ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI

AVRUPA BİRLİĞİ'NİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME POLİTİKALARI BAĞLAMINDA İNGİLTERE, DANİMARKA VE TÜRKİYE'NİN YETİŞKİN EĞİTİMİ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

RABİA VEZNE

Ankara, Eylül 2017

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI

AVRUPA BİRLİĞİ'NİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME POLİTİKALARI BAĞLAMINDA İNGİLTERE, DANİMARKA VE TÜRKİYE'NİN YETİŞKİN EĞİTİMİ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

RABİA VEZNE

DANIŞMAN: DOÇ.DR. AHMET YILDIZ

Ankara, Eylül 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Rabia VEZNE'nin hazırladığı "Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin Yetişkin Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı/Yetişkin Eğitimi Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Doç.Dr. Ahmet YILDIZ .....

Üye Prof. Dr. Meral UYSAL .....

Üye Doç.Dr. Özlem ÜNLÜHİSARCIKLI .....

Üye Prof.Dr. Ahmet DUMAN .....

Üye Doç.Dr. Fevziye SAYILAN .....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 13/09/2017 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca …/…/20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Rabia VEZNE

ÖZET

AVRUPA BİRLİĞİ'NİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME POLİTİKALARI BAĞLAMINDA İNGİLTERE, DANİMARKA VE TÜRKİYE'NİN YETİŞKİN EĞİTİMİ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Vezne, Rabia

Doktora, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç.Dr. Ahmet Yıldız
Eylül 2017, xvii + 172 sayfa

Bu çalışmada AB'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin, yetişkin eğitimi sitemlerini hedef ve amaç, yapı, yasal sorumluluk, finansman ve katılım boyutlarında karşılaştırmalı olarak analiz etmek amaçlanmıştır. Bu araştırma üç farklı ülkenin yetişkin eğitimi sistemlerinin incelendiği karşılaştırmalı yetişkin eğitimi araştırmasıdır. Karşılaştırma yapılacak ülkeler yönetim biçimleri temel alınarak seçilmiştir. Araştırmada, gönüllü ortaklığı temsil eden İngiltere, biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modelini temsil eden Danimarka ve devlet modelini temsil eden Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemleri karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi hedef ve amaçlarının da AB'nin yaşam boyu öğrenme hedef ve amaçları ile aynı doğrultulu olduğu, özellikle yetişkinlerin becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesine vurgu yapıldığı görülmüştür. Yetişkin eğitiminin yapısı incelendiğinde İngiltere'de teknik ve mesleki kurslar düzenleyen ileri eğitim kolejlerinin olduğu, Danimarka'da kamu, dernek ve sendikalar gibi farklı kurumlarca geniş kapsamlı bir yapı olduğu, Türkiye'de ise yetişkin eğitiminin bir kamu hizmeti olarak yürütüldüğü görülmüştür. Yasal sorumluluk, İngiltere'de yerel yönetimlere bırakılırken, Danimarka'da kamu ve birliklere verilmiştir. Türkiye'de ise merkezde toplanmıştır. Yetişkin eğitiminin finansmanının İngiltere'de kamu ve katılımcılar, Danimarka'da kamu, katılımcılar ve yerel hizmet otoriteleri, Türkiye'de ise çoğunlukla kamu, belediyeler ve katılımcılar

tarafından sağlandığı görülmüştür. Yetişkin eğitimine katılım oranları incelendiğinde, Eurostat 2016 verilerine göre katılımın Danimarka'da %37.4, Birleşik Krallık'ta %20.1 ve Türkiye'de %11.2 olduğu görülmüştür. Sosyal ortaklık modelini temsil eden Danimarka'nın yetişkin eğitimi hizmetini karşılaştırma yapılan İngiltere ve Türkiye'den daha başarılı bir şekilde yürüttüğü görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi, İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Sistemleri

ABSTRACT

COMPARATIVE ANALYSES OF ADULT EDUCATION SYSTEMS OF ENGLAND, DENMARK AND TURKEY IN THE CONTEXT OF THE LIFELONG LEARNING POLICIES OF THE EUROPEAN UNION

Vezne, Rabia

PhD, Department of Lifelong Learning and Adult Education
Thesis Advisor: Assoc. Prof.Dr. Ahmet Yıldız
September 2017, xvii + 172 pages

The aim of this study is to do the comparative analyses of adult education systems of England, Denmark, and Turkey with regard to goals and targets, structure, legal liability, funding, and participation in the context of the lifelong learning policies of the European Union. This study is a comparative adult education research in which adult education systems of three different countries are researched. The countries which were compared were chosen according to their models of regulation. In this study, the adult education systems of England which represents voluntary partnership model, Denmark which represents formalised social partnership model, and Turkey which represents state model were compared. Research findings proved that the goals and targets of adult education in England, Denmark and, Turkey are paralel with EU's lifelong learning goals and targets, and it is seen that the emphasis is especially on improvement of the skills and qualifications of adults. When the structure of adult education were analysed, it has seen that there are further education colleges which gives technical and vocational courses in England. In Denmark, there are a far-reaching structure including different bodies like state, non-governmental organization and associations, whereas adult education is a public service in Turkey. Legal liability is on local authorities in England, whereas it is on state and associations in Denmark. In Turkey, it is on the central government. The funding of adult education is shared with state and participants in England, whereas it is shared with state, participants, and local authorities in Denmark. In Turkey, it is shared with state, municipalities, and pariticpants. The participation rates were 37.4% in Denmark, 20.1% in England, and 11.2% in Turkey

according to Eurostat 2016 data. It was proved that Denmark, which represents formalised social partnership model, is much more successful than England and Turkey in adult education provision.

KEY WORDS: Comparative Adult Education, Adult Education Systems in England, Denmark, Turkey.

TEŞEKKÜR

Uzun bir süre ara verdiğim akademik kariyerime yeniden başlamam için beni teşvik eden ve bu süreçte bana destek olan pek çok kişi oldu, şimdi bu insanlara teşekkür etmek istiyorum;

Öncelikle Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalındaki hocalarım; Prof.Dr. Meral Uysal, danışmanım, Doç. Dr. Ahmet Yıldız ve Doç.Dr. Fevziye Sayılan'a ayrıca Prof. Dr. Ahmet Duman ve Doç. Dr. Özlem Ünlühisarcıklı'ya yetişkin eğitimi alanında bana kazandırdıkları bilgiler için;

Hiç şüphesiz onların desteği olmadan bugünlere gelemeyeceğim ve ne yazık ki hayatta olmayan ve bu sevincimi paylaşamadığım sevgili babam İbrahim Bayındır ve annem Karanfil Bayındır'a eğitimimde ve yetişmemde verdikleri emek, özveri ve destek için;

Doktora eğitimine başlamam için beni teşvik eden sevgili eşim, Murat Vezne'ye anlayışı ve yardımları için;

Son olarak biricik kızım Azra'ya, istemeden de olsa çalışmalarım nedeniyle onu ihmal ettiğim zamanlarda anlayış ve sabır gösterdiği için teşekkürlerimi sunarım.

Rabia Vezne

ÖNSÖZ

Bu çalışma İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırılmalı olarak analiz edildiği karşılaştırmalı yetişkin eğitimi yönteminin kullanıldığı bir çalışmadır. Karşılşatırmalı yetişkin eğitimi araştırması Türkiye'de yok denilecek kadar azdır. Bu sebeple bu çalışmanın alana ve literatüre katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Yetişkin eğitimi sistemlerinin iyi araştırılarak ve planlanarak uygulanacak ülkenin kendi sosyo-ekonomik ihtiyaçları ve yönetim yapısı göz önünde bulundrularak planlanması yetişkin eğitimi hizmetinin başarılı bir şekilde sürdürülmesi için ön koşul olmaktadır. Günümüzde, özellikle Avrupa Birliğine (AB) üye ya da aday ülkelerde yetişkin eğitimi sistemlerinin AB'nin yaşam boyu öğrenme politikaları tarafından şekillendirildiği görülmektedir. Ancak bu hizmetin planlaması ve uygulaması yapılırken ülkelerin kendi ihtiyaçlarından doğan hedeflerin göz önünde bulundurulması büyük önem arzetmektedir.

İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de yetişkin eğitimi sistemlerinin AB'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında karşılaştırılmalı olarak analiz edilmesini amaçlayan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın problemi, amaçları ve öneminin tartışıldığı birinci bölümden sonra; ikinci bölümde araştırmanın kavramsal ve tarihsel arka planı, yasal ve örgütsel çerçevesine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi; dördüncü bölümde ise bu araştırma ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise ulaşılan başlıca sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL/ONAY ... ii
BİLDİRİM ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
TEŞEKKÜR ... viii
ÖNSÖZ ... ix
İÇİNDEKİLER ... x
ÇİZELGELER DİZİNİ ... xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xiv
KISALTMALAR ... xv
BÖLÜM I ... 1
GİRİŞ ... 1
1.1.Problem ... 1
1.2.Amaç ... 18
1.3.Önem ... 19
1.4.Sınırlılıklar ... 20
BÖLÜM II ... 21
KAVRAMSAL VE TARİHSEL ARKA PLAN ... 21
2.1. Yetişkin Eğitimi ... 21
2.2. Avrupa Birliği ... 24
2.2.1. Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası ... 25
2.2.2. Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Politikası ... 30
2.2.3. Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Faaliyetleri ... 34
2.2.4. Avrupa'da Yetişkin Eğitimi Mekanizmaları ... 37
2.2.4.1. Temel Beceri Programları ... 37
2.2.4.2. İkinci Şans Eğitimi ... 38
2.2.4.3. Yükseköğretim Programları ... 38
2.2.4.4. (Yeniden) Yetiştirim Programları ... 39
2.2.4.5. Kurumlara Özel Mesleki ve Profesyonel Programlar ... 39
2.2.4.6. Sürekli Yükseköğretim ... 39
2.2.4.7. Sürekli Mesleki Eğitim ... 40
2.3. İngiltere ... 42
2.3.1. İngiltere'nin Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Yapısı ... 42
2.3.2. İngiltere'deYetişkin Eğitiminin Tarihçesi ... 43
2.4. Danimarka ... 48
2.4.1. Danimarka'nın Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Yapısı ... 48
2.4.2. Danimarka'daYetişkin Eğitiminin Tarihçesi ... 50
2.5. Türkiye ... 53
2.5.1. Türkiye'nin Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Yapısı ... 53
2.5.2. Türkiye'deYetişkin Eğitiminin Tarihçesi ... 55

BÖLÜM III....60
YÖNTEM....60
3.1. Araştırmanın Modeli....60
3.2. Evren ve Örneklem....60
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi....61
BÖLÜM IV....66
BULGULAR VE YORUMLAR....66
4.1. AB'nin Yaşam Boyu Öğrenme Politikası....66
4.1.1. İş Piyasası, İstihdam, Sosyal İçerme ve Aktif Vatandaşlık....75
4.2. İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Hedef ve Amaçlar Açısından Karşılaştırılması....79
4.2.1.İngiltere'de Yetişkin Eğitiminin Hedef ve Amaçları....79
4.2.2.Danimarka'da Yetişkin Eğitiminin Hedef ve Amaçları....83
4.2.3.Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Hedef ve Amaçları....86
4.2.4. Yetişkin Eğitiminin Hedef ve Amaçlarının Karşılaştırılması....89
4.3. İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Yapı Açısından Karşılaştırılması....93
4.3.1. İngiltere'de Yetişkin Eğitiminin Yapısı....93
4.3.1.1. Okul Sonrası Eğitim Kolejleri....95
4.3.1.2. Topluluk İçinde Öğrenme....95
4.3.1.3. Özel ya da Gönüllü (Üçüncü) Sektör Yetiştirim Kurumları....96
4.3.1.4. Açık ve Uzaktan Öğrenme....96
4.3.2. Danimarka'da Yetişkin Eğitiminin Yapısı....98
4.3.2.1. Yaygın Yetişkin Eğitimi Yapısı....99
4.3.2.1.1. Bağımsız Yaygın Eğitim Faaliyetleri....100
4.3.2.1.2. Üniversite Uzaktan Eğitim Kursları....100
4.3.2.1.3. Gündüz Halk Liseleri....100
4.3.2.1.4. Özel Bağımsız Yatılı Okullar....101
4.3.2.2. Genel Yetişkin Eğitimi Yapısı....102
4.3.2.2.1. Hazırlayıcı Yetişkin Eğitim....103
4.3.2.2.2. Genel Yetişkin Eğitim....103
4.3.2.2.3. Yüksek Hazırlık Tek Derslik Kurslar....103
4.3.2.2.4. Genel Yetişkin Eğitimi Sağlayıcıları....104
4.3.2.3.Yetişkin Mesleki Eğitiminin Yapısı....105
4.3.3.Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Yapısı....106
4.3.4. Yetişkin Eğitiminin Yapısının Karşılaştırılması....114
4.4. İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Yasal Sorumluluk Açısından Karşılaştırılması....118
4.4.1. İngiltere'de Yetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluk....118
4.4.2. Danimarka'daYetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluk....119
4.4.3. Türkiye'de Yetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluk....120
4.4.4. Yetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluğun Karşılaştırılması....121
4.5. İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Finansman Açısından Karşılaştırılması....124

4.5.1. İngiltere'de Yetişkin Eğitiminin Finansmanı 124
4.5.2. Danimarka'daYetişkin Eğitiminin Finansmanı 125
4.5.3. Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Finansmanı 126
4.5.4. Yetişkin Eğitiminin Finansmanının Karşılaştırılması 128
4.6. İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Katılım Oranları Açısından Karşılaştırılması 129
4.6.1. İngiltere'de Yetişkin Eğitimine Katılım Oranları 131
4.6.2. Danimarka'da Yetişkin Eğitimine Katılım Oranları 142
4.6.3. Türkiye'de Yetişkin Eğitimine Katılım Oranları 146
4.6.4. Yetişkin Eğitimine Katılımın Oranlarının Karşılaştırılması 151
4.6.4.1. Yaşa Göre Katılım Oranlarının Karşılaştırılması 152
4.6.4.2. Cinsiyete Göre Katılım Oranlarının Karşılaştırılması 153
4.6.4.3. İstihdam Durumuna Göre Katılım Oranlarının Karşılaştırılması 153
4.6.4.4. Eğitim Durumuna Göre Katılım Oranlarının Karşılaştırılması 153
BÖLÜM V 155
SONUÇ VE ÖNERİLER 155
5.1. Sonuçlar 155
5.1.1. AB'nin Yaşam Boyu Öğrenme Politikasına İlişkin Sonuçlar 155
5.1.2. Yetişkin Eğitiminde Hedef ve Amaçlara İlişkin Sonuçlar 156
5.1.3. Yetişkin Eğitiminin Yapısına İlişkin Sonuçlar 157
5.1.4. Yetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluğa İlişkin Sonuçlar 158
5.1.5. Yetişkin Eğitiminin Finansmanına İlişkin Sonuçlar 158
5.1.6. Yetişkin Eğitimine Katılım Oranlarına İlişkin Sonuçlar.....159
5.2. Öneriler 160
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler 160
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler 160
KAYNAKLAR 162

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 1: Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme ile ilgili Faaliyetleri.....35
Çizelge 2: Yedi Farklı Örgün Yetişkin Eğitimi Mekanizması 41
Çizelge 3: İngiltere ile İlgili Temel Sosyal Göstergeler 42
Çizelge 4: Danimarka ile İlgili Temel Sosyal Göstergeler.....49
Çizelge 5: Türkiye ile İlgili Temel Sosyal Göstergeler.....54
Çizelge 6: Karşılaştırma Yapılan Ülkelerin Yaşam Boyu Öğrenme Modelleri 61
Çizelge 7: Ülkelerin Yetişkin Eğitimi Hedef ve Amaçları.....91
Çizelge 8: Okul Sonrası Eğitim Kolejleri Odak Konu Gruplaması 95
Çizelge 9: Yaygın Eğitim Kurumları Sayısı 109
Çizelge 10: Halk Eğitimi Merkezleri Kurs ve Kursiyer Sayıları 111
Çizelge 11: Halk Eğitimi Merkezleri'nde Görev Alan Öğretmen Sayısı 112
Çizelge 12: Halk Eğitimi Merkezleri Kurslarını Bitirenlerin Yaş Grubuna Göre Sayıları.....112
Çizelge 13: Halk Eğitimi Merkezleri Kurslarını Bitirenlerin Öğrenim Durumuna Göre Sayıları 113
Çizelge 14: Ülkelerin Yetişkin Eğitiminin Yapısı.....115
Çizelge 15: Ülkelerin Yetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluk 122
Çizelge 16: Türkiye Eğitim Harcamalarının Finansman Kaynaklarına Göre Miktarı ve Dağılımı 127
Çizelge 17: Ülkelerin Yetişkin Eğitiminin Finansmanı 128

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1: Yaşam Boyu Öğrenme Modellerine Göre Ülkelerin Gruplandırılması 9
Şekil 2: İki Konumlu Karşılaştırmalı Model 13
Şekil 3: Merkezde Tek Bir Konumlu Karşılaştırmalı Model 13
Şekil 4: Yedi Konumlu Karşılaştırmalı Model 14
Şekil 5: Karşılaştırmalı Eğitim Analizi için Bir Çerçeve 15
Şekil 6: 2012 Yılı 25-64 Yaş Grubu Nüfusun Örgün ve Yaygın Eğitime Katılım Oranları 31
Şekil 7: Yaşam Boyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi İle İlgili Politika Belgeleri 33
Şekil 8: Danimarka'nın Paralel Eğitim Sistemi 52
Şekil 9: Danimarka Yaygın Yetişkin Eğitimi Yapısı 99
Şekil 10: Danimarka Genel Yetişkin Eğitimi Yapısı.....103
Şekil 11: İngiltere'de İstihdam Durumuna Göre Katılım Oranları (BIS, 2012) 132
Şekil 12: İngiltere'de Eğitim Durumuna Göre Katılım Oranları (BIS, 2012) 132
Şekil 13: İngiltere'de Yaşa Göre Katılım Oranları (BIS, 2012) 133
Şekil 14: İngiltere'de Cinsiyete Göre Katılım Oranları (BIS, 2012) 134
Şekil 15: İngiltere'deYıllara Göre Katılım Oranları (NIACE, 2015).....135
Şekil 16: İngiltere'de Sosyo-Ekonomik Sınıfa Göre Katılım Oranları (NIACE, 2015) 136
Şekil 17: İngiltere'de İstihdam Durumuna Göre Katılım Oranları (NIACE, 2015).....137
Şekil 18: İngiltere'de Mesleğe Göre Katılım Oranları (NIACE, 2015) 137
Şekil 19: İngiltere'de Yaşa Göre Katılım Oranları (NIACE, 2015).....138
Şekil 20: İngiltere'de Cinsiyete Göre Katılım Oranları (NIACE, 2015).....139
Şekil 21: İngiltere'de Okulu Erken Terk Edenlerle Okul Eğitimini Tamamlayanların Katılım Oranları (NIACE, 2015) 139
Şekil 22: İngiltere'de İnternet Erişimine Göre Katılım Oranı (NIACE, 2015).....140
Şekil 23: Birleşik Krallıktaki Ulusların Katılım Oranları (NIACE, 2015).....141
Şekil 24: İngiltere'de Eğitim Durumuna Göre Öğrenmeye Katılmayı Planlayanlar (NIACE, 2015) 142
Şekil 25: Danimarka'da İstihdam Durumuna Göre Katılım Oranları 143
Şekil 26: Danimarka'daYaşa Göre Katılım Oranları 143
Şekil 27: Danimarka'da Cinsiyete Göre Katılım Oranları 144
Şekil 28: Danimarka'da Eğitim Durumuna Göre Katılım Oranları 145
Şekil 29: Danimarka'da Nüfus Yoğunluğuna Göre Katılım Oranları 146
Şekil 30: Türkiye'de Yerleşim Yerine Göre Katılım Oranları 147
Şekil 31: Türkiye'de Cinsiyete Göre Katılım Oranları 147
Şekil 32: Türkiye'de Yaşa Göre Katılım Oranları 148
Şekil 33: Türkiye'de İstihdam Durumuna Göre Katılım Oranları 149
Şekil 34: Türkiye'de Eğitim Durumuna Göre Katılım Oranları.....150
Şekil 35: Türkiye'de Meslek Gruplarına Göre Katılım Oranları 151
Şekil 36: İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitimine Katılım Oranları ...151

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AELP: İstihdam ve Öğrenme Sağlayıcıları Birliği (The Association of Employment and Learning Providers)

AES: Yetişkin Eğitimi Araştırması (The Adult Education Survey)

AMU: İşgücüEğitim Merkezleri (Arbjedsmarkedsuddannelse)

AoC: Kolejler Birliği (The Association of Colleges)

APEC: Asya Pasifik Ekonomik İşbirliği (Asia-Pacific Economic Cooperation)

AVU: Genel Yetişkin Eğitimi (Almen Voksenuddannelse)

BBC: Britanya Yayın Kuruluşu (British Broadcasting Corporation)

BEIS: İş, Enerji ve Sanayi Departmanı (Department for Business, Energy and Industrial Strategy)

BIS: İş Yenilik ve Beceriler Departmanı (Business Innovation and Skills)

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

CONFINTEA: Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı (International Conference on Adult Education)

CVT: Sürekli Mesleki Eğitim (Continuing Vocational Training)

Cvts: Sürekli Mesleki Eğitim Araştırması (Continuing Vocational Training Survey)

DESD: Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı (Decade of Education for Sustainable Development)

DfE: Eğitim Departmanı (Department for Education)

DKK: Danimarka Kronu

ECO: Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (Economic Cooperation Organization)

EFA: Eğitim Fonu Ajansı (The Education Funding Agency)

EFA: Herkes İçin Eğitim (Education for All)

EFTA: Avrupa Serbest Ticaret Birliği Ülkeleri (European Free Trade Association)

EPALE: Avrupa'da Yetişkin Öğrenmesi Elektronik Platformu (Electronic Platform for Adult Learning in Europe)

EQF: Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (Eueopean Qualifications Framework)

ESCO: Avrupa Beceriler, Yeterlilikler ve Meslekler (European Skills/Competences, Qualifications and Occupations)

ET 2020: Eğitim ve Yetiştirim 2020 (Education and Training 2020)

ETF: Eğitim ve Yetiştirim Vakfı (The Education and Training Foundation)

EU-LFS: AB İş Gücü Araştırması (EU Labour Force Survey)

EUROSTAT: Avrupa İstatistik Ofisi (Statistical Office of the European Communities)

FE: Okul Sonrası Eğitim (Further Education)

FEFC: Okul Sonrası Eğitim Fon Konseyi (Further Education Funding Council)

FVU: Hazırlayıcı Yetişkin Eğitimi (Forberedende Voksenundervisning)

GATS: Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (General Agreement on Trade in Services)

HBÖ: Hayat Boyu Öğrenme

HBÖKK: Hayat Boyu Öğrenme Koordinasyon Kanunu

HEFCE: İngiltere Yükseköğretim Fonu Konseyi (The Higher Education Funding Council for England)

HEM: Halk Eğitimi Merkezi

HF: Yüksek Hazırlık Tek Derslik Kurslar (Højere Forberedelseseksamen)

ICAE: Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi (International Council of Adult Education)

ISCED: Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (The International Standard Classification of Education)

İSEDAK: İslam Konferansı Teşkilatı Ekonomik ve Ticari İşbirliği Daimi Komitesi

KEİ: Karadeniz Ekonomik İşbirliği

KOSGEB: Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı

LEPs: Yerel Girişim Ortaklıkları (Local Enterprise Partnerships)

LİMME: Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

METEM: Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi

MGDs: Milenyum Kalkınma Hedefleri (Millenium Development Goals)

MYK: Mesleki Yeterlilik Kurumu

NAFTA: Kuzey Amerika Serbest Ticaret Antlaşması (North American Free Trade Agreement)

NALS: Ulusal Yetişkin Öğrenmesi Araştırması (National Adult Learning Survey)

NASU: Yetişkin Eğitimi Ulusal Vakfı (National Adult School Union)

NATO: Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (North Atlantic Treaty Organization)

NEC: Ulusal Uzaktan Eğitim Koleji (National Extension College)

NEET: Eğitim ve Yetiştirimi Erken Terk Edenlerle ya da Eğitimi, İşi, Öğrenimi Olmayan Gençler (Young People Neither in Employment Nor in Education And Training)

NIACE: Yetişkin Sürekli Eğitimi Ulusal Enstitüsü (National Institute of Adult and Continuing Education)

NSA: Ulusal Beceriler Akademisi (National Skills Academies)

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organization For Economic Co-operation and Development)

Ofqual: Nitelik ve Sınav Düzenleme Ofisi (Office of Qualifications and Examinations Regulation)

PIAAC: Uluslararası Yetişkin Yeterliliği Değerlendirme Programı (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)

PISA: Uluslararası Öğrenci Seviye Ölçüm Programı (Programme for International Student Assessment)

QFC: Nitelikler ve Kredi Çerçevesi (Qualifications and Credit Framework)

SFA: Beceriler Fon Ajansı (Skills Funding Agency)

SSCs: Sektör Becerileri Konseyleri (The Sector Skills Councils)

STK-Sivil Toplum Örgütü

SVU: Yetişkinler için Eğitim Desteği (Statens Voksenuddannelsesstøtte)

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in Mathematics and Science Study)

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UKCES: Birleşik Krallık İstihdam ve Beceriler Komisyonu (The UK Commission for Employment and Skills)

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

UNLD: Birleşmiş Milletler Okuryazarlık On Yılı (United Nations Literacy Decade)

VUC: Yetişkin Eğitimi Merkezleri (Voksenuddannelsescenter)

WAAE: Yetişkin Eğitimi Dünya Birliği (World Association for Adult Education)

WEA: İşçi Eğitim Derneği (Workers Educational Association)

WTO: Dünya Ticaret Örgütü (World Trade Organization)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmış, sınırlılıklar ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Bu çalışma; Avrupa Birliği (AB)'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında AB'ye üye ülkelerden İngiltere, Danimarka ve aday ülke Türkiye'de yetişkin eğitimi sistemlerini ele almaktadır. Dünya'da ve de AB'de yetişkin eğitimi kavramı yaşam boyu öğrenme söylemleri kapsamında yer almaya başlamaştır. Örneğin, Milana'nın (2012) da belirttiği gibi son yıllarda yetişkin eğitimi alanında faaliyet gösteren ulusal ve uluslararası örgütler "yetişkin eğitimi" yerine "yaşam boyu öğrenme" kavramını kullanmaya başlamışlardır. Özellikle Avrupa Komisyonunun 1996 yılını Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Yılı olarak ilan etmesi kavramın Avrupa'da yaygın bir şekilde kullanımını hızlandırmıştır. Prokou (2004) da küresel güçlerden ve bilgi toplumu yaratma ihtiyacından dolayı birçok AB ülkesinde yaşam boyu öğrenmenin desteklendiğini, genel yetişkin eğitimi programlarında bir azalma olurken işsizler gibi belirli hedef gruplar için düzenlenen eğitim programlarında bir artış olduğunu belirtmiştir.

Yetişkin eğitimi hem yaşam boyu öğrenme kavramı ile anılmaya başlanmış hem de 20. yüzyılın sosyal devlet uygulamaları ile birlikte kazandığı kamusal özelliği neoliberal dönemde önemli ölçüde kaybetmiştir. Giderek kesintiye uğrayan kamusal fonlar sonucunda ticarileştirerek yetişkin eğitiminin programatik bütünlüğü de parçalanmıştır. Neoliberal politikaların insan sermayesi yaklaşımı, mesleki yetiştirmeyi ön plana çıkarmaktadır. Yetişkin eğitiminin mesleki yetiştirme boyutu piyasanın taleplerine göre şekillendirilerek uluslararası standartlara bağlanırken, toplumcu amaçları ve sosyal boyutu sivil toplum kuruluşlarına devredilme eğilimine girilmiştir.

Küreselleşme ile eğitim literatüründe baskın hale gelen rekabet, yeni meslekileşme, kişisel gelişim, esnek çalışma gibi kavramlar yetişkin eğitimini de değiştirmiştir.

Rizvi ve Lingard'ın (2000) da ifade ettiği gibi eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenmenin önemine olan vurgunun artmasının arkasındaki temel sebep küresel çağdır. Dünyadaki küreşelleşme ile birlikte yaşam boyu öğrenme söylemi daha da hızlı yayılmıştır. 1970'lerden itibaren dünya genelinde ekonomik ilişkiler yeniden tanımlanarak sermayenin hareket alanı yeniden düzenlenmiştir. Ulusal piyasaların uluslararası piyasalara uyumunu sağlamak için yasal ve kurumsal serbestleşme politikaları uygulanmaya başlanmıştır. Uygulamaya geçirilen bu politikalar içinde mal, hizmet ve sermaye hareketlerinin serbestlik ilkesi, küreselleşmenin temelini oluşturmuştur.

Küreselleşme terimi ilk olarak 1980'lerin başında Harvard, Stanford, Columbia gibi ünlü Amerikan üniversitelerinin işletme okullarında kullanılmıştır (Timur, 2007). 1985 yılında ekonomist Theodore Lewitt küresel ekonomilerdeki değişimleri ifade etmek için "küreselleşme" terimini kullanmıştır (Spring, 2015). Küreselleşme tek bir küresel pazar içerisinde uluslararası ticaret, sermaye, teknoloji ve bilgi akışlarının genişletilmesi ve derinleştirilmesidir.

Küreselleşmeyi ortaya çıkaran temel etkenler ekonomik, teknolojik ve siyasi olarak gruplandırılabilir. Gelişmiş ülkelerde iç piyasaların doyması, özellikle 1970'lerdeki petrol krizi sonrasında dış piyasalara açılma arayışı ekonomik etkenlerdir. Teknolojide yaşanan hızlı değişmeler de küreselleşmenin ortaya çıkmasına ve daha hızlı yayılmasına zemin hazırlamıştır. 1980'li yıllardan itibaren iletişim ve bilgi teknolojilerinin yaygınlaşması mesafeleri yakınlaştırmıştır. İletişim ve bilgi teknolojilerindeki ilerleme küresel iletişimi ve öğrenme ortamlarını çoğaltarak kolaylaştırırken, ticaretin ve sermayenin serbestçe dolaşımına da fırsat vermiştir. Doğu bloğunun yıkılması sonrasında liberal piyasa ekonomisine yönelik güven duygusunun artması ise küreselleşmenin ortaya çıkmasında etkili olan ideolojik bir faktör olarak görülmektedir (Güneş, 2013).

Küreselleşme, Kuzey Amerika Serbest Ticaret Antlaşması (North American Free Trade Agreement-NAFTA) veya Asya Pasifik Ekonomik İş Birliği (Asia Pasific Economic Cooperation-APEC) gibi bölgeselleşmenin gelişmesinde ve AB, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Adalet Divanı gibi yeni uluslarüstü kuruluşların oluşmasında itici bir güç oluşturmuştur. Küreselleşme ulus devletlerin sınırlarını daha geçirgen hale getirmiştir (Henry, Lingard, Rizvi ve Taylor, 2007). Diğer bir deyişle küreselleşme, klasik ulus devlet söylemlerini reddederek, bunun yerine devletin yerini alan çok uluslu şirketleri ön plana çıkarmıştır. Küreselleşme, küresel ticaret ve sermaye hareketleri için devletin küçülmesini ve kamu harcamalarının kısıtlanmasını öngören neoliberal ekonomi

politikalarına hizmet etmektedir (Boratav, 1997). Dale ve Robertson'un (2002) da ifade ettiği gibi bu küreselleşme ile gelen sistemin arkasındaki temel itici güç kar etmektir.

Küreselleşmenin iki ana dayanağı enformasyon ve yenileşme olup eğitim üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Daun'un (2002) da belirttiği gibi küreselleşme makro seviyede eğitim sistemlerini dönüştürmüş, birçok yerde daha büyük ekonomik ve sosyal eşitsizliklere yol açmış, özellikle eğitime erişim genişlemiş gibi görünse de eğitimin niteliğinde eşitsizlik artmıştır.

Sahlberg'e (2004) göre küreselleşme, eğitimi üç yönde etkilemiştir: (1) Eğitimde gelişme genellikle küresel bir gündeme dayanmaktadır. (2) Standartlaştırılmış eğitim niteliğin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır. (3) Rekabete vurgu bireylerin ve okulların üzerinde gittikçe artan bir baskı uygulamaktadır. Bunun sonucunda standartlar, test ve alternatif finansman kaynakları birçok ülkede kamusal eğitimi zorlamaktadır. Hesap verilebilirlik ve şeffaflık adı altında okullar, öğretmenler ve öğrenciler eskisinden daha fazla ölçülmekte, test edilmekte ve dış denetçiler tarafından performansları sorgulanmaktadır. Bu sebeple, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in Mathematics and Science Study-TIMSS) ve Uluslararası Yetişkin Yeterliliği Değerlendirme Programı (Programme for the International Assessment of Adult Competencies-PIAAC) gibi uluslararası test ve araştırmalarda kimin performansının daha iyi olduğu konusunda ülkeler yarış içerisindedirler. Sayılan (2009) da bu uluslararası testler ve değerlendirmelerin eğitimde standartlaşmaya zemin hazırladığını, okul ve eğitim sistemlerinin birbirine benzediğini, ortak standartlarla birbirine bağlandığını, diplomalar ve programların eşdeğerlendiğini ve eğitim öğretimin giderek uluslararası nitelik kazandığını vurgulamaktadır.

Sayılan'a (2001) göre küreselleşmenin etkisiyle eğitimin finansmanına ilişkin reformlar yapılarak eğitime ayrılan kamusal fonlar kısıtlanmış ve eğitimde özelleştirme hızlanmıştır. Böylece Dünya Bankasının desteği ile eğitim piyasaya açılmış, nitelikli orta ve yükseköğrenim paralı hale gelmiştir. Eğitimin müfredatına yönelik yapılan reformlarla da okullar piyasanın ve emek pazarının talepleri doğrultusunda eğitim veren kurumlar haline getirilmiştir. Küreselleşme birey odaklı rekabet kültürü yaratarak eğitimin toplumsal rolünde, işlevinde, amacında değişimler meydana getirmiştir.

Sermayenin küreselleşme yoluyla ulus aşırı dolaşımı ile Keynesci bürokratik devlet anlayışının örtüşmemesi nedeniyle eğitim yönetiminde yeni modellere başvurulmuştur. Sonuç olarak kamusal/özel ayrımı erozyona uğramıştır. Henry ve arkadaşları (2007)

küreselleşmenin, ulus içerisinde yönetim modellerini yapısal değişikliklere uğratarak eğitimi nicelik, nitelik ve ulusun rekabet edebilirliğinin sağlanması olarak yorumlayan yeni bir uzlaşma oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bu uzlaşma ile uzaktan idare ediliş eşliğinde ve belirli eğitim konuları çerçevesinde bir dizi siyasa ve düşünce ağı oluşmuştur. Bu ağlar bazen Dünya Bankası, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organization For Economic Cooperation and Development-OECD) gibi uluslararası bazen de AB gibi ulus üstü kuruluşların etkinlikleri vasıtasıyla ulusların üzerinde sözü geçen bir konumda çalışmaktadır (Henry ve diğerleri, 2007).

Küreselleşme bağlamında, uluslararası (ve uluslar üstü) kuruluşlar, geliştirilmiş bir siyasa rolü elde etmişlerdir. Jacobi'nin (2009) belirttiği gibi, uluslararası örgütler fikirleri yaygınlaştırmakta, standartları belirlemekte, ulusal politikaları koordine ederek teknik destek sunmaktadır. Sayılan'ın (2009) sözüyle ifade edersek, OECD, Dünya Ticaret Örgütü (World Trade Organization-WTO) gibi küresel örgütler ve Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (General Agreement on Trade in Services-GATS) eğitim sistemlerinin küreselleşmesine yön vermektedir. Bu nedenle uluslararası düzlemde Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumunun (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO) insani ve demokratik yaklaşımı zayıflamış; gelişmiş batılı ülkelerde OECD'nin, gelişmekte olan ülkelerde ise Dünya Bankasının indirgemeci eğitim politikaları ağırlık kazanmıştır (Sayılan, 2009). Bu örgütlerden özellikle OECD toplumların "ortak aklı" haline gelen geniş bir fikir birliği üretebilme kapasitesi sayesinde, yaşam boyu öğrenme söylemi üzerinde bir hegemonya kurmaktadır (Rubenson, 2013).

OECD yayımladığı belgelerde ekonomik küreselleşmeyi ve dünya ticaretinin liberalleşmesini desteklediğini açıkça ifade etmektedir. "Yeni Bir Küresel Çağa Doğru: Zorluklar ve Fırsatlar- Towards A New Global Age: Challenges and Opportunities" başlıklı OECD raporunda küreselleşmenin "kazananlar" yarattığı kadar "kaybedenler" de yarattığının belirtilmiş olması ise çarpıcı bir gerçektir (Henry ve diğerleri, 2007).

OECD, uluslararası boyutta öğrenci başarısını ölçen PISA ve TIMSS gibi standart sınavlarla ülkeleri eğitim sistemlerini standart hale getirmeleri konusunda yönlendirmektedir. OECD'nin bu gibi sınavlarla ulusal okul sistemlerini denetlemesi, işle ilgili becerileri geliştiren ekonomik bakış açısına dayanmaktadır. Beceri eğitimine olan ilgi OECD'nin "Daha İyi Beceriler, Daha İyi Meslekler, Daha İyi Hayatlar: Beceriler Politikaları için Stratejik Bir Yaklaşım-Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A

Strategic Approach to Skills Policies" 2012 yayınının başlığına da yansımıştır (Spring, 2015).

OECD, PIAAC ile en fazla ihtiyaç duyulan beceri tipleri, mevcut beceriler ile ekonomik ve sosyal gereksinimler arasındaki uyumsuzluğun derecesi ve becerilerin kazanıldığı ve kaybedildiği mekanizmalar gibi politik meseleleri ifade etmede ihtiyaç duyulan istatistiksel ve analitik temel bilgileri sağlamayı amaçlamaktadır. PIAAC, ülkelere; eğitim ve öğretim sistemlerinin temel becerilerin üretiminde nasıl rol oynadığı, bu durumun ülkelerinin işgücü piyasasına, sosyal gelişim ve uzun dönem makro-ekonomik performansına olan etkileri konusunda bilgi sağlamaktadır. Ayrıca PIAAC hangi politikalar ve kurumsal düzenlemelerin, etkili okuldan işe geçişi sağlamada, sosyo-ekonomik açıdan risk altındaki yetişkinlerin işgücü piyasası durumlarını güçlendirmede ve yaşam boyu öğrenmeye fırsat vermede başarılı olduğu konusunda da bilgi sağlamaktadır (Rubenson, 2013). Kısaca, OECD bu yollarla yaşam boyu öğrenme söylemi üzerinde de bir hegemonya kurmuştur.

Dünya Bankası da PISA ve TIMSS sınavlarını gelişmekte olan ülkelere verilen eğitim kredilerinin etkililiğini ölçmek için kullanmaktadır. Araştırmacı Sosyolog Marlaine Lockheed (Akt. Spring, 2015) Dünya Bankasını, gelişmekte olan ülkelerde PISA ve TIMSS sınavlarının kullanımının yaygınlaştırılmasında ana aktör olarak tanımlamaktadır.

Küreselleşmenin yarattığı ekonomik ve toplumsal sonuçları telafi edici yaklaşım ve programlarla yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmeyi hedefleyen aktörler ise UNESCO ve Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konseyi (International Council of Adult Education-ICAE)'dir. UNESCO'nun 1949'da Elsinore konferansı ile yetişkin eğitiminde uluslararasılaşma başlamıştır. UNESCO, uluslararası sözleşmeler ve konferanslar yoluyla hükümetler üzerinde baskı oluşturarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlamaktadır. 1973'te kurulan ICAE ise küreselleşmenin yarattığı sorunlarla baş etmek ve eğitim ve öğrenme hakkının yaygınlaşması için sivil toplum örgütleri ağlarına dayanmaktadır (Sayılan, 2009).

1950'de temelleri atılan ve önem kazanan uluslarüstü örgüt is AB'dir. AB, yirmi sekiz üye ülkeden oluşan ve toprakları büyük ölçüde Avrupa kıtasında bulunan siyasi ve ekonomik bir örgütlenmedir. AB devletlerarası ve çok uluslu bir oluşumdur. Birlik içinde kimi konularda devletlerarası anlaşma ve fikir birliği gerekse de belirli durumlarda uluslar üstü yönetim organları, üyelerin anlaşması olmaksızın da karara varabilmektedir. Avrupa Birliği'nin bu tip haklara sahip önemli yönetim birimleri Avrupa Komisyonu, Avrupa

Parlamentosu, Avrupa Birliği Konseyi, Liderler Zirvesi, Avrupa Adalet Divanı ve Avrupa Merkez Bankasıdır. Avrupa Komisyonu ana yürütme organıdır. Avrupa Parlamentosu halkı temsil etmektedir. Konsey politika kararlarını almaktadır. Liderler Zirvesi ise AB'nin genel siyasi yönünü belirlemektedir (Fontaine, 2014).

AB ülkeleri için yaşam boyu öğrenme stratejisi küresel rekabette yüksek nitelikli insangücü yetiştirmeye yön vermektedir. Küreselleşme ile "eğitimden" "öğrenmeye" doğru bir geçiş gözlemlenmektedir. Elektronik öğrenme ve uzaktan eğitim yoluyla eğitim alanında kamusal yükümlülükten bireysel tercihlere ve sorumluluklara doğru bir geçiş yapılmaktadır.

Field'in (2010) de belirttiği gibi Avrupa Komisyonu, yayımladığı "Beyaz Kitap"ta, yaşam boyu öğrenme kavramına özellikle rekabet edilebilirlik, istihdam ve büyümeye vurgu yaparak yer vermiştir. İstihdam ile eğitimi bütünleştirmeye çalışan "yaşam boyu öğrenme" politikaları özellikle AB'nin 2000 yılında Lizbon'da düzenlenen Avrupa Konseyi toplantısında Birliğin sürekli ekonomik büyüme gerçekleştirmesi ve sosyal uyumun sağlanması amacıyla benimsediği stratejinin temel unsuru olmuştur (Smith, 2002). Lizbon Stratejisi'ne göre AB'nin hedefi: "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". Lizbon Strateji Belgesi bilgi toplumu için gerekli rekabetin ve reform sürecinin hızlandırılması, iç pazarın bütünleştirilmesi, sosyal sermayeye yönelik yatırımların artırılması, toplumsal dışlanmaya karşı mücadele ve makro-ekonomik dengeleri dönüştürecek ekonomik politikaların geliştirilmesi yönünde adımlar atılması gerektiğini belirtmektedir (EU Commission, 2008).

AB'nin eğitimle ilgili en güncel belgesi ise Eğitim ve Yetiştirim 2020 (Education and Training 2020-ET 2020)'dir. ET 2020 (European Commission, 2009), eğitim ve yetiştirimde Avrupa iş birliğinin stratejik çerçevesini oluşturmaktadır. Bu belge üye ülkeler için ortak stratejik hedefler, bu hedefleri gerçekleştirmek için temel ilkeler ve ortak çalışma yöntemleri için öncelik alanları belirlemektedir (European Commission, 2009).

ET 2020 stratejik çerçevesinin temel amacı, eğitim ve yetiştirim sistemlerini daha da geliştirmek için üye ülkeleri desteklemektir. Bu stratejik çerçeveye göre, eğitim ve yetiştirim sistemleri, tüm vatandaşların kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlamalı ve sürdürülebilir ekonomik refah ve istihdam edilebilirliği garanti etmelidir. Bu çerçeve aynı zamanda eğitim ve yetiştirim sistemlerini yaşam boyu öğrenme

perspektifinden ele alarak tüm seviye ve bağlamlarını (örgün, yaygın ve informal öğrenme) kapsamaktadır.

Her bir AB ülkesi kendi eğitim ve yetiştirim sisteminden sorumlu olmakla birlikte AB politikası ulusal eylemleri desteklemek ve yaşlanan toplum, işgücündeki beceri eksiklikleri ve küresel yarış gibi ortak mücadeleleri işaret etmek için tasarlanmıştır. AB, iyi uygulamaların değişimi, enformasyon ve istatistikleri toplama ve yaygınlaştırma ve politika reformları için tavsiye ve destek gibi konularda forumlar sunmaktadır. Avrupa Komisyonu belirli bir konuda Avrupa Topluluğu eylemine yönelik somut öneriler içeren Beyaz Kitap yayımlamaktadır. Konseyin olumlu karşılaması halinde Beyaz Kitap ilgili alanda bir topluluk eylem programına da dönüşebilmektedir (Temel AB Terimleri, b.t.).

Griffin (1999), "Lifelong Learning and Social Democracy" adlı makalesinde farklı ülkelerin küreselleşmeyi farklı deneyimlediklerine değinmiştir. OECD'ye üye ülkelerin hepsi teknolojik gerekircilik ve küreselleşmeyi yaşarken, sosyal demokrasi ve refah devletinin geçirdiği kriz her ülkede farklı deneyimlenmiştir. Bu da farklı ülkelerde farklı yaşam boyu öğrenme politikaları geliştirmeyi etkilemektedir. Örneğin, Almanya'nın geleneksel eğitim modeli yaşam boyu öğrenme yaklaşımına uyum sağlamayı zorlaştırırken, Japonya, Finlandiya ve Birleşik Krallık kendi eğitim sistemlerine tarihî ve kültürel olarak yakın buldukları stratejileri daha iyi uygulamaktadırlar.

Prokou (2008), "A Comparative Approach to Lifelong Learning Policies in Europe: the cases of the UK, Sweden and Greece" adlı makalesinde Birleşik Krallık, İsveç ve Yunanistan'daki yaşam boyu öğrenme politikalarını analiz etmiştir. Prokou (2008), ulusal eğitim ve yetiştirim sistemlerinin tek bir modelden ziyade kendi özelliklerini koruduklarını ve AB'nin etkisinin sınırlı kaldığını, ancak Avrupa seviyesinde iş birliğinin büyümekte olduğunu ve mesleki eğitim ve yetiştirim sistemlerinin kurulmasına destek verdiğini vurgulamıştır.

AB'ye üye ülkelerde yönetim sistemleri ve ekonomik güçler birbirinden farklı olduğu için eğitim sistemlerinde bu politika reformlarının uygulanması ve sonuçları da farklılaşmaktadır. Green (2005), Avrupa'da yaşam boyu öğrenme modellerinin bölgesel olarak nasıl ve niçin farklılaştığını araştırdığı makalesinde ülkelerin yaşam boyu öğrenme kapsamında kurumsal yapılanmalarını temel alarak piyasa, sosyal ortaklık ve devlet-güdümlü olmak üzere üç ana grup belirlemiştir.

Bu üç ana grubun bir ucunda piyasa yönlendirmeli model yer almaktadır. Bu modelde yaşam boyu öğrenme faaliyetleri piyasa tarafından yönlendirilmekte ve yeni teknolojilerle kolaylaştırılmaktadır. Bireyler talepler doğrultusunda yeni fırsatlara, ağlar

ve ortaklıklar kurmaya yönlendirilmektedir. Bu modelde birey yaşam boyu öğrenmede kendi sorumluluğunu üstlenmekte ve devletin rolü yasal koruma ve yönlendirme ile sınırlandırılmaktadır. Piyasa modelinde, kurumlar kendi çıkarları doğrultusunda ve faydalanma derecelerine göre öğrenme ortamlarını geliştirmekte ve yatırım yapmaktadırlar. Diğer bir uçta ise devlet-güdümlü model yer almaktadır. Bu modelde yaşam boyu öğrenmenin başlıca düzenleyicisi ve finansörü devlettir. Devlet-güdümlü model eşitsizlik yarattığı ve yetersiz yatırıma yol açtığı için piyasa yaklaşımını reddetmektedir. Piyasanın neye ne kadar yatırım yapılması gerektiği gibi önemli kararları almasının aksine kamu yararı için kamu kurumlarının planlama ve düzenlemeye ilişkin önemli rolleri alması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu iki uç model arasında ise sosyal ortaklık modeli yer almaktadır. Bu model, hem bireyin kendi sorumluluğunu almasının önemini vurgulamakta hem de çoklu ajansların, çeşitli pay sahipliğinin ve yeni öğrenme teknolojilerinin en üst seviyede kullanımını desteklemektedir. Bu model, piyasanın sınırlandırılmasına ve düzenlemenin önemine vurgu yapması bakımından piyasa modelinden farklılaşmaktadır.

Green (2005), yetişkin eğitimi sistemlerinde bu iki uçtaki (tamamen devlet ve tamamen piyasa) modellerin gerçekte hiçbir ülkede varolmadığını belirtmektedir. Bu sebeple Green daha detaylı bir analiz için ülkeleri dört gruba ayırmıştır: Devlet-Güdümlü Sosyal Ortaklık, Biçimlendirilmiş Sosyal Ortaklık, Gönüllü Ortaklık ve Piyasa. Şekil 1'de bu ülkeler ve grupları verilmiştir. Güney Avrupa ülkelerinin devlet güdümlü sosyal ortaklık modeline, Almanca konuşulan ve Nordik bölgedeki ülkelerin ise biçimlendirilmiş bir sosyal ortaklık modeline yakın oldukları görülmektedir. Green (2005), farklılıkların özellikle gönüllü ortaklık modeli, biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modeli ve devlet-güdümlü sosyal ortaklık modeli arasında olduğunu belirtmiştir.

Devlet ⟷ Sivil Toplum				
	Devlet-Güdümlü Sosyal Ortaklık	Biçimlendirilmiş Sosyal Ortaklık	Gönüllü Ortaklık	Piyasa
Merkezi	Lüksemburg Yunanistan Portekiz Fransa Türkiye	Avusturya		
Bölgesel	İtalya İspanya	Almanya Belçika		
Yerel		İsveç Finlandiya Norveç Danimarka		
Kurumsal			Hollanda İngiltere	Birleşik Krallık

Şekil 1: Yaşam Boyu Öğrenme Modellerine Göre Ülkelerin Gruplandırılması (Green, 2005'den uyarlanmıştır.)

Ellu Saar ve Odd Bjorn Ure'nin (2013) "Lifelong Learning Systems: Overview and Extention of Different Typologies" isimli çalışmasında farklı yaşam boyu öğrenme sistemlerinden bahsedilmiştir. Saar ve Ure bu çalışmada farklı bilim insanları tarafından yapılan farklı gruplandırmalara örnekler vermişlerdir. Bunlardan birincisi Margaret Archer'ın 1979 yılında yaptığı merkezi (Fransa ve Sovyet dönemindeki Rusya) ve yerinden (İngiltere ve Danimarka) eğitim sistemleri olan ülkeler olarak gruplandırmasıdır. Bir diğer sınıflandırma ise Furth'un 1985 yılında yaptığı eğitim ve yetiştirim sistemlerini zorunlu eğitim sonrası mesleki eğitim planlamalarına göre ayırmasıdır. Bu sınıflandırmaya göre üç tür eğitim hizmeti modeli vardır: Eğitim hizmetinin büyük bir çoğunluğunun örgün eğitim sistemine entegre edildiği ve örneklerinin Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada ve Japonya'da görüldüğü okul modeli (schooling model), güçlü bir staj sistemi olan ve örneklerinin Almanya, Avusturya, İsviçre'de görüldüğü ikili model (dual model) ve yaygın eğitime büyük önem atfedilen ve işbaşında yetiştirimin vurgulandığı ve Birleşik Krallık'ta örneği olan karma model (mixed model). Green ise işveren-yönlendirmeli model (Almanya), genel ve mesleki eğitimin farklı kurumlarda verildiği eğitim-yönlendirmeli model (Fransa, İtalya) ve genel ve mesleki eğitimin aynı kurumlarda verildiği eğitim-yönlendirmeli model (İsveç) olarak üç gruba ayırmıştır. Allmendinger ise 1989 yılında oldukça yaygın bir eğitim sistemi sınıflandırmasından bahsetmektedir: Standartlaşma (Almanya'daki meslek okulları) ve tabakalaşma (stratification) (Almanya, Avusturya, İsviçre). Müller ve Shavit 1998 yılında bu sınıflandırmaya üçüncü olarak mesleki belirginlik (occupational

specificity) (İtalya ve Fransa) sınıfını eklemiştir. Standartlaşma eğitimin niteliğinin ülke genelinde aynı standartlarda olması anlamına gelmektedir. Tabakalaşma ise eğitim sistemindeki geçişlerin derecesini ve biçimini ifade etmektedir. Müller ve Shavit'in mesleki belirginlik sınıflandırması ise yetiştirimin, genel bilgiden ziyade belirli mesleki yeterlilikleri ne ölçüde güçlendirdiği ile ilgilidir (Saar, Ure ve Holford, 2013).

Literatürdeki bu farklı sınıflandırmalar ülkeler arasındaki farklılıkları ve dolayısıyla özellikle yetişkin eğitimi sistemleri ile ilgili karşılaştırmalı araştırmaların önemini ortaya çıkarmaktadır. Ancak Yıldız'ın (2002) yetişkin eğitimi alanında 1978 ile 2001 yılları arasında Türkiye'de yapılan 110 adet lisansüstü tez çalışmasını amaç, kapsam, yöntem ve eğilimler açısından değerlendirdiği çalışmasına göre karşılaştırmalı araştırma söz konusu yıllar arasında Türkiye'de yapılmamıştır.

Karşılaştırmalı araştırma bir ya da daha fazla şeyin diğerleri arasındaki benzerlik ve farklılıklarını görmek için yapılan araştırmadır (Philips ve Ochs, 2004). Sosyal bilimlerde kullanılan ve farklı ülke veya kültürler arasında karşılaştırma yapmayı amaçlayan karşılaştırmalı araştırmada farklı ülkelerin verilerinin aynı kategoride sıralanmamış olması ya da farklı kategorilerde tanımlanmış olması zorluk yaratabilmektedir. Karşılaştırmalı çalışmaların 200 yıldan daha fazla süredir yapıldığına ilişkin vurgular olmakla birlikte, bu çalışmalar çoğunlukla temel bilimsel ve felsefi araştırmalar için kullanılmıştır. Philips ve Ochs (2004), karşılaştırmalı araştırmanın ne zaman başladığının tam olarak bilinmediğini ancak bu araştırmaların II. Dünya Savaşı sırasında yaygınlaştığını belirtmişlerdir. Karşılaştırmalı araştırmanın sosyal bilimlerdeki araştırmacılar için bu kadar önemli olmasının nedenlerinden birisi farklı kültürleri merak etmek, kültür ve bilgi alışverişinde bulunmak arzusudur. Bu araştırmalarda amaç ülkelerin sistemlerini anlamak, başka ülkelerle ilgili bilgileri genellemek ve kuram geliştirmeye katkıda bulunmaktır.

Durkheim karşılaştırmalı sosyolojinin, sosyolojinin bir parçası değil, kendisi olduğunu belirtmiştir. Çünkü karşılaştırmalı sosyoloji sadece tanımlayıcı değil, gerçekliklerin nedenlerini de açıklayıcıdır. Groux (2013), Durkheim'in sosyoloji benzetmesinden yola çıkarak karşılaştırmalı eğitimin eğitimin kendisi olduğunu belirtmiştir. Karşılaştırmalı eğitim, sadece ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgi verdiği zaman değil aynı zamanda benzerlik ve farklılıkları da ortaya koyarak ülkelerin eğitim tarihleri ile bu benzerlik ve farklılıkları ilişkilendirdiğinde eğitimin kendisi olmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim, eğitimde program geliştirme, eğitimde psikolojik hizmetler, eğitim yönetimi, eğitimde ölçme değerlendirme, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi gibi, bir alt eğitim bilimi dalı olarak kabul edilmektedir. UNESCO'nun tanımına göre, karşılaştırmalı eğitim millî eğitim sistemlerini, siyasal, sosyal ve kültürel etkenleri göz önünde bulundurarak inceleyen, ilk ve orta öğretimin anlamını tartışan bir alandır (UNESCO, 1955). Görüldüğü gibi UNESCO tanımını ilk ve orta öğretim olarak sınırlandırmıştır.

Karşılaştırmalı eğitimin, toplumlardaki mevcut eğitim sorunları ve nedenlerini, diğer toplumlardaki benzer etkenlere değinerek saptayan ve yorumlayan bir araştırma alanı olduğu pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. King (2000), karşılaştırmalı eğitimin sadece belgelerle bir anlam ifade edemeyeceğini, asıl önemli olanın bağlam ve politika hakkında yorum yapabilmek olduğunu ve bu yorumu yapabilmek için de eğitim kararlarının alındığı bağlam ve koşulların iyi bilinmesi gerektiğini belirtmiştir.

İyi bir karşılaştırmalı eğitimin dünyayı okuyabilmesi, transitolojileri (demokratik dönüşüm) anlaması, "ötekini" kavrayabilmesi ve pedagojileri analiz edebilmesi gerektiğini vurgulayan Cowen (2003), karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının, farklı uygulamaların öğrenilmesi, ödünç alınması, transfer edilmesi, diğer sistemlerin içine dâhil edilmesi ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple karşılaştırmalı eğitimin bilinçli yapılması ve analiz edilen toplumların iyi tanınması gerektiğini belirten Cowen (2003), karşılaştırmalı eğitimcilerin eğitim sistemlerini anlamak için bu sistemleri çevreleyen politik, ekonomik ve sosyal bağlamları anlamaya çalıştığını ifade etmiştir.

