal kullanımlar dışında, ‘yaşam boyu eğitim’ kavramı tercih edilmiştir.

Yaşam boyu eğitim kavramının hızla değişen dünyada kazandığı önemin yanı sıra, kavram Türkiye açısından başka bir öneme daha sahiptir. Türkiye, Avrupa Birliği’ne aday ülke konumundadır. Eğitim alanında, Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinde Türkiye, eğitim sistemini Birlik ülkeleri ile uyumlu hale getirmeyi hedeflemektedir. Yaşam boyu eğitim kavramı Avrupa Birliği açısından eğitim alanındaki tüm düzenlemelerin kaynağında yer almaktadır. Tüm üye ülkeler eğitim sistemlerini bu kavramın oluşturduğu eksen etrafında yeniden tarif etmeye çabalamaktadır.

Yaşam boyu eğitim kavramı uluslararası çapta yürütülen eğitim tartışmalarında ve düzenlemelerde öne çıkan bir kavram olmasına karşın Türkiye’de bu konuyla ilgili yeterli araştırma bulunmamaktadır. Türkiye’de yaşam boyu eğitim üzerine yapılmış tek araştırma Sabri Büyükdüvenci’nin 1986 yılında yaptığı ‘Hayatboyu Eğitim’ başlıklı doktora tezidir. Araştırmada Büyükdüvenci, hayatboyu eğitim kavramıyla ilgili kavramları tanımlayıcı, betimsel bir çalışma yapmıştır. Büyükdüvenci’nin kavramı betimleyen araştırmasının ötesinde Türkiye’de, yaşam boyu eğitim politikaları konusunda yapılmış hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yaşam boyu eğitim, uluslararası düzeyde giderek önem kazanan bir kavramdır ve Türkiye'nin Avrupa Birliği ile ilişkilerinde de rolü vardır. Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarının belirlenmesinde, Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırmalı çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Bir toplumda mevcut eğitim sorunlarını ve bunların nedenlerini ortaya çıkartmak için eğitim bilimleri alanında karşılaştırmalı çalışmalar sıkça kullanılmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim varolan sorunları ve nedenlerini diğer toplumlardaki benzer faktörlere değinerek saptayan, yorumlayan bir inceleme ve araştırma alanıdır (Lauwerys-Varış-Neff, 1979). Eğitim sorunları farklı ülkelerde farklı biçimlerde ortaya çıksa da ve bu ülkelerin farklı özelliklerinden kaynaklanıyor olsa da yine de benzerlikler taşımaktadır. Özellikle eğitim politikalarının belirlenmesinde uluslararası çapta kullanılan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ile ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgiler edinmek, başka toplumlarda hangi sorunların eğitim aracılığıyla çözülebildiğine bakabilmek, belli eğitim uygulamalarının tarihsel kökenlerini inceleyerek sorunların çözümünde sundukları olanakları ortaya çıkarabilmek, başka kültürlerden insanların nasıl öğrendiklerini anlayabilmek, bir ülkenin diğerleriyle arasındaki farkları ortaya çıkararak kendisi hakkında daha ileri bilgilere sahip olmasını sağlamak mümkündür (Lore, 2001).

Yaşam boyu eğitim Türkiye'de eğitim sorunlarının giderilmesinde çok da yaygın kullanılan bir kavram değildir. Bunun nedeni nüfusun genç olmasından kaynaklı, yönetenlerin yetişkin eğitiminden daha çok örgün eğitime ağırlık vermeleri olabilir. Ancak günümüzde yaşam boyu eğitim uluslararası düzeyde oldukça geniş bir tartışma ve uygulama alanı halini almıştır. Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları, eğitim alanında önem kazanan bir konu halini almaktadır. Bu kavramın Türkiye'deki yerinin belirlenmesinde karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının sağlayacağı verilerin rolü olacaktır.

Ulusüstü bir siyasal organizasyon olarak Avrupa Birliği ile bir ulus devlet olarak Türkiye'nin yaşam boyu eğitim politikalarının karşılaştırılmasında, karşılaştırmalı eğitim teorisi bakımından maddi bir imkansızlık vardır. Daha somut ifadeyle, bir ulus devletle ulusüstü bir siyasal organizasyonun eğitim politikalarının karşılaştırılmasının geçerliği yoktur. Bu noktadan hareketle,

araştırmanın geçerliği için Türkiye'nin yaşam boyu eğitim politikalarının, Birlik üyesi olan Almanya ve Danimarka ile karşılaştırılması yoluna gidilmiştir.

Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırıldığında aday ülke konumundaki Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarının durumu bilinmemektedir. Bu araştırmanın ele aldığı problem, Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarının, Avrupa Birliği ülkeleri olan Almanya ve Danimarka ile karşılaştırıldığında ne durumda olduğunun belirlenmesidir.

Amaç

Araştırma, Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarının durumunu Avrupa Birliği ülkeleri olan Almanya ve Danimarka ile karşılaştırmalı olarak ele almayı amaçlamaktadır.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkiye'de yaşam boyu eğitim, eğitim sistemindeki nicel durum bakımından Almanya ve Danimarka ile karşılaştırıldığında ne durumdadır?
- Türkiye'nin yaşam boyu eğitim kavramı ile ilgili önüne koyduğu politik hedefler Almanya ve Danimarka ile karşılaştırıldığında ne durumdadır?
- Türkiye'de finansman bağlamında yaşam boyu eğitim politikaları Almanya ve Danimarka ile karşılaştırıldığında ne durumdadır?

Önem

İlk olarak yaşam boyu eğitim/öğrenme, dünyada yaşanan hızlı değişimle birlikte okul merkezli geleneksel eğitim yaklaşımlarının, eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta giderek daha da yetersiz kalmasıyla önemi artan yetişkin eğitiminin, eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesinde oynadığı anahtar rolün bir sonucu olarak önem kazanmaktadır. Eğitim sorunlarının giderilmesinde taşıdığı potansiyeller itibarıyla kavramın eğitim bilimleri için önemli olduğu söylenebilir.

İkinci olarak, Avrupa Birliği ile üyelik müzakerelerine başlamış olan Türkiye'nin eğitim alanında kapsamlı bir değişim süreci başlatması zorunlu

görünmektedir. Eğitim sisteminde yaşanacak bu değişim sürecinde, yaşam boyu eğitim/öğrenme kavramı en temel konulardan birini oluşturmaktadır.

Araştırma, ele alınan kavram açısından Türkiye'deki durumun ne olduğu ile ilgilendiğinden önemli gözükmektedir. Değişim, Türkiye eğitim sisteminin gelecekte alacağı biçimi belirleyeceğinden, araştırmanın bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

Sınırlılıklar

"Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları" başlıklı araştırma Almanya, Danimarka ve Türkiye'deki durumun karşılaştırılması ile sınırlıdır. Almanya, birlik içindeki etkin rolü; Danimarka ise özellikle yetişkin eğitimi alanındaki etkinliği nedeniyle seçilmiştir. Bunun dışında araştırmada yapılan karşılaştırma nicel durum, hedefler ve finansman sorununa yaklaşım ile sınırlandırılmıştır.

Eğitim politikalarının niteliğinin betimlenmesi, ilgili metinlerin taranmasının ötesinde yerinde gözlem yapmayı, metinlerdeki iddia ile uygulama arasındaki farkları da belirlemeyi ve gerçek durumu tarif etmeyi gerektirir. Ancak bu çalışma, Almanya ve Danimarka için yerinde gözlem olanaklarından yoksun olduğu için metinlerdeki durumu analiz etmekle sınırlı kalmıştır. Bu sınırlılık nedeniyle Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları başlığı altında yürütülen araştırmanın raporu, resmi metinlerin taranması ile gerçekleştirilmiş bir karşılaştırmayı sunmaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın konusu olan yaşam boyu eğitim kavramıyla ilgili farklı bakış açıları ve tanımlamalar sunulmaktadır. Üzerinde çok farklı boyutlarda tartışmalar olan kavramla ilgili farklı bakış açıları sunulduktan sonra, konu ile ilgili pratik sorun alanları tespit edilmeye çalışılmakta ve yaklaşım farklılıklarına göre bir sınıflandırma yapılarak karşılaştırma için referans alınabilecek bir kuramsal çerçeve çıkarılmaktadır.

Yaşam Boyu Eğitime Farklı Yaklaşımlar

Güncel eğitim tartışmalarında önemli bir yer tutan yaşam boyu eğitim kavramı konusunda çok farklı yaklaşımlar vardır. Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü'nde "hayat boyunca eğitim" başlığı altında ele alınan kavram şöyle açıklanmaktadır:

> "… Hayat, kendi başına sürekli bir öğrenim sürecidir; ancak her insanın, teknik ve toplumsal değişime ayak uydurabilmek, kendi çevresine ilişkin (evlenme, ana-baba olma, iş durumu, yaşlılık vb.) şartlar altında meydana gelen değişiklikler karşısında hazırlıklı olabilmek ve bireysel gelişimi bakımından tüm gizil gücünü harekete geçirebilmek amacıyla sürekli, maksatlı ve ardışık bir öğrenim görmesi için özgül fırsatlara ihtiyacı vardır. Hayat-boyunca eğitim, bireyin hem maksatlı, hem de rasgele öğrenme yaşantılarını kapsar…" (UTMK, 1985).

Kavram ile ilgili tüm farklı yaklaşımlarda yukarıdaki tanımda vurgu yapılan özellikler vardır. Bunlardan ilki öğrenmenin belli bir yaş dönemiyle sınırlı olmadığı, doğumdan ölüme kadar geçen süre içinde ve sürekli olarak var olduğudur. İkinci temel özellik çok hızlı ve sürekli değişimlerin meydana geldiği bir hayat akışında, bireylerin değişime ayak uydurabilmelerinin zorluğu ve değişimin yarattığı zorluklarla başa çıkabilmek için örgün eğitim sisteminin yeterli olmadığıdır. Üçüncüsü de bireylerin eğitim fırsatlarından hayatları boyunca yararlanabilmelerinin onların kişisel gelişimleri için olumlu olduğudur.

Yaşam boyu eğitim kavramını tanımlayan bu üç özelliğin ötesinde, kavrama farklı bakış açılarından farklı anlamlar yüklenmektedir. Kavramla ilgili farklı bakış açılarını iki kategoride toplamak mümkündür. Birincisi kavramın çözüm üretme kapasitesi, ikincisi ise kavramın içeriğine yüklenen anlamdır.

Yaşam Boyu Eğitim Hangi Sorunları Çözebilir

Yaşam boyu eğitim ile ilgili yaklaşım farklılıkları, kavramın çözüm üretme kapasitesine bakışta ortaya çıkmaktadır. Burada ilk eğilim, yaşam boyu eğitimin neredeyse insanlığın yaşadığı bütün sorunlar için geniş bir çözüm üretme kapasitesi olduğunu iddia eder. İkinci eğilim ise eleştireldir; yaşam boyu eğitimin kimi yeni olanaklar sağlayabileceğine değinirken diğer yanda da sınırlılıklarını görür, pratik karşılığındaki hatalara işaret eder.

Ağırlıkla AB, OECD ve DB gibi uluslararası organizasyonların metinlerinde belirginleşen birinci yaklaşım, en temelinde eğitim ile ilgili bütün tartışmaları ekonomik gelişme hedeflerine bağlayan, eğitim yoluyla da ekonomik ve toplumsal alanda yaşanan bütün sorunların çözülebileceğini ve yaşam boyu eğitimin ekonomik, sosyal, kültürel bütün sorunların çözümünde geçerli olduğunu söyleyen bir niteliğe sahiptir.

Bu bakış açısından, küreselleşme gibi ekonomik ve toplumsal değişimlerin çok hızlı yaşandığı bir dönemde, bilgi temelli toplum, bireylere çok çeşitli fırsatlar sunduğu gibi çok çeşitli riskleri de beraberinde getirmektedir. Bireylerin topluma aktif olarak katılmaları ve risklerden uzaklaşarak fırsatlardan yararlanabilmeleri için bilgi ve yeteneklerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Hızlı değişim toplumdaki eşitsizliklerin derinleşmesi tehdidini de içinde taşımaktadır. Eşitsizliklerin tohumları, yaşamın erken dönemlerinde eğitime katılmada yaşanan farklılıklarla atılmaktadır (European Commission, 2001).

Küreselleşme ve teknolojik değişimlerin artan etkileri, işin ve emek piyasasının değişen doğası ve giderek yaşlanan toplumun iş ve hayat yeteneklerini sürekli geliştirme ihtiyacı nedeniyle yaşam boyu öğrenme önemlidir. Ayrıca geniş kapsamlı yapısal değişimler, bilgi ve becerilere sahip

olanlarla olmayanlar arasındaki kutuplaşmayı artırmakta ve bu durum demokrasiyi tehdit etmektedir (OECD, 2004).

Dünya Bankası raporlarında ise yaşam boyu öğrenme çok daha geniş bir misyona sahiptir. Örgütün, 2003 yılında yayımladığı 'Küresel Bilgi Ekonomisinde Yaşam Boyu Öğrenme' başlıklı raporunda yaşam boyu öğrenmenin önemi şöyle anlatılmaktadır:

> "… Yaşam boyu öğrenme, işçilerin küresel ekonomide rekabet edebilmeleri için yaşamsaldır. Eğitim, yoksulluğu azaltmaya yardımcı olur; eğer gelişmekte olan ülkeler yaşam boyu öğrenme olanaklarını geliştirmezlerse, endüstrileşmiş ülkelerle aralarındaki beceri ve teknoloji açığı giderek büyür. İnsanların, topluluklarının birer üyesi gibi işlevlenme yetenekleri geliştirilerek, eğitim ve yetiştirme ile aynı zamanda sosyal sermaye (daha geniş ifadeyle sosyal uyum ya da sosyal bağlar) de yükseltilir, böylelikle insan sermayesi yaratılarak ekonomik büyüme ilerletilir ve gelişme teşvik edilir. Sosyal sermaye aynı zamanda eğitim ve sağlık ürünlerini, çocuk sağlığını, toplumsal cinsiyet ve ırk eşitliğini geliştirir, sivil özgürlükleri ilerletir, yurttaşlar arası ekonomik eşitlik sağlar, suçu azaltır, vergi kaçaklarını engeller (Putnam, 2001). Bu yüzden sadece insan sermayesini geliştirdiği için değil aynı zamanda sosyal sermayeyi geliştirdiği için de eğitim, gelişmenin temelinde görülmelidir…" (World Bank, 2003).

Yukarıdaki metinlerde geçen ifadelere bakıldığında, yaşam boyu öğrenme kavramının neredeyse kutsal bir çözüm olarak sunulduğunu söylemek abartılı olmayacaktır. Bu kurumlar için yaşam boyu öğrenme, günümüz dünyasında karşılaşılan bütün sorunların çözüm anahtarıdır.

Bu yaklaşımda temel kavramlar bilgi temelli ekonomi ve rekabet gücüdür. Yaşam boyu öğrenmeyi kutsayan bu liberal retoriğin altında yatan varsayım, şirketlerin bilgi temelli küresel ekonomi içinde rekabet edebilmeleri için eğitimli işgücüne ihtiyaçları olduğudur. Rekabet gerçekleştiğinde ise yeni iş alanları açılacaktır. Ücretler artacak ve herkesin yaşam standardı yükselecektir. Bu yüzden küresel piyasada rekabet edebilir mal ve hizmet üretmek gereklidir. Bunun yolu da işçilerin becerilerini geliştirmek için eğitime daha çok yatırım yapılması ve yaşam boyu öğrenme imkanlarının geliştirilmesidir. Bireyler, şirketler, ülkeler ve uluslararası birlikler için hızla değişen küresel ekonomide başarının anahtarı insan sermayesine yatırımdır. Bunun en iyi ifadesi ise yaşam boyu öğrenme politikalarının geliştirilmesidir.

Bu yaklaşımın karşısında yer alan ikinci yaklaşım ise yaşam boyu eğitimin çözüm üretme kapasitesine eleştirel yaklaşmaktadır. Cruikshank'a (2001) göre bugünkü biçimiyle yaşam boyu öğrenme uygulamaları verili

toplumsal düzenin güçlendirilmesine ve eşitsizliklerin sürmesine yaramaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin çok geniş bir çeşitliliğe sahip olan ilgi alanı, yeni ekonomi içinde gerekli becerilerin geliştirilmesine odaklanmıştır. Eskiden toplum kalkınması ve sosyal adalet hedefiyle yürütülen okul sonrası eğitim etkinlikleri, yeni ekonominin gelişmesiyle uluslararası rekabete etkin katılabilmek için çalışanların becerilerinin gelişmesine indirgenmiştir (2002). Tek söylenen şey, bilgi temelli ekonomide en önemli işçilerin 'bilgili işçiler' olduğudur. Yazara göre bu söylem bile kendi içinde çelişkilidir ve eğitim miti tartışılmalıdır (2002b). İşin çapı ve doğasında herhangi bir değişim, daha doğrusu genişleme olmadan, sadece mesleki gelişim için eğitim olanaklarını artırmak refah yaratmaz. Daha fazla eğitim yeni işler üretmez sadece eğitim alanların, alamayanların yerine geçmesini sağlar. Yazara göre, insan sermayesi kuramı bireylerin eğitim ve yetiştirme yoluyla kendilerine yatırım yapmasıyla gelirlerini artıracakları ve hükümetlerin de bu yatırımları ekonomik büyüme yolunda kullanacağını ileri sürer. Bu anlayış, okulları ekonomik savaşın ön cephesine sürmüştür (2003). Aynı makalesinde yazar, yaşam boyu öğrenme retoriği ile işyerindeki hayat arasındaki geniş açıya da dikkat çeker. Retorik küresel rekabetten söz ederken, işçiler işyerinde ayakta kalabilmeyi konuşmaktadır. Retorik, bilgi temelli işten ve beceri eğitiminden bahsederken, işçiler yaşam boyu öğrenmenin 'sürüyü gütme'nin basit bir yolu olduğunu söylemektedir. Eleştirilerinin sonunda yazar, çözüm önerisini çalışma hayatında bir reform yapmak ve yaşam boyu öğrenmenin ilgi alanını mesleki becerilerin geliştirilmesinin ötesine genişletmek olarak formüle etmektedir.

Gerçekten de yeni küresel eğilimler, bütün düzeyleriyle eğitimi, mesleki eğitime indirger niteliktedir. Duman'a göre (2005) Avrupa ve Kuzey Amerika merkezli yeni eğitim yaklaşımları, eğitimin anlamını öncelikle gençlerin ve daha sonra da tüm yurttaşların istidam edilebilmesi ya da onlara işgücü piyasasına girebilmeleri için gerekli becerilerin kazandırılmasına eş tutmaktadır. Yazara göre "yeni meslekileşme" (new vocationalism) olarak tanımlanabilecek bu eğilim yaşam boyu eğitimi değersizleştirmektedir.

Piyasa için eğitim fikrinin pratik ağırlık kazanmasıyla, eğitim dizgesinde tarihsel olarak kurulmuş özgürleşme ve uyum sağlama dengesinde, eğitimle

bireylerin toplumsal rollerine rıza göstermelerini sağlayan kefe hızla aşağıya çekmektedir. Sayılan'a (2001) göre modernliğin kültürel, siyasal ve toplumsal düzeyde çözülmeye başlamasının, modernleşmenin merkezinde yer alan eğitim alanında yıkıcı etkileri olmuştur. Bu gelişmenin arkasındaki en güçlü dinamik ise neoliberal politikalardır. Serbest piyasanın mutlak hakimiyeti ve küçük, güçlü devlet anlayışı üzerine kurulu neoliberal dünyada sermayenin rahatsız edilmeden dolaşabilmesi için kamu hizmetlerinin daraltılması sonucu modern siyasal alanın kamu yararı yaklaşımı yıpranmıştır. Gelişmiş ülkelerdeki modernlik çözülürken, gelişmekte olan ülkelerde de devlet eliyle modernleşme politikaları rafa kaldırılmıştır. Sanayi toplumlarında savaş sonrası hızlı büyümenin de sona ermesiyle ilerlemenin ve toplumsal dönüşümün olanaksızlığı fikri hakim olmuştur. Tüm bu gelişmeler toplumsal değişme için kamu eliyle eğitim iddiasını ortadan kaldırırken toplumsal yararı piyasa merkezinde yeniden tanımlayan liberal düşünceler rakipsiz kalmıştır. Piyasa ise eğitim sorunlarını, doğası gereği daha fazla kâr için ele almaktadır ve bir taraftan kamu eğitiminin daraltılması ve ticarileştirilmiş eğitimin geliştirilmesiyle kendisine yeni kâr alanları açılmasını, diğer taraftan da eğitimin kendisi için gerekli meslek elemanları yetiştirmeye odaklanmasını talep etmektedir.

Hirtt (2005) ise Avrupa'da eğitim ile ilgili yönelimleri değerlendirdiği makalesinde Avrupalı eğitimin 80'lerden sonra yaşadığı değişimi yedi başlık altında toplamaktadır: adem-i merkezileştirme, okulların artan özerkliği, programların kuralsızlaştırılması, bilgiden çok beceriye ilgi, eğitim sanayi işbirliği, bilginin ve iletişim teknolojilerinin kitleselleşmesi, kâr için özel eğitim anlayışının hızlı gelişimi. Yazara göre bu gelişmeler eğitimin sermayenin talepleri doğrultusunda yeniden yapılandırıldığını göstermektedir. Eğitim sistemi, ekonomik rekabete hizmet eder hale gelebilmesi için üç boyutlu bir uyum programına tabi tutulmaktadır; birincisi işgücü eğitimi, ikincisi tüketici eğitimi ve üçüncüsü de sistemin kendisinin piyasaya hızla dahil edilmesi. Yazar, yaşam boyu öğrenme söyleminin de Avrupa'nın eğitim hedefleri doğrultusunda anlamlandırıldığına işaret ederek, çalışanların emek piyasasına uyumlulaştırılması ve mesleki becerilerinin geliştirilmesi hedefi taşıdığından söz etmektedir.

Avrupa Birliği'nin eğitim hedeflerini belirleyen "Eğitim Sistemlerinin Somut Gelecek Hedefleri" (European Commission, 2001) raporunda, birliğin Lizbon Stratejisi'nde belirlenmiş olan (European Council, 2000) *'daha çok ve iyi iş ve daha geniş sosyal uyumla, sürdürülebilir bir ekonomik büyüme yeteneğine sahip olan dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomisi haline gelme'* hedefini gerçekleştirmek için eğitime yüklenen anlamın genişletilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Rapor, bunun yolunun bireyin, toplumun ve ekonominin gelişmesinden geçtiğini belirtirken, bu görevi de formel ve informel eğitim biçimleri arasındaki geleneksel engelleri aşan bir yaşam boyu öğrenme stratejisine vermektedir. Eğitim ve ekonomi arasında kurulan bu indirgemeci ilişki, yaşam boyu eğitim fikrinin de mesleki eğitimle eş tutulmasına ve kavramın eğitim sistemleri için geliştirici olabilecek potansiyel içeriğinden arındırılmasına neden olmaktadır.

Oysa ki Olesen'e (2000) göre yaşam boyu öğrenme, eğitimi okulların, pedagojinin ve eğitim politikalarının yarattığı kurumsal ve ideolojik iyimserlikten kurtarmaya yarayabilir çünkü siyasal düşünümün çok temel bir alanı olarak öğrenme sürecini belirlenmiş merkezlerin dışına taşıyan, açık uçlu bir niteliği vardır. Eğitimsel bir söylem olarak yaşam boyu öğrenmenin, yazara göre radikal başlangıç varsayımları vardır: Öğrenmenin sadece okullarda ve kurumlarda değil hayatın her alanında gerçekleştiği düşüncesine dayalıdır; ilgi odağını okulların dışında kalan uçsuz bucaksız özyönetimli öğrenme potansiyeli üzerinde tutar. Kurumlarda verilen organize edilmiş bilginin ve iletişimin toplumsal güç ilişkilerini yeniden ürettiğini söyleyen yazar, yaşam boyu öğrenme söyleminin, taşıdığı potansiyellerle çelişkili olarak, ekonomik büyümeye bağlanan insan kaynakları yaklaşımı ile paralellik taşıdığını belirtir.

Her sorun için çözüm yolu olarak gösterilen yaşam boyu öğrenme düşüncesi ve uygulamalarının sonuçlarının, kendi içinde bile ileri sürdüğü iddialardan uzak kalması (Hake, 2005) bir tarafa, eğitim alanındaki en özgül sorunlar olarak ırk, etnik köken ve toplumsal cinsiyet sorunlarında da herhangi bir çözüm üretemediği çeşitli yazarlar tarafından belirtilmektedir (INFED, 2002; Tan, 2005).

Görüldüğü gibi yaşam boyu eğitim düşüncesinin çözüm üretme kapasitesi ile ilgili farklı yaklaşımların altında, aslında sorunların ne olduğuna ve nasıl çözülebileceğine dair yapılan farklı belirlemeler yatmaktadır. Bir tarafta yaşam boyu eğitimi sadece ekonomik gelişmenin bir enstrümanı olarak gören ve toplumsal gelişmeyi de piyasanın rekabetçi dengelerinin sağlayacağı varsayımı üzerine kurulu hakim liberal anlayış bulunurken, diğer tarafta yaşam boyu eğitimin, amaçları piyasanın ihtiyaçlarına indirgenmiş verili biçimiyle iddia edildiği gibi işsizliğe, eşitsizliğe, adaletsizliğe çözüm olmayacağını söyleyen eleştirel bakışlar yer almaktadır.

Yaşam Boyu Eğitimin İçeriği

Yaşam, başından sonuna kadar, aynı zamanda bir öğrenme sürecidir. İçinde var olduğu tarihsel ve toplumsal koşullar içinde, insan hayatının yönünü, öğrenmelerin belirlediğini söylemek yanlış olmaz. Eğer insanlar, kendilerini çevreleyen koşulların sunduğu sınırlar içinde kendi tercihleriyle var oluyorsa, tercihlerinin altında yatan temel dinamiğin de geçmiş öğrenmeleri olduğunu söylemek mümkündür. İnsanın, dış dünya üzerinde gerçekleştirdiği eylemleri yorumlamasıyla gerçekleşen bir içselleştirme süreci olarak öğrenme, sadece çocuklara ve gençlere özgü olmadığı gibi sadece okulda da hayat bulmaz.

Nitekim modern okul eğitimi fikri, tarih sahnesinde yerini aldığı dönemden bu yana çok çeşitli yönlerden eleştirilere tabi tutulmuştur. Okul, öğrencilerini gelecek hayatlarında karşılaşmaları muhtemel sorunlara hazırlayan, bu nedenle de önceden hazırlanmış bilgilerin kurumsal bir iletişim aracılığıyla aktarıldığı bir toplumsallaşma sistemidir. Günlü'ye göre (2003) kitlesel okul eğitimi, tarihsel gelişimi itibarıyla modernizmin bir ürünüdür ve modern devlet sisteminin merkezinde yer alır. Modern devlet, aydınlanmış yurttaşlara ihtiyaç duyduğundan ve sanayi üretimi en azından okur yazar bir işçi kitlesi gerektirdiğinden 19. yy'da bu ihtiyacı gidermek üzere ulusal/kamusal eğitim sistemleri kurulmuştur. Daha önceden sınırlı bilgi ve beceri gerektiren tarımsal üretim süreçleri içinde yeterli olan aile içi eğitim yerini kapitalizmin ve modern kapitalist devletin doğuşuyla karmaşıklaşan

üretim süreci ve siyasal katılma haklarının gelişmesiyle merkezi, standart, kamusal, kitlesel ve parasız yurttaşlık eğitimine bırakmıştır. Kapitalizmin gelişmesiyle çeşitlenen mesleki ihtiyaçlar, eğitimin de çeşitlenmesine, mesleki eğitim ve yükseköğretimin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Kitlesel eğitim, modernizmin ve aydınlanmanın ortaya çıkardığı, kapitalizmin gelişimiyle yaşadığı değişimlere göre içeriklenen ve bu tarihsel gelişim içinde gerçekleşen sınıf çatışmalarının oluşturduğu denge içinde şekillenen bir seyir izlemiştir. Avrupa'nın aydınlanma serüveni ile birlikte ifade edilecek olursa eğitim, Hıristiyan aydınlanması, yurttaş aydınlanması, halk-ulus aydınlanması, işçilerin aydınlanması ve kişisel aydınlanma temelinde bir tarihsel dönüşüm geçirmiştir (Korsgaard'dan aktaran Günlü, 2004).

Aydınlanmanın ürünü olarak kitlesel okul eğitimi, ortaya çıktığı dönem dikkate alındığında özgürleştirici/özerkleştirici bir işlev görse de hakim ideolojinin ve kültürün çocuklara aktarıldığı ve itaat etmenin öğretildiği kurumlar olduğu şeklinde radikal eleştirilerle karşılaşmıştır. Godwin, Illich, Ferrer gibi yazarlar okulda sürdürülen eğitim etkinliklerinde toplumda varolan otorite biçimlerinin çocuklara öğretildiğini, bunlara itiraz etmemenin empoze edildiğini, en basit görünen program, yöntem ve teknikte bile çocuğa otoriteye boyun eğmenin ve toplumda varolan hiyerarşinin kurallarının anlatıldığını söyleyerek okul fikrine farklı düzeylerde karşı çıkmışlardır (Spring, 1997). Okula yönelik radikal eleştiriler günümüze kadar artarak sürmüş, eleştirilerin bazıları okulu ortadan kaldırmayı önerirken bazıları da özgürleştirici eğitim olanaklarıyla ilgilenmişlerdir.

Okula yönelik disipliner bir eleştiri de yetişkin eğitimi alanından gelmektedir. Lowe'a göre (1985, s.29), eğitim sistemlerinin aksadığı beş noktadan bahsetmek mümkündür. Birincisi, eğitim sistemlerinin kullandıkları araçlar amaçlarına uygun değildir. Okulda, öğrenciye hayatı boyunca yeteceği düşünülen bilgi ve beceriler bir kerede verilmeye çalışılır. İkincisi, bilgi sürekli olarak çoğalır ve çocuklar kitle iletişim araçlarıyla okulda öğrendiklerinden çok daha fazla bilgi öğrenebilmektedirler ancak eğitim sistemleri çocuklara bunlardan nasıl faydalanacaklarını öğretmekten uzaktır. Üçüncüsü, okullarda hakim olan başarı saplantısı sağlıklı olmayan bir yarışmayı teşvik etmektedir. Dördüncüsü, amaçları saptayan, öğrenme çevresini belirleyen, tempoyu

ayarlayan daima en iyisini bildikleri varsayılan resmi yetkililer ve öğretmenlerdir. Beşinci olarak da, eğitim sistemleri öğrenmenin sadece kurumlar içinde olmadığını, evde, yaşanılan toplumda, oyun sırasında da sürdüğünü görmezden gelmektedir.

Bütün eleştirilerin vardığı noktada okul, hayatın her alanında ve yaşamın başından sonuna kadar varolan çok çeşitli öğrenme olanaklarının bireyin ihtiyaçları doğrultusunda kullanılmasını sağlamaktan uzaktır. Öğrenme, hayatın her alanındadır ve süreklidir ancak okul bu zenginliğin gereklerini yerine getirememektedir.

Yeaxlee, daha 1929 yılında şöyle söylüyordu:

> "… Doğru yürütülen yetişkin eğitimi, günlük hayatta yemek yemekten ve hareket etmekten ayrılamaz … canlı, güçlü ve yaratıcı bir hayat, deneyimler üzerine sürekli düşünmeyi gerektirir. Böylece eylem aklın rehberliğinde gerçekleşir ve kendini ifade etmenin bir yolu olur." (Yeaxlee'den aktaran Smith, M. K. 1996, 2001).

Bu noktada, 1972-1993 yılları arasında UNESCO'nun yaşam boyu eğitim ile ilgili çalışmalarına imza atan Ettore Gelpi'nin, kavrama getirmeye çalıştığı açılımlara bakmakta yarar vardır. Gelpi, 1972 yılında yayımladığı "Yaşam Boyu Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler" adlı çalışmasında, yapısal bir bakış açısı geliştirmek için yaşam boyu eğitimi sekiz kategori dahilinde görmek gerektiğini söylemektedir: Okul öncesi eğitim de dahil olmak üzere okul ve okul sonrası eğitim sistemleri, kitle iletişim araçları, işyeri, toplumsal hareketler, aile, organize olmamış gruplar içindeki bağımsız eylemler, boş zaman ve birey. Yaşam boyu eğitimi geliştirmenin, bu sekiz farklı kategori içindeki eğitimsel deneyimlerin gerçekleşmesine olanak tanımak anlamına geldiğini söyleyen yazar, bunun sadece ulusal eğitim bakanlıklarının ya da diğer bakanlıkların faaliyet alanında bulunmadığını eklemektedir. Yazar, insan hayatındaki bütün öğrenmelerin planlanamayacağını vurgularken, yaşam boyu eğitimin bütün toplumsal yapıların eğitim yapılarıyla gerçekçi bağlar kurmasını sağlamakla, yani eğitimsel amaçları dar okul programlarının ötesine taşımakla gerçekleşebileceğini belirtmektedir (Gelpi, 1972).

Gelpi'nin düşüncesinin, bugünün neoliberal dünyasında merkez kavramlardan biri olan "öğrenme toplumu" kavramıyla taşıdığı paralellik

dikkate değerdir. Ancak, piyasadaki rekabeti gerçekleştirmenin bir koşulu olarak sunulan öğrenme toplumu ile kamusal yarar için, çok yönlü öğrenme olanaklarının, birincil amacı öğrenme olmayan toplumsal yapılara doğru genişletilmesi fikri arasında belirgin bir çizginin olduğunu da teslim etmek gereklidir. Burada ayrım noktası öğrenmenin ne işe yarayacağı ile ilgilidir. Gelpi, eserini verdiği dönemin bir özelliği olarak yaşam boyu eğitimi, gelişmekte olan ülkelerde sömürgecilik sonrası dönemde varlığını sürdüren geri kültürel yapılarının çözülmesine yarayan ve bu ülkelerin kalkınmaları için tüm güçlerini harekete geçirebilmelerine imkan tanıyan modern bir eğitim stratejisi olarak ele almaktadır.

Yaşam boyu eğitimin içeriğiyle ilgili, yukarıdaki bölümlerde de ipuçları verilen farklı fikirler, yaklaşım farklılıklarının sınıflandırılmasında ikinci düzeyi oluşturmaktadır. Doğaldır ki yaşam boyu eğitimin içeriğinin ne olduğu hakkında belirtilen fikir, onun nasıl yürütüleceğini de belirlemektedir.

Diğer bütün eğitim fikirleri ve uygulamaları gibi yaşam boyu eğitim de politik bir içeriğe sahiptir; toplumda sürekli mücadele halinde olan değerlerden bağımsız bir değerlendirmeye tabi tutulamaz. Kuşkusuz yaşam boyu eğitim politikaları mevcut güç ilişkilerinin şekillendirdiği toplumsal yapıların oluşturduğu tarihsel denge içinde gerçekleşmektedir. Politikaları belirleme konumunda olanların tercihleri bu denge içinde oluştuğundan, yaşam boyu eğitim politikalarının içeriği ve biçimi ile ilgili tartışma da bir çeşit iktidar mücadelesine sahne olmaktadır. Yaşam boyu eğitim demokratik katılımı teşvik edebilir ve güçlendirebilir ya da baskı, manipülasyon ve kontrol için de kullanılabilir (Gelpi'den aktaran Cruikshank, 2001). Gelpi'nin değindiği demokratik tercihin hayata geçirilmesinde, yetişkin eğitiminin, katılımcının kendi deneyimlerine dayanan ve içinde bulunduğu durumu dönüştürmek için harekete geçmesini hedefleyen yaklaşımı yol göstermektedir.

Ayhan'a (2005) göre yaşam boyu eğitim ve öğrenen toplum fikirlerinin, insanlığın, bireysel ve toplumsal anlamda mutlu bir gelecek hayal etmesine hizmet eder bir niteliğe kavuşturulması olasıdır. Ancak bunun için bu kavramların öncelikle, denetimsiz küresel ekonominin çelişkilerinin ve bu çelişkilerin yarattığı dışlanmanın üstesinden gelecek araçlar yaratmaya aracılık etmesi gerekmektedir. Yazar, yaşam boyu eğitim fikrinin bu aracılık

görevini yerine getirebilmesi için ise insani değerleri geliştirecek bir toplumsal ve kültürel yaşam için eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkinin sorgulanması, bireyi aktif bir dönüştürücü özne olarak kabul eden öğrenme yaklaşımlarının devreye sokulması ve bunları yaparken de teknolojiden yararlanılması gerektiğini belirtmektedir.

Yaşam boyu öğrenme kavramının neoliberal içeriğini eleştirel bir analize tabi tutan çalışmalarında Borg ve Mayo (2002), neoliberal anlamıyla yaşam boyu öğrenme iddialarını, 'eski şarabın, yeni şişe içinde sulandırılmış olarak sunulması' şeklinde tanımlarlar. Yazarlar, Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nu, kavramın, piyasanın ihtiyaçları ekseninde ve potansiyel olarak varolan özgürleştirici içeriğinden arındırılmış haliyle ele alınışının örneği olarak inceledikten sonra, 60'ların ve 70'lerin dünyasında ortaya çıkan ele alınış biçiminin güncelleştirilmesini önerirler. Borg ve Mayo, çalışmalarının sonunda, o dönemde UNESCO etrafında, özellikle Gelpi tarafından kavrama yüklenen hümanist içeriğin, bugünün dönüştürücü eğitim ve yurttaşlık yaklaşımlarıyla birleştirilmesinin, alternatif ve özgürleştirici bir yaşam boyu öğrenme kavramsallaştırmasının geliştirilmesini sağlayabileceğini belirtirler.

Özet olarak, yaşam boyu eğitim düşüncesine farklı yaklaşımları iki düzeyde sınıflandırmak mümkündür. Birinci düzeyde, yaşam boyu eğitimin çözüm üretme kapasitesi hakkındaki iki farklı yaklaşım yer almaktadır; ilki, yaşam boyu eğitimin modern toplumların bütün sorunlarına çözüm olduğunu ileri süren yaklaşım, diğeri yaşam boyu eğitimin sunduğu olanakların üzerinden atlamadan sınırlılıklarına işaret eden ve ilgilenmesi gereken sorunları belirlemeye çalışan yaklaşımdır. İkinci düzeyde ise yaşam boyu eğitimin ne işe yaraması gerektiği üzerine iki farklı yaklaşım bulunmaktadır; ilki toplumu piyasaya indirgeyerek yaşam boyu eğitimi mesleki eğitimden ibaret görüp, onunla piyasanın sorunlarını çözmeyi hedeflerken, diğeri yaşam boyu eğitimin demokratik katılımı güçlendirmeyi ve katılımcılarını, kendilerini kısıtlayan toplumsal yapı içinde dönüştürücü birer özne olarak özerkleştirmeyi amaç edinmesi gerektiğini iddia etmektedir.

Hangi Yaşam Boyu Eğitim

Herkes, zaten yaşam boyu öğrenir. Yaşam boyu eğitim, geleneksel okul sisteminin ötesinde bir eğitim yaklaşımını ifade etmektedir; okul sistemini dışlamayan ancak onun hızla değişen dünyada bireylerin karşılaştıkları çok çeşitli sorunların çözümünde yeterli olmadığını iddia eden ve yetişkin eğitimi yaklaşımlarından faydalanırken onun da tek başına çözüm olmadığını söyleyen bütünsel bir eğitim fikrine dayanmaktadır. O halde tartışmanın ana konusu 'ne için yaşam boyu eğitim ve nasıl bir yaşam boyu eğitim?' olmalıdır.

Kavramın tartışmalı olması ondan vazgeçmeyi gerektirmemektedir. Yaşam boyu eğitim, anlamı sabitlenmiş mutlak bir kavram değildir. Eğitim bilimleri alanında yaklaşık yüz yıllık bir tarihi olmasına karşın üzerindeki tartışma henüz tükenmemiştir ve bu nedenle de sadece mevcut görünümleri ile değil halen taşıdığı potansiyelleri itibarıyla değerlendirmek gerekir.

'Ne için ve nasıl bir yaşam boyu eğitim?' sorularına verilecek cevabı, verili yaşam boyu eğitim paradigmasını sorgulayan üç alt başlıkta ele almak gerekmektedir: Yaşam boyu eğitim ve piyasa, yaşam boyu eğitim ve dezavantajlı toplumsal gruplar ve yaşam boyu eğitim ve toplumsal değişme.

Yaşam Boyu Eğitim ve Piyasa

Eğitim ve piyasa arasındaki ilişkide çokça tartışılagelen iki nokta tespit etmek mümkündür. Birbiriyle yakın ilişkili olan bu noktalardan ilki eğitimin işlevi, ikincisi ise eğitimin finansmanı sorunudur.

Küresel organizasyonlar tarafından yaşam boyu eğitim kavramına atfedilen kutsal anlam, bu aktörlerin eğitim ve piyasa arasında kurduğu ilişki dolayımında gerçekleşmektedir. Eğitime, piyasaya bağımlı bir bakış açısından yaklaşan bu çevrelerin, tüm eğitim düzenlemelerini piyasanın ihtiyaçları bağlamında ele almaları sonucunda yaşam boyu eğitim kavramını da çalışma hayatı boyunca sürdürülen mesleki eğitime indirgediklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Oysa ki eğitim ve piyasa arasındaki ilişkide güncel hakim bakış açısı sorgulanmaya muhtaçtır. Çalışma hayatına yönelik eğitim, eğitsel faaliyetlerin bir kısmı olsa da tamamı değildir ve bu yaklaşım eğitimin

özgürleştirici, çok yönlü kişisel gelişimi destekleyici ve toplumsal yararı gözeten kamucu içeriğinin güdükleştirilmesine neden olmaktadır.

Eğitim ve piyasa arasındaki ilişkinin incelenmesinde ikinci nokta finansman konusudur. Eğitimin maliyetinin nasıl karşılanacağı sorununa yanıt arayan farklı finansman yaklaşımları mevcuttur. Eğitimin bireysel yarar sağladığı, katılımcının daha iyi hayat standartlarına ulaşmasına olanak sağladığı için finansmanının da katılımcı tarafından sağlanması gerektiği görüşü Türkiye'de ve dünyada artan oranda ileri sürülmektedir. Bu görüşün arka planında aslında refah devleti uygulamalarında kamu hizmeti olarak sunulan eğitimin piyasaya dahil edilmesi ve yeni bir kar alanı olarak piyasa aktörlerine açılması gerektiği fikri yatmaktadır. Devletin eğitimden elini çekmesi ve bu işi özel sektöre devretmesi gerektiği iddiasını desteklemek için ileri sürülen bireysel yarar söylemi, eğitimin içeriğinin piyasa ihtiyaçlarına göre düzenlenmesinin ötesinde devletlerin genel bütçelerden eğitime ayırdıkları payların azalmasına ve eğitimin mali yükünün hizmeti alanlara kaydırılmasını getirmektedir.

Oysa ki hakim söylem ve uygulama toplumsal hayatta başarılı olmayı eğitime bağlamıştır ve eşitsizliklerin kaynağını da eğitime katılma ile açıklamaktadır. Gerçekte ise herkesin eğitim olanaklarından faydalanmak için eşit fırsatı yoktur. Katılma (ve tabi ki başarılı olma) olanakları, her zaman katılımcının sınıf, dil, din, cinsiyet gibi toplumsal/kültürel özellikleri ile sınırlıdır. Eğitimin finansmanının da katılımcı tarafından karşılanması durumunda bu sınırlar derin eşitsizliklere neden olmaktadır. Bir tarafta başarıyı eğitime bağlamak ve diğer tarafta da eğitimin maliyetini katılımcıya yüklemek, eğitimin eşitlik sağladığı iddiasını boşa çıkarmaktadır. Dahası eğitimin toplumsal ilerlemeyi destekleyen, eşitlik ve adalet hedeflerine sahip yönü bu yaklaşımda göz ardı edilmektedir.

Ayrıca yaşam boyu eğitim kavramının piyasa ile ilişkisinde, kavramın kullanımının yaygınlık kazandığı son yirmi yıllık dönemde dönüşüm geçiren sermaye birikim rejimiyle bağlantısının incelenmesi, bugün kavramın neden bu derece popüler olduğunu anlamak için açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır.

Eğitim, ulus devletlerin tarihsel gelişimi içinde merkezi bir yere sahip olmuştur. Uluslar olarak bir araya getirilen topluluk üyelerinin yurttaşlar haline getirilmesi ve yeni sistem içindeki görevlerine hazırlanması için kitlesel eğitim şarttı. Okul eğitimi, bu anlamda cemaatlerin hüküm sürdüğü bir dünyadan özerk bireylerin dünyasına geçişte önemli bir tarihsel rol oynamıştır. Günlü'ye göre (2003) eğitimin, politik değerinin yanında ekonomik değeri 1960'larda önem kazandı. Eğitim planlamasında, sosyal talep ve piyasa için insan gücü yetiştirilmesine dayanan burjuva modeller temel oluşturmaya başladı. Bu yıllar refah devleti yıllarıydı ve kapitalist sistem talep artırıcı tam istihdam politikalarıyla yürüyordu. Ekonomik ve sosyal politikalar geniş kitleler için güvenceli iş imkânları üretmeye yöneliyordu. Sosyal güvenlik, eğitim ve sağlık kamu hizmeti olarak herkese devlet tarafından sunuluyor; böylece de gelecek kaygısı olmayan kitlelerin tüketime yönelerek talebi sürekli yüksek tutması sağlanıyordu. Herkese eğitim imkanı, herkese iş imkanının yani tam istihdamın da gereğiydi ve refah devleti bu misyonu yürütüyordu. Eğitimin düzenlenmesi ve içeriği de tam zamanlı, güvenceli çalışma yaşamına paralellik taşıyordu. Dünya çapında 70'lerin başında yaşanan krizlerle birlikte bu birikim rejimi yerini yeni liberal politikalara bırakmaya başladı.

Birikim rejimlerindeki ve doğal olarak çalışma yaşamındaki değişimlerin eğitim yaklaşımlarında ve gündeme gelen yeni eğitim düzenlemelerinde dolaysız etkisi olduğu söylenebilir. Çalışma hayatında ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, eski eğitim düzenlemeleri ile karşılanamamaya başladığında eğitim reformları gündeme gelir ve yeni kavramlar öne çıkar (ya da buradaki durumda olduğu gibi eski kavramlar gün ışığına çıkarılır). Yaşam boyu eğitim yaklaşımlarının da bir ekonomi politiği vardır ve kavram "bilgi temelli ekonomi" (knowledge-based economy) ile bağlantılı olarak gündeme gelmektedir. Bilgi temelli ekonomi, refah devletinin krizine eşlik eden bilgi-iletişim teknolojisindeki patlamanın gündeme getirdiği bir kavramdır. Hızla artan ve ulaşılabilen bilginin, ekonomide ve toplumsal yaşamda yarattığı hızlı değişimleri ifade eden yeni liberal bir anlama sahiptir.

Merkez kapitalist ülkelerde bilgi/bilişim teknolojilerinin üretim zinciri içinde artan oranda yer almasıyla tam zamanlı çalışma, ağırlığını yarı zamanlı (part-time), esnek çalışmaya bırakmaktadır. Sanayide bir önceki dönemde hâkim

olan kitlesel sürekli üretim yerini stoksuz üretime bıraktıkça, tam zamanlı istihdamın da yerini esnek çalışma almaktadır. Tam zamanlı çalışmanın devre dışı kalmasıyla ortaya çıkan açık, teknolojik girdilerin artırılmasıyla kapanmaktadır. Böylece üretim maliyetlerinde gerekli görülen azalma sağlanmakta ve aşırı üretimin yarattığı kriz de çözülmektedir. Teknolojik gelişme sanayi üretimine bu biçimde etki ederken hizmet sektöründe artan bir işgücü talebi ortaya çıkmaktadır. Hizmet sektöründe artan talep nitelikli işgücü gerektirdiğinden eğitim düzenlemeleri de bu ihtiyaca göre yapılmaktadır. Nitelikli işgücünün maliyeti de yüksek olduğundan bu alanda da esnek çalışma ön plandadır. Hizmet sektöründeki esneklik parça başı ücretlendirmeyi esas alırken, bu piyasada yer alanların hızlı teknolojik gelişmeye ayak uydurmaları ve sürekli yenilenmeleri beklenmektedir. Her iki sektörde de eski düzende, çalışma hayatına başlayan ve işinde uzmanlaşarak emekli olana kadar aynı işi yapan ideal işgücü tipi yerini sürekli değişen üretim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kendisini sürekli yenilemesi gereken, iş güvencesi olmadığından hayatı boyunca birden çok işte çalışmak zorunda kalan, değişime ayak uyduramadığında kendisini çalışma hayatının dışında bulan bir işgücü tipine bırakmaktadır. İhtiyaç duyulan işgücü tipindeki değişim, eğitimde de yeni düzenlemeleri gündeme getirmiştir. Çalışma hayatındaki esneklik eğitim dizgesinde de esnekliği gerekli kılmaya başladığında yaşam boyu eğitim kavramı önem kazanmıştır. Denilebilir ki yaşam boyu eğitim kavramıyla ilgili hakim yaklaşım, onu esnek çalışma için gerekli olan esnek bir eğitim modeli olarak görmektedir. Piyasada artık ihtiyaç duyulmayan becerilerin kazandırılmasıyla uğraşan geleneksel okul sistemi, yeni ve sürekli değişen ihtiyaçlara cevap veren yaşam boyu eğitim anlayışı ile yer değiştirdiğinde esnek çalışmaya uygun ve sürekli yenilenme yeteneğine ve imkanına sahip yeni işgücünün üretimine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yaşam Boyu Eğitim ve Dezavantajlı Toplumsal Gruplar

Yaşam boyu eğitim söyleminin kendisi için oluşturduğu dayanak noktalarından birisi de sosyal dışlanmanın önlenmesidir. Sosyal dışlanma kavramı, kapitalist toplumun ürettiği egemenlik ilişkileri içinde, eşitsizliklerin göz ardı edilemez boyutlara ulaşmasıyla ortaya çıkmış bir tedirginlik

göstergesi gibi gözükmektedir. Sapancalı'ya göre (2005) sosyal dışlanma, belirli bireylerin veya grupların çeşitli gerekçelerle mekansal bakımdan bir arada bulunmakla birlikte, toplumsal sistem ve temel alt sistemlerin tamamen ya da kısmen dışında kalmasıdır. Yazar alt sistemleri demokrasi ve hukuk sistemi, işgücü piyasası, sosyal refah sistemi, aile ve toplum sistemi gibi diğerleriyle birlikte eklemlenerek toplumsal yapıyı oluşturan toplumsal ilişkiler olarak tanımlamaktadır. Çakır (2002) ise sosyal dışlanmanın tanımını ekonomik dışlanma, sosyal ilişkilerin zayıflaması ve sosyal destek yoksunluğu ve kurumsal dışlanma/kurumsal destek yoksunluğu olarak üç ana unsurdan hareketle yapmaktadır. Çakır'a göre ekonomik dışlanma çalışma hayatının dışında kalmakla gerçekleşmektedir. Çünkü çalışma, hem bir gelir kaynağı olarak yeme, içme, barınma gibi temel ihtiyaçların karşılanmasına hem de toplumsal yaşama katılmanın bir koşulu olarak belirli sosyal ilişkilerin kurulmasına yarar. İşsizlik en önemli ekonomik dışlanma kaynağı durumundayken, düşük ücretli, kötü koşullarda çalışma da benzer bir sonuç doğurmaktadır. Yazar, sosyal ilişkilerin zayıflamasını da ekonomik dışlanmanın bir sonucu olarak görmektedir. Çalışma hayatının sağladığı sosyal ilişkilerden yoksun kalma durumu, ekonomik dışlanmanın bir uzantısı olarak sosyal ilişkilerin zayıflamasını getirmektedir. Sosyal ilişkilerin bir başka biçimi olan aile, akrabalık, arkadaşlık, hemşerilik gibi dayanışma dinamikleri ise toplumsal yapıya göre farklılaşmaktadır. Daha dayanışmacı toplumlarda, birey ekonomik yoksunluk içinde olsa bile bu tip ilişkilerin sosyal ve ekonomik desteğini alabilmekte ancak toplum bireycileştikçe bu ilişkiler de yoksunluk yaşayan bireyin aleyhine değişmektedir. Sosyal dışlanmanın diğer bir unsurunu da toplumda bireyleri sosyal koruma altına alacak kurumların yetersiz olması durumuna bağlayan yazar, bireyci toplumlarda birincil sosyal ilişkilerin yok olmasının yarattığı açığın sosyal güvenlik kurumlarıyla giderilebileceğini düşünmektedir. Kurumsal dışlanmada eğitim ve sağlık gibi ihtiyaçların karşılanmasında özel sektör veya kamu hizmetlerinden yararlanamamanın da etkili olduğunu belirten Çakır'a göre yukarıda sıralanan üç unsurun bir araya gelmesiyle birlikte sosyal dışlanmanın keskin ve şiddetli bir hal almaktadır.

Toplumsal sistemin tümünün ya da alt sistemlerin tamamının ya da bir kısmının dışında kalmış birey ya da grupların varlığı, sistemin sürdürülebilirliği için bir tehdit oluşturmaktadır çünkü mekansal ortaklık devam etmektedir. Bu durum açıkça gözlemlenebilen bir tedirginlik yaratmaktadır. Ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal olarak toplumla bağları zayıflamış ya da yok olmuş insan gruplarının küreselleşme süreci ile birlikte nicel olarak artması, sistemin sürdürülebilirliği açısından çözülmesi gereken bir sorun olarak görülmektedir. Çünkü kendi işleyiş kuralları olan toplum, aynı mekanda yaşadığı ancak içeremediği her şeyden korkmaktadır. Bu korku, dışlanmaya neden olan eşitsizliğin kaynağıyla ilgili herhangi bir yeni düzenleme arayışına girmeksizin, dışlanmış durumda olanların içerilmesi ile ilgilenilmesi sorununu doğurmaktadır. Liberal fikirlerin bulduğu çözüm budur ve sorunun kaynağıyla ilgilenmediği için yüzeyseldir.

Bu bakış açısı, doğal olarak eğitimdeki yeni meslekileşme eğilimleriyle çakışmaktadır. Eğitimi, işgücü piyasasının ihtiyaçlarının giderilmesi ile eş tutan bakış açısından, sosyal dışlanmaya karşı mücadelede en önemli araç yaşam boyu eğitim olarak gösterilmektedir. Bu noktada liberal tasarım, sosyal anlamda dışarıda kalmış olanların iş sahibi olmalarıyla topluma eklemleneceğini ve dışlanma sorununun bu yolla aşılacağını varsaymaktadır. Ancak bu tasarımın iki noktada fikri açığı bulunmaktadır. Birincisi, eğitimin yeni iş olanakları yaratmadığı gerçeğidir. Eğitimi olanaklarının artırılması yeni iş alanları açmamaktadır. Bir kişinin eğitim almasıyla iş bulması arasında dolaysız bir bağlantı yoktur. Başka bir deyişle iş bulmak ve çalışmak, eğitimin doğal sonucu değildir. Çalışma hayatında geniş çaplı ve daha eşitlikçi düzenlemeler olmadığı durumda, eğitim almış bir kişinin işe girmesi daha az eğitim almış bir diğerinin işten çıkması anlamına gelmektedir. Bu bakımdan eğitim işsizlik sorununun çözümü değildir. İkincisi ise küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan esnek, güvencesiz yeni istihdam biçimleri sonucunda çalışmak ve yoksunluğun giderilmesi arasındaki bağ da kopmuştur. Bugünün dünyasında bir insan çalışabilir, ancak bu onun insanca yaşayabileceği anlamına gelmez. Bu bağlamda sosyal dışlanmaya karşı yaşam boyu eğitimi öneren bakış açıları tartışmalıdır.

Sosyal dışlanma ve yaşam boyu eğitim kavramları arasında kurulan tartışmalı ilişkinin dışında, eğitimin, toplumsal hayatın sunduğu olanakların tamamından yararlanamayan, kamusal alanda eşitsizliklerle varolan dezavantajlı toplumsal gruplarla ilişkisinin doğru biçimde tanımlanması gerekmektedir.

Geleneksel liberal eğitim kuramları, toplumda varolan her bireyin eşit eğitim imkanına sahip olduğunu varsayar. Bu yaklaşıma göre, eğitim sistemi içine giren herkes buradaki eşitlikçi uygulamadan yararlanır ve yeteneklerine göre başarı sağlayabilir. Eğitim sürecinde başarı sağlayan her bireyin de toplumda daha iyi bir statüye sahip olma ve yükselme şansı vardır. Eğitim ayrıca, her bireyin yurttaş olarak bilinçlenmesine, toplumsal işbölümü içinde üzerine düşen görevi yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerilerle donanmasına yarar. Modern okul sistemi, ihtiyaç duyulan insan kaynağını yetiştirerek toplumsal gelişmeyi bu yolla sağlar. Her birey kendisini ve toplumu geliştirecek olan eğitim olanaklarından yararlanmakta özgürdür ve bu olanaklardan yararlanırken diğerleriyle eşit konumdadır. Bu anlamda liberal iddialara göre eğitim, isteyen herkesin, sonuna kadar yararlanmasına açık olduğu ve çalışan herkesin başarı sağlayıp daha üst statülere yükselmesini sağladığı için eşitlikçidir. Başarısızlık, sadece ve sadece bireysel yeteneksizliklere ve eksikliklere bağlıdır.

Bu iddia gerçeği yansıtmaktan uzaktır. Çünkü eğitim, toplumun dışında, bağımsız bir alan değildir. Tam aksine, bir toplumsallaşma aracı olarak eğitim, toplumdaki tüm çelişki ve çatışmaların en yoğun biçimde yansıdığı kültürel bir mücadele alanıdır. Toplumda varolan eşitsizliklerin tamamı eğitim içinde de hüküm sürmektedir; toplumda mücadele halinde olan ne varsa eğitimin içinde de o vardır; herkes toplum içinde ne kadar eşitse eğitim içinde de o derece eşittir. Toplumda sınıf, toplumsal cinsiyet, ırk/etnik köken bakımından dezavantajlı durumda bulunan gruplar, eğitim sistemi içinde de dezavantajlıdır; toplumda hakim durumda bulunan kültürel kimlikler ise eğitim alanında da hakim durumdadırlar; onların kültürleri diğerlerine dayatılır ve diğerleri eğitim sistemindeki hakim kültür tarafından sürekli olarak denetlenir, uymayanlar dışlanır.

Nitekim yaşam boyu öğrenme fikrine eleştirel bir gözle bakan Tan (2005), bu pratiği kendi sistemlerine entegre etmiş ülkelerin deneyimlerine atıfta bulunarak, yaşam boyu eğitimin bir dışlama ve denetim mekanizması niteliği kazandığını iddia eder. Yazara göre yaşam boyu öğrenme pratikleri gelişimi kolaylaştırmanın yanında yeni ve güçlü eşitsizlikler üretmektedir. Bilgi toplumunda, en düşük beceri düzeyindekilerin ücretli çalışma olanaklarının giderek azaldığına dikkat çeken yazar, kavramın hayat bulduğu ülkelerde eşitsizlik sorununa çare olmaktan öte sorunu derinleştiren bir uygulamaya dönüştüğünü örnekleriyle vurgulamaktadır. Tan, toplumsal cinsiyet sorunu bağlamında da kavrama benzer bir eleştiri getirirken, kavramın, etrafındaki retorik halesinin sonucu olarak eğitim siyasalarının belirleyicileri tarafından kolayca kabul gördüğünü, herkesin bildiği varsayılan kavramın içinin boşaltıldığını eklemektedir.

Yaşam Boyu Eğitim ve Toplumsal Değişme

Yaşam boyu eğitimin çözüm üretme kapasitesi hakkındaki önceki kısımlarda aktarılan tartışma, gerçekte onun toplumsal değişmeye etkisine yüklenen anlam üzerinde odaklanmaktadır. Bir taraf onun toplumda yaşanan her türlü olumsuzluğun çözümü olduğunu iddia ederek değişmenin merkezine oturturken diğer taraf da kavrama eleştirel yaklaşarak, toplumsal yarar sağlayabilecek bir yönü olduğunu belirterek toplumsal değişme ile arasındaki ilişkiyi tutarlı bir eksene oturtmaya çalışmaktadır.

Yaşam boyu eğitim fikrinin altını çizmek isteyen yakın tarihli liberal metinlerde (European Commission, 2001) bu noktada yapılan vurgular yaşam boyu eğitim ile toplumsal değişme arasındaki ilişkinin ne derece bulanık kurulduğunu göstermektedir. Buna göre toplumdaki eşitsizliklerin kaynağında yaşamın başlangıç dönemlerindeki eğitim olanaklarına katılmada yaşanan farklılıklar yatmaktadır. Yaşamın başlangıç döneminde eğitim olanaklarına katılmada yaşanan farklılıklar ileriki dönemlerde toplumsal eşitsizlikler olarak ortaya çıkmaktadır. Aradaki bu farkı kapatmak için eğitim imkanlarını yaşam boyunca yaymak eşitsizlikleri ortadan kaldıracaktır.

Ayrıca sosyal ve kültürel kurumlar, ekonomiye bağlı olarak yeniden düzenlendiğinde, artık süreklilik kazanmış ekonomik krizler de çözülecek ve daha rekabetçi hale gelmiş ekonomi ile toplumsal ilerleme sağlanacaktır (Apple, 2006). O halde eğitim piyasa ihtiyaçlarına göre düzenlenirse ilerici olacaktır.

Toplumdaki eşitsizliklerin kaynağında eğitimin olduğunu iddia etmek en basit yorumla anlamsızdır. Aslında toplumda zaten varolan eşitsizlikler eğitime de yansımaktadır. Eğitime katılan herkes, belli bir sosyal grubun üyesi olarak bu eşitsizliklerden zaten payını almaktadır. Refah devleti döneminde sınırlı da olsa belli bir oranda toplumsal hareketlilik sağlayabilen, alt sınıf mensuplarının yukarı doğru hareketini destekleyebilen eğitim, içinde bulunduğumuz neoliberal dönemde bu niteliğini de kaybetmiştir. Şimdi artık eğitimin bir ticaret nesnesi halini almasından dolayı parası olanların nitelikli eğitim imkanlarından faydalanabilmesi mümkün olmaktadır. Bu durumda da eğitimin fırsat eşitliği sağladığını iddia etmek yersiz olmaktadır.

Eğitimin eşitlik sağlayıp sağlamadığı ile ilgili tartışmaya ek olarak, Cruikshank'a (2002) göre, yaşam boyu öğrenme ile ilgili tarihsel olarak iki farklı eğilim kesin olarak vardır. Birincisi, tanımlara ve modellere konsantre olmaktadır. Bu eğilim iyimser ve ütopiktir. İkinci eğilim ise eleştireldir; yaşam boyu öğrenmenin ikili doğasına bakar, tehlikelerini ve faydalarını araştırmaya çalışır ve yaşam boyu öğrenmenin özgürleştirici olabileceği gibi köleleştirici de olabileceğini tartışır. Yazara göre yaşam boyu öğrenme, verili siyasal iklim içinde varolan toplumsal düzeni güçlendirmeye yaramaktadır. Çünkü yaşam boyu öğrenmenin çok geniş bir çeşitliliği barındıran ilgi alanı, günümüzde yeni ekonomi için gerekli becerilerin geliştirilmesine kaymış ve odaklanmıştır.

Bu tartışmanın diğer tarafında yaşam boyu eğitimin, bilgi toplumunun temeli olduğunu vurgulayan ve ona neredeyse kutsal bir anlam atfeden bir söylem vardır. AB, OECD, DB gibi kurumlar etrafında yoğunlaşan bu söylem, gelişmiş kapitalist ülkelerin yaşlanan nüfusunun ortaya çıkardığı eğitim ihtiyaçlarına ve insan kaynaklarının hızlı değişime ayak uyduramaması sorununa karşı bir çözüm olarak düşünülmektedir. Her ne kadar uygulama sonuçları istenilenden uzak kalsa da (Hake, 2005; Tan, 2005) kavram bu çevrelerdeki merkezi önemini korumaktadır.

Öğrenme kavramına atfedilen merkezi önem, söylemin türevlerini de ortaya çıkarmıştır. Ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel bütün sorunların karşısına, öğrenmeye atıfta bulunan çözüm önerileri konulmuştur. Yaşam boyu öğrenme ile başlayan süreç, zaman içinde öğrenen toplum (learning society), öğrenen devlet (learning government), öğrenen örgüt (learning organization), öğrenen şirket (learning firm) vb. kavramlarını türetmiş ve öğrenme kavramı bilgi temelli ekonomi ve toplumdaki kutsal yerini almıştır. Smith'in (2000) öğrenen toplum söylemini ele aldığı makalesinde belirttiği gibi bu dönemde bütün toplumlar kendilerini öğrenme ile vasıflandırmak durumundadırlar, aksi takdirde yok olurlar.

Salt yaşam boyu eğitim olanaklarının yaygınlaştırılmasıyla toplumsal yaşamın nasıl ilerleyeceği, eşitsizliklerin, adaletsiz bölüşümün nasıl engelleneceğini anlamak, liberal çevreler tarafından ileri sürülen iddiaların dayandığı argümanlarla oldukça zordur. Oysa ki sadece mesleki gelişimi sağlayacak ve piyasanın ihtiyaçlarına cevap verecek bir eğitim anlayışının refahı artırmayacağı ve eşitsizlikleri gidermeyeceği ortadadır. "Öğrenen toplum" söylemindeki iyimser tablo gerçek yaşamla örtüşmemektedir.