Ültanır (2000), yatay yaklaşım, dikey yaklaşım, problem çözme yaklaşımı, örnek olay yaklaşımı, yapısal-işlevcilik yaklaşımı, tanımlayıcı ve açıklayıcı yaklaşımları karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında başvurulan yaklaşımlar olarak sıralamıştır. Yatay yaklaşım, sistemlerin araştırmanın yapıldığı döneme ait tüm unsurlarının ayrı ayrı ve birlikte incelenmesi iken dikey yaklaşım incelenen sistemin tarihî evriminin izlenmesidir. Bir diğer yaklaşım olan problem çözme yaklaşımında eğitim sisteminde sorunların bulunduğu bir alan ele alınmakta ve ilgili soruna çözüm bulmak amacıyla sistematik bir biçimde analiz yapılmaktadır. Örnek olay yaklaşımında ise ülkelerin eğitim deneyimleri incelenmektedir. Yapısal-işlevcilik yaklaşımı eğitim sistemiyle diğer toplumsal kurumlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi tanımlayarak analiz etmektedir. Tanımlayıcı yaklaşımda, konu ile ilgili literatür incelenmekte ve benzerlik ile farklılıklar karşılaştırılırken, açıklayıcı yaklaşımda, karşılaştırılan olayların nedenleri araştırılarak gelecekteki ilerlemeler için bir takım ön çalışmalar yapılmaktadır (Türkoğlu,1983; Ültanır, 2000).

Ültanır (2000) karşılaştırmalı araştırmalarda başka bir sınıflandırmadan da söz etmektedir. Bunlar yordayıcı yaklaşım, yöneltici yaklaşım ve değerlendirici yaklaşımdır. Yordayıcı (predicitive) yaklaşım, eğilimler kuramı olarak da bilinmektedir. Hangi siyasi ve kurumsal eğilimlerin daha önemli olacağının ya da gelecekte hangisinin daha az anlamlı olacağının önceden belirtilmesidir. Yöneltici (orientative) yaklaşım ise pragmatiktir. Eğitim sistemlerinin ortaklaşa ya da tek başına gelişmesine yardım etmektedir. Değerlendirici (evaluative) yaklaşım ise bir ya da birden fazla ülkenin eğitim sistemlerinin ya da kurumlarının üzerinde odaklanmıştır. Karşılaştırmacılar bu sistem ve kurumların kişisel olarak değerlendirilmesiyle sonuca ulaşmakta ve yargılar geliştirmektedirler.

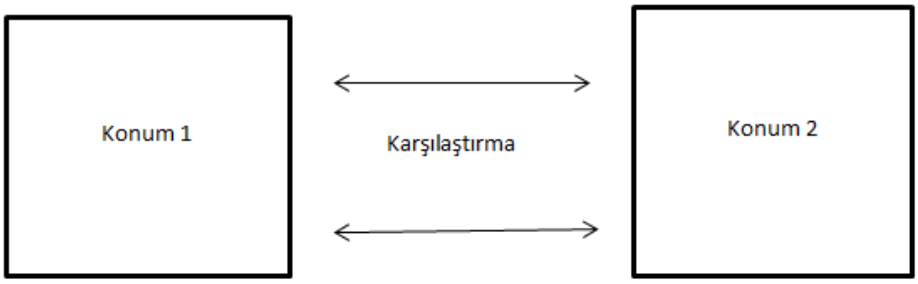
A. Chaube ve S. P. Chaube (1998) karşılaştırmalı eğitimde öne çıkan yöntemleri; istatistik, tanımlayıcı, toplumsal, tarihsel, analitik ve sentez yöntemleri olarak sıralamıştır. İstatistik yöntemde, bir eğitim sistemi içinde yer alan öğrenci sayıları, eğitime ayrılan bütçe, kalma ve geçme oranları, öğretmen maaşları, okul binaları ve diğer malzemelerle ilgili veriler toplanmakta ve başka bir ülkenin aynı verileriyle karşılaştırılmaktadır. Tanımlayıcı yöntemde ise, farklı ülkelerin eğitim sistemleri hakkında raporlar yazılmaktadır. Bir diğer yöntem olan toplumsal yöntemde ise, bir eğitim sisteminin o ülkenin toplumsal, kültürel, ekonomik, politik ve dini konjektürü ile şekillendiği gerçeğinden hareket edilerek eğitim sorunları toplumsal bağlamda çalışılmaktadır. Tarihsel yöntemde eğitimi etkileyen coğrafi, toplumsal, ırksal, dinsel ve dilsel tüm faktörler anlaşılmaya çalışılarak eğitimin iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Analitik yöntem ile eğitim sistemlerindeki çeşitli unsurlar ayrılmakta ve her birinin bağımsız olarak önemi anlaşılmaktadır. Sentez yöntemi ise çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerindeki farklılığa rağmen, bu sistemlerin doğasında bir benzerlik bulunduğu için kullanılmaktadır (Chaube ve Chaube, 1998).

Julien'in 1817 yılında yazdığı "Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma ve Öngörüşler" adlı çalışması karşılaştırmalı eğitimde ilk model oluşturma girişimi olarak görülmektedir. UNESCO'nun 1955 yılında yayımladığı "Dünya Eğitim Araştırmaları" da eğitim sistemlerinin incelenmesi için bir model önermektedir.

L.T. Khoi (1986) eğitimin zamana ve mekâna göre değişmesinden dolayı tarih bilimini, geçmiş uygarlıklardaki eğitimle ilgili temel düşüncelerin su yüzüne çıkarılarak bugünkü eğitim uygulamaları ile karşılaştırılması açısından önemli görmektedir. Khoi'nin geliştirdiği "Eğitimin Genel Tahlili Modeli"ne göre eğitim; insanlar, etnik gruplar ve dil, doğal çevre, üretim biçimi, düşünce ve değerler, sosyal-siyasal yapılar,

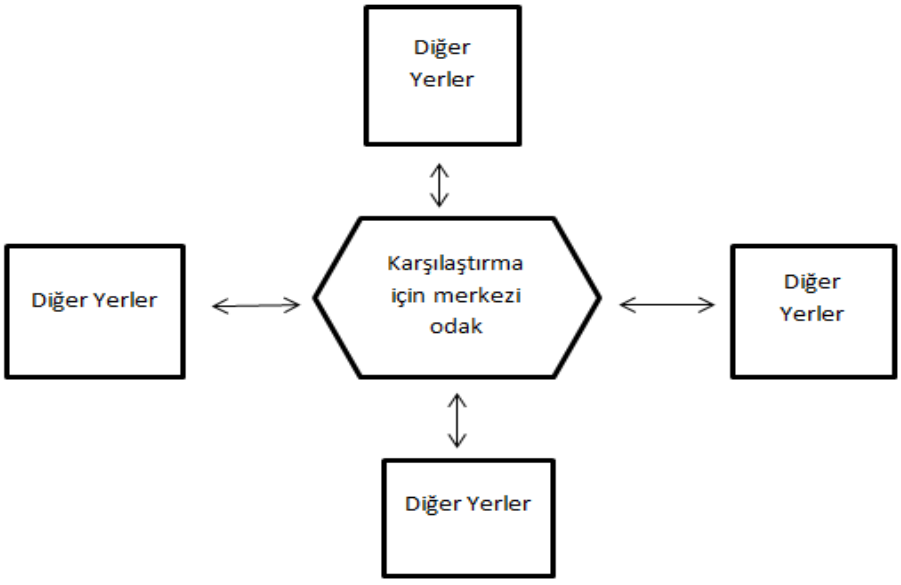
önemli bireyler ve uluslararası ilişkiler gibi etkenler tarafından şekillendirilmektedir. Bu sebeple okul ve okul dışındaki tüm boyutlar incelenmelidir.

Bray, Adamson ve Mason (2007), karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan modelleri örneklerle açıklamışlardır. Bunlardan birincisi Bereday'in 1964'de sunduğu iki ülkedeki eğitimin karşılaştırılmasıdır. Bereday'ın Şekil 5'te gösterilen klasik modeli çokça atıf alan ve kullanılan bir model olup iki ülkeyi ele aldığı için derinlemesine analiz imkânı sunmaktadır.



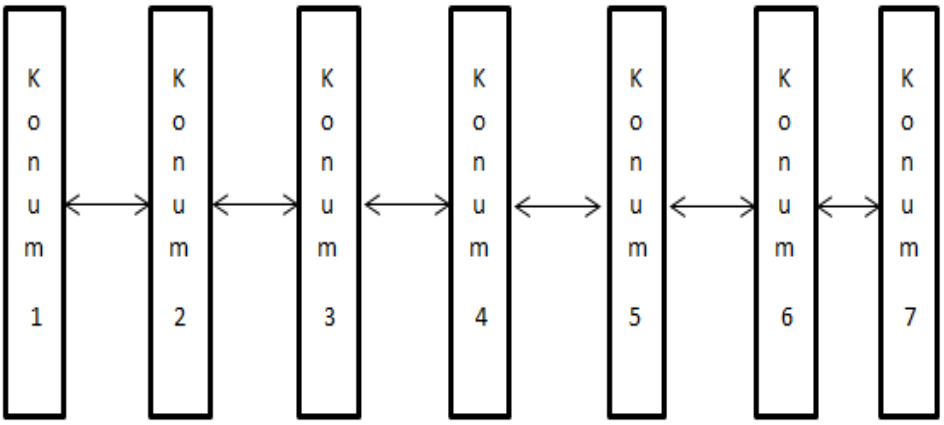
Şekil 2: İki Konumlu Karşılaştırmalı Model (Kaynak: Bray, Adamson ve Mason, 2007, 364.)

Bray, Adamson ve Mason'ın (2007) açıkladığı diğer bir alternatif model ise eğitimi bir konumda analizin ortasına alıp diğer konumlarla karşılaştırma yapmaktadır. Şekil 6'da gösterildiği gibi bu modelde odak noktasındaki bölgedeki veriler detaylı, diğer bölgedeki veriler daha az detaylıdır.



Şekil 3: Merkezde Tek Bir Konumlu Karşılaştırmalı Model (Kaynak: Bray, Adamson ve Mason, 2007, 365.)

Bray, Adamson ve Mason'ın (2007) açıkladığı üçüncü model ise çok sayıda ülkenin eğitim karşılaştırmasını yapmaktadır. Bu modelde derinlemesine karşılaştırma yapmak mümkün olmamaktadır. Şekil 7'de bu model basitleştirilerek gösterilmiştir. Oklar sadece çift konumlar arasındaki karşılaştırmayı göstermekle birlikte pek çok ok kullanılarak grup içerisinde çoklu karşılaştırmalar gösterilebilir.

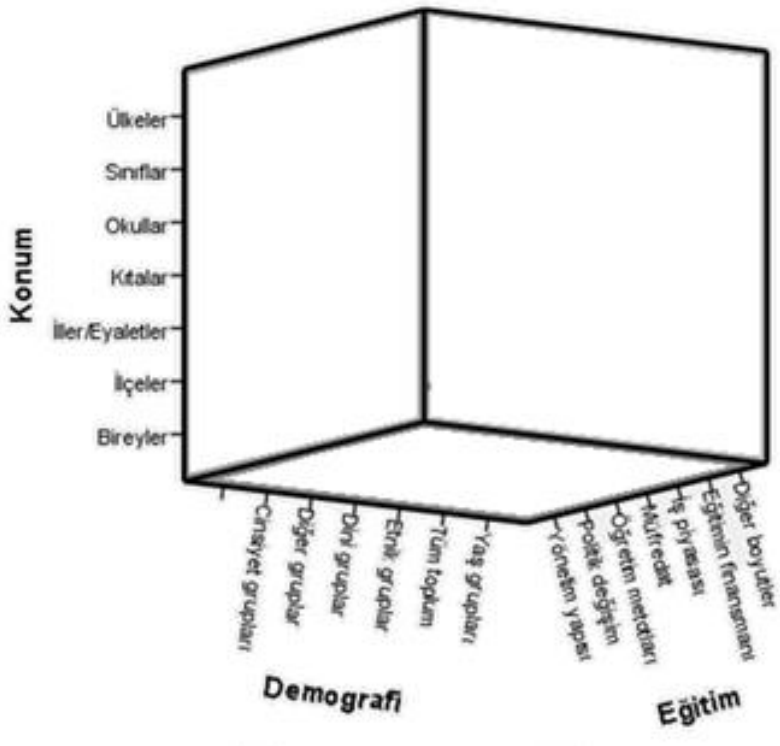


Şekil 4: Yedi Konumlu Karşılaştırmalı Model (Kaynak: Bray, Adamson ve Mason, 2007, 366.)

Bray, Adamson ve Mason'ın (2007) açıkladığı dördüncü model ise TIMSS gibi çok-konumlu eğitim karşılaştırmasıdır. Analiz edilen birimler ne kadar fazla olursa ülke ve sistemlerin verileri de o kadar sığ olmaktadır. Ancak çok konumlu karşılaştırmalarda yöntemsel avantajlar olabilmektedir. Örneğin farklı ülkelerin verileri doğrudan karşılaştırılabilir yargılara izin vermektedir. Çoklu ortamlardan toplanan veriler analiz edilebilecek değişkenlerin sayısını arttırmakta ve politika yapanlar için kıyaslama imkânı sunmaktadır. Bu çalışmaların dezavantajı karşılaştırılabilecek örnekleri temin etme zorluğudur. Bu sebeple araştırmacılar, karşılaştıracakları birim sayısına karar verirken çalışmanın yoğunluğuna ve bilgilere erişime dikkat etmelidirler. Bundan dolayı TIMSS gibi büyük uluslararası araştırmalar tek bir araştırmacı yerine bir ekip tarafından gerçekleştirilmektedir. Bray, Adamson ve Mason (2007), karşılaştırmalı araştırmada model seçiminin genişlik ve derinlikle birlikte insan kaynağının, finansmanın ve diğer kaynakların uygunluğu ile kararlaştırılabileceğini belirtmişlerdir.

Bray ve Thomas'ın 1990'ların ortasında geliştirdiği küp modeli ise çok-seviyeli modeli göstermektedir (Bray, Adamson ve Mason, 2007). Şekil 8'de gösterilen küpün üç boyutu bulunmaktadır: Demografi, toplum içinde eğitim ve konum.

- Konumsal olmayan demografik gruplar: Etnik gruplar, yaş grupları, dini gruplar, cinsiyet grupları, diğer gruplar ve tüm toplum.
- Eğitim ve toplum boyutu: Müfredat, öğretim metotları, eğitimin finansmanı, yönetim yapısı, politik değişim, iş piyasası ve diğerleri.
- Coğrafi/Konumsal Seviyeler: Dünya bölgeleri/kıtalar, ülkeler, eyaletler, ilçeler, okullar, sınıflar ve bireyler.



Şekil 5: Karşılaştırmalı Eğitim Analizi için Bir Çerçeve: Bray ve Thomas'ın Küpünden Uyarlanmıştır. (Kaynak: Bray, Adamson ve Mason, 2007, 9.)

Karşılaştırmalı yetişkin eğitimi çalışmaları hakkında farklı görüşler mevcuttur. Duman'ın (1996) belirttiği gibi Harris ve Titmus gibi bazı araştırmacılar bu çalışmaları bir alan olarak kabul etmemekte ve karşılaştırmalı eğitim ile paralel olduğunu belirtmektedir. Karşılaştırmalı yetişkin eğitimi alanı araştırma alanı olarak yenidir. 1966 yılında ABD'nin New Hampshire eyaletinde bulunan Exeter'de bu alanda ilk uluslararası konferans düzenlenmiştir. İlk sistematik lisans programı 1967'de Kanada'da açılmıştır. Bu tarihten itibaren alan kendi kavramlarını, tanımlarını, stratejilerini, yaklaşımlarını ve araştırmalarını geliştirmeye başlamıştır. Araştırmacılar arasında etkileşim konferanslar, yayınlar ve Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitiminde Çalışma ve Araştırma Komitesi (The Committee for Study and Research in Comparartive Adult Education), Üniversite

Yetişkin Eğitimi Uluslararası Kongresi (The International Congress of University Adult Education) ve Yetişkin Eğitimi Uluslararası Konseyi (The International Council of Adult Education) gibi profesyonel kurumlar aracılığıyla başlamıştır.

Charters ve Hilton'a (1989) göre karşılaştırmalı yetişkin eğitimi, bir ya da iki durum için yetişkin eğitimi ile ilgili bir başlığı karşılaştırmaktır. Ulusiçi çalışmalarda bir ülkedeki iki ya da daha fazla durum karşılaştırılırken, uluslararası çalışmalarda ise iki ya da daha fazla ülkedeki bir başlık karşılaştırılmaktadır. Karşılaştırmada çalışılan konular arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tanımlanmaktadır. Çalışmanın değerli olabilmesi için bu benzerlik ve farklılıkların neden ortaya çıktığının ve incelenen ülkelerdeki yetişkin eğitmi için öneminin ne olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere ülke raporları, bir ülkedeki programlar ya da başlıklarla ilgili raporlar bu tanıma uymamaktadır. Ayrıca bilgileri yan yana koymak ve ülkelerdeki durumları tanımlamak karşılaştırma değildir. Mutlaka benzerlik ve farklılıklar metodolojik bir yaklaşımla açıkça ifade edilmelidir (Reischmann, 1999).

Karşılaştırmalı yetişkin eğitiminde hem dikey hem de yatay öğrenme bulunmaktadır. Dikey öğrenme, bugünü ve geleceği geliştirmek için geçmişin öğrenilmesidir. Yatay öğrenme ise söz konusu zamanda farklı ülke ve kültürlerdeki uygulamaların öğrenilmesidir.

Karşılaştırmalı yetişkin eğitimi araştırmalarında yöntem büyük ölçüde araştırma amaçları, çeşitleri, değişkenler, hipotezler ve karşılaştırmanın birleşenleri ile şekillenmektedir. Araştırmada kullanılacak teknikler seçilirken; araştırma probleminin kapsamı, araştırmanın amacı, araştırmanın uluslararası, ulusal ya da ulus içinde mi olacağı, dikey mi yatay mı olacağı, araştırmanın mikro ya da makro karşılaştırmaya mı dayanacağı, bir takım ya da tek bir araştırmacı tarafından mı yürütüleceği gibi unsurlar dikkate alınmalıdır.

Karşılaştırmalı yetişkin eğitimi çalışmaları II. Dünya Savaşı'ndan sonra Almanya'da Batı ve Doğu Almanya arasında yapılan karşılaştırmalarla başlamıştır. Ancak uluslararası anlamda 1960'larda gelişmeye başlamıştır. 1966'da A. Liveright'nin ABD'nin New Hampshire eyaletinin Exeter kasabasında düzenlediği "I. Uluslararası Karşılaştırmalı Yetişkin Eğitimi Konferansı" (Exeter Konferansı) ile yetişkin eğitimi araştırmaları başlamıştır.

1972 yılında Nordborg/Danimarka'da düzenlenen ve UNESCO ile Danimarka Bilim Bakanlığı tarafından desteklenen konferans alandaki gelişmelerde önemli bir aşama olmuştur. Bu konferansta George Z. F. Bereday, karşılaştırmalı yetişkin eğitiminin

karşılaştırmalı eğitimin metodolojik standartlarını takip etmesini önermiştir. Ancak karşılaştırmalı yetişkin eğitimi çalışmalarını sınırlandıran iki unsur vardır: Yetersiz veriler ve yetişkin eğitimin açık yapısı. 1970'lerden beri karşılaştırmalı yetişkin eğitimi metodolojisinin gelişmesi için çalışmalar yapılsa da alanda yapılan çalışma ve yayınların pek çoğu karşılaştırmalardan ziyade tanımlayıcı ulusal çalışmalarla sınırlı kalmıştır (Knoll, 1999).

Knoll'un (1999) da belirttiği gibi alandaki araştırmaların pek çoğu geleneksel araştırma kurumları veya üniversitelerden ziyade OECD veya UNESCO gibi ajanslar, entstitüler ve uluslararası çalışma topluluklarınca yapılmaktadır. Özellikle OECD'nin araştırma kapasitesi oldukça büyüktür. OECD'nin Lifelong Learning çalışmasının yanısıra, UNESCO "Education for All Throughout Life" ile karşılaştırmalı araştırmaları desteklemiştir.

Bu kurumlar dışında Duman'ın (1996) Durham Üniversitesi'nde yaptığı "Adult Education and Local Government: a comparative study of Turkey, Britain and France" adlı doktora çalışması Türkiye'yi de içinde alan yetişkin eğitimi alanında yapılan önemli bir araştırmadır. Bu araştırmasında Duman, Türkiye, Britanya ve Fransa'da yerel yönetimlerin yetişkin eğitimi politikalarını karşılaştırmış ve yetişkin eğitimi ile yerel yönetimlerin ilişkisini analiz etmiştir. Çalışmada, yerel yönetimlerin yetişkin eğitimi politikalarının yerinden yönetimli, demokratik ve etkili yetişkin eğitimi hizmetlerinin desteklenmesine hizmet etmesi gerektiğini, ancak karşılaştırılan ülkelerin hiçbirinde eğitimin denetiminde ve yetişkin eğitiminin mesleki ve demokratik amaçları arasında merkez ile yerel yönetimler arasında bir dengenin sağlanamadığını vurgulamıştır.

Karşılaştırmalı bir araştırma olmasa da Kaya'nın (2010) "Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları" adlı çalışması AB'ye üye ülkelerin yaşam boyu öğrenme politikaları hakkında bilgi vermektedir. Kaya, bu çalışmasında Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika çerçevesinin belirlenmesi amacıyla 2000-2010 yılları arasında, Avrupa Birliği tarafından yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimine ilişkin yayımlanmış olan resmî belge ve raporları incelemiştir. Çalışmada bilgi toplumu ve küreselleşmenin eğitim ve yaşam boyu öğrenme üzerine etkileri sorgulanmış ve uluslararası ekonomik ve siyasi örgütlerin kavrama yönelik bakış açıları irdelenmiştir. Ayrıca çalışmada AB'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimine ilişkin politikalarının, ekonomik temelli, büyüme ve istihdam politikalarının bir uzantısı olarak oluşturulduğu, içeriğinin küresel sermayenin gerek duyduğu işgücünün yetiştirilmesi adına araçsal bir niteliğe büründürüldüğü, dolayısıyla

temel bir hak olan eğitimin adım adım yaşam boyu öğrenme adı altında piyasalaştırıldığı saptanmıştır.

Seçkin (2015) "Lifelong Learning Policy Making Process in Turkey: The Lifelong Learning Coordination Law" adlı çalışmasında küresel etkiler altında Türkiye'de hayat boyu öğrenme (HBÖ) politikalarının geliştirilmesi süreçlerini, Hayat Boyu Öğrenme Koordinasyon Kanunu (HBÖKK) örneği üzerinden araştırmıştır. Seçkin (2015), bu çalışmasında Türkiye'de HBÖ kavramının ve HBÖKK'nın gündeme gelmesinin küreselleşme ve AB'ye giriş süreci ile ilgili olduğunu ve HBÖ'nün mesleki eğitim bağlamında ele alındığını belirtmiştir.

Bağcı (2007), Almanya ve Danimarka ile karşılaştırarak Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikalarının durumunu belirlemeye çalışmıştır. Üç ülkenin yaşam boyu eğitim politikaları nicel durum, hedefler ve finansman yaklaşımları bakımından karşılaştırılmıştır. Ancak bu çalışmada amaç, karşılaştırmadan ziyade Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme politikalarını belirlemektir.

Yukarıda sıralandığı gibi yaşamboyu öğrenme modelleri, politikaları ve yetişkin eğitimine ilişkin çok az karşılaştırmalı araştırma yapılmıştır. Bu sebeple bu çalışmada üç farklı ülkenin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizinin yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya konu ülkelerin seçiminde klasik gelişmiş, gelişmekte ve gelişmemiş ülkeler şeklinde yapılan ekonomik sınıflandırma kullanılmamıştır. Karşılaştırma yapılacak AB ülkelerinin büyük bir çoğunluğunun gelişmiş ülkelerden oluşmasından dolayı ekonomik sınıflandırma bu çalışmada bir anlam ifade etmemektedir. Yetişkin eğitimi politikalarının belirlenmesinde ülkenin yaşam boyu öğrenme modellerinin kilit rol oynamasından dolayı Green'in (2005) sınıflandırması kullanılmıştır. Green'in de belirttiği gibi farklılıkların özellikle gönüllü ortaklık modeli, biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modeli ve devlet-güdümlü sosyal ortaklık modeli arasında olduğu göz önünde bulundurularak gönüllü ortaklık modelini temsilen İngiltere, biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modelini temsilen Danimarka ve devletçi modeli temsil eden Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, AB ülkelerinde yetişkin eğitimi sistemlerini analiz etmektir. Daha açık bir ifade ile çalışmada, AB'nin yaşam boyu öğrenme politikaları

bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin, yetişkin eğitimi sitemlerini hedef ve amaç, yapı, yasal sorumluluk, finansman ve katılım boyutlarında karşılaştırmalı olarak analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. AB, üye ülkelere nasıl bir yaşamboyu öğrenme perspektifi önermektedir?
2. AB'nin yaşam boyu öğrenme politikası söz konusu ülkelerin yetişkin eğitimi hedef ve amaçlarına nasıl yansımaktadır, ülkelerin hedef ve amaçlarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Söz konusu ülkelerdeki yetişkin eğitimi sistemlerinin yapısal özellikleri nelerdir?
4. Söz konusu ülkelerdeki yetişkin eğitimi sistemlerinin yasal dayanakları nelerdir?
5. Söz konusu ülkelerdeki yetişkin eğitimi sistemlerinin finansal kaynak ve dayanakları nelerdir?
6. Söz konusu ülkelerdeki yetişkin eğitimine katılım oranları arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.3. Önem

Uluslar üstü bir birlik olan Avrupa Birliği, üye ülkelerin ulusal eğitim sistemlerinin uyumlaştırılmasını Avrupa'nın geleceği açısından kaçınılmaz görmektedir. Avrupa Birliğinin hedeflerine ulaşabilmesi için adaylık sürecindeki ülkeler için de müzakere süreci içinde uymakla zorunlu kıldığı siyasi, ekonomik, sosyal politikaların yanı sıra eğitim politikaları da bulunmaktadır. Türkiye ile Avrupa Birliği arasında gerçekleştirilen üyelik müzakereleri kapsamında Türkiye'deki birçok kurum ve kuruluş, Avrupa Birliğine uyumun sağlanması amacıyla yeniden yapılanma sürecine girmiştir.

Hızla küreselleşen bir dünyada yerini alan yaşam boyu öğrenme tüm ülkelerin eğitim politikalarında da yerini almıştır. Özellikle AB'ye üye ülkelerde ulusal yaşam boyu öğrenme politikaları AB'nin politikaları ile uyumlulaştırılmıştır. Türkiye gibi Birliğe aday ülkelerde ise ulusal yaşam boyu öğrenme politikalarının Birlik politikaları ile uyumlulaştırılma süreci devam etmektedir. Ancak yönetim yapısı, kültürel ve tarihsel geçmişi farklı olan ülkelerde politika uygulamalarında benzerlik ve farklılıkların olması kaçınılmazdır. Bu sebeple farklı ülkelerin ulusal yaşam boyu öğrenme politikalarının karşılaştırılması giderek önem kazanmaktadır. Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim çalışmaları oldukça önemlidir.

Karşılaştırmalı eğitim çalışması; farklı ülkelerin deneyimlerinden yola çıkılarak yapılacak girişimlerin olası sonuçlarını tanımlayabilmeyi sağlamakta, farklı uygulamaların görülmesini sağlayan geniş bir bilgi birikimi sunmakta, eğitim reformlarının geliştirilmesinde destekleyici rol oynamakta ve kültürel farklılıkları ve benzerlikleri tartışarak toplumlar arasında iş birliğini gerçekleştirmeye yardım etmektedir (Philips ve Schweisfurth, 2008).

1.4. Sınırlılıklar

Karşılaştırmalı araştırmalarda bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırmada; İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de yetişkin eğitimine katılımda tüm ülkelerde aynı yıla ait verilere ve aynı alt başlıklara ilişkin verilere ulaşılamamıştır. Söz konusu ülkelerin yetişkin eğitimine katılım oranlarına ilişkin veriler için Yetişkin Eğitimi Araştırması (Adult Education Survey-AES) verileri kullanılmıştır. Ancak İngiltere ve Danimarka için 2011, Türkiye için 2012 AES verileri kullanılmıştır. İngiltere için kullanılan 2011 AES verileri de 2010 yılında yapılan Ulusal Yetişkin Öğrenmesi Araştırması (National Adult Learning Survey-NALS) verilerinden alınmıştır. Bu durumda söz konusu ülkelerin katılım oranlarının karşılaştırılmasında aynı yıla ait veriler kullanılamamıştır. Ancak yıllar arasında büyük bir fark olmadığı için bu verilerin karşılaştırılmasının ülkelerin katılım oranları hakkında bir fikir verebileceği düşünülmüştür. Bunun yanı sıra katılım oranlarına ilişkin yaş, cinsiyet, eğitim, durumu, istihdam, sosyo-ekonomik sınıf, meslek, internete erişim, nüfus yoğunluğu ve yerleşim yerine göre katılım oranlarına söz konusu ülkelerin hepsinde ulaşılamadığı için karşılaştırma sadece yaş, cinsiyet, istihdam ve eğitim durumuna göre yapılabilmiştir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL VE TARİHSEL ARKA PLAN

Eğitim bir toplumun yaşamının siyasal, ekonomik, dinsel, bilimsel ve toplumsal vb. gibi tüm yönleriyle bağlantılı olduğu için oldukça karmaşık bir olgudur. Bu nedenle bir ülkenin eğitimi ya da eğitim politikaları incelenmek istenirse, toplumsal yapısı, tarihi, coğrafyası, ekonomisi ve siyasal durumu da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bölümde genel olarak yetişkin eğitimi, Avrupa Birliğinin tarihçesi, eğitim politikası ve yaşam boyu öğrenme politikasının yanı sıra İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi tarihçeleri ele alınmaktadır.

2.1.Yetişkin Eğitimi

UNESCO'nun desteği ile 1979'da Dr. Collin Titmus tarafından hazırlanan Yetişkin Eğitimi Terimleri sözlüğünde geniş anlamda yetişkin eğitimi tanımı şu şekildedir:

> Çocukluk çağında başlayan sürekli eğitimin ilk evresini tamamlamış kimselerin ihtiyaçlarına göre ayarlanmış olan ve bu gibi kimselerin öğrenmelerine imkân sağlamak üzere planlanan düzenli iletişim süreci.

Titmus ve diğerleri (1985) "Yetişkin Eğitminin Geliştirilmesiyle İlgili UNESCO Tavsiyesi" adlı eserde verilen yetişkin eğitimi tanımını şu şekilde aktarmıştır:

> Düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun ve ister ilkokullarda, kolejlerde, üniversitelerde veya çıraklıkta uygulanan ilköğretimin uzantısı bir eğitim olarak düşünülsün veya o eğitimin yerini tuttuğu varsayılsın yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki yeterliliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine imkân sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümü.

OECD'nin yetişkin eğitimi tanımı ise şöyledir:

> Yetişkin eğitimi, zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, yaşamlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme gereksinimi ve ilgisini karşılamak üzere bu amaçla düzenlenen etkinlikleri ve programları kapsar. Bu etkinliklerin ve programların kapsamı içerisine mesleki eğitim

> dışındaki eğitim, meslek eğitimi, genel eğitim, biçimsel nitelik taşıyan ve taşımayan öğrenme türleri girebildiği gibi ortak toplumsal amaçlara yönelik her türlü eğitim de girer.

Görüldüğü gibi yetişkin eğitimi konusunda farklı tanımlamalar söz konusudur. Duman (2007), "Yetişkinler Eğitimi" adlı çalışmasında yetişkin eğitimi tanımı üzerinde durmuş ve farklı yetişkin eğitimini tanımlarının sebebini şu şekilde açıklamıştır:

> Aslında her yetişkin eğitimi tanımı, bu tanımın yapıldığı çevresel ve kültürel bağlama, bu tanımın yapıldığı yerdeki ideolojik-erk-bilgi birikimi etkileşimine; okul eğitimi (formal education) hizmetlerinin sunumu ve yapısına; yetişkin eğitimi hizmetlerinin yönetimi ve sunumuna; eğitim sisteminin genel amaçları ve içeriğine; öğretim yöntem ve tekniklerine; öğrenme olanaklarının zenginliğine koşut bir biçimde göreceli olmak durumundadır. Bunun için yetişkin eğitimi tanımlarının analizinde kullanılabilecek beş temel norm takımı vardır. Bunlar: (1) Yeterlilik ve süreklilik, (2) Gereklilik, (3) Örgün eğitimden yapısal olarak bağımsız olma, (4) Kullanışlılık, (5) İnsanların bireysel ve toplumsal gereksinimlerine yanıt vermek.

Dünyada yetişkin eğitiminin gelişimine katkı sağlayan en önemli kuruluşlardan biri olan UNESCO Dünya Yetişkin Eğitimi Konferanslarına (International Conference on Adult Education-CONFINTEA) ev sahipliği yapmaktadır. Duman (2007) Dünya Yetişkin Eğitimi Konferanslarının alanın gelişmesinde önemli kilometre taşları oluşturduğunu ve yetişkin eğitimini anlayabilmek için bu konferanslarda nelerin tartışıldığına bakmanın önemli olduğunu belirtmiştir.

Birinci Konferans 1949 yılında Elsinore (Danimarka)'da yapılmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın sonrasında toplumda oluşan olumsuz etkilerin silinmesi için yetişkin eğitimi bir araç olarak görülmüştür. Konferansın ana konusu yetişkin eğitimi ve demokrasidir. Konferansa katılan ülkeler sanayi bakımından gelişmiş ülkeler olduğu için yetişkin eğitiminin temel amacı sosyal yaşamın sorunlarına çözüm yolları bulmaktır. Her ne kadar toplantıya katılan ülkeler gelişmiş ülkeler olsa da Bilir'in (2009) de ifade ettiği gibi, Türkiye'de 1940'lı yıllarda Köy Enstitüleri ile uygulanan toplum kalkınması yöntemi Elsinore toplantısından sonra özellikle az gelişmiş ülkelerce örnek alınmıştır. Konferansta, Lowe'un (1985) da belirttiği gibi gönüllü kuruluşların rolü kamu kurumlarından daha fazla vurgulanmıştır. Diğer taraftan Duman (2007), bu konferansın yetişkin eğitiminin örgütlenmesi, yöntem ve tekniklerinin inclelenmesi ve değerlendirilmesi gibi konulara ilgi çekerek pek çok ülkede yetişkin eğitiminin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmiştir.

İkinci Konferans, 1960 yılında Montreal'de (Kanada) düzenlenmiştir. Bu konferansta yetişkin eğitiminin amaç ve işlevleri ele alınmış ve yetişkin eğitiminin

ülkelerin örgün eğitim hizmetlerinin bir parçası sayılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca yetişkin eğitiminin sadece gönüllü kuruluşlarca değil kamu kaynakları ile de desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Lowe (1985), konferansa katılan delegelerin yetişkin eğitiminin hem genel hem de mesleki eğitimi kapsadığı ve yetişkinleri eğitmeye yönelik düzenli çaba ve gayretlerin tümünü kapsadığı konusunda görüş birliği içinde olduklarını belirtmiştir.

1972 yılında Tokyo'da (Japonya) düzenlenen üçüncü konferansta yetişkin eğitimi alanındaki gelişmeler değerlendirilmiştir. Ne yazık ki yetişkin eğitiminin halen eğitim sisteminin bir parçası olarak görülmediği ve eğitime en çok ihtiyacı olanların yetişkin eğitimi programlarından en az yararlananlar olduğu belirtilmiştir (Lowe, 1985). Bu konferansta özellikle eğitimden yoksun gruplar ele alınmıştır. Bunun yanı sıra her alanda yetişkinlerin eğitilmesi ifade edilmiştir.

1985 yılında Paris'te (Fransa) gerçekleştirilen dördüncü konferansın diğerlerinden farklı olan yanı; tam zamanlı yetişkin eğitimci uzman kadrosunun üniversite ve öğretmen yetiştiren kurumlarda yetiştirilmesinin ve pedagojik formasyonun yanı sıra androgojik formasyon da almalarının gerekliliğinin vurgulanmasıdır (UNESCO,1985).

1997 yılında Hamburg'da (Almanya) beşinci konferans gerçekleştirilmiştir. Bu konferansta yetişkin öğrenmesi, evrensel bir hak olarak temel eğitim, yetişkin eğitimi ile kadınların güçlendirilmesi, çevrenin korunması, yaşlı ve engellilerin eğitimi ve azınlıkların kültürlerinin korunması gibi konular tartışılmıştır. Ayrıca yetişkin eğitimi alanında sadece eğitimden sorumlu bakanlıkların değil aynı zamanda ilgili diğer bakanlıkların ve sivil toplum örgütlerinin de eşgüdüm ve iş birliği içinde çalışmalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu konferans sonucunda Yetişkin Öğrenmesi Üzerine Hamburg Bildirgesi yayınlanmıştır. Bu bildirge ile Avrupa Birliğinin yaşam boyu öğrenmeye öncelik verdiği gösterilmiştir (UNESCO, 1997).

Altıncı konferans, 2009 yılında Belem'de (Brezilya) gerçekleştirilmiştir. Konferansın Final Raporu'nda (UNESCO, 2009) belirtildiği üzere, bu konferans yaşam boyu öğrenme bağlamında yetişkin eğitiminin tanınırlığını artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca yetişkin eğitimini, Herkes İçin Eğitim (Education for All-EFA), Milenyum Kalkınma Hedefleri (Millenium Development Goals-MGDs), Birleşmiş Milletler Okuryazarlık On Yılı (United Nations Literacy Decade-UNLD) ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı (Decade of Education for Sustainable Development-DESD) gibi dünyadaki diğer eğitim ve gelişim gündemleriyle uyumlaştırmayı da hedeflemektedir.

UNESCO'nun düzenlediği Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansları yetişkin eğitiminin mevcut durumunun ve sorunlarının tartışıldığı en önemli platformlardan biridir. 1949'da Elsinore'da gerçekleştirilen ilk konferanstan 2009'da Belem'de gerçekleştirilen son konferansa kadar yetişkin eğitimine ilişkin pek çok konu tartışılmış ve hazırlanan final raporlarında ülkelere tavsiyelerde bulunulmuştur. Yetişkin eğitiminin örgütlenmesi, yöntem ve tekniklerinin inclelenmesi ve değerlendirilmesi ile başlayan konferanslarda, yetişkin eğitiminde kamu finansmanının önemi, programların çeşitliliği, hedef kitlenin farklılaştırılması, yetişkin eğiitmcilerin eğitimi, farklı kurum ve kuruluşların iş birliği ve yetişkin eğitiminin tanınırlığı gibi pek çok konu üzerinde durulmuştur. Yedinci konferasn 2021 yılında gerçekleştirilecektir.

2.2. Avrupa Birliği

İkinci Dünya Savaşı sonrası, Avrupa'da kalıcı barışı sağlamak amacıyla Fransız Dışilişkiler Bakanı Robert Schumann öncülüğünde 18 Nisan 1951 yılında Paris'te Fransa, Almanya, İtalya, Belçika, Hollanda ve Lüksemburg arasında Paris Antlaşması imzalanmış ve Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu kurulmuştur. Sonrasında bu altı ülke tarafından Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu ve Avrupa Ekonomik Topluluğu kurulmuş ve bu üç topluluk birleştirilmiştir. 1973 yılında bu topluluğa İngiltere, Danimarka, İrlanda; 1981 yılında Yunanistan; 1986 yılında İspanya ve Portekiz; 1995 yılında Avusturya, Finlandiya ve İsveç; 2004 yılında Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Letonya, Litvanya, Malta, Polonya, Slovakya ve Slovenya; 2007 yılında Romanya ve Bulgaristan katılmıştır. 2013 yılında Hırvatistan'ın Birliğe katılmasıyla üye sayısı 28'e çıkmıştır.

Avrupa Birliği, tüm üye ülkeleri bağlayan standart yasalar aracılığıyla, insan, eşya, hizmet ve sermaye dolaşımı özgürlüklerini kapsayan bir ortak pazar geliştirmiştir. Tarım, balıkçılık ve bölgesel kalkınma politikalarından oluşan ortak bir ticaret politikası izlenmektedir. Birliğe üye ülkelerin on dokuzu, Avro adıyla anılan ortak para birimini kullanmaya başlamıştır. Ayrıca üye ülkeler; sanayi, enerji, ulaştırma, tüketici sorunları, çevre, eğitim, bilim ve teknoloji gibi alanlarda birbirleriyle eşgüdüm içinde çalışarak ortak politikalar izlemektedirler. Avrupa Birliği üye ülkelerini Dünya Ticaret Örgütünde, G8 zirvelerinde ve Birleşmiş Milletlerde temsil ederek dış politikalarındada rol oynamaktadır. Serbest dolaşım sistemi ile üye ülkelerin vatandaşları vize zorunluluğu olmadan diğer ülkelere gidebilmekte, çalışma izni zorunluluğu olmadan herhangi bir işte

çalışabilmekte, bu amaçla o ülkede ikamet edebilmekte ve diğer vatandaşlarla eşit çalışma ve ücret olanaklarından yararlanabilmektedir.

Avrupa Birliği, devletler üstü ve çok uluslu bir oluşum olduğu için Birlik içinde kimi konularda devletler arası anlaşma ve fikir birliği gerekmektedir. Ancak belirli durumlarda Avrupa Komisyonu, Avrupa Parlamentosu, Avrupa Birliği Konseyi, Liderler Zirvesi, Avrupa Adalet Divanı ve Avrupa Merkez Bankası gibi uluslarüstü yönetim organları, üyelerin anlaşması olmaksızın da karara varabilmektedir.

2.2.1. Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası

Avrupa Birliği, üyeleri arasında ortak bir eğitim politikası belirlememiştir. Ancak, eğitim konusunda ortak ilkeler ve ortak değerler oluşturulmakta, kararlar alınmakta ve bunları destekleyecek projeler uygulanmaktadır. Özellikle "Tek Avrupa için Eğitim" ve "Avrupa Yurttaşlığı" gibi sloganlarla üye ülkelerdeki eğitim politikalarına yön gösterilmektedir. Ancak eğitim konusu çok bileşenli bir yapı olduğu için ülkelerin eğitim sistemlerinde yapısal değişiklik yapılması kolay olmamaktadır. Özellikle örgün ve yaygın eğitimde disiplin alanları ve disiplinler arası ilişkiler, denklikler ve tanıma, öğretim programlarında içerik, yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerinin yeniden hazırlanması oldukça zor bir süreci gerektirmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden birisi de ülkelerin geçmişlerinden bugüne getirdikleri eğitim anlayışları ve alışkanlıklarıdır.

Avrupa Birliği eğitim politikalarında, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği, toplumsal cinsiyet eşitliği, her yerde eğitim, yaşam boyu öğrenme, insan haklarına dayalı eğitim ve zorunlu eğitimde 9-12 yıllık bir dönem, ilgi ve yeteneklere göre yönlendirme ve Avrupa yurttaşı yetiştirme ilkelerine dayalı insan yetiştirme esastır. Bununla birlikte üye ülkelerin ve bu ülkelerdeki eyaletlerin kendine özgü eğitim sistemi ve kültür politikasının korunması da desteklenmektedir. Bunlara ek olarak Avrupa Birliği, gençlerin mesleki eğitimlerinin desteklenmesi, okuldan meslek yaşamına geçişlerin düzenlenmesi ve gençlerin istihdamının desteklenmesine ilişkin önlemlerin alınması gibi konularda da çalışmalarda bulunmuştur (Gülcan, 2010).

Avrupa Birliği için eğitimin en önemli işlevlerinden biri de ülkelerin istihdam politikası ve işgücü ihtiyacına uygun mesleki eğitim planlamasıdır. 1995 yılında yayımlanan "Eğitim ve Yetiştirim Hakkında Beyaz Kitap. Öğretim ve Öğrenme. Öğrenen Topluma Doğru- White Paper on Education and Training. Teaching and Learning.

Towards The Learning Society" başlıklı Beyaz Kitap'ta belirtildiği üzere, Avrupa Birliği üye ülkelerde eğitim sistemleri öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin yönlendirme ilkelerine uygun olarak işlendiği, değerlendirildiği, üst öğretime geçişlerde ve mesleki eğitime yönlendirmede daha rasyonel yöntemler kullanıldığı bir düzen sağlamayı amaçlamaktadır. Bunun yanısıra, öğrenen bir toplum yaratarak tek Avrupa için eğitim, sürekli eğitim, yüksek kalitede eğitim ve her yerde eğitim gibi ilkeleri gerçekleştirmek Birliğin eğitime ilişkin amaçlarındandır (EU Commission, 1995).

Avrupa Birliği, Lizbon Stratejisi'nin ardından 2009 yılında Eğitim ve Yetiştirim 2020 Strateji Belgesini yayımlamıştır. ET 2020 stratejik çerçevesinde AB eğitim ve yetiştirimdeki zorlukları işaret eden dört ortak AB hedefi koymuştur. Bu hedefler şunlardır:

- Yaşamboyu öğrenmeyi ve hareketliliği gerçekleştirme
- Eğitim ve yetiştirimin nitelik ve verimliliğini geliştirme
- Eşitliği, sosyal uyumu ve aktif yurttaşlığı destekleme
- Eğitimin ve yetiştirimin her saviyesinde girişimcilik dâhil yaratıcılığı ve yeniliği güçlendirme.

ET 2020 bu hedeflerin yanı sıra 2020 yılı için aşağıdaki AB ölçütlerini koymuştur:

- Çocukların (4 yaşından zorunlu okul yaşına kadar) en az %95'i erken çocukluk eğitimine katılmalı
- 15 yaşındakilerin %15'den daha azı okuma, matematik ve fen derslerinde düşük becerili olmalı
- 18-24 yaşındakilerin eğitim ve yetiştirimden erken ayrılma oranı %10'un altında olmalı
- 30-34 yaşındaki insanların en az %40'ı herhangi bir yükseköğrenimi tamamlamalı
- Yetişkinlerin en az %15'i yaşamboyu öğrenmeye katılmalı
- Yükseköğrenim mezunlarının en az %20'si ve başlangıç düzeyinde mesleki yeterlilikleri olan 18-34 yaşındakilerin en az %6'sı yurtdışında eğitim ve yetiştirim almalı
- İşi sahibi diplomalı mezunların payı (en az üst orta öğretime katılmış ve 1-3 yıl önce eğitimden ayrılmış 20-34 yaşındakiler) en az %82 olmalı

AB Konseyi ve AB Komisyonu 2015 yılında "Eğitim ve Yetiştirim (ET 2020) Avrupa İş Birliği için Stratejik Çerçevenin Uygulanmasına İlişkin Konsey ve Komisyonun 2015 Ortak Raporu- 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)" raporunu yayımlamıştır. Bu raporda eğitim ve yetiştirimde AB iş birliğini için yeni öncelik alanları belirlenmiştir (Euopean Union, 2015). Bu öncelik alanları şunlardır:

- Yaşamboyu öğrenme süresince ilgili ve yüksek-nitelikli bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi, istihdam, yenilik, aktif yurttaşlık ve refah için öğrenme çıktılarına odaklanma
- Kapsayıcı eğitim, eşitlik, hakkaniyet, ayrımcılık yapmama ve yurttaşlık yeterliliklerinin desteklenmesi
- Dijital çağı tamamen kucaklayarak kapsayıcı açık ve yenilikçi eğitim ve yetiştirim
- Öğretmenlere, eğitmenlere, okul liderlerine ve diğer eğitim çalışanlarına güçlü destek
- Öğrenmeyi ve çalışma hareketliliğini kolaylaştırmak için becerilerin ve niteliklerin şeffaflığı ve tanınması
- Sürdürülebilir yatırım, nitelik ve eğitim ve yetiştirim sistemlerinin verimliliği

Avrupa Birliği, bilgi temelli bir toplumda eğitim, yetiştirim, gençlik ve spor politikalarının rolünün önemine vurgu yapmaktadır. Bunları büyümeyi ve istihdamı destekleyen unsurlar olarak kabul etmektedir. Bu nedenle eğitim, yetiştirim, gençlik ve spor programları ile bireylerin hareketliliğini desteklemekte ve uluslararası iş birliğini teşvik etmektedir. Üye ülkelerin eylemleri, Avrupa Birliği ve Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma'nın Birleştirilmiş Nüshası- Consolidated Versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of European Union (European Council, 2010) uyarınca desteklenmekte ve tamamlanmaktadır.

Avrupa Birliği ve Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma'nın Birleştirilmiş Nüshası'nın (European Council, 2010) 12. Başlığı olan Eğitim, Mesleki Yetiştirim, Gençlik ve Spor'un 165. Maddesinde yer alan eğitimle ilgili politika kararları şunlardır:

- Avrupa Birliği; öğretimin içeriği ve eğitim sisteminin organizasyonu konusunda üye devletlerin sorumluluklarına ve kültür ve dil farklılıklarına tam anlamıyla saygı göstererek, üye devletler arasındaki iş birliğini teşvik etmek ve gerektiğinde üye devletlerin eylemlerini desteklemek ve tamamlamak suretiyle, nitelikli eğitimin gelişmesine katkıda bulunur. Birlik; sporun kendine özgü niteliğini, gönüllülük esasına dayalı yapısını ve sosyal ve eğitsel işlevini göz önünde bulundurarak, sporda Avrupa boyutunun geliştirilmesine katkıda bulunur.
- Avrupa Birliği eylemi aşağıdakileri hedefler:
    - Özellikle üye devletlerin dillerinin öğretilmesi ve yayılması yoluyla, eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesi,
    - Özellikle diplomaların ve öğrenme sürelerinin akademik tanınırlığının teşvik edilmesi yoluyla, öğrencilerin ve öğretmenlerin hareketliliğinin desteklenmesi,
    - Eğitim kurumları arasında iş birliğinin geliştirilmesi,
    - Üye devletlerin eğitim sistemlerine ilişkin ortak konularda bilgi ve deneyim alışverişinin geliştirilmesi,
    - Gençlerin ve sosyal eğitimcilerin değişiminin geliştirilmesinin ve gençlerin Avrupa'daki demokratik hayata katılımının desteklenmesi,
    - Uzaktan eğitimin geliştirilmesinin teşvik edilmesi.

- Avrupa Birliği ve üye devletler, eğitim ve spor alanında, başta Avrupa Konseyi olmak üzere, üçüncü ülkelerle ve yetkili uluslararası örgütlerle iş birliğini geliştirirler.
- Bu maddede belirtilen amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için;
    - Avrupa Parlamentosu ve Konsey, olağan yasama usulü uyarınca hareket ederek ve Ekonomik ve Sosyal Komite ile Bölgeler Komitesi'ne danıştıktan sonra, üye devletlerin kanun ve ikincil düzenlemelerinin uyumlaştırılması hariç olmak üzere, teşvik tedbirleri kabul eder,
    - Konsey, Komisyon'un önerisi üzerine tavsiyeler kabul eder.

Avrupa Birliği ve Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma'nın Birleştirilmiş Nüshası'nın (European Council, 2010) 12. Başlığı olan Eğitim, Mesleki Yetiştirim, Gençlik ve Spor'un 166. Maddesinde yer alan mesleki eğitimle ilgili politika kararları şunlardır:

- Avrupa Birliği, mesleki eğitimin içeriği ve organizasyonu konusunda üye devletlerin sorumluluklarına tam anlamıyla saygı göstererek, üye devletlerin eylemlerini destekleyen ve tamamlayan bir mesleki eğitim politikası uygular.
- Avrupa Birliği eylemi aşağıdakileri hedefler:
    - Özellikle mesleki eğitim ve yeniden eğitim yoluyla, endüstriyel değişimlere uyumun kolaylaştırılması,
    - İşgücü piyasasına mesleki uyumun ve yeniden uyumun kolaylaştırılması amacıyla, mesleki eğitimin ve sürekli mesleki eğitimin iyileştirilmesi, mesleki eğitime erişimin kolaylaştırılması ve başta gençler olmak üzere, mesleki eğitmenlerin ve mesleki eğitim alan kişilerin hareketliliğinin teşvik edilmesi,
    - Eğitim ve mesleki eğitim kurumları ve işyerleri arasında mesleki eğitim alanında iş birliğinin teşvik edilmesi,
    - Üye devletlerin mesleki eğitim sistemlerine ilişkin ortak meseleler hakkında bilgi ve deneyim alışverişinin geliştirilmesi.
    - Avrupa Birliği ve üye devletler, mesleki eğitim alanında, üçüncü ülkelerle ve yetkili uluslararası örgütlerle iş birliğini geliştirirler. Bu maddede belirtilen amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak üzere, Avrupa Parlamentosu ve Konsey, olağan yasama usulü uyarınca hareket ederek ve Ekonomik ve Sosyal Komite ile Bölgeler Komitesine danıştıktan sonra, üye devletlerin kanun ve ikincil düzenlemelerinin uyumlaştırılması hariç olmak üzere, tedbirler kabul eder; Konsey, Komisyon'un önerisi üzerine tavsiyeler kabul eder.

Avrupa Birliği yukarıda bahsi geçen amaç ve hedeflere ulaşmak için çeşitli eğitim projelerini içeren programlar uygulamıştır. Sokrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik Programları 1995-1999 ve 2000-2006 yılları arasında iki dönem uygulanmıştır. 2007-2013 yılları arasında bu programlar tek başlık altında toplanarak Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programı adıyla uygulanmıştır. 2014-2020 yılları arasında ise Erasmus+ Programı adıyla devam etmektedir.

Türkiye Ulusal Ajansı (2015) web sayfasında da belirtildiği gibi Erasmus+ Programı ile yaş ve eğitim geçmişlerine bakılmaksızın bireylere yeni beceriler kazandırılması, bireylerin kişisel gelişimlerinin güçlendirilmesi ve istihdam olanaklarının artırılması amaçlanmaktadır.

Erasmus+ Programı; eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarını kapsamaktadır. Erasmus+ ile gelen yeniliklerden en önemlisi Avrupa Birliğine üye ülkelerin dışındaki ülkelerden de bireylerin bu programdan yararlanabilmesidir. Erasmus+ Programı kapsamında desteklenen faaliyetler temel olarak üç Ana Eylem ve iki Özel Eylem altında toplanmaktadır:

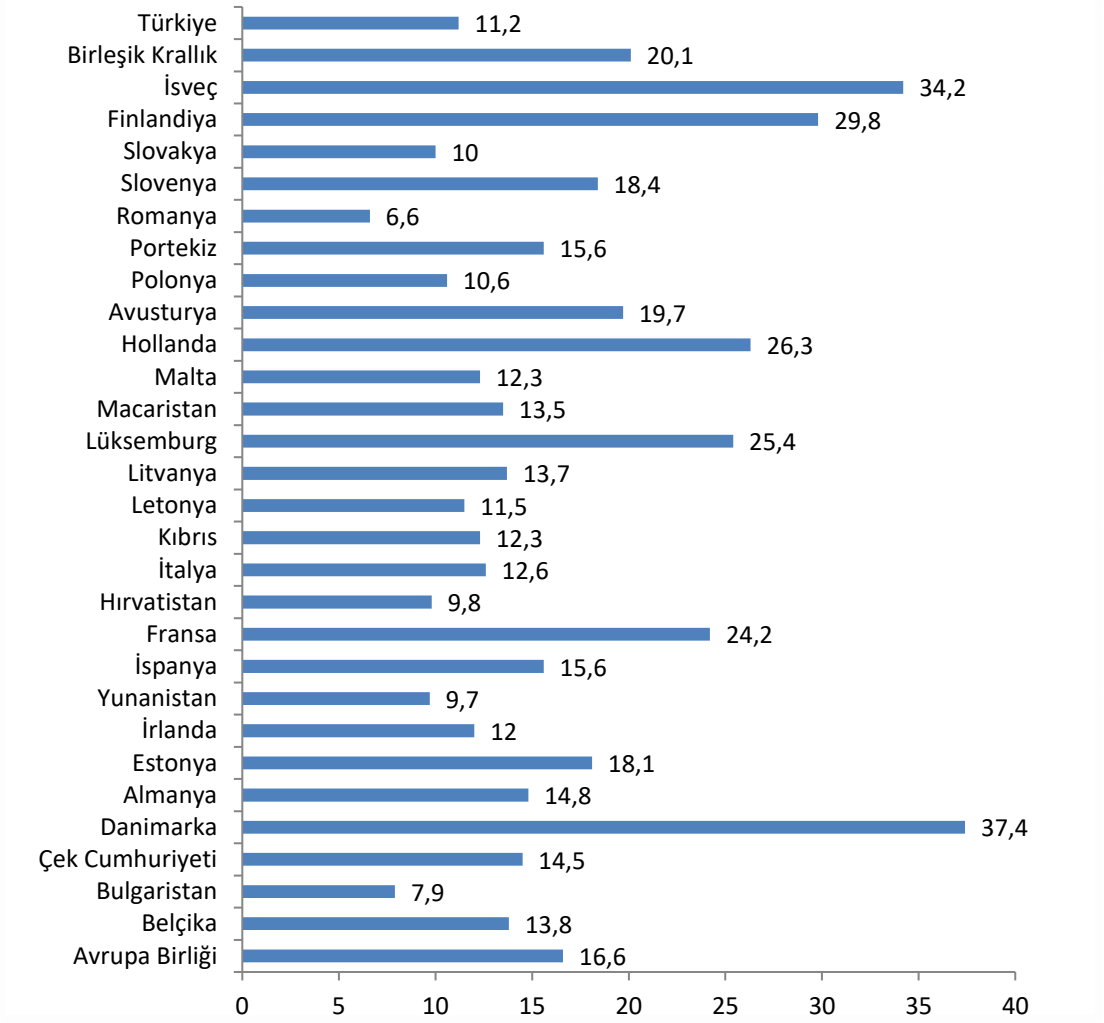
- Ana Eylem 1: Bireylerin Öğrenme Hareketliliği: Gençlerin, her seviyede öğrencilerin ve öğretmenlerin yurtdışında yapılandırılmış bir kursa katılmaları için hibe verilmektedir.
- Ana Eylem 2: Yenilik ve İyi Uygulamaların Değişimi için İş Birliği: Farklı kurumların biraraya gelerek stratejik ortaklık kurması ve bilimsel çalışma yapması için hibe verilmektedir.
- Ana Eylem 3: Politika Reformuna Destek: Gençlerin ve gençlik kuruluşlarının, gençler ve karar alıcılar arasındaki diyaloğu destekleyen uluslararası toplantılara, konferanslara ve etkinliklere katılımı için hibe verilmektedir.
- Özel Eylem 1: Jean Monnet Programı: Avrupa Birliği çalışmaları alanında araştırma ve çalışma yapmak isteyen bireylere hibe verilmektedir.
- Özel Eylem 2: Spor Destekleri: Spor alanında iş birliği yapmak ve spor etkinliklerini düzenlemek için hibe verilmektedir.