Sonuç

İddialar ve eleştirilerle birlikte yaşam boyu eğitim kavramı eğitim tartışmalarında güncelliğini korumaktadır. Bu tartışmalar içinde cevap bekleyen iki soru ortaya çıkmaktadır: Yaşam boyu eğitim, gerçekten eğitim sorunlarının çözümünde anahtar bir kavram olabilir mi? Öyleyse ve fakat tek bir yaşam boyu eğitim anlayışından söz etmek mümkün değilse, hangi yaşam boyu eğitim, eğitim ihtiyaçlarını giderme noktasına daha yakındır?

Dünyada yaşanan hızlı değişim gerçektir ve kaçınılmazdır. İnsanların bu hızlı değişim içinde kendilerini çok yönlü geliştirebilmeleri ve kendi potansiyellerini açığa çıkarabilmeleri için yaşam boyu eğitim fikrinin sunduğu olanaklar vardır. Eğitim, her ne kadar bireylerin toplumsal yaşamda saygın ve dönüştürücü birer özne olabilmelerinin tek koşulu değilse de bu doğrultuda işlev gören etkin bir yol olabilir. İnsanoğlunun yarattığı değişimin, insanı ezen ve eşitsizliği artıran niteliğinden arındırılması tek başına eğitimin

omuzlayamayacağı bir yük olsa da, bu yolda ona da mutlaka bir görev düşmektedir.

Diğer taraftan çalışma yaşamı içinde de sürekli bir yenilenme kendisini dayatmaktadır. Yaşam boyu eğitim bu noktada da işlevseldir. Ancak yaşam boyu eğitimi sadece bu gerçeğe indirgemek, yukarıda adı geçen eleştirel yazarların da belirttiği gibi dezavantajlı durumda olanların konumlarının daha da gerilemesi ve eşitsizliklerin artması anlamına gelecektir. Eğitime katılma olanakları olanların ve olmayanların (hem ekonomik hem de kültürel nedenlerle) eşit koşullarda yarıştığını iddia etmek gözle görünür bir gerçeği inkar etmek anlamına gelir.

Toplumdaki dezavantajlı grupların varlığını gören bir noktada, eşitlik sağlamayı hedefleyen kamusal yaşam boyu eğitim politikalarının hayata geçirilmesi, öğrenme ile toplumsal değişme arasında gerçekçi bir bağ kuracağı gibi, örgün eğitim ve yetişkin eğitimi arasındaki kalın çizgileri ortadan kaldırması açısından da eğitim sistemlerine ileri bir boyut katacaktır. Bu doğrultuda herkesin kişisel ihtiyaçlarını karşılayabileceği, hızla değişen toplumsal hayata saygın ve dönüştürücü bir özne olarak katılmasına destek olan, toplumsal yararı ve eşitliği hedefleyen yaşam boyu eğitim hizmetlerinin kamu eliyle sunulması, eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde anahtar rol oynayabilecektir. Böylece yaşam boyu eğitim kavramı da ayakları üzerine basan ve gerçek sorunların üstesinden gelmeye yarayan yeni bir açılım halini alabilecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, seçilen üç ülkenin yaşam boyu eğitim politikalarının karşılaştırılmasında izlenen yöntem ele alınmaktadır. Araştırma modeli, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili açıklamalara bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, belgesel tarama modeli ile yürütülmüş, nedir sorusuna yanıt arayan karşılaştırmalı bir çalışmadır. Türkiye'deki yaşam boyu eğitim politikaları Almanya ve Danimarka ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırmanın geçerliği için Avrupa Birliği metinlerindeki yaşam boyu eğitim yaklaşımı Almanya ve Danimarka için genel çerçeve olarak kabul edildikten sonra Almanya ve Danimarka'da yaşam boyu eğitim politikaları ile Türkiye'deki yaklaşım nicel durum, hedefler ve finansman boyutlarıyla karşılaştırılarak, Türkiye'deki eğitim sistemi içinde yaşam boyu eğitim kavramının bulunduğu yerin, sunduğu olanakların ve sahip olduğu sınırlılıkların karşılaştırmalı olarak belirlenmesi hedeflenmiştir.

Verilerin Toplanması

Nitel ve nicel verilerin tamamı Avrupa Birliği, Almanya, Danimarka ve Türkiye'nin yaşam boyu eğitim politikalarıyla ilgili resmi metinlerinin taranması ile elde edilmiştir. Veriler, yaşam boyu eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli etkenler olduğu düşünülen sosyal/politik arkaplan, nüfus, istihdam durumu, eğitim sisteminin genel yapısı, yaşam boyu eğitime yaklaşım, yaşam

boyu eğitim hedefleri, eğitim sisteminde nicel durum ve finansman yaklaşımları konu alanlarında toplanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın hedefi olan karşılaştırmayı yapmak için gerekli analitik çerçeve eğitim sisteminin mevcut (nicel) durumu, hedefler ve finansman olarak belirlenmiştir. Avrupa Birliği, Almanya, Danimarka ve Türkiye'nin resmi metinlerinden toplanan veriler bu üç alt başlıkta tasnif edilerek karşılaştırılmıştır.

Karşılaştırma

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, farklı ülkelerin ulusal eğitim sistemlerini siyasal, sosyal ve kültürel etkenleri göz önünde bulundurarak inceleyen, eğitim sistemlerinin benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, ülkelerin mevcut eğitim sorunlarını ve bunların nedenlerini diğer ülkelerdeki benzer etkenlere değinerek saptayan bir disiplindir. Doğaldır ki karşılaştırmalı bir eğitim çalışmasında eğitim kurumları ve bunları etkileyen temel ve yan faktörler de incelenmelidir (Erdoğan, 2007).

Ergün'e göre (1985) karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemleri ve programları gibi sürekli değişen bir alanı incelediğinden kullanılan yöntemler de bu değişkenliğe göre biçim almaktadır. Analitik soru cetvelleri yöntemi (her ülkeye yönelik olarak kullanılan ayrıntılandırılmış standart sorular), eğitime etki eden faktörler yöntemi (doğal faktörler, sosyal faktörler), fonksiyonel analiz yöntemi (eğitim sistemlerinin işlevleri bakımından karşılaştırma), istatistik yöntemler (uluslararası düzeyde standartlaştırılmış istatistikler), saf karşılaştırma yöntemleri (tasvir, yorumlama, yan yana koyma, karşılaştırma), problem inceleme yöntemi (belli bir problemin farklı sistemlerde ortaya çıkış biçimlerinin karşılaştırılması), sınıflandırma yöntemleri ve benzeri karşılaştırma yöntemlerinden hangisinin kullanılacağı, ele alınan probleme göre değişmektedir.

Bu araştırmada karşılaştırmanın, temel olarak belli bir kavramın eğitim sistemleri içindeki yerini ele almasından dolayı Ergün'ün (1985) yöntem sınıflandırmasına göre problem inceleme yöntemi, kavramı yer aldığı eğitim sistemlerinin geliştiği tarihsel/sosyal/ekonomik arkaplana dayandırmasından dolayı etki eden faktörler yöntemi, kavramın eğitim sistemlerinde yüklendiği işlevi incelemesi bakımından fonksiyonel analiz yöntemi, uluslararası düzeyde kabul gören istatistiklere dayandığı için istatistik yöntemi, kavramın eğitim sistemleri içindeki yerini tasvir ettiği, yorumladığı, yan yana koyarak karşılaştırdığı için saf karşılaştırma yöntemi kullandığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında "Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları – Almanya, Danimarka, Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma" başlıklı bu araştırmanın karma bir karşılaştırma yöntemi ile yürütüldüğünü söylemek mümkündür.

Karşılaştırma için iki ülke seçilirken, bu ülkelerin Avrupa Birliği içindeki etkinlik düzeyleri ve eğitim alanında uluslararası düzlemde tuttukları pozisyon rol oynamıştır. Almanya, Avrupa Birliği içindeki siyasal etkinliği nedeniyle ve Danimarka da eğitim politikaları ve özellikle de yetişkin eğitimi politikaları alanında önemli bir ekolü temsil etmesi nedeniyle seçilmiştir.

Araştırmada, yaşam boyu eğitim kavramının tanımı gereği tüm eğitim düzeyleri incelenmiştir. Ancak doğal olarak karşılaştırmaya konu olan üç ülkede de eğitim düzeyleri süre ve içerik bakımından farklılıklar taşımaktadır. Süre ve içerik bakımından varolan bu farklılıkların yarattığı güçlüğü aşmak için UNESCO'nun değerlendirme ve karşılaştırmalarda kullanılmak üzere 1976 yılında kararlaştırdığı ve 1997 yılında revize ettiği ISCED 97 (International Standard Classification of Education) kullanılmıştır.

Her ne kadar ISCED 97 standartları yetişkin eğitimini de kapsıyor olsa da, bu araştırma kapsamında, araç, yalnızca örgün eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında uygulanmıştır. Bunun nedeni yetişkin eğitiminde yaş ve süre sınırlaması olmamasıdır. Bu durum farklı ülkelerde yetişkin eğitimi hizmetlerinin nicel durum bakımından karşılaştırılmasını kolaylaştırmaktadır.

ISCED 97 ve Araştırmaya Uygulanışı

ISCED 97, UNESCO tarafından, tekil ülkelerde ve uluslararası düzeyde eğitim durumunun, istatistikler ve diğer göstergelerle değerlendirilebilmesi ve karşılaştırılabilmesi için tasarlanmış bir araçtır. Eğitimle ilgili standart kavramlar, tanımlar ve sınıflandırmalar içerir. Özel gereksinimi olanların eğitimi de dahil, çocuklar, gençler ve yetişkinlerle ilgili düzenlenmiş ve devam eden bütün öğrenme olanaklarını, hizmeti sunan kurum ya da girişime bakmaksızın kapsar. ISCED kapsamında eğitim, öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak, önceden tasarlanmış ve sistematik etkinliklerdir (UNESCO, 1997). ISCED 97, ulusal politikaların belirlenmesinde gerekli olan uluslararası karşılaştırmalarda işlevsel olabilecek bir istatistik çerçevesi ve ulusal sistemlerin göstergelerini uluslararası karşılaştırma değişkenlerine dönüştüren bir yöntem önermektedir.

Karşılaştırma yapılan üç ülkedeki eğitim düzeylerinin süreleri aynı olmadığından araştırmada, ISCED 97 tarafından belirlenmiş eğitim düzeyleri, Almanya, Danimarka ve Türkiye'deki durumun karşılaştırılması için esas alınmıştır. Yukarıda da belirtildiği üzere aracın uygulanmasında yetişkin eğitimi programları dışarıda bırakılmıştır. Üç ülkede eğitim kurumlarının ve düzeylerinin karşılaştırılması için kullanılan şablon aşağıdaki gibidir:

Tablo 1 – ISCED 97 Düzeylerine Göre Almanya, Danimarka ve Türkiye

ISCED 97 DÜZEYİ	ALMANYA		DANİMARKA		TÜRKİYE	
0	Okul öncesi		Okul öncesi		Okul öncesi	
	Yaş	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*
	3-6	-	3-6	-	4-6	-
1	İlköğretim		Temel okul		İlköğretim birinci kademe	
	Yaş	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*
	7-10	1-4	7-12	1-6	7-11	1-5
2	Alt Ortaöğretim		Temel okul		İlköğretim ikinci kademe	
	Yaş	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*
	11-15	5-9	13-16	7-10	12-14	6-8
3	Üst Ortaöğretim		Üst ortaöğretim		Ortaöğretim	
	Yaş	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*
	16-19	10-13	17-20	10-13	15-18	9-12
4	Meslek eğitimi		Üretim okulları		Mesleki eğitim	
	Yaş	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*
	16-19	-	17-25	-	15-19	-
5	Önlisans, lisans		Önlisans, lisans		Önlisans, lisans	
	Yaş	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*
	20-24	-	20-24	-	19-22	-
6	Lisansüstü		Lisansüstü		Lisansüstü	
	Yaş	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*	*Yaş*	*Sınıf*
	25-27	-	25-27	-	23-27	-

Kaynak: UNESCO – ISCED 97 (1997); MEB – Milli Eğitim İstatistikleri (2005); Education Indicators Denmark (2005); The Education System in the Federal Republic of Germany (2004)

Tablo 1, araştırmada karşılaştırma yapılan ülkelerin örgün eğitim sistemleri ile ilgili verileri, karşılaştırılabilir kategorilere dönüştürmek için kullanılan yöntemi özetlemektedir. ISCED 0, üç ülkede de okulöncesi eğitim düzeyini göstermektedir. ISCED 1, Almanya'da ilköğretimi, Danimarka'da temel okul düzeyini, Türkiye'de ise ilköğretim birinci kademeyi kapsamaktadır. ISCED 2, Almanya'da ortaöğretimin birinci kademesini (alt ortaöğretim), Danimarka'da temel okulun ikinci kısmını ve Türkiye'de ilköğretim ikinci kademeyi belirtmektedir. ISCED 3, Almanya ve Danimarka'da üst ortaöğretimi, Türkiye'de ise ortaöğretim düzeyini işaret etmektedir. ISCED 4, üç ülkede de zorunlu eğitim sonrası örgün ortaöğretim kurumlarının dışında kalan mesleki eğitim kurularını tanımlamaktadır. ISCED 5 ve 6 ise üç ülkede de yükseköğretimin iki farklı düzeyini göstermektedir.

Bu sınıflandırma olmaksızın üç ülkenin eğitim sistemlerinde nicel verileri toplamak ve karşılaştırmak oldukça güçtür. Örneğin ilköğretim kavramı üç ülkede de farklı yaş aralıklarındaki çocukların eğitim düzeylerini işaret etmektedir. Almanya'da 7-10 yaş arası, Danimarka'da 7-12 yaş arası, Türkiye'de ise 7-14 yaş arası çocukların devam ettikleri düzey olan ilköğretim düzeyi, bu kavram altında karşılaştırılabilir bir özellik göstermemektedir. Bu durum ortaöğretim düzeyi için de geçerlidir. Nitekim UNESCO tarafından ISCED 97 gibi bir standartlaştırma aracının geliştirilmesinin nedeni de farklı ülkelerdeki farklı durumların, karşılaştırılabilir durumlara dönüştürülmesidir. Aksi taktirde, okul dönemleri bakımından farklılıklar gösteren ülkeler arasında katılım, okullaşma oranı gibi verilerle karşılaştırma yapmak güçleşmektedir.

Yetişkin eğitimi ile ilgili veriler ise böyle bir araca gerek olmaksızın doğrudan karşılaştırılmıştır çünkü bu alan yaş sınırlamalarından bağımsız, örgün eğitim dışındaki eğitim etkinliklerini anlatmaktadır ve bu açıdan ülkeler arasında nicel durum bakımından karşılaştırma yapmak için başka bir araç kullanımını gerektirmemektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ilk olarak Avrupa Birliği'nin yaşam boyu eğitim kavramına yaklaşımı ele alınmıştır. Kavramın Avrupa Birliği'nde hangi ihtiyaçlara cevap verdiği, eğitim sistemleri üzerindeki etkisi ve birliğin sorunları ve genel hedefleri ile ilişkisi gözden geçirilmektedir.

Daha sonra Almanya, Danimarka ve Türkiye'nin yaşam boyu eğitim politikaları ile ilgili göstergeler yer almaktadır. Göstergeler, ülkelerin resmi politika metinlerinde tanımlanmış yaklaşım ve hedeflerden oluşmaktadır. Bunlara ek olarak yaşam boyu eğitim yaklaşımlarının durumunu tespit eden istatistikler de bu bölümde bulunmaktadır.

Yaşam boyu eğitim, mevcut eğitim sisteminden sonra bireyin katıldığı eğitim etkinliklerinin ötesinde bir anlama sahiptir. Giriş bölümünde aktarılan kavramsal tartışmaların her bir tarafı açısından kavram, bireyin hayatı boyunca katılacağı tüm eğitim etkinlikleri için düzenleyici bir genel ilke olarak ele alınmaktadır. Sadece örgün eğitim sistemlerinin dışında kalmış ya da bu sistemleri tamamlamış bireylerin, bundan sonra katılacağı eğitim etkinliklerini anlatan yetişkin eğitimi kavramıyla karıştırılmamalıdır. Yaşam boyu eğitim okul öncesinden başlayarak, tüm örgün eğitim sistemi ve yetişkin eğitimini kapsayan, toplumsal hayatta bireylerin öğrenme olanaklarının yaygınlaştırılmasını ve bunlara ulaşma hakkına göre tüm düzeylerde yeniden düzenlenmesini işaret eden genel bir yaklaşımı ifade etmektedir.

Yaşam boyu eğitim ve yetişkin eğitimi arasındaki karışıklık, kavramın uluslararası planda tartışılmaya başladığı 60'lı yıllara dayanmaktadır. Bu tarihlerde ağırlıkla bağımsızlıklarını kazanan ülkelerdeki yetişkin okumazyazmazlığı sorununun altını çizen yetişkin eğitimi tartışmaları gündeme gelmiştir. UNESCO'nun düzenlediği konferanslar sonucunda

1960'ta Montreal'de yetişkin eğitiminin ulusal eğitim sistemlerine getirilen bir ek olarak değil, onların birleşik bir parçası olarak ele alınması gerektiği karar altına alınmıştır. Daha ileri tartışmalarda okul dışında kalmış ya da yetişkinlik hayatına başlamış herkesin, kişisel gelişmelerini sağlamak ve toplumsal hayata aktif birer yurttaş olarak katılarak ülkelerinin sosyal ve ekonomik gelişimine katkıda bulunmak için hayatları boyunca eğitim olanaklarından yararlanma hakkına sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu, uluslararası planda yaşam boyu eğitim kavramının doğuşu sayılabilir (UNESCO, World Education Report, 2000. s-56). Bu noktadan hareketle okul dışı kalmış ya da yetişkinlik hayatına başlamış yurttaşların eğitim imkanlarını geliştirme işi sadece bu düzeydeki eğitim imkanlarının artırılması ile değil, bütün eğitim sisteminin bu esasa göre yeniden yapılandırılması ile mümkün görünmektedir. Nitekim bu yaklaşım Avrupa Birliği, OECD, Dünya Bankası gibi diğer uluslararası organizasyonların metinlerinde de mevcuttur.

Yaşam boyu eğitim politikalarının karşılaştırıldığı bu araştırmada, yukarıda aktarılan yaklaşımdan hareketle, karşılaştırmaya konu olan ülkelerdeki eğitim etkinliklerinin her düzeyi ele alınmıştır. En genel anlamda örgün eğitim ve yetişkin eğitimi (yaygın eğitim) biçiminde sınıflandırılabilecek düzeyler, üçüncü bölümde aktarıldığı gibi örgün eğitim için ISCED 97'de tanımlanmış yedi düzey ve bunlara ek olarak yetişkin eğitimi biçiminde ele alınmıştır.

İlk olarak, her bir ülkenin politika yaklaşımı için çerçeve kabul edilebilecek olan Avrupa Birliği'nin konuyu ele alışına bakılmaktadır. Ardından her bir ülkenin yaşam boyu eğitim politikaları mevcut durum, hedefler ve finansman sorununa yaklaşım bakımından ele alınmaktadır. Karşılaştırma yapılırken örgün eğitim için ISCED 97'de tanımlanmış 0 – 6 arası düzeyler esas alınmıştır. Yetişkin eğitimi sistemleri için mevcut durum, hedefler ve finansman ayrı bir başlık altında incelenmektedir.

Avrupa Birliği'nde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları

Avrupa Birliği, 27 üye ve 3 aday ülkeden oluşan bir uluslararası organizasyondur (www.eu.int – 01.01.2007). Kendi içinde de birliğin niteliği ve geleceği konusundaki tartışmalar sürmekle birlikte, birlik politikaları üye ülkelerin ulusal politikalarını belirler niteliktedir. Üye ülkelerle birlik arasında da dönem dönem uyum sorunları yaşanmaktadır. Avrupa Anayasası, ordu, genişleme gibi konular birlik içindeki başlıca tartışma konularıdır. Ancak yine de birlik üyeleri arasında ekonomik, sosyal ve kültürel entegrasyon belirli bir oranda gerçekleşmiştir ve bu süreç devam ettirilmeye çalışılmaktadır. Bu çabaya rağmen tam anlamıyla bütünleşmiş bir Avrupa'dan söz etmek mümkün değildir. Bu anlamıyla üye ülkelerin, ulusal düzeyde uyguladıkları eğitim politikaları da kısmi özerklik taşımaktadır. Başka bir deyişle, Avrupa ile Türkiye arasında eğitim politikaları düzleminde bir karşılaştırma yapmak için, Avrupa Birliği'nin genel politikalarına bakmanın yanı sıra üye ülkelerin ulusal politikalarına da bakmak gereklidir.

Avrupa Birliği'nin eğitim alanındaki en temel metinlerinde (*The Concrete Future Objectives of Education Systems, A Memorandum On Lifelong Learning, Making A European Area Of Lifelong Learning A Reality, Education And Training In Europe vb.*) belirtildiği üzere, birliğin eğitim politikalarının çerçevesini çizen temel kavram yaşam boyu öğrenmedir. Bu metinlerde yaşam boyu öğrenme, sadece eğitim ve mesleki eğitimin bir biçimi olarak değil, kesintisiz olarak var olan öğrenme ortamlarının sağlanması ve bu ortamlara katılmak için yol gösterici bir ilke olarak anılmaktadır.

Birlik, 2000 yılında ekonomik ve sosyal gelişimini planladığı stratejik bir çalışma yapmıştır. Lizbon Stratejisi adı verilen bu çalışma da birliğin güçlü yanlarının yanı sıra sorunları tespit edilmiş ve 2010 yılına kadar bu sorunların giderilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılması için bir eylem planı karar altına alınmıştır. Bu metinde birliğin güçlü yanları makroekonomik dengeler, para politikaları, ekonomik büyüme vb. olarak sıralanırken yüksek işsizlik oranı, telekomünikasyon ve bilgi teknolojisi alanındaki beceri açığı ve yetersiz görülen rekabet gücü de zayıf yanları olarak sunulmaktadır. Zayıf ve güçlü yanların tespit edilmesi ile birlik için yeni bir stratejik hedef tanımlanmıştır. Buna göre Avrupa Birliği "*daha iyi ve fazla sayıda iş ve daha geniş bir*

toplumsal uzlaşma ile birlikte sürdürülebilir ekonomik büyüme yeteneğine sahip, dünyadaki en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomisi durumuna gelmek" hedefiyle hareket etmelidir.

Strateji metni, bu hedef doğrultusunda bilgi toplumu için gerekli rekabet ve reform sürecinin hızlandırılmasını, iç pazarın bütünleştirilmesini, sosyal sermayeye yönelik yatırımların artırılmasını, toplumsal dışlanmaya karşı mücadeleyi ve makroekonomik dengeleri daha da geliştirecek ekonomik politikaların geliştirilmesini atılması gereken adımlar olarak belirlemektedir.

Stratejik hedefe ulaşmak için alınması gereken ekonomik ve siyasi tedbirlerin yanı sıra bir başlık da sosyal politikalarla ilgilidir. İnsana yatırım yapmak, aktif bir refah devleti kurmak ve Avrupa sosyal modelinin modernleştirilmesi olarak tanımlanan sosyal hedeflerin alt başlıkları istihdam politikaları, sosyal güvenlik, toplumsal katılım ve dışlanma ve eğitimdir.

Strateji metninde eğitim, bilgi toplumunda yaşamanın ve çalışmanın ön şartı olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemleri bilgi toplumunun gereklerine ve işgücünden beklenen kaliteye göre düzenlenmelidir. Avrupa Konseyi, bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için üye ülkelerin kendi içlerinde yapacakları düzenlemeleri de belirtmektedir. Buna göre üye ülkeler insan kaynaklarına yapılan yıllık yatırımları artırmalı; yalnızca alt ortaöğretim (Türkiye'de ilköğretim ikinci kademe) düzeyine kadar eğitim alıp da daha ileri ya da mesleki eğitime devam etmeyen 18-24 yaş arası nüfus yarıya indirilmeli; okullar ve mesleki eğitim merkezlerindeki internet olanakları farklı grupların da kullanımına açılarak, bu kurumlar açık, çok amaçlı öğrenme merkezlerine dönüştürülmeli; yaşam boyu öğrenme ile sağlanacak temel becerilerde Avrupa çerçevesi tanımlanmalı; öğrenci, öğretmen ve araştırma kadrolarının hareketliliğinin önündeki engeller kaldırılmalıdır (Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 2000 – www.eu.int).

Avrupa'nın önüne koyduğu eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için önem atfettiği yaşam boyu eğitim politikaları ile ilgili en temel metin 2000 tarihli "A Memorandum on Lifelong Learning"dir (www.eu.int). Memoranduma göre kültürel, ekonomik ve sosyal olarak bilgi çağına girmiş bulunan Avrupa Birliği'nde öğrenme, yaşama ve çalışma modelleri hızla değişmektedir. Bu

değişimde bilgi ekonomisi ve toplumuna eşlik edebilecek bir eğitim sistemine kaçınılmaz olarak ihtiyaç duyulmaktadır ve yaşam boyu öğrenme, Avrupa eğitim sistemlerinin yaşadığı değişimin merkezinde yer alan bir kavram konumundadır. Bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmek amacıyla sürdürülen amaçlı öğrenme etkinliklerinin tamamı yaşam boyu öğrenme kavramı içinde yer almaktadır. Bu haliyle yaşam boyu öğrenme, eğitim sisteminin bir parçası olmaktan çok tamamı için yol gösteren genel bir ilkedir. Avrupa'nın geleceği şekillenirken, tüm Avrupalı yurttaşların söz sahibi olmasının ve değişime katkı sunmasının yolu yaşam boyu öğrenmeden geçmektedir.

Memorandum, yaşam boyu öğrenmeye duyulan ihtiyacı tanımlamaktadır. Kavramın eğitim sistemlerine uygulanmasının, herkesin nitelikli bir hayata kavuşabileceği eşit koşullara sahip olduğu kapsayıcı bir toplumun kurulmasında; eğitim ve mesleki eğitimin, ihtiyaçların giderilmesi için uyarlanmasında; eğitimin her düzeyinde daha yüksek niteliklere ulaşılmasında ve insanların toplumsal katılım için cesaretlendirilip donatılmasında en iyi yol olduğu vurgulanmaktadır. Aktif yurttaşlık anlayışının geliştirilmesi ve istihdamın artırılmasının eşit öneme sahip olduğu ve Avrupa'daki ekonomik ve sosyal gelişmenin eğitimde kökten yeni bir yaklaşımı gerekli kıldığı belirtilmektedir.

Memorandum, Avrupa'da etkin bir yaşam boyu öğrenme politikası için altı temel referans noktası tespit etmektedir. Bunlar, bilgi toplumu için gerekli olan becerilerin kazanılması ve yenilenebilmesi; insan kaynaklarına yatırımın artması; yaşam boyu öğrenme için daha etkin yöntemlerin ve ortamların oluşturulması; öğrenmeye katılımın karşılığının daha iyi alınması; herkesin öğrenme olanaklarına nasıl ulaşabileceği konusunda bilgi sahibi olması ve öğrenme olanaklarının ulaşılabilirliğini geliştirerek herkesin ayağına kadar götürülmesi.

Bu belgenin ardından üye ülkelerde ve ilgili kurumlarda yaşam boyu eğitimle ilgili tartışma açılmış, tartışmalarda üretilen verilerle "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality" (2001) adlı politika metni ortaya çıkarılmıştır. Bu metinde, başlığında da yer aldığı gibi, Avrupa'yı bir yaşam boyu öğrenme alanı yapmanın koşulları tartışılmaktadır.

Bir yaşam boyu öğrenme alanı olarak Avrupa, birliğin ve aday ülkelerin daha başarılı, kapsayıcı, hoşgörülü ve demokratik olma hedefleri doğrultusundaki amaçlarını destekleyen bir öğrenme atmosferi oluşturmak anlamında kullanılmaktadır. Bu atmosferin yurttaşların farklı işler, öğrenme ortamları, bölgeler ve ülkeler arasında serbestçe gezebilmelerinin cesaretlendirilmesi ile oluşturulabileceği ileri sürülmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin amaçları istihdamla ilişkili yönleri kadar aktif yurttaşlık, kişisel gelişim ve toplumsal katılımla da ilgilidir.

Avrupa Birliği'nde Eğitim ve Tartışmalar

Avrupa Birliği, eğitim alanında gözle görülür nicel ilerlemeler kaydetmektedir. Son otuz yılda eğitim süreleri uzamış, hatta genç nüfus içinde kadınların katılım ve başarı oranları erkeklere göre daha fazla olmaya başlamıştır (Eurostat, 2005. s.95).

Avrupa Birliği'nin ilk 25 ülkesi (AB-25) içinde en az üst ortaöğretim seviyesinde (ISCED 3-6) eğitim almış olanların yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 2'de özetlenmektedir.

Tablo 2- En Az Üst Ortaöğretim Düzeyinde (ISCED 3-6) Eğitim Almış Nüfusun Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (%)

	25-34 yaş arası	35-44 yaş arası	45-54 yaş arası	55-64 yaş arası
Erkek	76	73	70	62
Kadın	79	72	63	50

Kaynak: Eurostat (2007).

Tablo 2'de görüldüğü gibi Avrupa Birliği yurttaşları içinde zorunlu eğitim sonrası eğitime devam etme oranları giderek yükselmektedir. Bu artış içinde kadınların katılım oranlarında daha belirgin bir yükselme gözlenmektedir. Bunun yanı sıra 18-24 yaş arası en fazla alt ortaöğretim düzeyinde eğitim

almış ve sonrasında eğitimine devam etmemiş, yani zorunlu eğitim dışında eğitime katılmamış nüfusun oranı %15.2'dir (Eurostat, 2007. s.29).

AB-25 ülkelerinde 25 yaş üstü eğitime katılım (verilerin alındığı kaynakta yaşam boyu öğrenmeye katılım olarak anılmaktadır) oranları, türlerine ve yaş gruplarına göre Tablo 3'de özetlenmektedir.

Tablo 3- Yaş Gruplarına ve Eğitim Türüne Göre Yaşam Boyu Öğrenmeye Katılım Oranları (%)

	Örgün	**Yaygın**	**Algın**
25-44 yaş arası	7	20	36
45-64 yaş arası	2	13	28

Kaynak: Eurostat (2007). s.36

Tablo 3'te görüldüğü gibi AB-25 ülkelerinde yetişkinlerde yaş ilerledikçe eğitime katılım oranları azalmaktadır.

Aynı kaynakta 25-64 yaş arası nüfusta, ISCED 1 ve 2 düzeyinde (zorunlu eğitim) eğitim geçmişi olanların yaygın eğitime katılım oranları %5'in biraz üstünde gözükürken, ISCED 5 ve 6 düzeyinde (yükseköğretim) eğitim geçmişi olanların katılım oranları %25 civarındadır (Eurostat, 2007. s.37). İki gösterge yetişkinlikte AB-25 ülkelerinde yetişkinlikte eğitime katılma oranlarının yaş ile ters, eğitim deneyimi ile doğru orantılı olduğunun altını çizmektedir.

Avrupa Komisyonu'nun 2001 tarihli "The Concrete Future Objectives of Education Systems" metninde, Avrupa Birliği açısından, eğitimin üç temel amaca hizmet etmesi gerektiği belirtilmektedir:

1. Bireysel gelişme. Tüm Avrupalı yurttaşlar kendi potansiyellerinin farkına varmalı ve bu farkındalık onları mutlu bir hayata götürmelidir.

2. Toplumsal gelişme. Bireyler ve sosyal gruplar arasındaki eşitsizlikler ortadan kaldırılmalıdır.

3. Ekonomik gelişme. Emek piyasasında varolan beceriler işverenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak durumda olmalıdır.

Metne göre bu eğitim hedefleri ancak formel ve informel eğitim düzenlemeleri arasındaki geleneksel engellerin kaldırıldığı bir yaşam boyu öğrenme stratejisi ile gerçekleştirilebilir. Böyle bir strateji için Komisyon'un belirlediği beş somut hedef bulunmaktadır:

a. Avrupa'da öğrenme standartlarının yükseltilmesi. Komisyon'a göre, Lizbon Stratejisi'nde vurgulanan, daha rekabetçi ve dinamik bir toplum yaratma hedefi, öğrenme standartlarının yükseltilmesi ile mümkündür. Standartların yükseltilmesi ile yurttaşların kendilerinin birey olarak, toplumun bir üyesi olarak ve ekonomik bir faktör olarak fark etmeleri, beceri ve yeterliliklerini geliştirmeleri sağlanabilir. Standartların yükseltilmesinde öğretmen yetiştirme kalitesinin yükseltilmesinin payı büyüktür.

b. Öğrenmeye katılımın kolaylaştırılması ve yaşamın bütün dönemlerinde yaygınlaştırılması. Avrupa'nın demografik yapısındaki değişim, öğrenmeyi daha ileri yaş grupları için de zorunlu kılmaktadır. Genç nüfusun azalması, işgücünün de yaşlanması anlamına geldiğinden, yetişkinlerin eğitimi önem kazanmaktadır.

c. Bilgi toplumu için gerekli temel becerilerin tanımlarının güncellenmesi. Toplumdaki ve ekonomideki değişimin hızına ek olarak bilgi iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, temel becerilerin sürekli biçimde gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Piyasada ihtiyaç duyulan yeni beceriler henüz gündemde değilken eğitimini bitirmiş olanların, yeni ortaya çıkan beceri ihtiyacını karşılaması için tek yol yaşam boyu öğrenmedir.

d. Eğitim ve mesleki eğitimi yerel çevreye, Avrupa'ya ve dünyaya açmak. Eğitim sistemlerini toplumun diğer bileşenlerinin (aileler, yerel kurumlar, yerel iş çevreleri) etkisine açma konusu üzerinde Avrupa'da genel bir konsensüs vardır. Bu ihtiyaç eğitimle iş hayatı ve toplumsal hayat arasında daha doğrudan bir bağ kurma gereğinden ortaya çıkmaktadır.

e. Kaynakların en iyi şekilde kullanımı. İnsan kaynaklarına yapılan yatırım, ülkelerin bütçelerini sıkıştırmaktadır. Kaynakların en etkin biçimde kullanılmasını sağlamak için niteliği artırmak ve kaynakları ihtiyaçlara göre kullanmak, eğitim alanında verimliliği artıracaktır.

Birliğin, üye ülkelerin eğitim sistemlerinde yaşam boyu öğrenme yaklaşımının durumunu değerlendirdiği 2000 yılına ait “Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union” adlı raporunda, yaşam boyu öğrenme başlığı altında toplanan politikaların genelde 16 yaşın üstündekiler için tarif edildiği ancak temel eğitimde edinilen (ya da edinilemeyen) becerilerin, bireylerin yaşamları boyunca öğrenme yeteneklerini ve isteklerini etkilemesinden dolayı kavramın temel eğitimi de kapsaması gerektiğinden bahsedilmektedir. Buna dayanarak raporda okul başarısızlığı ve okuldan ayrılmanın, eğitimin her düzeyde niteliğinin artırılmasının, daha bireyselleştirilmiş ders seçenekleri yaratılmasının, yeni teknolojilerin ve öğretim yöntemlerinin kullanımının, disiplinlerarası çalışmaların, eğitim personelinin profilinin geliştirilmesinin, okulla yaygın eğitim sektörü arasındaki bağlantıların güçlendirilmesinin, ailelerle işbirliğinin, okuldan çalışma hayatına geçişin, yükseköğretimde girişi kolaylaştırmanın ve olanak çeşitliliğinin de yaşam boyu öğrenme politikaları başlığında tartışılması gerektiğinin altı çizilmektedir.

Aynı rapor, kavramın bütün eğitim sistemlerinin sorunlarını bütünleştiren yaklaşımı paralelinde yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmek ve uygulamaya sokabilmek için her eğitim düzeyinde yapılması gerekenleri de özetlemektedir. Buna göre etkin yaşam boyu öğrenme politikaları okul öncesi düzeyinde katılımı artırmayı, zorunlu eğitim sonrası öğrenmeye devam etme isteği ve yeteneğini yaygınlaştırmayı, üst ortaöğretimi genişletmeyi ve çeşitlendirmeyi, yükseköğretimi talebe göre şekillendirmeyi ve yetişkin eğitimini modernize ederek güçlendirmeyi kapsamalıdır.

Avrupa’nın Değişen ve Yaşlanan Yüzü

Avrupa Birliği’nin görüşlerini yansıtan metinlerde yaşam boyu eğitim kişisel, toplumsal ve ekonomik gelişme ile bağlantılı olarak tartışılsa da gerçekte ayrıntıya bakıldığında asıl ilgi alanının ekonomik gelişme olduğu görülebilir. Bu üç gelişim düzlemi arasındaki ilişkinin de, teorik düzeyde ekonomik gelişmeye bağlı olarak tartışıldığını söylemek de yanlış olmayacaktır.

Birliğin metinlerine hakim olan söylem, uluslararası organizasyonlara hakim olan liberal bir içerik taşımaktadır ve kişisel ve toplumsal gelişme ekonomik gelişmeye bağlanırken, ekonomik gelişmenin dinamiği olarak da rekabet gücü gösterilmektedir.

Birliğin, temel stratejisi olarak önüne koyduğu dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomisi durumuna gelme hedefinin, eğitim söylemlerini de etkilediği görülmektedir. Rekabet gücünü yükseltmek teknolojik girdilerin artırılması ve işgücü yeterliliklerinin geliştirilmesi ile mümkün olduğuna göre eğitim hedefleri de bu noktaya kilitlenmiştir. İşin gerektirdiği nitelikler ise hızla değişmektedir. Örgün eğitim sistemlerinden çıkmış ve çalışma hayatına girmiş yetişkinlerin eğitimi bu nedenle önem kazanmaktadır. Avrupa Birliği metinlerinin ilgilendiği yer de burasıdır.

Birliğin, değişmekte olan dünyada çözmekte zorlandığı yapısal sorunları ortaya çıkmıştır. İşsizlik, bağlı başka sorunları da sürekli gündeme getirerek süreklileşmiştir. AB-25 ülkelerinde 15-64 yaş arası nüfusun %63.8'i, 55-64 yaş arası nüfusun %42.5'i çalışmaktadır. Çalışan nüfusun %4.9'u tarım alanında, %27.5'i sanayide ve %67.6'sı hizmet sektöründedir. Avrupa Birliği, bu rakamları bilgi toplumu olmanın göstergeleri saymaktadır. 2001-2005 yılları arası istihdam artışının yıllık oran ortalaması %0.7'dir. 2005 yılı itibarıyla 19.116.800 işsiz bulunmaktadır. İstihdam ve eğitim arasındaki ilişkiyle ilgili veriler ise birliğin eğitime yüklediği anlamı açıklar niteliktedir. Sadece zorunlu eğitime katılmış olanlarda işsizlik oranı %12.1, üst ortaöğretim düzeyinde eğitim almış olanlarda %9.3, yükseköğretim seviyesinde ise %5'tir (Eurostat, 2007. s.44-56). Eğitim süresi arttıkça işsizlik oranı azalmaktadır.

Bir tarafta işsizler varken diğer tarafta da telekomünikasyon ve internet alanında işgücü açığı bulunmaktadır. Kadınların ve yaşlı işçilerin, işgücü piyasasına yetersiz katılımı sorun olarak görülmektedir (Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 2000 – www.eu.int). Yaşam boyu eğitimin bu sorunlara çözüm getirmesi beklenmektedir.

Avrupa, değişen piyasa koşullarına uyum sağlamakta yaşadığı problemlerin yanı sıra demografik sorunlar da yaşamaktadır. İçduygu'ya (2006) göre bu alanda Avrupa için yapılacak en uygun saptama demografik

durgunluktur. Birlik için, 2050 yılına yönelik olarak yapılan demografik kestirimler göstermektedir ki Avrupa ülkelerinde çalışma yaşında olan nüfus oranı giderek küçülmektedir. 2050 yılı kestirimlerine göre emekli nüfusun çalışan nüfusa oranının %60'ları bulması beklenmektedir (Eurostat, 2005. s.15).

AB-25 ülkeleri için sıfır göç varsayımı ile nüfus, yaş grupları ve işgücünün gelişimi için 2025 ve 2050 yılı kestirimleri Tablo 4'te özetlenmektedir.

Tablo 4 – AB-25 İçinde Nüfus, Yaş Grupları Ve İşgücü Gelişimine İlişkin Kestirimler (milyon kişi)

	2005	**2025**	**2050**
0-14 yaş grubu	75,6	65,4	59,2
15-64 yaş grubu	317,1	288,6	229,0
65+ yaş grubu	78,9	105,5	126,5
Toplam	471,7	459,4	414,7
İşgücü	226,7	200,5	160,4

Kaynak: Muenz (2006)'dan aktaran İçduygu (2006).

Tablo 4'de görüldüğü gibi Avrupa Birliği nüfusu giderek yaşlanmaktadır. Yaşlanma, işgücünün de azalırken yaşlanması anlamına geldiğinden işgücü piyasasında nicel ve nitel açıklar meydana gelme olasılığı oldukça yüksektir.

Birliğin nüfus artış oranlarına göre işgücü piyasasındaki talebin içeriden karşılanması nicel olarak mümkün olmayacaktır. Doğurganlık oranları azaldığı ve yaşam süreleri uzadığı için emeklilerin çalışanlara oranı giderek artmaktadır. 2005 yılında Batı ve Orta Avrupa'da 2 milyonluk nüfus artışı olmuştur. Bu binde 4,4'lük artış anlamına gelmektedir. Bu artışın da 1,7 milyonluk kısmı uluslararası göç yoluyla gerçekleşmiştir (Eurostat, 2005). Bu gidişat geniş çaplı ekonomik, sosyal ve kültürel sorunlar doğurmaya adaydır.

İçduygu'nun araştırma konusu göç olduğundan, sorunun çözümünde göçün sunduğu olanakları ve yaratacağı sorunları tartışmaktadır. Emeklilik yaşının mümkün olduğunca yukarı çekilmesi bunlardan biridir. Avrupa, beraberinde başka sorunlar getiren göç olgusunun yanında, daha az sorunlu gözüken ve beraberinde başka faydalar da sağlayabilecek olan yaşam boyu eğitim kavramını da bu bağlamda tartışmaktadır. Giderek yaşlanan işgücünün, hızla değişen işgücü piyasası gereklerine göre becerilerinin sürekli yenilenebilmesini sağlayan bir yaşam boyu eğitim dizgesinin hayata geçirilmesi, çözüm önerileri içinde akla en yatkın olanıdır.

Kısaca ifade edilirse, Avrupa Birliği eğitimin nicel durumu açısından hızla ilerlemektedir. Ancak eğitim sistemlerinin geleneksel yapısı yeni gelişen koşulların yarattığı ihtiyaçları karşılayamamaktadır. Avrupa Birliği için yaşam boyu eğitim, üretim için gerekli becerilerin sürekli yenilenmesine duyulan ihtiyaca ve nüfusun hızla yaşlanmasının gelecek için gündeme getirdiği tehditlere karşı bulduğu cevaplardan biridir. Birlik metinlerinde yaşam boyu eğitim kavramının artan bir öneme sahip olmasının nedeni, yani Avrupa'nın değişen ve yaşlanan yüzünün ortaya çıkardığı ihtiyaç budur.

Almanya, Danimarka ve Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları

Bilindiği gibi araştırmada karşılaştırmaya konu olan ülkelerden Almanya ve Danimarka Avrupa Birliği üyesi, Türkiye ise aday ülke konumundadır. Araştırma raporunun bu kısmında önce bu üç ülkenin eğitim sistemleri kısa ve genel olarak tanıtılmaktadır.

Karşılaştırılan ülkelerin eğitim tartışmalarına yön veren kısa bir girişten sonra, yaşam boyu eğitime yaklaşımları, bu alanda öngördükleri hedefler, eğitim sistemlerinin genel yapısı ve nicel durumları ve son olarak da eğitim finansmanı yaklaşımları ele alınmaktadır. Bu alt başlıklar, üç ülkenin yaşam boyu eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli etkenler oldukları için seçilmişlerdir. Nicel bulgular ISCED97 tablosunda tespit edilen düzeylere göre incelenmiştir. Yetişkin eğitimi, tablodaki düzeylerden ayrıştırılarak ele alınmıştır. Tabloda 4. düzey olarak gösterilen (ISCED 4) etkinlik alanı ise, bu alandaki nicel veriler yetişkin eğitimine dahil olduğu için ayrıca

vurgulanmamıştır. Tanıtımın ardından üç ülkenin yaşam boyu eğitim politikaları nicel durum, hedefler ve finansman sorununa yaklaşım başlıkları altında karşılaştırılmaktadır.

Almanya

Almanya'da günümüzde yaşanan ekonomik, sosyal, politik ya da kültürel bütün tartışmaların arkaplanında 1990 yılında Batı ve Doğu Almanya arasında yaşanan birleşmenin yattığını söylemek mümkündür. Doğu Bloğu ülkelerinde yaşanan çözülmenin ardından Berlin Duvarı'nın yıkılmasıyla gerçekleşen birleşme bugün halen Almanya'nın hayatını belirler niteliktedir. Hükümetlerin ve diğer tüm siyasi yapıların Almanya için tarif ettikleri sorunlar ve olanaklar bu çerçevede kurulmaktadır.

Almanya'nın yüzölçümü 357,000 km²'dir. 31 Aralık 2003 tarihinde nüfus 82,531,700'dür. 2005 yılı itibarıyla toplam nüfus değişimi oranı ‰-0.5'tir. Nüfus artış hızının negatif olması yaşam sürelerinin uzamasına ve doğum oranlarının azalmasına bağlıdır. 2004 yılında Almanya'da yaşam yılı beklentisi kadınlar için 82.1 yıl, erkekler için 76.5 yıldır. 1960-69 yılları arasında 2.43 olan toplam doğurganlık oranı 2000-2004 yılları arasında 1.36'ya kadar düşmüştür. Bu nüfusun giderek yaşlanması demektir. Nitekim Almanya için 2050 yılı nüfus tahmini 74,642,000'dir. Bu tahmin içinde emekli nüfusun çalışan nüfusa oranı 2005 yılında %27.8 iken, bu oranın 2050 yılında %55.8'e yükselmesi de beklenmektedir (Eurostat, 2005; 2007; İçduygu, 2006). Almanya'da cinsiyete ve yaş aralıklarına göre nüfus dağılımı Tablo 5 ve Tablo 6'da özetlenmektedir.

Tablo 5- Almanya'da Cinsiyete Göre Nüfus (31 Aralık 2003)

CİNSİYET	NÜFUS (000)	ORAN (%)
Erkek	42,175.7	51.1
Kadın	40,356.0	48.9
Toplam	**82,531.7**	**100**

Kaynak: Jonen, 2006

Tablo 6- Almanya'da Yaşa Göre Nüfus (2002)

YAŞ ARALIĞI	NÜFUS	ORAN (%)
0-5 yaş arası	3,804,521	4.61
5-10 yaş arası	4,005,842	4.85
10-15 yaş arası	4,605,217	5.58
15-20 yaş arası	4,673,436	5.66
20-25 yaş arası	4,841,023	5.87
25-45 yaş arası	24,763,751	30.00
45-60 yaş arası	15,740,503	19.07
60 yaş ve üstü	20,102,387	24.36
Toplam	**82,536,680**	**100**

Kaynak: Jonen, 2006

Tablo 5'te görüldüğü gibi Avrupa Birliği içinde büyük nüfus topluluklarından birini içinde barındıran Almanya'da erkek nüfusun oranı kadın nüfusun oranından biraz daha fazladır. Yaş grupları oranlarını gösteren Tablo 6 ise Almanya'nın giderek yaşlanan nüfusunun dağılımını göstermektedir. 45 ve üstü yaş grubunun Almanya nüfusunun %43.43'ünü oluşturması dikkat çekicidir. Bu oran 25-45 yaş arası nüfusun %50 kadar fazlasıdır ve toplam nüfusun yarısına yakındır.

Almanya'da 2000 yılında GSMH'den kişi başına düşen pay $28,280'dır. Yıllık ortalama büyüme oranı ise %0.5'tir (UNESCO, 2000). 2003 yılının Mayıs ayında 16.2 milyonu kadın olmak üzere toplam 36.2 milyon kişi çalışmaktadır. Bu sayı toplam nüfusun %43.8'idir. Çalışan kadınlar ise toplam kadın nüfusunun %38.4'ünü oluşturmaktadır. 15-65 yaş arası kadınların %66.1'i iş hayatındadır. Yine 2003 yılında Almanya'da işsizlik oranı %11.6'dır ki bu da 4.4 milyon kişi demektir (Jonen, 2006).

Anayasasına göre Federal Alman Cumhuriyeti, demokratik ve sosyal bir federe devlettir. Kamu otoritesi halktan kaynaklanır; seçimler, referandumlar ve yasama, yürütme ve yargı organlarıyla sağlanır. Yasama kurulu anayasal düzenle, yürütme ve yargı da kanunlarla ve adaletle sınırlıdır. Bu hem

Federasyon'da hem de Eyaletler'de (Länder) geçerlidir. Almanya, birleşmenin gerçekleştiği 1990 yılından bu yana 16 eyaletten (Länder) oluşmaktadır. Federasyon ve Eyaletler'in çalışmalarını ve aralarındaki yetkileri Temel Kanun (Madde 30) düzenler. Almanya'nın resmi dili Almanca'dır. Birkaç istisnai durum dışında yönetim ve yargıda bu dilin kullanılması zorunludur. Eğitim ve yetiştirmenin her düzeyinde *normal* dil Almanca'dır. Özel okullarda, iki dilli okullarda ve anadili Almanca olmayanların devam ettiği ekstra derslerde istisnalar vardır (Jonen, 2006).

Almanya'da eğitim alanında yönetim ve denetim görevleri devletin federal yapısıyla şekillenmektedir. Yürütme gücü ve sorumluluğu, eğer Temel Kanun farklı bir düzenleme getirmiyorsa Eyaletlere aittir. İstisnai düzenlemeler eğitim, bilim ve kültür alanında mevcuttur. Bilim, sanat, araştırma, öğretim, inanç, okul ve meslek seçimi alanlarındaki özgürlüklerin, eşitliğin ve aile haklarının korunmasından öncelikle Federal Hükümet sorumludur. Tüm okul sisteminin denetimi de merkezi hükümetin görevidir (Jonen, 2006).

Eğer Temel Kanun, Federasyon'a yasama yetkisi vermiyorsa bu görev Eyalet'e aittir. Eğitim sistemi için bu kural yükseköğretim, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim için geçerlidir. Bu alanlarla ilgili ayrıntılı düzenlemeler Eyalet kanunlarında yapılır ancak genel kurallar Federasyon tarafından konulur (Jonen, 2006).

Temel Kanun'da Federasyon'un eğitimle ilgili sorumlulukları aşağıdaki alanlarda odaklanmıştır:

- Çalışma hayatındaki mesleki eğitim ve ileri mesleki eğitim;
- Yükseköğretimin genel ilkeleriyle ilgili çerçeve sorumluluklar;
- Öğrencilere sağlanacak finansal destek;
- Bilimsel ve akademik araştırmaların ve teknolojik gelişmenin sağlanması (buna yeni akademik alanların planlanması ve açılması da dahildir);
- Gençliğin refahı;
- Mektupla eğitim kurslarının katılımcılarının haklarının korunması;

- Uzmanlık için gerekli düzenlemeler;
- Tıpta ve eczacılıkta uzmanlık için gerekli düzenlemeler;
- İstihdam ölçütleri; meslek ve emek piyasası araştırmaları.

Bunların dışında Federasyon, eğitim alanında kamu hizmeti verenlerin maaş, ücret ve emeklilik aylıkları ile ilgili de yasal düzenlemeleri yapmakla sorumludur (Jonen, 2006).

Federal hükümet içinde Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF – Federal Ministry of Education and Research) eğitim işlerinin yürütülmesinden sorumludur. Federasyon ve Eyalet arasında, eğitimle ilgili fikir alış verişi ihtiyacı Bundesrat'ta (Eğitim Planlaması ve Araştırmayı Geliştirme Komisyonu – BLK), Eğitim ve Kültürel İlişkiler Bakanları Daimi Konferansı'nda, Bilim Konseyi'nde ve Yükseköğretim Kurumları Planlama Komitesi'nde karşılanır.

Eyaletler düzeyinde ise Eğitim, Kültür İşleri Bakanlıkları ve Bilim Bakanlıkları vardır. Eğitim işlerini yürütmekle ilgili bu kurumlar farklı eyaletlerde farklı isimler alabilmektedir. Bu kurumların sorumluluk alanları genelde okullar, yükseköğretim, kütüphaneler, arşivler, yetişkin eğitimi, genel anlamda kültür ve sanat, dini kurumlarla devletin ilişkisi, anıtların ve sit alanlarının korunması ve bazı eyaletlerde gençlik ve spor işleri olarak belirlenmiştir.

Eğitim alanında faaliyet gösteren kamu kurumlarının yanı sıra özel öğretim kurumları da mevcuttur. Kamu ve özel öğretim kurumlarının bir arada varlığı resmi ağızlar tarafından eğitim programlarının ulaşılabilirliği, eğitimde rekabet ve ilerlemenin garantisi olarak görülmektedir (Jonen, 2006. s-55). Özel öğretim kurumları eğitim verdikleri düzeye ve türe göre Eyalet ya da Merkezi hükümet tarafından denetlenir.

Yaşam Boyu Eğitime Yaklaşım

Almanya'da yaşam boyu eğitim kavramı, mesleki eğitimi ya da yükseköğretimi bitirdikten sonra devam edilen daha ileri ve sürekli eğitim etkinliklerini de kapsayan ve yapısal değişikliklere uğrayan istihdam piyasasının ihtiyaçlarını karşılamak üzere geniş imkanlar sunan bir eğitim

politikası üst başlığıdır (Jonen, 2006). Almanya'da ana hatlarıyla eğitim sisteminin, özellikle de ortaöğretimin ve üstöğretimin kısaltılması; ilköğretim de dahil bu eğitim aşamalarının yaşam boyu eğitim ihtiyaçlarının giderilebilmesi için yeniden düzenlenmesi; eğitim alanında şirketlerin artan katkısıyla öğrenme ağları/bölgeleri organize edilmesi; bu bölgelerde istihdam piyasası ile entegre edilmiş öğrenme olanaklarının geliştirilmesi ve böylece küresel rekabete uyumlu bir bilgi toplumunun yaratılması olarak tanımlanabilecek eğitim politikasındaki yeniden yapılanma hedefleri için temel slogan "yaşam boyu öğrenme" olarak belirlenmiştir.

Tüm Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi Almanya'da da nüfusla ilgili en önemli sorun yaşlanan bir nüfusa sahip olmaktır. Yaşlanan nüfus, eğitim ve istihdam politikalarını doğrudan belirler niteliktedir. Yaşam boyu eğitim kavramının ele alındığı tüm metinlerde, bu alanda bir politika geliştirmenin gerekliliği bu nüfus eğilimi ile açıklanmaktadır. Yaşlanan nüfusun, hızla gelişen piyasa ihtiyaçlarını karşılayabilecek işgücü niteliklerini taşımaması sürekli, iş içinde ve işe dönük eğitimin önemini artırmakta; daha geleneksel yetişkin eğitimi yaklaşımları da bu ihtiyacı verimli biçimde karşılayamamakta olduğundan piyasaların yeni ihtiyaçlarını karşılayabilecek daha dinamik bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulduğu söylenmektedir. İş hayatına giren bireylerin ihtiyaç duymadıkları bilgi ve becerilerin verildiği örgün eğitim sistemi de bu ihtiyacın karşılanması üzerine hem zaman hem de içerik olarak yeniden düzenlenmek istenmektedir. Yaşam boyu eğitim bu anlamda sadece yetişkinlerin meslekleri ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını değil ülkenin bütün eğitim yapısının bu temelde yeniden düzenlenmesini işaret eden bir eğitim politikası sloganıdır.

Almanya'da da, diğer tüm büyük Avrupa Birliği ülkeleri gibi temel problem işsizliktir. Avrupa Birliği'nin en dinamik ülkelerinin başında gelen Almanya'da bu temel soruna ekonomik büyümedeki yetersizlik (ya da yeterli istihdam yaratmayan ekonomik büyüme), kapatılamayan bütçe açıkları ve sanayi toplumundan bilgi ve hizmet toplumuna geçişin yarattığı sorunlar eşlik etmektedir. Yaşanan ekonomik sorunlar ve özellikle işsizlik; yabancı işçilerin kitlesel varlığı ve küresel çatışmaların artması ile birleştiğinde, resmi çevrelerin "entegrasyon" sorunu olarak tanımladığı, güncel hayatta ise artan

“yabancı düşmanlığı” biçiminde ortaya çıkan ve bu merkezde çeşitlenen sosyal ve kültürel sorunları gündeme getirmektedir.

Bu eksen etrafında gelişen politik hayatta ise eğitim politikalarıyla ilgili tartışmalar bu sorunlara önerilen çözümler ışığında olmaktadır. Eğitim politikaları ile ilgili sorun alanlarının tespiti ve çözüm önerileri ile ilgili genel bir uzlaşmanın olduğunu söylemek de mümkündür. Tartışmalar daha çok önceliklerle ilgili gözükmektedir. Farklı okul türleri arasında öğrencilere geçiş imkanı sağlayarak eşit imkanlar sağlanması, göçmen ailelerin çocuklarının eğitimde ilerlemesi, tam günlük okulların artması, beceri ediniminin sosyal kökenlerden bağımsız olmasının garanti altına alınması, okulların bağımsızlıklarının güçlendirilmesi, üstün yeteneklilerin yükseköğretime geçişi, meslek kazandıran birinci dereceden bir eğitimin ücretsiz olup olmaması, bilim ve araştırma alanında dikkat çekici performansların ödüllendirilmesi, aday öğretmenlerin işe başlaması, yükseköğretim kurumlarının özerkliğinin artırılması öne çıkan tartışma konularıdır. Yerel bölgeler düzeyinde eğitim kurumlarıyla firmalar, sivil topum örgütleri, sendikalar gibi farklı sosyal katılımcılarla etkileşim halinde yaşam boyu öğrenme alanları geliştirmek ve bu alanların kendilerini finanse edebilecek duruma gelmesi de yaşam boyu eğitim politikaları başlığında ele alınabilecek hedeflerdendir.

Almanya’da yaşam boyu eğitim politikaları adı altında anılan uygulamalar için öngörülen temel hedef sürekli eğitimi güçlendirmek ve bu alanı kendi yolunda ilerleyen bir düzeye kavuşturmaktır. Bu temel hedefin eğitim ve mesleki eğitim, iş hayatı ve sürekli eğitim (yetişkin eğitimi) arasında çok sıkı bir ilişkiyi gerektirdiği vurgulanmaktadır. Bunun aynı zamanda işsizlerin de eğitim imkanlarından yararlanması anlamına geldiğinin altı çizilmektedir. Bu doğrultuda eğitim kurumlarının daha fazla özerklik, motivasyon ve özdisipline ihtiyaç duyduğu; eğitim alanları ve kurumları arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi gerektiği; kamu hizmetleriyle sosyal ortakların işbirliğinin artırılması gerektiği belirtilmektedir (Eurybase, 2000).

Eğitim Sisteminde Nicel Durum

Almanya'da zorunlu eğitim 6 yaşında başlar ve 9 yıldır (bazı eyaletlerde 10 yıl). Zorunlu eğitimini tamamladıktan sonra genel ya da mesleki üst öğretime geçmeyen çocuklar yarı zamanlı mesleki eğitim veren ve genelde üç yıl kadar süren mesleki zorunlu eğitime (Berufsschulen) devam etmek zorundadır. Buna engelli bireyler de dahildir.

Eğitim sistemi, düzeyleri açısından beş bölüme ayrılmaktadır: Okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve sürekli eğitim.

Okulöncesi eğitim (ISCED 0): 3-6 yaş arasında, genelde "Kindergärten" adlı kurumlarda verilir. Almanya'da okulöncesi kurumlara gitmek zorunlu değildir, isteğe bağlıdır (Erginer, 2006). Okulöncesi eğitimde yeterli düzeye gelememiş çocuklar için ilköğretime hazırlık sınıfı olarak bir yıllık "Schulkindergärten" ve "Vorklassen" olarak adlandırılan başka bir seçenek vardır. Bunlar eyalete göre okulöncesi kurumuna ya da ilköğretim kurumuna bağlı olabilirler. Katılım genelde gönüllüdür ancak çoğu eyalet, yavaş gelişme gösteren çocuklar için bu kurumları zorunlu hale getirmektedir (Jonen, 2006).

Almanya'da okul öncesi eğitime katılıma ilişkin nicel durum Tablo 7'de özetlenmektedir.

Tablo 7- Almanya'da Okulöncesi Eğitime (Kindergärten) Katılım

Yaş grubu	Sayı	Yaş grubu genel nüfusuna oranı (%)
3 yaşına kadar	228,000	10.2
3–4 yaş arası	452,000	58.6
4–5 yaş arası	688,000	85.8
5–6 yaş arası	728,000	92.5
3–6 yaş arası toplam	**2,096,000**	**45.6**

Kaynak: Jonen, 2006

Tabloda da görüldüğü gibi Almanya'da 3-6 yaş arası nüfusun %45.6'sı okul öncesi eğitime devam etmektedir. Bu oran yaş arttıkça yükselmekte ve 6

yaşına gelindiğinde çağ nüfusunun tamamına yakınının kayıt yaptırdığı görülmektedir.

Okulöncesi eğitimden sonra ilköğretime başlamak için yeterlilik gösteremeyen çocukların bir yıl daha devam ettikleri Vorklassen ve Schulkindergärten'lere ilişkin nicel durum Tablo 8'de özetlenmektedir.

Tablo 8- Vorklassen ve Schulkindergärten'lere İlişkin Nicel Durum (2003)

KURUM TİPİ	KURUM SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI
Vorklassen	612	19,379
Schulkindergärten	2,605	34,591
Özel sektör	171	3,938
Toplam	**2,848**	**58,268**

Kaynak: Jonen, 2006

Kindergärten aşamasından sonra ilkokula başlamak için gerekli yeterlikleri gösteremeyen çocuklar için öngörülen Vorklassen ve Schulkindergärten adlı kurumların sayısı, özel kişilere ait olanlar da dahil 2,848'dir. Bu kurumlarda toplam 58,268 öğrenci kayıtlı görünmektedir. Özel kurumlara devam eden öğrencileri sayısı, bu tip kurumlarda kayıtlı genel öğrenci sayısının %7.3'ünü oluşturmaktadır. Bu oran kurum sayıları için %6'dır.

İlköğretim (ISCED 1): Kural olarak 6 yaşına gelen bir çocuğun ilköğretim okuluna başlaması zorunludur. Almanya'da her öğrenci, 1'den 4. sınıfa kadar olan "Grundschule"ye başlar. Berlin ve Brandenburg'da ilköğretim 6 sınıftan oluşmaktadır. Genel okullara devam etmesi imkansız olan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için, engel türlerine göre devam ettikleri "Sonderschulen"ler (özel eğitim okulları) vardır.

Almanya'da ilköğretim düzeyindeki kurum ve öğrenci sayıları, kamu ve özel dağılımına göre Tablo 9'da özetlenmektedir.

Tablo 9- Almanya'da İlköğretimde Kurum Ve Öğrenci Sayıları (2003)

Kamu kurumları		Özel kurumlar	
Kurum sayısı	**Öğrenci sayısı**	**Kurum sayısı**	**Öğrenci sayısı**
16,992	3,146,911	481	51,450
%97.2	%98.4	%2.8	%1.6

Kaynak: Jonen, 2006

Tablo 9 göstermektedir ki Almanya'da ilköğretime başlayan öğrencilerin %98.4'ü devlet okullarında okumaktadır. Almanya'da ISCED 1 düzeyinde okullaşma oranı %97'dir. 14 öğrenciye bir öğretmen düşmektedir (UNESCO, 2006).

Öğrencinin ilköğretimden, en azından zorunlu eğitimini tamamlayacağı herhangi tür bir ortaöğretim kurumuna geçişi, ayrıldığı okulun tercihi ve rehberliğinde olur. Buna öğrencinin ailesi ile sürdürülen ayrıntılı bir rehberlik ve danışma süreci eşlik eder.

Alt Ortaöğretim (ISCED 2): İlköğretimden sonra gelen ortaöğretimin birinci seviyesi, 5. sınıftan zorunlu eğitimin bitimine kadar olan süreyi kapsar. Zorunlu eğitim, genelde çocuklar 15 yaşına geldiklerinde biter ve öğrenciler yeteneklerine göre belirlenen ikinci seviyeye geçerler. İlköğretimde yeteneklerine bakılmaksızın karma olarak okutulan çocuklar, ortaöğretimde yeteneklerine, ayrıldıkları okulda gösterdikleri performansa ve yeni geldikleri kurumdaki değerlendirmelere göre kendilerine uygun tipte okula devam ederler.

Üst Ortaöğretim (ISCED 3): Ortaöğretim, 5. sınıftan 12 veya 13. sınıfa kadar devam eder. İlköğretimde yeteneklerine bakılmaksızın karma olarak okutulan çocuklar, ortaöğretimde yeteneklerine ve ayrıldıkları okulda gösterdikleri performanslarına göre kendilerine uygun bir kuruma yerleştirilir. Zorunlu eğitim, çocuklar 15 yaşına geldiklerinde bittikten sonra, öğrenciler yeteneklerine göre belirlenen üst ortaöğretime geçerler. Burada dersler tam zamanlı genel eğitim, mesleki eğitim ya da ikili eğitim olarak sunulur. Eyaletlere göre değişmekle birlikte bu aşamada 7 tür okul bulunmaktadır.

Almanya'da ortaöğretim kurumlarında kurum, öğretmen ve öğrenci sayıları Tablo 10'da özetlenmektedir.