Avrupa Birliği başvurusu ülke ulusal ajanslarına yapılan bu üç ana eylemi ve başvurusu Brüksel Merkezi Yürütme Ajansı'na yapılan iki özel eylemi uygumaya geçirerek Avrupa genelinde eğitime ilişkin projeler yürütülmesini sağlamaktadır. Bu projeler ile Avrupa Birliği ve Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma'nın Birleştirilmiş Nüshası'nın (European Council, 2010) 12. başlığı olan Eğitim, Mesleki Yetiştirim, Gençlik ve Spor'un 165. ve 166. Maddelerinde belirtilen eğitimle ilgili politika kararlarını uygulamayı hedeflemektedir.

2.2.2. Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Politikası

Son on yılda Avrupa'nın eğitim ve yetiştirim alanındaki iş birliği politikası gündeminde yaşam boyu öğrenme önemli bir yer tutmuştur. Yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme stratejilerinin rekabet, istihdam, sosyal içerme ve aktif vatandaşlık politikalarında önemli bir rol oynadığı kabul edilmiş ve yaşam boyu öğrenmeye yetişkinlerin katılımına ilişkin karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmıştır. Bu karşılaştırmalı değerlendirmeyi içeren "Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities" adlı Eurydice Raporu 2015 yılında yayımlanmıştır.

EUROSTAT 2016 Yaşam Boyu Öğrenme İstatistiği (Lifelong Learning Statistics) verileri araştırmadan dört hafta öncesinde eğitim ve yetiştirime katılan 25-64 yaş arası yetişkinlerin istatistiki verileri toplanarak hazırlanmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi Avrupa ortalaması %16,6'dır. Danimarka %37,4 ile en yüksek orana sahip ülkedir. Birleşik Krallık'ın oranı %20,1, Türkiye'nin oranı %11,2 iken en düşük oran %6,6 ile Romanya'nındır.



Şekil 6: 2012 Yılı 25-64 Yaş Grubu Nüfusun Örgün ve Yaygın Eğitime Katılım Oranları (EUROSTAT 2016 Lifelong Learning Statistics'ten Uyarlanmıştır).

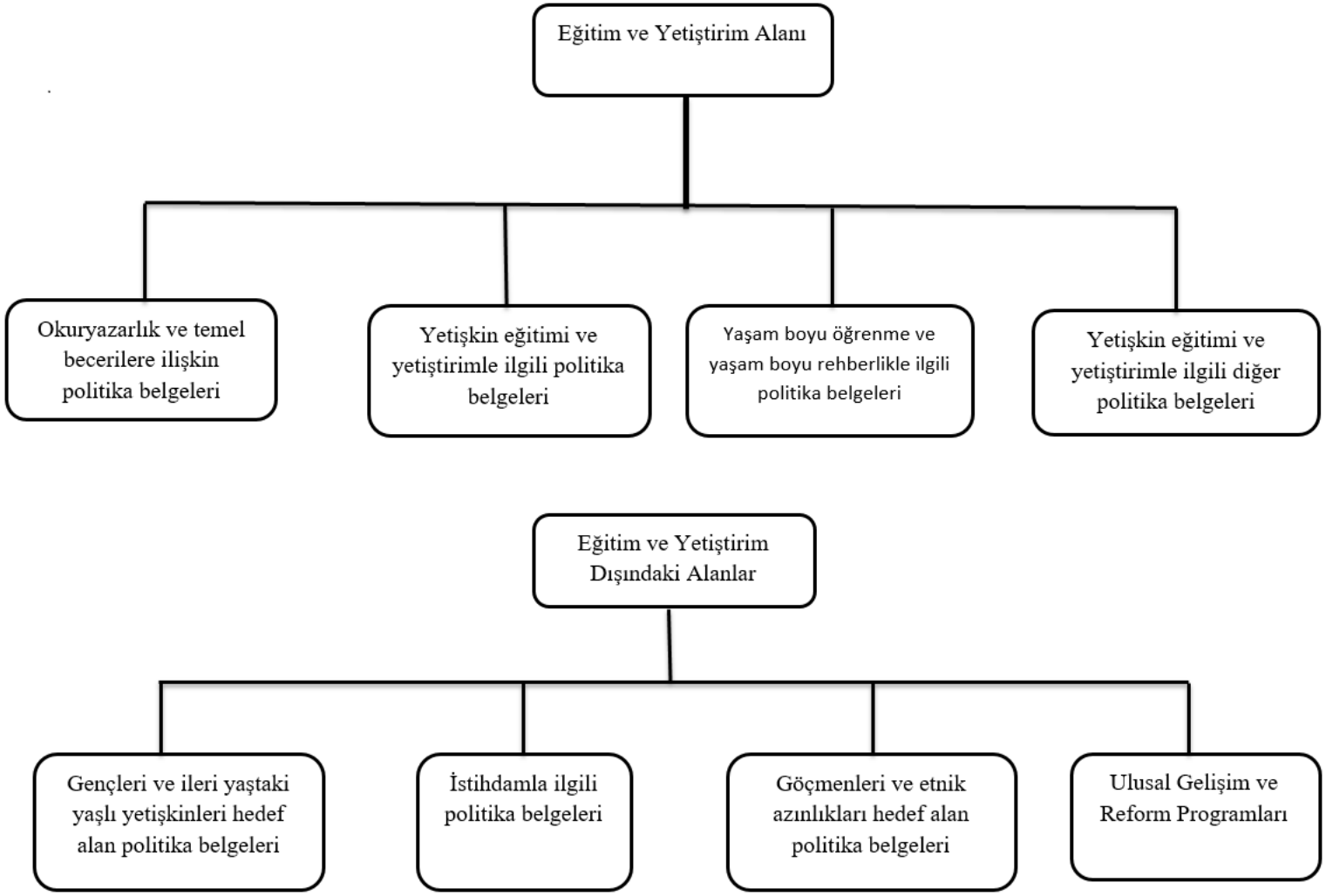
İlgili raporda 2020 yılına kadar 25-64 yaş arası Avrupalı yetişkinlerin %15'inin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılması gerektiği hedefi konulmuştur.

Bu hedef, Avrupa Birliğine üye ülkeleri, genç işsizliği ile mücadele etmek için bazı tedbirler almaları, düşük becerili yetişkinlerin sayısının azaltılması için ulusal hedefler koyarak strateji geliştirmeleri konusunda zorunlu kılmıştır. Örneğin, ülkeler yaşam boyu öğrenme hizmetlerine erişim hakkında bilgi sağlamak, yaygın ve informal öğrenmenin ve bireylere kariyer gelişimi sunan öğrenme fırsatlarının onaylanması gibi yeni stratejiler geliştirmek zorunda kalmıştır.

2011 yılından itibaren, yetişkin eğitimi ve yetiştirim alanındaki iş birliği yetişkin öğrenme ile ilgili yenilenen Avrupa gündemi ile yönlendirilmektedir. Bu gündem, üye ülkeleri ET 2020 strateji çerçevesinde belirtilen öncelik alanlarına odaklanmaya davet etmektedir. Bu önceliklerden özellikle yetişkinlerin becerilerinin ve yeterliliklerinin yaşamları boyunca geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Özellikle temel becerilerden yoksun ve ilköğretimi tamamlamayan yetişkinler için hizmetlere dikkat çekilmektedir.

Eurydice Raporu 2015'e göre Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimine ilişkin farklı politika belgeleri bulunmaktadır. Şekil 3'de de görüldüğü gibi, 2009-2014 yılları arasında yürürlükte olan yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimine ilişkin farklı politika belgeleri şunlardır:

- Eğitim ve yetiştirim alanı
    - Okuryazarlık ve temel becerilere ilişkin politika belgeleri
    - Yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu rehberlik ile ilgili politika belgeleri
    - Yetişkin eğitimi ve yetiştirim ile ilgili politika belgeleri
    - Eğitim ve yetiştirimle ilgili diğer politika belgeleri
- Eğitim ve yetiştirimden farklı alanlar
    - Ulusal Gelişim ve Reform Programları
    - İstihdamla ilgili politika belgeleri
    - Gençler ve yaşlılara ilişkin politika belgeleri
    - Göçmenler ve etnik azınlıklara ilişkin politika belgeleri



Şekil 7: Yaşam Boyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi İle İlgili Politika Belgeleri
Kaynak: Eurydice Raporu 2015

Şekil 3'te de görüldüğü gibi üye ülkelerde yaşam boyu öğrenme alanına ilişkin çok çeşitli politika belgeleri bulunmaktadır. Birleşik Krallık'ta; istihdamla ilgili ve yetişkin eğitimi ve yetiştirim ile ilgili politika belgeleleri bulunmaktadır. Danimarka'da eğitim ve yetiştirimle ilgili diğer politika belgesi ile ulusal gelişim ve reform programları bulunmaktadır. Türkiye'de ise ulusal gelişim ve reform programları, yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu rehberlik ile ilgili politika belgesi ve eğitim ve yetiştirimle ilgili diğer politika belgeleri bulunmaktadır.

2.2.3. Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Faaliyetleri

1990'lardan itibaren yaşam boyu öğrenme AB'nin politikalarının bir parçasını oluşturmaktadır. AB 1993 yılından itibaren yaşam boyu öğrenme ile ilgili pek çok faaliyet gerçekleştirmiştir. Bu faaliyetler Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1

Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme ile ilgili Faaliyetleri

Yıl	**Faaliyet**
1993	"Büyüme, Rekabet, İstihdam" Beyaz Kitap
1995	"Öğretim ve Öğrenme: Öğrenme Toplumuna Doğru" Beyaz Kitap
1996	Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Yılı Avrupa Konseyi yaşam boyu öğrenme stratejisi için değerlendirmeler
1997	"Avrupa İstahdam Stratejisinin" yatay hedefi olarak yaşam boyu öğrenme
2000	Yaşam Boyu Öğrenmenin ana unsur olduğu Lizbon Stratejisi Yaşam Boyu Öğrenme 2000 Memorandumu
2001	Yaşam boyu öğrenmenin ulusal istihdam politikalarında önceliği Eğitim Bakanlıkları'nın "Yaşam Boyu Öğrenme Nitelik Göstergeleri" raporu için yetki vermesi "Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanını Gerçeğe Dönüştürme" Yaşam boyu öğrenme Bologna Sürecinin bir parçası
2002	AB Konseyinin yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir yasa tasarısı "Yaşam Boyu Öğrenmenin Yerel ve Bölgesel Boyutunu Desteklemek için Avrupa Ağları" yayını
2003	Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanını Gerçeğe Dönüştürme" ve 2002 Yasa tasarısı ile ilgili anketler
2005	Yaşam Boyu Öğrenme için Avrupa Nitelik Çerçevesine Doğru Bologna Sürecinin Bergen Toplantısında Yaşam Boyu Öğrenme Oturumu
2006	Avrupa Parlementosu ve Konseyi yaşam boyu öğrenme alanında bir eylem programı kararı

Kaynak: Jakobi, 2009'dan uyarlanmıştır.

(devam ediyor)

Çizelge 1 (devam)

Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme ile ilgili Faaliyetleri

Yıl	Faaliyet
2007	Avrupa Nitelikler Çerçevesi
2009	Eğitim ve Yetiştirim 2020
2011	Yenilenmiş Yetişkin Eğitimi Avrupa Ajandası
2014	Eğitim ve Yetiştirim 2020 Yetişkin Eğitimi Çalışma Grubu Politika Rehberi Hazırlama Çalışmaları
2015	Avrupa'da Yetişkin Öğrenmesi Elektronik Platformu
2015	Eğitim ve Yetiştirim (ET 2020) Avrupa İş Birliği için Stratejik Çerçevenin Uygulanmasına İlişkin Konsey ve Komisyonun 2015 Ortak Raporu

Kaynak: Jakobi, 2009'dan uyarlanmıştır.

1993 yılında yayımlanan "Büyüme, Rekabet, İstihdam (Growth, Competitivenss, Employment)" adlı Beyaz Kitap (EU Commission, 1993) istihdam edilebilirliği ve yetiştirime olan ihtiyacı vurgulamıştır. 1995'de yayımlanan "Öğretim ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru- Teaching and Learning: Towards the Learning Society" adlı Beyaz Kitap (EU Commission, 1995:4) işsizlik ve teknolojideki büyük değişim karşısında yetiştirimin ilköğretimin çerçevesinin dışına çıkmasının gerektiğini vurgulamıştır. 1996 yılı Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Yılı ilan edilmiştir. Bu kapsamda seminerler, konferanslar, yarışmalar düzenlenmiş ve 500'den fazla projeye finansman sağlanmıştır. Avrupa yılının sonunda Avrupa Konseyi yaşam boyu öğrenme stratejisi için değerlendirmeler yapmıştır (A.P. Jakobi, 2009).

Avrupa yaşam boyu öğrenme politikasının ana amacı istihdam edilebilirlik ve aktif vatandaşlık olduğu için 1997 Luxemburg Avrupa Konseyi de istihdam edilebilirliğe vurgu yapmış ve yaşam boyu öğrenme "Avrupa İstihdam Stratejisi"nin yatay hedefi haline gelmiştir. Bu gelişme 2000 Lizbon Zirvesi'nde daha da önem kazanmıştır. Lizbon Zirvesi'nde eğitim ana konu olmuş ve yaşam boyu öğrenmenin aktif işgücü piyasası politikalarındaki gelişmenin merkezini oluşturduğu vurgulanmıştır. Bunun bir sonucu olarak AB Komisyonu (EU Commission, 2000) Avrupa'daki ve Avrupa dışındaki girişimlere ait göstergeleri, karşılaştırmaları ve iyi uygulamaları da içeren Yaşam Boyu Öğrenme 2000 Memorandum'unu yayımlamıştır. Bu Memorandum'da yaşam boyu öğrenmenin iki önemli amacına vurgu yapılmaktadır: Aktif vatandaşlığı ve istihdam edilebilirliği desteklemek.

2001 yılı yaşam boyu öğrenme politikaları açısından oldukça yoğun geçmiştir. Eğitim Konseyi, yaşam boyu öğrenmenin ulusal istihdam politikalarındaki açık önceliğini

vurgulamıştır. Eğitim Bakanlıkları "Yaşam Boyu Öğrenme Nitelik Göstergeleri-Quality Indicators of Lifelong Learning" raporu için yetki vermiştir. Komisyon, Memorandum'un takibinde "Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanını Gerçeğe Dönüştürme-Making a European Area of Lifelong Learning a Reality" adlı bir rapor yayımlamıştır. Aynı yıl yaşam boyu öğrenme Bologna Süreci'nin bir parçası olmuştur.

2002 yılında Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi (European Commission, 2002) 2010 yılında tüm Avrupalıların yaşam boyu öğrenmeye erişiminin sağlanması hedefini koymuşlardır. Aynı yıl AB Konseyi yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir yasa tasarısı uygulamıştır. Avrupa Komisyonu (European Commission, 2003), 2002 yılında "Yaşam Boyu Öğrenmenin Yerel ve Bölgesel Boyutunu Desteklemek için Avrupa Ağları-European Networks to Promote the Local and Regional Dimensions of Lifelong Learning" belgesini yayımlamıştır.

2003 yılında ise "Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanını Gerçeğe Dönüştürme (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality)" ve 2002 Yasa tasarısı ile ilgili anketler yapılmış ve sonuçları yayımlanmıştır. 2005 yılında "Yaşam Boyu Öğrenme için Avrupa Nitelik Çerçevesine Doğru (Towards a European Qualification Framework for Lifelong Learning)" adlı belge yayımlanmıştır. Aynı yıl Bologna Sürecinin Bergen Toplantısında "Yaşam Boyu Öğrenme" oturumu gerçekleştirilmiştir. 2006 yılında ise Avrupa Parlementosu ve Konseyi yaşam boyu öğrenme alanında bir eylem programı kararını almıştır. 2007 yılında is Avrupa Nitelikler Çerçevesi (European Qualifications Framework) yayımlanmıştır.

Avrupa Komisyonunun yaşam boyu öğrenme politikasının önemli bir birleşeni olan yetişkin eğitimi ile ilgili 2011 yılında "Yenilenmiş Yetişkin Eğitimi Avrupa Ajandası-Renewed European Agenda on Adult Learning" yayımlanmıştır. Bu yayında 2020 yılına kadar Avrupa'da yetişkin eğitiminin nasıl gelişeceğine ilişkin vizyon taslağı hazırlanmıştır. ET 2020 Yetişkin Eğitimi Çalışma Grubu, 2014-2015 yılları arasında çalışarak politika rehberi hazırlamışlardır.

Avrupa Komisyonunun en güncel girişimlerinden birisi de 2015'te aktif olan Avrupa'da Yetişkin Öğrenmesi Elektronik Platformu (Electronic Platform for Adult Learning in Europe-EPALE)'tur. Bu platform AB'nin, Avrupa'da yüksek nitelikli yetişkin eğitimini desteklemek için yaptığı bir girişimdir. Platform'un, interaktif ağlar, kullanıcılara Avrupa'daki diğer kişilerle iletişim kurma, tartışmalara katılma ve iyi uygulamaların değişimi gibi imkânlar sunacağı belirtilmektedir. Ayrıca Avrupa ve ulusal düzeydeki etkinlikleri içeren takvim ve mesleki gelişim fırsatları konusunda

kullanıcılarına güncel bilgiler sunacağı ifade edilmektedir. Haberler ve yetişkin eğitimi alanının önde gelen uzmanlarca yazılan önemli makalelerin yayımlanması, yetişkin eğitimindeki en son politikaların ve tartışmaların EPALE kullanıcıları için ulaşılabilir olması amaçlanmaktadır.

2.2.4. Avrupa'da Yetişkin Eğitimi Mekanizmaları

Avrupa'da örgün yetişkin eğitimi programlarının uygulamaya konulmasının temel sebeplerinden birisi düşük okuryazarlık seviyesi ve ülkenin resmi dilini kullanma becerisindeki eksikliklerden dolayı ortaya çıkabilecek sosyal dışlanma riski ile mücedele etmektir. Bu sebeple pek çok ülkede temel yeterlilikleri geliştirmeye yönelik farklı programlar uygulanmaktadır. Hefler ve Markowitsch (2013), Avrupa ülkelerinde uygulanan örgün yetişkin eğitimi programlarını 7 gruba ayırmıştır: Temel Beceri Programları, İkinci Şans Eğitimi, Yükseköğretim Programları, (Yeniden) Yetiştirim Programları, Kurumlara Özel Mesleki ve Profesyonel Programlar, Sürekli Yükseköğretim, Sürekli Mesleki Eğitim.

2.2.4.1. Temel Beceri Programları (Basic Skills Programmes)

Temel beceri programları özellikle düşük okuryazarlık seviyesinden kaynaklanan dışlanma ve damgalanma ile mücadele edebilmek, kredi-temelli niteliklere erişiminin sağlanması ve göçmenlerin uyumu için uygulanmaya konulan programlardır. Bu programlarda kurumsal yapılanma her ülkede farklı olabilmektedir. Programlar işçi sendikaları gibi kurumlar tarafından sağlanmaktadır. Bu programların sağlayıcıları aktif işgücü piyasasının politikaları ile bağlantılıdırlar. Programların finansman kaynakları yerel yönetimler ve kamudur. Katılımcılar genellikle rutin işlerde çalışan ve okuryazarlık becerisini yitirenler, işsizler, belgelendirilmiş nitelikleri yetersiz olanlar ve göçmenlerdir. Bu programlar, UNESCO tarafından geliştirilen Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması'na (International Standard Classification of Education-ISCED) göre temel eğitimin ilk aşaması olan 1. seviye ve temel eğitimin ikinci aşaması olan 2. seviye ve bazen de ileri orta eğitim olan 3. seviye kapsamına girmektedir. Bu programlara temel okuryazarlık, matematik, bilgi teknolojileri becerileri ve dil kursları örnek olarak verilebilir. Bu programlar hemen hemen tüm üye ülkelerde bulunmaktadır.

2.2.4.2. İkinci Şans Eğitimi (Second-Chance Education)

İkinci şans eğitimi programları genellikle yükseköğretime erişimi sağlamak ve meslek yüksekokulları seviyesinde mesleki yeterlilikleri kazandırmak için uygulamaya konulan programlardır. Bu programlarda kurumsal yapılanma daha homojendir ve ülkeden ülkeye çok fazla değişmemektedir. Genel eğitim veren kurumlar, mesleki eğitim veren kurumlar ve yükseköğretim kurumları gibi kurumlar tarafından sağlanmaktadır. Programların finansman kaynakları eğitim otoriteleri, kamu istihdam servisleri, yaşam boyu öğrenme için kamu eş-finansman ajansları ve bireylerdir. Katılımcılar genellikle 18-24 yaş arası genç yetişkinler, kariyerinin ortasına yaklaşan yetişkinler ve ülkelerinde iyi eğitim almış göçmenlerdir. Bu programların ISCED seviyesi 3a (genel eğitim kapsamında ileri ortaöğretim seviyesi), 3b (mesleki eğitim kapsamında ileri ortaöğretim seviyesi), 4a (genel eğitim kapsamında ortaöğretim sonrası lisans seviyesinde olmayan eğitim seviyesi), 4b (mesleki eğitim kapsamında ortaöğretim sonrası lisans seviyesinde olmayan eğitim seviyesi) ve 5a (mesleki ve teknik eğitim dışındaki alanlarda lisans ve yükseklisans seviyesi), 5b (mesleki ve teknik eğitim alanındaki lisans ve yüksek lisans seviyesi) kapsamına girmektedir. Bu programlara gece liseleri ve yükseköğretime erişim kursları örnek olarak verilebilir. Tüm üye ülkelerde yetişkinlerin lise seviyesinde eğitim almalarına olanak tanıyan bu tarz programlar bulunmaktadır.

2.2.4.3. Yükseköğretim Programları (Higher Education Programmes)

Yetişkinlerin yükseköğretime katılması yetişkin eğitimi kapsamında görülmese de örgün yetişkin eğitiminin verildiği tek kurumsal alandır. Yükseköğretim programları yetişkinler için mesleki uzmanlaşma sağlamaktadır. Bu programlar sadece özel ya da kamuya ait yükseköğretim kurumları tarafından yürütülmektedir. Programların finansman kaynakları eğitim otoriteleri ve bireylerdir. Katılımcılar genellikle 18-24 yaş arası genç yetişkinler ve kariyerinin ortasına yaklaşan yetişkinlerdir. Bu programlar, ISCED seviyesi 5a (mesleki ve teknik eğitim dışındaki alanlarda lisans ve yükseklisans seviyesi) ve 5b (mesleki ve teknik eğitim alanındaki lisans ve yüksek lisans seviyesi) kapsamına girmektedir. Bu programlara yükseköğretim kurumlarında yetişkinlerin akşamları derslere devam edebilecekleri ikinci öğretim programları örnek olarak verilebilir.

2.2.4.4. (Yeniden) Yetiştirim Programları ((Re)Training Programmes)

Bu programlar, işgücü piyasasına tekrar girecek olanlar ve işgücü piyasasının çekirdek segmentine (core segment) geçmek isteyenler için uygulamaya konulan programlardır. Bu programlarda kurumsal yapılanma heterojendir ve ülkeden ülkeye değişmektedir. Aktif işgücü piyasası politikaları, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi ve işbaşı/görev dışı gibi eğitimleri kapsamaktadır. Programların finansman kaynakları kamu istihdam servisleri, belediyeler, iş ve işveren örgütleridir. Katılımcılar 50 yaş üzerini de kapsayan uzun süreli işsizler ve çağın gereksinimlerini karşılayacak becerileri olmayan düşük yeterlilikli bireylerdir. Bu programlar ISCED seviyesi 3b (mesleki eğitim kapsamında ileri ortaöğretim seviyesi) kapsamına girmektedir. Bu programlara yeni bir meslek edinmek isteyenler için yeniden yetiştirim kursları örnek olarak verilebilir.

2.2.4.5. Kurumlara Özel Mesleki ve Profesyonel Programlar (Customized Vocational and Professional Programmes for Organizations)

Kurumlardan gelen talepler doğrultusunda hazırlanmış mesleki ve profesyonel programlardır. Bu programlar, yönetim eğitimi, mesleki eğitim, yükseköğretim ve profesyonel eğitimi kapsamaktadır. Programlar, meslek yüksekokulları ve üniversiteler tarafından sağlanmaktadır. Programların finansman kaynakları işverenlerin kurumları, işletmeleri destekleyen kamu ajansları ve yaşam boyu öğrenme için kamu eş-finansman ajanslarıdır. Katılımcılar genellikle kariyerinin ortasına yaklaşan yetişkinler ve beceri sahibi olan mavi yakalı işçilerdir (çekirdek segment). Bu programlar ISCED seviyesi 3b (mesleki eğitim kapsamında ileri ortaöğretim seviyesi), 4b (mesleki eğitim kapsamında ortaöğretim sonrası lisans seviyesinde olmayan eğitim seviyesi) ve 5b (mesleki ve teknik eğitim alanındaki lisans ve yüksek lisans seviyesi) kapsamına girmektedir. Bu programlara elektrik elektronik mühendisliğinde kişiselleştirilmiş programlar örnek olarak verilebilir.

2.2.4.6. Sürekli Yükseköğretim (Continuing Higher Education)

Sürekli yükseköğretim programları genellikle mesleki ve profesyonel uzmanlaşma için uygulamaya konulan programlardır. Ağırlıklı olarak işletme, yükseköğretim ve profesyonel eğitimi kapsamaktadır. Programların finansman kaynakları bireyler ve

işverenlerdir. Katılımcılar yükseköğretimden mezun kariyerinin ortasındaki yetişkinlerdir. Bu programlar ISCED seviyesi 5a (mesleki ve teknik eğitim dışındaki alanlarda lisans ve yükseklisans seviyesi), 5b (mesleki ve teknik eğitim alanındaki lisans ve yüksek lisans seviyesi) ve 6 (doktora seviyesi) kapsamına girmektedir. Bu programlara pazarlama alanında yüksek lisans ve işletme yükseklisansı örnek olarak verilebilir.

2.2.4.7. Sürekli Mesleki Eğitim (Continuing Professional Education-CPE)

Sürekli mesleki eğitim programları genellikle bir meslek dalında uzmanlaşmak için uygulamaya konulan programlardır. Yükseköğretimin belirli alanlarını ve işletme gibi alanları kapsamaktadır. Programların finansman kaynakları bireyler ve işverenlerdir. Katılımcılar yükseköğretim mezunu kariyerinin ortasındaki yetişkinler, becerileri olan işçiler ve yarı-profesyoneller gibi belirli gruplardır. Bu programların ISCED seviyesi 5a, 5b ve 6'dır. Bu programlara avukatlık sınavları, psikoterapide sertifika programları ve ustabaşı sınavları örnek olarak verilebilir.

Çizelge 2

Yedi Farklı Örgün Yetişkin Eğitimi Mekanizması

Mekanizma	**Yetişkin Eğitimi Alanları**	**Katılımcı Profili**	**ISCED**
Temel Beceri Programları	Liberal yetişkin eğitimi, işçi sendikaları, genel eğitim	Rutin işlerde çalışan ve okuryazarlık becerisini yitirenler, işsizler, belgelendirilmiş niteliklileri az olanlar ve göçmenler	1, 2, 3
İkinci Şans Eğitimi	Genel eğitim, mesleki eğitim ve yükseköğretim	18-24 yaş arası genç yetişkinler, kariyerinin ortasına yaklaşan yetişkinler ve ülkelerinde iyi eğitim almış göçmenler	3a, 3b, 4a, 4b ve 5a, 5b
Yükseköğretim Programları	Özel ya da kamuya ait yükseköğretim kurumları	18-24 yaş arası genç yetişkinler ve kariyerinin ortasına yaklaşan yetişkinler	5a ve 5b
Mesleki Yetiştirim Programları	Aktif işgücü piyasası politikaları, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi ve işbaşı/görev dışı eğitimleri	50 yaş üzerini de kapsayan uzun süreli işsizler ve çağın gereksinimlerini karşılamayan becerilere sahip düşük yeterlilikli bireyler	3b
Kurumlara Özel Mesleki ve Profesyonel Programlar	Yönetim eğitimi, mesleki eğitim, yükseköğretim ve profesyonel eğitim	Kariyerinin ortasına yaklaşan yetişkinler ve beceri sahibi olan mavi yakalı işçiler	3b, 4b, 5b
Sürekli Yükseköğretim Programları	Yönetim eğitimi, yükseköğretim ve profesyonel eğitim	Yükseköğretimden mezun kariyerinin ortasındaki yetişkinler	5a, 5b, 6
Sürekli Mesleki Eğitim Programları	Yükseköğretimin belirli alanları ve yönetim	Yükseköğretim mezunu kariyerinin ortasındaki yetişkinler, becerileri olan işçiler ve yarı profesyoneller gibi belirli gruplar	5a, 5b, 6

Kaynak: Hefler ve Markowitsch (2013)'den uyarlanmıştır.

2.3. İngiltere

Bu alt başlıkta karşılaştırma yapılacak ülkelerden İngiltere'nin sosyal, siyasal ve ekonomik yapısı ve yetişkin eğitiminin tarihçesi hakkında bilgi verilerek benzerlik ve farklılıkların oluşma nedenleri hakkında daha fazla bilgi sunmaya çalışılmıştır.

2.3.1. İngiltere'nin Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Yapısı

İngiltere, Birleşik Krallık'ı meydana getiren dört ülkeden en büyük ve merkezî olanıdır. Çizelge 3'te görüldüğü gibi, yüzölçümü 130.280 kilometre karedir. Başkenti Londra'dır. Avrupa'nın batısında, Büyük Britanya adasında bulunur. İngiltere, Büyük Britanya adasının merkezi ve güneyi olmak üzere üçte ikisini kaplar. Kuzeyde İskoçya, batıda Galler ile komşudur. Britanya takım adalarında Avrupa Kıtası'na en yakın olan ülkedir ve Fransa'dan Manş Denizi ile ayrılır. İngiltere ile ilgili temel sosyal göstergeler Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3

İngiltere ile İlgili Temel Sosyal Göstergeler

	İngiltere
Yüzölçümü	130 280 km²
Kişi başı GSYİH ($)	42,423
İnsani Gelişme Endeksi Sıralaması	14
Nüfus	51.092.000
Kentli Nüfus Oranı	%83
Ortalama Yaşam Süresi (Kadın)	82,4
Ortalama Yaşam Süresi (Erkek)	78,5
Bağımlı nüfusun (0-14 + Age 65+) Bağımsız Nüfusa Oranı (15-64)	%55,1

Kaynak: United Nations (2016)'dan uyarlanmıştır.

1707 yılında İngiltere ve İskoçya ile Büyük Britanya Krallığı, 1801 yılında ise İrlanda'nın da katılmasıyla Birleşik Krallık kurulmuştur. 1922 yılında İrlanda'nın bir kısmının ayrılması ile Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı olmuştur.

Eurydice'da (2016a) belirtildiği gibi İngiltere bir anayasal monarşi olan Büyük Britanya Birleşik Krallığı (İngiltere, Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda)'nın bir parçasını oluşturmaktadır. Kraliçe devletin başı olmasına rağmen yasaların yapılması seçilen

meclisin görev alanındadır. İngiltere'nin kendine ait hükümeti yoktur ve İngiliz yasaları Westminster'deki Birleşik Krallık Hükümeti tarafından yürürlüğe konulur. Birleşik Krallığın tek bir anayasası yoktur, anayasa yasalar, kanunlar ile genel ve içtihat hukuku gibi çeşitli kaynaklardan oluşmaktadır.

2013 yılı verilerine göre, Birleşik Krallık'ın nüfusu 64,1 milyon civarında olup bunun (yaklaşık 52 milyonu) yaklaşık %85'i İngiltere'de yaşamaktadır. İşsizlik oranı ise %7,6'dır.

Ülkede nüfusun %59,3'ü Hristiyan, %4,8'i Müslümandır. Nüfusun %25,1'i dini inancının olmadığını belirtmiştir (Eurydice, 2016a).

Dünya'daki ülkeler için yaşam uzunluğu, okuryazar oranı, eğitim ve yaşam düzeyi doğrultusunda hazırlanan bir ölçüm olan İnsani Gelişme Endeksi 2014 Raporuna göre İngiltere 14. sırada yer almaktadır (Human Development Report, 2015).

Birleşik Krallık AB'ye ilk olarak 1959'da Avrupa Serbest Ticaret Birliği'ne (European Free Trade Association-EFTA) üye olarak girmiştir. 1973'te AB'ye üye olmuştur. Avro alanına dâhil değildir ve kendi para birimi olan İngiliz Sterlinini kullanmaktadır. 2016 halk oylamasında İngiltere halkı bağlı oldukları Birleşik Krallık'ın AB'den ayrılması yönünde oy kullanmıştır.

Bakanlıklar ve ajanslar hükümet politikasını uygulamakla yükümlüdür. Eğitimle ilgili iki temel departman bulunmakta olup bu departmanlar bir tür bakanlık olarak algılanmaktadır. Eğitim Departmanı (Department of Education-DfE) ve İş Yenilik ve Beceriler Departmanı (Business Innovation Skills-BIS) eğitimden sorumlu departmanlardır. İngiltere'de eğitim sistemi yerel yönetim odaklıdır (Eurydice, 2016a).

Seçilen yerel hükümet konseyleri yerel hizmetlerle ilgili kararları almak ve yürütmekle sorumludur. İngiltere'nin birçok yerinde iki kademe yerel hükümet vardır: ilçe konseyleri ve bölge, kent ya da şehir konseyleri. Ülkenin diğer bölümlerinde tüm yerel hizmetleri sağlayan üniter otorite olarak bilinen tek yerel hükümet katmanı vardır (Eurydice, 2016a).

2.3.2. İngiltere'de Yetişkin Eğitiminin Tarihçesi

İngiliz eğitimi Orta Çağda Romen-Katoliklerin, 16. yüzyılda Rönesans ve reformcuların, 19. yüzyılda J.J. Rousseau, Pestallozzi ve John Dewey gibi eğitimcilerin etkisinde kalmıştır (Demirel, 2000).

Jarvis (2005) İngiltere'de yetişkin eğitiminin dini kurumlarla başladığını, 17. yüzyılda başlayan kahve evlerinin 18. Yüzyılın başlarında yaklaşık 3000 adete ulaştığını yetişkinlerin münazara yapması için ortam sağladığını belirtmiştir. Bu yerler fikirlerin tartışıldığı ve kamuoyunun oluştuğu mekanlar olmuştur.

Kökeni 15. ve 16. yüzyıllara dayanan ve 18. yüzyılda kurumlaşmaya başlayan "Gramer Okulları" İngiliz eğitim kurumlarının ilk örneklerindendir. Stone (1969), Halk Okulları'nın (Public Schools) sanayileşmiş bir toplumda aristokratik değerlerin ve kurumların korunması ile güç ve zenginliğin dağılımı için oldukça başarılı bir araç olarak kullanıldığını ifade etmiştir.

18. yüzyılda fakir halk tabakalarına eğitim imkânı veren Ana Okulları (Dame Schools) ve yetimler için okullar (Charity Schools) açılmıştır. Stone (1969), nüfus artışı ve kırsaldan kente göçün 18. Yüzyılın sonlarında eğitim olanaklarının iyileştirilmesine olan ihtiyacı arttırdığını, gecekondu bölgelerindeki çocukların üçte birinin sokaklardan hiç okul görmeden büyüdüğünü ve mevcut okullarında yetersiz ve kalabalık olduğunu belirtmiştir. Örneğin üç metre karelik bir ana okulunda 31 çocuk, dört metre karelik bir okulda ise 5-14 yaş arasında 32 çocuk eğitim görmekteydi. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere ana okullarının ana amacı çocukları meşgul edebilmekti. Bu okullardaki öğretmenler genellikle fakir ve yaşlı kadınlardır. Stone (1969), yetim okullarının kuruluş amacının ise Anglikan ve Anglikan protestanlarının papalığı yerleştirmek istemeleri olduğunu ifde etmiştir.

1776 yılında kurulan Denizciler Birliği denizcilere gemicilikle ilgili eğitsel hizmetler vermeye başlamıştır. Yaygın eğitim faaliyetleri gece okullarının açılmasıyla başlamıştır. Gece okullarında yetişkinlere İncil, aritmetik ve okuma yazma öğretilmiştir. Sonrasında bu okulların devamında endüstri ve ticaretle ilgili enstitüler, kolejler ve üniversiteler açılmıştır. Özellikle işçi sınıfının eğitimi amaç edinilmiştir (Okçabol, 2006).

1780'lerde Robert Raikes tarafından başlatılan Pazar Okulu Hareketi ise 1790'lardan 1835'lara kadar süren İkinci Büyük Uyanma (Second Great Awakening)'nın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Pazar okulları çoğunlukla inancını değiştiren genç ve kadın tarafından kurulmuştur. Pazar okullarında, çalışan çocuklara ve yetişkinlere okuma yazma ve İncil öğretilmekteydi (Boylan, 1978). Sanderson (1967), Sanayi Devrimi'nin sonuçlarından birinin de tam zamanlı yerine yarı zamanlı eğitime olan eğilimin artması ile pazar okulları, gece okulları ve mekanik enstitüsü gibi kurumların ortaya çıkmasıdır. Fabrikalarda çocukların çalışması gündüz okullarına ilgiyi azaltırken aynı zamanda artan nüfüs yüzünden de mevcut okullar öğrencilerin taleplerine cevap verememeye

başlamıştır. Sanayi Devrimi ile ortaya çıkan bu iki sonuç pazar ve gece okullarına olan talebi artırmıştır.

Jarvis (2004), de Sanayi Devrimi'nin başlangıcından daha karmaşık teknolojinin gelişmesine kadar toplumsal değişimin arttığını, bu bu değişimle birlikte öğrenme sürecinin yetişkinlikte de devam ettiğini ifade etmiştir. Yeni bilgiler, yeni fikirler ve yeni uygulamalar ortaya çıktıkça eğitim hizmetleri artmış ve insanlar daha fazla öğrenmeye teşvik edilmiştir. Pazar okulları ve diğer eğitim kurumları ile hem çocuklar hem de yetişkinler için eğitim fırsatları sağlanmıştır. Eğitime olan bu ilginin sebeplerinden biri de yetenekli ve okuryazar bir iş gücünün yaratılması ihtiyacıdır.

İncil okumak ve dikte etmek Yetişkin Okul Hareketinin gelişmesinde önemli bir etken olmuştur. "Yetişkin eğitim" üzerine ilk kez 1816 yılında Thomas Pole çalışmıştır. İlk yetişkin okulu ise 1798 yılında dantel ve tuhafiye fabrikalarında çalışan genç kadınların ihtiyaçlarını karşılamak için Nottingham'da kurulmuştur (Lander, 2004).

1823'te Londra'da açılan Mekanik Enstitüsü'nin amacı zanaatkarlara bilimdeki yenilikleri aktarmaktı. Enstitülerin bazıları fakir işçi sınıfının zenginleşmesi, bazıları işçilerin kurallara uymayı öğrenmesi, bazıları ise kültürel değişim amacı ile kurulmuşlardır (Jarvis, 2005). Morgan (1988), 1850'li yıllara gelindiğinde yaklaşık 100.000 öğrencinin bulunduğu 610 mekanik enstitüsünde bulunduğunu ancak bu enstitülerin kuruluş amaçlarını gerçekleştirmede başarılı olamadıklarını belirtmiştir.

Michael Stephens (Akt. MEB EARGED, 2009) "Adult Education" adlı kitabında İngiltere'deki yetişkin eğitimi tarihi hakkında detaylı bilgi vermiştir: Yetişkinlere yönelik eğitim faaliyetleri, 1854 yılında açılan Emek Koleji, din eğitimi vermek üzere açılan Papaz Okulları, Kilise Okulları ve akşam dersleri ile artmaya başlamıştır. Yetişkin eğitiminde önemli bir rol sahibi olan kütüphanelerin ve müzelerin gelişmesini 1850 tarihli Halk Kitaplıkları Yasası ve 1854 tarihli Müzeler Yasası'nın çıkarılması hızlandırmıştır. Zorunlu eğitim, yatılı okullar ve yerel okullar 1870 tarihli eğitim yasası ile başlamıştır. 1867 yılında üniversiteler halk için eğitsel etkinlikler ve konferanslar düzenlemeye başlamıştır. Bu üniversitelerden biri olan Cambridge Üniversitesi 1873 yılında kurslar açmıştır.

Bunların yanı sıra çalışan erkeklere yükseköğrenim yapma fırsatı vermek için İşçi Eğitim Derneği (Workers Educational Association-WEA) 1903 yılında Dr. Albert Mansbridge tarafından kurulmuştur (Jarvis, 2004).

1906-1907 yıllarında Oxford Üniversitesi'nde birebir öğretim (tutorial classes) uygulamasının başlatılması da yetişkin eğitimi için önemli bir gelişme olmuştur. 1899

yılında Yetişkin Okulları Dernekleri Ulusal Konseyi kurulmuştur. Ulusal Yetişkin Okullar Sendikası 1914'te kurulmuş ve yetişkinlere yönelik eğitim hizmetleri vermeye başlamıştır. Sendika 1911'de "Yıllık Çalışma El Kitabı" yayımlamış ve 1917'de de mektupla öğretim uygulamalarına başlamıştır.

1918-1919 yıllarında İşçi Eğitim Derneğinin kurucusu Dr. Albert Mansbridge'in de aralarında olduğu bir grup Londra'da Yetişkin Eğitimi Dünya Birliği'ni (World Association for Adult Education-WAAE) kurmuştur. Bu Birlik Yetişkin Sürekli Eğitimi Ulusal Enstitüsü'nün (National Institute of Adult and Continuing Education-NIACE) temelini oluşturmaktadır (Bilir, 2009). Duman (2007), NIACE'nin "Studies in the Education of Adults", "Adults Learning" gibi dergiler ve pek çok kitap yayınlayarak İngiltere'de yetişkin eğitimi alanının akademik bir disiplin olarak gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

Yeniden Yapılanma Bakanlığı tarafından oluşturulan Yetişkin Eğitimi Komisyonu, "1919 Raporu"nu yayımlayarak yetişkin eğitiminin, ayrıcalıklı insanlar için bir lüks ya da yaşamın daha kısa dönemine özgü olarak düşünülmemesi gerektiğini vurgulanmıştır. 1919 Raporu'na göre, yetişkin eğitimi, sürekli ve ulusal bir gerekliliktir (Field, 2001). Bu rapordan sonraki on yıl içinde yetişkin eğitimi konusunda pek çok kitap ve makale yayımlanmıştır.

Yetişkin eğitimi 1920'lerde hızla gelişmiştir. 1921 yılında İngiliz Yetişkin Eğitimi Enstitüsü kurulmuştur. Aynı yıllarda İşçi Eğitim Derneği'nin İngiliz yaşamındaki etkisi giderek artmıştır. Derneğin okullarından yararlanan yetişkin sayısı 1937-1938'de 64 bin ve 1990'da da 200 bine ulaşmıştır. Yetişkin eğitimi, I. Dünya Savaşı'ndan önce örgün eğitimden yararlanamayanların eğitim düzeyini yükseltme yolu olarak görülmekte iken 1919 Raporundan sonra toplumsal yenileşme, gelişme ve yeniden yapılanma aracı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Sonrasında yetişkin eğitimciler kendilerini eğitimci olarak değerlendirmiştir. Eğitsel etkinliklere katılanlara bir belge verilmesi düşüncesi 1920'lerde ilk kez Nottingham Üniversitesinde dile getirilmiştir. 1940'lı yıllarda okuma-yazma kampanyaları yürütülmüştür. Aynı yıllarda üniversitelerin yayımsal hizmetleri de başlamıştır. Eğitsel etkinliklere katılanlara bir belge verilmesi 1950'lerde Manchester Üniversitesinde başlatılmıştır. İngiltere'de çıkarılan 1944 Eğitim Yasası ile Eğitim Bakanlığı kurulmuştur (MEB EARGED, 2009).

1946 yılında kurulan Yetişkin Eğitimi Ulusal Vakfı (National Adult School Union-NASU) döneminin en geniş gönüllü yetişkin eğitimi sağlayıcısı olmuştur (Freeman, 2010). NASU, 1949 yılında İngiliz Yetişkin Eğitimi Enstitüsü ile birleşmiş ve Ulusal

Yetişkin Eğitimi Enstitüsü adını alarak danışma kurulu görevini yürütmüştür. 1950'de Mektupla Öğrenme Koleji bu birlik içine katılmıştır.

1960 ve 1970'li yıllarda yatılı eğitim geleneği üniversite yetişkin eğitiminde uygulamaya başlamıştır. 1977 yılında Yetişkin Eğitimi ve Sürekli Eğitim Danışma Konseyi ve 1980 yılında da Sürekli Eğitim Merkezi kurulmuştur (MEB EARGED, 2009).

19. yüzyılın sonunda zorunlu eğitim uygulaması başladığı için karar alıcı mekanizmalar çocukların eğitimine odaklanmışlar, bu sebeple de 1970'lere kadar yetişkin okuryazarlığı Birleşik Krallık'ta eğitim ve sosyal politikalarda ele alınmamıştır. 1973 yılında Okuma Hakkı Kampanyası başlatılmıştır. Britanya Yayın Kuruluşu (British Broadcasting Corporation-BBC) halkın bilinçlenmesi için kampanyaya dâhil olmuştur. 1979'dan sonra yetişkin eğitiminde ekonomik ve mesleki-temelli yetişkin eğitiminin etkisi görülmeye başlanmıştır.

1988'de Eğitim Reformu ile eğitimde mükemmellik, tüketicilik ve hesap verilebilirlik olmak üzere üç temel ilke benimsenmiştir. Bu reformda öne çıkan bir diğer nokta ise yerel odaklı eğitim sisteminin bir ölçüde merkezileştirilmeye başlanmasıdır. Örneğin, Ulusal Program (National Curriculum) ile öğrencilerin ne öğreneceğine ilişkin genel içerik ve açık amaçlar Eğitim ve Bilim Departmanı tarafından İngiltere'deki tüm okullara duyurulmuştur (Akarsu, 2005). Kubow ve Fossum (2007), 1988 Eğitim Reformu'nun özellikle müfredat ve değerlendirme boyutlarında merkezileştirmeye gittiğini ve standartları yükseltme, seçenekleri çoğaltma ve daha iyi eğitilmiş bir Britanya hedeflediğini ifade etmiştir.

1992 yılında Okul Sonrası Eğitim Fonu Konseyi (Further Education Funding Council-FEFC) kurulmuştur. Bu konseyle 16-20 yaş grubugenç yetişkinlerin mesleki eğitimine öncelik verilmiştir.

1997 yılında seçilen İşçi Hükümeti (Labour Government) Sürekli Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme Ulusal Danışma Grubu'nu kurmuştur. Bu dönemde Birleşik Krallık'ta yaşam boyu öğrenmeye ilişkin üç politika raporu (Kennedy, Dearing ve Fryer Raporları) yayınlanmıştır. Bu raporlardan Kenndy Raporu okul sonrası eğitimle, Dearing Raporu yükseköğretimle ve Fryer Raporu ise sürekli eğitimle ilgilidir (DfEE,1998b; Fryer Report, 1997; Dearing Report, 1997). Kenndy Raporu'nda hükümet öğrenci fonlarında eşitlik sağlanacağı sözü vermiştir. Fryer Raporu'nda nerede ve ne zaman ihtiyaçları olursa bireylerin öğrenmeye erişebilmeleri vurgulanmaktadır.

Hükümet bu raporlardan özellikle Fryer Raporu'na ilişkin 1998 yılında "Öğrenme Çağı-The Learning Age" adlı Yeşil Kâğıdı yayınlamıştır. Kogan (2000), bu belgede

yaşam boyu öğrenmenin istihdam edilebilirlik için gerekli olan becerilerin ve bilginin sürekli gelişimi anlamında kullanıldığını belirtmiş ve yaşam boyu öğrenmenin ekonomi ile ilişkilendirildiğini ve sanayi tarafından desteklenen bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Her üç belgede de mesleki eğitime ve yetiştirime çok fazla öncelik verililirken, eğitim etkinliklerine katılmayanların ekonomik ve sosyal dışlanma tehdidi altında olduğunun ve sorumluluğun bireylerde olduğunun vurgulandığı belirtilmiştir (Unspecified, 1998).

2010 yılında yayınlanan "Sürdürülebilir Büyüme İçin Beceriler-Skills For Sustainable Growth" (BIS, 2010) belgesinde yaşam boyu öğrenmeye ve yetişkin eğitimine ilişkin bazı bilgilere yer almıştır. Bu belge 2013 yılında yayımlanan "Becerilerde Kesinlik ve Cevap Verebilirlik-Rigour and Responsiveness in Skills" (BIS, 2013) ile güncellenmiştir. Bu yeni planın hedefi işçiye seçilen görevini yerine getirmesi için gerekli olan nitelikleri kazandıracak, eğitim ve yetiştirim sağlayıcılarının öğrenenler ve işverenlerin taleplerini karşılayacağı bir sistem kurmaktır. Bu politik amaçlar, hükümetin iktidarda kalacağı süreçteki harcama planlarını düzenleyen "Beceriler Fonu Beyannamesi-Skills Funding Statement 2012-15" (BIS and SFA, 2012) ile de desteklenmiştir.

2.4. Danimarka

Bu alt başlıkta karşılaştırma yapılacak ülkelerden Danimarka'nın sosyal, siyasal ve ekonomik yapısı ve yetişkin eğitiminin tarihçesi hakkında detaylı bilgi verilerek benzerlik ve farklılıkların oluşma nedenleri hakkında daha fazla bilgi sunmaya çalışılmıştır.

2.4.1. Danimarka'nın Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Yapısı

Kuzey Avrupa'da İskandinavya'da yer alan ve başkenti Kopenhag olan Danimarka anayasal bir monarşi olup devlet başkanı 2'nci Margrethe'dır. Danimarka 1973'ten beri Avrupa Birliği üyesidir. Danimarka ile ilgili temel sosyal göstergeler Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4

Danimarka ile İlgili Temel Sosyal Göstergeler

	Danimarka
Yüzölçümü	42.900 km²
Kişi başı GSYİH ($)	61.294
İnsani Gelişme Endeksi Sıralaması	10
Nüfus	5.690.000
Kentli Nüfus Oranı	%88
Ortalama Yaşam Süresi (Kadın)	80,8
Ortalama Yaşam Süresi (Erkek)	76,3
Bağımlı nüfusun (0-14 + Age 65+) Bağımsız Nüfusa Oranı (15-64)	%55,9

Kaynak: United Nations (2016)'tan uyarlanmıştır.

Çizelge 4'te gösterildiği gibi yüzölçümü 42.900 km² olan Danimarka'ya Grönland ve Faroe Adaları da dâhildir ancak bu adalar AB'nin dışında durmayı tercih etmişlerdir (Eurydice, 2016d).

Danimarka, Baltık Denizi ve Kuzey Denizi ile çevrili dağlık olmayan küçük bir ülkedir. Jylland yarımadası ve 483 adadan oluşmaktadır. Nüfusun %9,9'u yabancılardan oluşan Danimarka'da resmi dil Danca olup Almanca ve İngilizce de halk arasında geniş şekilde konuşulan dillerdir. Dini yapısı ağırlıklı olarak Protestanlıktır. Para birimi Danimarka Kronu (Danish Krone-DKK)'dur. Danimarka, AB ortak para birimi olan Euro'ya geçmemiştir. Nüfusun %61'i hizmet, %32'si sanayi, %7'si tarım sektöründe çalışmaktadır.

Nüfusu 5.690.000 olan Danimarka bilim ve ticarette önemli bir Avrupa ülkesidir. Dünya'daki ülkeler için yaşam uzunluğu, okuryazar oranı, eğitim ve yaşam düzeyi doğrultusunda hazırlanan bir ölçüm olan İnsani Gelişme Endeksi 2014 Raporuna göre Danimarka 10. sırada yer almaktadır (Human Development Report, 2015). Kişi başına düşen gelir düzeyi ile güçlü bir ekonomiye sahip Danimarka'da demokratik işleyiş ve kadın hakları çok ileri seviyededir.

Danimarka'da 1 Ocak 2001 tarihli verilere göre 16 ile 66 yaş arası genel nüfus içerisinde işsizlik oranı %3'tür. Danimarka eğitime ve yenileşmeye ağırlık veren ileri ölçüde sanayileşmiş bir bilgi toplumudur. İskandinav refah modeli olarak anılan Danimarka refah modelinin temel prensibi tüm vatandaşlarının sosyal güvenlik

konusunda eşit haklara sahip olmasıdır. Danimarka refah sistemi ile birlikte birçok hizmet vatandaşa ücretsiz sunulur. Bu da Danimarka'da eğitim ve sağlığın ücretsiz olduğu anlamına gelir. Bu refah modelinin devlet tarafından desteklenmesi, ülkenin dünyadaki en yüksek vergi seviyelerinden birine sahip olmasına dayanmaktadır.

Danimarka çevre teknolojisi ve yel değirmenleri yapımında önde gelen ülkelerden olup bisiklet kullanımının en yaygın olduğu ülkelerden biridir. Yurtdışı ihracatı çok büyük olup bunun %75'ini sanayi ihracatı oluşturmaktadır. Doğal ham maddeleri az olması sebebiyle Danimarkalıların bilgi ve becerileri ülkenin en önemli kaynağıdır (Balcı, 2009).

Danimarka tarihinde demokrasi 1849'lı yıllara dayanmaktadır. 1953 yılında kabul edilen Danimarka Anayasası halen yürürlüktedir. Danimarka Millet Meclisi, Eyalet (Kanton) Kurulları ve Belediye Yönetimlerince alınan kararlarla halkın katılımı sağlanmaktadır. Millet Meclisi ve Hükümet, yasalar aracılığıyla Danimarka toplumunun nasıl işlemesi gerektiğinin çerçevesini belirlemektedirler. Yerel yönetimler ise bu çerçevenin içeriğini doldurmaktadır. Hukuki sorunlarda yargılama ve ceza verme yetkisine sahip olan mahkemeler, şehir mahkemeleri, adliyeler ve yargıtay olarak ayrıştırılarak keyfi uygulamalar ve mevkin istismar edilmesi engellenmeye ve halk idaresinin istikrarlı olarak devam etmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Danimarka toplumu dernek kurma ile çalışanların sendikalaşma özgürlüğü oldukça üst düzeyde olan örgütlü bir toplumdur (Balcı, 2009).

Danimarka'nın siyasi sistemi, parlamentoda herhangi bir zamanda birkaç partinin temsil edildiği çok-partili bir yapıdır. Danimarka hükümeti genellikle, bir veya daha fazla partinin yardımıyla oluşan azınlık yönetimlerle tanımlanmakta ve Danimarka politikasının siyasi uzlaşmaya dayandığı görülmektedir. 1909'dan sonra hiçbir parti parlamentoda çoğunluk olamamıştır ve 3 Şubat 2014'ten beri hükümette 'Socialdemokraterne' (Sosyal Demokratlar) ve 'Radikale Venstre' (Danimarka Sosyo-Liberal Parti) partileri vardır.

2.4.2. Danimarka'da Yetişkin Eğitiminin Tarihçesi

Danimarka'da çok uzun bir geçmişe dayanan yetişkin eğitimi geleneği vardır. Milana ve Larson (2009), 1765 yılında Kopenhag'ta esnaflar için bilim ve temel ilimlerle ilgili kurslar düzenlendiğini belirtmiştir. 19. Yüzyılda Kopenag'da yaşamış olan Nikolai

Frederik Severin Grundtvig Danimarka tarihini en çok etkileyen papaz, teolog, öğretmen ve yazardır. Fikirleri halen Danimarka'nın eğitim, politika ve kilise kültürünü etkilemeye devam etmektedir. Danimarka'da Halk Liseleri (Folk High School) ve Grundtvigyen hareketini geliştirmiştir. Danimarkalı eğitimci Winther-Jensen'a göre, Danimarka'nın bugünkü eğitim sisteminin eşitlik, toplumsal dayanışma ve yerel kontrol gibi temel ilkeleri temelini Grundtvig'in eğitim anlayışından almaktadır (Korsgaard ve Wiborg, 2006). Grundtvig'in, azınlıklara büyük saygı, özellikle dini haklar ve azınlıkların kendi değer ve kültürlerine göre okul kurabilmeleri gibi düşünceleri Danimarka'nın 150 yıllık özgür okul geleneğini üzerinde çok önemli bir etkisi olmuştur. Danimarka'nın özgür ve demokratik bir ülke olarak gelişmesinde onun çok büyük bir katkısı olmuştur. Bu sebepledir ki, 2007-2013 yıllarını kapsayan AB Hayatboyu Öğrenme alt programı olan Grundtvig Programı ismini N.F.S. Grundtvig'den almıştır. Bu program yaşam boyu öğrenme tartışmalarını canlandırmak için Avrupa'da yaygın yetişkin eğitimi alanında iş birliğini ve yetişkin eğitimcilerin eğitiminin finansmanını sağlamıştır.

Örgün eğitimin dışındaki gençlerin ve yetişkinlerin eğitiminin Danimarka'da uzun bir geçmişi vardır. Örneğin ilk Danimarka halk lisesi (Danish folk high school) 1844 yılında kurulmuştur. Dersler çoğunlukla temel dersler olup Millî kimlik vurgulanmıştır. 1890'da Danimarka'da 75 halk lisesi bulunmaktaydı (Dansk Folkeoplysnings Samråd, 2016).

İlk eğitim derneği olan İşçilerin Eğitim Derneği (The Workers' Educational Association/Arbejdernes OplysningsForbund) 1924'te kurulmuştur. II. Dünya Savaşı'ndan sonra, çeşitli eğitim birlikleri kurumuştur ve bunlar genellikle boş zaman eğitimleri düzenlemişlerdir.

1930 ve 1940'lı yıllarda işsizlik oranının da artması ile birlikte düşük becerili işçilerin yeterliliklerini arttırmak için sendikalar ve işveren dernekleri gece kursları düzenlemişlerdir.

"Yetişkin Eğitimi" kavramı nispeten yeni bir olgudur ve önceki geleneğin üzerine inşa edilmiştir. 1950'ler, 60'lar ve 70'lerin başında tema haline getirilmiştir. İstihdam piyasasının nitelikli işçi ihtiyacının bir sonucu olarak, boş zaman eğitiminden ayrı olarak mesleki yönelimli yetişkin eğitimi ve yeterlilik-kazanımlı genel yetişkin eğitimi geliştirilmiştir. 1950'de Çalışma Bakanlığı işsiz ve düşük becerili işçiler için meslek kursları düzenlemiştir.

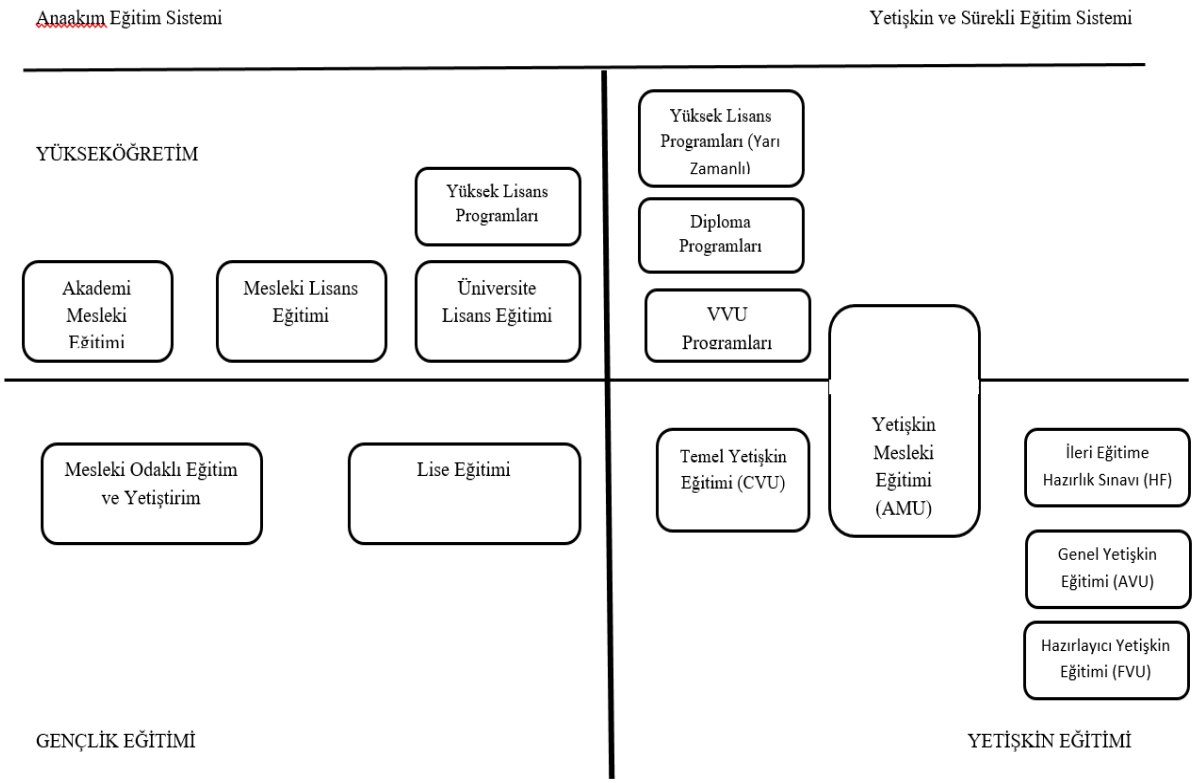
1960'larda mesleki eğitim alanında, genel yetişkin eğitimi ve işçi sendikalarınca düzenlenen eğitimler kamu finansmanlı mesleki eğitim kursları

(Arbjedsmarkedsuddannelse-AMU) ile tamamlanmış ve Vasıfsız İşçiler için Mesleki Yetiştirim Kanunu çıkarılmıştır (EAEAC Eurydice, 2016g).

Genel yetişkin eğitiminin temeli "folkeoplysning" (liberal yetişkin eğitimi) geleneğinden gelmektedir. Örneğin yeterlilik-kazanımlı tek alan kursları 1968'de başlatılmıştır ve Yetişkin Eğitimi Merkezleri Ağı 1980'lerde kurulmuştur. Yaygın yetişkin eğitimi, örgün sistemin yapısında, kapasitesinde ve ilgisinde olmayan diğer yetişkin eğitimi hizmetlerinin gelişimini teşvik etmiştir. Bu sebeple, özel eğitim, göçmen eğitimi/ikinci dil olarak Danca alanları bağımsız yetişkin eğitimi dernekleri tarafından geliştirilmiştir. 1980'lerde yatılı olmayan halk liselerinin açılmasının temeli de yetişkin eğitimi dernekleri ve kadınların hareketidir.

1989'da Açık Eğitim Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla yetişkinlerin mesleki yeterlilik-kazanımlı eğitim sisteminden bireysel eğitim öğeleri seçebilmeleri ve tam zamanlı eğitimdeki ile aynı yeterliliği elde edebilmeleri mümkün olmuştur.

1990'larda yetişkin eğitimi üzerindeki siyasal odaklanma artmıştır ve 1996'da bugün halen geçerli olan Şekil 4'te gösterilen paralel yeterlilik sisteminin (Det parallelle uddannelsessystem) ilk modeli kullanılmaya başlanmıştır (Danish Ministry of Education, 2016b).



Şekil 8: Danimarka'nın Paralel Eğitim Sistemi (Det Parallelle Uddannelsessystem)
Kaynak: Danish Ministry of Education. (2016b).

2000 yılında yetişkin eğitimi ve sürekli yetiştirim reformlarıyla ilgili 10 kanun kaul edilmiş ve bu kanunlar 2001 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu reform paketi yeni bir yetişkin eğitimi ve sürekli yetiştirim sistemi, yetişkinler için yeni bir eğitim desteği ve yetişkin eğitimi ve yetiştirim hizmeti veren kurumlar için yeni bir hibe dağıtım taslağını kapsamaktadır. 2013 yılında hükümet Danimarka ekonomisinin büyümesi için bir "Büyüme Planı Antlaşması-Growth Plan Agreement" yayınlamıştır. Bu belgede yetişkin eğitimi başlığı altında 2014-2020 döneminde daha iyi ve daha çok yetişkin eğitimi ve yetiştirim için 1 milyar DKK ayrıldığı belirtilmiştir. Belgede, işgücünün yeterlilik seviyesi arttırılarak ve yeni iş alanlarının yaratılması desteklenerek Danimarka'da daha fazla büyümenin sağlanmasının hedeflendiği belirtilmektedir. 335 milyon DKK yeni eğitim fırsatları ve yetişkin eğitimi ve sürekli yetiştirim faaliyetlerinin arttırılması için tahsis edilmiştir. 2014 yılında yeni bir antlaşma ile işgücünün yeterliliklerinin desteklenmesi, özellikle düşük becerili işçiler hedeflenerek halk eğitimi ve yetiştirim hizmetlerinin niteliğinin ve esnekliğinin arttırılması için somut önlemler ve eylemler hedeflenmiştir (EAEAC Eurydice, 2016g).

2.5. Türkiye

Bu alt başlıkta karşılaştırma yapılacak ülkelerden Türkiye'nin sosyal, siyasal ve ekonomik yapısı ve yetişkin eğitiminin tarihçesi hakkında detaylı bilgi verilerek benzerlik ve farklılıkların oluşma nedenleri hakkında daha fazla bilgi sunmaya çalışılmıştır.

2.5.1. Türkiye'nin Sosyal, Siyasal ve Ekonomik Yapısı

Türkiye, topraklarının %3'ü Avrupa'da, %97'si Asya'da olan ve Çizelge 5'te gösterildiği gibi yüzölçümü 783.600 km² olan bir ülkedir. Türkiye'nin resmî dili Türkçe'dir. Yapılan değişikliklerle birlikte halen yürürlükte olan 1982 T.C Anayasası'na göre Türkiye Cumhuriyeti Devleti; insan haklarına saygılı, Atatürk Millîyetçiliğine bağlı, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletidir.

Türkiye'nin nüfusu 79.620.000'dir. 15-64 yaş grubu, nüfusun %67,8'ini oluşturmaktadır. Türkiye merkezden yönetim esasına göre yönetilir. Yönetsel hizmetler, merkezi yönetimin yanısıra il özel idareleri, belediyeler, köyler gibi yerel yönetim örgütleri tarafından yürütülür. Türkiye ile ilgili temel sosyal göstergeler Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5

Türkiye ile İlgili Temel Sosyal Göstergeler

	Türkiye
Yüzölçümü	783.600 km²
Kişi başı GSYİH ($)	10.299
İnsani Gelişme Endeksi Sıralaması	69
Nüfus	79.620.000
Kentli Nüfus Oranı	%73
Ortalama Yaşam Süresi (Kadın)	78,1
Ortalama Yaşam Süresi (Erkek)	71,5
Bağımlı nüfusun (0-14 + Age 65+) Bağımsız Nüfusa Oranı (15-64)	%49,7

Kaynak: United Nations (2016)'tan uyarlanmıştır.

Dünyadaki ülkeler için yaşam uzunluğu, okuryazar oranı, eğitim ve yaşam düzeyi doğrultusunda hazırlanan bir ölçüm olan İnsani Gelişme Endeksi 2014 Raporuna göre Türkiye 69. sırada yer almaktadır (Human Development Report, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti'nde merkezden yönetilen tüm eğitim etkinliklerini yürütmekten sorumludur. Zorunlu eğitim 12 yıl olup ilkokul, ortaokul ve lise (genel ve meslek) eğitimi 4+4+4 yıl şeklinde düzenlenmiştir. Bunların dışında, yetişkin eğitimine yönelik mesleki eğitim kurumları da bulunmaktadır. Yükseköğretimde ise devlet ve vakıf üniversiteleri bulunmaktadır.

Türk halkının büyük bir bölümü Müslümandır. Türkiye lâik bir ülkedir ve kişilerin dini inanç özgürlüğü T.C. Anayasasının koruması altındadır. Herkes; vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. Din işleri, Başbakanlığa bağlı olarak Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Türkiye'de yaşayan topluluklar arasında İslam dinine ve İslam dininin çeşitli mezheplerine mensup olanların yanında çeşitli din ve mezheplere sahip olanlarda bulunmaktadır. Bunlar, Hıristiyanlar (Rum Ortodoks, Ermeni Apostolik, Süryani, Keldani), Yahudiler, Yezidiler ve diğerleridir.

Türkiye, bölgesel ve uluslararası düzeyde birçok organizasyonun üyesidir. Bunlardan bazıları; Birleşmiş Milletler, UNESCO, OECD, Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (North Atlantic Treaty Organization-NATO), Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği (aday ülke), İslam Konferansı Teşkilatı Ekonomik ve Ticari İş Birliği Daimî Komitesi (İSEDAK), Ekonomik İş Birliği Teşkilatı (ECO), Karadeniz Ekonomik İş Birliği (KEİ) vb. dir.

Türkiye'nin Avrupa Birliği ile ilişkileri, Türkiye'nin Avrupa Ekonomik Topluluğu'na 31 Temmuz 1959 tarihinde yapmış olduğu ortaklık başvurusu ile

başlamıştır. Bu süreç, 1 Aralık 1964 tarihinden geçerli olmak üzere 12 Eylül 1963 tarihinde imzalanan ortaklık anlaşması (Ankara Anlaşması) ile devam etmiştir. Ankara Anlaşması, Türkiye ile Avrupa Birliği ilişkilerinin hukuki temelini oluşturmaktadır. Türkiye-AB ilişkileri için 10-11 Aralık 1999 tarihlerinde gerçekleştirilen Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin adaylığı resmen onaylanmıştır. 17 Aralık 2004 tarihli Brüksel Zirvesi'nde, 3 Ekim 2005'te müzakerelere başlanması kararı alınmıştır. Katılım müzakereleri devam etmektedir.

2.5.2. Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Tarihçesi

Türkiye'de yetişkin eğitim çalışmalarına, Okçabol'un (1999) da belirttiği gibi niceliksel bütünü örgün eğitimden ziyade yetişkin eğitimi alanına giren Osmanlı dönemi eğitim etkinlikleri ile başlandığı söylenebilir. Ancak bu tür etkinlikler; çoğu zaman plansız bir şekilde camilerde, tekke ve zaviyelerde görülen dinsel içerikli etkinlikler, usta-çırak ilişkisi, Ahi örgütleriyle loncalarda görülen etkinlikler ve kışlalarda yapılan etkinliklerdir. Bunların yanısıra Anadolu ve Rumeli'den İstanbul'a iş bulmak için gelenleri eğiterek, işe hazırlamak amacıyla Terbiye Ocakları açılmıştır. "İslam Öğretim Derneği"nin okuma-yazma ve hesap kursları, "İttihat ve Terakki Partisi" ve "Türk Ocakları"nın toplumsal bilinçlendirmeye yönelik kurslarıda yetişkin eğitimi kapsamına girebilecek eğitsel etkinliklerdendir.

Geray (2002), Cumhuriyet öncesinde de bazı yasal düzenlemeler yapıldığını aktarmıştır. Bu yasal düzenlemeler arasında İlköğretim Geçici Yasası (1913), Özel Okullar Yönetmeliği (1913) ve İl Genel Yönetimi Geçici Yasası (1914) sayılabilir. İlköğretim Geçici Yasası ile ilköğretim kurumlarına yetişkinlere genel konularda ve tarımla ilgili konularda dersler verilmesi ve beceri kazandırılması sorumluluğu verilmiştir. Özel Okullar Yönetmeliği ile öğrenim çağını aşmış kişiler ile işçi ve çırakların kurs ve dersliklerden yararalanması öngörülmüştür. İl Genel Yönetimi Geçici Yasası ile işçiler ve yoksullar için gece okullarının açılması öngörülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile Tevhidi Tedrisat Kanunu yürürülüğe girmiş ve Osmanlıdan kalan geleneksel eğitim kurumları kaldırılmış, yerine modern eğitim kurumları açılmaya başlamıştır. Bir tür sivil eğitim kurumu olan tekkeler ve zaviyeler de kapatılarak bunların toplumsal alandaki belirleyicilikleri de silinmeye çalışılmıştır. Bu dönemde Türkiye Cumhuriyeti'nin kalkınmasında önemli bir araç olarak görülen yetişkinlerin eğitimine özel önem verilmiştir (Miser, Ural, Ünlühisarcıklı, 2013).

Yukarıdaki kurumların birleştirilmesinden sonra Millet Mektepleri kapsamında 1928-1929 döneminden 1979-1980'e kadarki toplam on okuma yazma kampanyasında yaklaşık olarak bir milyon kişi eğitim almıştır. Bu kursların A ve B olmak üzere iki kademesi vardır. A kategorisinde okuma-yazma bilmeyenlere ve B kategorisinde ise A kategorisini tamamlayanlara temel vatandaşlık eğitimi ve kültürel eğitim verilmiştir (Okçabol,1999).

1932-1951 yılları arasında hizmet veren halkevleri; halkın bütün kesiminin toplanarak kaynaştığı, sanatçıların aydınların halkı bilinçlendirdiği yerler olarak tasarlanmıştır. Toksoy (2007) halkevlerinin kuruluş amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Halkı birbirini seven, birbirini anlayan, ideale bağlı ve ulus bilincine erişmiş bireyler topluluğu haline getirmek,
- Kültür, amaç ve düşünce birliğini sağlamak,
- Ulusal ruhu biçimlendiren ve güçlendiren kültür ögelerini ortaya çıkarıp geliştirmek,
- Köylü ile kentli, köylü ile aydın kesim arasındaki ilişkileri düzenlemek ve köycülük çalışmalarını yürütmek,
- Toplumsal ve kültürel kalkınmayı sağlayarak, Türk toplumunun devletin çağdaşlaşma savaşına katılmasını sağlamaktır.

Halkevlerinin kısaca amacı milli kültürü halka benimsetmek, halkın okuryazarlık düzeyini geliştirmek ve ilimi ülke çapında yaygınlaştırmaktır. Bu amaçlara ulaşmak için il, ilçe ve köylerde halkevleri açılmıştır. Kuruluşunun 5. yılında üye sayısı 55 000'e yükselmiş, kütüphanelerindeki kitap sayısı 106 555'e çıkmıştır. 1932'de sayısı 14 olan halkevleri, 1935'de 55, 1940'da 379, 1951'de 478'e ulaşmıştır. 1935'de 103 halkevi, 782 tiyatro, 900 konser, 636 sinema, 1503 konferans etkinligi gerçekleştirmiştir. 1942 yılına gelindiğinde ülke genelinde 478 halkevi, 4332 köyde halk ve okuma odası açılmıştır. Halkevlerinde bir araya gelen insanlar fikir alışverişinde bulunmuşlar, yeni keşif ve buluşlardan haberdar edilmişlerdir. Burada ilimde, fende ve güzel sanatlarda milletin bilgisi arttırılmaya çalışılmıştır. Halkevleri ayrıca 50'ye yakın özgün dergi ve 500'e yakın özgün kitap çıkarmıştır (Toksoy, 2007). Faaliyetleri ve yayınları ile halkevleri kuruluş ve işleyiş döneminde halkın eğitim ihtiyaçlarını karşılamada oldukça etkili olmuştur. Halkevleri, dil tarih ve edebiyat şubesi, güzel sanatlar şubesi, temsil şubesi, spor şubesi, sosyal yardım şubesi, halk dershaneleri şubesi, kitaplık ve yayın şubesi, köycülük şubesi, tarih ve müze şubesi olmak üzere dokuz şube ile çalışmalarını sürdürmüştür.

Dil tarih ve edebiyat şubesi, güzel yazı ve söz söyleme yarışmaları düzenleyip, dergi ve benzeri yayınlarla Türk dilinin gelişmesine katkıda bulunmuş ve edebiyat alanında özel yetenek sahibi kişiler bulunup desteklenmiştir. Güzel sanatlar şubesi, halk için müzik ve sanatsal geceler düzenlemiş, sanat ürünlerinin topluma yayılmasını sağlamış ve yetenekli kişileri koruyup bunların ustalaşması için çalışmalar yapmıştır. Temsil şubesi, özellikle tiyatro sanatı ile ilgilenip geleneksel değerleri anlatan ulusal piyesler ve oyunlar sergilemiş, kukla ve karagöz gibi geleneksel sahne sanatlarına yer vererek bunların kaybolmasını önlemiş ve geliştirilmesini sağlamıştır. Spor şubesi, gençliğin eğitilmesinde beden eğitimi ve spora ağırlık vererek sporun bilimsel temellere oturtulmasını sağlamış, kendi bölgelerinde spor bayramları ve müsabakalar düzenleyerek, sporla ilgili konularda konferanslar düzenleyerek halkın spora olan ilgisini arttırmıştır. Sosyal yardım şubesi, çevrede yardıma ihtiyacı olanları belirleyip, ihtiyaç sahiplerine gerekli yardımı sağlamış, hastalara doktorla birlikte gerekli ilaç ve malzemeyi götürüp tedavilerini yaptırmış ve özellikle maddi durumu iyi olmayan başarılı çocukları koruyup bunların eğitim hayatını sürdürmesini sağlamıştır. Halk dershaneleri şubesinin görevleri halka okuma yazma öğretmek, halkın bilgisini artırmak, el becerilerini geliştirmek, el sanatlarını desteklemek, halka meslek öğretmek, halkın ihtiyaçlarını belirleyip bu ihtiyaçlar doğrultusunda kurslar açarak mezun olanlara diploma vermek olmuştur. Kitaplık ve yayın şubesi, halkın okuyabilmesi için büyük kitaplıklar kurarak, halkın gereksinim duyduğu konularda kitaplara ulaşabilmesini sağlamış, kitap sergileri açmış, gezici kitaplıklarla halkın ayağına kadar kitap götürmüş, okuma odaları kurarak bu odalarda halkın kitaplarla birlikte gazete, dergi ve benzeri yayınlara erişmesini sağlamıştır. Köycülük şubesi, köylerin sosyal sağlık ve estetik açıdan gelişmesini, köylü ile kentlinin kaynaşarak kültür etkileşimini, köylü ve kentli arasındaki saygı ve dayanışma duygusunun güçlenmesini sağlamıştır. Tarih ve müze şubesi tarihsel ve kültürel zenginliklerin korunması, ortaya çıkarılarak değerlendirilmesi, tarihin araştırılarak tarihsel eserlerin halka tanıtılması ve tarihi ve kültürel değeri olan eşyaların toplanarak müzelerde sergilenmesi görevini yerine getirmiştir (Toksoy, 2007).

1950 yılında halkevlerine bütçeden ayrılan paylar kısıtlanmış ve halkevleri maddi sıkıntı içerisine girerek faaliyetlerini gerçekleştiremez hale gelmiş dergiler çıkartılamamıştır. 11 Ağustos 1951 tarihinde resmî gazetede yayınlanan 5830 sayılı kanunla mal varlığının hazineye devredilmesi kararı alınmış ve halkevleri kapatılmıştır. Halkevleri 1951 yılında kapatıldığında 478'i halkevi olmak üzere 4800 şubesi bulunmaktadır.

1940-1954 yılları arasında hizmet veren Köy Enstitüleri; köylerde çalışmayı kabul edecek, yapıcı, yaratıcı, üretici, el işlerinde becerikli, tarım işlerine yatkın ve ayrıca azimli, özverili ve idealist öğretmenler yetiştirilmesi amacıyla açılmıştır (Altunya, 2010).

1951 yılında Halk Eğitimi Merkezlerinin (HEM) temelleri atılarak 1952 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde Halk Eğitimi Büroları açılmıştır. 1953 yılında da köy ve kasabalarda Halk Eğitimi Odaları açılmıştır (Kurt, 2000).

1956 yılında, UNESCO'nun hazırladığı bir rapora istinaden, MEB'e bağlı bir halk eğitimi teşkilatının tüm ülke genelinde kurulması öngörülerek Halk Eğitimi Merkezleri oluşturulmuştur (Okçabol, 1996).

1960 yılında merkez teşkilatında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Genel Müdürlüğün amacı kültür seferberliği gereklerini yerine getirmek ve halkın okul dışı eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktır.

1959-1975 yılları arasında Er Okuma Yazma Okulları açılmıştır. Bu kapsamda Türk Silahlı Kuvvetleri askerlik görevini yapmak üzere orduya katılan erkeklere okuma yazma başta olmak üzere temel bilgiler kazandırma ve ordunun gereksinim duyduğu alanlarda mesleki beceri kazandırma eğitimleri düzenlemiştir (Bilir, 2009).

1957 yılında toplanan 6. Millî Eğitim Şura'sında kırsal kesimde yaşayanlara ve yeterince eğitim görmemiş kişilere yönelik yetişkin eğitimi konusu ele alınmıştır (Güneş, 1996).

1965 yılında Ankara Üniversitesinde Eğitim Fakültesi bünyesinde Prof. Dr. Cevat Geray tarafından "Halk Eğitimi" ve "Toplumsal Kalkınma" dersleri verilmeye başlanmıştır. Daha sonrasında Halk Eğitimi Bölümü kurulmuş ve bir bilim alanı olarak hizmet vermeye başlamıştır.

1977 yılında çırak, kalfa ve ustaların eğitimiyle ilgili çıraklık eğitimi yasası kabul edilmiş, MEB'de Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü oluşturulup Çıraklık Eğitimi Merkezleri açılmıştır. Daha sonra bu genel müdürlük, Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü ve de Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne dönüştürülmüştür (Okçabol, 2001).

1986 yılında kabul edilen 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile çıraklık ve meslek eğitimine yeni düzenlemeler getirilmiştir. Beceri Kazandırma Projesi ile on binlerce gence beceri kazandırılmıştır. 1990 yılında Lise Mezunlarına Meslek Edindirme (LİMME) Projesi başlatılmıştır. Bunun yanı sıra 100. Yıl Okuma- Yazma Seferberliği başlatılmıştır.

MEB bünyesinde yetişkin eğitimi ve çıraklık ve mesleki eğitimden sorumlu genel müdürlüğün adı değiştirilerek 2011 yılında Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

olmuştur. Genel Müdürlüğün bünyesinde hizmet veren Halk Eğitimi Merkezleri (HEM) bulunmaktadır. Bu merkezlerde okuma-yazma kursarı, meslek kursları, sosyal ve kültürel kurslar düzenlenmektedir.

Türkiye'de yaşam boyu öğrenme sisteminin oluşturulmasına yönelik çalışmalar 2000'li yıllardan itibaren hız kazanmıştır. AB müktesebatına uyum programı çerçevesinde Türkiye'de toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek bir hayat boyu öğrenme sistemi oluşturmak ve bu sistemi işler ve sürdürülebilir duruma getirmek amacıyla Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda; 9. Kalkınma Planı dikkate alınarak hazırlanan 2009-2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, Yüksek Planlama Kurulunun 05/06/2009 tarih ve 2009/21 sayılı Kararı ile kabul edilmiştir. Bu belge okul öncesinden yaşlıların eğitimine, mevzuat düzenlenmesinden eğitimin finansmanına kadar eğitim/öğretim ile ilgili bütün konuları kapsayan 16 öncelik ve 68 tedbirden oluşmuştur.

2014-2018 dönemi için hazırlanan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda Onuncu Kalkınma Planı, MEB Stratejik Planı, İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı, KOBİ Stratejisi Eylem Planı, Sanayi Stratejisi Eylem Planı, Ulusal Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi Eylem Planı, Millî Eğitim Şûra Kararları, AB ülkelerinden bazılarına ait HBÖ Strateji Belgeleri ve Avrupa Komisyonu Yetişkin Eğitimi Gündemi'nden yararlanılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma belgeleri, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma üç farklı ülkenin yetişkin eğitimi sistemlerinin incelendiği karşılaştırmalı yetişkin eğitimi araştırmasıdır.

Araştırmada, farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenmiş ve tüm değişkenler yanyana getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Ültanır'ın yatay ve dikey olarak sınıflandırdığı yatay yaklaşım kullanılmıştır. Karşılaştırma yapılan ülkelerin karşılaştırılmanın yapıldığı yıllardaki yetişkin eğitimi sistemleri hedef ve amaçlar, yetişkin eğitminin yapısı, yetişkin eğitiminde yasal sorumluluk, finansman ve yetişkin eğitime katılım oranları karşılaştırılmıştır. Bu anlamda tanımlayıcı bir yaklaşımla ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgiler verilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Daha önce de belirtildiği gibi Green (2005) yaşam boyu öğrenme modellerinin ve uygulamalarının ülkelere göre nasıl değiştiğini incelediği makalesinde, ülkeleri beş gruba ayırmasına (Bakınız Şekil 1) karşın farklılıkların üç model arasında olduğunu belirtmiştir:

- Gönüllü ortaklık (Voluntary partnership),
- Biçimlendirilmiş sosyal ortaklık (Formalised social partnership),
- Devlet-güdümlü sosyal ortaklık (State-led social partnership).

Green (2005) gönüllü ortaklık modelini, iş piyasası konularında sosyal ortaklığın oldukça zayıf olduğu ve iş-temelli yetiştirimde devlet müdahalesinin asgari düzeyde olduğu bir model olarak tanımlamaktadır. Biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modelinde,

yetişkin eğitiminin büyük bir çoğunluğu işverenler tarafından sağlanırken, yetişkin eğitimi hizmeti, sosyal ortakların (işverenlerin ve işçilerin temsilcileri) arabuluculuk şirketleri tarafından düzenlenmekte ve koordine edilmektedir. Yasalar ve devlet tarafından koordine edilen ulusal kurumlar aracılığıyla devlet mühadelesi gönüllü ortaklık modeline göre biraz daha fazladır. Devlet-güdümlü sosyal ortaklık modelindeki ülkelerde işveren ile işçi kurumlarının örgütlenmesi ve kapsayıcılığı az olduğu için sosyal ortaklık daha az gelişmiştir. Bu sebeple firmalar üzerinde devlet müdahalesi daha fazladır. Yetiştirimle ve işçilerin yetiştirim hakkı ile ilgili yasal düzenlemeler bulunmakta, devlet firmalar üzerindeki yetiştirim vergilerini yasalarla düzenlemekte ve denetlemektedir.

Green'in de belirttiği gibi asıl farklılıklar özellikle gönüllü ortaklık, biçimlendirilmiş sosyal ortaklık ve devlet-güdümlü sosyal ortaklık modelleri arasında bulunmaktadır. Bu sebeple karşılaştırma yapılacak ülkeler bu gruplama temel alınarak seçilmiştir. Araştırmada, Çizelge 6'da gösterildiği gibi gönüllü ortaklığı temsil eden İngiltere, biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modelini temsil eden Danimarka ve devletçi modeli temsil eden Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemleri karşılaştırılmaktadır.

Çizelge 6

Karşılaştırma Yapılan Ülkelerin Yaşam Boyu Öğrenme Modelleri

Ülkeler	**Model**
İngiltere	Gönüllü Ortaklık
Danimarka	Biçimlendirilmiş Sosyal Ortaklık
Türkiye	Devletçi

Kaynak: Green (2003)'den uyarlanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler nitel veri toplama tekniği olan doküman incelemesi ile toplanmıştır. Araştırma konusu ile ilgili yazılı materyallerin analizi doküman incelemesinin bir parçasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2011) doküman incelemesinin dört aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu aşamalar:

- Dokümanlara ulaşma,
- Özgünlüğü kontrol etme,

- Dokümanları anlama,
- Veriyi analiz etme.

Dokümanlara ulaşma, araştırmanın amacına uygun dokümanların neler olduğunun tespit edilmesi ve nereden elde edilebileceklerinin belirlenmesidir. Özgünlüğü kontrol etme, ulaşılan dokümanların orijinal metinler olduğundan emin olma aşamasıdır. Dokümanları anlama aşaması, belirli bir sistem içerisinde ve karşılaştırmalı olarak dokümanların incelenmesidir. Veriyi analiz etme ise doküman analizine konu olan verilerin içeriklerinin incelenmesidir.

Araştırmada amaç Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması olmasından dolayı öncelikle birinci alt amaç olan AB'nin üye ülkelere nasıl bir yaşam boyu öğrenme perspektifi önerdiği araştırılmıştır. Bu alt amaca ulaşmak için Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ile ilgili yayımladığı temel politika belgeleri saptanmıştır. Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlementosu tarafından yaşam boyu öğrenme politikalarına ilişkin beyan edilen ve bazıları AB Resmî Gazetesinde yayınlanan belgeler ve raporlar araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bu belgeler doküman incelemesi yöntemine uygun olarak toplanmış ve betimsel analiz yapılmıştır. Bu belgeler kronolojik olarak aşağıda sıralanmıştır:

- 1993: Büyüme, Rekabet, İstihdam Üzerine Beyaz Kitap. 21. Yüzyıla doğru Zorluklar ve Yollar (White Paper on Growth, Competitiveness and Employment. The Challenges and the Ways Forward for the 21st Century) (European Commission, 1993)
- 1995: Öğretim ve Öğrenme Üzerine Beyaz Kitap: Eğitim ve Öğrenme (White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society) (European Commission, 1995)
- 2000: Lizbon Avrupa Konseyi 23 ve 24 Mart 2000 Başkanlık Sonuç Bildirgesi (Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions) (European Commission, 2000a)
- 2000: Yaşamboyu Öğrenme Memorandumu (A Memorandum on Lifelong Learning) (European Commission, 2000b)
- 2001: Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanını Gerçeğe Dönüştürme (Making a European Area of Lifelong Learning A Reality) (European Commission, 2001)

- 2002: 22 Haziran 2002 Yaşam Boyu Öğrenme Yasa Tasarısı (Council Resolution of 27 June 2002 on Lifelong Learning) (European Council, 2002a)
- 2002: Avrupa'da Eğitim ve Yetiştirim: Çeştitli Sistemler, 2010 için Ortak Hedefler. Eğitim ve Yetiştirim Sistemlerinin gelecek Hedefleri Çalışma Programı (Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010. The Work Programme on the Future Objectives of Education and Training Systems) (European Commission, 2002)
- 2003: Avrupa'da Yaşam Boyu Öğrenme Stratejilerinin Uygulanması: 2002 Konsey Yasa Tasarısının İzlemi Üzerine İlerleme Raporu. AB ve EFTA/EEA Ülkeleri (Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-Up to the Council Resolution of 2002. EU and EFTA/EEA Countries) (European Commission, 2003)
- 2008: Yaşam Boyu Öğrenme için Avrupa Nitelikler Çerçevesi'nin Oluşturulması Üzerine Avrupa Parlementosu ve Konseyi'nin Tavsiyesi (Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning) (European Council, 2008)
- 2008: Eğitim ve Yetiştirimde Lizbon Hedeflerine Doğru İlerleme (Progress Towards the Lizbon Objectives in Education and Training) (European Commission, 2008)
- 2009: Eğitim ve Yetiştirim 2020 (Education and Training 2020) (European Commission, 2009)
- 2010: Avrupa 2020: Akıllı, Sürdürülebilir ve Kapsayıcı Büyüme için Bir Strateji (Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth) (European Commission, 2010)
- 2011: Yetişkin Öğrenmesi Eylem Planı: Başarılar ve Sonuçlar 2008-2010 (Action Plan on Adult Learning: Achievements and Results 2008-2010) (European Commission, 2011)
- 2011: Yetişkin Öğrenmesi için Yenilenmiş Gündem Üzerine Konsey Yasa Tasarısı (Council Resolution on a Renewed Agenda for Adult Learning) (European Council, 2011)
- 2015: Avrupa'da Yetişkin Eğitimi ve Yetiştirim: Öğrenme Fırstalarına Erişimi Genişletme (Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities) (European Commision/Eurydice Report, 2015)

- 2015: Eğitim ve Yetiştirim İzleme 2015 (Education and Training Monitor 2015) (European Commission, 2015)
- 2015: Eğitim ve Yetiştirimde Avrupa İş Birliği için Stratejik Çerçevenin Uygulanması Üzerine Konsey ve Komisyonun Ortak Raporu 2015 (2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training) (European Council, 2015)

Araştırmanın ikinci alt amacı olan söz konusu ülkelerin yetişkin eğitimi hedef va amaçlarının karşılaştırılması için ülkelerin eğitim bakanlıklarının web sayfalarında yayınlanan ve Eurydice'da belirtilen yaşam boyu öğrenmeye ilişkin "yaşam boyu öğrenme" anahtar sözcüğü ile yapılan aramada "yetişkin eğitimi", "yetişkin öğrenmesi", "hayat boyu öğrenme" kavramlarını içeren belgeler ve strateji belgeleri kullanılmıştır. Bu belgeler aşağıda sıralanmıştır:

- İngiltere: Yaşam Süresince Öğrenme: Bir Politika Çerçevesi (Lifetime Learning: A Policy Framework) (DfEE, 1996)
- İngiltere: Öğrenme Çağı (The Learning Age) (DfEE, 1998)
- İngiltere: Sürüdürülebilir Büyüme için Beceriler (Skills For Sustainable Growth) (BIS, 2010)
- İngiltere: Beceriler Fonu Beyannamesi 2012-15 (Skills Funding Statement 2012-15) (BIS and SFA, 2012)
- Danimarka: Danimarka Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi-Herkes için Eğitim ve Yaşam Boyu Becerilerin Geliştirilmesi (Denmark's Strategy For Lifelong Learning – Education And Lifelong Skills Upgrading For All) (Danish Ministry Of Education, 2007)
- Türkiye: Milli Eğitim Temel Kanunu. No. 1739 (MEB, 1973)
- Türkiye: Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018 (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013)
- Türkiye: Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2009-2013) (MEB, 2009)
- Türkiye: Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) (MEB, 2014)

Doküman incelemesi için alan yazın tarandıktan sonra ülkelerin yetişkin eğitimi sistemleri bağlamında karşılaştırılabilmeleri amacıyla kullanılabilecek kategoriler belirlenmiştir. Bu kategoriler, özellikle Avrupa Birliği'nin üye ülkelerdeki eğitim

sistemleri hakkında bilgi toplayan ve sunan Eurydice Ağı'ndaki hayat boyu öğrenme stratejisi (hedef ve amaçlar), yasal sorumluluk, eğitim sisteminin yapısı ve finansmanı gibi kategoriler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bu kategorilerin Euroydice Ağı'ndan alınması karşılaştırılan ülkelerin söz konusu kategorilerdeki bilgilerine ulaşılmasını kolaylaştırmıştır. Yetişkin eğitiminin yapısı, yasal sorumluluk ve finansmanla ilgili alt amaçlar temel olarak Eurydice'ın bu alt kategorilerinden alınmıştır. Bu temel veri kaynaklarına ek olarak incelenen ülkelerin üniversitelerinin, eğitim bakanlıklarının yayınları ve eğitim ağlarının elektronik sayfaları da kullanılmıştır.

Yetişkin eğitimine katılımla ilgili verilere ulaşmak ve karşılaştırılabilecek verileri elde etmek için Avrupa Birliği'nin istatistik veri tabanı olan Avrupa İstatistik Ofisi'nin (EUROSTAT) veri tabanı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular karşılaştırılarak İngiltere, Danimarka ve Türkiye'deki yetişkin eğitimi sistemlerindeki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

Tüm araştırma soruları çerçevesinde elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz sürecinde araştırma amacı doğrultusunda alan yazın taranarak yaşam boyu öğrenme politikaları ile ilgili alt kategoriler oluşturulmuştur ve veriler bu kategoriler çerçevesinde toplanmıştır. Karşılaştırmalı eğitimin analiz yöntemlerine uygun olarak benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş ve çerçeveye göre veriler seçilmiş, düzenlenmiş, benzerlikler ve farklılıklar bir araya getirilmiş, tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Ülkelerin yetişkin eğitiminin hedef ve amaçları, yapısı, yasal sorumluluğu ve finansmanı Eurydice Ağı'ndan elde edilen veriler doğrultusunda karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca bu benzerlik ve farklılıklar yorumlanırken ülkelerin sosyal, siyasal ve ekonomik yapısına atıfta bulunularak bu benzerlik ve farklılıkların nedenlerine ilişkin yorumlar da yapılmıştır. Böylece veriler sadece yan yana konularak sunulmamış, karşılaştırmalı eğitim analizinin doğasına ve amacına uygun olarak nedenleri ile birlikte benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde AB'nin önerdiği yaşam boyu öğrenme politikası ve ülkelere yansıması ele alınmış, İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yaşam boyu öğrenme hedef ve amaçları, yetişkin eğitimi yapısı, yasal sorumluluk, finansmanı ve katılım oranları karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.1. AB'nin Yaşam Boyu Öğrenme Politikası

AB'nin yaşam boyu öğrenme politikaları ve bu doğrultuda yayınladığı temel politika belgeleri kronolojik olarak ele alındığında istihdam edilebilirlik, rekabet edilebilirlik, sosyal içerme ve aktif vatandaşlık vurgularının 1990'lı yıllardan itibaren öne çıktığı görülmektedir. Bu politikaların şekillenmesinde özellikle 1970'li yılların ortalarına doğru artan işsizlik ve ekonomik durgunluk büyük rol oynamıştır. Bu artan işsizlik ve ekonomik durgunluk yaşam boyu öğrenmeyi işgücü piyasasının gereksinimleri doğrultusunda şekillendirmiş ve "beşikten mezara" anlayışıyla öğrenmenin tüm yaşam boyunca süreceği vurgulanmıştır. Ancak bu öğrenme sürecinin amacı bireyi çalışma yaşamında daha nitelikli ve esnek hale getirmek ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap vermektir. Dehmel'in (2006) de belirttiği üzere yaşam boyu eğitim 1971'de UNESCO'nun geliştirdiği hümanist bir içeriğe sahipken, artık piyasanın istekleri üzerine şekillenmektedir. Bu durumda azalan istihdam fırsatlarına karşı bireyler yeni vasıflar kazanmaya yönlendirilmektedir. Bu anlayış çeşitli sertifika ve mesleki belgelere olan talebi de arttırmaktadır. Böylece işgücü piyasası, hem sertifika programlarıyla daha kısa sürede istediği nitelikte işgücü kazanarak hem de bu programları kendi pazarlayıp eğitimi kar sağlayan bir pazara dönüştürerek yarar sağlamaktadır.

Küreselleşen dünyadaki bu yaşam boyu öğrenme yaklaşımı 1990'lı yıllarda AB'nin yayınladığı çeşitli politika belgelerinde de açıkça görülmektedir. 1993 yılında yayınlanan "Büyüme, Rekabet, İstihdam" adlı Beyaz Kitap, eğitimin insan sermayesinin oluşturulmasına indirgenen bir sürece girdiğini ve istihdam piyasaları doğrultusunda şekillendiğinin bir göstergesi niteliğindedir. Beyaz Kitap'ta şu metin dikkat çekmektedir:

> Büyüme ve istihdamı yansıtabilecek eğitim öğretim ölçütlerini uygulama girişimlerinde AB ve üye ülkeler, 2000 yılının iş gücünün %80'inin hali hazırda iş piyasasında olduğunu hesaba katmalıdır. Bu sebeple bütün ölçütler yaşam boyu öğrenme ve sürekli yetiştirimi geliştirmeye, genelleştirmeye ve sistematik hale getirmeye dayanmalıdır. Bu, gelecekte bilginin ve nasıl bilinmesinin yeniden geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi için büyüyen ve daha da büyüyecek olan ihtiyacı hesaba katmak için eğitim ve yetiştirim sistemlerinin yeniden çalıştırılması gerektiği anlamına gelmektedir. Daha esnek ve daha açık yetiştirim sistemlerinin kurulması ve uyum sağlayabilmek için bireylerin yeterliliklerinin geliştirilmesi; hem geliştirdikleri veya aldıkları teknolojik yeniliklerden daha fazla yarar sağlayacak olan işletmeler hem de önemli bir oranı yaşamları boyunca dört veya beş kez işlerini değiştirmek zorunda kalacak olan bireyler için daha da önem kazanacaktır (European Commission, 1993, s.120).

Beyaz Kitap'taki vurgudan da anlaşılacağı üzere rekabeti artıracak, kendini sürekli yenileyecek, bilgi üretecek, öğrenmeyi öğrenecek bireyler olarak insan sermayesi eğitim politikalarının temel belirleyeni haline gelmiştir. Özellikle bireylerin yaşamları boyunca birden fazla iş değiştirmek zorunda kalacağına ve bu yüzden yeterliliklerini geliştirmek zorunda olduklarına yapılan vurgu oldukça dikkat çekicidir. Böylece işsizliğin nedeni bireylerin istihdam için gerekli bilgi ve beceriden yoksun olması olarak gösterilecektir.

1995 yılına gelindiğinde Avrupa Komisyonu "Öğretim ve Öğrenme: Öğrenme Toplumuna Doğru" (Teaching and Learning. Towards the Learning Society) adlı yeni bir Beyaz Kitap yayınlamıştır. Bu Kitap'ta 1996 yılının Avrupa Parlamentosu'nun Yaşam Boyu Öğrenme Yılı ilan ettiği bilgisi verilmektedir. Kitapta eğitim ve yetiştirimin görevi şu şekilde ifade edilmiştir:

> Beyaz Kitap'ın cevap aradığı ana konularından biri, bir taraftan yeni teknolojilerin gelişi ve ekonominin uluslararasılaşmasını kontrol altına alırken diğer taraftan iş yaratma sürecinde ülkeleri etkin kılmak için eğitim ve yetiştirimin nasıl daha iyi kullanılabileceğidir. Bunu iki soru takip etmektedir: Gerekli olan beceriler nelerdir? ve Bir insan nasıl istihdam edilebilir? (…) Nasıl elde edildiğine bakılmaksızın becerilerden ve yeterliliklerden en iyi şekilde faydalanmaya ve bireylerin, iş dünyasının ve sanayinin ihtiyaçlarını daha çok göz önünde bulundurarak herkesin potansiyelini güçlendirmeye ihtiyacımız vardır. İhtiyaç duyulan şey daha açık ve esnek bir yaklaşımdır. Böyle bir yaklaşım sürekli beceri edinme sürecine izin vererek ve yüreklendirerek yaşam boyu öğrenmeyi cesaretlendirmelidir (European Commission, 1995. s 13-15).

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere 1995 yılında yayınlanan Beyaz Kitap açıkça yaşam boyu öğrenmenin daha esnek olması ve piyasaya hizmet eden bir görev üstlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

1996 Yılının Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı ilan edilmesi yaşam boyu öğrenmenin açık bir şekilde tanıtıldığı ilk önemli etkinlik olmuştur. Etkinliğin odağındaki

konuları; yüksek nitelikli genel eğitim, sürekli eğitim ve yetiştirimin tanıtımı ve temel ve sürekli eğitimin Avrupa boyutunun geliştirilmesi oluşturmaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanını Bir Gerçekliğe Dönüştürmek (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality) belgesinde de belirtildiği üzere, yaşam boyu öğrenme 1997 yılında yayınlanan Avrupa İstihdam Stratejisi'nin yatay hedefi olarak ifade edilmiştir. İstihdam stratejisi koşullarında hareketlilik ve yenilikçilik, dil öğrenme, yaşam boyu öğrenme politikasıyla yapılan katkı ve istihdamın önemli bir unsuru olarak eğitim ve öğretimde nitelik için araştırmanın vurgulanmış olması AB'nin yaşam boyu öğrenmenin işlevini konusundaki politikasını ortaya koymaktadır (European Commission, 2001).

2000 yılında gerçekleştirilen Lizbon Avrupa Konseyi Bildirgesi'nde yaşam boyu öğrenmenin aktif işgücü piyasası politikalarındaki gelişmenin merkezini oluşturduğu vurgusu dikkat çekicidir. Lizbon Zirvesi'nde Avrupa'nın eğitim ve öğretim sistemlerinin hem bilgi toplumunun taleplerine hem de gelişmiş ve nitelikli istihdam için ihtiyaçlara uyum sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle, yaşam boyu öğrenme ile sağlanacak BİT becerileri, yabancı diller, teknolojik kültür, girişimcilik ve sosyal beceriler gibi yeni temel yeterliliklerin tanımlanması gerektiği belirtilmektedir. AB'nin dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomisi haline gelmesi için önemli alanlardan birinin de yaşam boyu öğrenme olduğu ve bu sebeple iş piyasasına hizmet eden bir yaşam boyu öğrenme politikası Lizbon Avrupa Konseyi 23 ve 24 Mart 2000 Başkanlık Sonuç Bildirgesi'nde (Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions) açıkça ifade edilmektedir:

> Yenilik ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili sosyal ortaklar arasında anlaşmaları teşvik ederek, çalışma saatlerini ve meslekler arası geçişi esnek bir biçimde yöneterek yaşam boyu öğrenme ve uyumluluk arasında tamamlayıcılığı kullanarak ve özellikle ilerleme kaydeden ortaklıklara Avrupa ödülü vererek Avrupa sosyal modelinin temel bir birleşeni olarak yaşam boyu öğrenmeye yüksek öncelik verme (European Commission, 2000a. S.8)

AB'nin Lizbon Stratejisi açıkça yaşam boyu öğrenmenin, AB'nin rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomisi haline gelmesi için önemli bir araç olduğunu vurgulayarak bu doğrultuda kullanılması için teşvik etmektedir. Bunu yaparken öncelikle AB'nin güçlü yanları ve sorunları tespit edilmiştir. Makroekonomik dengeler, para politikaları, ekonomik büyüme vb. AB'nin güçlü yanları olarak belirlenirken işsizlik oranının yüksek olması, iletişim ve bilgi teknolojisi alanındaki beceri eksikliği ve yetersiz rekabet gücü de zayıf yanları olarak ifade edilmiştir. Belgede 2010 yılına kadar bu

sorunların giderilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılması için bir eylem planı kararı da alınmıştır. Belgede insana yatırım yapmak, aktif bir refah devleti kurmak ve Avrupa sosyal modelinin modernizasyonu gibi sosyal hedefler ve bu hedeflerin istihdam politikaları, sosyal güvenlik, toplumsal katılım ve dışlanma ve eğitim gibi alt başlıkları da yer almaktadır.

Lizbon Zirvesi'nin ardından Komisyon, Avrupa'daki ve Avrupa dışındaki girişimlere ait göstergeleri, karşılaştırmaları ve iyi uygulamaları da içeren Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nu yayınlamıştır. Bu Memorandum'da yaşam boyu öğrenmenin istihdam edilebilirliği desteklemek amacının yanısıra aktif vatandaşlığı desteklemek amacı da vurgulanmaktadır. Belge bireysel ve kurumsal seviyede, kamuda ve özel sektörde yaşam boyu öğrenmenin uygulamaya geçmesine ilişkin kapsamlı bir strateji sunmayı hedeflemektedir. Özellikle yaşam boyu öğrenmenin yaşamın bir parçası haline getirilmesi, kaynakların eşgüdüm yöntemi yoluyla daha esnek kullanılması ve sosyal ortakların sürece dâhil edilmesi vurgulanarak 6 anahtar mesaj verilmektedir:

> Herkes için yeni temel beceriler: Bilgi toplumunda sürekli katılım için gereken becerilerin kazanılması ve yenilenmesi için öğrenme olanaklarına herkesin devamlı erişimini garanti altına almak,
> İnsana daha fazla yatırım: Avrupa'nın en önemli varlığı olan insanlarına öncelik vererek insan kaynaklarına yapılan yatırım miktarını gözle görülür şekilde arttırmak,
> Öğretim ve öğrenmede yenilenme: Yaşam boyu öğrenmenin sürekliliği için etkili eğitim ve öğretim yöntem ve ortamları geliştirmek,
> Öğrenmeye değer verme: Özellikle yaygın ve algın öğrenme ile öğrenmeye katılımın ve bunun çıktılarının anlaşılmasına ve değerlendirilmesine olanak tanıyacak yolları geliştirmek,
> Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini yeniden değerlendirme: Herkesin tüm Avrupa'da ve yaşamları boyunca, öğrenme olanaklarına ilişkin nitelikli bilgi ve tavsiyeye kolayca erişebilmesini sağlamak,
> Öğrenme etkinliğini eve yaklaştırma: Yaşam boyu öğrenme olanaklarını, bilgi ve iletişim teknolojileri ile destekleyerek mümkün olduğunca öğrenenlerin kendi ortamlarına yakınlaştırmak (European Commission, 2000a, 10-19).

Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nda ifade edilen altı mesajdan da anlaşılacağı üzere yeni beceriler, bilgi toplumuna katılım, sermaye olarak insan ve esnek öğrenme ortamları ile yaşam boyu öğrenmeye piyasa temelli bir yaklaşım getirilmiştir. Avrupa'da yaşayan tüm bireylerin toplumsal ve ekonomik değişime uyum sağlaması için eşit fırsatlara sahip olması vurgulanırken bilgi tabanlı ekonomi ve toplum için gerekli olan insan kaynağının yetiştirilebilmesi yaşam boyu öğrenme çerçevesi içinde ele alınmaktadır.

Avrupa Komisyonu'nun 2001 yılında yayınladığı "Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanını Bir Gerçekliğe Dönüştürmek" belgesi de yukarıda ifade edilen aktif vatandaşlığı vurgulamaktadır. Bu amaca ulaşmak için Avrupa İstihdam Stratejisi bağlamında uyumlu ve tamamlayıcı bir yaşam boyu öğrenme stratejisi geliştirmek ve uygulamak hedeflenmektedir. Özellikle yaşam boyu öğrenmenin vatandaşları güçlendirme ve AB'nin ekonomik hedeflerine hizmet etme görevinin altı çizilmektedir. Söz konusu belgede Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanı'nın amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

> Avrupa vatandaşlarının, öğrenme ortamları, iş, bölge ve ülkeler arasında özgürce hareket edebilmesi için güçlendirilmesini, bilgi ve yeterliliklerinden azami düzeyde yararlanabilmelerini ve daha zengin, hoşgörülü, demokratik olmak için Avrupa Birliği'nin ve aday ülkelerin hedeflerini gerçekleştirmelerini amaçlamaktadır (European Commission, 2001. S. 3).

"Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanını Bir Gerçeğe Dönüştürmek" belgesinden de anlaşılacağı üzere Avrupa vatandaşlarının tüm Avrupa ülkelerinde hareketliliğinin, farklı ülkelerde istihdam edilebilirliklerinin, bu amaca ulaşabilmek için vatandaşların bilgi ve yeterliliklerinin artırılması amacı güdülmektedir. Yine aynı belgede Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanı'nın hedefleri şu şekilde açıklanmaktadır:

> Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanı'nın hedefleri hem bilgi-temelli toplumun zorluklarına göğüs germeleri, öğrenmenin izinde öğrenme ortamları, meslekler, bölgeler ve ülkeler arasında özgürce hareket etmeleri hem de Avrupa Birliği'nin hedef ve isteklerini karşılamak ve üye ülkelerin daha zengin, kapsayıcı, hoşgörülü ve demokratik olmaları için vatandaşları güçlendirmek olmalıdır. Somut kelimelerle, bu üye ülkeler uyumlu ve kapsamlı yaşam boyu öğrenme stratejileri geliştirmeli ve uygulamalıdır anlamına gelmektedir ve bu Avrupa seviyesinde başlatılmış kararlaştırılmış önceliklerle uyumlu bir ortak tutum gerektirmektedir. Böyle bir eylem üye ülkelerin çabalarını hem desteklemeli hem de değer katmalıdır (European Commission, 2001. S. 8-9).

Anlaşılacağı üzere Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanı'ndan oldukça büyük bir beklenti göze çarpmaktadır. Avrupa Alanı'nın AB'nin çizdiği daha zengin, kapsayıcı, hoşgörülü ve demokratik olan ideal bir ülkeye ulaşmak için bu özelliklere sahip vatandaşların yetiştirilmesi, ayrıca bu vatandaşların bilgi-temelli toplumun zorluklarına göğüs gerebilen, öğrenmenin izinde öğrenme ortamları, meslekler, bölgeler ve ülkeler arasında özgürce hareket edebilen bireyler olarak yetişebilmeleri hedefleri bulunmaktadır. Bu hedeflerden de anlaşılacağı üzere yaşam boyu öğrenmenin yerine getirmesi gereken görev daha zengin ve esnek bir işgücünün olduğu bir Avrupa alanı

yaratmaktır. Bu amaç doğrultusunda üye ülkelerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin uygun stratejiler geliştirmeleri beklenmektedir.

Ayrıca "Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanını Bir Gerçeğe Dönüştürmek" belgesinde Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nda da vurgulanan öğrenmeye değer verilmesi; bilgi, rehberlik ve danışma hizmetlerinin güçlendirilmesi; öğrenmeye zaman ve para ayrılması, öğrenmelerin ve öğrenme olanaklarının bir araya getirilmesi; temel becerilerin herkese kazandırılması ve yenilikçi pedagoji araştırmalarının desteklenmesine tekrar dikkat çekilmiştir (European Commission, 2001. S. 4-5).

2002 yılında da yaşam boyu öğrenmeye olan vurgu devam etmiş ve eğitim ve yetiştirim çalışma programında, Avrupa Konseyi ve Komisyon gelecek eğitim sistemlerinin önemli bir unsuru olarak yaşam boyu öğrenmenin altını çizmiştir. Çalışma Programında 2010 yılına kadar "vatandaşların ve AB'nin yararı için (…) her yaştan Avrupalı yaşam boyu öğrenmeye erişmelidir" hedefi konulmuştur (European Council, 2002b:3). Aynı yıl Konsey'in Yaşam Boyu Öğrenme Yasa Tasarısı (Council Resolution of 27 June 2002 on Lifelong Learning) yayınlanmıştır. Tasarıda yaşam boyu öğrenmeye ilişkin vurgu şöyledir:

> …yaşam boyu öğrenme okul öncesinden emeklilik sonrasına kadar örgün, yaygın ve informal öğrenmeleri de içeren geniş yelpazede öğrenmeleri kapsamalıdır. Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenme; kişisel, sivil, toplumsal ve/veya istihdam-ilişkili bir perspektiften bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla yaşam boyunca alınan tüm öğrenme aktiviteleri olarak anlaşılmalıdır. Sonuç olarak, bu bağlamda ilkeler şunlar olmalıdır: öğrenmenin öznesi olarak birey, fırsat eşitliğinin öneminin altının çizilmesi, öğrenmenin niteliği (European Council, 2002a:2).

2006 yılında Avrupa Parlamentosu ve Konsey, Yaşam Boyu Öğrenme Eylem Programı'nı yüksek nitelikli eğitim ve yetiştirim sistemi ile ileri düzeyde bir Avrupa bilgi toplumu geliştirme amacı ile kabul etmiştir. Program her yaştan ve her eğitim seviyesinden, farklı sosyal gruplardan bireyleri kapsamaktadır (European Union, 2006).

2008 yılına gelindiğinde hem eğitim hem de istihdam alanında uluslararası hareketliliği kolaylaştırmak için ortak bir referans çerçevesi oluşturma kararı alınmıştır. Avrupa Birliği Resmî Gazetesi'nde Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Nitelikler Çerçevesini Oluşturma Tavsiye Kararı yayınlanmıştır. Bu çerçeve ile işçi ve öğrenenlerin uluslararası hareketliliğinin kolaylaştırılması ve Avrupa iş piyasasındaki arz ve talep gereksinimlerini karşılamaya katkıda bulunulmasını amaçlanmakta ve eğitimin istihdam politikalarının gerçekleştirilmesine hizmet etmesi hedeflenmektedir. Tavsiye kararında amaç şu şekilde ifade edilmiştir:

> Bu tavsiyenin amacı gerek genel ve yükseköğretim gerekse mesleki eğitim ve öğretimdeki farklı yeterlilik sistemleri ve seviyeleri arasında aracı olarak hizmet edecek ortak bir referans çerçevesinin oluşturulmasıdır. Bu, farklı üye ülke vatandaşlarının sahip oldukları yeterliliklerin şeffaflığını, kıyaslanabilirliğini ve hareket edebilirliğini geliştirecektir. Niteliğin her seviyesi, prensipte, çeşitli eğitim ve kariyer yolları ile elde edilebilmelidir. Avrupa Nitelikler Çerçevesi, uluslararası sektörel kurumların kendi nitelik sistemlerini ortak Avrupa referans noktası ile ilişkilendirmelerini de sağlayacaktır ve uluslararası sektörel nitelikler ve ulusal nitelik sistemleri arasındaki ilişkiyi de gösterecektir. Böylece bu tavsiye, yaşam boyu öğrenmenin daha geniş hedeflerine ve istihdam edilebilirliğe, hareketliliğe ve işçi ile öğrenenlerin sosyal uyumunu arttırmaya katkıda bulunmaktadır. Karşılıklı güven oluşturulmasına yardımcı olarak, şeffaf nitelik garantisi ilkeleri ve bilgi değişimi bunun uygulanmasını destekleyecektir (European Council, 2008. S. 2).