Tablo 10- Almanya'da Ortaöğretim (2003)

OKUL TÜRÜ	KURUM	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN
GENEL*	16,563	5,999,707	377,890
MESLEKİ	7,324	2,557,965	104,509
TOPLAM	**23,887**	**8,557,672**	**482,399**

Kaynak: Jonen, 2006 * *Alt ve üst ortaöğretim kurumları birlikte ele alınmıştır.*

Tablo 10'da da görüldüğü gibi Almanya'da ortaöğretim alanında varolan 23,887 kurumda toplam 482,399 öğretmen çalışmaktadır. Bu kurumlarda ise toplam 8,557,672 öğrenci kayıtlıdır. Bu sayılara göre Almanya'da ortaöğretim düzeyinde yaklaşık olarak her 18 öğrenciye 1 öğretmen düşmektedir. Ayrıca Almanya'da ortaöğretimde okullaşma oranı %96'dır (UNESCO, 2006).

Almanya'da ortaöğretim düzeyinde özel sektöre ait kurum sayısı, bu kurumlara devam eden öğrenci sayıları ve özel okulların kamu okullarına oranı Tablo 11'de özetlenmektedir.

Tablo 11- Almanya'da Özel Ortaöğretim Okulları (2003)

TÜR	OKUL SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ORAN (%)*
GENEL	1,202	450,066	7.2
MESLEKİ	1,039	138,721	14.18
TOPLAM	**2,241**	**588,787**	**9.3**

Kaynak: Jonen, 2006 * *Kamu kurumlarına oranı*

Tablo 11'de görüldüğü gibi Almanya'da ortaöğretim kurumları düzeyinde özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin sayısı, aynı düzeydeki kamu okullarındaki öğrencilerin %6.9'unu oluşturmaktadır. İlköğretim düzeyinde bu oran %1.6 oranında iken ortaöğretimde görülen bu artış dikkat çekicidir.

Yükseköğretim (ISCED 5-6): Üst ortaöğretimi bitiren ve yükseköğretime geçiş yeterliliği gösteren öğrenciler bu düzeyde devam eder. Almanya'da yükseköğretim kurumları üç ana gövdeden oluşur: Birincisi üniversite, teknik

yüksekokul/üniversite, pedagoji yüksekokulu, teoloji yüksekokulu; ikincisi sanat ve müzik kolejleri; üçüncüsü meslek yüksek okuludur. Bunlar dışında bazı eyaletlerde öğrencilerin, firmalarda akademik ve pratik kariyer yapmalarına imkan veren "Berufsakademie" ya da "Studienakademien" adlı yükseköğretim kurumları da mevcuttur.

Almanya'da yükseköğretimle ilgili türler ve öğrenci sayıları Tablo 12'de özetlenmektedir.

Tablo 12- Almanya'da Yükseköğretim (2003)

Kurum tipi	Kurum sayısı	Öğrenci sayısı
Üniversite ve dengi	34	1,363,413
Müzik ve sanat yüksekokulları	7	31,204
Meslek yüksekokulları ve dengi	60	562,713
Toplam	**101**	**1,957,330**

Kaynak: Jonen, 2006

Almanya'da yükseköğretimin nicel durumunu gösteren Tablo 12'ye göre Almanya'da devlet tarafından tanınan 101 adet yükseköğretim kurumu vardır. Bunların 18'i üniversite, 16'sı teoloji koleji, 7'si müzik ve sanat yüksekokulu ve 60'ı da meslek yüksekokuludur.

Almanya'da ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde hizmet veren eğitim personelinin nicel durumu aşağıdaki tablolarda özetlenmektedir.

Tablo 13- Almanya'da Öğretmen Sayıları (2003)

İlköğretim	158,984
Alt ortaöğretim	319,236
Üst ortaöğretim/genel eğitim okulları	62,087
Üst ortaöğretim/tam zamanlı mesleki okullar	65,534
Üst ortaöğretim/yarı zamanlı mesleki okullar	49,208
Özel okullar	64,047
Toplam	**719,096**

Kaynak: Jonen, 2006

Tablo 14- Yükseköğretimde Tam Zamanlı Bilim Ve Yaratıcı Sanatlar Personeli (2003)

TÜR	SAYI
Üniversite, sanat ve müzik okulları	146,279
Meslek yüksekokulu ve dengi	19,795
Toplam	**166,074**

Kaynak: Jonen, 2006

Tablo 13'de görüldüğü gibi Almanya'da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde, özel okullar da dahil 719,096 öğretmen bulunmaktadır. Tablo 14'te ise yükseköğretim için bu sayının 166,074 olduğu belirtilmektedir. İki tabloya bakıldığında Almanya'da 2003 yılında, statülerine bakılmaksızın eğitim personeli sayısı toplam 885,170'dir.

Yetişkin Eğitimi: Almanya'da yetişkin eğitimi alanı genel, mesleki ve sosyo-politik bilgi alanlarının tümünü kapsar. Bu alanların tümü için kullanılan kavram sürekli eğitimdir (continuing education). Sürekli eğitime yönelik artan talep sonucu sosyal piyasa ekonomisi ilkelerine dayanan belli bir yapı geliştirilmiştir. Belediye kurumları, "Volkshochschulen", özel kurumlar, kilise kurumları, sendikalar, endüstri ve ticaret kuruluşları, siyasi partiler ve dernekler, şirketler ve kamu otoriteleri, aile eğitim merkezleri, akademiler, "Fachschulen", yükseköğretim kurumları ve uzaktan öğrenme kurumları bu alanda etkinlik göstermektedirler. Ayrıca radyo ve televizyon şirketleri de sürekli eğitim programları yapmaktadır (Jonen, 2006).

Almanya'da 2004 yılında 984 adet yetişkin eğitimi toplum merkezi bulunmaktadır. Bu sayı 1995 yılında 1004 ve 2000 yılında 998 olarak belirtilmektedir. 2004 yılında, bu kurumlara kayıt yaptıran kursiyer sayısı 9.2 milyondur (NIACE, 2006).

Almanya'da sürekli eğitime kayıt yaptıranların nüfusa oranı Tablo 15'te özetlenmektedir.

Tablo 15- Almanya'da Sürekli Eğitim (2003)

TÜR	19-64 YAŞ ARASI NÜFUSA ORANI* (%)
MESLEKİ SÜREKLİ EĞİTİM	26
GENEL SÜREKLİ EĞİTİM	26
TOPLAM	**52**

Kaynak: Jonen, 2006 * *Birden fazla kursa devam edenler için ilk başvurdukları kursa dikkate alınmıştır*

Almanya'da örgün eğitim dışı eğitim hizmetlerinden yararlanan 19-64 yaş arası yetişkinlerin aynı yaş aralığındaki genel nüfusa oranı %52'dir. Yukarıdaki verilerde birden fazla kursa katılanlar için sadece kayıt yaptırdıkları ilk kurs ele alındığından sürekli eğitim alanının nüfusun yarısından daha da geniş olduğu söylenebilir.

Almanya'da sürekli eğitim etkinliklerine katılanların, konu alanlarına göre dağılımı Tablo 16'da özetlenmektedir.

Tablo 16- Almanya'da Yetişkin Eğitimi Program Alanlarına Göre Kurslar Ve Kayıtlar (2003)

	KURS		KAYIT	
	SAYI	**ORAN (%)**	**SAYI**	**ORAN (%)**
Siyaset, sosyal bilgiler, çevre	45,157	8.1	735,533	10.8
Tasarım	99,746	17.8	1,145,427	16.8
Sağlık eğitimi	154,531	27.6	2,112,158	31.0
Dil	168,620	30.2	1,890,256	27.7
İş, kariyer	82,473	14.7	823,996	12.1
Temel eğitim, okul tamamlama	8,627	1.5	111,776	1.6
Toplam	**559,154**	**100**	**6,819,146**	**100**

Kaynak: Jonen, 2006

Almanya'da çalışma çağı nüfusunun %52'sinin katıldığı sürekli eğitim etkinliklerinin konulara göre dağılımı Tablo 16'teki gibidir. Bu kurslara toplam 6,819,146 kayıt yapıldığı düşünüldüğünde sürekli eğitim etkinliklerinin

Almanya'daki yaygınlığı daha iyi görülebilmektedir. Sağlık eğitimi ve dil eğitiminin bu toplam içindeki belirgin yeri yaşlanan nüfusa ve Almanya'daki göçmen nüfusun yoğunluğuna bağlanabilir.

Eğitim Finansmanı Yöntemleri

Çoğu eğitim kurumu, kamu otoriteleri tarafından yürütülmektedir. Bunlar, fonlarının çok küçük bir bölümünü öğrenci ücretlerinden, çok daha büyük bir bölümünü kamu bütçesi kaynaklarından almaktadır. Eğitim sistemi için kamu finansmanı düzenlemeleri siyasi ve idari karar süreçlerinde ortaya çıkan eğitim politikalarına göre Federasyon, Eyalet ve yerel yönetimler arasında bölünmektedir (Jonen, 2006).

Okulöncesi eğitim, zorunlu eğitim sisteminin bir parçası değildir ve bu nedenle de bu okullara kayıt yaptıranlar için ücretlidir. Okul öncesi eğitimin giderleri eyalet yönetimi, belediyeler ve aileler arasında paylaşılmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretimde ise giderler kamu otoriteleri tarafından karşılanmaktadır. İlk ve ortaöğretimde harcamaların %20'si belediyeler, %80'i eyalet yönetimleri tarafından yapılmaktadır. İkili sistemde sürdürülen mesleki eğitimde finansman sorunu, giderler işyerleri ve kamu otoriteleri arasında dağıtılarak çözülmektedir. Yükseköğretimde harcamalar merkezi hükümet ve eyalet yönetimleri tarafından yapılmaktadır ancak son dönemlerde yükseköğretim kurumlarının mali özerklikleri geliştirilerek bu alanda değişikliklere gidilmeye başlanmıştır. Yetişkin eğitimi alanında kamu otoriteleri, sanayi kuruluşları, sosyal gruplar ve sürekli eğitim kurumları finansman sorumluluğunu paylaşmaktadır.

Almanya'da eğitimde kamu harcamalarının miktarı, toplam kamu harcamalarına ve GSMH'ye oranı ve düzeylere göre dağılımı Tablo 17'de özetlenmektedir.

Tablo 17- Almanya'da Eğitimde Kamu Harcamaları (2002)

SEKTÖR	HARCAMA (Milyon Avro)	TOPLAM KAMU HARCAMALARINA ORANI (%)	GSMH'YE ORANI (%)
Gençlik çalışmaları, çocuk bakımevleri	10,987	2.31	0.52
Okullar	49,195	10.34	2.33
Yükseköğretim	18,827	3.96	0.89
Sürekli eğitim	1,957	0.41	0.09
Destek birimler	3,363	0.71	0.16
Toplam	**84,329**	**17.73**	**3.99**

Kaynak: Jonen, 2006

Tablo 17'de görüldüğü gibi Almanya'da devletin genel bütçeden eğitime ayırdığı toplam pay 2002 yılında %17.73 düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu pay içinde en büyük kısım doğal olarak en geniş alanda faaliyet gösteren okul sistemi, yani ilk ve ortaöğretim kurumlarındadır. İlk ve ortaöğretim kurumları için kamu bütçesinden harcanan miktar %10.34 ile diğer alanlardan belirgin olarak fazladır. Bu alanı %3.96'lık oranı ile yükseköğretim takip etmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi eğitim yönetimi, denetimi ve finansmanı merkezi hükümet ve yerel otoriteler tarafından anayasa hükümlerince paylaştırılmıştır. Eğitim harcamalarında kamu fonlarının yönetim düzeylerine göre dağılımı Tablo 18'de özetlenmektedir.

Tablo 18- Almanya'da Kamu Yönetiminde Eğitim Harcamalarının Dağılımı 2002 (%)

SEKTÖR	FEDERASYON	LÄNDER	YER. YÖN.	TOP.
Çocuk bakımevleri	1.4	39.3	59.3	100
Okullar	0.1	81.3	18.6	100
Yükseköğretim	11.4	88.6	-	100
Sürekli eğitim	25.4	60.1	14.5	100
Destek birimler	21.5	39.6	38.9	100
Toplam	**4.2**	**75.3**	**20.5**	**100**

Kaynak: Jonen, 2006

Tablo 18'de de görüldüğü gibi Almanya'da eğitim alanında kamu harcamalarının büyük oranı yerel otoritelerin üstündedir. Eğitim alanında temel görevi yükseköğretim politikalarının belirlenmesi, yetişkin eğitiminin ve sürekli eğitimin düzenlenmesi ve kamu hizmeti veren eğitim personelinin maaş, ücret ve emekli aylıklarının ödenmesi olan merkezi hükümetin toplam harcamalar içindeki payı %4.2'dir. Yukarıdaki paylaşımda büyük pay %75.3 ile eyaletlere aittir. Belediyelerin yükseköğretimle ilgili hiçbir yükümlülükleri bulunmazken gençlik çalışmaları ve çocuk bakımevleri için yapılan kamu harcamalarında büyük pay %59.3 ile bu kurumlara düşmektedir. İlk ve ortaöğretim alanında ise merkezi hükümetin %0.1 ile neredeyse hiçe yakın bir payı bulunmaktadır.

Danimarka

Danimarka, tarihsel gelişimi itibarıyla diğer Avrupa ülkelerine göre daha homojen bir nüfusa sahiptir. Küçük bir Alman azınlık ve diğer Batı Avrupa ülkeleriyle kıyaslandığında çok daha az sayıda bir göçmen nüfusa sahiptir. Bu durum, genel olarak toplumsal yapıya rengini veren geniş konsensüse ve daha iyi organize olmuş istikrarlı bir ilerlemeye yol açmaktadır.

Danimarka'nın yüzölçümü 43,000 km²'dir. Bu alanın 30,000 km²sini Jutland yarımadası ve 13,000 km²'sini de adalar oluşturmaktadır. Danimarka sınırları içinde bulunan 483 adadan 97'sinde yerleşim yeri bulunmaktadır. Ülkenin nüfusu 2003 yılında 5,349,212'dir.

Danimarka'da nüfusun yaş grupları ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 19'da özetlenmektedir.

Tablo 19 - Danimarka'da Nüfus

Yaş aralığı	Erkek	Kadın	Toplam	Oran (%)
0-6 yaş arası	246,315	233,936	480,251	9,1
7-16 yaş arası	321,300	305,093	626,393	11,7
17-24	250,330	242,924	493,254	9,2
25-39	610,871	589,567	1,200,438	22,4
40-64	884,345	872,703	1,757,048	32,8
65 ve üstü	331,158	460,670	791,828	14,8
Toplam	2,644,319	2,704,893	5,349,212	100

Kaynak: Eurybase, 2007

Tablo 19'da da görüldüğü gibi Danimarka nüfusunda yaş ortalaması belirgin olarak yüksektir. 25 yaş üstü nüfus, toplam nüfusun %70'ini oluşturmaktadır. 40 yaş üstü ise toplam nüfusun %47,6'sıdır. Diğer Avrupa Birliği ülkeleri gibi Danimarka'da da nüfusun yaşlanması sorunu yaşanmaktadır. 2005 yılında Danimarka'da toplam nüfus değişimi oranı ‰3'tür (İçduygu, 2006). Yaşam beklentisinin uzaması ve düşük doğum oranlarına bağlı olarak Danimarka'da 1970'lerden bu yana toplam nüfus içindeki yaş grupları dağılımında bir dengesizlik oluşmuştur ve nüfus yaşlanmaktadır (Eurybase, 2007). Danimarka'da yaşam yılı beklentisi erkekler için 75.4 yıl iken kadınlar için 80.1 yıldır. 1960-69 yılları arasında 2.46 olan toplam doğurganlık oranı 2000-2004 yılları arasında 1.75'e kadar düşmüştür. Danimarka için 2050 yılı nüfus tahmini 5,430.000 kişidir. Danimarka'da 2005 yılında emekli nüfusun çalışan nüfusa oranı %22.7 iken, bu oranın 2050 yılında %40'a yükselmesi beklenmektedir (Eurostat, 2005; 2007; İçduygu, 2006).

Danimarka'da 2000 yılında GSMH'den kişi başına düşen pay $34,890'dır. Yıllık ortalama büyüme oranı %0.3'tür (UNESCO, 2000). 2000 yılında 81,995'i kadın olmak üzere toplam 150,491 kişi işsizdir. Bu sayı işgücü nüfusunun %5,4'ünü oluşturmaktadır. Bu oran içinde erkekler %4,6, kadınlar ise %6,3'lük bir paya sahiptir (Eurydice, 2007).

Danimarka, 1849 yılında, monarşinin yerini bağımsız bir anayasanın almasından bu yana demokratik bir devlet yapısına sahiptir. Anayasa'da 1953 yılında yapılan yenilemeden sonra Meclis (Folketing) 179 üyeden oluşmaktadır. Bu üyelerden ikisi Faroe Adalarını, ikisi de Greenland'i temsil etmektedir. Bu iki ada Danimarka'ya bağlı özerk bölgelerdir. Danimarka'nın resmi dili Danimarkaca'dır. Eğitim bu dilde yapılır. Göçmen işçilerin çocukları için ayrıca anadil öğretimi yapılmaktadır.

Danimarka'da eğitim alanında en temel sorumluluklar Eğitim Bakanlığı'na aittir. Eğitim Bakanlığı, Genel Eğitim Politikaları ve Hukuku Bölümü ve üç ulusal müdürlükten oluşmaktadır: Ulusal Eğitim Müdürlüğü, Kurumsal İşler Müdürlüğü ve Eğitim Bursları ve Krediler Müdürlüğü. Eğitim alanında yürütülen tartışmalar sonucunda eğitim kurumlarının fonlarının devlet tarafından karşılanmasına devam edilirken özerkliklerinin artırılması ve eğitim yönetiminin yerelleştirilmesi yönünde bir eğilime girilmiştir (Eurydice, 2007).

Danimarka Anayasası'na göre zorunlu eğitim yaşındaki çocukların, temel eğitim okullarında parasız eğitim hakkına sahip olduğu belirtilmektedir. Çocuklardan yasal olarak sorumlu bulunan aileler, eğer bu okullarda yasalar tarafından öngörülen amaçlar doğrultusunda uygulama çerçevesini evde gerçekleştirebilirlerse, çocuklarını temel eğitim okuluna göndermek zorunda değildirler (Erginer, 2006).

Yaşam boyu eğitime yaklaşım

Diğer pek çok ülke ile karşılaştırıldığında Danimarka'nın, eğitim alanında daha ileri bir pozisyonda olduğunu söylemek mümkündür. Bunun göstergeleri hem eğitime katılım oranlarının yüksekliğinde hem de özellikle yetişkin eğitimi alanında sahip olduğu gelenekte bulunabilir. Bugün Danimarka eğitim sisteminin, uluslararası standartlarda ileri pozisyonuna rağmen, kendisini yeni kuşakların ihtiyaçlarına, emek piyasasının taleplerine ve uluslararası tartışmalara göre sürekli yenilemeye çalışan dinamik bir sistem olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim reformları Danimarka'nın sürekli gündemi durumundadır.

Danimarka'da eğitim ile ilgili tartışmalar herkes için eğitim ve mesleki eğitim, eğitim sisteminde nitelik, etkinlik talepleri, yerelleşme ve hedef ve çerçeve yönetimi, transfer olanaklarıyla daha esnek bir eğitim sistemi, açıklık ve şeffaflık başlıkları altında yürütülmektedir.

Danimarka, eğitim alanında diğer Avrupa ülkeleri ile benzer özellikler göstermekle birlikte (diğerlerinden daha ileri olduğu yönler ağır basmasına rağmen) asıl öne çıkan yanı gelişmiş bir yetişkin eğitimi sistemi olmasıdır. Yetişkin eğitimi alanındaki güçlü gelenek Danimarka'nın yaşlanan nüfusunun ortaya çıkardığı eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde önemli bir olanak olarak görülmektedir. Kamu tarafından finanse edilen yetişkin eğitimi etkinlikleri üç ana kategoride toplanmaktadır:

1. Liberal yetişkin eğitimi (halk yüksekokulları, gece okulları vb.)
2. Genel yetişkin eğitimi
3. Mesleki temelli yetişkin eğitimi

Liberal yetişkin eğitimi (folkeoplysning – halkçı aydınlanma) olarak adlandırılan eğitim alanı, 19. yy'ın ortalarında, Grundtvig tarafından geliştirilen "halkçı aydınlanma" fikrine dayanan halk okulları hareketinin sonucudur. Bu hareket başlangıçta çiftçilerin ulusal ve kültürel bilinçlerinin geliştirilmesini hedeflemekteydi ve sözlü geleneğe dayanıyordu. Bu kurumlarda eğitim belli konuların öğrenilmesine ve sınavlara bağlı değildir. Kurumlar, kendilerine özgü mekanlarda kurulur ve günlük işlerini katılımcılar yürütür. 1851'den bu yana halk okulları, devlet tarafından finanse edilen bağımsız kurumlardır. Kırsal alanda yer alan bu kurumların kentlerdeki karşılığı da gece okullarıdır. Bu iki kurum toplumda kültür merkezleri olarak işlev görmektedir.

Genel yetişkin eğitimi, 1950'lerden sonra yetişkin eğitimine artan talep nedeniyle gündeme gelmiştir. Bu tip yetişkin eğitimi Yetişkin Eğitimi Merkezleri (VUC) adı verilen kurumlarda yürütülmektedir. Bu kurumlar temel eğitim düzeyinde ve daha ileri düzeyde yeterlilik sertifikaları vermektir.

Mesleki temelli yetişkin eğitimi ise ağırlıkla emek piyasasının ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. Bu etkinliklerin yürütülmesinde karar alma süreçlerinde üç ayaklı bir model işletilmektedir: Hükümet, işverenler ve işçiler.

Sosyal ortaklar yetişkin eğitiminin amaçlarını, içeriğini, süresini ve beklenen sonuçları birlikte belirlerler.

Güçlü bir yaşam boyu eğitim siteminin temel dayanak noktalarından biri olan yetişkin eğitimi sisteminin gelişmiş ve kurumsallaşmış yapısıyla Danimarka, etkin yaşam boyu eğitim politikalarını halihazırda hayata geçirmiş bir ülke olarak görülebilir. Bu anlamda diğer Avrupa Birliği ülkelerinden de ileri durumdadır (Eurybase, 2007).

Danimarka'nın yetişkin eğitimi anlayışı, yaşam boyu eğitim kavramı için güçlü bir altyapı oluşturmaktadır. Her üç Danimarkalı'dan biri, her yıl bir yetişkin eğitimi programına ya da hizmetiçi eğitime katılmaktadır. Eğitim ağları iyi gelişmiştir ve eğitim imkanlarına ulaşmakta yaşanan coğrafi engeller azaltılmıştır. Mevcut eğitim imkanları her türlü talebi karşılayacak geniş bir çeşitliliğe sahiptir.

Danimarka'da yaşam boyu eğitim politikaları dört ana hedef üzerinde yükselmektedir:

1. Nüfusun düşük nitelikli kesimi üzerinde odaklanmak;
2. İşgücü için, çalışma hayatında hem teknolojik hem de kurumsal düzeyde ihtiyaç duyulan nitelikleri kazandıracak programlar geliştirmek;
3. Bütün yurttaşları, demokratik katılımın yeni ihtiyaçlarına göre yetiştirmek;
4. Kişisel, sosyal, mesleki ve teknik becerilerin gelişimini sağlayan eğitim sisteminin tümünü uyarlamak (Eurydice, 2000).

Danimarka'da yaşam boyu eğitim politikalarının hedeflerini belirleyen bu dört başlık doğrultusunda yürürlüğe konulan 10 maddelik bir reform uygulanmaktadır. Bu reformun başlıkları aşağıdaki gibidir (Eurydice, 2000):

1. Yetişkin eğitimini bütün Danimarka yurttaşları için mümkün kılmak için finansal desteği sağlamak ve eğitim düzeyi düşük olanlar yararına özel önlemler almak;
2. Yetişkinlere eğitim hizmeti sunan kurumların türlerini ve sayılarını artırmak;

3. Zorunlu eğitim ve üst ortaöğretim düzeyinde, gençlerin, eğitimi süregiden bir süreç olarak kavramalarını sağlayacak bir altyapı oluşturmak;
4. Eğitim kurumlarının, mezunlarının ihtiyaç duyduğu bilgi ve nitelikleri sağlayacak hizmetler sunmaya devam edebilmesini desteklemek;
5. Kredi transfer sistemlerini genişleterek daha gelişmiş bir geçişlilik ve açıklık sağlamak;
6. Yetişkin eğitimi kurumlarını ve firmaları daha işbirlikçi ve birbirine açık hale getirmek;
7. Mesleki eğitim, genel eğitim ve yetişkin eğitimi arasındaki işbirliğini artırarak her birinin güçlü yönlerini sürece katmalarını sağlamak;
8. Yeni bilgilere ulaşma yeteneğini artırmak için eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını sağlamak;
9. Yetişkin eğitimi imkanlarının bilgisine ulaşımı artırmak için bilgisayarlı bir veritabanı katalogu oluşturmak;
10. Yetişkin eğitimi kursları arasında dinamik bir ağ kurmak.

Eğitim Sisteminde Nicel Durum

Danimarka'da zorunlu eğitim 9 yıldır ve çocuk 7 yaşına girdiğinde başlar ancak okula kayıt zorunlu değildir (DME [Danish Ministry of Education], 2005). Danimarka Anayasası, zorunlu eğitim çağındaki çocuklar için temel eğitim okullarında parasız ve eşit imkanlar sunulmasını devletin görevi sayar. Yasal olarak çocukların sorumlulukları aileye ait olduğundan, temel eğitim okullarının amaçlarına ve uygulama çerçevesine uygun bir eğitimi kendileri vermek isteyen aileler, çocuklarının eğitimlerini evde de yapabilirler (Erginer, 2006).

Okulöncesi eğitim (ISCED 0): Danimarka'da okulöncesi eğitim zorunlu değildir. 0-7 yaş grubu çocuklar için çeşitli okulöncesi eğitim seçenekleri

bulunmaktadır. 6 aylıktan 3 yaşına kadar kreşler, 3-7 yaş grubu için anaokulları (kindergarten), belediyelere ait birleştirilmiş çocuk bakım üniteleri bu seçenekler arasındadır. 5-6 yaşındaki çocuklar için okulöncesi sınıflar temel eğitim okulları kapsamında yer alır (Erginer, 2006).

Danimarka'da okulöncesi eğitimde nicel durum Tablo 20'de özetlenmektedir.

Tablo 20- Danimarka'da Okulöncesi Eğitimde Nicel Durum

Yaş grubu	Sayı	Yaş grubu genel nüfusuna oranı (%)
0-2 yaş	115,066	57,6
3-5 yaş	190,539	93,6
6+ (okulöncesi sınıf)	65,380	98,0

Kaynak: Eurybase, 2007

Tablo 20'de de görüldüğü gibi Danimarka'da okulöncesi eğitime katılım oranları oldukça yüksektir. Bu oran temel eğitim okulları kapsamında yer alan okulöncesi sınıflara gelindiğinde çağ nüfusunun neredeyse tamamına yaklaşmaktadır.

Okulöncesi eğitim alanında çalışan öğretmen sayısı 56,100'dür. Kreşlerde her 3.1 öğrenciye, anaokullarında her 5.9 öğrenciye, belediye kurumlarında her 5 öğrenciye ve okulöncesi sınıflarında her 10.4 öğrenciye bir öğretmen düşmektedir.

Danimarka'da okulöncesi eğitimde var olan kurum sayıları ve her sınıfa düşen ortalama öğrenci miktarı Tablo 21'de özetlenmektedir.

Tablo 21- Danimarka'da Okulöncesi Eğitim Kurumları Ve Öğrenci Ortalamaları

Kurum tipi	Kurum sayısı	Sınıf başına ortalama öğrenci sayısı
Kreşler	498	10-11
Anaokulları	2,415	20-22
Belediye kurumları	1,864	16-18
Okulöncesi sınıflar	31,114	19.8

Kaynak: Eurybase, 2007

Tabloda da görüldüğü gibi okulöncesi eğitim alanında Danimarka'da toplam 35,891 kurum bulunmaktadır. Bu kurumlardan en yaygın olanı olan okulöncesi sınıflarda sınıf başına düşen öğrenci sayısı 19.8'dir. Ayrıca Danimarka'da okulöncesi eğitim kurumlarının üçte biri özel sektöre aittir ancak bunlar kamu desteği yanında kişilerden ve diğer kuruluşlardan destek alınarak finanse edilmektedir.

Temel Okul- İlköğretim ve Alt Ortaöğretim (ISCED 1-2): Belediyeye ait "Folkeskole" adlı kurumlar bu aşamada, engellilerin eğitimi de dahil olmak üzere sorumludurlar. Zorunlu eğitim Folkeskole'lerde başlar ve biter. İlköğretim Yasası'na göre okullar çocuklara özel bilgi nitelikleri kazandırmak ve onları demokratik bir toplumun yurttaşları olarak hazırlamakla yükümlüdür. Okullar ve aileler arasında sıkı bir işbirliği vardır. Öğretim, öğrencinin yetenek ve isteklerine göre bölümlere ayrılır. Öğrenciler sınıflarda eğitim görür ve öğretim sınıfın çerçevesine göre farklılaşır.

Temel okul belediyelere ait ilkokul, ortaokul (Folkeskoler) ve bağımsız ilkokullardan oluşmaktadır. Bu okullar bir yıllık hazırlık sınıfı, dokuz yıllık temel okul ve bir yıl da onuncu sınıf biçiminde olur. Hazırlık sınıfına ve onuncu sınıfa katılım gönüllüdür.

"Folkeskole", temel okulların sayıca çoğunluğunu oluşturur. Bağımsız okullar bunlara benzer ancak öğretim organizasyonunun çerçevesi daha az

kısıtlayıcıdır ve bu okullar kendilerini yönetirler. Bağımsız ilkokullarda okuyan öğrenciler için belediyeler devlete katkı öderler.

Danimarka'da temel okul düzeyinde nicel durum Tablo 22'de özetlenmektedir.

Tablo 22- Danimarka'da Temel Okul Düzeyinde Nicel Durum

	Folkeskole	**Özel okullar**
Okul sayısı	1,707	469
Öğrenci sayısı	599,040	88,763
Öğretmen sayısı	48,000	7,000
Öğrenci/öğretmen oranı	10,8	11,4
Sınıf başına ortalama öğrenci	19,19	17,2

Kaynak: Eurybase, 2007

Tablo 22'ye göre Danimarka'da temel okul düzeyinde özel okullar, toplam temel okulların %21,5'ini oluşturmaktadır. Bu okullarda okuyan öğrenci sayısı ise toplam öğrenci sayısının yaklaşık %13'üdür. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin oranı da öğrenci oranına yakın biçimde %12.7 olarak gözükmektedir. Ayrıca Danimarka'da temel okul düzeyinde okullaşma oranı %99'dur.

Gençlik Eğitimi-Üst Ortaöğretim (ISCED 3): Gençlik eğitimi programları akademik, mesleki ya da her ikisini de kapsar niteliktedir. Eğitimin dalına bakılmaksızın amaç, öğrencinin kişisel niteliklerini geliştirmektir. Gençler için bir başka eğitim olanağı da bireysel mesleki temel yetiştirme programlarıdır (egu). "Egu" pratik iş yönü teorik yönüne göre çok daha ağır basan özel bir mesleki eğitim biçimidir. Bu aşamadan sonra gençler emek piyasasındaki yerlerini alabilirler ya da kazandıkları kredilerle mesleki eğitimlerine devam edebilirler.

Gençlik eğitimi programının normal süresi üç yıldır. Bu süre 1.5 ile 5 yıl arasında değişebilir. İlköğretimde öngörülen sınavları başarı ile geçmiş her öğrenci, eğer önceki okulu uygun görürse genel üst ortaöğretime geçebilir. Okulun geçişi uygun görmediği durumlarda öğrenci bir sınava girmek zorundadır.

Üst ortaöğretimin türleri arasında, öğrencinin performansına göre geçişler mümkündür. Bu düzeydeki en yaygın okullar genel akademik eğitim veren Gymnasium'lardır. Gymnasiumlar dışında, temel okulda 10. sınıfı bitirmiş olan öğrencilerin devam edebileceği iki yıllık HF (Yüksek Hazırlık Sınav Programı), HHX (Yüksek Ticaret Sınav Programı) ve HTX (Yüksek Teknik Sınav programı) ile mesleki eğitime yönlendirilir. Bu programlar, öğrencilerin Gymnasiumlar yerine tercih edebileceği mesleki eğitim hazırlık programlarıdır.

Danimarka'da üst ortaöğretim düzeyinde özel okullar Gymnasiumlardır. Toplam 168 Gymnasium'dan 18'i özeldir.

Danimarka'da üst ortaöğretim düzeyinde öğrenci sayıları ve öğretmen/öğrenci oranları Tablo 23'te özetlenmektedir.