"Yetişkin Öğrenmesi Eylem Planı 2008-2010" belgesinin de Konsey'in "Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanını Bir Gerçeğe Dönüştürmek ve Yaşam Boyu Öğrenme Yasa Tasarısı" ile uyumlu olduğu ve benzer amaçları hedeflediği göze çarpmaktadır. Eylem Planı'nın amacının; yüksek nitelikli bilgi, rehberlik ve değerlendirme sistemleri, mükemmel öğrenme içerikleri ve dağıtım mekanizmaları ile Avrupa yetişkin eğitimini desteklemek olduğu ifade edilmektedir. Eylem planı yetişkin eğitiminde şu beş önceliğe odaklanmıştır: Eğitime yetişkin katılımının önündeki engellerin kaldırılması, yetişkin eğitiminde yüksek nitelik düzeyinin sağlanması, öğrenme çıktılarının tanınması ve onaylanması için sistem geliştirilmesi, yaşlanan nüfus ve göçmenlere daha fazla yatırım yapılması, ilerlemenin ölçülmesi (European Commission, 2011:12).

2009 yılına gelindiğinde AB dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomi olma hedefini gerçekleştirmek için halen zorluklarla mücadele etmesi gerektiğini vurguladığı "ET 2020" Eğitim ve Yetiştirimde Avrupa İş Birliği için Strateji Çerçevesi üzerine 12 Mayıs 2009 Konsey Kararları'nı (Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training -'ET 2020') yayınlamıştır. "ET 2020" eğitim ve yetiştirim stratejik çerçevesinin temel amacı eğitim ve yetiştirim sistemlerini daha da geliştirmek için üye ülkeleri desteklemektir. Bu stratejik çerçeveye göre, eğitim ve yetiştirim sistemleri, tüm vatandaşların kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlamalı ve sürdürülebilir ekonomik refah ve istihdam edilebilirliği garanti etmelidir. AB'nin bu belgede de ifade edildiği gibi eğitim ve yetiştirimden beklentisi değişmemiş öncelik istihdam edilebilirliği garanti eden bir eğitim ve yetiştirim hedefidir.

2010 yılında yayınlanan ve Lizbon Stratejisi'nin yerini "Avrupa 2020" Stratejisi almıştır. Bu stratejide Avrupa'nın bir dönüşümle karşı karşıya olduğu ifade edilerek

yaşanan krizlerin yıllardır devam eden ekonomik ve toplumsal ilerlemeyi silip süpürdüğü ve Avrupa ekonomisinde yapısal bir güçsüzlük yarattığı ifade edilmektedir. Bu arada dünyanın küreselleşme, kaynaklarda baskı ve yaşlanma gibi hızla ilerleyen ve uzun dönemli zorluklarla karşılaştığı belirtilmektedir. Avrupa 2020'nin hedefleri Lizbon hedefleri ile benzerdir:

> Akıllı büyüme-bilgi ve yenilik temelli bir ekonomi geliştirme,
> Sürdürülebilir büyüme- daha verimli kaynağı olan, daha yeşil ve daha rekabetçi bir ekonomiyi destekleme,
> Kapsayıcı büyüme-ekonomik, toplumsal ve bölgesel uyum ortaya koyan yüksek-istihdam ekonomisini güçlendirme (European Commission, 2010. s.5).

Avrupa 2020 hedeflerinde iki tema ortaya çıkmaktadır. Bir tarafta rekabetçilik ve büyüme üzerine bir bilgi ekonomisi, diğer tarafta istihdamla yakından ilişkili bir toplumsal uyum ve içerme. Avrupa'nın yaşam boyu öğrenme politikaları 1990'lardan bugüne bu bağlamda kurgulanmaya devam etmektedir.

2011 yılında ise Yetişkin Öğrenmesi Yenilenmiş Gündemi (Renewed Agenda for Adult Learning) yayınlanmıştır. Bu yayında ET2020 Stratejisi'nin dört hedefinin gerçekleştirilmesi için çalışmaların devam edeceği vurgulanmıştır. Gündem aşağıdaki amaçları gerçekleştirmek için çağrıda bulunmaktadır:

> (i) Kişisel ve mesleki gelişim, güçlenmek, uyum sağlayabilmek, istihdam ve topluma aktif katılım için cinsiyet, kişisel ve ailevi koşullara bakılmaksızın yetişkinlerin yüksek nitelikli öğrenme fırsatlarına yaşamlarının herhangi bir zaman diliminde erişim fırssatlarını güçlendirme;
> (ii) Öğrenme çıktılarına ve öğrenenlerin sorumluluklarına ve özerkliğe odaklanan yetişkin eğitimi ve yetiştirime yeni bir yaklaşım geliştirme;
> (iii) Öğrenmenin yaşamları boyunca düzenli aralarla ve özellikle işsizlik ve kariyer geçişleri dönemlerinde takip etmeleri gereken yaşam boyu süren bir çaba olduğu konusunda yetişkinlerde daha fazla farkındalık geliştirme;
> (iv) Etkili yaşam boyu öğrenme rehberlik sisteminin ve ayrıca yaygın ve informal öğrenmenin onaylanması için bütünleştirilmiş sistemlerin gelişmesini destekleme;
> (v) Anahtar yeterliliklerin edinilmesi ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesinin (Eueopean Qualifications Framework-EQF) tüm seviyelerindeki yeterlilikleri sürdürmek amacındaki yetişkinler için sivil toplum, sosyal ortaklar ve yerel otoritelerce desteklenen kapsayıcı yüksek nitelikli örgün ve yaygın eğitim ve yetiştirim hizmetlerini sağlama;
> (vi) Şirket içi eğitim ve iş-temelli yetiştirim dâhil olmak üzere yetişkinlerin farklı eğitim ihtiyaçlarına uyumlu esnek düzenlemeler yapma;
> (vii) Yetişkin öğrenmesinin; üretimi, rekabetçiliği, yaratıcılığı, yenilikçiliği ve girişimciliği desteklemeye katkı sağladığı ve işçilerinin iş piyasasındaki hareketliliğini ve istihdam edilebilirliğini güçlendirmede önemli bir unsur olduğu konusunda işverenler arasında daha fazla farkındalık yaratma;
> (viii) Sosyal sorumluluk gösterme, topluma daha açık olma ve de yaşlanan toplumun ihtiyaçlarına ve demografik zorluklarla mücadele etme yoluyla yetişkin

öğrenenler gibi öğrenen grupları kabul etme konusunda yükseköğretim kurumlarını cesaretlendirme;
(ix) Yetişkinler için öğrenme fırsatları yaratmada, öğrenme ihtiyaçlarını düzgün bir biçimde ifade etmede ve de merkezi, bölgesel ve yerel otoritelerin katılımını arttırmada sosyal ortakların ve sivil toplumun rolünü destekleme;
(x) Özellikle ikinci-şans fırsatları ve temel yeterliliklerin geliştirilmesi için ortak sorumluluklar ve güçlü kamu katılımı temelinde yaşam döngüsü boyunca eğitim ve yetiştirim kaynaklarının dengeli paylaşımını destekleme;
(xi) Temel beceri hizmetleri da dâhil olmak üzere iş yerinde öğrenmenin yararları konusunda sosyal ortaklarda farkındalığın arttırılması ve sosyal ortakları dâhil etme;
(xii) Aktif, otonom ve sağlıklı yaşlanmayı desteklemek için bilgisini, sosyal ve kültürel sermayesini bir bütün olarak toplumun yararı için kullanan yaşlılara iyi-gelişmiş öğrenme hizmetleri sağlama;
(xiii) Farklı yaş grupları (örneğin, "nesiller arası pakt" yoluyla), farklı kültür ve farklı geçmişi olan insanlar arasında dayanışmayı güçlendirme yoluyla yetişkin öğrenmesinin desteklenmesine güçlü bir söz verme (European Council, 2011. S. 3-4).

Yetişkin Öğrenmesi Yenilenmiş Gündemi'nin yukarıda sıralanan amaçları özellikle mesleki gelişim ve istihdam için yetişkin eğitiminin gerekliliğini vurgulayarak öğrenenlere sorumluluk yüklemektedir. Gündem'de sivil toplum, sosyal ortaklar ve yerel otoritelerce desteklenen kapsayıcı yetişkin eğitimi hizmetlerinin gerekliliğini vurgulanarak yetişkin eğitiminin bir kamu hizmeti olarak görülmediğinin altı çizilmektedir. Bunun yanı sıra temel becerilerin de iş yerinde öğrenilmesi teşvik edilmektedir.

Avrupa Birliği'nin 1993 yılından günümüze kadar yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yayınladığı temel metinler incelendiğinde yaşam boyu öğrenmenin AB'nin nihai hedefi olan en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomisi olma hedefini gerçekleştirmek için bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu çerçevede hemen hemen tüm belgelerde ekonomik büyüme, rekabet edilebilirlik, istihdam vurgusu ağır basmaktadır. Kişisel ve toplumsal gelişme ekonomik gelişme ile ilişkilendirilerek rekabet edilebilirlik kaçınılmaz unsur olarak sunulmaktadır. Bu doğrultuda eğitim nitelik çerçeveleri ile standartlaştırılmaya, uluslararası sınavlarla ölçülmeye başlanmış ve eğitimde rekabet uluslararası boyutlara taşınmıştır. Bu standartlaşma ve sınavlarla ölçme ülkelerin gündemine girmeye başlamıştır. Bu standartlaşma ve ölçmenin yanı sıra özellikle örgün eğitim sistemlerinden çıkmış ve çalışma hayatına girmiş yetişkinlerin eğitimine büyük önem verilmekte ve yeni yeterliliklerin kazandırılması vurgulanmaktadır. Tüm bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için yaşam boyu öğrenmeye vurgu artmaktadır. AB'nin 1993-2011 yılları arasında yayınladığı bu temel politika belgeleri incelendiğinde dört

önceliğin vurgulandığını söyleyebiliriz. Bu öncelikler; iş piyasası ve istihdam, sosyal içerme ve aktif vatandaşlıktır.

4.1.1. İş Piyasası, İstihdam, Sosyal İçerme ve Aktif Vatandaşlık

AB'nin yaşam boyu öğrenme politika belgeleri incelendiğinde özellikle iş piyasasına uyum sağlama ve istihdam edilebilirliğe vurgu göze çarpmaktadır. 2000 senesinde Lizbon Avrupa Konseyi'nde alınan kararları yansıtan Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu yaşam boyu öğrenme için eşit derecede önemli iki hedef olduğuna vurgu yapmaktadır: aktif vatandaşlığı ve istihdam edilebilirliği desteklemek. Rapor şunu ifade etmektedir:

> Avrupa Birliği (EU) dünyaya örnek teşkil etmeli ve hem dinamik ekonomik büyümenin gerçekleşebilmesinin hem de sosyal uyumun güçlenmesinin mümkün olduğunu bütün dünyaya göstermelidir. Yaşam boyu öğrenme vatandaşlığın, sosyal uyumun ve istihdamın gelişmesi için çok önemli bir politikadır (European Commission, 2000b. s.6).

Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu ile AB, tüm dünyaya ekonomik büyüme gerçekleştirilirken sosyal uyumun da güçlendirilebileceğini göstermek için yaşam boyu öğrenmenin önüne hem istihdamı geliştirme hem de sosyal uyumu sağlama hedeflerini koymaktadır.

2009 yılına gelindiğinde Avrupa Konseyi'nin yayınladığı "ET 2020" Eğitim ve Yetiştirimde Avrupa İş Birliği için Strateji Çerçevesi üzerine 12 Mayıs 2009 Konsey Kararları (Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education And Training "ET 2020") Lizbon hedeflerinin gerçekleştirilmesine devam edileceğini duyurmaktadır. Konsey bu kararı ile öncelikle yetişkinlerin becerilerinin ve yeterliliklerinin yaşamları boyunca geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Özellikle temel becerilerden yoksun ve ilköğretimi tamamlamayan yetişkinler için hizmetlere dikkat çekilmektedir (Eurydice, 2015). Europe 2020'de de Avrupa Komisyonun AB seviyesinde şunun için çalışacağı belirtilmektedir:

> İleri öğrenmeye ve iş piyasasına katılmak için gerekli yeterliliklerin genel, mesleki, yükseköğretim ve yetişkin eğitimi süresince kazanılmasını ve tanınmasını sağlamak ve eğitim/yetiştirim ve iş için ortak bir dil ve fonksiyonel bir araç geliştirmek: Avrupa Beceriler, Yeterlilikler ve Meslekler Çerçevesi (European Skills/Competences, Qualifications and Occupations-ESCO) (European Commission, 2010. s.19).

ET 2020'de görüldüğü gibi AB, üye ülkelerin yetişkinlere ileri öğrenmelere ve iş piyasasına katılmalarında gerekli olan yeterlilikleri kazandırmasını ve eğitim/yetiştirim

ve iş için ortak bir dil ve operasyon aracı geliştirmeyi hedef göstermektedir. Burada da bireylerin iş piyasasına katılmaları için ihtiyaç duyacakları yeterlilikleri kazanmasına ve bunu kolaylaştırmak için ESCO'dan yararlanılmasına vurgu yapılmaktadır.

ET 2020 strateji çerçevesinde birinci stratejik hedef olan yaşam boyu öğrenmeyi ve hareketliliği gerçeğe dönüştürmek maddesinde özellikle istihdam edilebilirlik için yaşam boyu öğrenmenin ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır:

> Stratejik hedef 1: Yaşam boyu öğrenme ve hareketliliği gerçeğe dönüştürme: Demografik değişimin oluşturduğu güçlük ve değişen ekonomik ve sosyal koşullar doğrultusunda becerilerin güncellenmesi ve geliştirilmesi ihtiyacı öğrenmede yaşam boyu yaklaşımını; değişime daha uyumlu ve geniş bir dünyaya daha açık eğitim ve yetiştirim sistemlerini gerektirmiştir. Yaşam boyu öğrenmede yeni girişimler gelecek güçlükleri yansıtmak için geliştirilebilirken, devam eden girişimlerde halen daha fazla ilerleme kaydedilmesi, özellikle uyumlu ve kapsamlı yaşam boyu öğrenme stratejilerinin uygulanmasında ilerleme kaydedilmesi gerekmektedir. Özellikle, ilgili öğrenme çıktıları temelli ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile bağlantısı olan ulusal nitelikler çerçevelerinin gelişmesinin sağlanması için, çeşitli eğitim ve yetiştirim sektörleri arasında daha iyi geçişleri, yaygın ve informal öğrenmeye karşı daha açıklık ve arttırılmış şeffaflık ve öğrenme çıktılarının tanınmasını içeren daha esnek öğrenme yolları kurulabilmesi için çalışma gerekmektedir. Yetişkin eğitimini desteklemek, rehberlik sistemlerinin niteliğini artırmak ve yeni öğrenme şekilleri geliştirerek ve yeni öğretim ve öğrenme teknolojilerini kullanarak genel anlamda öğrenmeyi daha çekici hale getirmek için daha fazla çaba gerekmektedir.
> Yaşam boyu öğrenmenin önemli bir unsuru ve insanların istihdam edilebilirliklerini ve uyum yeteneklerini güçlendirecek önemli bir araç olarak öğrenenler, öğretmenler ve öğretmen eğitmenler için hareketlilik kademeli olarak yurtdışında-hem Avrupa'da hem de tüm dünyada- öğrenme dönemleri yaratmak amacıyla genişletilmelidir. Bunu yaparak, Hareketlilik için Avrupa Nitelik Şartı'ndaki ilkeler uygulanmış olacaktır…(European Council, 2009. s.3)

ET 2020 stratejisinin birinci hedefinde genel olarak AB'nin 1993 yılından bu yana koyduğu hedefler tekrarlanmaktadır. Becerilerin güçlendirilmesine, üye ülkelerin uyumlu ve kapsamlı yaşam boyu öğrenme stratejileri uygulamalarına, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi ile uyumlu ulusal nitelik çerçeveleri geliştirilmesine, öğrenme çıktılarının tanınmasına, rehberlik sistemlerinin niteliğinin artırılmasına ve herkes için hareketliliğin teşvik edilmesine vurgu yapılmaktadır. Bunlara ek olarak ET 2020'de hareketliliğin sadece Avrupa 'da değil tüm dünyada gerçekleştirilmesinin de altı çizilmektedir. Nitekim 2014-2020 yılları arasında uygulanan Erasmus+ Programı ile AB hemen hemen tüm dünya ülkelerinden Avrupa'ya ve Avrupa'dan bu ülkelere olan hareketliliklere hibe desteği vermektedir.

ET 2020'nin ardından 2011 yılında yayımlanan Yetişkin Öğrenmesi Yenilenmiş Gündemi); ekonomik krizin yetişkin öğrenmesinin iş piyasasındaki ve toplumdaki

değişikliklere uyum sağlamak için becerilerin geliştirilmesinde ne kadar önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır:

> Akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı büyüme için Avrupa 2020 stratejisi, yaşam boyu öğrenme ve becerileri geliştirmeyi mevcut ekonomik kriz, demografik yaşlanma ve Avrupa Birliğinin geniş ekonomik ve toplumsal stratejisi için temel unsurlar olarak kabul etmektedir. Kriz, yetişkinlerin -özellikle düşük-becerili ve yaşlı işçileri- iş piyasasında ve toplumdaki değişimlere uyum sağlamak için becerilerini geliştirerek Avrupa 2020 hedeflerine ulaşmada yetişkin öğrenmesinin oynayacağı önemli rolün altını çizmektedir. Yetişkin öğrenmesi, işsizlik, yeniden yapılanma ve kariyer geçişlerinden etkilenenlere çeşit becerileri geliştirme ya da yeniden beceri kazandırma araçları sağlamanın yanı sıra sosyal içermeye, aktif vatandaşlığa ve kişisel gelişime önemli bir katkıda bulunmaktadır.

Avrupa Komisyonu Yetişkin Öğrenmesi Yenilenmiş Gündem'inde üye ülkeleri yetişkinlerin iş piyasasında rekabet edilebilirliklerini artırmak için aşağıda belirtilenlere odaklanmaya davet etmektedir:

> -Daha esnek iş programı araçlarını dâhil ederek hem işe özel becerileri hem de daha kapsamlı becerileri geliştirmek amacıyla işverenleri işyeri-temelli öğrenmeye katılmaya teşvik etme.
> -Ana akım erişim yeterliliklerinden yoksun olanlar için yükseköğretime daha geniş erişim ve yükseköğretim kurumlarınca sunulan yetişkin öğrenme fırsatları yelpazesinin çeşitlendirilmesi dâhil olmak üzere esnek öğrenme yolları için yetişkinleri destekleme.
> -Her yaştan ve tüm yeterlilik seviyelerindeki yetişkinler, girişimciler ve kurumlar tarafından yaygın ve informal öğrenmelerin kullanılmasının teşvik edilmesi ve bu öğrenmelerin onaylanması için fonksiyonel sistemleri tamamen devreye sokma (European Council, 2011. s.5).

Yetişkin öğrenmesine ilişkin Avrupa Komisyonu'nun hazırladığı bu gündem tamamen iş piyasasının ihtiyaçlarına odaklanarak işin gerektirdiği özel becerilerin iş yerinde öğrenilmesi ile istihdam mekanizmalarına hizmet eden bir yetişkin eğitimi hizmeti öngörmektedir. Yetişkin eğitimi hizmetinden yararlanamayanlar için yükseköğretim kurumlarınca verilecek esnek öğrenme yollarını tavsiye ederek öğrenme sorumluluğu bireylere bırakılmaktadır. Bir kamu hizmeti olarak sunulan örgün yetişkin eğitiminden ziyade yaygın ve informal öğrenmelerin tanınmasını destekleyerek sorumluluğu özel sektör ve sivil toplum örgütlerine bırakmaktadır.

Yukarıda sırlanan belgelerden de anlaşılacağı üzere, sermayenin üretim krizine girmesi, bilgi temelli ekonomi hedefi ve küreselleşme yaşam boyu öğrenme söylemi ile eğitimi metalaştırmış ve Avrupa Komisyonu'nun 1990'lardan günümüze kadar yaşam boyu öğrenme ile ilgili yayınladığı belgelere de yansımıştır. Eğitim ve bilgi istihdam edilebilirliği sağlayacak en temel unsur olarak algılanmaya başlanmıştır (European Commission, 1995). Rubin'in (1972) de ifade ettiği gibi eğitimin işlevi nitelikli işgücünü

yetiştirmek olmuş ve eğitim ve istihdam birlikte anılmaya başlanmıştır. Rikowski (2002), bilgi toplumlarında eğitimin insan sermayesinin oluşturulmasına indirgenen bir sürece girdiğini ve istihdam piyasaları doğrultusunda şekillendiğini belirtmektedir.

Sosyal içerme ve aktif vatandaşlık da AB'nin yaşam boyu öğrenme politika belgelerinde vurgulanan diğer önceliklerdir. 2011 yılında Avrupa Konseyi'nin yayınladığı "Yetişkin Öğrenmesi için Yenilenmiş Avrupa Gündemi Konsey Kararı (Council Resolution on a Renewed European Agenda for Adult Learning)'nda yaşam boyu öğrenmeyi ve hareketliliği gerçeğe dönüştürmek maddesinde aktif vatandaşlığın kazandırılması için yetişkin eğitiminin desteklenmesi vurgulanmaktadır:

> Yetişkin öğrenmesi ile eşitliği, sosyal uyumu ve aktif vatandaşlığı desteklemek. Yetişkin öğrenmesi sektörünün kapasitesini artırmak, sosyal uyumu desteklemek, öğrenme ile hayat fırsatları için ikinci bir şansa ihtiyaç duyan insanlara bunu sağlamak aynı zamanda okulu erken terk oranını %10'un altında tutmaya katkı sağlamak (European Council, 2011. s.3)

Avrupa Konseyi'nin Yetişkin Öğrenmesi Yenilenmiş Gündemi Konsey Kararı'nda üye ülkeleri yetişkinlerin aktif vatandaşlığının artırmak için aşağıda belirtilen konulara odaklanmaya davet etmektedir:

> -Yetişkin okuryazarlık ve matematik becerilerinin geliştirilmesi, dijital okuryazarlığın geliştirilmesi ve modern topluma aktif katılım için ihtiyaç duyulan okuryazarlık çeşitleri ve temel becerilerin geliştirilmesi için yetişkinlere fırsatlar sağlama (ekonomik ve finansal okuryazarlık, vatandaşlık, kültürel, politik ve çevre farkındalığı, sağlık yaşamayı öğrenme, tüketim ve medya farkındalığı gibi).
> -Toplumda ve toplulukta sosyal içermeyi ve aktif vatandaşlığı güçlendirme, göçmenlerin, Romenlerin ve imkânı kısıtlı grupların yetişkin öğrenmesine erişimini geliştirme ve de mülteciler, sığınma talebindeki insanlar için ev sahibi ülkenin dilini öğrenme gibi öğrenme hizmetlerini geliştirme yoluyla yetişkin öğrenmesi hizmetlerini artırma ve bireylerin katılımını teşvik etme.
> -Aktif yaşlanma, gönüllülük, nesiller arası öğrenmenin yeni şekillerini destekleme ve yaşlıların bilgi, beceri ve yeterliliklerini toplumun yararı için kullanma teşebbüsleri bağlamında yaşlı yetişkinler için öğrenme fırsatlarını güçlendirme.
> -Hastane, bakım evi ve hapishanedeki bireyler gibi öğrenmenin dışında kalmış bireylerin ve engelli bireylerin öğrenme gereksinimini karşılama ve onlara yeterli rehberlik desteği sağlama (European Council, 2011. s. 5-6).

Göçmen ve mülteci sayılarının oldukça çok olduğu Avrupa'da sosyal dışlanma büyük bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple Komisyon özellikle sosyal içerme ve aktif vatandaşlık üzerinde durarak sosyal sorunların önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, Yetişkin Öğrenmesi Yenilenmiş Gündemi Konsey Kararı da üye ülkeleri; göçmenler ve mülteciler için özellikle ev sahibi ülkenin dilinin öğretilmesine ve aktif

birer vatandaş olabilmeleri için yetişkinlerin ihtiyaç duyacağı okuryazarlık ve matematik becerileri ile dijital okuryazarlık gibi modern topluma aktif katılım için ihtiyaç duyulan okuryazarlık çeşitlerinin geliştirilmesine odaklanmaya davet etmektedir.

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin AB'nin son 25 yılda yayınladığı temel metinlerde özellikle iş piyasasına uyum sağlama, istihdam edilebilirliğe, sosyal içerme ve aktif vatandaşlığa yapılan vurgu göze çarpmaktadır. AB üye ülkeler için yaşam boyu öğrenme kapsamında ortak bir politika belirlemese de hemen hemen yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yayınladığı tüm metinlerde üye ülkelerin yaşam boyu öğrenme stratejilerinde iş piyasasına uyum sağlama, istihdam edilebilirlik, sosyal içerme ve aktif vatandaşlığa vurgu yapmaları konusunda yönlendirmelerde bulunmaktadır. Sonuç olarak, AB'nin yaşam boyu öğrenme politikaları küreselleşme ve rekabetedilebilirlik ile şekillenmiş ve de iş piyasasının ihtiyaçlarına odaklanmıştır (Jarvis, 2007; Kogan, 2000; Milana, 2012, Rubenson, 2013; Sayılan, 2001).

4.2. İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Hedef ve Amaç Açısından Karşılaştırılması

Bu alt başlıkta İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitiminin hedef ve amaçları hakkında detaylı bilgi verilerek AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarının söz konusu ülkelerin hedef ve amaçlarına nasıl yansıdığı ile benzerlik ve farklılıkları sayfa 64'da listenen belgeler taranarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.2.1. İngiltere'de Yetişkin Eğitiminin Hedef ve Amaçları

AB'nin yaşam boyu öğrenme politikaları üye ülkelerin yaşam boyu öğrenme politikalarını farklı şekillerde etkilemiştir. Danimarka gibi bazı üye ülkeler AB'nin üye ülkelerde yaşam boyu öğrenme startejisi geliştirmesi önerisine uyarak yaşam boyu öğrenme starteji belgelerini hazırlamıştır. İngiltere de AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarından oldukça etkilenmiş, ayrı bir yaşam boyu öğrenme strateji belgesi hazırlamasa da farklı belgelerle bu doğrultuda hedef ve amaçlar belirlemiştir.

Birleşik Krallık hükümetinin 1996 yılında yayımladığı "Yaşam süresince Öğrenme: Bir Politika Çerçevesi-Lifetime Learning: A Policy Framework" adlı Beyaz Kağıt'da yeterlilik temelli Ulusal Mesleki Yeterlilikler ve çıktı-temelli İnsanlara Yatırım odaklı

eğitim ve yetiştirim hedefleri yer almaktadır. Bu hedefler yaşam boyu öğrenme ve öğrenen toplum bağlamında ele alınmış olup hükümete küçük bir rol verilmiştir:

> Yaşam süresince öğrenme bir Hükümet Programı ya da bir kurumun mülkiyeti değildir. Pek çok işveren, birey ve kurumun tavır ve davranışları ile ilgili ortak bir hedeftir. Hükümetin bir rolü vardır ama hükümetler yaşam süresince öğrenmeyi gerçeğe dönüştürme ile ilgili kültürel değişimi tek başına gerçekleştiremezler.

Görüldüğü üzere bu belgede bireylere sorumluluk yüklenmektedir. Ayrıca belgede yaşam boyu öğrenme yaklaşımının üç ana noktasından birinin "*Rekabetedilebilirlik ve istihdamedilebilirliğin sağlanmasında yaşam süresince öğrenmenin öneminin giderek farkedilmesi*" olduğu vurgulanmaktadır. Kogan (2000) da bu belgede yaşam boyu öğrenmenin rekabet, istihdam ve iş ve sanayi dünyasının ihtiyaçları ile ilişkilendirildiğini ifade etmektedir.

Birleşik Krallık hükümetinin 1998 yılında yayımladığı "Öğrenme Çağı-The Learning Age" dokümanında öğrenmenin bireyleri, işletmeleri ve tüm ulusu nasıl etkilediği şu şekilde ifade edilmektedir:

> Bireyler için, öğrenme herkese istihdam ve ilerleme için gerekli olan yeni beceri ve yeterlilikler kazanmaya yardımcı olacaktır. Öğrenme bizim para kazanma gücümüzü arttıracaktır (...)
> İşletmeler için, öğrenme onlara işlerine değer katarak ve işlerini güncel tutarak daha başarılı olmalarına yardımcı olacaktır. Öğrenme şu an bir ulusun rekabet gücünün merkezinde olan insan ve entelektüel sermayeyi arttıracaktır (…) Verimlilik tüm işgücüne bağlı olduğu için herkese yatırım yapmalıyız.
> Ulus için, öğrenme güçlü bir ekonomi ve kapsayıcı bir toplum için anahtardır (…) bu sebeple Hükümetin refah reform programının temelindedir (...) (DfEE, 1998)

Görüldüğü gibi Öğrenme Çağı adlı belgede ifade edilen öğrenmenin bireyler, işletmeler ve tüm ulus üzerindeki etkisi ekonomi odaklıdır.

AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarının Krallık ülkelerini nasıl etkilediğini Jarvis (2007) şu şekilde ifade etmektedir:

> (…) Öğrenme Çağı, ulusun ekonomik ihtiyaçlarına daha fazla odaklanmış ve Sanayi Üniversitesi ve Doğrudan Öğrenme-ulusal öğrenme servisi- gibi yenilikler önermiştir. Bu rapor Yeni İşçi hükümetinin neoliberal prensiplerini ve bununla birlikte yaşam boyu öğrenmeyi tanıtma isteğini kesinlikle yansıtıyordu (...) Aslında Birleşik Krallık'ta istihdam için eğitim ve sürekli mesleki gelişime hiç olmadığı kadar artan bir vurgu vardı; liberal yetişkin eğitimi fonları kesildi ve yaşam boyu eğitim hizmetleri tekrar kısıtlandı (…) (Jarvis, 2007. s.181)

Jarvis'in de belirttiği gibi İngiltere'de istihdam ve mesleki eğitime verilen önem liberal yetişkin eğitimi fonlarının ve yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin kısıtlanmasına yol açmıştır. İngiltere'nin yaşam boyu öğrenme strateji belgesinin bulunmaması ve

yetişkin eğitimine ilişkin hedeflerin beceriler stratejisi başlığı altında yer alması yaşam boyu öğrenmeye yaklaşımının piyasa modeline ne kadar yakın olduğunu göstermektedir. İngiltere'de yaşam boyu öğrenme için kapsayıcı bir ulusal strateji bulunmamakla birlikte "Sürdürülebilir Büyüme İçin Beceriler-Skills For Sustainable Growth" (BIS, 2010) de başlatılan beceriler stratejisi yaşam boyu öğrenmeye ve yetişkin eğitimine ilişkin bazı bilgiler içermektedir. Aşağıdaki alıntıda da belirtildiği gibi bu stratejinin amacı İngiltere'de beceri temelini geliştirmektir:

> Kamu fonları sınırlıdır ve çok düşük seviyede becerileri olan ya da dezavantajlı öğrenenlere fon desteğinde öncelik tanıyacağız, bununla birlikte öğrenenlerin ve işverenlerin şahsi menfaatlerinin olacağı orta ve yüksek seviyedeki eğitim kurslarının masraflarının karşılanmasında bu öğrenen ve işverenlerin kamu ile ortak yatırım yapması konusunda bir beklenti olacaktır.

Beceriler Stratejisi 2013 yılı Nisan ayında yayımlanan "Becerilerde Kesinlik ve Cevap Verebilirlik-Rigour and Responsiveness in Skills" (BIS, 2013) ile güncellenmiştir. Bu yeni planın hedefi işçiye seçilen görevini yerine getirmesi için gerekli olan nitelikleri kazandıracak, eğitim ve yetiştirim sağlayıcılarının öğrenenler ve işverenlerin taleplerini karşılayacağı bir sistem kurmaktır.

Bu politik amaçlar, hükümetin iktidarda kalacağı süreçteki harcama planlarını düzenleyen ve duyuran yıllık finansal beyanlarla da desteklenmektedir. En güncel beyan ise "Beceriler Fonu Beyannamesi-Skills Funding Statement 2012-15" (BIS and SFA, 2012)'dir. Skills Funding Stetement 2012-15'de ifade edilen amaç ve hedefler şunlardır:

- Bu yılın Beceriler Fonu Beyannamesi, Britanya'daki herkesin başarılı olmak için ihtiyaç duyacağı becerileri garantileyen bir Okul Sonrası Eğitim (Further Education-FE) sistemi yaratma sözümüzü tekrar teyit etmektedir.
- …, öğrenenlerin ve işverenlerin ihtiyaçlarına etkili ve verimli bir şekilde cevap verebilmelerini sağlamak amacıyla kolejler için esneklikleri ve FE sağlayıcılarını önemli ölçüde artırdık. Topluluklarına daha fazla cevap verebilmelerini sağlamak ve paranın daha değerli olması amacıyla planlama kontrollerini kaldırdık. FE genelinde sıkı bütçelerle, bu özgürlükler ve esneklikler şimdi her zamankinden daha önemlidir.
- Kolejlerin pek çoğu ve FE sağlayıcıları başarılı olabileceklerini göstermişlerdir. 2010 yılından beri FE bütçesindeki kesintilere rağmen, bütün hizmet seviyeleri artmıştır ve yetişkin stajında önemli ölçüde büyüme gerçekleştirmeye devam etmekteyiz. İngilizce ve Matematik katılımcıları da artmıştır ve bireylerin öğrenme ve istihdamda ilerlemelerini sağlamak için güçlü İngilizce ve Matematik becerilerinin ne kadar elzem olduğu anlaşılmış ve başarılı olmak son derece önemli hale gelmiştir. Bu Fon Beyannamesi önümüzdeki yıllarda sektörün bu başarılara dayanmasını nasıl sağlayacağımızı düzenlemektedir.

- Büyüme için ihtiyaç duyduğumuz becerilerin tanımlanmasında ve desteklenmesinde işverenler önemli bir rol almaktadır. Ülke çapında, kolejler büyüme için beceriler geliştirmede yenilikler ve iş birliği yapmaktadırlar. İşveren-yönlendirmeli kurumları, işverenlerin ihtiyaç duyduğu niteliklerin tasarlanmasında ve mesleki niteliklerin özenli ve değerli olmasının sağlanmasında liderlik yapmaları için cesaretlendirmeliyiz. Özellikle, işverenlerin merkezi bir rolü bulunmaktadır çünkü biz stajın yüksek kalitede, daha özenli ve işverenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olmasını sağlamak için çalışmaktayız.
- İşverenlerin beceri hizmetlerinin daha ileriye gitmesinde önemli bir rol oynamalarını sağlamak için, Yerel Girişim Ortaklıklarına (Local Enterprise Partnerships-LEPs) Heseltine Değerlendirmesi tavsiye kararlarıyla paralel beceriler politikaları ile ilgili yeni bir stratejik rol veriyoruz. LEPs'in alanlarında beceriler geliştirmelerini ve kolejler ile FE sağlayıcı ile yakın çalışmalarını isteyeceğiz ...

Beceriler Fonu Beyannamesi 2012-15'in temel hedeflerinden ilki Britanya'daki tüm bireylerin başarılı olabilmeleri için becerilerini geliştirecek bir Okul Sonrası Eğitim (Further Education) sistemi yaratmaktır. Kolejlerin ve diğer okul sonrası eğitim sağlayıcılarının, öğrenenlerin ve işverenlerin ihtiyaçlarına daha etkili cevap verebilmeleri için planlama kontrolleri kaldırılıp daha fazla esneklik verilmiştir. Özellikle yetişkinler için staj imkânlarına daha fazla yer verilmiştir. Bunun yansıra yetişkinlerin İngilizce ve Matematik becerilerinin öğrenme ve istihdamda ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. İşverenlerin beceri gelişiminde daha fazla rol oynayabilmeleri için Yerel Girişim Ortaklıklarına (Local Enterprise Partnerships-LEPs) stratejik bir rol verilmiştir. LEPs'ler hem kendi bölgelerinde becerileri geliştirecek hem de kolejler ve okul sonrası eğitim sağlayıcıları ile yakın iş birliğinde bulunacaktır.

İngiltere'de yaşam boyu öğrenme ile ilgili özellikle becerilerin geliştirilmesine odaklanıldığı "Sürdürülebilir Büyüme İçin Beceriler" (BIS, 2010), "Becerilerde Kesinlik ve Cevap Verebilirlik-Rigour and Responsiveness in Skills" (BIS, 2013) ve "Beceriler Fonu Beyannamesi-Skills Funding Statement 2012-15" (BIS and SFA, 2012) belgelerinden anlaşılmaktadır. Gönüllü ortaklık modelini temsil eden İngiltere'de becerilerin geliştirilmesi için mesleki eğitime odaklanmış özel ve gönüllü kurumların aktif olduğu ve iş piyasasının ihtiyaçlarına cevap veren bir sistemin olduğu görülmektedir. Bu sistemin işletilebilmesi için ihtiyaç duyulan stratejiler ise "Sürdürülebilir Büyüme İçin Beceriler" (BIS, 2010), "Becerilerde Kesinlik ve Cevap Verebilirlik-Rigour and Responsiveness in Skills" (BIS, 2013) ve "Beceriler Fonu Beyannamesi-Skills Funding Statement 2012-15" (BIS and SFA, 2012) belgelerle belirlenmektedir.

4.2.2. Danimarka'da Yetişkin Eğitiminin Hedef ve Amaçları

Biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modeline sahip Danimarka'nın yetişkin eğitimine ilişkin temel politika belgesi 2007 yılında Danimarka Eğitim Bakanlığı (Danish Ministry of Education) tarafından yayımlanan Danimarka'nın Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi'dir (Danish Ministry of Education, 2007). Danimarka Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde (Danish Ministry of Education, 2016d) ifade edilen yaşam boyu öğrenmenin hedefleri şunlardır:

- Uyumlu bir eğitim sistemi; okul öncesinden yükseköğretime kadar herkese temel becerilere sahip olması, nitelikli bir eğitim ve yaşam boyu öğrenmenin sağlam temelini alması için fırsat sağlamalıdır. Herkes için eşit fırsat ve yer olmalıdır.
- Eğitim dünya standartlarında olmalıdır. Eğitim sistemi, yeteneği güçlendirmeli ve dezavantajlı öğrenenler için daha uyumlu olmalıdır. Niteliğe büyük önem verilmeli ve eğitim hem iş piyasasının hem de toplumun ihtiyaçları ile uyumlu olmalıdır.
- İş piyasasındakilerin ihtiyaçlarıyla uyumlu ve düşük seviyede eğitimli bireyleri geliştirecek, yaşam boyu öğrenme becerilerine olan ihtiyaca cevap verecek uygun ve yüksek nitelikli yetişkin eğitimi ve sürekli yetiştirim olmalıdır.
- Hem kamu hem de özel işletmelerde iş yerinde sistematik yeterliliklerin gelişimi güçlendirilmelidir. Çalışanlar için sürekli yetiştirim ve yeterlilik gelişimi için kamu ve özel yatırımın artırılması bireylerin becerilerinin gelişmesine ve işletmelerin gelişiminin güçlendirilmesine katkı sağlamalıdır.
- Rehberlik ve danışmanlık fırsatları geliştirilmeli ve öğrenciler ile yetişkinlerin eğitim programlarını seçebilmeleri ve yaşam boyu öğrenmeye katılabilmeleri için en iyi koşulları sağlamaya yardımcı olmalıdır.
- Eğitim ve öğretim bireylerin bilgi, beceri ve yeterlilikleri üzerine temellendirilmeli ve inşa edilmelidir. Yetişkin eğitimi ve sürekli yetiştirimde, yeni ve geliştirilmiş fırsatlar bireylerin önceki öğrenmelerini tanımalı ve görünürlüğü desteklemelidir.
- Eğitim sisteminde birbiriyle uyumlu eğitim yöntemleri ve şeffaflık, hedeflenen eğitime ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamalıdır ve kamu kaynaklarının en iyi şekilde kullanımını kolaylaştırmalıdır.
- Uluslararasılaşmaya ve çevreyle iş birliğini güçlendirmeye katkı sağlamak için tüm eğitim programlarının küresel bir yaklaşımı olmalıdır.
- Eğitimde yüksek nitelik ve bilgi artışına katkı için daha güçlü yükseköğretim ortamları yaratılmalıdır. Eğitim kurumları, işletmeler ve diğer ilgili aktörlerle etkileşim için daha iyi bir çerçeve ve daha iyi şartlar geliştirilmelidir.

Danimarka Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde ifade edilen yaşam boyu öğrenmenin hedeflerinin de anlaşılacağı üzere, ilk maddede temel eğitime ve herkesin eğitime eşit erişimine vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra niteliğin önemi ve dezavantajlı grupların ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulmasının altı çizilmektedir. Diğer taraftan belgede iş piyasasının ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir yetişkin

eğitiminden bahsedilmektedir. Bu belgeden de anlaşılacağı üzere Danimarka hem eşitlikçi yetişkin eğitimi geleneğini korumakta hem de AB'nin yaşam boyu öğrenme politikasındna etkilenerek bu doğrultuda hedefler koymaktadır.

Danimarka Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde (Danish Ministry of Education, 2016d) ifade edilen yetişkin eğitimi ve sürekli yetiştirimin hedefleri şunlardır:

- Herkes yaşam boyu öğrenmeyle ilgilenmelidir.
- Yetişkin eğitimi ve sürekli yetiştirim amaçları etkili ve esnek olmalıdır. Bireyler için iyi iş fırsatlarını, işletmelerde iyi rekabeti ve toplumda yüksek istihdam ve refahı desteklemelidir.
- Yetişkin eğitimi ve sürekli yetiştirim herkese yeterliliklerini geliştirme fırsatı sunmalıdır – en azından örgün eğitim seviyesi düşük olanlara.
- Yetişkin eğitimi ve sürekli yetiştirim, niteliklerdeki ve iş piyasasının ihtiyaçlarındaki değişimleri yansıtmalıdır.

Danimarka'da yetişkin eğitiminin amaçları ise şunlardır:

- Demokrasiyi, yeterlilikleri ücretsiz ve açık bir şekilde geliştirerek güçlendirmek
- Vatandaşların kişisel gelişimlerinin ve yaşam kalitelerinin arttırılmasını sağlamak
- Eğitim yoluyla, düşük-becerili bireylerin katılımına vurgu yapmak ve eşitliği sağlamak
- Değişen iş piyasasında mesleki yeterlilikleri ve esnekliği geliştirmek

Green'in (2005) farklı ülkelerde farklı yaşam boyu öğrenme modellerini incelediği makalesinde, Danimarka biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modelini temsil eden ülkeler arasında yer almaktadır. Bu model, hem bireyin kendi sorumluluğunu almasının önemini vurgulamakta hem de çoklu ajansların, çeşitli pay sahipliğinin ve yeni öğrenme teknolojilerinin en üst seviyede kullanımını desteklemektedir. Bu modelde, yetişkin eğitiminin büyük bir çoğunluğu işverenler tarafından sağlanmaktadır. Yetişkin eğitimi hizmeti, sosyal ortakların (işverenlerin ve işçilerin temsilcileri) arabuluculuk şirketleri tarafından düzenlenmekte ve koordine edilmektedir. Sistemler ulusal yasalar ve devlet himayesinde koordine edilen ulusal kurumlar aracılığıyla resmileştirilmektedir. Danimarka'nın yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi hedefleri bu model kapsamında şekillenmiştir. Sorumluluk kamu ve sosyal ortaklar arasında paylaşılmıştır. Hedeflerde özellikle eşitliğe ve eğitimin niteliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Öte yandan bu hedef ve amaçlar AB'nin yaşam boyu öğrenme politikası ile uyumludur ve ona paralel şekillendirilmiştir. Dolayısıyla iş piyasasındakilerin ihtiyaçlarıyla uyumlu bir yaşam boyu öğrenme, çalışanlar için sürekli yetiştirim ve yeterlilik gelişimi, tüm eğitim programlarında küresel bir yaklaşım, istihdam ve refahı destekleyen esnek yetişkin

eğitimi hedefleri AB'nin yaşam boyu öğrenme politikası ile uyumlu hedefler olarak dikkat çekmektedir.

Larson ve Milana (2011) Danimarka'daki yetişkin eğitimi sisteminde meydana gelen son dönem değişimini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> Yaşam boyu öğrenme odağının bir parçası olarak büyümesi beklenen yetişkin eğitimi sistemi içinde olan şeyler böylece kara kutu muamelesi görmektedir. Odak çoğunlukla yetişkin eğitimi arz ve talebi iken, programların niteliği iş piyasası için çıktıların kullanışlılığına göre tarif edilmektedir. Pedagojik görüşle karşılaştırıldığında yetişkin eğitimi ve yetiştirimin ekonomik boyutuna olan bu ilgi şu gerçekle uyumludur: 1999 ve 2006'daki yetişkin eğitimi sistemi için en kapsamlı iki reform planının ikisi de Eğitim Bakanlığı'nın değil Komisyon yönlendirmeli Maliye Bakanlığı'nın çalışmalarının sonucudur (…) yetişkin eğitimi ve yetiştirim sistemi içinde olanların daha az önemli olduğu ve yetişkin eğitimi ve yetiştirimin iş piyasasının bir aracı olduğu sinyalini vererek iş veren ve işçi kuruluşları, komitelerin işlerine de dahil olmuşlardır (Larson ve Milana, 2011. s.81).

Larson ve Milana'nın da belirttiği gibi Danimarka'da yetişkin eğitimi sistemine yönelik 1999 ve 2006 yıllarında yapılan reformlarda Maliye Bakanlığı'nın yönlendirmesi baskın olmuştur. 2006 yılında Danimarka Hükümeti yetişkin eğitimi ile ilgili stratejilerin yer aldığı "Küresel Ekonomide Danimarka Stratejisi-Strategy for Denmark in the Global Economy" belgesini yayımlamıştır. Bu belgede yetişkin eğitimine ilişkin aşağıdaki girişimler belirlenmiştir:

- Yetişkin eğitimi ve sürekli yetiştirimle ilgili mevcut fırsatlar için kolaylıkla ulaşılabilir rehberlik,
- Önceki öğrenmelerin daha kolay tanınması,
- Şirketlerde daha sistematik yeterlik geliştirme,
- Okuma, yazma ve aritmetikte daha esnek ve pratik yetişkin eğitimi programları,
- İkinci dili Danca olanlar için Danca kurslarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi,
- Daha çok ve daha iyi kalitede yükseköğretim programları,
- Yetişkinlere yönelik mesleki eğitim ve yetiştirim programları için yeni ödenek modeli,
- Yetişkin mesleki yetiştirim programları için esnek ve farklılaştırılmış harcırahlar ve sübvansiyonlar,
- Yetişkin eğitimi ve sürekli yetiştirim için özel tasarruf programları.

1999 ve 2006 yıllarında yapılan reformlar, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi hizmetlerinin şekillenmesinde piyasanın da etkisinin olduğunu göstermektedir. Özellikle 2006 yılında yayımlanan "Küresel Ekonomide Danimarka Stratejisi'nde konulan hedefler arasında esnek ve etkin yetişkin eğitimi ve sürekli yetiştirim, şirketlerin rekabet

edilebilirliğinin artırılması, yüksek oranda istihdam yaratılması gibi piyasaları destekleyen hedefler yer almaktadır.

Danimarka'nın 2007 yılında yayımlanan yaşam boyu öğrenme stratejisinin hem AB'nin Lizbon Stratejisi hem de Küresel Ekonomide Danimarka Stratejisi ile uyumlu bir şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Milana ve Larson'ın (2009) da belirttiği gibi bu yaşam boyu öğrenme stratejisi rehberlik ve önceki öğrenmelerin tanınmasına odaklanarak AB ile uyumluluk göstermektedir. Sonuç olarak Danimarka'nın demokratik, eşitlikçi yetişkin eğitimi geleneğinin hedef ve amaçlar açısından da AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarından oldukça etkilendiğini söylemek mümkündür.

4.2.3. Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Hedef ve Amaçları

Green (2005)'in sınıflandırmasına göre Türkiye devletçi modeline sahiptir. Bunun en somut örneği 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre yaygın eğitimin düzenlenmesidir. Bu kanunun özel amacı şudur:

> Millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademeden çıkmış vatandaşlara, örgün eğitimin yanında veya dışında;
> - Okuma- yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
> - Çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak,
> - Millî kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
> - Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak,
> - İktisadi gücün arttırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek,
> - Boş zamanları iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak,
> - Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonomimizin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkânlar hazırlamak,
> - Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Üst politik referans belge olarak kabul edilen kalkınma planları, kapsayıcı bir anlayış benimsenerek tüm kurumlara yön verebilmesi, öncelikleri belirlemede yardımcı olabilmesi ve böylece kurumsal düzeyde stratejik planlar ile bütünlük ve uyumun sağlanması amacıyla bir politika seti olarak oluşturulmaktadır. Nitekim 2014-2018

dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma planında da yaşam boyu öğrenmeye ilişkin politikalar yer almaktadır. Planın hedefleri ve politikaları kısmında "Nitelikli İnsan ve Güçlü Toplum" başlığı altında eğitimle ilgili politika şu şekilde ifade edilmektedir:

> Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir (…) Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılacaktır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013. s. 31-33).

Onuncu Kalkınma Planı'nın nitelikli insan ve güçlü toplum başlığı altında ifade edilen hayat boyu öğrenme yaklaşımında bireylerin yeterliliklerinin işgücü piyasasının ihtiyaçları ile uyumlu olması vurgulanmaktadır. Yine Onuncu Kalkınma Planı'nda yer alan "Temel ve Mesleki Becerileri Geliştirme Programı" başlığı altında da temel becerileri kazandıran hayat boyu öğrenme programlarının geliştirilmesi hedefi yer almaktadır. Bu hedefe ulaşmak için "halk eğitimi merkezleri ile yerel yönetimlerin meslek edindirme merkezlerinin hayat boyu öğrenme merkezi olarak yeniden yapılandırılması ve bu merkezlerde sunulan temel beceri eğitim faaliyetlerinin nicelik ve nitelik olarak artırılması" ve "bireylerin öğrenme fırsatları çeşitlendirilerek hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin teşvik edilmesinin sağlanması" önerilmektedir. Kısacası Onuncu Kalkınma Planı'nda belirtilen hedefler ile Türkiye'nin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı AB'nin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile paralellik göstermektedir.

Türkiye AB'nin yaşam boyu öğrenme startejisi geliştirme tavsiyesine uyarak 2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi hazırlamıştır. Özellikle 2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi AB'nin yayınladığı temel yaşam boyu öğrenme politika belgeleri ile oldukça uyumludur. Bu belgede toplam 16 öncelik alanı belirlenmiş olup bu alanlarda önlemlerin alınması öngörülmüştür:

> Öncelik 1: Hayat Boyu Öğrenmenin Eşgüdümü İçin Tarafların Görev ve Sorumluluklarının Açıkça Belirtildiği Bir Yasal Düzenlemenin Yapılması
> Öncelik 2: Toplumsal Farkındalık Artırılarak Hayat Boyu Öğrenme Kültürünün Oluşturulması
> Öncelik 3: Etkin İzleme, Değerlendirme ve Karar Verme İçin Veri Toplama Sisteminin Güçlendirilmesi
> Öncelik 4: Tüm Bireylere Okuma Yazma Becerisi Kazandırılarak Okuryazar Oranında Artış Sağlanması
> Öncelik 5: Temel Eğitim Başta Olmak Üzere Eğitimin Tüm Kademelerinde Okullaşma Oranlarında Artış Sağlanması

Öncelik 6: Eğitim Kurumlarının Fiziki Altyapısı ile Eğitici Personel Sayısının ve Niteliğinin İhtiyaçlara Uygun Hale Getirilmesi
Öncelik 7: Öğretim Programları Değişen İhtiyaçlar Doğrultusunda Sürekli Güncellenmesi
Öncelik 8: Bireylerin Çağın Değişen Gereksinimine Uyum Sağlayabilmeleri Amacıyla Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımının Etkin Hale Getirilmesi
Öncelik 9: Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım Sürecinde Dezavantajlı Bireylere Özel Önem Verilmesi
Öncelik 10: Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Güçlendirilmesi
Öncelik 11: Mesleki Yeterlilik Sisteminin Aktif Hale Getirilerek Kalite Güvence Sisteminin Kurulması
Öncelik 12: Öğretim Programları Arasındaki ve Okuldan İşe-İşten Okula Geçişlerin Kolaylaştırılması
Öncelik 13: İşgücünün Niteliği Rekabet Edebilir Seviyeye Ulaştırılması
Öncelik 14: Hayat Boyu Öğrenmenin Finansmanının Taraflarca Paylaşılmasının Sağlanması
Öncelik 15: Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Uluslararası İşbirliğinin ve Hareketliliğin Artırılması
Öncelik 16: Yaşlıların Sosyal ve Ekonomik Hayata Etkin Katılımlarını Artırmak Üzere Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetlerinin Desteklenmesi

Sayılan (2015), 2009 yılında yayınlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'ni incelediği çalışmasında Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisini şu şekilde ifade etmektedir:

> Lizbon hedefleri ve Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme alanı doğrultusunda Strateji Belgesinin hedefi, "Türk toplumunun ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayacak bir Hayat Boyu Öğrenme sistemi kurma ve bu sistemi işletme ve devam ettirme" olarak açık ve kesin bir şekilde ifade edilmiş bakış açılarını içermektedir. Hedefin gerçekleştirilmesine ilişkin onaltı öncelik, sistemin korunması ve işlemesi için mekanizmaların yaratılmasıyla (yeniden yapılanma, düzenleme, organizasyon ve izleme) ilgilidir. İstihdam ile eğitim arasındaki bağlantı strateji belgesinin temeli olarak vurgulanmaktadır (…) Hayat Boyu Öğrenme sistemi kurulmasının odağında, istihdamla ilişkinin merkezde yer aldığı örgün, yaygın ve yetişkin eğitimi yapısı oluşturmanın olduğu fark edilmektedir (Sayılan, 2015. s.163).

Sayılan'ın da belirttiği gibi Türkiye'nin 2009 yılındaki yaşam boyu öğrenme hedefi AB'nin hedefleri ile paralel şekillenmiş ve istihdam edilebilirliği desteklemek yetişkin eğitiminin merkezine yerleştirilmiştir.

2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nin nihaî hedefi; farklı öğrenme ve yaş seviyelerindeki bireylerin istihdam edilebilirliklerini ve sosyo-kültürel gelişimlerini sağlamak amacıyla; bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirerek, öğrenmeye erişimlerini arttırarak öğrenen bireyden, öğrenen topluma ve öğrenen Türkiye'ye doğru bir dönüşümü gerçekleştirmektir.

Hayat boyu öğrenme sisteminin etkinliğini ve verimliliğini arttırmaya yönelik olarak hazırlanan 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde yer alan öncelikler şunlardır:

- Toplumda HBÖ Kültürü ve Farkındalığının Oluşturulması,
- HBÖ Fırsatlarının ve Sunumunun Artırılması,
- HBÖ Fırsatlarına Erişimin Artırılması,
- Hayat Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sisteminin Geliştirilmesi,
- Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin Geliştirilmesi,
- HBÖ İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi.

Türkiye'nin 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nin de AB'nin yaşam boyu öğrenme tanımı ve hedefiyle uyumlu olduğu görülmektedir. Strateji belgesinde bireylerin istihdam edilebilirliklerini ve sosyo-kültürel gelişimlerini sağlamak hedefinin altı çizilmektedir. Ayrıca rehberlik hizmeti ve önceki öğrenmelerin tanınması da öncelikler arasında yer almaktadır.

4.2.4. Yetişkin Eğitiminin Hedef ve Amaçlarının Karşılaştırılması

Her ülkenin yetişkin eğitimi hedef ve amaçları o ülkenin kendi sosyal, siyasal ve ekonomik yapısı ile ilişkilidir. Nitekim İngiltere, anayasal monarşi ile yönetilen Avrupa Birliği'nin en güçlü üyelerindendir. Kentli nüfus oranı %83 olan İngiltere İnsani Gelişme Endeksi sıralamasında 14. sırada yer almaktadır ve güçlü bir ekonomiye sahiptir.

Yetişkin eğitimi kökeni ise 15. yüzyıllarda başlamış ve 18. yüzyılda Gramer Okulları ile kurumsallaşmaya çok erken adım atmıştır. İngiltere'de üniversitelerin de köklü bir geçmişi ve yetişkin eğitimi üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. 1918-1919 yıllarında İşçi Eğitim Derneğinin de yetişkin eğitimi üzerinde önemli etkileri olmuştur. İngiltere eğitim sisteminde yerel yönetimler etkili olmakla birlikte özellikle 1988 Eğitim Reformu ile eğitim sisteminde içerik, amaç, müfredat ve değerlendirmede bir ölçüde merkezileşmeye gidilmiştir (Akarsu, 2005; Bilir, 2009; Okçabol, 2006).

EUROSTAT 2016 Yaşam Boyu Öğrenme İstatistiği verielerine göre İngiltere'de yetişkin eğitimine 25-64 yaş arası katılım oranı %20,1'dir. Uzun bir sömürgecilik geçmişi olan, sanayi devrimin başladığı, dünyanın borsacılık ve banka sektörünün öncülüğünü yapmış olan İngiltere'de eğitim de var olduğu toplumun koşullarına göre şekillenmiştir. Kogan (2000) Birleşik Krallık'ta yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yasal ve düzenleyici bir çerçevenin olmadığını belirterek bu alanda hükümet politikalarının cesaretlendirici

olduğunu ancak açık ve net politikaların belirlenmediğini vurgulamıştır. İngiltere'de Beceriler Stratejisi ile yaşam boyu öğrenmeye ve yetişkin eğitimine ilişkin koşullar belirlenmiştir. Söz konusu stratejide özellikle kamu fonlarının sınırlı olduğundan ve bireylerin ve işverenlerin eğitim masraflarında katılımcı olmalarının altı çizilmiştir. İngiltere'de yetişkin eğitiminin hedef ve amaçları piyasacı bir yaklaşımla neoliberal politikalarla şekillenmiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin "Sürdürülebilir Büyüme İçin Beceriler" (BIS, 2010) adlı beceriler stratejisinin altında yer alması bunun en açık göstergesi olmaktadır. 2013 yılında güncellenen "Becerilerde Kesinlik ve Cevap Verebilirlik-Rigour and Responsiveness in Skills (BIS 2013)" stratejisi ile İngiltere'de yetişkin eğitiminin hedef ve amacı çalışanlara nitelik kazandırmaya odaklanmıştır ve bu strateji ile piyasaya hizmet eden bir politika izlenmektedir. İşverenlerin talep ettiği nitelikleri işçilere kazandırmayı hedefleyen ve bunun sağlanması için tüm koşulların yerine getirilmesini kolaylaştıracak esnek bir sistem inşa edilme amacı ve hedefi güdülmektedir. Kogan (2000) da yayınlanan çeşitli politika belgelerinde yaşam boyu öğrenmenin rekabetedilebilirlik, piyasa odaklılık ve iş ve sanayi dünyasının ihtiyaçları ile ilişkilendirildiğini belirtmektedir.

Yetişkin eğitimi geleneği uzun bir geçmişe dayanan Danimarka, İskandinav refah modeli olarak anılan Danimarka refah modeli ile vatandaşlarının eğitim gibi sosyal haklarını korumaktadır. İnsani Gelişme Endeksi sıralamasında İngiltere'nin üstünde yer alan ve 10. sırada olan Danimarka'da işsizlik oranı %3'tür. Yüksek refah seviyesine sahip Danimarka toplumu, dernek kurma oranı ile çalışanların sendikalaşması özgürlüğü oldukça yüksek düzeyde olan örgütlü bir toplumdur. Eğitim geleneğinde de eşitlik, toplumsal dayanışma ve yerel kontrol gibi temel ilkeleri olan Danimarka'da azınlıklara saygı duyulmakta ve onların özellikle kendi değer ve kültürlerine göre okul kurabilme hakları korunmaktadır.

25-64 yaş arası eğitime katılım oranı %37,4 olup İngiltere'ye kıyasla oldukça yüksektir. İngiltere ile karşılaştırıldığında Danimarka'nın yetişkin eğitimine ilişkin Danimarka Eğitim Bakanlığı tarafından 2007 yılında yayımlanan Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi'nin olması önemli bir farklılık olarak göze çarpmaktadır. Çizelge 7'de görüldüğü gibi, Danimarka'nın Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi'nde yaşam boyu öğrenmenin hedefleri herkes için eşit fırsat ile başlamaktadır. Ancak sonrasında eğitimin iş piyasası ile uyumlu olması gerektiği belirtilmektedir. Bu noktada İngiltere'nin piyasanın ihtiyaçlarına uygun eğitim hedefi ile benzerlik göstermektedir. İngiltere'den farklı olarak hedef ve amaçlarda rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine de yer

verilmektedir. Bu hizmetler yetişkinlerin kendilerine uygun eğitim programını seçmelerine ve yaşam boyu öğrenmeye katılabilmelerine yardımcı olacak bir rehberlik ve danışmanlığı kapsamaktadır. Ayrıca, bireylerin önceki öğrenmelerinin tanınmasını destekleyen ve şeffaf bir eğitim sistemi hedefleyen bir strateji benimsenmektedir. Eğitim programlarında küresel bir yaklaşımın uluslararası platformlarda iş birliğini güçlendireceğini belirten hedefi ile Danimarka yaşam boyu öğrenme stratejisinin, küreselleşmeden etkilendiği ve AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarını yansıttığı sonucunu çıkarabiliriz. Larson ve Milana (2010) da yetişkin eğitimi politikalarının küresel rekabet ve Lizbon Stratejisi tarafından şekillendirildiğini, yetişkin eğitiminin iş piyasası ve ekonomi politikalarının bir aracı olarak kullanıldığını ve yetişkin eğitiminin rekabet edilebilirliğini arttırmanın bir yolu olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Ancak iş piyasasının ihtiyaçlarına cevap verebilen bir yetişkin eğitimi hedefi olan İngiltere ile karşılaştırıldığında, Danimarka'da demokrasiye katılımı, kişisel gelişimi ve yaşam kalitesinin artırmayı, eğitim yolu ile eşitliği sağlamayı ve mesleki yeterlilikleri geliştirmeyi amaçlayan bir yetişkin eğitimi sistemi bulunmaktadır. Bunun en temel sebebi de Danimarka toplumunun, dernek kurma oranı ve çalışanların sendikalaşması özgürlüğü oldukça yüksek düzeyde olan örgütlü bir toplum olmasıdır. Geçmişten gelen eşitlikçi ve azınlıkların haklarına saygı duyan bir eğitim geleneği olması da önemli bir etkendir.

Çizelge 7

Ülkelerin Yetişkin Eğitimi Hedef ve Amaçları

Ülkeler	Yetişkin Eğitiminin Hedef ve Amaçları
İngiltere	Sürdürülebilir büyüme için istihdama yönelik becerilerin artırılması
Danimarka	Eşitlik, demokrasi, kişisel gelişim ve mesleki yeterlilik
Türkiye	Temel eğitim sorunları ve meslek edindirmek

Merkezi bir yönetim biçimine sahip ve genç nüfus oranı yüksek olan Türkiye Cumhuriyeti demokratik hukuk devletidir. MEB tüm eğitim etkinliklerini merkezden yönetmektedir. İnsani Gelişme Endeksi'nde 69. sırada yer alan Türkiye, 1999 yılından bu yana AB'ye aday ülkedir. 1923 yılında kurulmuş ve tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişi Avrupa ülkelerine kıyasla oldukça geç tamamlamış bir ülke olan Türkiye'de sözlü kültürden yazılı kültüre geçiş de tam anlamı ile gerçekleşememiştir. Cumhuriyetle birlikte

Arap alfabesinden Latin alfabesine geçiş ve o yıllarda yapılan okuma yazma seferberliği ile halkın büyük bir çoğunluğu okuryazar olmuştur ve güncel istatistiklerde okuryazarlık oranı kadınlarda %93,6, erkeklerde %98,7 (TÜİK, 2014) olmasına rağmen etkin okuryazarlık oranlarının istatistiklerden daha düşük olduğu yapılan araştırmalarla doğrulanmaktadır (Yıldız, 2011).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yetişkin eğitimini içine alan yaygın eğitimin özel amaçları okuma-yazma öğretmek, sürekli eğitim imkânı sağlamak, çağın bilimsel ve teknolojik gelişmelerine uyum sağlayıcı eğitim imkânları sunmak ve ekonominin gelişmesi için istihdam politikasına uygun meslek edindirmek olarak özetlenebilir.

AB üyeliği için uyum çalışmalarına devam eden Türkiye 2009-2013 ve 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgelerini hazırlayarak ülkedeki yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin amaç ve hedeflerini şekillendirmiştir. Bu belgelerden ilki olan ve 2009-2013 dönemini kapsayan strateji belgesi içerik ve biçim olarak AB'nin yaşam boyu öğrenme strateji belgelerinin bire bir uyarlanması şeklinde hazırlanmıştır. 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ise özellikle toplumda yaşam boyu öğrenme kültür ve farkındalığının oluşturulması, fırsatların ve bu fırsatlara erişimin artırılması, rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin tanınması ve izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Bu öncelikler İngiltere ve Danimarka ile karşılaştırıldığında özellikle metinlerde mesleki eğitime İngiltere kadar vurgu yapılmadığı görülmektedir. Bunun yanısıra Danimarka ile Türkiye'nin strateji belgelerinde önceki öğrenmelerin tanınmasına ve rehberlik ve danışmanlık hizmetine değinilmektedir.

Bağcı'ya (2011) göre, AB'ye üyelik sürecinde Türkiye'nin eğitim sistemi AB ülkeleri ile uyumlu hale getirilmeye çalışılmış; hayat boyu öğrenme dokümanları, AB tarafından hayat boyu öğrenmeye ilişkin yayınlanan dokümanlar temel alınarak hazırlanmıştır. Bu sebeple Türkiye'nin ve AB'nin söz konusu dokümanlarında kullanılan dil, eğitim ihtiyaçları ve amaçlar açısından pek çok benzerlik bulunmaktadır. Bağcı (2011), Türkiye'nin hayat boyu öğrenmeye ilişkin kendine özgü sorunları olmasına ve bu sorunlar için özel çözümlerin üretilmesi gerekmesine rağmen, Türkiye'nin hayat boyu öğrenme politikalarında AB üyeliği dinamikleri ve küreselleşmenin temel alındığını ve Türkiye'nin kendine özgü sorunlarınının göz ardı edildiğini ifade etmiştir. Nitekim Yıldız (2012) da Türkiye'nin eğitimini yönlendiren temel dokümanların neliberal bir yaklaşımla hazırlanarak piyasanın talepleri doğrultusunda şekilllendirildiğini belirtmektedir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, göze çarpan ilk ve en önemli şey bu üç ülkenin de üye ve/veya aday ülke olarak içerisinde yer aldıkları AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarından ve küreselleşmeden etkilendikleridir. Özellikle İngiltere AB'nin piyasacı modelini tam anlamıyla hayata geçiren bir model olmuştur. İngiltere yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimine beceriler stratejisi içinde değinmiştir. Bu durumdan da yetişkin eğitimini iş piyasası için işgücü yetiştiren mesleki eğitimle sınırlandırdığı anlaşılmaktadır. Danimarka ve Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme strateji belgeleri her ne kadar AB'nin yaşam boyu öğrenme stratejisine uygun olarak hazırlanmış olsa da yetişkinlerin eğitim hakkı ön planda tutulmuştur. Bu durum Danimarka için geçmişten gelen ve örgütlü ve demokratik bir toplum olma özelliğinden kaynaklanıyor olabilir. Türkiye'de temel eğitim sorunu henüz çözülememiş olmasından dolayı yaşam boyu öğrenme amaçlarında okuma yazma öğretmek, sürekli eğitim imkânı sağlamak, çağın bilimsel ve teknolojik gelişmelerine uyum sağlayıcı eğitim imkânları sunmak ve ekonominin gelişmesi için istihdam politikasına uygun meslek edindirmek vurgulanmaktadır. 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nin özellikle toplumda yaşam boyu öğrenme kültür ve farkındalığının oluşturulması, fırsatların ve bu fırsatlara erişimin artırılması, rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin tanınması ve izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesine vurgu yapılması, bu alanlarda yetişkinlerin eksikliklerinin daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

4.3. İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Yapı Açısından Karşılaştırılması

Bu alt başlıkta İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitiminin yapısı hakkında detaylı bilgi verilerek benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.3.1. İngiltere'de Yetişkin Eğitiminin Yapısı

İngiltere'de yetişkin eğitimi hem iş için mesleki eğitimi hem de bireylerin yaşamlarında ve işlerinde gerekli olan temel becerileri kazanmalarını sağlayan ikinci şans eğitimini kapsamaktadır.

Yükseköğretimin dışında bireyleri kariyerleri ve mesleklerine hazırlamak, belirli becerileri kazandırmak, iş hayatındakilerin gelişimlerini sağlamak ve kariyer ilerlemesini

desteklemek için çok geniş ve çeşitli mesleki eğitim programları düzenlenmektedir. Bu programlar genellikle bireylerin Nitelikler ve Kredi Çerçevesi (Qualifications and Credit Framework -QFC)'ndeki vasıfları kazanmalarını sağlamaktadır. Devlet tarafından desteklenen mesleki öğrenmenin büyük bir bölümü çıraklık çerçevesindedir. İşbaşı yetiştiriminin gittikçe artan bir oranı işverenlerce finanse edilen kurumiçi eğitimlerdir. Özellikle İngilizce ve Matematik gibi temel becerilerini geliştirmek isteyen yetişkinler pratik beceriler gibi tek konu niteliklerini alabilmektedirler. "Yükseköğretime Erişim" programları da yetişkinleri özellikle yükseköğretime hazırlamak için düzenlenmektedir. Topluluk içinde öğrenme (Community Learning), hem yaygın hem de örgün eğitim için esnek fırsatlar sağlamaktadır. Bu fırsatlar; kişisel gelişim, kültürel zenginleşme, öğrenme fırsatları ve dezavantajlı bölgelerde yaşayanlar için sosyal yardım ve destek faaliyetlerini içermektedir. İleri eğitim ve yetişkinler için yetiştirim düzenleyen kurumların başında özerk kurumlar olan okul sonrası eğitim kolejleri gelmektedir (Eurydice, 2016b).

EUROSTAT 2016 Yaşam Boyu Öğrenme İstatistiği (Lifelong Learning Statistics) verilerine göre Birleşik Krallık'ta 25-64 yaş arası eğitime katılım oranı %20,1'dir.

İngiltere'nin iklim değişikliği politikaları doğrultusunda, İş, Yenilik ve Beceriler Departmanı (Department for Business Innovation & Skills- BIS), 2016 yılında Enerji ve İklim Değişikliği Departmanı (Department of Energy and Climate Change) ile birleştirilmiş ve İş Enerji ve Endüstriyel Strateji Departmanı (Department for Business, Energy & Industrial Strategy) adını almıştır. Daha önce yetişkin eğitimi sorumluluğu İş, Yenilik ve Beceriler Departmanı'nda iken bu değişiklik sebebiyle yetişkin eğitiminden sorumluluğu Eğitim Departmanına (Department for Education-DfE) verilmiştir.

Beceriler Fon Ajansı (Skills Funding Agency-SFA) aracılığıyla kamu fonu için uygun olan kurumlar "eğitim kurumları kaydı" listesine kayıt olmalıdır. SFA ile doğrudan anlaşma yapan yaklaşık 1.000 kurum vardır. Bunların 200'den fazlası okul sonrası eğitim koleji, yaklaşık 100 tanesi ise üçüncü sektör kurumlarıdır.

Yetişkin eğitimi veren belli başlı kurumlar şunlardır:

- Okul sonrası eğitim kolejleri (Further Education-FE Colleges)
- Topluluk içinde öğrenme (Community Learning)
- Özel ya da gönüllü (üçüncü) sektör yetiştirim kurumları (Private or voluntary (third) sector training organisations)
- Açık ve uzaktan öğrenme (Open and distance learning)

4.3.1.1. Okul Sonrası Eğitim Kolejleri

Okul sonrası eğitim kolejleri yetişkin eğitimi veren kurumların başında gelmektedir. Bu kolejlerde, teknik ve mesleki kursların yanı sıra pratik beceriler, genel lise sertifikası, yükseköğretime erişim kursları ve bazı durumlarda önlisans mesleki programları gibi yükseköğretim programları da düzenlenmektedir. Bu kolejler ayrıca topluluk içinde öğrenme faaliyeti de düzenlemektedirler. 16-19 yaş grubu için tam zamanlı kurslar da yer almaktadır. Okul sonrası eğitim kolejleri misyon ve konularına göre aşağıdaki gibi gruplandırılabilirler:

Çizelge 8

Okul Sonrası Eğitim Kolejleri Odak Konu Gruplaması

Misyon ve Konu	Kolej Sayısı (Mayıs 2015)
Geniş yelpazede akademik ve mesleki kurslar sunan hem yarı zamanlı hem de tam zamanlı genel okul sonrası eğitim kolejleri	216
Tarım ve bahçıvanlık kolejleri	14
Sanat ve tasarım kolejleri	2
Uzmanlık belirtilen kurumlar (Topluluk İçinde Öğrenme)	10
16-19 yaş grubu için 6. form kolejler	93

Kaynak: Kolejler Birliği (Eurydice, 2016b)

Okul sonrası eğitim kolejleri daha önce yerel yönetimlerin kontrolünde iken 1992 İleri ve Yükseköğretim Yasası ile kamu tüzel kişiliği olmuşlardır. Tüm anonim şirketleşmiş kolejler özerktir.

4.3.1.2. Topluluk İçinde Öğrenme

Topluluk içinde öğrenme sağlayıcıları, okul sonrası eğitim kolejleri de olmak üzere yerel otoriteleri ve gönüllü (üçüncü sektör) kurumları kapsamaktadır. Yerel otoritelerin topluluk içinde öğrenme hizmetleri; bu amaç için kurulmuş yetişkin eğitimi

merkezlerinde ya da diğer amaçlarla kurulmuş toplum merkezlerinde, kütüphanelerde, okullarda, çocuk merkezlerinde ve diğer mekânlarda verilmektedir.

4.3.1.3. Özel ya da Gönüllü (Üçüncü) Sektör Yetiştirim Kurumları

Özel ya da gönüllü (üçüncü) sektör yetiştirim kurumları, SFA aracılığıyla kamu fonu alabilen kurumlardır. Ayrıca bu kurumlar marka kullanım (franchising) sözleşmeleri ile staj, diğer iş-tabanlı öğrenme hizmetleri ve diğer okul sonrası eğitim hizmetleri sunmaktadır.

4.3.1.4. Açık ve Uzaktan Öğrenme

Açık ve uzaktan öğrenme, Birleşik Krallık'ın tamamında birkaç kurum tarafından sağlanmaktadır:

- Ulusal Uzaktan Eğitim Koleji (National Extension College-NEC)

1963 yılında Açıköğretim Üniversitesi için pilot uygulama olarak kurulan NEC eğitimle ilgili bir yardım derneğidir. NEC, düzenli olarak okula veya koleji gitmesi mümkün olmayanlar için eğitim fırsatları ve ikinci-şans öğrenim hizmetleri sunmaktadır. Öğrencilere doğrudan evde çalışma kursları sağlamanın yanısıra okullara, kolejlere ve yetiştirim sağlayıcılarına öğrenme materyalleri ve kaynaklar, şirketlere, kamuya ve halkın diğer kesimlerine öğrenme programları hazırlamaktadır.

NEC, eğitim fırsatları sağlamak ve eğitimi desteklemek için çok çeşitli kurumlarla iş birliği içerisinde çalışmaktadır. Ayrıca NIACE ve Uzaktan Eğitim Avrupa Vakfı (European Association for Distance Learning) gibi saygın kurumlara da üyedir. NEC bünyesinde verilen kurslardan bazıları 16 yaşında okulu terk edenler için İngilizce, fen, matematik gibi koleje ve üniversiteye geçiş için gerekli olan kurslardır. Bunların yanı sıra, çocuk bakımı, öğretim, ön muhasebe, işletme, yaratıcılık ve sanat ve danışmanlık gibi kurslar da bulunmaktadır (National Extension College, 2017).

- Yoğun Açık Çevrimiçi Kurs Platformu (Futurelearn)

Açıköğretim Üniversitesi'nin sahibi olduğu bu platform özel bir şirket olarak yaklaşık 40 yıldan fazladır uzaktan ve çevrimiçi öğrenme hizmeti vermektedir. Dünyanın önde gelen üniversitelerinden ve kültür kurumlarından çok çeşitli kurslar sunmaktadır. Bu kurslara her seferde bir seviye olmak üzere cep telefonundan, tabletten veya masaüstü bilgisayardan erişilebilmektedir. Böylece bireyin yaşamının içine öğrenmeyi

yerleştirmek hedeflenmektedir. 2013 yılında ilk kurslarını vermeye başlayan platformdan şu ana kadar 6.419.592 kişi yararlanmıştır. En popüler kurslar işletme ve yönetim, sağlık ve psikoloji, teknoloji ve kodlama ile öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için verilen kurslarıdır.

Birleşik Krallık ve uluslararası alanda faaliyet gösteren üniversiteler, İngiliz Kültür (British Council), İngiliz Müzesi (British Museum), İngiliz Kütüphanesi (British Library) ve Ulusal Film ve Televizyon Okulu (National Film and Television School) gibi büyük kültürel ve eğitim materyalleri arşivlerine sahip kurumlar olmak üzere dünya genelinde 130 ortağı bulunmaktadır. Bunların yanı sıra platform, Birleşik Krallık Hükümeti, BBC, Marks & Spencer gibi şirketler, Yeminli Mali Müşavirler Derneği (the Association of Chartered Certified Accountants) ve Mühendislik ve Teknoloji Enstitüsü (Institution of Engineering and Technology) gibi profesyonel kurumlar olmak üzere uluslararası kurumlarla da çalışmaktadır (Futurelearn, 2017).

- Teknoloji-Yönlendirmeli Eğitim (Learndirect)

Learndirect Birleşik Krallık'ın en geniş beceri, yetiştirim ve istihdam hizmetleri sağlayıcısıdır. Çalışma hayatı için bireylerin ihtiyaç duyduğu becerileri kazanmalarında onlara yardımcı olmayı hedeflemektedir. Matematik, İngilizce ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) gibi temel becerilerin yanısıra mesleki nitelikler ve pek çok sanayi dalında staj imkânı sunmaktadır. İşletmecilik becerileri, çocuk bakımı, muhasebe, sağlık ve sosyal hizmetler, turizm, kişisel gelişim, perakende satış ve lojistik eğitim ve staj imkânı sunulan sektörler arasındadır. Kısa kurslar ya da daha uzun iş-temelli nitelikler kazanmak isteyenler için yüzyüze, telefon veya e-posta ile rehberlik hizmeti de sunulmaktadır.

Bu platformdan sadece eğitim almak isteyen bireyler değil aynı zamanda çalışlanlarının yeterliliklerini geliştirmek isteyen işletmeler de yararlanabilmektedir. Her yıl yaklaşık 6.000 işletme learndirect ile çalışanlarını eğitmektedir. Learndirect, 75.000'den fazla işletmenin üretim faaliyetlerini artırmak için çalışanlarının becerilerini arttırmalarına yardımcı olmuştur. Yaklaşık 31 farklı alanda her yıl 17.000 kişi staj hizmetinden yararlanmaktadır. 225.000 kişi her yıl learndirect ile kariyerlerini desteklemektedir. Learndirect'de sunulan kursların pek çoğu hükümet tarafından desteklenmektedir. İşverenlere mevcut hibeler hakkında bilgi de sunmaktadır (Learndirect, 2017).

- Açıköğretim Üniversitesi (Open University)

Açıköğretim Üniversitesi dünyadaki milyonlarca öğrenene ulaşarak eğitimin önündeki engelleri kaldırmayı, ücretsiz eğitim kaynakları sağlamayı ve kayıtlı öğrencilerin örnek eğitim kurslarına ücretsiz katılmasını amaçlamaktadır. 1969 yılında açılan üniversite 174.739 öğrencisi ile Birleşik Krallık'taki en büyük akademik kuruluştur. Dünya genelinde öğrencilere hizmet veren üniversite açıldığı günden itibaren 2 milyondan fazla mezun vermiştir. 7.430 denizaşırı öğrenci öğrenim görmektedir. Özellikle engelli bireylerin eğitimi desteklenmekte olup 22.000'den fazla engelli birey 2015-2016 eğitim öğretim döneminde eğitim almıştır. Öğrencilerinin yaklaşık %76'sı yarı zamanlı ve tam zamanlı çalışanlardan oluşmaktadır.

Açık Üniversite bünyesinde, sanat ve sosyal bilimler fakültesi, fen teknoloji mühendislik ve matematik fakültesi, sağlık eğitim ve dil çalışmaları fakültesi, işletme ve hukuk okulları, eğitim teknolojileri ve bilgi medyası enstitüleri ile sosyal dahil etme ve işbirliği ortaklığı merkezi, vatandaşlık, kimlik ve yönetim merkezi, bilgisayar araştırmaları merkezi, eğitim ve eğitim teknolojileri araştırmaları merkezi ve saha araştırmaları merkezi bulunmaktadır (Open University, 2017).

4.3.2. Danimarka'da Yetişkin Eğitiminin Yapısı

Danimarka Hükümetinin yaşam boyu öğrenme politikası tüm yaş gruplarındaki vatandaşları için eğitim olanağı sunmaktadır. Ülkede nüfusun büyük bir çoğunluğu yetişkin eğitimine katılmaktadır ve hükümet bunun için belirli bir finansal temeli sağlamaktadır.

Yetişkin eğitiminin temel işlevi Danimarka demokratik toplumuna eşit katılım için yetişkinleri güçlendirmektir. Bu sebeple iyi bir yetişkin eğitimi öğrenenlerin aktif katılımına ve öğretmenin dersi öğrenenlerin deneyimi üzerine yapılandırması becerisine dayanmaktadır (Danish Adult Education Association, 2016).

EUROSTAT 2016 Yaşam Boyu Öğrenme İstatsitiği (Lifelong Learning Statistics) verilerine göre Danimarka'da 25-64 yaş arası eğitime katılım oranı %37,4'dir.

Danimarka Eğitim Bakanlığı (Danish Ministry of Education, 2016e) yetişkin eğitimini üçe ayırmıştır:

- Yaygın yetişkin eğitimi,
- Genel yetişkin eğitimi,
- Yetişkin mesleki eğitimi.

Danimarka'da yaygın yetişkin eğitimi sınav ve notların olmadığı çok çeşitli kurumlar tarafından gece ve gündüz programları ile yürütülmektedir. Genel yetişkin eğitimi ise örgün yetişkin eğitimi kapsamında bireylerin temel konularda bilgi ve becerilerini geliştirmekte ve tamamlamaktadır. Yetişkin mesleki eğitimi de belirli sektörler ve işlere yönelik beceri ve yeterlilikleri geliştirmek için düzenlenen programları kapsamaktadır.

4.3.2.1. Yaygın Yetişkin Eğitimi Yapısı

Eurydice'da (2016f) Danimarka'nın yaygın eğitim faaliyetlerine ilişkin detaylı bilgi sunulmaktadır. Yaygın yetişkin eğitimi, eğitimci Nikolai Frederik Severin Grundtvig'in geleneği üzerine inşa edilerek bireyin seçimine odaklanmış, sınav ve notların olmadığı bir sistem olarak STK'lar tarafından şekillendirilmiştir. Yaygın yetişkin eğitimi veren kurumlar Şekil 9'da da belirtildiği gibi oldukça çeşitlidir.



Şekil 9: Danimarka Yaygın Yetişkin Eğitimi Yapısı

Yaygın yetişkin eğitimi veren kurumlar şunlardır:

- Bağımsız yaygın eğitim faaliyetleri: Akşam okulları ve birliklerde gönüllü faaliyetleri,
- Üniversite uzaktan eğitim kursları,
- Gündüz halk liseleri,
- Özel bağımsız yatılı okullar (halk liseleri, ev ekonomisi okulları, sanat ve el sanatları okulları ve devam okulları).

4.3.2.1.1. Bağımsız yaygın eğitim faaliyetleri.

Danimarka Eğitim Bakanlığı (Danish Ministry of Education, 2016a), bağımsız yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında yaklaşık 1800 adet çalışma birlikleri/akşam okulları, bireylerin geniş kapsamlı konu odaklı kavrayış ve becerilerini artırmak için yaygın yetişkin eğitimi hizmeti sunulduğunu belirtmektedir. Bu birlik ve okullar yereldeki özel kurumlar tarafından desteklenmektedir. Bunlar, dördü siyasi partilerle bağlantılı olan beş ulusal yetişkin eğitimi birliğinin bir parçasıdır. Finansal çerçeve ve yönetimle ilgili kurallar yerel otoriteler tarafından belirlenmektedir. Her yıl yaklaşık 700.000 kişi bağımsız yaygın eğitim faaliyetlerine katılmaktadır.

Çalışma birlikleri veya derneklerdeki gönüllü yaygın yetişkin eğitiminin amacı, yaygın yetişkin eğitimini ve dolayısıyla üyelerin becerilerini güçlendirmek ve üyelerin kendi hayatlarının sorumluluklarını almalarını ve toplumla bütünleşip aktif bir rol oynamalarını sağlamaktır. Derneklerdeki bu gönüllü etkinlikler spor, politika ve din gibi konuları kapsamakta olup katılımcılardan ücret alınmaktadır. 2008 yılında yaklaşık 2,1 milyon kişi dernek faaliyetlerinde yer almıştır (Danish Ministry of Education, 2016a).

4.3.2.1.2. Üniversite uzaktan eğitim kursları.

Danimarka Eğitim Bakanlığı (Danish Ministry of Education, 2016a), Üniversite Uzaktan Eğitim kursları, Danimarka Üniversitelerinin diğer illerdeki bölümleri tarafından açılan eğitici dersleri ve konferansları kapsamaktadır. Bu kursların amacı araştırma sonuçlarını ve yöntem bilgisini yaygın yetişkin eğitimi ile yaymaktır. Üniversite Şehir Dışı Bölümü ülke genelinde yaygın olmakla birlikte dört bölgesel yapıdan oluşmaktadır: Kopenhag, Aarhus, Odense ve Aalborg. Yaklaşık 100 üniversite şehir dışı komitesi, üniversitelerin bulunduğu şehirlerin dışında çalışmaktadır. Her alan kendi programını oluşturmaktadır. 2009 yılında yaklaşık 95.000 kişi bu kurslara katılmıştır (Danish Ministry of Education, 2016a).

4.3.2.1.3. Gündüz halk liseleri.

Eurydice'da (2016e) yaklaşık sayıları 50 olan gündüz halk liseleri, yeterli örgün eğitim almamış yetişkinlere ve kişisel ya da sosyal olarak savunmasız durumda olan kişilere eğitim ya da iş sağlama amacıyla hizmet veren özel kurumlar olarak

tanımlamaktadır. Kurslar genellikle 4 ile 18 hafta sürmekte olup eğitim tam zamanlıdır. Birçoğu Hazırlayıcı Yetişkin Eğitimi (Forberedende Voksenundervisning-FVU) de sunmaktadır. Gündüz halk liseleri kendi yönetim kurulu ve kendi yönetmeliği olan bağımsız, özerk kurumlarca düzenlendiği zaman, yerel otoriteler bu liselerin yaygın yetişkin eğitimi ya da istihdam yaratan faaliyetlerine hibe vermeye ve bu hibe şartlarına karar vermeye ve denetlemeye yetkilidirler (Danish Ministry of Education, 2016a).

4.3.2.1.4. Özel bağımsız yatılı okullar.

Danimarka Eğitim Bakanlığı (Danish Ministry of Education, 2016a), özel bağımsız yatılı okulların; halk liseleri, ev ekonomisi okulları, sanat ve el sanatları okulları ve devam okullarından oluştuğunu belirtmektedir. Bu okulların temel amacı; hayatın anlamı ve yorumuna ilişkin eğitimler, yetişkin eğitimi ve genel demokratik eğitim hizmetleri sunmaktır. Okullar kendi faaliyetlerini seçtikleri temel değerlerine göre düzenlemektedirler. Öğrenenler okulda yaşayıp hem eğitim hem de sosyal etkileşime katılmaktadırlar. Öğretmenler okula yakın yerlerde yaşamakta ve ders saatleri dışında sosyal hayatta yer almaktadırlar. Ayrıca öğrenenler ve öğretmenler önceden ayarlanmış öğünlerden birkaçını birlikte yemektedirler. Birçok okulda öğrenciler temizlik ve yemek gibi pratik işlerde görev almaktadırlar.

Yaklaşık sayıları 80 olan halk liseleri iki haftadan az olan kısa ve 12 haftadan çok olan uzun yatılı kurslar sunmaktadır. Halk liseleri özel kurumlardır. Bazıları dini örgütlere, işçi sendikalarına ve STK'lara bağlıdır. Halk liseleri dersleri, içeriği ve öğretim yöntemlerini seçmekte serbesttirler. Konular çeşitli olmakla birlikte zamanın yarısı temel bilimlere, kalanı da özel konular ve becerilere ayrılmaktadır. Örneğin bazı halk liseleri müzik ve tiyatroya odaklanırken diğerleri spor, sanat, politika ve felsefeye ağırlık verebilmektedirler. Kurs süreleri 4 günden 36 haftaya kadar değişebilmektedir. Kısa kurslar genellikle yazın tüm yaş gruplarının katılımı ile gerçekleşmektedir. Daha uzun kurslar kışın ve 20'li yaş grupların katılımıyla gerçekleşmektedir. Yılda yaklaşık 45.000 kişi kısa kurslara, 8.000 kişi de uzun kurslara katılmaktadır (Danish Ministry of Education, 2016a).

Ev ekonomisi okulları ile sanat ve el sanatları okullarının pratik, yaratıcı ve akademik eğitime odaklandığı belirtilmiştir. Okullar konuların kültürel tarihî ve toplumsal yönlerine vurgu yapmaktadır. Konular ev, vücut, etik ve estetik alanlarıdır. Öğrenenler hem öğrenciler hem de gençlerdir. Kursların çoğunluğu 20 ya da 40 hafta sürmektedir. Ancak

bazı okullar 1-2 haftalık kısa kurslar da düzenlemektedirler. Yaklaşık 1000 kişi okulların uzun kurslarına katılmaktadır. 14 tane ev ekonomisi ile sanat ve el sanatları okulu bulunmaktadır (Danish Ministry of Education, 2016a).

Devam okulları, 14-18 yaş grubundaki öğrencilere kişisel gelişimleri, olgunlaşmaları ve genel olarak yetişmeleri için kurslar sunmaktadır. Öğrenciler zorunlu eğitimlerini devam okullarında tamamlayabilmektedirler. Bu okulların büyük bir çoğunluğu 9. sınıfı bitirdikten sonra İlkokul ve Ortaokul Bitirme Sınavları düzenlemektedirler. Kurslar bir okul yılı sürmektedir. Yaklaşık 265 tane devam okulu ve bu okullara giden yaklaşık 28.000 öğrenci bulunmaktadır. Bu okulların yaklaşık 40 tanesi özel eğitim okullarıdır (Danish Ministry of Education, 2016a).

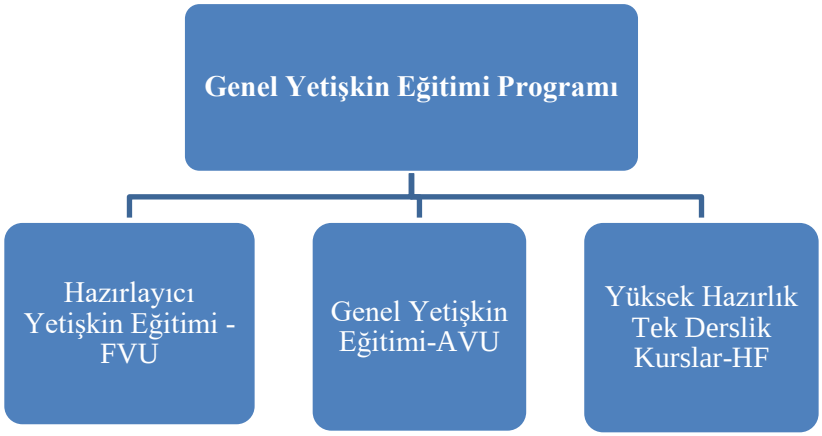
4.3.2.2. Genel Yetişkin Eğitimi Yapısı

Eurydice'a (2016e) göre, genel yetişkin eğitimi programı, örgün yetişkin eğitimi kapsamında olup kamu eğitim sisteminin bir parçasıdır. Hem mesleki hem de genel yetişkin eğitimini kapsayan sınavlarla tamamlanan bir yapıya sahiptir. Örgün eğitimde Grundtvig'in öğretmen ile öğrenen arasında eşit katılım fikrinden esinlenilmiştir. Programın amacı yetişkinlerin temel konularda bilgi ve becerilerini geliştirmek ve tamamlamaktır. Ayrıca bu bireylerin iş ve eğitim fırsatlarına erişimlerini güçlendirmektir. Müfredat, Danimarka Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır.

Danimarka'da genel yetişkin eğitimi çerçevesinde sağlanan kurslar 18 yaş üstündeki kişiler içindir ve üç seviyeden oluşmaktadır (Eurydice, 2016e):

- Hazırlayıcı yetişkin eğitimi (Forberedende Voksenundervisning-FVU),
- Genel yetişkin eğitimi (Almen Voksenuddannelse-AVU),
- Yüksek hazırlık tek derslik kurslar (Højere Forberedelseseksamen-HF).

Şekil 10'da gösterilen genel yetişkin eğitimi programları şunlardır:



Şekil 10: Danimarka Genel Yetişkin Eğitimi Yapısı

4.3.2.2.1. Hazırlayıcı yetişkin eğitimi.

Eurydice'a (2016e) göre, hazırlayıcı yetişkin eğitimi, örgün olmayan kurslardır ve Danca, okuma, yazma ve matematik konularında ilk ve alt orta düzeyde kısa kurslar içermektedir. Düşük nitelikli okuma yazma seviyesi olan ve matematik becerisi az olan yetişkinler için yetişkin mesleki eğitim programları hazırlayıcı kurslarla (FVU) tamamlanabilmektedir.

4.3.2.2.2. Genel yetişkin eğitimi.

Genel yetişkin eğitimi (AVU) tek ders kurslardır, ilkokul ve ortaokul seviyesine denktir. Müfredat ve sınavlar yetişkinlere göre hazırlanmıştır. Eğitim sonundaki sınav ile eğitimin devamını sağlayacak 9. ve 10. sınıfların sonunda verilen mezuniyet sertifikası alınmaktadır. Hedef kitle ortaokulu tamamlayamamış ya da temel eğitimini güçlendirmek veya tamamlamak isteyen yetişkinlerdir. Her yıl yaklaşık 90.000 yetişkin bu eğitimlere katılmaktadır (Eutydice, 2016e).

4.3.2.2.3. Yüksek hazırlık tek derslik kurslar.

Yetişkinler için yüksek hazırlık tek derslik kurslar ise genel lise seviyesine tekabül etmektedir. Danca, İngilizce, Fransızca, Almanca, Tarih, Matematik, Fen ve Sozyal Bilimler, Sanat, BİT, Latince, Felsefe, Psikoloji, vb. gibi dersleri kapsamaktadır (Eurydice, 2016e).

4.3.2.2.4. Genel Yetişkin Eğitimi Sağlayıcıları.

Eurydice'da (2016e) belirtilen ve pek çoğu özerk kamu kurumu olan yetişkin eğitimi sağlayıcıları şunlardır: Yetişkin Eğitimi Merkezleri (Voksenuddannelsescenter-VUC), Dil Merkezleri (Yabancılar için Danca), İşgücü Eğitim Merkezleri (AMU), teknik okullar, işletme okulları, tarım okulları, temel sosyal ve sağlık hizmetleri okulları ve üniversiteler.

Danimarka'da tüm ülkeye yayılmış çok sayıda bölgesel şubeleri olan 29 tane VUC bulunmaktadır. Eurydice'a (2016e) göre, VUC'larda düzenlenen eğitimler şunlardır:

- Disleksi- okuma ve yazma engeli olan bireyler için eğitim
- Hazırlayıcı Yetişkin Eğitimi (FVU)
- Yüksek Hazırlık Sınavı Kursları (HF)
- Lise seviyesinde tamamlayıcı kurslar

1 Ocak 2007 tarihinde VUClar özerk kurumlar olmuştur. Eğitim Danimarka Hükümeti tarafından taksimetre fonu ile finanse edilmektedir. Danimarka Eğitim Bakanlığı, yetişkin eğitimi merkezlerinin çalışmaları ile ilgili kuralları tebliğ etmektedir.

VUC'un başında merkezi yönetim kuruluna hesap veren ve kurumun tüm faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumlu olan bir müdür bulunmaktadır. Yönetim kurulu VUC'un devamı için idari konularda kararlar vermektedir. Tüm VUC'ların eğitimin niteliğini geliştirmek ve hem eğitimin hem de programların sonuçlarını değerlendirmek için bir sistemi olmak zorundadır. VUC öz değerlendirme ve nitelik değerlendirme yöntemine kendi karar verebilmektedir. VUC'lar eğitim programlarının uygulanmasını ve sonuçlarını denetleyen Danimarka Eğitim Bakanlığı'na nitelik değerlendirme sistemlerini sunmak zorundadır. VUC'lardaki öğrenciler bir öğrenci konseyine katılmak zorundadır. Konseyler öğrencilerin menfaatlerini korumakta ve diğer konsey ve komiteler için temsilci atamaktadırlar (Danish Ministry of Education, 2016c).

Genel yetişkin eğitiminde öğrenciler az da olsa katılım ücreti ödemektedirler. Danca, ikinci dil olarak Danca, İngilizce ve Matematik gibi temel dersler için ücret 110 DKK'dır. Diğer dersler için 300-900 DKK'dır (Ekim 2016 InforEuro kuruna göre 1 DKK 0,45169 TL'dir). Bu ücretin dışında eğitim giderleri devlet tarafından karşılanmaktadır (Danish Ministry of Education, 2016c).

Öğrenciler için birkaç finansal destek de bulunmaktadır. Danimarka Devlet Yetişkinler için Eğitim Desteği (Statens Voksenuddannelsesstøtte-SVU) az ya da hiç

eğitimi olmayan yetişkinlere verilmektedir. Diğer bir destek de Danimarka Devlet Eğitim Desteği'ne hibe ya da kredi almak için başvuru yapılabilmesidir. İşsizler VUC'larda ders alabilmekte ve bu süreçte işsizlik yardımları devam etmektedir (Eurydice, 2016e).

Danimarka örgün yetişkin eğitimi sistemi, örgün eğitim sistemi ile paraleldir. Yetişkinler için tüm eğitim seviyelerinde eğitim sunulmaktadır ve hayatları boyunca her zaman sınava girebilmektedirler.

4.3.2.3. Yetişkin Mesleki Eğitiminin Yapısı

Eurydice'da (2016e) yetişkin mesleki eğitimi kamu tarafından finanse edildiği belirtilmektedir. Sağlayıcılar yerel çerçevede Danimarka Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan taksimetre fonu (tam zamanlı katılımcı ve program başına belirlenmiş bir oran) ile finanse edilmektedir. Okul yılda bir kez Bakanlığa faaliyet ve bütçe hedeflerini sunmak ve yetkililerle görüşmek zorundadır.

Teknik, ticaret, BİT, yabancı dil, sosyal iletişim ve yönetim gibi yetişkin mesleki eğitim programlarında katılımcı ücreti alınmaktadır. Ortalama ücret tüm masrafların %15'idir. Bu ücret genellikle işveren tarafından ödenmektedir. Sosyal ve sağlık hizmetleri kurslarına katılan işsizler için ücret alınmamaktadır.

İşgücü Eğitim Merkezlerinin (Arbejdsmarkedsuddannelser-AMU) mesleki yetiştirim programları, özellikle iş piyasasındaki düşük becerili işçiler için kısa mesleki yetiştirim programlarını kapsamaktadır. AMU'lar üç amaca hizmet etmektedirler (Eurydice, 2016f):

- İş piyasasının ihtiyaçlarına göre katılımcıların yeterliliklerini ve mesleki becerilerini geliştirmeye, korumaya ve yeterlilik gelişimlerini ilerletmeye katkıda bulunmak,
- İş piyasasının kısa ve uzun dönem ihtiyaçlarına göre yeniden yapılanma ve uyum problemlerini çözmeye katkıda bulunmak,
- Yetişkinlere iş piyasası için yeterliliklerini artırma fırsatı vermek.

Eurydice'a (2016f) göre, programlar öncelikle belirli sektörler ve işlere yönelik beceri ve yeterlilikleri sağlamaktadır. Ayrıca programlar iş piyasasındaki güncel değişiklikleri ve yeni beceri ve yeterlilik ihtiyaçlarını karşılama amacı güden esnek bir yapıya sahiptir.

Programlar, çalışanlar işlerini kaybetmemeleri ya da daha iyi iş ve daha yüksek maaş için yeni ve gelişmiş beceri ve yeterlilikleri kazanabilmeleri için fırsatlar sunmaktadır.

Ayrıca çalışanların başka bir iş bulma olasılıklarını geliştirebilmelerine de olanak sağlamaktadır. Bu programlar, işverenlerin geliştirilmiş beceri ve yeterlilikleri olan çalışanlara sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu sebeple bu programlar, düşük becerili işçiler için de geliştirilmiştir. Danimarka'da yaşayan ya da Danimarka'da iş sahibi olan herkes bu programlara katılabilmektedir. İşsizler ve işgücünün bir parçası olmayan yetişkinler de bu programlara katılabilmektedirler ancak onlar için finansman ve yönetim farklıdır. Göçmenler ve mülteciler kendileri için özel olarak geliştirilmiş kurslara katılabilmektedirler (Eurydice, 2016f).

Danimarka Eğitim Bakanlığı'nın (Danish Ministry of Education, 2016b) yayınladığı 2009 istatistiklerine göre 1.049.000 kişi bu programlara katılmıştır. Yaklaşık 100 okul, 13 merkez bulunmaktadır. Bu okul ve merkezlerde uygulanan yaklaşık 2900 farklı yetişkin mesleki eğitim programı ve 200 tek derslik kurslar bulunmaktadır. Bunlar genellikle kısa mesleki eğitim programlarıdır ve yarım günden 6 haftaya kadar sürebilmektedir. Sosyal paydaşlar her yıl yaklaşık 200 yeni program geliştirmekte ve bu programlar Danimarka Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmaktadır.

Sosyal paydaşlar yönetimde, önceliklerin belirlenmesinde, gelişimde, organizasyonda ve kalite garantisinde önemli bir rol oynamakta ve yerel seviyede okul yönetim kurulları ve eğitim komitelerinde temsilci olarak yer almaktadırlar.

Ulusal düzeyde Danimarka Eğitim Bakanlığı danışmanlığı için Yetişkin Eğitimi ve Sürekli Yetiştirim Ulusal Konseyi ve her biri iş piyasasındaki ayrı bir sektörden sorumlu 11 tane sürekli yetiştirim ve eğitim komitesi bulunmaktadır. Yerel düzeyde yetişkin mesleki eğitim programı sağlayıcıları yeni programların uygulanmasında yerel işçi komiteleri ve iş hayatı ile yakın diyalog içerisindedirler (Danish Ministry of Education, 2016b).

4.3.3. Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Yapısı

Türk Eğitim Sistemi iki temel alanda yapılanmıştır; örgün ve yaygın eğitim. Yaygın eğitim, hangi yaşta olursa olsun genç ve yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için gerçekleştirilen düzenlemeleri ve etkinlikleri içermektedir. Eğitimin sürekliliği ve her yerde eğitim ilkeleri Millî Eğitim Temel Kanunu ile bireylerin eğitim hakları ise yasalarla sağlanmaktadır. 1982 Anayasası'nın 42. maddesine göre, "Hiç kimse eğitim haklarından yoksun bırakılamaz." Böylelikle Türkiye'de yetişkin eğitimi bireyler için bir hak ve devlet için bir sorumluluktur. Devlet bu sorumluluğunu yaygın eğitim kurumları açarak,

programlar düzenleyerek ve özel kurumlarla iş birliği içerisinde kurslar düzenleyerek sağlamaya çalışır.

Yaygın eğitime yönelik sorumluluk Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne verilmiştir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün yetişkin eğitimine ilişkin görevleri şunlardır:

- Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla politikalar oluşturmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek.
- Yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetlerini yürütmek.
- Örgün eğitim sistemine girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya meslekî ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim vermek.
- Yaygın eğitim ve öğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kurulu'na sunmak.
- Yaygın özel öğretim kurumlarıyla ilgili hizmetleri yürütmek.
- 5/6/1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'na göre aday çırak, çırak, kalfa ve ustaların genel ve meslekî eğitimlerini sağlamak.

Bakanlığa bağlı yaygın eğitim kurumları şunlardır: Halk Eğitimi Merkezleri, Meslekî Eğitim Merkezleri, Olgunlaşma Enstitüleri, Turizm Eğitim Merkezleri ve Açık okullar (Açık Öğretim Ortaokulu, Açık Öğretim Lisesi, Meslekî Açık Öğretim Lisesi, Meslekî ve Teknik Açık Öğretim Okulu).

Türkiye'deki yetişkin eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilebilmesi için, özellikle Avrupa Birliği ile bazı protokoller imzalanmış ve çok çeşitli uluslararası organizasyonlar düzenlenmiş ve projeler uygulanmıştır. Ayrıca ulusal düzeyde de birçok protokol imzalanarak yetişkin okuryazarlığı, yurttaşlık eğitimi ve mesleki eğitimle ilgili pek çok proje uygulamaya konulmuştur. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen projeler şunlardır:

- AB finansman katkılı projeler: Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi, Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Desteklenmesi Projesi II, Romanların Yoğun Olarak Yaşadığı Yerlerde Sosyal İçermenin Desteklenmesi Operasyonu, Türkiye Yetişkin Öğrenme Projesi.

- Ulusal finansmanlı projeler: Okullar Hayat Olsun Projesi, Öğrenen Hastane Projesi, Önce Kadın-Girişimciliğe Destek Projesi, Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi Projesi, Öğrenme Şenlikleri Projesi.

Mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı örgün, yaygın ve çıraklık eğitiminin her türünde ve derecesinde temel yürütme organı Mesleki Eğitim Kuruludur. Bu kurul Millî Eğitim Bakanı müsteşarı tarafından yönetilmekte ve birçok toplumsal kuruluş, mesleki organizasyonlar ile iş ve işveren ortaklığı temsilcilerini kapsamaktadır.

Yaygın eğitimle ilgili olan tüm kurum ve kuruluşlar, Millî Eğitim Şurasına katılma vasıtasıyla kurumlarının fikirlerini ve kararlarını temsil etme yoluyla karar verme sürecini etkilemektedirler. Aynı zamanda, işçi kurumları, iş sendikaları, mesleki kurumlar, devlete bağlı olmayan sosyal topluluklar gibi kurumlar yetişkin eğitimi ve Türkiye'de gerçekleştirilen toplantılar ile ilgili raporlar vasıtasıyla karar verme sürecini etkilemektedirler (MEB EARGED, 2009).

EUROSTAT 2016 Yaşam Boyu Öğrenme İststistiği (Lifelong Learning Statistics) verilerine göre Türkiye'de 25-64 yaş arası eğitime katılım oranı %11,2'dir.

Türkiye'de eğitim sistemi örgün ve yaygın olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Yetişkin eğitimini kapsayan yaygın eğitimde sorumlu kurum örgün eğitimde olduğu gibi Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'dır. MEB bu sorumluluğu Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü vasıtasıyla gerçekleştirir. Bunun yanında çıraklık ve yaygın eğitimle ilişkili olarak sorumlu birim Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Mesleki Eğitim Kuruludur.

Türkiye'de yaygın eğitim veren kurumların başında MEB'e bağlı halk eğitimi merkezleri (HEM) gelmektedir. Bu iki kurumun dışında, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (METEM), olgunlaşma enstitüsü, yetişkinler teknik eğitim merkezi, mesleki eğitim merkezi ve kuran kursları yaygın eğitim hizmeti sunan kurumlar arasındadır.

Bu kurumların dışında, Açık İlköğretim Okulu, Açık Öğretim Lisesi ve Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Lisesi MEB'in uzaktan eğitim kurumlarıdır. Bunların yanısıra Özel Eğitim Kurumları ve özel kurslar da yaygın eğitim hizmeti vermektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2013 yılında hazırlanan Yaygın Eğitim İstatistiklerine bakıldığında, 2012-2013 eğitim öğretim döneminde toplam 26 941 kurum bulunmaktadır. Çizelge 9'da da görüldüğü gibi bu kurumların 15'i olgunlaşma enstitüsü, 12'si yetişkinler teknik eğitim merkezi, 981'i halk eğitimi merkezi, 312'si mesleki eğitim merkezidir. Bunların dışında aynı dönemde 8 665 özel kurslar (5 285 muhtelif kurlar ve

3 380 motorlu taşıt sürücü kursu), 3 579 özel dershane, 346 özel eğitim, 10 turizm eğitim merkezi, 13 021 Kuran kursu bulunmaktadır.

Çizelge 9

Yaygın Eğitim Kurumları Sayısı

Kurum Adı	Kurum Sayısı
Olgunlaşma Enstitüsü	15
Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi	12
Halk Eğitimi Merkezi	981
Mesleki Eğitim Merkezi	312

Kaynak: TÜİK (2013). Yaygın Eğitim İstatistikleri 2012/‘13

2014-2018 yıllarını kapsayan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi doğrultusunda, 986 halk eğitimi merkezi, 17 olgunlaşma enstitüsü, 10 turizm eğitim merkezi ve 340 mesleki eğitim merkezinde 60 milyon kişiye toplam 3.054 programla kurs düzenlenmiştir (MEB, 2017).

Aralık 2016 tarihi itibarıyla Türkiye’nin tüm il ve ilçelerinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı 985 halk eğitimi merkezi, 340 mesleki eğitim merkezi, 16 olgunlaşma enstitüsü, 10 turizm eğitim merkezi olmak üzere toplam 1.351 yaygın eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda 01 Ocak-01 Aralık 2016 tarih aralığında açılan 132.810 mesleki ve teknik kursa 2.914.272 kursiyer, 174.742 genel kursa 3.977.511 kursiyer ve 17.951 okuma yazma kursuna ise 134.798 kursiyer katılmıştır (MEB, 2017).

Yaygın eğitim kurumlarının başında gelen HEM’lerin temelleri 1951 yılında atılmış ve kurumsal olarak ilk oluşumu 1952 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde açılan Halk Eğitimi Büroları ile gerçekleştirilmiştir. 1953 yılında da köy ve kasabalarda Halk Eğitimi Odaları açılmıştır. 1951 yılında kapatılan Halkevlerine ait binalarda Halk Eğitimi Merkezleri oluşturulmuştur. 1960 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak "Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü” kurulmuş, 1977 yılında “Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü”, 1983 yılında “Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü” adını almıştır (Okçobol, 2006). 2011 yılında ise Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kapsamına alınmış olup bu müdürlük bünyesinde çalışmalarına devam etmektedir.

Halk eğitimi merkezlerinde düzenlenen kurslar İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından kararlaştırılan eğitim yılı çalışma programına uygun olarak yürütülmektedir. Eğitim

yılının süresi, kurs yeri ve kursa katılan kişinin durumu ile ilişkili olarak belirlenmektedir. HEM'ler bünyesinde il ve ilçe merkezleri ile bucak ve köylerde sosyal ve kültürel kurslar ile mesleki ve genel bilgi kursları düzenlenmektedir. HEM müdürlükleri çeşitli faaliyetlerini eğitim odalarında, ceza ve ıslahevlerinde, gecekondu bölgelerinde, il ve ilçe merkezleri ile bucak ve köylerde, eğitim için hazırlanan yerlerde, rehabilitasyon gerektiren hastanelerde, kamu ve özel kuruluşlara ait işyerlerinde, örgün eğitim kurumlarına ait binalarda ve gereksinim duyulan diğer yerlerde de sürdürmektedirler. Yaygın eğitim hizmetlerinden yararlanmak için belli yaş ve eğitim seviyesi bulunmamakla birlikte uygulanacak programın özelliğine göre yaş ve eğitim seviyesi aranmaktadır. Bir ilin birkaç ilçesinde veya köyünde aynı isim altında değişik zamanlarda programın özelliğine göre belirli yaş grupları ve eğitim seviyelerindeki kursiyerler için ayrı ayrı kurslar açılmaktadır. Bazen de aynı program türünün uygulanması ve aynı amaca yönelik olması nedeniyle yaş grupları ve öğrenim seviyeleri dikkate alınmadan da bu kurslar düzenlenmekte ve her kurs türünde her yaştan ve her eğitim seviyesinden kursiyer bulunabilmektedir.

HEM'lerde uygulanan toplamda 72 öğretim programı kapsamında 3177 alanda kurs açılabilmektedir. Oldukça çeşitli olan bu öğretim programları şunlardır: Adalet, ahşap teknolojisi, aile ve tüketici bilimleri, ayakkabı ve saraciye teknolojisi, bahçecilik, bilişim teknolojileri, biomedikal cihaz teknolojileri, büro yönetimi ve sekreterlik, can ve mal güvenliği, çalışma hayatı, çevre koruma, çocuk gelişimi ve eğitimi, denizcilik, diş protez, eğlence hizmetleri, el sanatları teknolojisi, elektrik ve enerji, elektrik-elektronik teknolojisi, endüstriyel otomasyon teknolojileri, gazetecilik, geleneksel oyunlar ve zeka oyunları, gemi yapımı, gıda teknolojisi, giyim üretim teknolojisi, grafik ve fotoğraf, güvenlik hizmetleri, güzellik ve saç bakım hizmetleri, halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri, harita-tapu-kadastro, hasta ve yaşlı hizmetleri, havacılık, hayvan sağlığı, hayvan yetiştiriciliği, hukuk, inşaat teknolojisi, itfaiyecilik ve yangın güvenliği, kağıt üretim teknolojisi, kimya teknolojisi, kişisel gelişim ve eğitim, konaklama ve seyahat hizmetleri, kuyumculuk teknolojisi, madencilik ve maden çıkarma, makine teknolojisi, matbaa, metal teknolojisi, metalürji teknolojisi, motorlu araçlar teknolojisi, muhasebe ve finansman, müzik aletleri yapımı, müzik ve gösteri sanatları, okuma-yazma, ormancılık, öğretmenlik ve öğretim, pazarlama ve perakende, plastik teknolojisi, radyo televizyon, raylı sistemler teknolojisi, sağlık, sanat ve tasarım, seramik cam teknolojisi, sosyal hizmetler ve danışmanlık, spor, tarım teknolojileri, tekstil teknolojisi, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme, toplum sağlığını koruyucu hizmetler, uçak bakımı, ulaştırma

hizmetleri, yabancı diller, yenilenebilir enerji teknolojileri, yer bilimleri, yiyecek içecek hizmetleri. Görüldüğü gibi öğretim programlarının büyük bir çoğunluğunu teknik alanlar oluşturmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2013 yılında hazırlanan Yaygın Eğitim İstatistiklerine bakıldığında, ülke genelinde faaliyet gösteren Halk Eğitimi Merkezlerinde genel, mesleki ve teknik ve okuma-yazma olmak üzere üç temel kategoride kurslar açılmaktadır. Açılan bu kurslardan, genel kursların toplam sayısı 116 547 olup, bu kursları bitiren toplam kursiyer sayısı 2 505 048'dir. Mesleki ve teknik kurslar grubuna bakıldığında toplam kurs sayısı 84 851, bu kurslara bitiren kursiyer sayısı ise toplamı 1 695 128'dir. 3. grupta yer alan okuma-yazma kursları içinse toplam kurs sayısı 21 329, bu kurslara katılan ve okur-yazarlık belgesi alan kursiyer sayısı ise 211 356'dır. Genel tabloya bakıldığında, Çizelge 10'da da görüldüğü gibi, tüm kurs türleri için toplam 222 727 kursun bulunmakta olup, bu kurslara katılan ve bir belge alan kursiyerlerin toplam sayısı ise 4 411 532'dir.