Tablo 23- Danimarka'da Üst Ortaöğretimin Nicel Durumu

	Gymnasium	**HF**	**HHX**	**HTX**	**Mesleki eğitim**
Öğrenci sayısı	58,653	10,469	23,244	8,140	122,020
Öğrenci/öğretmen oranı	8.6*	8.6*	11,9	7.9	9.7

Kaynak: Eurybase, 2007 * Gymnasium + HF

Tablo 23'te görüldüğü gibi Danimarka'da genel üst ortaöğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci sayısı 100,506'dır. Mesleki üst ortaöğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci sayısı ise 122,020'dir. Danimarka'da ISCED 3

düzeyinde okullaşma oranı %95'tir (UNESCO, 2006). Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise temel okul düzeyindekinin biraz daha altında olmakla birlikte, ona oldukça yakındır.

Yükseköğretim (ISCED 5-6): Yükseköğretim programları, mesleki yeterlilikler sağlar. Programlar en genelde sürelerine bağlı olarak ayrılırlar; kısa dönemli yükseköğretim programları, mesleki uzmanlık programları, diğer orta dönemli yükseköğretim programları ve üniversitelerdeki uzmanlık ve adaylık programları. Bunların ilerisinde lisansüstü programlar vardır.

Yükseköğretim programları, gençlik eğitimi programlarının üstüne kurulur ve bazıları pratik/doğrudan yerleştirmeler içerir.

Danimarka'da 2004 yılında yükseköğretimde okuyan öğrenci sayısı 201,144'tür; 2002 yılında 12,000 eğitim personeli görev yapmaktadır.

Yetişkin Eğitimi: Danimarka, uzun ve güçlü bir yetişkin eğitimi geleneğine sahiptir. Danimarka yetişkin eğitimi ekolü, 19. yy'ın toplumsal hareketlerine dayanmaktadır. O dönemde köylü nüfusun ulusal bilinç kazanması ve aydınlanma hareketinin bir uzantısı olan yetişkin eğitimi, 20. yy'da işçilere beceri kazandırılması ve piyasadaki emek becerileri talebinin karşılanmasını da kapsamaya başlamıştır. 70 ve 80'lerde ise okuldan ayrılmış olan yetişkinlere ikinci şans eğitimi anlamına gelebilecek olan kurslarla genişlemiştir. Son olarak Mayıs 2000 tarihinde, Danimarka'da yetişkin eğitimini düzenleyen 10 maddelik bir reform planı uygulanmaya konmuştur. Bu reformla halihazırda sahip oldukları becerileriyle yaşamlarını sürdüren yetişkinlerin bilgi ve becerilerini güncellemeleri ve eğitim düzeyi düşük olan yetişkinlere yeni eğitim olanakları sunarak yapısal işsizliğin azaltılması ve bu grupların toplumda marjinalleşmelerinin önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Danimarka'da 2004 yılında, kamu tarafından finanse edilen 2475 adet yetişkin eğitimi kurumu bulunmaktadır. Bu kurumların sayısı son on yılda %20.9 oranında azalmıştır. 2003 yılında 613,488 kişi bu yetişkin eğitimi kurumlarında eğitim almıştır. Bunlardan 310,755'i erkek, 302,713'ü kadındır. Bu kurumlarda tam zamanlı eğitim alanların sayısı ise 19,644'ü erkek ve 24,212'si kadın olmak üzere toplam 44,076 kişidir (NIACE, 2006). Yetişkin eğitimi kurumlarına katılanların 120,543'ü mesleki ve teknik eğitim kurslarına

devam etmiştir (%19.6). Bunlardan 53,352'si kadındır (Statistical Yearbook, 2006).

Danimarka'da yetişkin eğitimine devam edenlerin %4.3'ü 17-24 yaş arası, %66.2'si 25-49 yaş arası, %26.0'ı 50-59 yaş arası ve %3.5'i 60 yaş üstüdür (Eurybase, 2007). Bu oranlara bakılarak çalışma hayatında geçen süreye göre eğitim ihtiyacının arttığı ancak emeklilik yaşına doğru bu ihtiyacın yeniden gerilediği söylenebilir.

Yetişkin eğitimi alanında sürdürülen kurslar üç kategoriye ayrılabilir: formel nitelik sağlayan kurslar, formel nitelik sağlamayan kurslar ve özel kurslar.

Formel nitelik sağlayan kurslar tek konuya odaklı kurslar, emek piyasası yetiştirme kursları, yetişkinler için mesleki kurslar, yetiştirme programları ve açık eğitimden oluşur. Paralel yetişkin eğitimi sistemi yetişkinler için ileri eğitim, hazırlık eğitimi ve okumayazma kurslarını kapsar. İleri yetişkin eğitimi kursları, diploma ve master programlarında vergi sübvansiyonları vardır ancak katılımcının belli bir düzeyde katkısı da gereklidir.

Formel nitelik sağlamayan kurslar gece okulları, yüksek halk okulları ve gündüz yüksek halk okulları biçimindedir. Yetişkin eğitimi programları özel ya da kamu kurumları tarafından finanse edilir ancak ilkesel olarak katılımcının belli bir katkı payı vardır. Öğretim süreleri birkaç saatlik kurslardan tam zamanlı birkaç yıllık kurslara kadar değişmektedir.

Eğitim Sisteminin Finansmanı

Danimarka'da eğitim sistemi devlet, valilik ya da belediye tarafından finanse dilmektedir. Bazı kurumlar kendi kendilerini yönetirken diğerleri bu resmi kurumlarca yönetilmektedir. Kamu finansmanına ek olarak bağımsız ilkokullar ve bazı yetişkin eğitimi programları için katılımcı ücret ödemektedir.

Danimarka'da en yaygın okul türlerinin finansman kaynakları Tablo 24'te özetlenmektedir.

Tablo 24- Danimarka'da Bazı Okul Türlerinin Finansman Şeması - 2004

	Devlet kurumları	Özerk kurumlar (devlet tarafından finanse edilen)	Valiliğin finanse ettiği kurumlar	Belediyenin finanse ettiği kurumlar
İlkokul ve ortaokul		Bağımsız ilkokullar		Folkeskole Gençlik ok.
Üst orta öğretim	Denizcilik ve gemi teknikerliği okulları	Mesleki okullar Özel gymnasium Üretim okulları	Gymnasium Yetişkin eğitimi merkezleri (hf) Sağlık eğitimi merkezleri	
Yüksek öğretim	Mimarlık okulları Müzik akademileri	Üniversiteler İş okulları Öğretmen yetiştirme okulları	Hemşirelik okulları	
Yetişkin eğitimi		Halk yüksek ok. Gündüz halk yüksek ok. Emek piyasasındaki kurslar	Yetişkin eğitimi mrk. (avu) Özel okullar	Gece okulları Dil okulları

Kaynak: DME, 2005 Hf: Yüksek hazırlık kursları. Avu: Genel yetişkin eğitimi

Tabloda da görüldüğü gibi Danimarka'da eğitim kurumlarının finansmanı sorunu merkezi bütçe, valilik ve belediye bütçelerinden çözülmektedir. Bunların dışında yönetimlerinde özerk olan ancak finansmanı devlet tarafından karşılanan kurumlar da vardır.

Danimarka'da eğitim düzeylerine göre kamu harcamalarının ve bunların GSMH'ye oranının 1994 yılından 2003 yılına kadar gelişimi Tablo 25'te özetlenmektedir.

Tablo 25- Düzeylere Göre Eğitim Harcamaları (1994-2003)

(000,000 DKK)	**1994**	**1997**	**2000**	**2003**
Toplam	**98.012**	**107.259**	**118.677**	**124.014**
Temel okul	38.422	41.312	45.610	49.750
Üst ortaöğretim	20.824	24.326	21.562	22.037
Yükseköğretim	22.866	24.796	30.638	33.133
Yetişkin eğitimi	12.461	13.078	16.934	16.415
Yönetim, destek vb.	3.439	3.747	3.933	2.679
GSMH'ye oranı (%)	**7.4**	**7.5**	**7.8**	**8.2**

Tabloda da görüldüğü gibi Danimarka'da eğitim harcamalarının GSMH'ye oranı yıllar içinde artmakta ve 2003 yılında %8.2'ye ulaşmaktadır. Eğitimde kamu harcamalarının toplam kamu harcamalarına oranı 2000 yılında %14.7'dir. Mesleki kolejler, özel gymnasiumlar ve üretim okulları da özerktirler ve devletten ödenek alırlar. Diğer gymnasiumlar, yetişkin eğitimi, özel eğitim ve sosyal ve sağlık merkezleri valilik tarafından finanse edilir. Üniversite yasasına göre kurulmuş kurumlar özerktirler ve devlet tarafından finanse edilirler.

Türkiye

Türkiye, 80'lerin sonunda soğuk savaşın bitişiyle birlikte yeniden yapılanan dünya düzeni içinde kendisine yer edinmeye çalışan bir ülke konumundadır. Bu dönemde Türkiye, 60'lardan bu yana üye olmaya çalıştığı Avrupa Birliği'ne tam üye olmayı kendisine hedef olarak seçmiş ve Birlik'le karşılıklı ilişkilerini geliştirmek için adımlar atmaya başlamıştır. Atılan bu adımlar 2005 yılı sonunda Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne aday üyeliğe kabul edilmesi ile sonuçlanmıştır. Türkiye bugün, Avrupa Birliği'ne tam üyelik için her düzeyde bir yeniden yapılanma içine girmiştir. Eğitim de dahil hemen hemen bütün tartışma konuları bu yeniden yapılanma kavrayışı içinde gerçekleşmektedir.

Türkiye'nin yüzölçümü 769,604 km²'dir. En son 2000 yılında yapılan nüfus sayımına göre nüfus 67,803,927'dir. 2005 yılında Türkiye'de toplam nüfus değişim oranı ‰12.6'dır. Bu oranın AB-25 ülkeleri için ‰4.4 olduğu düşünüldüğünde Türkiye'deki nüfus değişim oranının bu oranın yaklaşık üç katı olduğu görülebilir. Bu durum Türkiye'nin, AB-25 ülkelerine göre daha genç bir nüfusa sahip olması sonucunu doğurmaktadır.

Türkiye'de nüfusun yaş grupları ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 26'da özetlenmektedir.

Tablo 26- Türkiye'de Nüfus

Yaş grubu	Erkek	Kadın	Toplam	Oran (%)
0-4 yaş arası	3,396,690	3,188,132	6,584,822	9.7
5-9 yaş arası	3,485,746	3,270,871	6,756,617	9.9
10-14 yaş arası	3,570,657	3,307,999	6,878,656	10.1
15-19 yaş arası	3,691,218	3,518,257	7,209,475	10.6
20-24 yaş arası	3,426,714	3,263,432	6,690,146	9.8
25-29 yaş arası	2,976,430	2,918,825	5,895,255	8.6
30-34 yaş arası	2,552,370	2,457,285	5,009,655	7.3
35-39 yaş arası	2,453,579	2,400,808	4,854,387	7.1
40-44 yaş arası	2,083,531	1,985,225	4,068,756	6.0
45-49 yaş arası	1,710,757	1,658,012	3,368,769	4.9
50-54 yaş arası	1,356,391	1,360,958	2,717,349	4.0
55-59 yaş arası	1,016,254	1,042,168	2,058,422	3.0
60-64 yaş arası	864,299	964,989	1,829,288	2.7
65-69 yaş arası	794,881	850,636	1,645,517	2.4
70-74 yaş arası	517,870	654,773	1,172,643	1.7
75-79 yaş arası	254,443	323,154	577,597	0.8
80-84 yaş arası	98,797	147,895	246,692	0.3
85+	83,572	132,928	216,500	0.3
Bilinmeyen	12,536	10,845	23,381	0.03
Toplam	**34,346,735**	**33,457,192**	**67,803,927**	**100**

Kaynak: TUİK, 2007

Tablo 26'nın da gösterdiği gibi, Türkiye'de 25 yaş altı nüfus toplam nüfusun yaklaşık %50.1'ini oluşturmaktadır. Türkiye, genç bir nüfusa sahiptir.

Yaşam yılı beklentisi erkekler için 68.9 ve kadınlar için 73.6'dır. 2004 yılında toplam doğurganlık oranı 2.21'dir. Türkiye nüfusu için 2050 yılı tahmini 97,000,000 olarak gerçekleşmektedir (Eurostat, 2005; 2007; İçduygu, 2006; TUİK, 2007).

Türkiye'de 2000 yılında GSMH'den kişi başına düşen pay $3,130'dır. Yıllık ortalama büyüme oranı %1.8'dir (UNESCO, 2000). 2000 yılında toplam 2,547,218 kişi işsizdir. İşsizler içinde 734,804'ü kadın, 1,812,414'ü erkektir. Bu sayılarla birlikte Türkiye'de işsizlik oranı %8.9 olarak gözükmektedir (TUİK, 2007; Eurybase, 2007).

Türkiye bugün, 1982 yılında yürürlüğe girmiş anayasasıyla yönetilmektedir. Anayasasına göre Türkiye Cumhuriyeti demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletidir. 81 il bulunmaktadır. Türkiye'nin resmi dili Türkçe'dir.

Türkiye'de eğitim işlerini düzenleyen temel yasa 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur. Bu yasaya göre eğitim sistemi örgün ve yaygın olmak üzere iki bölüme ayrılır.

Eğitim işlerinin sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı'na aittir. Bakanlık merkez, taşra, yurtdışı örgütleri ve bağlı kuruluşlardan oluşmaktadır.

Türkiye'de zorunlu eğitim 1997 yılından bu yana 8 yıldır ve ilköğretim olarak adlandırılır (ISCED 1-2).

Yaşam Boyu Eğitime Yaklaşım

Türkiye'nin kendine özgü, kendisi tarafından tespit edilmiş, kendi eğitim ihtiyaçlarına dayanan ve kavramı gerçek kapsamı anlamında ele alan bir yaşam boyu eğitim politikası olduğunu söylemek güçtür.

Türkiye'de eğitim işlerinin yürütülmesini düzenleyen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, eğitim sistemi örgün ve yaygın olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitimin yanında ya da dışında yürütülen tüm eğitim etkinlikleri yaygın eğitim kapsamında yer alır. Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında bu işlerin yürütülmesi ile ilgili sorumluluk Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne aittir. 1973 yılında yürürlüğe giren bu yasada

eğitimin yaş ve süre ile sınırlanamayacağı ile ilgili ifadeler olmakla birlikte yaşam boyu eğitim kavramı yer almamaktadır. Kavram ancak son yıllarda, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin hız kazanmasıyla Milli Eğitim belgelerinde yer almaya başlamıştır.

Resmi düzeyde yaşam boyu eğitimle ilgili en kapsamlı çalışma Ekim 2006 tarihli, "Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi"dir (www.megep.meb.gov.tr). Rapor, Türkiye'nin Avrupa Birliği ile yürüttüğü MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) dahilinde hazırlanmıştır. MEGEP beş yıllık bir projedir ve amacı, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sisteminin sosyo-ekonomik gereksinimler ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda bütünlüklü olarak güçlendirilmesidir. Projenin bütçesi 58 milyon Avro'dur ve bunun 51 milyon Avro'su Avrupa Birliği hibesidir. Mesleki eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, kamu kurumları ve özel sektör arasındaki işbirliğinin sağlanması ve mesleki eğitimin yerinden yönetime geçirilmesi özel hedefleri ile yürütülen proje kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan etkinliklerden biri Türkiye'nin yaşam boyu öğrenme politikasının geliştirilmesidir. Bu etkinlik kapsamında hazırlanan rapor, Milli Eğitim Bakanlığı'nda genel kabul gören ancak resmi bir politikanın oluşturulması için henüz öneri konumunda olan bir belgedir.

Rapor, yaşam boyu eğitimin Türkiye'deki durumunu analiz etmek için nüfus, eğitim, iş piyasası ve istihdam ve bölgesel eşitsizlikler ile ilgili verileri değerlendirdikten ve yaşam boyu eğitim politikalarının uygulanmasında resmi ve resmi olmayan ortakları ve olası katkılarını sıraladıktan sonra etkili bir yaşam boyu eğitim politikasının iş piyasası üzerindeki olumlu etkilerinden bahsetmektedir. Rapora göre eğitim düzeyi arttıkça iş piyasasına katılım artmakta, eğitime katılım azaldıkça istihdam riski arttığından sosyal dışlanma gibi başka olumsuz sonuçlar doğmaktadır. Türkiye'nin, yaşam boyu öğrenme kavramı kapsamında mesleki eğitime ve öğretime özel önem vermesi, hükümet ve sosyal ortaklar arasındaki işbirliğini geliştirmesi ve bu doğrultuda eğitimin, ilgili kurumların yetki devriyle yerinden yönetime geçmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Raporun önerdiği bir diğer etkinlik ise yaşam boyu eğitim faaliyetlerinin izlenmesini sağlayan bir veri toplama sistemi geliştirilmesidir. Yaşam boyu eğitimin finansmanı konusunda ise rapor her şeyin

hükümetlerden beklenmemesi gerektiğinin altını çizmektedir. Finansman sorununun çözümünde eş finansman kavramını vurgulayan rapora göre, katılımcıların eğitim sonrası gelirleri artacağından maliyete ortak olmaları gerektiği belirtilmektedir. Ancak eğitim sırasında katılımcının geliri henüz artmamış olduğundan ertelenmiş ödeme önerilmektedir. Eğitimden faydalanan katılımcıyı bir çeşit borçlandırma anlamına gelen bu yaklaşım, raporun finansman sorunu konusundaki en temel önermesidir. Raporun öneriler kısmında rekabetçilik için öğrenmeye mutlak öncelik verilmemesi gerektiği, sosyal katılım, demokrasi ve vatandaşlığa ilişkin konuların ihmal edilmemesi gerektiği vurgulanırken, gerçekte raporun bütününe hakim olan yaklaşımın tam aksi yönde gerçekleştiği söylenebilir. Türkiye'de kavramın politikalaştırılması için yedi anahtar alan tespit edilmektedir. Bunlar:

1. Hayat boyu öğrenme sistemi, altyapısı ve finansmanı
2. İzleme ve karar verme için veri toplanması ve kullanılması
3. Yerinden yönetim ve yetki devri, sivil toplum ve işbirliği
4. Öğrenciler ve bir öğrenme kültürü için bilgi, tavsiye ve rehberlik
5. Personel kapasitesinin geliştirilmesi
6. Uluslararası işbirliği
7. Kalite güvence ve akreditasyon

Rapor öncelikli program alanlarını da temel hayat becerileri ve yetişkinler için okuma yazma eğitimi, hayat boyu öğrenme programları için kırsal kesimi geliştirme, kapsamlı bir temel beceriler ve anahtar yetkinlikler geliştirme stratejisi, sivil toplumun hayat boyu öğrenmenin uygulanmasına dahil edilmesi ve bu konuda desteklenmesi, işletme eğitimi, beceri seviyelerinin standartlaştırılması ve belgelendirilmesi ve daha geniş hizmet sunumu, uygulayıcıların kapsamlı biçimde eğitilmesi ve iş içinde yeniden eğitilmesi, bilgi ve farkındalık oluşturma kampanyası, medya ve hayat boyu öğrenme olarak tespit etmektedir.

Türkiye'de yaşam boyu eğitim yaklaşımı, 17. Milli Eğitim Şurası'nda da ayrı bir başlık olarak ilk defa yer almıştır (www.meb.gov.tr). Şura kararlarının ikinci alt başlığı olan "Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim

Sistemi" bölümünde birinci kısım 'Yaşam Boyu Öğrenme'dir. Yaşam boyu eğitim kavramı etrafında bir ulusal politika geliştirilmesi gerekliliğine dikkat çekerek başlayan belge, yaşam boyu eğitim kapsamında ele alınabilecek eğitim etkinliklerinin, bu etkinliklerle ilgili verilerin ve belgelendirme yöntemlerinin standartlaştırılması ihtiyacından bahsetmektedir. Ulusal istihdam politikası ile eğitim sistemi arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi gerektiğini söyleyen belge, sivil toplum kuruluşlarının, yerel yönetimlerin, özel öğretim kuruluşlarının bu alana dönük katkılarının artırılması gerektiğinin altını çizmektedir. Belge, yeni kurumlar oluşturmak yerine varolan kurumların bu içerikte yeniden düzenlenmesini önermekte ve Avrupa Birliği sürecinde yabancı dil öğretiminin güçlendirilmesine, yetişkin eğitimi lisans programlarının yeniden açılmasına, kitle iletişim araçlarının öğrenme olanakları hakkında bilgilendirici işlevinin geliştirilmesine, bilgi iletişim teknolojilerinin yaygın ve etkin kullanımına, açık üniversitenin açılmasına ve engellilerin de dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarıyla ilgili en kapsamlı ve işlevsel görünen bu iki metinde de tartışma Avrupa Birliği ile ilişkiler bağlamında yürütülmektedir. Denilebilir ki Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları, Türkiye'nin eğitim ihtiyaçlarının ve eğitim sisteminin derinlemesine analizine değil, Avrupa Birliği'ne uyum sürecine bağlı olarak geliştirilmektedir. Çarpık olarak nitelendirilebilecek bu ilişkinin metinlerin diline de sirayet ettiği söylenebilir. Avrupa Birliği metinlerinin kendine özgü dilinin hakim olduğu metinlerde Türkiye'nin eğitim ihtiyaçları dahilinde görülemeyecek, Türkiye'nin sorunu olmayan bölümler bile yer almaktadır. Örneğin Milli Eğitim Şura kararları metninin ilgili bölümünde yer alan 20. maddesinde toplumsal entegrasyonu sağlayamayan ailelere yönelik eğitim girişimlerine duyulan ihtiyaçtan söz edilmektedir. Bu ihtiyaç Avrupa'da dışarıdan işçi göçüne bağlı bir toplumsal soruna dayanmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerine dışarıdan gelen işçi aileleri ile mevcut toplumsal yapı arasında yaşanan kültürel çatışmaların tanımlanması amacıyla kullanılan 'entegrasyon sorunu' kavramı, ilgili ülkelerin ve birliğin eğitim ile ilgili metinlerinde sıklıkla karşılaşılan ve çözümünde eğitime büyük misyonlar biçilen bir sosyal sorunu ifade etmektedir. Türkiye'de, çeviri metinler dışında, böyle bir sorun olduğuna dair herhangi bir ipucu

bulunmamaktadır. Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarıyla ilgili metinlerde karşılaşılan bu tip ifadeler, metinlerin dilinin Avrupa Birliği'nin kendine özgü dili ile taşıdığı benzerlikler ve kavramla ilgili bütün metinlerin üst başlığında Avrupa Birliği bağlamının bulunması, Türkiye'nin kavramla ilgili politika tartışmalarında temel dinamiğin Avrupa Birliği ile uyum süreci olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de yaşam boyu eğitimle ilgili yukarıda anılan metinlerin ve benzerlerinin tamamı hedefler düzeyindedir.

Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda (2007-2013), 'Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması' bölümünde yaşam boyu eğitim kavramı şu ifadelerle ağırlıklı bir yer tutmaktadır:

> 570. Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir. Bu strateji, kişilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkanlarının artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesini, çıraklık ve halk eğitiminin bunlara yönelik olarak yapılandırılmasını, özel sektör ve STK'ların bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek mekanizmaları kapsayacaktır.
>
> 571. İşgücü piyasasına ilişkin bilgi sistemleri geliştirilmesi, eğitim ve işgücü piyasasının daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve istihdamın ve işgücü verimliliğinin artırılması için, yaşam boyu eğitim stratejisi dikkate alınarak ekonominin talep ettiği alanlarda insangücü yetiştirilecektir…… (DPT, 2006).

Plan metninin, 'Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi' bölümünde ise yapılması düşünülen işler şöyle ifade edilmektedir:

> 583. Eğitim sistemi, insan kaynaklarının geliştirilmesini desteklemek üzere, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınacak; sistemin etkinliği, erişilebilirliği ve fırsat eşitliğine dayalı yapısı güçlendirilecektir….
>
> 594. Toplumda yaşam boyu eğitim anlayışının benimsenmesi amacıyla e-öğrenme dahil, yaygın eğitim imkanları geliştirilecek, eğitim çağı dışına çıkmış kişilerin açık öğretim fırsatlarından yararlanmaları teşvik edilecek, beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılacaktır (DPT, 2006).

Görüldüğü üzere, Dokuzuncu Kalkınma Planı, yaşam boyu eğitimi mesleki eğitimle neredeyse eş tutar bir yaklaşım sergilemektedir. Her ne kadar 583. madde, yaşam boyu eğitimi, eğitimi sisteminin bütüncül yapılandırılması için genel bir yaklaşım olarak ifade etse de, gerek aynı maddedeki gerekse diğer maddelerdeki ve hatta plan metninin bütününde ifadesini bulan insan kaynakları yaklaşımı belirginliğini korumaktadır. Aynı

yaklaşımı yine Devlet Planlama Teşkilatı'nın 2007-2009 yılları için yayımladığı Orta Vadeli Program'da da görebilmek mümkündür (DPT, 2005. s.11). Hatta bu metinde yaşam boyu eğitimin mesleki eğitimle eş tutulması o derece açıktır ki, kavram 'İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve İstihdam Edilebilirliğin Artırılması' bölümünde gündeme girerken, 'Eğitim' bölümünde yer almamaktadır.

Eğitim Sisteminde Nicel Durum

Türkiye'de zorunlu eğitim 7 yaşında (72 ay bittiğinde) başlar ve 8 yıldır. Eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Örgün eğitim okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört bölümden oluşur. Yaygın eğitim ise örgün eğitimin yanında ya da dışında sürdürülen eğitim etkinliklerinin genel adıdır.

Okulöncesi eğitim (ISCED 0): Okulöncesi eğitim 36-72 ay yaş grubu arasındaki çocuklara yönelik zorunlu olmayan bir düzeydir. Anaokulları, uygulama sınıfları ve anasınıflarında verilir. Anasınıfı, 60-72 aylık çocuklara eğitim verilen sınıflara verilen addır.

Türkiye'de okulöncesi eğitimle ilgili nicel veriler Tablo 27'de özetlenmektedir.

Tablo 27- Türkiye'de Okulöncesi Eğitimde Nicel Durum

(2004-2005)	Kurum sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı
Kamu	16,016	434,771	22,030
Özel	567	17,969	1,437
Özel/Toplam (%)	3.4	3.9	6.1

Kaynak: MEB, 2005

Tablo 27'de de görüldüğü gibi Türkiye'de özel okulöncesi kurumların toplama oranı %3.4'tür. Bu oran öğrenci sayılarında %3.9, öğretmen sayılarında ise %6.1'dir. 2004-2005 eğitim öğretim yılında Türkiye'de okulöncesi düzeyde okullaşma oranı %16.1 iken bu oran 2005-2006 döneminde %20'ye yükselmiştir (Eurybase, 2007).

İlköğretim (ISCED 1-2): Türkiye'de ilköğretim 8 yıldır, zorunlu eğitimi kapsar ve devlet okullarında parasız olarak yürütülmektedir. Ayrıca çeşitli nedenlerle ilköğretimi tamamlayamamış ve zorunlu eğitim yaşını aşmış yetişkinlere yönelik açık ilköğretim uygulaması da bulunmaktadır. 2004-2005 eğitim öğretim yılında açık ilköğretimde okuyan öğrenci sayısı 266,743'tür.

Türkiye'de ilköğretimle ilgili nicel durum Tablo 28'de özetlenmektedir.

Tablo 28- Türkiye'de İlköğretimde Nicel Durum

(2004-2005)	Kurum sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı
Kamu	34,904	10,126,298	380,999
Özel	676	172,348	18,003
Özel/Toplam (%)	1.8	1.6	4.5

Kaynak: MEB, 2005

Tabloda da görüldüğü üzere Türkiye'de ilköğretim düzeyinde kurum sayısı toplam 35,580'dir. Resmi verilerde 1 adet de Açık İlköğretim Okulu eklendiğinde sayı 35,581 olarak geçmektedir. Toplam içinde özel ilköğretim okullarının oranı %1.8 olarak gözükmektedir. İlköğretim düzeyinde okullaşma oranı, 2005 yılı nüfus tahminlerine dayanarak, %89.7'dir. Bu oran zorunlu eğitim çağı açısından düşük sayılabilir.

Ortaöğretim (ISCED 3): Ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az dört yıllık eğitim veren, genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Zorunlu değildir; ilköğretimi tamamlayan her öğrenci ortaöğretime devam etme hakkına sahiptir. 9. sınıfa kayıt yaptırmak için 19 yaşını geçmemiş olmak

gerekir. Dokuzuncu sınıf tüm lise türlerinde ortaktır; öğrenciler onuncu sınıfta seçtikleri alan programına, onbirinci sınıfta ise dal programına ayrılarak devam ederler. Türkiye'de ortaöğretimle ilgili nicel durum Tablo 29'da özetlenmektedir.

Tablo 29- Türkiye'de Ortaöğretimde Nicel Durum

(2004-2005)	Kurum sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı
Genel	2,990	1,685,025	93,209
Kamu	2,360	1,614,862	84,321
Özel	630	70,163	8,888
Özel/Toplam (%)	21	4.1	9.5
Mesleki-Teknik	3,847	1,036,494	74,405
Kamu	3,827	1,035,404	74,321
Özel	20	1,090	84
Özel/Toplam (%)	0.5	0.1	0.1
Diğer*	24	317,930	335
Toplam	6,861	3,039,449	167,949

Kaynak: MEB, 2005 * Açıköğretim Lisesi ve diğer bakanlık ve kurumlara bağlı meslek okulları

Tablo 29'da da görüldüğü gibi Türkiye'de özel genel ortaöğretim kurumlarının toplama oranı %21 dolayındadır. Bu oran öğrenci sayılarına bakıldığında %4.1'dir. Aradaki açık fark kamu kurumlarındaki öğrenci yoğunluğunun yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Mesleki-teknik eğitimde ise özel kurum oranı %0.5 civarındadır. 2005 yılı nüfus tahminlerine göre Türkiye'de ortaöğretimde okullaşma oranı %54.89'dur (Eurybase, 2007).

Yükseköğretim (ISCED 5-6): Türkiye'de ortaöğretimi bitiren ve merkezi sınavda yeterlilik gösteren öğrenciler yükseköğretime devam edebilirler. Merkezi sınavın yanı sıra ek olarak özel yetenek sınavı ile kayıt alan bölümler

de mevcuttur. Devlet üniversitelerinin yanında, özel sektörün kurduğu vakıf üniversiteleri de buna dahildir.

Türkiye'de 2003-2004 döneminde bulunan 77 üniversitenin 24'ü vakıf üniversitesidir (%31.1). Bütün üniversitelerde toplam 1,294,172 öğrenci kayıtlıdır. Bunların 77,281'i vakıf üniversitelerinde okumaktadır (%5.9). Kayıtlı öğrencilerin 344,984'ü önlisans, 823,740'ı lisans, 90,057'si yüksek lisans, 24,835'i doktora, 10,556'sı tıpta ihtisas düzeyindedir. Öğretim üyesi ve öğretim elemanı sayısı toplam 77,065'tir. Bunların 5,650'si vakıf üniversitelerindedir (%7.3). Genel toplamın içinde 10,688 adet profesör, 5,121 adet doçent, 13,266 adet yardımcı doçent, 11,940 adet öğretim görevlisi, 5,443 adet okutman, 28,426 adet araştırma görevlisi ve 2,181 adet diğer personel mevcuttur (MEB, 2005).

Yetişkin eğitimi: Türkiye'de yetişkin eğitimi yaygın eğitim genel adı altında yürütülen faaliyetlerden oluşmaktadır. Bu faaliyetler örgün eğitimin yanında ve dışında yürütülen tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Bu kapsamda faaliyet gösteren kurumlar pratik kız sanat okulları, olgunlaşma enstitüleri, yetişkinler teknik eğitim merkezleri, halk eğitimi merkezleri, mesleki eğitim merkezleri, meslek kursları, özel kurslar, özel dershanelerdir. Bu kurumların dışında özel eğitim veren eğitim ve uygulama okulları, mesleki eğitim merkezleri, iş eğitimi merkezleri, bilim ve sanat merkezleri de mevcuttur.

Türkiye'de yaygın eğitim kurumlarının toplam sayısı 2004 yılında 8,644'tür. Toplam içinde özel kurumların sayısı 6,688'dir (%77.3). 1,956 adet de kamu kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda kayıtlı kursiyer sayısı 3,451,515, öğretmen sayısı 57,750'dir. Özel öğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci sayısı oranı %53.4, bu kurumlardaki öğretmen sayısı oranı ise %79.4'tür (MEB, 2005).

Kamu eliyle yürütülen yetişkin eğitimi faaliyetleri bakımından en yaygın kurum halk eğitimi merkezleridir (922 adet). Türkiye'de halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslarla ilgili sayısal veriler Tablo 30'da özetlenmektedir.