Çizelge 10

Halk Eğitimi Merkezleri Kurs ve Kursiyer Sayıları

Kurs Türleri	Türlerine Göre Kurs Sayısı	Kursiyer Sayısı
Genel Kurslar	116 547	2 505 048
Mesleki ve Teknik Kurslar	84 851	1 695 128
Okuma-Yazma Kursları	21 329	211 356
Toplam	222 727	4 411 532

Kaynak: TÜİK (2013). Yaygın Eğitim İstatistikleri 2012/'13

TÜİK (2013) verilerinde halk eğitimi merkezlerinde görev alan öğretmen sayısına da yer veilmiştir. Çizelge 11'de de görüldüğü gibi 2012-13 öğretim yılı sonunda 981 HEM'de 5 532 derslikte kurs düzenlenmiştir. Düzenlenen bu kurslarda toplam 6 763 öğretmen görev almıştır. Bu öğretmenlerden 3 501'i yani yaklaşık %51,7'si erkektir. Düzenlenen bu kurslarda görev alan öğretmenlerin 3 262'si yani yaklaşık %48,3'ü ise kadındır.

Çizelge 11

Halk Eğitimi Merkezleri'nde Görev Alan Öğretmen Sayısı

	Öğretmen Sayısı
Erkek	3 501
Kadın	3 262
Toplam	6 763

Kaynak: TÜİK (2013). Yaygın Eğitim İstatistikleri 2012/'13

TÜİK (2013) verilerine göre 2012-13 öğretim yılı sonunda 981 HEM'de 5 532 derslikte düzenlenen kurslarları bitirenlerin yaş grupları Çizelge 12'de verilmiştir. Bu kursları tamamlayanlardan 1 185 669'u 6-14 yaş grubunda, 1 045 086'sı 15-22 yaş grubunda, 1 623 359'u 23-44 yaş grubunda, 557 418'i ise 45+ yaş grubunda yer almaktadır. Görüldüğü gibi katılımın en fazla olduğu yaş grubu 23-44 yaş aralığıdır.

Çizelge 12

Halk Eğitimi Merkezleri Kurslarını Bitirenlerin Yaş Grubuna Göre Sayıları

Yaş Grubu	Kursiyer Sayısı
6-14	1 185 669
15-22	1 045 086
23-44	1 623 359
45+	557 418

Kaynak: TÜİK (2013). Yaygın Eğitim İstatistikleri 2012/'13

TÜİK (2013) verilerine göre 2012-13 öğretim yılı sonunda 981 HEM'de 5 532 derslikte düzenlenen kurslarları bitirenlerin öğrenim durumu Çizelge 13'de verilmiştir. Bu kursları tamamlayanların 126 756'sı okuma-yazma bilmeyenler, 821 685'i okuma-yazma bilip bir okul bitirmeyenler, 702 934'ü ilkokul, 1 047 329'u ilköğretim, 1 022 271'i lise, 189 495'i meslek lisesi ve 501 062'si yükseköğretim öğrencileridir. Görüldüğü gibi katılımın en fazla olduğu öğrenim durumu ilköğretim mezunları, en az olduğu öğrenim durumu ise okuma-yazma bilmeyenlerdir.

Çizelge 13

Halk Eğitimi Merkezleri Kurslarını Bitirenlerin Öğrenim Durumuna Göre Sayıları

Öğrenim Durumu	Kursiyer Sayısı
Okuma-yazma bilmeyen	126 756
Okuma-yazma bilip bir okul bitirmeyen	821 685
İlkokul	702 934
İlköğretim	1 047 329
Lise	1 022 271
Meslek Lisesi	189 495
Yükseköğretim	501 062

Kaynak: TÜİK (2013). Yaygın Eğitim İstatistikleri 2012/‘13

MEB dışında yaygın eğitim faaliyetleri düzenleyen kurumlar ve görevleri şunlardır:

- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı: Çalışanların mesleki eğitimleri ile ilgili gerekli önlemleri almakla sorumludur.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK): Meslek standartlarini temel alarak, teknik ve meslekî alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarini belirlemekle ve denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandirmaya ilişkin faaliyetleri yürütmekle sorumludur. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının ilgili kuruluşu olan MYK, Avrupa Birliği ile uyumlu “Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi”ni kurmak ve işletmekle görevlidir.
- Türkiye İş Kurumu: Ulusal çalışma ve iş verme poliçeleri geliştirmektedir. Bu bağlamda, kurum niteliksiz işgücü için beceri eğitimleri planlamakla ve mesleki eğitimi uygulayarak çalışanlar için yeni programlar geliştirmekle yükümlüdür.
- Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB): Küçük ve orta ölçekli işletmelerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik yaygın eğitim programları düzenlemek gibi görev alanları bulunmaktadır.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı: Çocukların daha iyi bir eğitim alabilmelerini sağlamak için ailelere çeşitli konularda eğitimler düzenlemekle görevlidir.
- Belediyeler: 5393 sayılı Belediyeler Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği ve Haziran 2011 tarihli Halk Eğitim Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönerge ile belediyelere ücretsiz olarak

mesleki vb. kurs açma yetkisi verilmiştir. Özellikle büyükşehir belediyeleri mesleki teknik eğitimler, bilgisayar teknolojileri, el sanatları, Türk islam sanatları, müzik eğitimi, dil eğitimi, sosyal ve kültürel eğitimler ve spor eğitimleri başlıkları altında işsiz gençlere, kadınlara ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik kurslar düzenlemektedir.

Büyük kapasiteli kurumlar, eğitim birimlerini kurma ve kendi personelini yetiştirme sorumluluğuna sahiptir. Ayrıca özel sektör tarafından sağlanan ve ödeme yapılan kurumlar da bulunmaktadır. Bu programlar da MEB'in danışmanlığında gerçekleşmektedir.

4.3.4. Yetişkin Eğitiminin Yapısının Karşılaştırılması

Üç farklı modeli temsil eden İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de yetişkin eğitiminin yapılanması da farklılık göstermektedir. Çizelge 14'de de görüldüğü gibi gönüllü ortaklık modelini temsil eden İngiltere'de mesleki eğitime odaklanmış özel ve gönüllü kurumların aktif olduğu bir yapılanma görülmektedir. Biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modelini temsil eden Danimarka'da kamu ve STK'lar tarafından yürütülen bir yapı görülmektedir. Devletçi modeli temsil eden Türkiye'de ise çoğunluğu kamu tarafından yürütülen ve mesleki eğitim odaklı bir yapı görülmektedir. Özellikle Türkiye'deki farklı kurum türleri dikkat çekmektedir. İngiltere'de dört, Danimarka'da üç gruba ayrılan yetişkin eğitmi yapısı, Türkiye'de çoğunluğu kamu kurumu olan altı farklı grupta toplanmıştır. Tüm bu kurumlar MEB tarafından organize edilip, programları hazırlanıp, denetimi yapılmaktadır.

Çizelge 14

Ülkelerin Yetişkin Eğitiminin Yapısı

Ülkeler	Yetişkin Eğitiminin Yapısı
İngiltere	-Okul Sonrası Eğitim Kolejleri -Topluluk İçinde Öğrenme -Özel ya da Gönüllü Sektör Yetiştirim Kurumları -Açık ve Uzaktan Eğitim
Danimarka	-Yaygın Yetişkin Eğitimi (STKlar) -Genel Yetişkin Eğitimi (Devlet) -Mesleki Yetişkin Eğitimi (Devlet)
Türkiye	-MEB (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Mesleki Eğitim Kurulu) -Halk Eğitimi Merkezleri -METEM Olgunlaşma Enstitüsü -Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi -Uzaktan Eğitim Kurumları -Özel Eğitim Kurumları -Özel Kurslar

Yakın zamana kadar İngiltere'de yetişkin eğitiminden sorumlu olan kurum İş, Yenilik ve Beceriler (BIS) Departmanıdır. Yetişkin eğitimi sorumluluğu iş ve beceriler adı ile anılan bir departman olması yetişkin eğitiminin temel amacının bireylere iş ve beceri kazandırmak olarak algılandığının bir göstergesidir. Bu departmanın koordinasyonunda yetişkin eğitimi hizmeti veren çok çeşitli kurumlar bulunmaktadır. Bu kurumların en yaygın olanı özellikle mesleki ve teknik kurslar düzenleyen okul sonrası eğitim kolejleridir. 1992 yılında İleri ve Yükseköğretim Yasası ile özerklik elde eden kolejler anonim şirket olmuşlardır. Böylece iş piyasasının ihtiyaç duyduğu yeterliliklere sahip işgücünü yetiştirmek temel amaçları haline gelmiştir. Çizelge 9'de de görüldüğü gibi yetişkin eğitimi hizmeti veren diğer bir kurum ise topluluk içinde öğrenme sağlayıcılarıdır. Bu kurumlar yerel otoriteleri ve gönüllü kurumları kapsamakta olup yetişkin eğitimi merkezlerinde, toplum merkezlerinde, kütüphanelerde, okullarda, çocuk merkezlerinde ve diğer mekânlarda bu hizmeti vermektedirler. Kamu fonu alarak yetişkin eğitimi hizmeti sağlayan kurumlar özel ya da gönüllü sektör yetiştirim kurumlarıdır. Bu kurumlar da tıpkı okul sonrası eğitim kolejleri gibi meslek edindirmeyi temel amaç olarak görmekte olup staj ve iş-tabanlı öğrenme hizmetleri sunmaktadırlar. Bunların dışında açık ve uzaktan eğitim hizmeti sunan Ulusal Uzaktan Eğitim Koleji (NEC), Futurelearn:

Yoğun açık çevrimiçi kurs platformu, Learndirect: Teknoloji-yönlendirmeli eğitim ve Açıköğretim Üniversitesi de bulunmaktadır.

EUROSTAT 2016 Yaşamboyu Öğrenme İstatistiği'ne göre yetişkin eğitimine katılımının (%20,1) Avrupa genelinden (%16,6) oldukça yüksek olduğu İngiltere'de yetişkin eğitiminde iş, beceri ve meslek edindirme odaklı kurumlardan oluşan bir yapı görülmektedir. Yetişkin eğitiminin bireylerin temel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve kişisel gelişimine katkı sağlamak görevinin önüne meslek edindirmek amacı geçmiştir. Yetişkin eğitimi bireylere meslek edindirme amacını mevcut kurumsal yapı ile gerçekleştirmektedir. Katılım oranlarının yüksek olması da bireylerin tercihlerinin piyasa koşulları ile şekillendirildiğini göstermektedir.

Danimarka'nın yetişkin eğitimi yapısı incelendiğinde, öncelikle yetişkin eğitimi hizmeti sunan üç farklı yapı görülmektedir. Çizelge 9'da da gösterildiği gibi, bunlar; yaygın yetişkin eğitimi, genel yetişkin eğitimi ve yetişkin mesleki eğitimidir. Danimarka'da yetişkin eğitimine katılım oranının %37,4 olması yetişkin eğitiminin başarılı bir şekilde yürütüldüğünün açık göstergesi olarak yorumlanabilmektedir. Öncelikle yaygın yetişkin eğitiminin farklı kurumlarca kapsamlı bir şekilde sürdürülmesi ve mesleki eğitimin yanı sıra genel yetişkin eğitiminin da ağırlıklı olması eğitimci Nikolai Frederik Severin Grundtvig'in geleneğinin halen başarıyla sürdürüldüğünü göstermektedir. Yaygın yetişkin eğitiminde sınav ve notlar olmadan STK'lar tarafından; bağımsız yaygın eğitim faaliyetleri, üniversite uzaktan eğitim kursları, gündüz halk liseleri ve özel bağımsız yatılı okullar ile yürütülmektedir. Bağımsız yaygın eğitim faaliyetleri, akşam okulları ve birliklerde gönüllü faaliyetleri kapsamında 1800 adet akşam okullarının olduğu Danimarka'da her yıl yaklaşık 700.000 kişinin bu faaliyetlere katılması Danimarka'nın yetişkin eğitimi hizmetindeki başarısının açık göstergesi olmaktadır. Bunun yanısıra üniversiteler de şehir dışı komiteleri ile uzaktan eğitim hizmeti sunmaktadırlar. Çok az örgün eğitim almış yetişkinlere ve kişisel ya da sosyal olarak savunmasız durumda olan kişilere eğitim ya da iş sağlama amacıyla hizmet veren özel kurumlar olan gündüz halk liseleri de yaygın yetişkin eğitimi veren kurumlardır. Özel bağımsız yatılı okullar ise yetişkinlere ev ekonomisi, el sanatları gibi konularda eğitim hizmeti sunan ve hayatın anlamı ve yorumu, demokratik eğitim gibi amaçlar güden yaygın yetişkin eğitimi kurumlarıdır. Danimarka'nın yaygın yetişkin eğitimi hizmeti İngiltere'nin yetişkin eğitimi sisteminden oldukça farklılık göstermek olup dört farklı kurum türü ile yetişkin eğitiminin ülke genelinde başarı ile yürütüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Yaygın yetişkin eğitiminin dışında Danimarka'da örgün yetişkin eğitimi kapsamında yürütülen genel yetişkin eğitimi hizmeti de bulunmaktadır. Bu eğitimin amacı yetişkinlerin temel konularda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve tamamlanmasıdır ve hazırlayıcı yetişkin eğitimi, genel yetişkin eğitimi ve yüksek hazırlık tek derslik kurslar olmak üzere üç seviyede gerçekleştirilmektedir. Bu yapı Danimarka'nın örgün eğitim sistemi ile paraleldir. Bu yapı ile yetişkinler tüm eğitim seviyelerinde eğitim alabilmekte ve hayatları boyunca her zaman sınava girebilmektedirler. Danimarka yetişkin eğitimi yapı itibariyle, İngiltere ve Türkiye'den farklılık göstermekte ve bireylere her zaman eğitimin her seviyesine katılım için fırsatlar sunmaktadır.

Danimarka'da İngiltere'ye benzer olarak iş piyasasındaki düşük becerili işçiler için kısa mesleki yetiştirim hizmeti sunan yetişkin mesleki eğitim hizmeti de bulunmaktadır. Ancak İngiltere'nin aksine bu hizmet yetişkin eğitimi yapısı içinde yaygın yetişkin eğitimi hizmeti kadar yoğun değildir. Ayrıca bu hizmette sosyal paydaşlar yönetimde, önceliklerin belirlenmesinde, gelişimde ve organizasyonda önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu hizmetin kamu tarafından finanse edilmesi de İngiltere ile Danimarka yetişkin eğitimi yapısındaki önemli bir farklılık olarak göze çarpmaktadır.

Türkiye'de yetişkin eğitimi Çizelge 9'da görüldüğü gibi, MEB'e bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. İngiltere ve Danimarka'dan farklı olarak merkezi yönetimin hâkim olduğu bir sistemde yetişkin eğitimi yapısı da bu doğrultuda şekillenmiştir. MEB bünyesinde bulunan Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile Mesleki Eğitim Kurulu da yetişkin eğitimi yapısında yer almaktadır. Müfredatlar, kurs süreleri ve eğitmenlere ilişkin pek çok unsur Bakanlık tarafından belirlenmektedir. Bakanlığa bağlı Halk Eğitimi Merkezleri, Pratik Kız Sanat Okulları, Açık İlköğretim Okulu, Açık Öğretim Lisesi ve Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Lisesi gibi kurumlar bu yapıda yer almaktadır. Bunların yanısıra Özel Eğitim Kurumları ve özel kurslar da yaygın eğitim hizmeti vermektedir. Eurydice 2016 Yaşamboyu Öğrenme İstatistikleri verilerine göre Türkiye'de yetişkin eğitimine katılım oranı %11,2'dir. Bu oran %16,6 olan AB ortalamasının altındadır. Özellikle meslek edindirme kurslarına katılan genç yetişkinler ile bu orana ulaşılmıştır. Yetişkinlerin genel beceri eğitimlerine ve sosyo-kültürel yönden gelişmelerine fırsat verecek eğitimlere katılım oranı daha da düşüktür. Buna ek olarak da strateji belgesinde her ne kadar mesleki eğitime vurgu az yapılsa da yetişkin eğitimi yapısında mesleki eğitime odaklanma oldukça fazla olup açılan kurslar çoğunlukla meslek edindirmeye yönelik kurslardır.

4.4. İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Yasal Sorumluluk Açısından Karşılaştırılması

Bu alt başlıkta İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitiminde yasal sorumluluk hakkında detaylı bilgi verilerek benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.4.1. İngiltere'de Yetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluk

1993'den önce yerel yönetimler yetişkin eğitiminin planlanmasında, uygulanmasında ve finansmanında önemli bir role sahip iken, bu durum 1992 İleri ve Yükseköğretim Yasası ile değişmiştir. Bu yasa "şirketleşmiş" okul sonrası eğitim kolejlerini yerel yönetimlerden ayırmıştır. Yetişkin eğitimi için uygun olanakları temin etme yasal yükümlülüğü bu yasa ile kurulan İngiltere İleri Eğitim Fonu Konseyi'ne (FEFC) geçmiştir. 2009 Yasası ile sorumluluk tekrar yerel yönetimlere geçmiştir.

Eğitimden sorumlu iki bakanlık biriminden biri olan Eğitim Departmanı (The Department for Education-DfE) çocuklar ve gençlere eğitim veren okullardan sorumludur. İş, Yenilik ve Beceriler Departmanı (The Department for Business, Innovation and Skills-BIS) ise bilim ve yenilik, beceriler, okul sonrası eğitim, yetişkin eğitimi, yükseköğretim ve girişimlerden sorumludur.

BIS'in geniş sorumluluk alanına beceriler, yükseköğretim, yenilik ve bilim, iş ve ticaret girmektedir. BIS Bakanı 4 devlet bakanının yardımcılığında aşağıdaki siyasi alanlardan sorumludur:

- İleri eğitim- istihdam, denetim ve hesap verilebilirlik
- Becerilerde yerelleşme
- İstihdam öncesi ve temel beceriler
- Mesleki nitelikler
- Çıraklık ve staj
- Ulusal kolejler (2014 yılında duyurulan bir programla kurulan işveren yönlendirmeli teknik yükseköğretim entstitüleri)
- Kariyer danışmanı ve rehberlik
- Beceriler Fonu Ajansı
- İşveren şirketleri becerileri

İngiltere'de BIS'e bağlı yetişkin eğitimi veren kurumlara finansman sağlamaktan sorumlu olan SFA ve yetişkin eğitimi veren kurumların denetiminden sorumlu olan Ofqual gibi kurumların dışında yetişkin eğitiminden sorumlu kurum ve kuruluşlar şunlardır:

- Birleşik Krallık İstihdam ve Beceriler Komisyonu (The UK Commission for Employment and Skills-UKCES)
- Sektör Becerileri Konseyleri (The Sector Skills Councils-(SSCs)
- Ulusal Beceriler Akademisi (National Skills Academies-NSA)
- Yerel Girişim Ortaklığı (Local Enterprise Partnerships-LEPs)
- Eğitim ve Yetiştirim Vakfı (The Education and Training Foundation-ETF)
- Kolejler Birliği (The Association of Colleges-AoC)
- İstihdam ve Öğrenme Sağlayıcıları Birliği (The Association of Employment and Learning Providers-AELP)
- Ulusal Yetişkin Sürekli Eğitimi Enstitüsü (the National Institute of Adult Continuing Education-NIACE)

Daha önce de söylendiği gibi, 2016 yılı temmuz ayına kadar; bilim ve yenilik, beceriler, okul sonrası eğitim, yetişkin eğitimi, yükseköğretim ve girişimler İş, Yenilik ve Beceriler Departmanı (The Department for Business, Innovation and Skills-BIS)'nın görev alanında iken yükseköğretim, okul sonrası eğitim, staj ve beceriler Eğitim Departmanı'na devredilmiştir. BIS, Enerji ve İklim Departmanı (Department of Energy and Climate Change) ile birleşerek İş, Enerji ve Sanayi Departmanı (Department for Business, Energy and Industrial Strategy-BEIS) adını almış, bilim ve araştırma bu yeni departmanın sorumluluğuna verilmiştir.

4.4.2. Danimarka'da Yetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluk

Danimarka'da örgün ve yaygın yetişkin eğitimi birkaç farklı kanuna dayanmaktadır. Bu kanunlar: mesleki eğitim kanunu, yatılı halk lisesi kanunu, çalışma birlikleri/akşam okulları kanunu vb. Bunların farklı kurumsal yapıları ve farklı finansal yardım olanakları bulunmaktadır.

Yetki beş farklı bakanlık arasında bölünmüştür. Belediyeler yaygın yetişkin eğitiminin ve yetişkinlerin özel eğitiminin bir kısmından sorumlu olmalarına rağmen yetişkin eğitimi merkezlerinin büyük bir çoğunluğu özerk kamu kurumlarıdır.

Danimarka Yetişkin Eğitimi Birliği (Danish Adult Education Association, 2016) yaygın yetişkin eğitimi ihtiyaçlarını karşılayan bir şemsiye organizasyonken, VUC Liderler Birliği örgün genel yetişkin eğitiminin ihtiyaçlarını karşılayan bir şemsiye organizasyondur.

Sosyal ortaklar (işçi birlikleri ve işverenler derneği) mesleki (yetişkin) eğitimine hizmet etmektedir.

Bağımsız yaygın eğitim faaliyetleri sunan akşam okulları ve birliklerde gönüllü faaliyetlerin idari kuralları yerel otoriteler tarafından belirlenmektedir. Yerel otorite yaygın yetişkin eğitimi komisyonunu atayabilmektedir. Bu komisyon yaygın yetişkin eğitimi birlikleri ve faaliyetleriyle ilgili somut kararlar almak, olanakları tahsis etmek ve hibeleri dağıtmak gibi idari görevleri yürütmekle sorumludur.

Genel yetişkin eğitimi Danimarka Eğitim Bakanlığı'nın 311 sayılı 30 Nisan 2008 tarihli Genel Yetişkin Eğitimi Yasası ile düzenlenmektedir (Danish Ministry of Education, 2016c).

4.4.3. Türkiye'de Yetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluk

Türkiye'deki yetişkin eğitiminde birden fazla düzenleme bulunmaktadır. Bu bağlamda, temel beş kanun ve bu kanunlarla ilişkili düzenlemeler şunlardır:

- Millî Eğitim Temel Kanunu No. 1739: Genel durumu, içeriği, yaygın eğitimin amaçlarını, diğer kurumlarla iş birliği ve koordinasyonu düzenler.
- Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun No. 3797: Yaygın eğitim için sorumlu birimleri tanımlar (aynı zamanda yetişkin eğitimi için) ve bu birimlerin görev tanımlarını yapar (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü).
- Mesleki Eğitim Kanunu No. 3308: Tüm düzey ve türde (örgün ve yaygın) mesleki eğitimi kapsayan temel kanundur. Yetişkin mesleki eğitimi ile ilgili konuları içerir (kalfa ve usta eğitimi, mesleki eğitimin planlanması, mesleki eğitimin katılımcıları ve mesleki eğitimdeki özel uygulamalar sorumluluğu, mesleki eğitimi finanse etmek vb.).
- Zorunlu İlköğrenim Çağı Dışında Kalmış Okuma-Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okur-Yazar Duruma Getirilmesi Hakkında Kanun No. 2841: Okuma yazma bilmeyen yetişkin yurttaşların okuryazar hale getirilmesi ve onlara ilköğretim diploması sağlanması ile ilgili konuları düzenler.

- Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu No.5544: 2006'da geçerli olan bu kanun Türkiye'deki eğitim ulusal mesleki standartlar ve bazı konuların işlenişini düzenler.
- MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2006): Yaygın eğitimin düzenlenmesi için temel bir kaynaktır. Temel olarak Halk Eğitimi Merkezleri tarafından organize edilen programları içerir.
- Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği (2002): Yaygın mesleki eğitimi ve çıraklık eğitimi, mesleki ve teknik eğitim düzenlemeleri ile bütünlüğü (öğretim programı, hedefler, değerlendirme ve belgelendirme vb.) içerir.
- Kamu Kurum ve Kuruluşları, Belediyeler, MEB Eğitim Bakanlığı dışında toplumsal kurumlar tarafından; belediyeler, vakıflar, dernekler, daireler vb. organize edilen ücretsiz eğitim programları ile ilişkili konuları içerir. Bu programlar MEB'in kontrolü altında gerçekleşmektedir.

Bu yasal düzenlemeler dışında Özel Eğitim Kurumları ile ilgili Özel Öğretim Kurumları Kanunu da bulunmaktadır.

14 Eylül 2011 tarihli ve 28065 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile "Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü", "Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne" dönüştürülmüş ve genel müdürlüğün görevleri şu şekilde tanımlanmıştır:

- Zorunlu eğitim dışında, Eğitim ve Yetiştirimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla politikalar oluşturmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek.
- Yaygın Eğitim ve Yetiştirim ile açık öğretim hizmetlerini yürütmek.
- Örgün eğitim sistemine girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya mesleki ve teknik öğretim alanlarında Eğitim ve Yetiştirim vermek.
- Yaygın özel öğretim kurumlarıyla ilgili hizmetleri yürütmek.

4.4.4. Yetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluğun Karşılaştırılması

İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemleri yasal sorumluluk açısından karşılaştırıldığında dikkat çeken ilk şey gönüllü ortaklık modeline sahip İngiltere'de yerel yönetimler, biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modeline sahip

Danimarka'da sosyal ortaklar ve devlet, devletçi modele sahip Türkiye'de ise çoğunlukla devlet tarafından düzenleme yapıldığıdır. Ülkelerin yaşam boyu öğrenme modelleri ile Çizelge 15'de verilen yasal sorumluluğun dağılımı paralellik göstermektedir.

Çizelge 15

Ülkelerin Yetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluk

Ülkeler	**Yetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluk**
İngiltere	-2009 Yasası ile sorumluluk yerel yönetimlere verilmiştir. -DfE (Düzenleme Sorumlusu) -SFA (Finansman Sorumlusu) -Ofqual (Denetim Sorumlusu)
Danimarka	-2008 Genel Yetişkin Eğitimi Yasası -Mesleki Eğitim Kanunu -Yatılı Halk Lisesi Kanunu -Çalışma Birlikleri Kanunu
Türkiye	-Yasal Sorumluluk Millî Eğitim Bakanlığı'ndadır. -Kanunlar (1739, 3797, 3308, 2841, 5544) -Yönetmelikler (2006, 2002) -Yönerge (2006) -Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011)

İngiltere'de 2009 yasası ile yetişkin eğitiminin planlanması, uygulanması ve finansmanına ilişkin yasal sorumluluk yerel yönetimlere verilmiştir. Ancak 1993 yılından önce de yetişkin eğitimi yerel yönetimlerin sorumluluğunda bulunmaktaydı. 1993-2009 yılları arasında şirketleşmiş okul sonrası eğitim kolejlerine yerel yönetimlerden bağımsızlık verilmiş ve 2009 yılında tekrar tüm sorumluluk yerel yönetimlere verilmiştir. Yetişkin eğitimi, 2016 yılına kadar İş, Yenilik ve Beceri Departmanının yetki alanında iken yeni seçilen Başbakan Theresa May tarafından Eğitim Departmanının görev alanına verilmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi 2016 yılına kadar yetişkin eğitimine iş ve beceri edindirme bakış açısı ile yaklaşılmıştır. Yetişkin eğitiminden sorumlu diğer kuruluşlar genellikle beceri ve istihdam odaklı kurum ve kuruluşlardır: İstihdam ve Beceriler Birleşik Krallık Komisyonu, Sektör Becerileri Konseyleri, Ulusal Beceriler Akademisi, Yerel Girişim Ortaklığı, Eğitim ve Yetiştirim Vakfı, Kolejler Birliği ve İstihdam ve Öğrenme Sağlayıcıları Birliği. Çizelge 10'da da gösterildiği gibi İngiltere'de BIS'e bağlı

yetişkin eğitimi veren kurumlara finansman sağlamaktan sorumlu olan kurum SFA'dır. Yetişkin eğitimi veren kurumların denetiminden sorumlu olan kurum ise Ofqual'dır.

Danimarka'da genel yetişkin eğitimi Danimarka Eğitim Bakanlığı'nın 311 Sayılı Kanun 30 Nisan 2008 tarihli Genel Yetişkin Eğitimi Yasası ile düzenlenmektedir. Bunun yanısıra Mesleki Eğitim Kanunu, Yatılı Halk Liseleri Kanunu ve Çalışma Birlikleri/Akşam Okulları Kanunu da yetişkin eğitiminde yasal sorumluluğu düzenleyen kanunlardır. Bu yasaların yanısıra Danimarka'da biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modeline uygun olarak pek çok sivil toplum örgütü yetişkin eğitimi sorumluluğunu paylaşmaktadır. Danimarka Yetişkin Eğitimi Birliği, VUC Liderler Birliği ve sosyal ortaklar (işçi birlikleri ve işverenler derneği) mesleki (yetişkin) eğitimde sorumluluk almaktadır.

Merkeziyetçi bir modele sahip olan Türkiye'de ise yetişkin eğitimini düzenleyen beş farklı kanun bulunmaktadır. Bunlar; Millî Eğitim Temel Kanunu No. 1739, Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun No. 3797, Mesleki Eğitim Kanunu No. 3308, Zorunlu İlköğrenim Çağı Dışında Kalmış Okuma-Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okur-Yazar Duruma Getirilmesi Hakkında Kanun No. 2841 ve Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu No.5544'tür. Bu kanunların dışında iki yönetmelik ve bir yönerge de yürürlükte bulunmaktadır. Bunlar; MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2006), Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği (2002) ve Kamu Kurum ve Kuruluşları, Belediyeler, Vakıflar Yaygın Eğitim Amaçlı Kurslar Yönergesi (2006).

Üç ülkeyi yasal sorumluluklar bağlamında karşılaştırdığımızda; İngiltere'de düzenleme, finansman ve denetim sorumlu üst kurumlar bulunmakla birlikte sorumluluk ve yürütme görevi yerel yönetimlere verilmiştir. Danimarka'nın ise her ne kadar sosyal ortaklarla sorumluluğu paylaşmış olsa da yasa ve kanunlarla düzenleme yaptığı görülmektedir. Türkiye'de ise yetişkin eğitimi kanun, yönetmelik ve yönergelerle ayrıntılı bir biçimde düzenlenmiş olup merkezi yönetimin kontrolü altında yürütülmektedir. Ülkelerin yetişkin eğitimindeki yasal sorumluluğun dağılımının Green'in (2005) sınıflandırması ile uyumlu olduğu görülmektedir. Gönüllü ortaklık modelini temsil eden İngiltere'de sorumluluk yerel yönetimlerdedir. Biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modelini temsil eden Danimarka'da ise devlet her ne kadar sorumluluğu sosyal ortaklarla paylaşsa da düzenleme ve denetim görevini yasa ve kanunlarla kendinde tutmaktadır. Danimarka'da yetki beş farklı bakanlık arasında bölünmüştür. Belediyeler yaygın yetişkin eğitiminin ve yetişkinlerin özel eğitiminin bir kısmından sorumlu olmalarına rağmen yetişkin eğitimi merkezlerinin büyük bir çoğunluğu özerk kamu

kurumlarıdır. Devletçi modeli temsil eden Türkiye'de ise yasal sorumluluk yasa, kanun, yönetmelik ve yönergelerle tamamen devlette bulunmaktadır.

4.5. İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Finansman Açısından Karşılaştırılması

Bu alt başlıkta İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitiminin finansmanı hakkında detaylı bilgi verilerek benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.5.1. İngiltere'de Yetişkin Eğitiminin Finansmanı

Eğitimden sorumlu bakanlık birimi olan DfE eğitiminin finansmanını ajanslarla sağlamaktadırlar. Bu birimler özel hizmetler sağlamaları için yürütme ajanslarını finanse etmektedirler. Eğitim Fonu Ajansı (The Education Funding Agency-EFA) 19 yaşına kadar olan bireyler için okul ve kolejleri finanse etmektedir. Akademileri (kamu-sektörü bağımsız okulları) doğrudan, okulları ise yerel otoriteler aracılığıyla finanse etmektedir. SFA 19 yaş sonrası eğitimi ve yetiştirimi finanse etmektedir. İngiltere Yükseköğretim Fonu Konseyi (The Higher Education Funding Council for England-HEFCE) yükseköğretim kurumlarına fon dağıtmaktadır. Belirli araştırma projelerinin doğrudan masrafları için fonlar Birleşik Krallık Araştırma Konseyi tarafından verilmektedir.

Programa ve yeterliliğe bağlı olarak, bazı yetişkin öğrenenler ücretsiz olarak yetişkin eğitimi faaliyetlerinden yararlanabilmektedir. Bazı programlar ise kamu eş-fianasmanı ile bu hizmetlerden yararlanabilmektedir. Bir kısım yetişkin öğrenenler de eğitim masraflarını kendileri karşılamaktadırlar. Yetişkin öğrenenlerin eğitim masrafları için finansman desteği bazı hibeler ve burslar olmakla birlikte çoğunlukla kredi sistemi ile sağlanmaktadır.

Yetişkin Öğrenme Hibesi (Adult Learning Grant), İngiltere'de ikamet eden ve tam zamanlı öğrenci olan 19 yaş üstü yetişkinler için verilmektedir. Haftada 30 İngiliz sterlini ödenmektir.

24+ İleri Öğrenme Kredisi (Advanced Learning Loans) ise yükseköğrenim kredisine bezner şekilde verilmektedir. Kredi alanlar kursu tamamlayıp 21.000 İngiliz sterlini ve üzerinde gelir kazanmaya başladıktan sonra vergi sistemi aracığı ile geri ödeme yapmaktadırlar. Mesleki ve Kariyer Gelişimi Kredileri (Professional and Career Development Loans) bankalardan alınmaktadır. Eğitim öğrenim hayatı devam eden

öğrenci, bu eğitimini devam ettirirken ve tamamladıktan bir ay sonrasına kadar hükümet bu kredinin faizini ödemektedir. 18 yaş üstü öğrenciler kurs ücretinin %80'ni, tüm kitaplar ve diğer eğitim materyalleri için kredi borçlanması yapabilmektedir. Bu öğrenciler başvurmadan önce son üç ay içinde işsiz iseler tüm bu masrafların %100'ü için kredi alabilmektedirler. Tam zamanlı kurslara katılan öğrenciler ayrıca geçim giderleri için de borç alabilmektedirler. İsteğe Bağlı Öğrenen Desteği (Discretionary Learner Support), okul sonrası kurslara katılan ve geçim sıkıntısı çeken 19 yaş üstü öğrenenlere verilmektedir. Bu desteği almak için öğrenenler, miktara ve destek çeşidine karar verecek olan öğrenme sağlayıcılarına başvurmaktadırlar. Bu destek dezavantajlı öğrencilerin kurs ücretini, çocuk bakımını, ulaşım, seyahat ve malzeme masraflarını kapsamaktadır.

SFA aracılığı ile hem yetişkin becerileri sağlayıcıları hem de topluluk içinde öğrenme sağlayıcıları için kamu fonu verilmektedir. Beceriler Fonu Beyannamesi'nde (Skills Funding Statement 2013–2016) öncelikli kamu fonunun gençler için sürdürülebilir istihdam fırsatlarını geliştirmek için staj, tüm genç yetişkinler için sunulacak çıraklık, ihtiyaç duyanlar için İngilizce ve Matematik ve tüm öğrenenlerin becerilerini, yeterliliklerini ve bilgilerini arttıracak hizmetler için verileceği belirtilmiştir.

Yetişkin eğitimi ve yetiştirim hizmeti veren özel kurumlar katılım ücreti de almaktadırlar (Eurydice, 2016c).

4.5.2. Danimarka'da Yetişkin Eğitiminin Finansmanı

Özerk kamu kurumları devlet, katılımcı ya da yerel kamu otoritelerince ödenen katılım ücreti ile finanse edilmektedir. Bazı durumlarda katılımcılar Ulusal Yetişkin Eğitimi Desteği (SVU) alabilmektedirler. Yetişkin eğitimi merkezleri, iş piyasası yetiştirim kursları ve halk liseleri gibi özerk kurumlar kamu desteği almaktadır. Yetişkin mesleki yetiştirim programları bir dereceye kadar taksimetre fonu aracılığıyla kamu desteği almaktadır. Eğitim kurumları, taksimetre fonundan yararlanabilmek için yılda bir defa yereldeki ihtiyaçları göz önünde bulundurarak faaliyetlerini ve bütçe hedeflerini Eğitim Bakanlığı'na sunmak zorundadırlar.

Yaygın yetişkin eğitimi kurumlarının finansmanı katılım ücretleri ile sağlanmaktadır. Ancak, akşam okulları belediyeler tarafından desteklenmektedir. Belediyelerin desteği öğretmen ücretleri ile bina masraflarının üçte birini karşılayabilmektedir. Uzaktan eğitim de aynı oranda devlet tarafından desteklenmektedir.

Üniversite uzaktan eğitim kursları kapsamında devlet öğretmenlerinin maaşlarını, yol harcırahlarını ve şehir dışı faaliyetlerin yönetim giderlerini karşılamaktadır. Hibenin miktarı yıllık bütçe yasasında belirlenir. Danimarka Eğitim Bakanlığı'nın (Danish Ministry of Education, 2016a) verilerine göre, 2010 yılında bu miktar 14,5 milyon DKK (Yaklaşık 6,5 milyon TL) olarak belirlenmiştir. Üniversite Şehir Dışı Bölümü Konseyi bu hibeyi hem üniversitelerin bulunduğu şehirler içinde hem de bu şehirlerin dışında dağıtmaktadır.

Gündüz Halk Liselerindeki bireysel katılımcıların eğitim masrafları çoğunlukla belediyeler tarafından karşılanmaktadır.

Özel bağımsız yatılı okul kurslarını devlet haftalık öğrenci başına taksimetre fonu ile desteklemektedir. Tüm kurslar için okul çeşidine ve kurs süresine göre değişen katılım ücreti vardır. Uzun bir kurs için standart kurs ücreti haftalık 900-1700 DKK (Yaklaşık 405-765 TL), haftalık kısa kurs ücreti ise yaklaşık 3.800 DKK'dır (Yaklaşık 1710 TL) (Danish Ministry of Education, 2016a).

Son 10 yılda yaygın ve örgün yetişkin eğitiminin birçoğunda kamu fonu azalmıştır. Bu durum bazı bölgelerde aktivitelerin azalmasına bazı bölgelerde de katılım ücretlerinin artmasına sebep olmuştur. Özellikle, rehberlik ve danışmanlığa, genç yetişkinler için ağ kurma aktivitelerine, düşük-becerililer için bir-adım-yukarı aktivitelerine ve işgücü için sürekli yetiştirime ilgi büyürken, ciddi bütçe kesintileri yaygın yetişkin eğitimini etkilemiştir.

2004 yılında toplam harcama tutarı 5 milyar DKK'dır (Yaklaşık 2,25 milyar TL). Bunun 2,7 milyar DKK'sı eğitim faaliyetleri, 1,6 milyar DKK'sı özel indirim, 1 milyar DKK işverenlerin katılımı ve 0,7 milyar DKK ise katılım ücretleri ile finanse edilmiştir (Danish Ministry of Education, 2016a).

4.5.3. Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Finansmanı

Yetişkin eğitimin temel finansman kaynağı devlettir. Devlet bütçesi ve İl Özel İdare bütçesinden yaygın eğitime bütçe ayrılmaktadır. Döner sermaye kapsamında düzenlenen kurslardan, projelerden, protokollerden, gönüllü desteklerden ve yardımlardan gelir elde edilmektedir. Yaygın mesleki ve teknik eğitim ise Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Faaliyetlerinin Desteklenmesi bütçesinden desteklenmektedir.

Belediyeler, vakıflar, dernekler gibi kurumlar tarafından ücretsiz açılan kurslar da yaygın eğitime doğrudan destek vermektedirler. Özel şirketler yaygın eğitime kendi çalışanlarının eğitim masraflarını karşılama yoluyla ya da bağış yoluyla destek vermektedirler.

TÜİK, 2002 Türkiye eğitim harcamalarının finansman kaynaklarına göre miktarı ve dağılımına ilişkin verileri sunmuştur. Bu veriler her ne kadar yaygın ve örgün eğitimi kapsamakta olsa da eğitimin finansman kaynaklarına ilişkin bilgi sunmaktadır. Çizelge 16'da da görüldüğü üzere devletçi modeli temsil eden Türkiye'de eğitimin finansman kaynağının % 64,81'i merkezi devletten karşılanmaktadır. Bu çizelgede dikkat çeken bir diğer husus ise hanehalkının eğitimin finansmanına olan katkısının %32,85 olduğudur. Bu durum neoliberal politikalar doğrulturusnda bireyin kendi eğitiminin sorumluluğunu aldığının bir göstergesi olarak yorumlanabilmektedir.

Çizelge 16

Türkiye Eğitim Harcamalarının Finansman Kaynaklarına Göre Miktarı ve Dağılımı

Finansman Kaynakları	**Harcama Miktarı (TL)**	**(%)**
Merkezi Devlet	13 062 138 408 263 000	64,81
Yerel İdareler	141 042 192 628 948	0,70
Özel-Tüzel Kişi ve Kuruluşlar	313 006 080 551 370	1,55
Hanehalkı	6 620 064 983 244 140	32,85
Uluslararası Kaynaklar	18 956 004 037 845	0,09
Toplam	20 155 207 668 725 300	100,00

Bunların yanısıra, Türkiye'de yaygın eğitime katılan kişiler için sosyal güvenlik harcamaları ödemesi, geçişlerin sağlanması, bazı öğrencilere ücretsiz barınma ve yemek sağlanması gibi destekler ve teşvik edici hizmetler de sunulmaktadır. Yetişkin öğrenenere MEB tarafından istedikleri eğitimleri alabilme imkânı sağlanmaktadır ancak öğrenenere doğrudan bir maddi destek verilmemektedir.

Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, 9 Mart 2013 tarihinden itibaren İşsizlik Sigortası Fonundan İstihdam Teşvikleri kapsamında "meslek edindirme ve geliştirme

kurslarına" ve "işbaşı eğitim programlarına" katılanlara günlük 20-25 tl harçlık ödemesi yapmaktadır.

4.5.4. Yetişkin Eğitiminin Finansmanının Karşılaştırılması

İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de yetişkin eğitiminin finansmanı karşılaştırıldığında Çizelge 17'de görüldüğü gibi, Türkiye'de kamu fonu çeşitliliğinin daha fazla olduğu göze çarpmaktadır.

Çizelge 17

Ülkelerin Yetişkin Eğitiminin Finansmanı

Ülkeler	**Yetişkin Eğitiminin Finansmanı**
İngiltere	-SFA -Katılım Ücreti
Danimarka	-Kamu: SVU (Taksimetre Fonu) -Katılımcılar -Yerel Hizmet Otoriteleri
Türkiye	-MEB Bütçesi -İl Özel İdare Bütçesi -Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Faaliyetlerinin Desteklenmesi Bütçesi -Belediyeler, Vakıflar, Dernekler -Özel Şirketler -Katılım ücreti

İngiltere'de kamu fonu olarak sadece SFA, Danimarka'da ise Taksimetre Fonu kullanılmaktadır. İngiltere'de SFA 19 yaş sonrası eğitim ve yetiştirimi finanse eden kurumdur. Yetişkin eğitimi veren kurumlar katılım ücreti de almaktadır. SFA'nın (2016) 2015-2016 yıllık raporuna göre kamu fonundan 3,47 milyar İngiliz Sterlini harcanmıştır. Beceriler Fonu Beyannamesi'nde (Skills Funding Statement 2013–2016) de belirtildiği gibi öncelikli kamu fonunun gençler için sürdürülebilir istihdam fırsatlarını geliştirmek için staj ve tüm genç yetişkinler için sunulacak çıraklık, hizmetler için verilmektedir. Bu durumdan da anlaşılacağı üzere İngiltere'de yetişkin eğitimi finansmanının önceliği piyasanın ihtiyaç duyduğu iş gücünün yetiştirilmesidir. Danimarka'da yetişkin eğitimi hizmetleri çoğunlukla kamu desteği almaktadır ve özellikle sosyal ve sağlık hizmetleri ve pedagojik alanlar gibi konularda açılan programlar katılımcılar için ücretsizdir. Yetişkin

mesleki eğitim programları ise Taksimetre Fonu ile harcamalarının bir kısmı için kamu desteği almaktadır. Bunun yanısıra katılımcılar ve yerel hizmet otoriteleri de finansman sağlamaktadır. Türkiye'de ise çoğunlukla kamu fonları kullanılmaktadır. Bu kamu fonları farklı bütçe idarelerinden sağlanmaktadır. Örneğin, Devlet Bütçesi, İl Özel İdare Bütçesi, Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Faaliyetlerinin Desteklenmesi Bütçesi. Bunların dışında belediyeler, vakıflar, dernekler de ücretsiz kurslar düzenleyerek yetişkin eğitimi finansmanına katkı sağlamaktadır. İstihdama yönelik kurslarda ise katılım ücreti alınmaktadır.

Söz konusu ülkelerin üçünde de yetişkin eğitiminin finansmanında katılımcı ücretinin alındığı görülmektedir. Özellikle İngiltere'de devlet tarafından yetişkin eğitiminin finansmanın sağlanan katkı Beceriler Fonu Ajansı (Skills Funding Agency-SFA) aracılığı ile olup odak noktası yetişkinlerin becerilerin arttırılmasını ve staj olanaklarını desteklemektir. Bu anlamda yapılan finansman desteği iş piyasasının ihtiyaç duyduğu işgücününü yetiştirilmesinin desteklenmesine odaklandığı sonucu çıkarılabilmektedir. Bu anlamda gönüllü ortaklık modelini temsil eden İngiltere'de piyasa odaklı bir yetişkin eğitimi sisteminin finansman politikası ile de desteklendiği söylenebilmektedir. Biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modelini temsil eden Danimarka'da yetişkinler özellikle sosyal ve sağlık hizmetleri ve pedagojik alanlar gibi konularda açılan programlara ücretsiz katılabilmektedirler. Bunun dışında yetişkin mesleki eğitim programları ise Taksimetre Fonu aracılığıyla devlet tarafından desteklenmektedir. Yerel otoritelerin de finansman sağladığı yetişkin eğitimi hizmetleri Danimarka'da yüksek katılımın oranı ile sürdürülmektedir. Devletçi modeli temsil eden Türkiye'de en yaygın ve kapsamlı yetişkin eğitimi hizmeti sunan HEM kursları ve belediyeler tarafından düzenlenen kurslar ücretsiz olup özel kurumlar tarafından düzenlenen kurslar katılımcılar tarafından finanse edilmektedir. Ancak neoliberal politikaların etkisi ile devletçi modeli temsil eden Türkiye'de de bireyler eğitim etkinliklerinin finansman sorumluluğunu almaktadır.

4.6. İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitiminin Katılım Oranları Açısından Karşılaştırılması

Avrupa Birliğinin üye ve aday ülkelerde yürüttüğü yetişkin eğitimine ilişkin üç farklı istatistiki araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar; Yetişkin Eğitimi Araştırması (The Adult Education Survey-AES), Sürekli Mesleki Eğitim Araştırması (Continuing Vocational

Training Survey-CVTS) ve AB İş Gücü Araştırması'dır (EU Labour Force Survey- EU-LFS).

AES 25-64 yaş arası yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarına ilişkin verileri toplamaktadır. Bu araştırma özellikle örgün ve yaygın eğitim modellerini, katılım nedenlerini, katılıma engel olan nedenleri, katılım masraflarını, katılım çeşitlerini ve yoğunluğunu içermektedir. 2007 yılında gerçekleştirilen AES, AB seviyesinde pilot bir uygulama olmuştur. İrlanda ve Lüksemburg hariç 26 AB ülkesi ile Türkiye, İsviçre ve Norveç'e ilişkin sonuçlar mevcuttur. İkinci AES 2011 yılında 28 AB üyesi ülke ile birlikte Sırbistan, İsviçre ve Norveç'i kapsamaktadır. Bir sonraki AES 1 Temmuz 2016 ve 31 Mart 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir (EUROSTAT Manuals and Guidelines, 2016).

CVTS'nın amacı yetiştirim, mesleki becerilere olan arz ve talep, sürekli mesleki eğitim (Continuing Vocational Training -CVT) ihtiyacı, CVT çeşitleri, içeriği, yoğunluğu, girişimcilerin kendi yetiştirim kaynakları ve diğer sağlayıcılar, CVT masrafları ve başlangıç mesleki yetiştirimle ilgili karşılaştırılabilir istatistiki sonuçları toplamaktadır. Araştırma, Avrupa Topluluğunun ekonomik faaliyetleri için uygulanan istatistiki sınıflandırmasının C, K ve O Bölümlerinde faaliyet gösteren ve 10 ve daha fazla personel istihdam eden teşebbüsleri kapsamaktadır. 1993, 1999, 2005, 2010 ve 2015 yıllarında beş kez uygulanmıştır (EUROSTAT Manuals and Guidelines, 2016).

EU-LFS'nın amacı yaşam boyu öğrenme faaliyetleri kapsamında eğitim ve yetiştirimde katılım seviyeleri sonuçlarını, 15+ yaş grubunun eğitimsel kazanımı gibi eğitim çıktılarını toplamaktır. EU-LFS, eğitim ve yetiştirimi erken terk edenlerle ya da eğitimi, işi, öğrenimi olmayan gençlerle (young people neither in employment nor in education and training-NEET) ilgili göstergeleri de sağlamaktadır. Bu araştırma 2009 yılından beri yıllık olarak yapılmaktadır. Araştırmanın 4 bölümü eğitim konuları ile ilgilidir: Okuldan iş hayatına geçiş (2000), yaşam boyu öğrenme (2003) ve gençlerin iş piyasasına girişi (2009) ve iş piyasasında gençler (2016) (EUROSTAT Manuals and Guidelines, 2016).

EU-LFS'den alınan verilerde kullanılan yaşam boyu öğrenmeye katılım, 25-64 yaşında son dört haftada eğitim ve yetiştirim almış bireyleri kapsamaktadır. EUROSTAT 2015 yılında bu verileri kullanarak analiz yapmış ve yayımlamıştır. 13 Ekim 2016 tarihinde EUROSTAT'ın güncellediği Yaşam Boyu Öğrenme İstatistiği'ne göre, Avrupa Birliği ülkeleri arasında 24-65 yaş yetişkin eğitimine katılım oranları değerlendirildiğinde Danimarka, %37,4 katılım oranı ile birinci sırada yer almaktadır. İngiltere'nin içinde yer

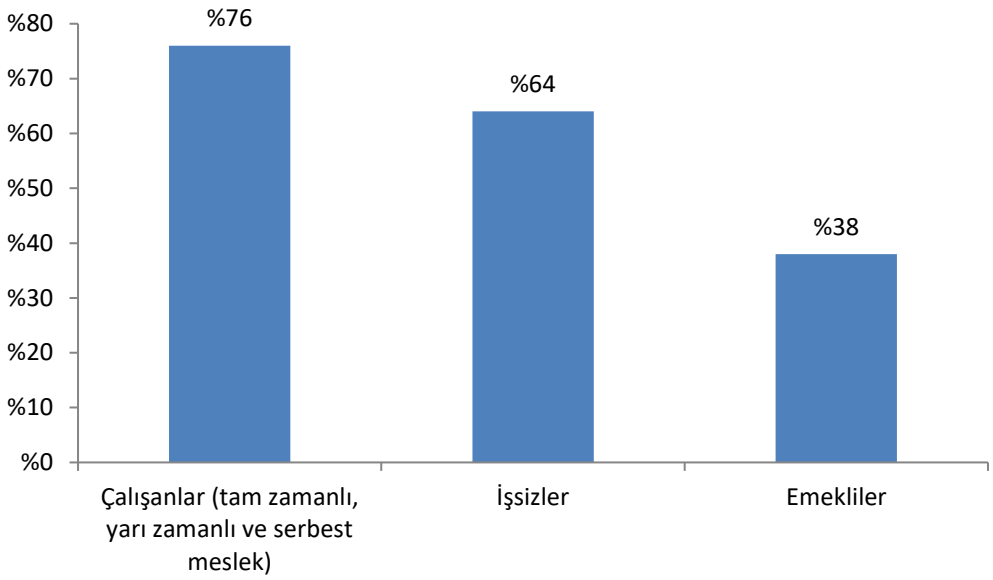
aldığı Birleşik Krallık ise %20,1'lik oranla 10. sırada yer almaktadır. Türkiye ise Romanya, Bulgaristan, Makedonya, Hırvatistan, Slovakya, Yunanistan ve Polanya'dan sonra %11,2'lik katılım oranıyla 26. sırada yer almaktadır.

İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de yetişkin eğitimine katılıma ilişkin aynı yıla ait veriler bulunmamaktadır. Elbette daha sağlıklı karşılaştırma yapmak için verilerin aynı yıla ait olması gerekmektedir ancak bu sınırlılıklara rağmen bu verilerin karşılaştırılması araştırmaya ışık tutacaktır. EU-LFS'nin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin veriler 2003 yılına ait olduğu için karşılaştırmada daha güncel olan AES verileri kullanılmıştır. Bu kapsamda İngiltere ve Danimarka için AES 2011 verileri, Türkiye için ise 2012 yılında yapılan AES verileri karşılaştırmada temel alınmıştır.

4.6.1. İngiltere'de Yetişkin Eğitimine Katılım Oranları

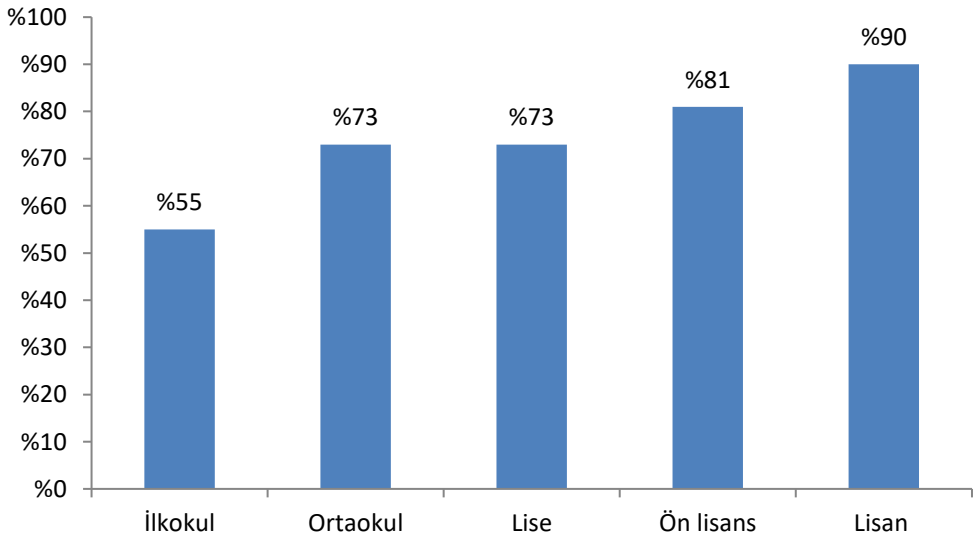
Ulusal Yetişkin Öğrenmesi Araştırması (National Adult Learning Survey-NALS) Birleşik Krallık'ta yetişkinlere yönelik yapılan araştırmalardan birisidir (BIS, 2012). 2011 AES verileri için de 2010 yılında yapılan NALS sonuçları kullanılmıştır. Bu araştırmaya 24-65 yaş arası sadece İngiltere'de yaşayan 3082 yetişkin katılmıştır.

NALS 2010 verilerine göre İngiltere'de yetişkinlerin istihdam durumlarına göre yetişkin eğitimine katılım oranları Şekil 11'de verilmiştir. Bir ücretli, maaşlı, ücretli ya da ücretsiz stajer ya da aile işi dâhil bir iş sahibi olanların yetişkin eğitimine katılım oranı yaklaşık %76'dır. İşsizlerin yetişkin eğitimine katılım oranı yaklaşık %64 iken emeklilerin %38'dir. Bu veriler incelendiğinde Birleşik Krallık'ta da bir iş sahibi olan yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılım oranlarının diğerlerine göre yüksek olduğu görülmektedir.