Tablo 30- Türkiye'de Halk Eğitimi Merkezlerinde Kurs Ve Kursiyer Sayıları (2004)

Kurs türü	Açılan kurs sayısı	Katılan kursiyer sayısı		
		Kadın	Erkek	Toplam
Meslek kursları	12,379	350,680	226,393	577,073
Sosyal kültürel kurslar	6,017	210,682	188,215	398,897
Okuma yazma kursları	2,175	91,570	58,563	150,133
Toplam	20,571	652,932	473,171	1,126,103

Kaynak: MEB, 2005

Tablo 30'da da görüldüğü gibi, Türkiye'de halk eğitimi merkezlerinde açılan kursların yaklaşık %60'ı meslek kurslarıdır. UNESCO'nun 2000 yılı Dünya Eğitim Raporu'na göre (UNESCO, 2000) Türkiye'de %77'si kadın olmak üzere 7,399,000 yetişkin okumaz yazmaz bulunmaktadır. Yukarıdaki tablo, bu gerçeğin değiştirilmesi için yeterli çabanın gösterilmediğinin altını çizmektedir.

Eğitim Finansmanı Yöntemleri

Türkiye'de eğitim harcamalarında kamu kaynakları, özel kaynaklar ve uluslararası kaynaklar olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır. Kamu kaynakları merkezi hükümet ve yerel yönetimler, özel kaynaklar da hane halkı harcamaları ve özel sektörden oluşmaktadır. 2002 yılında toplam eğitim harcamalarının %64.45'i merkezi hükümet, %0.7'si yerel yönetimler olmak üzere %65.15'i kamu kaynaklarından yapılmıştır. Özel kaynaklardan yapılan harcamalar toplam harcamaların %34.75'ini oluşturmaktadır ve bunun %94.51'lik kısmı hane halkları tarafında yapılmıştır. Geriye kalan %0.094'lük kısım ise uluslararası kaynaklardan alınmıştır. Toplam kamu bütçesinden kamu eğitim kurumlarına yapılan harcama 2005 yılı için 19,779,311,000 YTL'dir. Bu Türkiye'de eğitime yapılan kamu harcamaları toplam kamu

harcamalarının %12.36'sını oluşturuyor demektir. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin 2005 yılında GSMH'ye oranı %3.09'dur (Eurybase, 2007; MEB, 2005). Türkiye'de 2002 yılında hizmet türüne göre eğitim harcamaları Tablo 31'de özetlenmektedir.

Tablo 31- Türkiye'de Hizmet Türüne Göre Eğitim Harcamaları (2002; YTL)

Hizmet türü	Kamu	Özel	Toplam
Okulöncesi	44,774,833	35,062,343	79,837,176
İlköğretim	6,467,085,906	375,181,119	6,842,267,026
Ortaöğretim	4,038,117,463	153,127,764	4,191,245,227
Yükseköğretim	5,799,887,411	506,924,851	6,306,812,262
Yaygın eğitim	259,641,448	114,311,645	373,953,093
Hizmetiçi eğitim	43,929,672	41,940	43,971,612
Ar-Ge	44,186,217	4,996,004	49,182,221
Özel Eğitim	75,072,554	8,447,989	83,520,543
Diğer	1,203,299,905	981,118,605	2,184,418,510
Toplam	17,975,995,409	2,179,212,260	20,155,207,669

Kaynak: Eurybase, 2007

Görüldüğü gibi, Türkiye'de eğitimde harcamaların büyük kısmı kamu kaynaklarından karşılanmaktadır. Bu kaynaklar içinde en büyük payı ilköğretim, ardından yükseköğretim ve daha sonra da ortaöğretim almaktadır.

Karşılaştırma

Bu kısımda Almanya, Danimarka ve Türkiye'deki yaşam boyu eğitim politikaları nicel durum, hedefler ve finansman sorununa yaklaşım başlıkları altında karşılaştırılmaktadır. Yaşam boyu eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli rol oynayan nüfus ve istihdam durumu, nicel durum başlığı altında ele alınmıştır.

Almanya ve Danimarka, Türkiye'ye göre ekonomik, sosyal ve siyasal açıdan daha istikrarlı ülkelerdir. Almanya, Avrupa Birliği'nin güçlü ülkelerindendir; politikaların belirlenmesinde merkezi bir rolü vardır. 1990 yılında Batı ve Doğu Almanya'nın birleşmesinin ardından ortaya çıkan ekonomik, sosyal ve siyasal sorunlarını güçlü sayılabilecek sosyal ve ekonomik altyapısı ve gelişmiş sayılabilecek demokrasisi ile çözebilmektedir. Danimarka ise Avrupa Birliği'nin en istikrarlı ülkelerindendir. Küçük ve görece homojen nüfusu ve gelişmiş sosyal altyapısıyla iyi organize olmuş bir görüntü sergilemektedir. Türkiye, bu iki ülkeye kıyasla ekonomik, sosyal ve siyasal olarak daha iniş çıkışlı bir yapıya sahiptir. Avrupa Birliği'ne üyelik süreci, Türkiye'nin güncel olarak yaşadığı dönüşümlerin temel dinamiği konumundadır. Küresel ekonomiye entegrasyon çabalarının yarattığı krizlere açık ekonomik yapısı, neoliberal düzenlemelerle geniş bir dönüşüme uğrayan sosyal durumu ve darbelerle parlamenter demokrasi arasında gidip gelen siyasi geleneğiyle diğer Avrupa ülkelerine göre daha istikrarsız bir izlenim vermektedir. Türkiye'nin eğitim politikaları da paralel bir istikrarsız çizgiye sahiptir. Eğitimle ilgili tartışmalar ve yeni düzenlemeler ya salt Avrupa Birliği'ne uyum sürecine endekslenmektedir ya da ülkenin siyasal atmosferindeki gerilimler bağlamında gerçekleşmektedir.

Üç ülkede de eğitim işlerinin sorumluluğu eğitim bakanlıklarına aittir. Türkiye'de eğitim sistemi doğrudan merkezden yönetilir ve yürütülürken, Almanya'da sorumluluklar ağırlıkla eyalet yönetimlerinin üstündedir. Eğitim işlerinin yürütülmesinde merkezi hükümet, eyaletler ve belediyeler, yasalar tarafından tanımlanmış sorumluluklarını yerine getirmekle yükümlü kılınmıştır. Danimarka'da ise sorumluluk merkezde toplanmıştır ancak son yıllarda sürdürülen reformlarla yerelleşme ve kurumların özerkleşmesine doğru bir yönelim mevcuttur.

Zorunlu eğitim Türkiye'de ve Danimarka'da 7, Almanya'da 6 yaşında başlar. Türkiye'de 8 yıl, Danimarka'da ve Almanya'da 9 yıldır. Almanya'da bazı eyaletlerde 10 yıl olan zorunlu genel eğitimden sonra üst ortaöğretime devam etmeyecek çocuklar için de 2 yıl zorunlu mesleki eğitim vardır. Danimarka'da ise zorunlu olan okula gitmek değildir. Aileler, yasalar

tarafından belirlenmiş eğitim amaçlarını kendileri gerçekleştirebileceklerini düşünüyorlarsa, zorunlu eğitim çağında çocuklarını evde kendileri eğitebilirler.

Nicel durum

Üç ülkede, eğitim sisteminin düzeyleri bakımında nicel durum aşağıdaki gibidir.

ISCED 0: Giriş yaşı Almanya ve Danimarka'da 3, Türkiye'de ise 4'tür. Her üç ülkede de 6 yaşına kadar sürer. Üç ülkenin ISCED 0 düzeyi bakımından nicel durumları Tablo 32'te özetlenmektedir.

Tablo 32- Almanya, Danimarka ve Türkiye'de ISCED 0 Düzeyinde Nicel Durum

	Almanya	**Danimarka**	**Türkiye**
Giriş yaşı	3	3	4
Süre (yıl)	4	4	4
Okullaşma oranı (%)	45.6	95	20
Özel kurumlar (%)	6	33.3	3.4

Tabloda da görüldüğü gibi Almanya ve Danimarka'da ISCED 0 düzeyinde eğitim Türkiye'ye göre bir yıl daha erken başlamaktadır. Almanya'da bazı eyaletlerde ilköğretim öncesi bir yıl eğitim zorunlu hale getirilmektedir ve bu uygulamanın genelleştirilmesi tartışmaları sürmektedir. Türkiye'de okullaşma oranı %20'dir. Bu oran Almanya'da %45.6, Danimarka'da yaklaşık %95 civarındadır. Türkiye ile diğer iki ülke arasında ISCED 0 düzeyinde okullaşma bakımından çok belirgin bir fark bulunmaktadır. Bu fark, Danimarka ile karşılaştırıldığında çok daha yüksektir. Bu düzeydeki eğitim kurumlarının Türkiye'de %3.4'ü, Almanya'da ise %6'sı özel sektöre aittir. Danimarka'da bu oran %33.3'tür ancak bu kurumların harcamalarının bir bölümü de devlet tarafından karşılanmaktadır.

ISCED 1-2: Bu düzey zorunlu eğitimin Türkiye'de tamamını, Almanya ve Danimarka'da ise büyük bir kısmını kapsamaktadır. Tablo 33, üç ülkede ISCED 1 ve 2 düzeylerinde nicel durumu göstermektedir.

Tablo 33- Almanya, Danimarka ve Türkiye'de ISCED 1, 2 Düzeylerinde Nicel Durum

	Almanya	**Danimarka**	**Türkiye**
Okullaşma oranı (%)	97	99	89.7
Öğrenci/öğretmen	14	11.4	25.8
Özel kurumlar (%)	2.8	21.5	1.8

Okullaşma oranı Türkiye'de %89.7, Almanya'da %97, Danimarka'da %99'dur. Türkiye, zorunlu eğitim çağında okullaşma oranı bakımından diğer iki ülkeye göre daha geri durumdadır. Son yıllarda zorunlu eğitim çağı nüfusunun okullaşması için yürütülen geniş çaplı kampanyalar olmasına karşı henüz sorun köklü bir çözüme kavuşmamıştır. Türkiye'de özel okulların oranı %1.8, Almanya'da %2.8, Danimarka'da %21.5'ini oluşturmaktadır. Genel olarak eğitim istatistiklerine bakıldığında özel kurumların oranının en düşük olduğu düzeyin zorunlu eğitim düzeyi olduğu görülebilir. Danimarka'daki durumun farklılığı eğitim sisteminden kaynaklanmaktadır. Finansman sorununun çözümünde özel kurumlarda dahi devletin katkısı büyüktür. Danimarka'daki Türkiye'de öğretmen başına 25.8 öğrenci düşmekte iken Almanya'da 14, Danimarka'da 11.4 öğrenciye bir öğretmen düşmektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bakımından Türkiye'de durum diğer iki ülkeye göre oldukça geridedir. Okulların coğrafi dağılımı ve okullardaki sınıf sayılarının dağılımı ile birlikte göz önüne alındığında daha nitelikli bilgiler verecek olsa da öğrenci öğretmen oranı, bir ülkede eğitimin durumunu gösteren önemli verilerdendir çünkü sınıfların kalabalıklığı eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Türkiye, bu bakımdan diğer iki Avrupa Birliği ülkesinden oldukça geri durumdadır.

ISCED 3: Bu düzey, üç ülkede de genel ve mesleki eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Danimarka'da mesleki eğitim ve genel eğitim arasında geçişlerde daha az sınırlama varken, Almanya'da farklı uygulamalar mevcuttur. Almanya'da temel eğitim sonrası çocuk okula devam etmeyecekse iki yıl zorunlu mesleki eğitime katılmak zorundadır. Türkiye'de ise mesleki eğitim, genel olarak yükseköğretime geçiş olanaklarının zayıflığı nedeniyle ikinci plandadır ancak son yıllarda yapılan yeni düzenlemelerle geliştirilmeye çalışılmaktadır. Üç ülkenin ISCED 3 düzeyinde nicel durumları Tablo 34'te özetlenmektedir.

Tablo 34- Almanya, Danimarka ve Türkiye'de ISCED 3 Düzeyinde Nicel Durum

	Almanya	**Danimarka**	**Türkiye**
Okullaşma oranı (%)	96	95	54.89
Öğrenci/öğretmen	17.74	9.34	18.09
Özel kurumlar (%)	9.3	10.7	21

Tabloda da görüldüğü gibi, ISCED 3 düzeyinde okullaşma oranı Türkiye'de %54.89, Almanya'da %96, Danimarka'da %95'tir. Okullaşma oranları bakımından Almanya ve Danimarka'da temel eğitim sonrasında oranlar korunurken, Türkiye'de belirgin bir düşüş yaşanmaktadır. Türkiye'de zorunlu eğitim sonrası öğrencileri %40'a yakını okula devam etmemektedir. Okuldan ayrılanların, örgün eğitim dışında ve sonrasında eğitim etkinliklerine katılımlarının ayrılmayanlara göre daha düşük olduğu düşünüldüğünde, aradaki bu fark Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarını etkiler niteliktedir. Türkiye'de özel kurumların oranı %21, Almanya'da %9.3'tür, Danimarka'da %10.7'dir. Türkiye'de öğretmen başına 18.09, Almanya'da 17.74, Danimarka'da ise 9.34 öğrenci düşmektedir.

ISCED 5-6: Her üç ülkede de ortaöğretimi bitiren öğrencilerin kabul edildiği bu düzeyde önlisans, lisans ve lisansüstü programlar bulunmaktadır. Üç ülkede

ISCED 5-6 düzeyinde öğrenci sayıları ve okullaşma oranları Tablo 35'de özetlenmektedir.

Tablo 35- Almanya, Danimarka ve Türkiye'de ISCED 5, 6 Düzeylerinde Nicel Durum

	Almanya	Danimarka	Türkiye
Öğrenci sayıları	1,957,330	201,144	1,294,172
Okullaşma oranı (%)	40.43	54.62	19.34

Tablo 35'e göre Almanya'da ISCED 5-6 düzeyinde 1,957,330 öğrenci bulunurken, Danimarka'da 201,144 ve Türkiye'de 1,294,172 öğrenci bulunmaktadır. Bu sayılara bakılarak ISCED 5 ve 6 düzeyinde toplam katılım oranı yaklaşık hesaplamalarla Almanya'da %40.43, Danimarka'da %54.62 ve Türkiye'de %19.34'tür. Bu düzeydeki eğitim kurumlarının niteliklerine bakılmaksızın, Türkiye'nin daha genç bir nüfusa sahip olduğu düşünüldüğünde, Türkiye'nin diğer iki ülkeye göre çok daha geri bir noktada olduğunu söylemek mümkündür.

Yetişkin eğitimi: Üç ülke içinde en eski yetişkin eğitimi geleneği Danimarka'nınkidir. Bu ülkede yetişkin eğitiminin tarihi 19.yy'a kadar uzanmaktadır. Yetişkin eğitimi ile ilgili üç ülkedeki nicel durum Tablo 36'da özetlenmektedir.

Tablo 36- Almanya, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitiminde Nicel Durum

	Almanya	Danimarka	Türkiye
Kamu kurumu sayısı	984	2475	1956
Katılımcı sayısı	9,200,000	613,488	3,451,515
Nüfusa oranı* (%)	15.17	16.36	10.24

*25 yaş üstü

Çok daha küçük bir nüfusa sahip olmasına rağmen Danimarka'da kamu tarafından finanse edilen yetişkin eğitimi kurumu sayısı diğer iki ülkeye göre çok daha fazladır. Bu durum Danimarka'da yetişkin eğitimi olanaklarının diğer iki ülkeye göre çok daha yaygın olduğunu göstermektedir. Yetişkin eğitimi kurumlarından faydalananların nüfusa oranına bakıldığında ise Almanya ve Danimarka'nın birbirine yakın ve Türkiye'deki orandan yaklaşık % 50 kadar fazla katılıma sahip olduğu söylenebilir. Bir ülkede yetişkin eğitimine katılımın yüksek olmasının çeşitli sebepleri olabilir. Geçmiş eğitim deneyimlerinin yetişkinlik döneminde eğitime katılma bakımından etkili olduğu bilinmektedir. İnsanların eğitim düzeyleri yükseldikçe yetişkin eğitimine katılımları artar. Bu açıdan bakılırsa Almanya ve Danimarka'da temel eğitim sonrası eğitime katılma oranları Türkiye'dekinden çok daha fazla olduğundan, yetişkin eğitimine katılma oranlarının da fazla olması anlaşılır bir durumdur. Yetişkin eğitimine katılımda bu etken dışında ekonomik, kültürel ve coğrafi engeller de rol oynayabilir. Çoğu yetişkin eğitimi hizmetinin ücretli olması, eğitim ile istihdam arasında doğrudan bağlantı olmaması, eğitime katılıma ilişkin, özellikle kadınlarla ilgili geleneksel engelleyici tutumlar ve eğitim imkanlarının hizmete ihtiyacı olanlardan mekansal olarak uzak konumları katılımı etkileyen faktörler olarak görülebilir.

Hedefler

Danimarka, diğer iki ülkeye göre oldukça küçük bir yüzölçümüne sahiptir. Türkiye, Almanya'dan daha geniş bir yüzölçümüne sahip olmakla birlikte Almanya'nın nüfusu Türkiye'den daha büyüktür.

Üç ülkenin nüfus yapıları, nüfus değişim oranları, yaşam yılı beklentileri, doğurganlık oranları ve nüfus projeksiyonları karşılaştırıldığında Türkiye'nin diğer iki ülkeye göre daha büyük bir genç nüfusa sahip olduğu ve gelecekte de bu durumun devam edeceği söylenebilir.

Üç ülkenin demografik yapıları ile ilgili bilgiler Tablo 37'de özetlenmektedir.

Tablo 37- Almanya, Danimarka ve Türkiye'nin Demografik Yapıları

		Almanya	Danimarka	Türkiye
Yüzölçümü (km²)		357,000	43,000	769,604
Toplam nüfus		82,531,700	5,349,212	67,803,927
25 yaş üstü nüfus (%)		73.43	70.0	49.1
Nüfus değişimi (‰)		-0.5	3	12.6
Yaşam yılı beklentisi	***K***	82.1	80.1	73.6
	E	76.5	75.4	68.9
Doğurganlık oranı		1.36	1.75	2.21
2050 nüfus tahmini		74,642,000	5,430,000	97,000,000

Tablo 37'de görüldüğü gibi Türkiye'nin 25 yaş üstü yaş gruplarının toplam nüfusa oranı %49.1'dir. Bu oran Almanya için %73.43, Danimarka için ise %70'tir. Türkiye, Almanya ve Danimarka'ya göre çok daha genç bir nüfusa sahiptir. Yaşam yılı beklentisi Almanya ve Danimarka'da kadınlar için 80 yıl üstünde ve erkekler için 75 yıl üstündeyken, Türkiye'de kadınlar için 73.6 ve erkekler için 68.9 yıldır. Yaşam yılı beklentisinin düşük olması, Türkiye'deki yaşam koşullarının diğerlerine göre geride olduğunu gösterebilir. Ancak Türkiye'de yaşam yılı beklentisi diğer iki ülkeye göre daha düşükken nüfusun daha genç olması doğurganlık oranlarına ve nüfus değişim hızına bağlı gözükmektedir. Türkiye'nin diğer iki ülkeye göre daha genç bir nüfusa sahip olmasında yaşama sürelerinin daha kısa olmasının da etkisi vardır denilebilir. Türkiye'de doğurganlık oranı 2.21 iken Almanya ve Danimarka'da sırasıyla 1.36 ve 1.75'tir. Yani Türkiye'de insanlar yaşam koşullarına bağlı olarak diğer iki ülkeye göre daha erken ölürken, doğum oranları daha yüksek olduğundan nüfus daha hızlı büyümekte ve genç kalmaktadır. Türkiye'de net nüfus

değişim hızı ‰12.6 iken, Danimarka'da ‰3'tür. Yani Türkiye'de nüfus artış hızı Danimarka'dakinin 4 katından fazladır. Almanya'da ise durum daha farklıdır çünkü nüfus değişim oranı negatiftir. Bu Almanya'nın nüfusunun azaldığı anlamına gelmektedir. Nüfus değişim hızının Danimarka'da düşük, Almanya'da ise negatif olması da doğurganlık oranlarının giderek düşmesi ve yaşam sürelerinin uzamasına bağlıdır. 2050 yılı nüfus tahminleri ise Türkiye'nin nüfusunun yaklaşık birbuçuk kat artacağını, Almanya'nın nüfusunun yaklaşık %10 oranında azalacağını, Danimarka'nın nüfusunun ise ancak hiçe yakın oranda artacağını göstermektedir. Bu durum da, gelecekte Türkiye, Almanya ve Danimarka arasında nüfusun gençliği bakımından bugün oluşmuş olan farkın Türkiye lehine daha da artacağını, ileride Türkiye'nin, Almanya ve Danimarka'ya göre daha da genç bir nüfusa sahip olacağını göstermektedir.

Türkiye ekonomisi, Almanya ve Danimarka'ya göre daha hızlı bir büyüme içindedir. Ancak Türkiye'de GSMH'den kişi başına düşen payın diğer iki ülkeye göre çok düşük seviyelerde olması, bu ülkede yaşam standartlarının daha geri olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Üç ülke içinde en düşük işsizlik oranı Danimarka'ya aittir. Almanya ise üç ülke içinde en yüksek işsizlik oranına sahip ülke olarak gözükmektedir.

Almanya, Türkiye ve Danimarka'da en genel makroekonomik göstergeleri ve işsizlik durumları Tablo 38'te özetlenmektedir.

Tablo 38- Almanya, Danimarka ve Türkiye'de Temel Ekonomik Göstergeler Ve İşsizlik

	Almanya	**Danimarka**	**Türkiye**
GSMH'den kişi başına düşen pay ($)	28,280	34,890	3,130
Yıllık büyüme oranı (%)	0.5	0.3	1.8
İşsizlik oranı (%)	11.6	5.4	8.9

Türkiye'de yıllık ortalama büyüme oranı %1.8'dir. Bu oran Türkiye'nin Almanya ve Danimarka'da ekonomik alanda çok daha hızlı büyüdüğünü göstermektedir. Hızlı büyüme oranı ile birlikte Türkiye'de GSMH'den kişi başına düşen pay Almanya'nın yaklaşık dokuzda biri, Danimarka'nın ise yaklaşık onda biri kadardır. Bu anlamda Türkiye, Almanya ve Danimarka'ya göre yaşam standartları daha düşük bir ülke olarak gözükmektedir. Bu durum eğitim ihtiyaçlarını çok çeşitli biçimlerde etkiler niteliktedir. Üç ülkenin de işsizlik sorunu vardır ancak en yüksek oran %11.6 ile Almanya'ya aittir.

Almanya yaşam boyu eğitim politikalarını istihdam piyasasının ihtiyaçlarının giderilmesi ve eğitimin finansman yükünün katılımcılar ve sosyal ortaklar tarafından karşılanması ekseninde tanımlamaktadır. Bu doğrultuda öğrenme bölgeleri oluşturulmasını öngören politika metinlerinin en genel anlamda yerelleştirilmiş ve birbirine işlevsel ağlarla bağlanmış bu bölgelerde kamu kurumlarının, sosyal ortakların ve iş çevrelerinin ortak eğitim politikalarını hayata geçirmesine dayandığı söylenebilir.

Danimarka ise eğitim alanındaki en temel hedeflerini yeni kuşakların ihtiyaçlarının ve emek piyasasının taleplerinin karşılanması biçiminde ifade etmektedir. "Yeni kuşakların ihtiyaçları" oldukça belirsiz bir kavramdır. Buna karşılık emek piyasasının taleplerinin Danimarka'nın eğitim politikalarında daha çok yer tuttuğunu söylemek yanlış olmaz.

İki ülke açısından da yaşam boyu eğitim, bilgi toplumunun gerektirdiği beceriler, yaşlanan nüfus ve kronikleşen işsizlik nedeniyle bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu ihtiyacın giderilmesi için ise istihdam piyasasıyla eğitim arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi, eğitim yönetiminin giderek yerelleşmesi, kurumlara daha fazla özerklik verme, iş ve eğitim imkanlarının paylaşıldığı ve yönlendirmeye imkan veren bilgi ağlarının oluşturulması ve maliyet yükünün kamunun üzerinden kaldırılması gerektiği ileri sürülmektedir.

Türkiye'de, yaşam boyu eğitim politikalarını tanımlayan metinlere bakıldığında, yaşam boyu eğitimin mesleki ve teknik eğitimle eş tutulduğu söylenebilir. Kavramla ilgili resmi ağızlardan hazırlanmış en kapsamlı raporun, Türkiye ve Avrupa Birliği'nin ortaklaşa yürüttüğü Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Geliştirilmesi Projesi kapsamında hazırlanmış olması bu durumun

bir göstergesidir. Türkiye, yaşam boyu eğitim politikalarını nüfus, eğitim, iş piyasası/istihdam ve bölgesel eşitsizlikler parametreleri etrafında tarif etmektedir. Hükümet, sosyal ortaklar ve iş çevreleri arasında geniş kapsamlı bir yaşam boyu eğitim politikası için işbirliğinin artırılması Türkiye'nin önüne koyduğu hedefler arasındadır. Etkin yaşam boyu eğitim politikalarının geliştirilebilmesi için kapsamlı bir veri toplama sisteminin de geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Gerçekte, üç ülke arasında, yaşam boyu eğitim politikalarını tanımlayan ve hedefleri belirleyen metinler arasında önemli farklılıklar yoktur. Özet olarak üç ülke de, hükümetler üzerindeki eğitim maliyetini eğitimle ilgilenen diğer unsurlarla paylaşmayı, öğrenme imkanlarının yerelleştirilmesi ve bilgi ağlarıyla birbirlerine bağlanmasını, eğitimin istihdam sorunlarıyla doğrudan bağlantılı hale getirilmesini hedeflemektedir.

Finansman

Üç ülkede de eğitim finansmanı sorunu en temelde kamu ve özel olmak üzere iki kaynaktan çözülmektedir. Almanya ve Danimarka'da eğitimde kamu harcamalarının bir kısmı yerel idari birimler tarafından karşılanırken Türkiye'de kamu adına yapılan eğitim harcamalarının neredeyse tamamı merkezi bütçeden yapılmaktadır.

Üç ülkede de, eğitim harcamalarının iki temel kaynağı arasındaki dağılım dengesinde kamunun büyük bir ağırlığı vardır. Eğitimde kamu harcamaları bakımından üç ülkede de en büyük ağırlık ISCED 1 ve 2 düzeyindedir (zorunlu eğitim). Bu ağırlık yetişkin eğitimine doğru giderek azalmakta ve kamu dışı kaynaklar daha belirgin hale gelmektedir.

Tablo 39, Almanya, Danimarka ve Türkiye'de eğitim finansmanının durumunu özetlemektedir.

Tablo 39- Almanya, Danimarka ve Türkiye'de Eğitim Finansmanı

	Almanya	Danimarka	Türkiye
Kamu harcamalarına oranı (%)	17.73	14.7	12.36
GSMH'ye oranı (%)	3.99	8.2	3.09

Tablo 39'da gösterildiği gibi Türkiye, eğitime yapılan kamu harcamalarının toplam kamu harcamalarına oranı bakımından Almanya ve Danimarka'dan geri durumdadır. Aynı durum eğitim harcamalarının GSMH'ye oranı bakımından da geçerlidir. Bilindiği üzere bir ülkede eğitime yapılan kamu harcamaları, o devletin eğitime verdiği önemin en önemli göstergelerindendir. Bu durumda, yukarıdaki tablonun özetlediği veriler ışığında, Türkiye eğitime, Almanya ve Danimarka'dan daha az önem vermektedir denilebilir. Almanya ve Danimarka ile karşılaştırıldığında gelişmekte olan ülke konumunda olan Türkiye'nin, gelişme hedefleri doğrultusunda eğitime daha çok pay ayırması beklenebilir.

Yukarıdaki durumun yanı sıra üç ülke de eğitim finansmanında daha çok liberal yaklaşımlarla hareket etmektedir. Üç ülkenin de eğitime katılımcı payını, katılımcının eğitim sonrası kazançlarının durumuna göre belirlediği söylenebilir. Temel eğitim sonrasında her düzeyin, katılımcının eğitim sonrası gelirlerini artırdığı düşünüldüğünden, katılımcı maliyete ortak edilmektedir. Bu yaklaşım sonucunda zorunlu eğitim sonrası eğitim düzeylerinde ilerledikçe, harcamalarda katılımcı payları artmaktadır. Temel eğitim sonrası düzeylerde öğrenci başına maliyetler artmasına rağmen kamu bütçelerinden ayrılan payların azaltılıyor olmasının sonucu, maliyet yükünün katılımcıya yüklendiği anlamına gelmektedir (Tablo17-25-31).

Yorum

Almanya ve Danimarka, Türkiye'ye göre politik bakımdan daha istikrarlı ülkeler olduğundan, yaşam boyu eğitimle ilgili tartışmalar, daha genel eğitim tartışmalarında olduğu gibi önceliklerle ilgili olmaktadır. Bu iki ülkede eğitim sorunlarının çözümüyle ilgili genel bir konsensüs olduğu söylenebilir. Türkiye'de ise eğitim tartışmaları, güncel politik tartışmalardan doğrudan etkilenmekte ve ortaya çıkan sorunlar doğrudan politik tartışmalar bağlamında ele alınmaktadır. Ancak yine de resmi çevreler açısından, eğitimde, özellikle son yirmi yılda temel bir yönelimin mevcut olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye, eğitim sistemini, küresel eğilimler doğrultusunda yapılandırmaktadır. Diğer iki ülkede de olduğu gibi Türkiye'de de eğitim, istihdam sorunları paralelinde ele alınmakta, piyasanın eleman ihtiyacının giderilmesi, eğitimin başlıca misyonu haline getirilmektedir. Aynı şekilde her üç ülkede de kamunun eğitim yükünün özel sektör ve katılımcılarla paylaşılması gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim yönetimi açısından her üç ülke de merkezi bir yapıya sahiptir. Ancak Almanya'da eyaletlerin ve yerel yönetimlerin sorumlulukları Danimarka ve Türkiye'ye göre daha fazladır. Eğitimde yerelleşme tartışmaları Almanya ve Danimarka için genel bir yönelimi ifade etmekte ve buna yönelik adımlar atılmakla birlikte, Türkiye'de, eğitimde yerelleşme, resmi çevrelerde genel bir doğru olarak kabul edilmekle birlikte, yine politik hassasiyetler nedeniyle bu konuda adım atılmamaktadır. Türkiye'de eğitim sistemi diğer iki ülkeye göre merkezi yapısında daha ısrarcı gözükmektedir.

Türkiye, diğer iki ülkeye göre daha genç bir nüfusa sahiptir. 2050 yılına yönelik olarak gerçekleştirilen nüfus tahminlerinde ise bu farklılığın korunacağı gözlenmektedir. Türkiye ve diğer iki ülke arasındaki bu fark, yaşam boyu eğitim politikalarını etkiler niteliktedir. Almanya ve Danimarka, yaşam boyu eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesini, yaşlanan nüfusuna dayandırmaktadır. İki ülke açısından, nüfus giderek yaşlandığından yetişkinlerin eğitimi, iş piyasalarının ihtiyaçları açısından yaşamsaldır.

Almanya ve Danimarka'da yaşam boyu eğitime yönelik ihtiyaç, nüfusun yaşlanmasının yarattığı işgücü ve nitelik açığı dışında, ayrıca bilgi toplumunun gerekleri bakımından da tanımlanmaktadır. Özellikle hizmet sektöründe hızlı gelişimin ortaya çıkardığı nitelik açığı, kendisini sürekli yenileyebilen bir işgücüne gereksinim yaratmaktadır. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Hatta resmi metinlerin yaklaşımlarına göre, nüfusunun genç olması nedeniyle, yaşam boyu eğitim, Türkiye açısından daha çok rekabet edebilir bir ekonomik yapılanmanın gereksinimleri için gündemdedir.

Üç ülkenin de yaşam boyu eğitim yaklaşımlarını beyan ettiği resmi metinlerde "yeni meslekileşme" yaklaşımının hakim olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim ve mesleki becerilerin kazanılması arasında indirgemeci bir yaklaşımı işaret eden bu kavramın, üç ülkenin de resmi eğitim söylemlerinde ağırlıklı bir karşılığı bulunmaktadır. Bu yaklaşımın gereği olarak, üç ülkede de özel sektörün eğitimde daha fazla söz sahibi olması gerektiği vurgulanmaktadır. Böylece hem istihdam ve eğitim arasında daha dolaysız bir bağlantı kurulması hem de kamu üzerindeki eğitim yükünün hafifletilmesi hedeflenmektedir.

Üç ülkede de işsizlik sorunu yapısal bir sorun olarak kronikleşmiştir. Üç ülke de işsizlik sorununun giderilmesinde eğitime görevler yüklemektedir. Yaşam boyu eğitimin geliştirilmesi, iş piyasasındaki nitelik ihtiyacını gidermek kadar, işsizlik sorununda da çözüm olarak görülmektedir. Bu durumun da ötesinde, üç ülkede de yaşam boyu eğitimin işsizliği çözeceği ve bu nedenle sosyal dışlanmayı engelleyeceği varsayılmaktadır.

Eğitim düzeyleri açısından, Almanya ve Danimarka'da okullaşma oranları Türkiye'nin ilerisindedir. Eğitim sistemlerinin düzeyler hiyerarşisinde bir sonraki basamağa katılım oranlarının bir öncekine katılım oranlarıyla doğru orantılı olduğu söylenebilir. Yetişkin eğitimi için ise katılımın en önemli dinamiklerinden biri geçmiş eğitim deneyimleridir. Eğitim düzeyleri yüksek olanların, yetişkin eğitiminden faydalanma eğiliminin diğerlerine göre daha yüksek olduğu bilinmektedir. Yani denilebilir ki bir ülkede örgün eğitim sisteminde okullaşma oranları ne kadar yüksekse, yetişkin eğitimine katılım da o kadar yüksek olur. Yetişkin eğitimine katılımda tek etken bu olmasa da, Türkiye'de yetişkin eğitimine katılımın diğer iki ülkeye göre daha düşük

olmasında, örgün eğitimdeki okullaşma oranlarının diğer iki ülkeye göre daha düşük olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Örgün eğitim ve yetişkin eğitimi sistemlerinin bütünleştirilmesini ifade eden yaşam boyu eğitim yaklaşımı açısından, bu önerme, Türkiye'nin, yaşam boyu eğitim politikaları doğrultusunda örgün eğitim sisteminde okullaşma oranlarını yükseltmesi gerektiği sonucunu doğurmaktadır.

Türkiye'de eğitimde kamu harcamaları, diğer iki ülkeye göre daha düşüktür. Bir ülkede eğitimin sahip olduğu önceliğin ve eğitime verilen önemin en önemli göstergesi sayılabilecek olan kamu harcamalarının oranının, Türkiye'de diğer iki ülkeye göre düşük olması, yaşam boyu eğitim yaklaşımının geliştirilebilmesi açısından da önemli bir politika alanı oluşturmaktadır. Türkiye yaşam boyu eğitimin geliştirilmesi için, halihazırda, diğer iki ülkeye göre daha fazla yol alması gerekirken, bu alandaki kamu harcamalarının daha düşük düzeylerde seyretmesi çözülmesi gereken bir sorunu gündeme getirmektedir. Türkiye, eğitime daha fazla yatırım yapmak zorundadır.

Yaşam boyu eğitim politikalarını tanımlayan metinlere bakıldığında, Türkiye'nin metinlerinin, Avrupa Birliği metinleri temel alınarak hazırlandığı göze çarpmaktadır. Gerek kullanılan dil, gerekse de eğitim ihtiyaçlarının ve hedeflerinin ortaya konuluşunda şaşırtıcı bir benzerlik görülmektedir. Bu durum Almanya ve Danimarka için anlaşılır bir durumdur. Çünkü bu iki ülke Avrupa Birliği'nin ekonomik, sosyal ve kültürel ortalamasına sahip durumdadır. Ancak Türkiye için aynı durumun söz konusu olmadığı söylemek yanlış olmaz. Türkiye'nin, yaşam boyu eğitim politikalarını geliştirirken dayandığı tek dinamiğin Avrupa Birliği'ne üyelik olduğu, resmi metinlerden de anlaşılmaktadır. Oysa ki Türkiye'nin özgün sorunları da vardır ve bu sorunlar özgün eğitim ihtiyaçları doğurmaktadır; o halde yaşam boyu eğitim politikalarının geliştirilmesinde de özgün bir yaklaşım gerekmektedir.

Hızla değişen dünyada, eğitim ihtiyaçları da hızla değişmektedir. Eğitim ihtiyaçlarındaki değişim ise eğitim sistemlerinin ihtiyaca göre yeniden düzenlenmesini gündeme getirmektedir. Eğitim alanında yaklaşık olarak son yirmi yılda ağırlık kazanan yaşam boyu eğitim kavramı, bugün için uluslararası planda yürütülen tartışmalarda eğitim sistemleri açısından genel bir

düzenleyici ilke olarak anlam kazanmaktadır. Doğaldır ki her eğitim söylemi gibi bu kavram da, daha genel ekonomik, sosyal ve siyasal güç ilişkileri bağlamında kendine yer edinmekte, daha geniş bir tartışma düzleminin eğitimdeki izdüşümü olarak hayat bulmaktadır. Yaşam boyu eğitimin, küresel düzeyde önem kazanması, küresel rüzgarlar eşliğinde gerçekleşmektedir.

Yaşam boyu eğitim kavramının son dönemlerde büyük önem kazanmasını, eğitim alanında küreselleşme süreci ile birlikte güç kazanan insan kaynakları yaklaşımı, yeni meslekileşme eğilimleri ve eğitimin piyasalaştırılması çerçevesi içinde kavramak gerekmektedir. İleri kapitalist ülkelerin yaşlanan nüfusları ve işgücü piyasasında yaşanan hızlı ve sürekli değişim nedeniyle yetişkin eğitiminin geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yetişkin eğitiminin geliştirilmesi ise örgün eğitim sistemleriyle bağlantısının güçlendirilmesini gerektirdiğinden, bütünleştirici bir yaklaşım olarak yaşam boyu eğitim kavramı sahneye girmektedir. Kavramın bu biçimde anlam kazanması da, taşıdığı daha insani potansiyellerin güdükleşmesine neden olmaktadır.

İnsanı üretim sürecindeki bir girdiye ve eğitimi de bu girdinin verimliliğini artıran bir teknolojiye indirgeyen yaklaşımların aksine, insanileştirilmiş bir yaşam boyu eğitim anlayışı geliştirmek mümkündür. Kavram, yetişkin eğitimi ile örgün eğitim sistemlerine sunduğu bütünleştirici perspektifiyle önemli bir potansiyele sahiptir. Yaşam boyu eğitim, katılımcılarının toplumsal hayatta saygın ve dönüştürücü birer özne olarak varolmalarını sağlayan, eşitlikçi ve özgürlükçü bir içerikte ele alındığında ve toplumsal hayata salt ekonomi alanından değil demokratikleşme cephesinden de katkı sunduğunda bu potansiyelin insancıl bir yönelim kazanması mümkün olabilir.

Böyle bir içerikte ele alındığında, yaşam boyu eğitim, Türkiye'de eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde etkin bir rol oynayabilir. Ancak bugün kavramın Türkiye'de ağırlıkla, küreselleşme yönelimleri doğrultusunda değerlendirildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Küreselleşmeye entegrasyon fikri, Avrupa Birliği'ne tam üyelik hedefi biçiminde dillendirilmekte ve Türkiye, bizzat devlet eliyle bu hedefe doğru köklü dönüşümler yaşamaktadır.

Türkiye, 12 Eylül 1963 tarihinde Avrupa Topluluğu ile imzaladığı ve 1 Aralık 1964'te yürürlüğe giren Ankara Antlaşması ile başladığı Avrupa'ya katılım serüveninde 3 Ekim 2005 tarihinde yeni bir evreye girmiştir. AB'ye tam üyelik hakkını kazanmak olarak belirlenmiş siyaset çok çeşitli siyasal, toplumsal, ekonomik, kültürel temelli eleştirilerle birlikte, bu tarihte üyelik müzakerelerinin başlatılmasına karar alınması ile yeni tartışmalar başlatmıştır. Uzun bir süre alabileceği belirtilen üyelik müzakereleri öncelikle karşılıklı mevzuat taraması ve ardından uyum için yapılacak değişiklikler ve düzenlemeler şeklinde ilerleyecektir. Bu süreçte 35 ana müzakere konusu bulunmaktadır. Bu başlıklardan bir tanesi "Eğitim ve Kültür"dür. Bu başlık altında yapılacak uyum çalışmalarında Türkiye'nin eğitim ve kültür mevzuatının taranması, uygulamadaki durumun ortaya konulması ve Avrupa Birliği'nin eğitim ve kültür politikalarıyla uyumlu hale getirilmesi için düzenlemeler yapılması yer almaktadır.

Türkiye'nin Avrupa Birliği ile (esasen Batı ile) ilişkilerinde 3 Ekim 2005 tarihi önemli bir köşe taşı olsa da, bugün ön plana çıkmış olan birliğe üyelik hedefinin arka planında iki yüz yılı aşkın bir tarihsel süreç yer almaktadır. Türkiye tarihinin en önemli gelişme dinamiği olan Batılaşma serüveni, bugünkü ilişkilerin oluşumunda da önemli bir etkendir. Bugün Türkiye'nin eğitim uygulamalarına rengini veren fikirlerin Osmanlı'nın son dönemlerinde kısmen, Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren ise tamamen Batılılaşma hedefi ile belirlendiğinin söylemek mümkündür.

Türkiye ve Avrupa Birliği ilişkilerinin bugün aldığı şekil, Türkiye'nin iki yüz yıllık Batılılaşma yönelimi bağlamında değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme, Batılılaşma fikrinin Türkiye'nin ekonomik, siyasi ve toplumsal yapısındaki belirleyici etkisi nedeniyle önemli görünmektedir. Nitekim Türkiye'de eğitim uygulamalarında da bu fikrin, dönem dönem ağırlığı değişse de belirgin bir etkisi vardır. Batılılaşma ya da modernleşme, çok daha kapsamlı bir tartışmayı gerektirmekle beraber denilebilir ki, tarihsel süreçte Türkiye'de kapitalizmin kendi dinamikleriyle aşağıdan yukarıya değil, devlet eliyle yukarıdan aşağıya inşa edilmesi nedeniyle, kendine özgü çarpık bir biçimde yaşanagelmiştir. En temel düzenleyici fikirler, Cumhuriyet tarihi boyunca, Batı'dan ithal edilmiş, bu nedenle de gerçek ihtiyaçları karşılama olanakları,

kültürel gerilimler arasında sıkışarak, gerçek kazanımlara dönüşme potansiyellerini yitirmişlerdir. Oktay (2007) bu durumu, Türk Aydınlanması'nın sezaryen ameliyatla doğmuş olmasına bağlamaktadır. Ona göre Tanzimat ve onun devamı niteliğinde olan Cumhuriyet, asker-sivil bürokrasi ve onları takip eden entelektüeller tarafından, kimseye danışılmadan inşa edilmiştir ve bu nedenle de Fransız ve Rus devrimleri kadar kitle tabanına sahip olmamıştır. Cumhuriyet'in kitle tabanı, onu kuran ve yürüten kadrolar tarafından süreç içinde yaratılmıştır ancak kendi karşıtını da sürekli olarak gizlenmiş biçimlerde de olsa ayakta tutmuştur.

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik süreci de bu sürecin bir parçasıdır. Cumhuriyetle birlikte yüzünü Batı'ya dönen Türkiye'nin yaklaşık yarım yüzyıllık hedefi olan Avrupa'ya katılım sorunu, son dönemlerde küreselleşme süreci ile birlikte Avrupa Birliği'nin yönelimleriyle de kesişmesi sonucunda yeni bir boyut kazanmıştır. Sürecin kazandığı yeni boyutta, Türkiye kendisini Avrupa Birliği'ne uydurmaya çalışmaktadır. Bunun somut karşılığı farklı alanlarda farklı biçimlerde yaşanmakla birlikte, eğitim alanında yaşam boyu eğitim kavramı etrafında gerçekleşmektedir. Ancak kavram, Türkiye'nin Batı ile kurduğu çarpık ilişki bağlamında ele alınmakta ve Türkiye'nin gerçek eğitim ihtiyaçlarıyla ve sunduğu olanaklarla ilgisiz bir yer edinmektedir. Türkiye'de yaşam boyu eğitimle ilgili metinlerin Avrupa Birliği metinleriyle taşıdığı mutlak ortaklık, bu durumun göstergelerinden biridir. Metinler incelendiğinde Türkiye'nin eğitim ihtiyaçlarının Avrupa Birliği ülkeleri ile aynı olduğu hissi uyanmaktadır. Hatta Türkiye'de sorun olarak varolmayan konuların bile eğitim hedefleri içine yerleştirilmesine rastlanmaktadır.

Bugün Avrupa Birliği nitelikli işgücüne ihtiyaç duymaktadır. Yaşlanan nüfusu, ekonomik büyüme öngörüleri ve işgücü ihtiyacı projeksiyonları Avrupa Birliği'ni bir bütün olarak yaşam boyu eğitim politikalarına yöneltmiştir. Bu yönelim içinde yaşam boyu eğitim, işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan niteliğin çalışma hayatı içinde giderilebilmesine dayanan bir çeşit mesleki eğitim düzeyinde ele alınmaktadır. Yaşam boyu eğitimle ilgili ileri sürülen diğer fikirler, verili yaşam boyu eğitim politikaları göstermektedir ki, kavramın popülerleştirilmesi için kullanılmakta olan argümanlar düzeyindedir. Avrupa'nın tespit ettiği gerçek ihtiyaç iş içinde kendisini yenileyebilen, hatta

mümkünse farklı bir işle ilgili bilgi ve becerileri de sonradan edinebilen bir işgücü tipidir. Bugün Avrupa'da yaşam boyu eğitimle ilgili her tartışmanın arkaplanında bu tespit yatmaktadır. Bu tespitin rasyonelliği tartışmalıdır ancak Avrupa'da eğitim sistemleri her düzeyde bu ihtiyaca göre yeniden düzenlenmektedir.

Avrupa'nın bu ihtiyacı dillendirdiği politika metinleri özellikle Almanya'da karşılığını bulmaktadır. Almanya, eğitim sistemini bu özelliklerde yeniden yapılandırmak için harekete geçmiş, en azından diğer ülkelere göre daha somut projeler ortaya koymuş görünmektedir. Danimarka'da ise durum biraz daha farklıdır. Danimarka, Avrupa Birliği ve diğer uluslararası organizasyonlar tarafından dillendirilen yaşam boyu eğitim fikrine katılmakta olduğunu çeşitli politika metinlerinde açıkça belirtmektedir. Ancak kavramın tartışıldığı metinlerde ileri sürülen anlamıyla, Danimarka halihazırda bir öğrenme toplumu durumundadır. Çok yaygın bir eğitim ağı bulunan Danimarka'da eğitim sistemi beşikten mezara kadar zaten geniş imkanlar sunmaktadır. Burada yetişkin eğitimi geleneğinin payı büyüktür.

Türkiye ise ilgili tartışmaların bir katılımcısı düzeyinde olmasına rağmen bu alanda ciddi bir ilerleme kaydetmemiştir. Örgün eğitimin yaşam boyu eğitimi destekleyen bir niteliğe kavuşturulmaya çalışıldığı iddiası mevcut olmakla birlikte asıl sorun alanı olan yetişkinlerin eğitimi için elle tutulur bir proje bulunmamaktadır. Nitekim Türkiye 7.299.000 yetişkin okumaz yazmazıyla çok büyük eğitim problemleriyle karşı karşıyadır.

Diğer taraftan Avrupa Birliği'ne üyelik süreci iç politikanın sürekli bir tartışma konusudur. Üyeliğe karşı olanlar, taraf olanlar ve başka bakış açılarından yaklaşanlar mevcuttur. Taraf olanlar, Avrupa Birliği'nin yaşlanan nüfusunu yaygın bir argüman olarak kullanmaktadırlar. Buna göre Avrupa, ihtiyaç duyduğu genç işgücünü karşılamak için dışarıdan insan kaynağı bulmak durumundadır. Başvuracağı ilk yer de genç nüfusa sahip Türkiye olacaktır. Birlik üyesi Türkiye, Avrupa'nın insangücü kaynağı olarak sürekli işgücü ihraç edecektir. Böylece Türkiye'deki işsizlik problemi de ortadan kalkacaktır.

Bu beklentinin dayanakları, yani Avrupa'nın genç işgücü ihtiyacının sürekli arttığı ve bunu kendi nüfusu içinden karşılayamadığı doğrudur. Ancak ihtiyaç duyulan işgücü, özellikle hizmet sektöründe istihdam edilecek yüksek nitelikli işgücüdür. Başka bir deyişle, 1950 ve 60'larda Almanya'nın ihtiyaç duyduğu işgücüyle şimdiki Avrupa'nın ihtiyacı farklıdır. Bu ihtiyacı bir olanak olarak kullanmak üzere Türkiye'nin herhangi bir politikası mevcut değil gibi gözükmektedir.

BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın son bölümü olan bu bölümde araştırmanın özeti, üç ülkenin yaşam boyu eğitim politikalarının karşılaştırılması ile varılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Özet

Araştırma, Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarının, Avrupa Birliği ülkeleri olan Almanya ve Danimarka ile karşılaştırıldığında mevcut durum, hedefler ve finansman yaklaşımları bakımından ne durumda olduğunun belirlenmesini hedeflemektedir.

"Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları" başlıklı araştırma belgesel tarama modeli ile yürütülmüş, nedir sorusuna cevap arayan karşılaştırmalı bir çalışmadır.

Yaşam boyu eğitim kavramının, dünyanın yaşadığı hızlı değişim sürecinde kazandığı değer bakımından Türkiye'nin eğitim sorunlarının ele alınışında önemli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca, Türkiye'de eğitim sisteminde yaşanan dönüşümün en etkin dinamiği halini almış bulunan Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde kavramın merkezi bir yere sahip olması açısından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de yaşam boyu eğitim kavramının yerini Avrupa Birliği ile karşılaştırmalı olarak ele alan araştırmada, karşılaştırmanın geçerliği bakımından Avrupa Birliği'ne üye iki ülke ele alınmıştır. Ele alınan ülkelerden Almanya, Avrupa Birliği içindeki etkin siyasal pozisyonu, Danimarka ise eğitim alanında önemli bir ekolü temsil etmesi nedeniyle seçilmiştir.

Karşılaştırma için kullanılan veriler Avrupa Birliği, Almanya, Danimarka ve Türkiye'nin resmi metinlerinden toplanmıştır. Toplanan veriler karşılaştırıldıktan sonra Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarının durumu ortaya çıkarılmıştır.

Sonuç

Türkiye'de eğitim sisteminde yaklaşık son yirmi yıldır hüküm süren bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşüm 80'li ve 90'lı yıllarda Dünya Bankası'nın talepleri ile şekillenirken 2000'li yıllarda temel ekseni Avrupa Birliği oluşturmaya başlamıştır. Türkiye'de eğitim, Almanya ve Danimarka'da olduğu gibi, istihdam sorunları bağlamında ele alınmakta ve ekonominin bir alt dalına indirgenmektedir. Kamunun eğitime katkısı azaltılmakta ve ortaya çıkan boşluk özel sektör ve katılımcılarla paylaşılmaktadır. Hem içerik hem de finansman boyutlarında yaşanan bu dönüşüm, eğitim sisteminin tamamına etki etmesi beklenen yaşam boyu eğitim kavramının Türkiye'deki karşılığına da yansımaktadır.

Nüfus yapıları bakımından üç ülke karşılaştırıldığında Türkiye'nin çok daha genç bir nüfusa sahip olduğu görülmektedir. Nüfus yapıları arasındaki bu fark üç ülkenin eğitim ihtiyaçlarını da farklılaştırmaktadır. Türkiye'de yetişkin eğitiminin anlamı, bu nedenle diğer iki ülkeye göre değişmektedir. Nüfusun genç olması nedeniyle yaşam boyu eğitime yapılan vurgu, Türkiye'de daha çok işgücünün nitelik açığının kapatılması ve rekabet edebilir bir ekonomik yapılanma doğrultusundadır.

Her üç ülkenin de eğitim ile piyasa arasında indirgemeci bir ilişki kurduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Resmi metinlerin tamamında istihdam ile eğitim arasında dolaysız ancak sorgulanmaya muhtaç bir yaklaşım mevcuttur. Yaşam boyu eğitim politikalarının hayata geçirilmesi ile işsizlik sorununa çözüm bulunacağı belirtilmekte ve sosyal dışlanmanın da bu yolla engelleneceği söylenmektedir.

Okullaşma oranları bakımından Türkiye diğer iki ülkenin gerisindedir. Bu durum Türkiye'de yetişkin eğitimine katılımı da etkilemektedir. Yetişkin eğitimine katılım bakımından Türkiye diğer iki ülkeye göre daha düşük bir

katılım oranı göstermektedir. Bu sorunun çözümünde eğitimde yapılan kamu harcamalarının artırılması gerektiği söylenebilir. Ancak Türkiye, eğitimde kamu harcamaları bakımından diğer iki ülkeye göre daha geri bir durumdadır. Eğitimde kamu harcamalarının bir ülkenin eğitime verdiği önemin açık bir göstergesi olduğu genel kabul görmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'nin diğer iki ülkeye göre hem nicel hem de nitel anlamda çok daha gelişkin olan eğitim ihtiyaçlarına karşı eğitime daha az kamu yatırımı yapmasından, eğitime diğer iki ülkeden daha az önem verdiği sonucu çıkarılabilir. Bu bulgu, resmi ağızlar tarafından dillendirilen politika söylemlerinin aksini göstermektedir.

Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları ile ilgili az sayıdaki resmi raporda, Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin izlerini açıkça görmek mümkündür. Bu metinler AB metinlerinin neredeyse birer kopyası niteliğindedir. Türkiye'nin kendine özgü sorunları ve eğitim ihtiyaçları yokmuşçasına hazırlanan bu metinler üzerine kurulacak politikaların, gerçek sorunları es geçmesi ve yüzeysel uygulamalar olarak kalması muhtemeldir.

Öneriler

1. Türkiye'nin eğitim ihtiyaçlarının ne olduğuna dair gerçek verilere ya da öngörülere rastlamak bilimsel anlamda mümkün değildir. Eğitimle istihdam arasında kurduğu sorunlu bir dolaysız bağlantı ile, küresel düzeyde ortaya çıkmış bulunan işbölümünde kendi payına düşeni sorgusuzca içselleştiren Türkiye'nin eğitim ihtiyaçlarının ne olduğunu belirleyecek çalışmalara ihtiyaç vardır. Gerçek eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, yaşam boyu eğitim politikalarının da hangi yönde ilerlemesi gerektiğini, yeniden yapılanmanın ve yaşanan dönüşümün eleştirel bir gözle ele alınabilmesini sağlayacak zemini oluşturacaktır. Bu zemin halen belirsizliklerle doludur.

2. Türkiye'nin eğitim politikalarını belirleme zeminindeki bu belirsizlik, konu yaşam boyu eğitim olduğunda, kavrama küresel metinlerde yüklenen anlamlardaki belirsizlik ile birleşmekte ve Türkiye'nin yaşam boyu eğitim politikaları gerçek ihtiyaçlarla ilişkisi kurulmamış bir dizi soyut söylemden ibaret kalmaktadır. Türkiye'nin yaşam boyu eğitim

kavramına yüklediği anlamı netleştirmeye, anlamı nispeten sabitlenmiş bu kavramın hangi eğitim ihtiyaçlarına karşılık geldiğini belirlemeye ve bu belirleme ışığında somut ve gerçekçi politikalar üretmeye ihtiyacı bulunmaktadır.

3. Türkiye, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel sorunlarını çözmek için eğitim alanında bazı değişikliklere gitmelidir. Yaygın bir yetişkin okumaz yazmazlığı sorunu olan, sınıflar-cinsler-bölgeler arası eşitsizliklerin hızla derinleştiği, töre cinayetleri ve kan davaları gündeminden düşmeyen, kendisine benzemeyen herkese düşman gözüyle bakan genç bir kuşağa sahip ve giderek muhafazakarlaşan Türkiye'nin, salt işgücü ihtiyacını karşılamak üzere bir yaşam boyu eğitim politikası geliştirmesi doğru değildir. Bu alanlarda yaşanan sorunların çözümü tek başına eğitimde değildir ancak eğitim, daha büyük ve bütünlüklü bir dönüşüm projesinin etkin bir parçası olarak görülebilir. Böyle bir değişim sürecinde yaşam boyu eğitim, önemli dayanak noktalarından biri olacaktır. Sonuç olarak Türkiye'nin, eşitlikçi ve özgürlükçü eğitim fikirlerini, kendine özgü bir aydınlanma perspektifiyle harmanladığı yaşam boyu eğitim politikalarına ihtiyacı olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

Apple, M. (2004). **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar**. Eğitim Sen Yayınları. Ankara

---------- (2006). **Eğitim ve İktidar**. Kalkedon Yay. İstanbul

Arthur, L. (2001). Bits of Baggage and Wanderers' Tales: Towards the Construction of a New Theoretical. http://web.ebscohost.com (01.01.2007)

Ayhan, S. (2005). "Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme". **Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu (9-10 Aralık 2004)**. PegemA Yay. Ankara

Borg, C. ve Mayo, P. (2002). The EU Memorandum On Lifelong Learning: Diluted Old Wine In New Bottles?. http://www.informaworld.com/smpp/section?content=a713994670fulltext=713240928

Bund-Länder-Komission (2004). Strategy For Lifelong Learning in the Federal Republic of Germany. http://www.blk-info.de/fileadmin/BLK-Materialien/volume115-english.pdf (10.10.2006)

Büyükdüvenci, S. (1986). **Hayatboyu Eğitim**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Cruikshank, J. (2002). Lifelong Learning and the Changing Nature of Work.http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2003/2003_papers/jcruikshankCAS03.pdf (10.10.2006)

---------- (2002b). Lifelong Learning or Re-Trainin for Life: Scapegoating the Worker. www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2002/2002_Papers/cruikshank2002w.pdf (10.10.2006)

---------- (2003). Lifelong Learning and the New Economy: Sorting through the Rhetoric. http://lifelong.oise.utoronto.ca/papers/rCruikshankPaper.pdf (10.10.2006)

Çakır, Ö. (2002). Sosyal Dışlanma. http://www.sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi/2002sayi3PDF/cakir.pdf (01.01.2007)

Danish Statistical Yearbook (2006). Education and Culture. http://www.dst.dk/asp2xml/puk/udgivelser/get_file.asp?id=9335&sid=Educ (12.11.2006)

DPT (2001). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. http://ekutup.dpt.gov.tr (12.11.2006)

---------- (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013. http://ekutup.dpt.gov.tr (12.01.2007)

---------- (2006). Orta Vadeli Program 2007-2009. http://ekutup.dpt.gov.tr (12.01.2007)

Duman, A. (2000). **Yetişkinler Eğitimi**. Ütopya Yay. Ankara

---------- (2005). "Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Siyasalarını Oluştur(a)mamanın Dayanılmaz Hafifliği". **Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu (9-10 Aralık 2004)**. PegemA Yay. Ankara

Erdoğan, İ. (2007). Avrupa Birliği ve Karşılaştırmalı Eğitim. http://www.irfanerdogan.com.tr/egitimyazilari.asp?IDText=49

Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı Eğitim. www.egitim.aku.edu.tr/ kegitim.pdf

Erginer, A. (2006). **Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri: Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar**. PegemA Yay. Ankara

European Comission (2000). A Memorandum On Lifelong Learning. www.eu.int (10.10.2006)

---------- (2001). The Concrete Future Objectives of Education Systems. europa.eu.int/eur-lex/en/com/rpt/2001/com2001_0059en01.pdf (10.10.2006)

---------- (2005). Key Data On Education In Europe. www.eurydice.org (10.10.2006)

---------- (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf (10.10.2006)

---------- (2007). Non-Vocational Adult Education in Europe. www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/083EN.pdf (12.01.2007)

---------- (2005). Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf (10.10.2006)

---------- (2001). National Actions To Implement Lifelong Learning in Europe. www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/026EN.pdf (10.10.2006)

European Research Associates (2004). Exploring Sources On Funding For Lifelong Learning. http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/lllfunding.pdf (01.01.2007)

Eurostat (2007). Demographic Outlook: National Reports On Demographic Developments in 2005. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/ (17.01.2007)

---------- (2007). Living Conditions in Europe: Data 2002-2005. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/ (17.01.2007)

---------- (2005). Europe in Figures. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/ (01.01.2007)

Eurybase (2006). Education in Denmark. http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DK&language=EN (10.10.2006)

---------- (2006). Türkiye'de Eğitim Sisteminin Genel Yapısı. http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=TR&language=VO (10.10.2006)

Eurydice (2001). Thematic Bibliography – Lifelong Learning. www.eurydice.org (10.10.2006)

---------- (2000). Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union. www.eurydice.org (10.10.2006)

Federal Ministry of Economics and Technology (2006). Annual Economic Report 2006. http://www.kompetenznetze.de/Redaktion/Zentralredaktion/

Literatur/medien/en/allg_Annual-Economic-Report-2006,property=pdf.pdf (17.01.2007)

Gelpi, E. (1972). Some Thoughts On Lifelong Education. www.unesco.org (10.10.2006)

Günlü, R. (2003). Özerklik, Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*. Sayı: 1. s.4-21. Eğitim Sen Yay. Ankara

---------- (2003). Becerinin Siyasal Ekonomisi. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*. Sayı: 2/3. s.30-56. Eğitim Sen Yay. Ankara

Hake (2005). "AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Stratejik Bir Rol". **Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu (9-10 Aralık 2004)**. PegemA Yay. Ankara

Hirtt, N. (2005). Brüksel'den Lizbon'a. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*. Sayı: 10. s.74-86. Eğitim Sen Yay. Ankara

İçduygu, A. (2006). Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri Bağlamında Uluslararası Göç Tartışmaları. TUSİAD. www.tusiad.org.tr/turkish/rapor/goc/goc.pdf

Jonen (2005). The Education System in the Federal Republic of Germany 2004. http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN (10.10.2006)

Lowe, J. (1985). **Dünya'da Yetişkin Eğitimine Toplu Bakış**. UNESCO Yay. Ankara

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP] (2006). Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi.www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu/HayatBoyuOgrenmePolitikaBelgesiEkim2006.pdf (17.01.2006)

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). **Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005**. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. Ankara

---------- (2006). 17. Milli Eğitim Şurası Kararları. http://www.ttkb.meb.gov.tr/duyurular/17sura/17surakararlari.pdf (17.01.2007)

Miser, R. (1999). **Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması**. TTK Basımevi. Ankara

National Institue of Adult Continuing Education [NIACE] (2006). Final Report For Study on Adult Education Providers. www.niace.org.uk (17.01.2007)

Ness, H. (2005). Documenting Lifelong Learning: Discussion of a German Initiative. *European Education*, vol. 37, no. 2, Summer 2005, pp. 49–62.

OECD (2004). Lifelong Learning. OECD Policy Brief. www.oecd.org (15.11.2006)

---------- (2001). Thematic Review On Adult Learning: Denmark Background Report. www.oecd.org (15.11.2006)

---------- (2002). Thematic Review On Adult Learning: Denmark Country Note. www.oecd.org (15.11.2006)

---------- (2004). Thematic Review On Adult Learning: Germany Background Report. www.oecd.org (15.11.2006)

---------- (2003). Lifelong Learning in Germany: Financing and Innovation. www.oecd.org (15.11.2006)

OECD Statistics (2007). http://stats.oecd.org/wbos/default.aspx?DatasetCode=RENRLAGE

Oktay, A. (2007). Modernleş(e)meden Küreselleşmek. *Yeniden Devrim Dergisi*. Sayı: 3. s.95-103. Penta Yayıncılık. Ankara

Olesen, H. S. (1999). Life Long Learning and Collective Experience. http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/sallingolesenh1-web.htm (10.10.2006)

Sapancalı, F. (2005). **Sosyal Dışlanma**. Dokuz Eylül Yayınları. İzmir

Sayılan, F. (2001). "Paradigma Değişirken: Küreselleşme ve Yaşam Boyu Öğrenme". **Cevat Geray'a Armağan**. Mülkiyeliler Birliği Yayını. Ankara

---------- (2005). "Herkes İçin Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Türkiye'de Temel Eğitim Sorunu". **Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu (9-10 Aralık 2004)**. PegemA Yay. Ankara

Smith, M.K. (2000). The Theory and Rhetoric of the Learning Society. http://www.infed.org/lifelonglearning/b-lrnsoc.htm (10.10.2006)

Spring, J. (1997). **Özgür Eğitim**. Ayrıntı Yay. İstanbul

Tan, M. (2005). "Yaşam Boyu Öğrenme ve Toplumsal Cinsiyet Boyutunda Kimi İçermeleri". **Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu (9-10 Aralık 2004)**. PegemA Yay. Ankara

The Danish Ministry of Education (2006). Facts and Figures (Education Indicators Denmark) – 2005. http://pub.uvm.dk/2005/facts (12.01.2007)

---------- (1997). Adult Learning In Denmark. http://www.eng.uvm.dk/publications/3adult/adult.pdf (12.11.2006)

TUİK (2005). Türkiye İstatistik Yıllığı: Eğitim Kültür İstatistikleri 2004. www.tuik.gov.tr (18.12.2006)

UNESCO (2000). World Education Report. www.unesco.org (18.11.2006)

---------- (1997). ISCED 97. www.unesco.org (10.10.2006)

---------- (2006). Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics Across the World. http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006.pdf (12.01.2007)

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu [UTMK] (1985). **Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü**. UTMK. Ankara

World Bank (2003). Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. www.worldbank.org (17.11.2006)