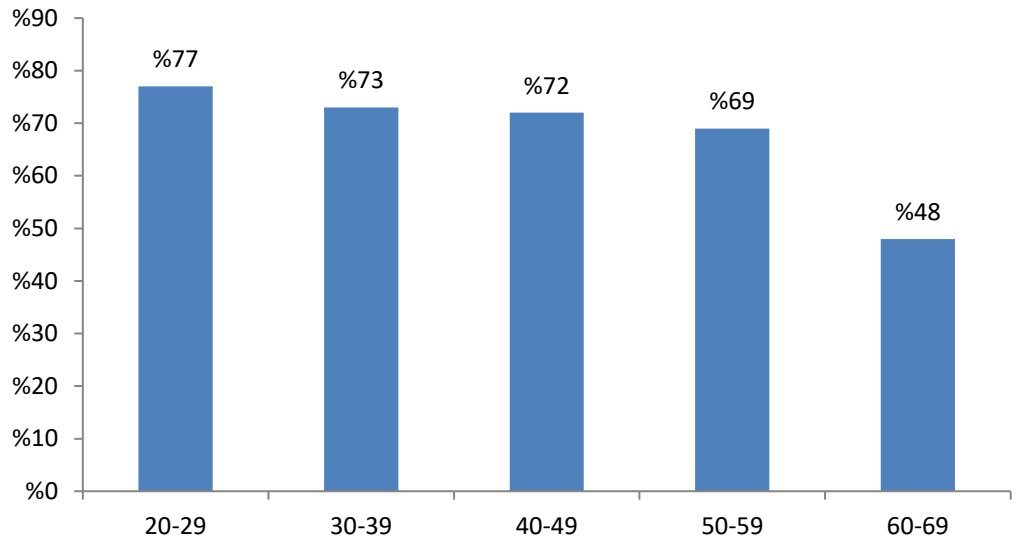
Şekil 11: İngiltere'de İstihdam Durumuna Göre Katılım Oranları (BIS, 2012).

NALS 2010'a göre İngiltere'de eğitim seviyesi yükseldikçe yetişkin eğitimine katılım oranı artmaktadır. Şekil 12'de de görüldüğü gibi ilkokul düzeyinde eğitim almış yetişkinlerin katılım oranı %55, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim almış yetişkinlerin katılım oranı %73, önlisans düzeyinde eğitim almış yetişkinlerin katılım oranı %81 ve lisans düzeyinde eğitim almış yetişkinlerin katılım oranı %90'dır.



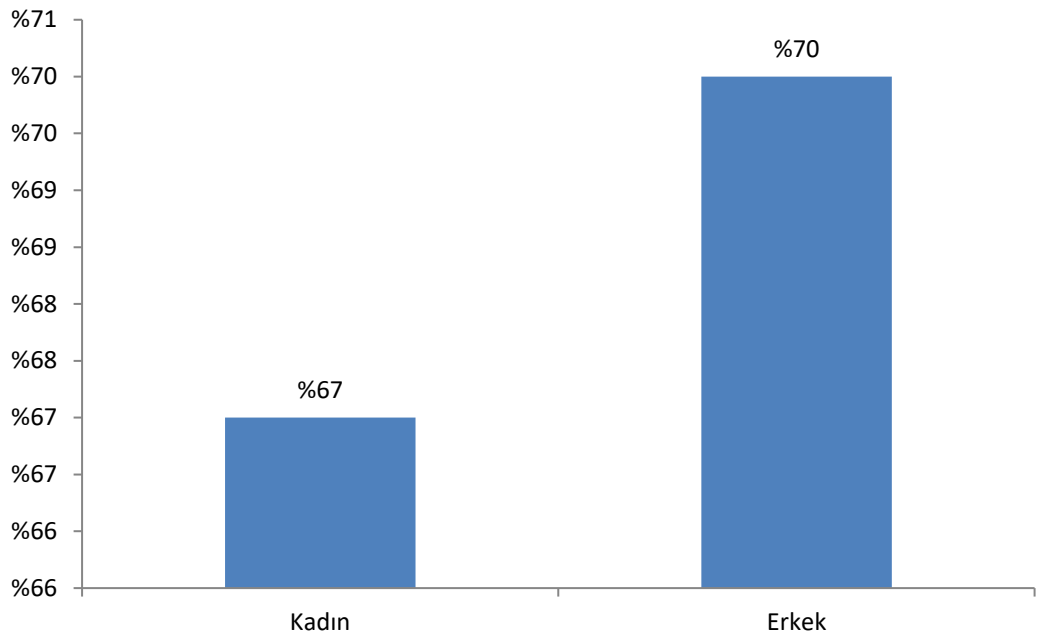
Şekil 12: İngiltere'de Eğitim Durumuna Göre Katılım Oranları (BIS, 2012)

NALS 2010 verilerine göre İngiltere'de yaş ilerledikçe öğrenmeye katılım oranı azalmaktadır. Şekil 13'te görüldüğü gibi 20-29 yaş grubunun yetişkin eğitimine katılım oranı %77'dir. 30-39 yaş grubunun katılım oranı ise %73, 40-49 yaş grubunun katılım oranı ise %72, 50-59 yaş grubunun katılım oranı ise %69'dur. 60-69 yaş grubunun katılım oranı ise %48'dir.



Şekil 13: İngiltere'de Yaşa Göre Katılım Oranları (BIS, 2012)

İngiltere'de cinsiyete bağlı katılım oranları incelendiğinde kadınların katılım oranının erkeklerin katılım oranından %3 daha düşük olduğu görülmektedir. Şekil 14'te görüldüğü gibi kadınların katılım oranı %67, erkeklerin katılım oranı ise %70'dir.



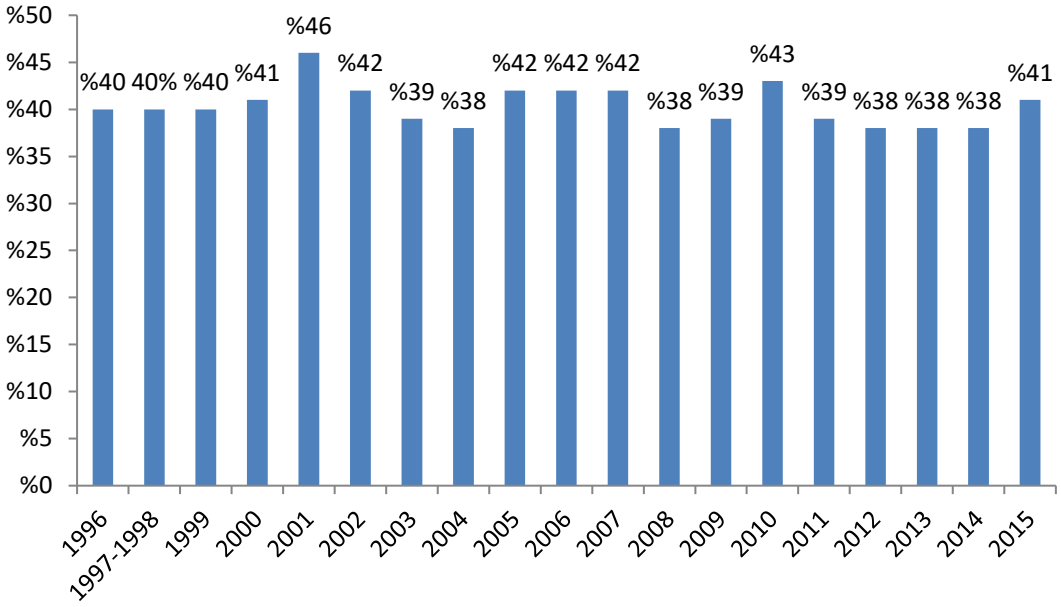
Şekil 14: İngiltere'de Cinsiyete Göre Katılım Oranları (BIS, 2012)

Yetişkin eğitimine ilişkin bir diğer araştırma Sürekli Yetişkin Eğitimi Ulusal Enstitüsü (National Institute of Adult Continuing Education-NIACE) tarafından yapılmaktadır. NIACE, yetişkin öğrenenleri desteklemek için Birleşik Krallık'ta çalışan en büyük kurumdur. Amacı yetişkin eğitimine katılan yetişkinlerin sayısını arttırmaktır. NIACE yetişkin öğrenenleri etkileyen kamu politikalarından sorumlu karar alıcı mekanizmaları etkilemeye çalışmaktadır. Bu amaç doğrultusunda NIACE Öğrenmeye Yetişkin Katılımı Araştırması yapmaktadır. 2015 NIACE Öğrenmeye Yetişkin Katılımı Araştırması (Adult Participation in Learning Survey), yetişkinlerin öğrenmeye katılımıyla ilgili 1996 yılından bu yana detaylı bilgi vermektedir.

Birleşik Krallık'ta 17 yaş ve üstündeki 5000 yetişkine her yıl öğrenme tanımı yapılarak en son ne zaman bir öğrenme etkinliğine katıldıkları ve gelecek üç yıl içinde katılmayı planlayıp planlamadıkları sorulmaktadır. Araştırmaya katılan yetişkinlere sorulan öğrenme örgün, yaygın ya da algın olmak üzere oldukça geniş bir kapsama sahiptir. Araştırmada kastedilen öğrenme; bir şey hakkında pratik yapmak, çalışmak ya da okumak; biri tarafından öğretilmek, eğitilmek ya da yetiştirilmek; becerileri, bilgiyi ve yetenekleri geliştirmek ya da bir şeyi anlamaktır. Bu öğrenme eğitim ya da yetiştirim de olabilmektedir. Bu öğrenme, düzenli (her gün ve ya ay) ya da kısa bir süreliğine yapılan, tam zamanlı ya da yarı zamanlı, evde, işte ya da kolej gibi başka bir yerde, bir nitelik

kazandırmak zorunda olmayan, tamamlanmış olsun ya da olmasın herhangi bir öğrenmedir.

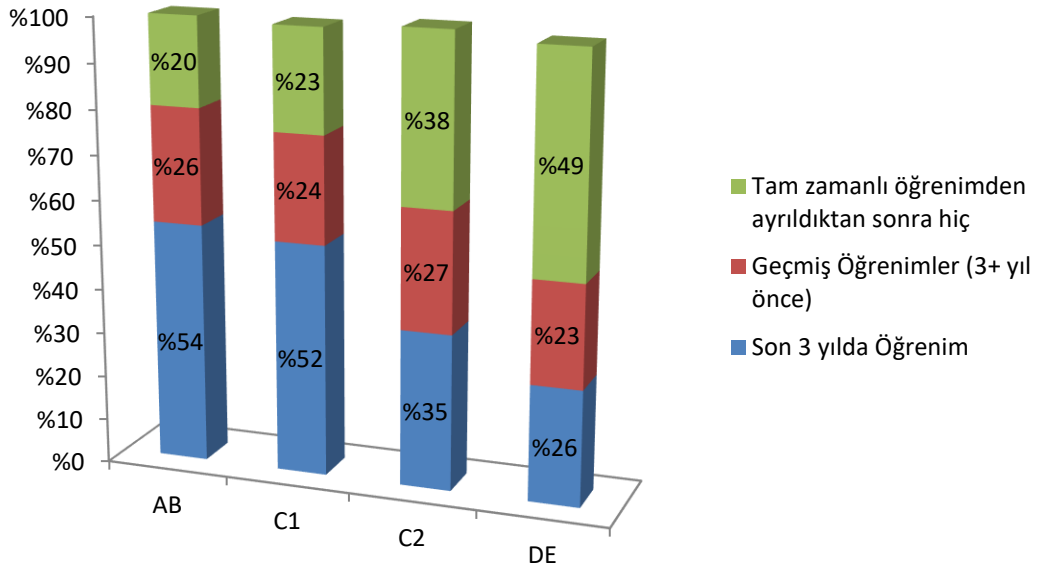
2015 araştırmasına göre, yetişkinlerin %22'si hali hazırda öğrenme etkinliklerine katılmaktadır. %41'i son üç yılda öğrenme etkinliğine katılmıştır. %33'ü ise örgün eğitimi bıraktıktan sonra öğrenme etkinliğine katılmamıştır. Şekil 15'te de görüldüğü gibi, 2015 araştırması öğrenmeye katılımda artışın 1996-2015 yılları arasında daha az olduğunu göstermektedir.



Şekil 15: İngiltere'de Yıllara Göre Katılım Oranları (NIACE 2015'ten uyarlanmıştır).

Öğrenmeye katılım toplumda eşit olarak dağılmamıştır. Araştırma, 2015'te diğer yıllarda olduğu gibi öğrenmeye katılımın sosyal sınıf, istihdam durumu, yaş ve önceki öğrenmelere göre belirlendiğini açıkça göstermiştir.

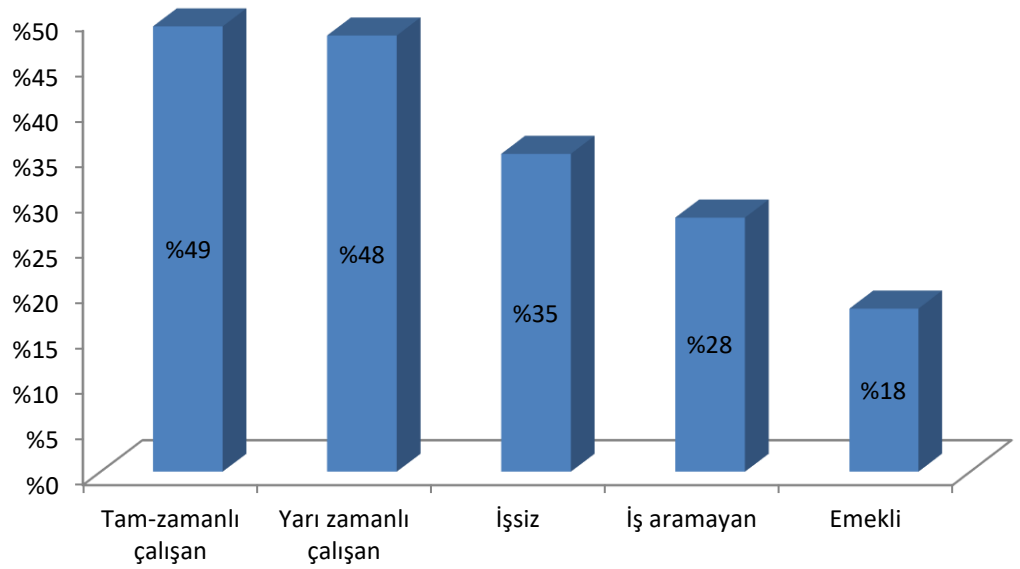
Şekil 16'da görüldüğü gibi, 2015 araştırmasında öğrenmeye katılımda sosyo-ekonomik sınıf önemli bir gösterge olarak kalmıştır. Yüksek ve yüksek-orta sınıfı temsil eden A sınıfının, orta sınıfı temsil eden B sınıfının % 54'ü ve genellikle beyaz yakalılar olarak adlandırılan düşük-orta sınıfı temsil eden C1 sınıfının %52'si son üç yılda öğrenmeye katılmıştır. Bir el becerisi olan işçileri temsil eden C2 sınıfının %35'i, yarı-becerili ya da becerisi olmayan işçileri temsil eden D sınıfının ve emekli olmuş yaşlıları ve yoksulluk yardımı alanları temsil eden E sınıfının %26'sı son üç yılda öğrenmeye katılmıştır.



Şekil 16: İngiltere'de Sosyo-Ekonomik Sınıfa Göre Katılım Oranları, 2015 (NIACE 2015'ten uyarlanmıştır).

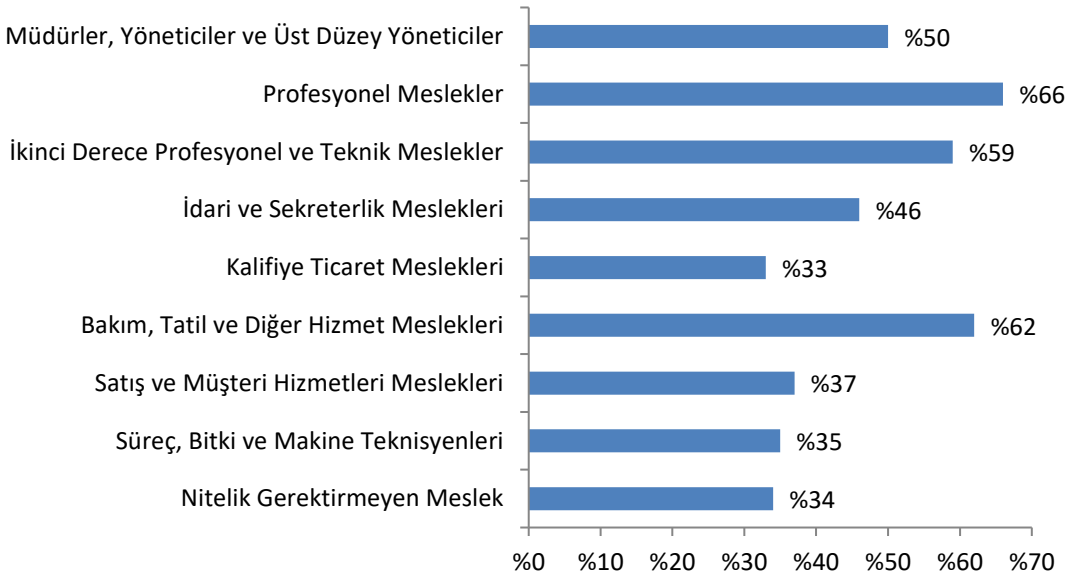
Şekil 17'de görüldüğü gibi işçilerin, işsiz yetişkinlerin ve işgücünün dışında kalanların katılım oranları arasında önemli farklar bulunmaktadır. Tam zamanlı işçilerin %49'u ile yarı zamanlı işçilerin %48'i son üç yılda öğrenmeye katılmışlardır. İşsizlerin %35'i, iş aramayanların %28'i son üç yılda öğrenmeye katılmışlardır. Emekliye ayrılmış yetişkinlerin %18'i son üç yılda öğrenmeye katılmışlardır.

Öğrenmeye katılan işsiz yetişkinlerin oranı 2014 yılından beri %41'den %35'e düşmüştür. Örgün eğitimden ayrıldıktan sonra öğrenmeye katılmamış işsiz yetişkinlerin oranı %32'den %41'e yükselmiştir. Ancak, öğrenmeye katılan iş aramayan yetişkinlerin oranı %21'den %28'e yükselmiştir.



Şekil 17: İngiltere'de İstihdam Durumuna Göre Katılım Oranları, NIACE 2015

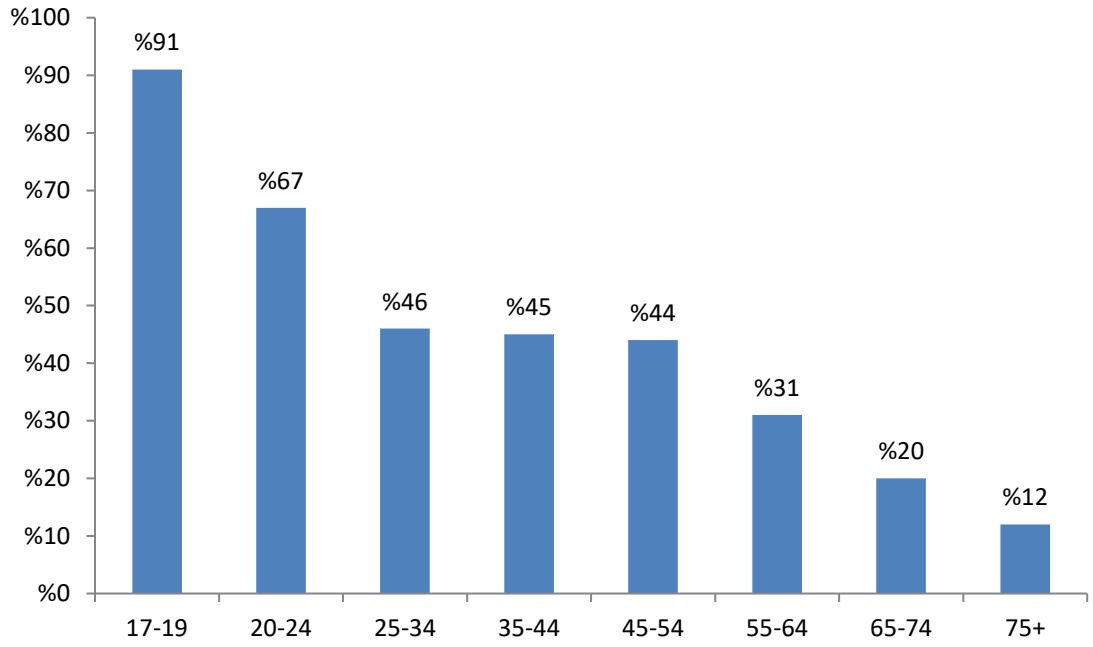
Farklı meslekler arasında da katılım oranlarında eşitsizlik bulunmaktadır. Şekil 18'de görüldüğü gibi profesyonel meslek sahibi yetişkinlerin %66'sı ve hizmet sektöründekilerin %62'si son üç yılda öğrenmeye katılmışlardır. Orta düzey meslek sahibi yetişkinlerin %34'ü ile bitki ve makine teknisyenlerinin %35'i son üç yılda öğrenmeye katılmışlardır.



Şekil 18: İngiltere'de Mesleğe Göre Katılım Oranları, NIACE 2015

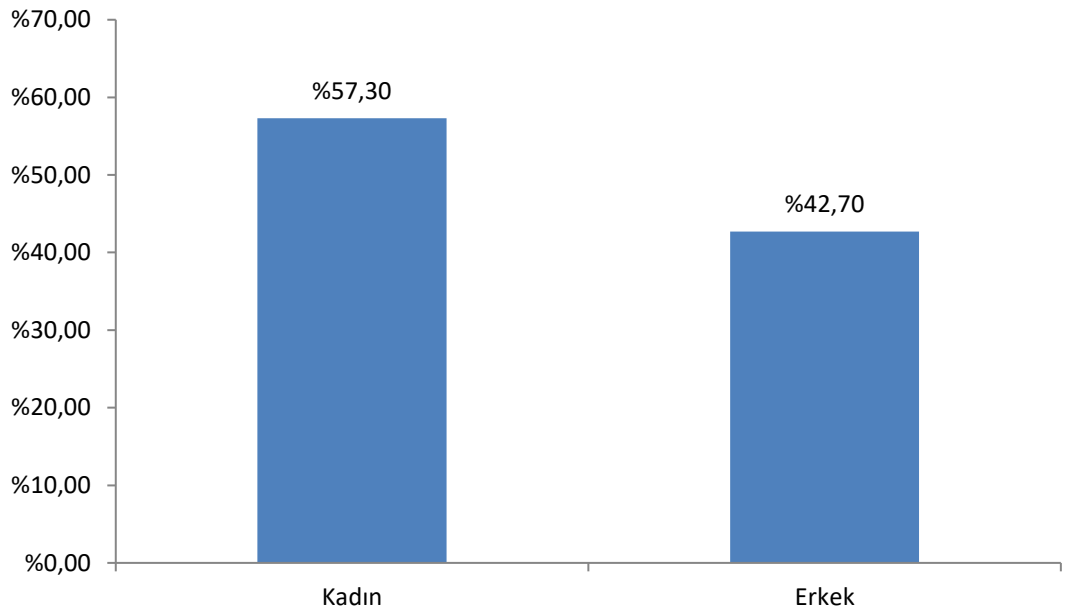
Genellikle yaşlılarda öğrenmeye katılım oranı daha düşük olmaktadır. Şekil 19'da görüldüğü gibi 17–19 yaş grubunun katılım oranı %91'dir. 20–24 yaş grubunun katılım oranı ise %67'dir. 55 yaş ve üstünde katılım oranında büyük bir azalma görülmektedir. 55-64 yaş grubunun %31'i, 65-74 yaş grubunun %20'si ve 75+ yaş grubunun %12'si kendilerini öğrenen olarak görmektedirler.

2014 yılından beri tüm yetişkin yaş gruplarında öğrenmeye katılım oranlarında az bir artış görülmüştür. Tek istisnai durum 20-24 yaş grubunda olmuştur ve bu grupta oran %67'de sabit kalmıştır.



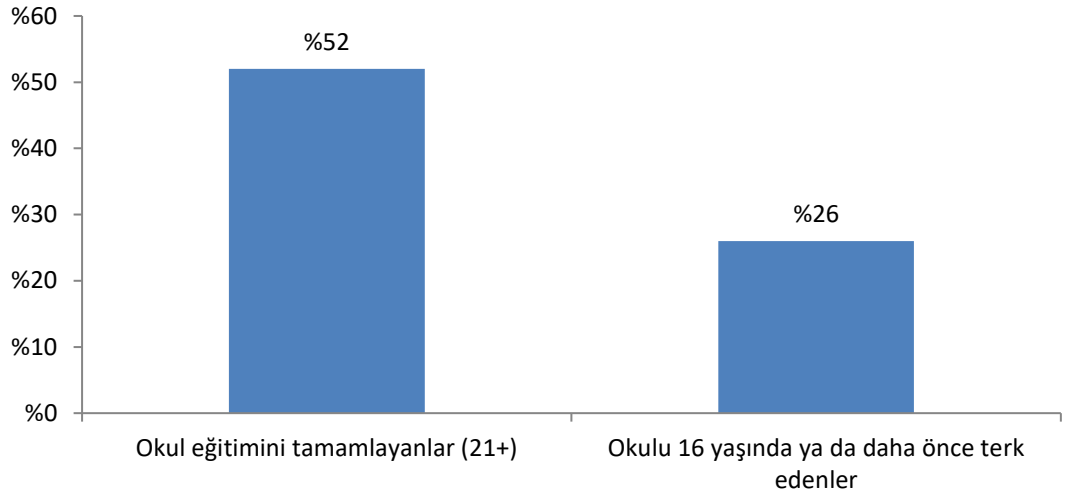
Şekil 19: İngiltere'de Yaşa Göre Katılım Oranları, NIACE 2015

İngiltere'de cinsiyete bağlı katılım oranları incelendiğinde erkeklerin katılım oranının kadınlardan %4.6 daha düşük olduğu görülmektedir. Şekil 20'de görüldüğü gibi kadınların katılım oranı %57,3, erkeklerin katılım oranı ise %42,7'dir.



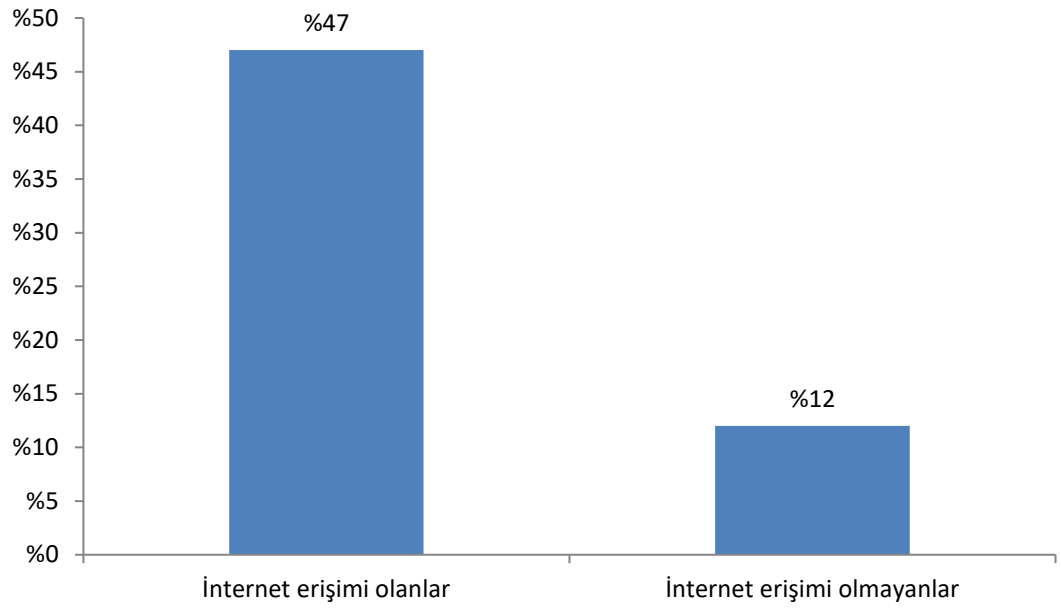
Şekil 20: İngiltere'de Cinsiyete Göre Katılım Oranları, NIACE 2015

Önceki araştırmalarla uyumlu bir şekilde, 2015 araştırması da okulu erken terk edenlerle okul eğitimini tamamlayanların katılım oranları arasında önemli bir farklılığın olduğunu doğrulamaktadır. Şekil 21'de de gösterildiği gibi 21+ yaşında olup okul eğitimini tamamlayanların %52'si öğrenmeye devam ederken, 16 yaşında ya da daha önce okulu terk edenlerin sadece %26'sı öğrenmeye devam etmektedir.



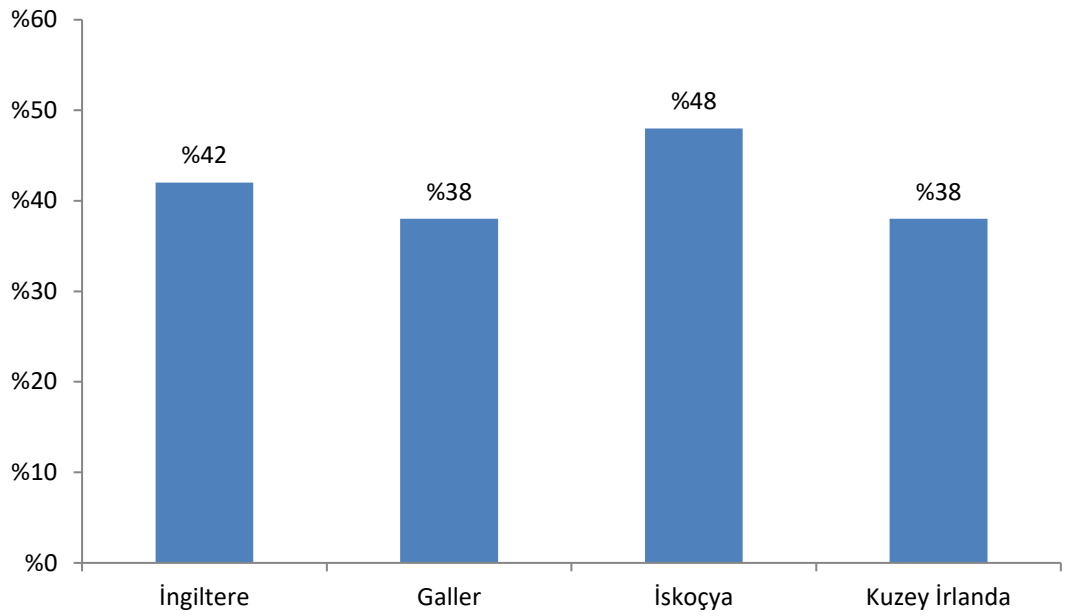
Şekil 21: İngiltere'de Okulu Erken Terk Edenlerle Okul Eğitimini Tamamlayanların Katılım Oranları, NIACE 2015

İnternet erişimi olan yetişkinlerin %47'si son üç yılda öğrenme etkinliklerinde yer alırken, internet erişimi olmayan yetişkinlerin sadece %12'si son üç yılda öğrenme etkinliklerinde yer almıştır. Ayrıca düzenli internet erişimi olmayan yetişkinlerin %62'si tam zamanlı eğitimi tamamladıktan sonra öğrenme etkinliklerinde yer almıştır. Şekil 22'deki sonuçlar dijital uçurumun öğrenmeye katılım üzerindeki etkisinin önemli oranda devam ettiğini göstermektedir.



Şekil 22: İngiltere'de İnternet Erişimine Göre Katılım Oranı, NIACE 2015.

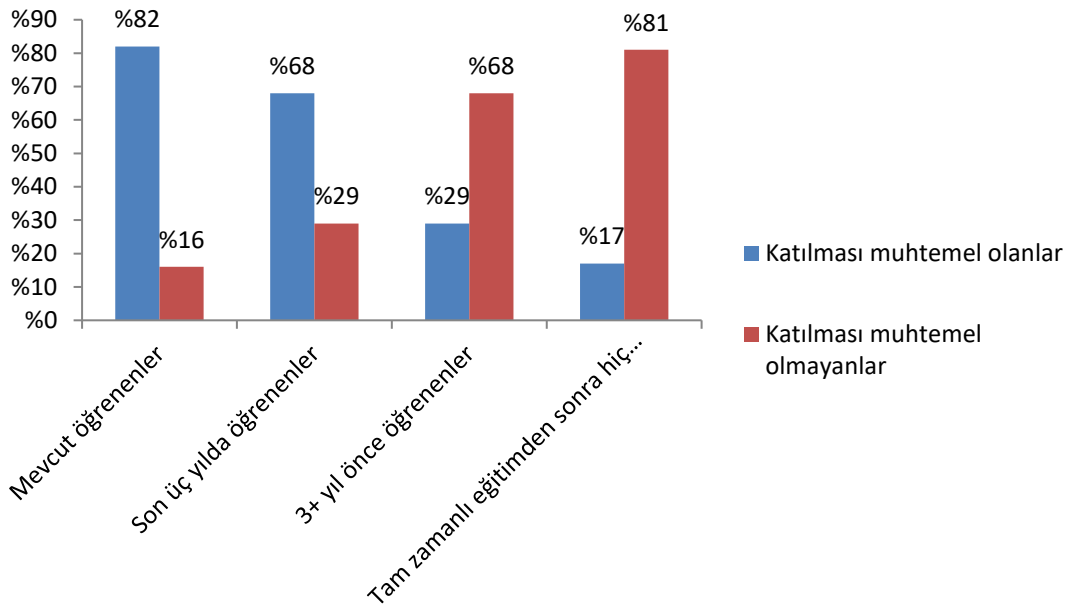
Birleşik Krallık'ta yer alan dört ulus arasında Şekil 23'te gösterilen katılım oranları karşılaştırıldığında, araştırmalar İngiltere'deki yetişkinlerin %42'sinin, Galler'deki yetişkinlerin %38'inin, İskoçya'daki yetişkinlerin %48'inin, Kuzey İrlanda'daki yetişkinlerin ise %38'inin öğrenmeye katıldığını göstermektedir.



Şekil 23: Birleşik Krallıktaki Ulusların Katılım Oranları, NIACE 2015

Yetişkinlerin %44'ü gelecek üç yıl içinde öğrenmeye katılmalarının muhtemel olduğunu belirtirken, %53'ü bunun olası olmadığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Önceki yıllarda olduğu gibi, 2015 araştırmasına göre de öğrenmeye mevcut katılım gelecekteki olası katılımların ana belirleyicisi olmaktadır. Şekil 24'te de görüldüğü gibi, mevcut öğrenenlerin %82'si gelecek üç yıl içinde de öğrenmeye katılımlarının muhtemel olduğu görüşünü bildirirken, tam zamanlı eğitimden ayrıldıktan sonra hiçbir öğrenme etkinliğine katılmayanların sadece %17'si gelecek üç yıl içinde de öğrenmeye katılımlarının muhtemel olduğu görüşünü bildirmiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%76) iş ve kariyerle ilgili sebeplerden dolayı katılım gösterirken, boş zamanlarını doldurma ve kişisel ilgiler sebebiyle öğrenmeye katılanlar, özellikle işi ve internet erişimi olmayan yaşlı öğrenenlerdir.

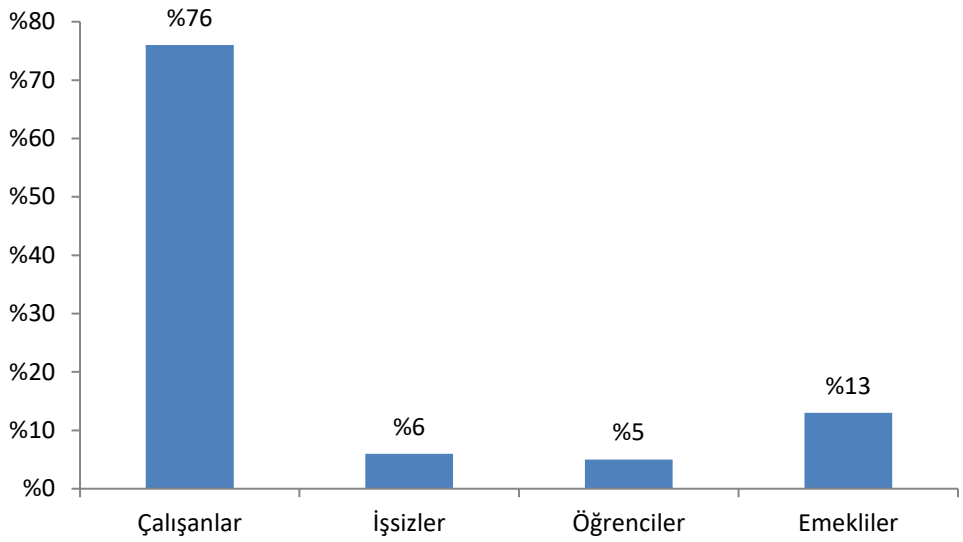


Şekil 24: İngiltere'de Eğitim Durumuna Göre Öğrenmeye Katılmayı Planlayanlar, NIACE 2015

4.6.2. Danimarka'da Yetişkin Eğitimine Katılım Oranları

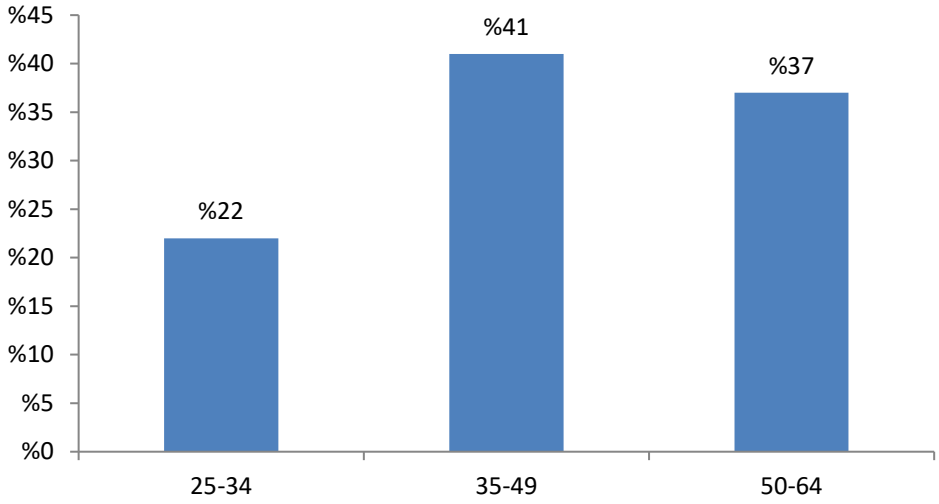
Danimarka toplumunun sosyal hayatına ilişkin istatistiki verileri toplayan, birleştiren ve yayımlayan Danimarka İstatistik Kurumu'nun (Denmark Statistics, 2016) yetişkinlerin öğrenme faaliyetlerine katılımlarına ilişkin istatistik verileri en son 2011 yılında güncellenmiştir. 2011 yılında Danimarka'da 25-64 yaş nüfusu 5.561.000'dir. Veriler istihdam durumu, yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi ve nüfus yoğunluğu olarak gruplanmıştır.

Danimarka'da nüfusun yoğun olduğu bölgelerde 2011 yılında yaşayan 25-64 yaş arası yetişkinlerin istihdam durumlarına göre yetişkin eğitimine katılım oranları Şekil 25'te verilmiştir. Ücretli, maaşlı, ücretli ya da ücretsiz stajer ya da aile işi dâhil bir iş sahibi olanların yetişkin eğitimine katılım oranı yaklaşık %76'dır. İşsizlerin yetişkin eğitimine katılım oranı yaklaşık %6 iken öğrencilerin %5, emeklilerin ise %13'tür. Bu veriler incelendiğinde Danimarka'da da bir iş sahibi olan yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılım oranlarının diğerlerine göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. İşsizlerde ve öğrencilerde bu oran oldukça düşük iken emeklilerde daha yüksektir.



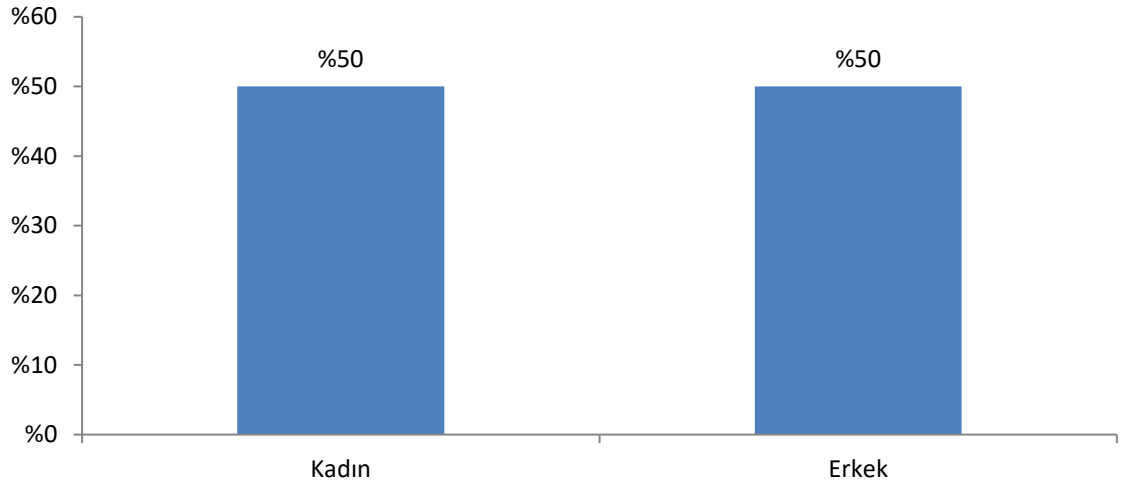
Şekil 25: Danimarka'da İstihdam Durumuna Göre Katılım Oranları, 2011 (Danimarka İstatistik Kurumu, 2016)

Danimarka'da nüfusun yoğun olduğu bölgelerde 2011 yılında yaşayan yetişkinlerin yaşa göre yetişkin eğitimine katılım oranları Şekil 26'da verilmiştir. 25-34 yaş grubu yetişkinlerin eğitime katılım oranı yaklaşık %22'dir. 35-49 yaş grubunun eğitime katılım oranı yaklaşık %41, 50-64 yaş grubunun oranı ise %37'dür. Bu veriler incelendiğinde yaş gruplarına göre katılım oranları arasında az da olsa bir farklılık olduğu görülmektedir. Özellikle orta yaş ve üstü grubunun katılım oranının daha fazla olduğu görülmüştür.



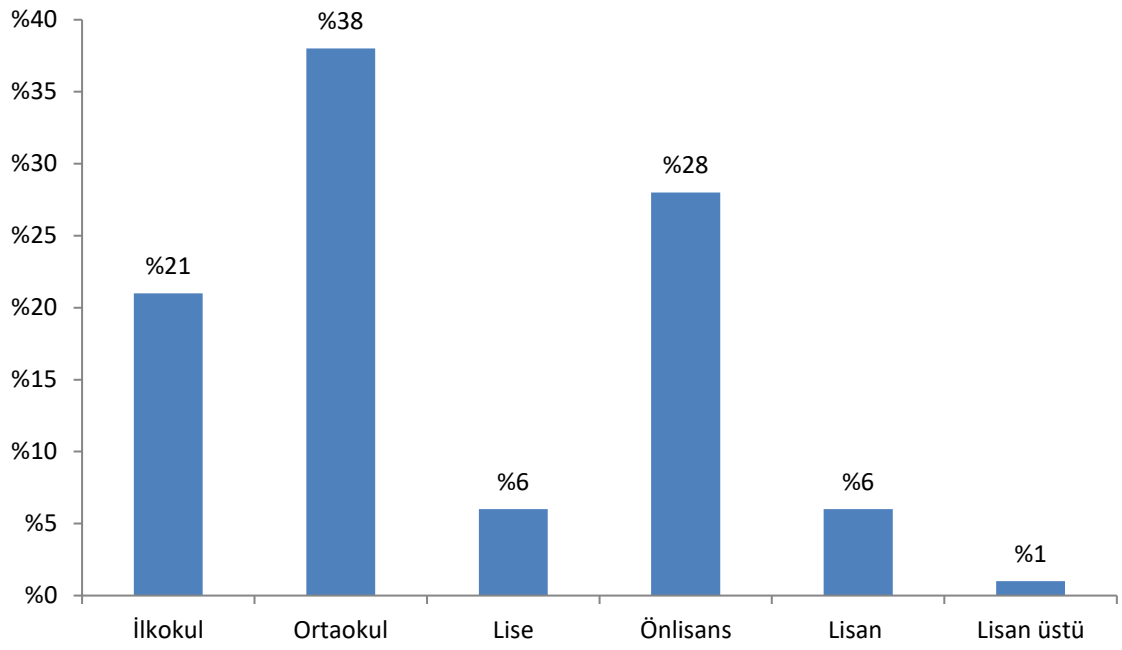
Şekil 26: Danimarka'da Yaşa Göre Katılım Oranları, 2011 (Danimarka İstatistik Kurumu, 2016)

Danimarka'da nüfusun yoğun olduğu bölgelerde 2011 yılında yaşayan yetişkinlerin cinsiyete göre yetişkin eğitimine katılım oranları Şekil 27'de verilmiştir. Kadınların yetişkin eğitimine katılım oranı yaklaşık %49,9 iken bu oran erkeklerde %50,1'dir. Bu veriler incelendiğinde cinsiyete göre katılım oranları arasında önemli bir farklılık görülmemiştir.



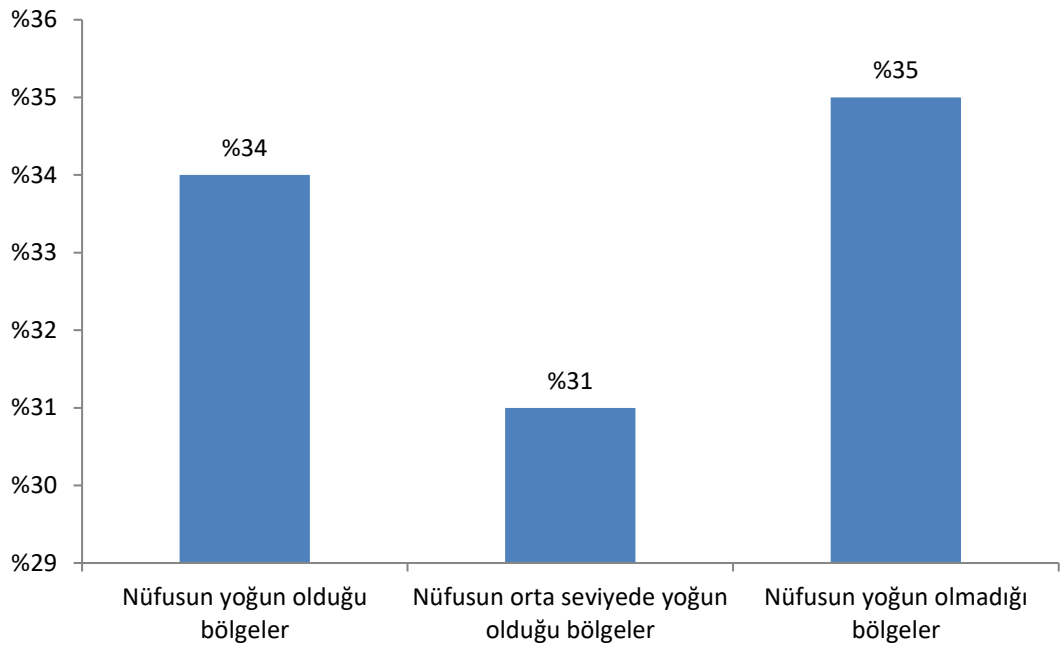
Şekil 27: Danimarka'da Cinsiyete Göre Katılım Oranları, 2011 (Danimarka İstatistik Kurumu, 2016)

Danimarka'da nüfusun yoğun olduğu bölgelerde 2011 yılında yaşayan yetişkinlerin eğitim seviyelerine göre yetişkin eğitimine katılım oranları Şekil 28'de verilmiştir. İlkokul mezunlarının yetişkin eğitimine katılım oranı yaklaşık %21'dir. Ortaokul mezunlarının katılım oranı yaklaşık %38, lise mezunlarının katılım oranı yaklaşık %6, önlisans mezunlarının katılım oranı yaklaşık %28, lisans mezunlarının katılım oranı yaklaşık %6 ve lisansüstü eğitim alanların katılım oranı yaklaşık %1'dir. Bu veriler incelendiğinde eğitim durumuna göre katılım oranları arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Katılım oranının en yüksek olduğu eğitim grubu ortaokul mezunları iken en düşük grup lisansüstü eğitim alanlardır.



Şekil 28: Danimarka'da Eğitim Durumuna Göre Katılım Oranları, 2011 (Danimarka İstatistik Kurumu, 2016)

Danimarka'da nüfus yoğunluğuna göre yetişkinlerin yetişkin eğitimine katılım oranları Şekil 29'da verilmiştir. Nüfusun yoğun olduğu bölgelerde yetişkinlerin eğitime katılım oranı yaklaşık %34'tür. Nüfusun orta seviyede yoğun olduğu bölgelerde katılım oranı yaklaşık %31 ve nüfusun yoğun olmadığı bölgelerde katılım oranı yaklaşık %35'tir. Bu veriler incelendiğinde nüfus yoğunluğuna göre katılım oranları arasında önemli farklılıklar görülmemektedir. Bu sonuçlar Danimarka'da yetişkin eğitimi sisteminin tüm ülke genelinde başarılı bir şekilde işlediğini göstermektedir.

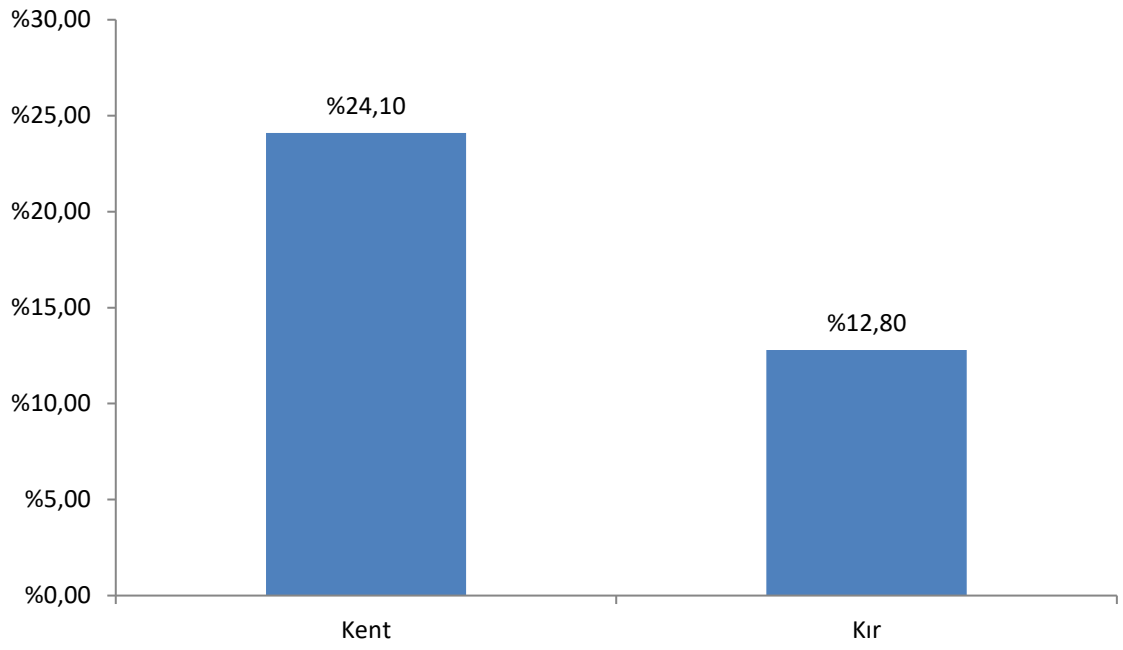


Şekil 29: Danimarka'da Nüfus Yoğunluğuna Göre Katılım Oranları, 2011 (Danimarka İstatistik Kurumu, 2016)

4.6.3. Türkiye'de Yetişkin Eğitimine Katılım Oranları

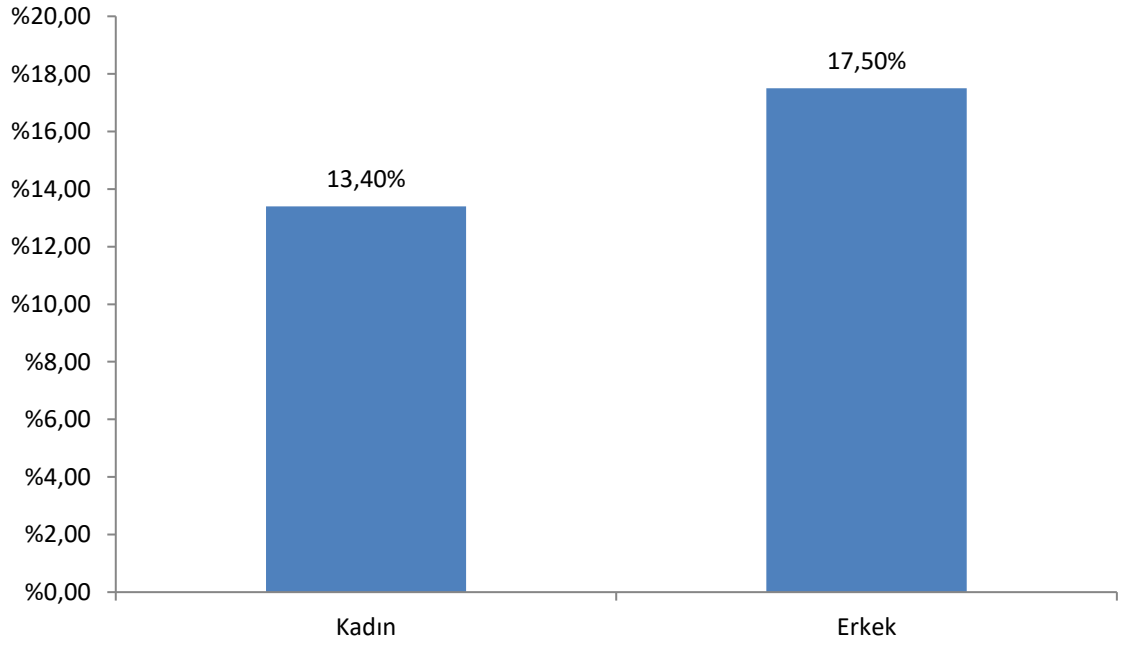
Türkiye'de 2012 yılında 18 yaş ve üstü yetişkinlere Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2012) tarafından uygulanan Yetişkin Eğitimi Araştırması (AES) sonuçlarına göre son 12 ayda örgün ya da yaygın eğitime katılım oranı %20,4'tür. Bu eğitim faaliyetleri; örgün eğitim kurumları, yaygın eğitim kurumları, asıl faaliyeti eğitim-öğretim olmayan ve ticari olmayan kuruluşlar, işverenler, ticaret odaları, işveren dernekleri, sendikalar, ticari birlikler, kar amacı gütmeyen kuruluşlar, siyasi partiler, kültürel dernek ve kuruluşlar, bireyler, asıl faaliyeti eğitim-öğretim olmayan ticari kuruluşlar tarafından düzenlenmektedir.

Şekil 30'da da gösterildiği gibi 2012 araştırma sonuçlarına göre yaygın eğitime katılım oranı kentte %24,1 iken kırsalda bu oran %12,8'dır. Bu oranlardan kentli nüfusun kırsal nüfusa göre yetişkin eğitimi faaliyetlerine daha fazla katılım gösterdiği anlaşılmaktadır.



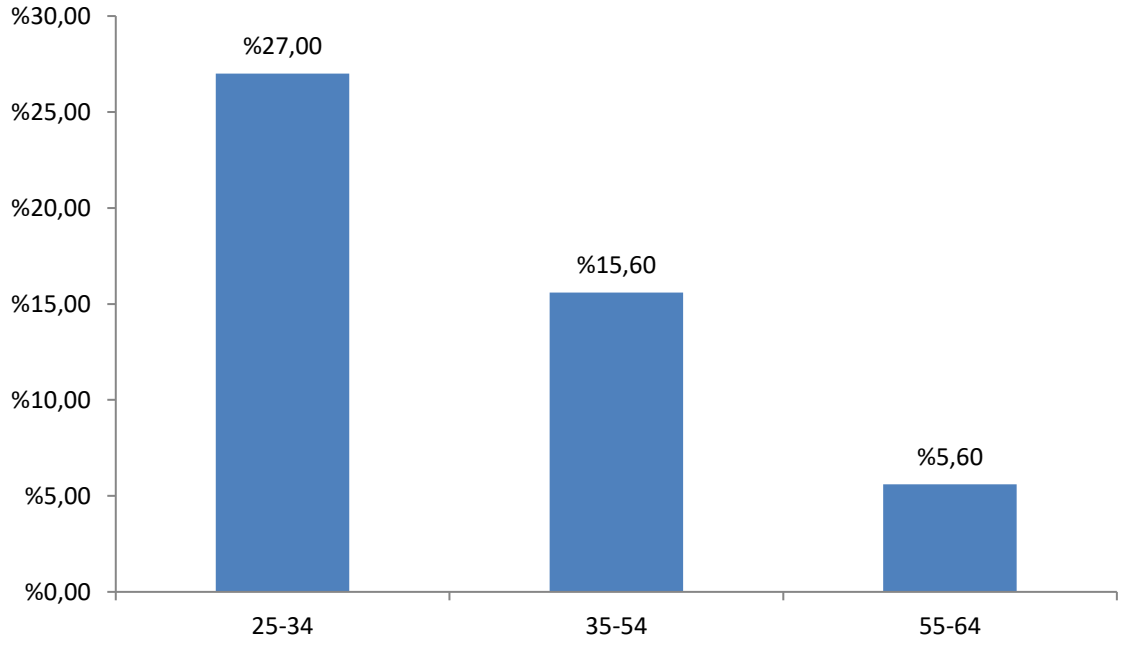
Şekil 30: Türkiye'de Yerleşim Yerine Göre Katılım Oranları (TÜİK, 2012)

2012 araştırma sonuçlarına göre yaygın eğitime katılım oranı kadınlarda %13,4 iken erkeklerde bu oran %17,5'dur. Şekil 31'deki oranlara göre yetişkin eğitimine katılan erkeklerin oranı daha fazladır.



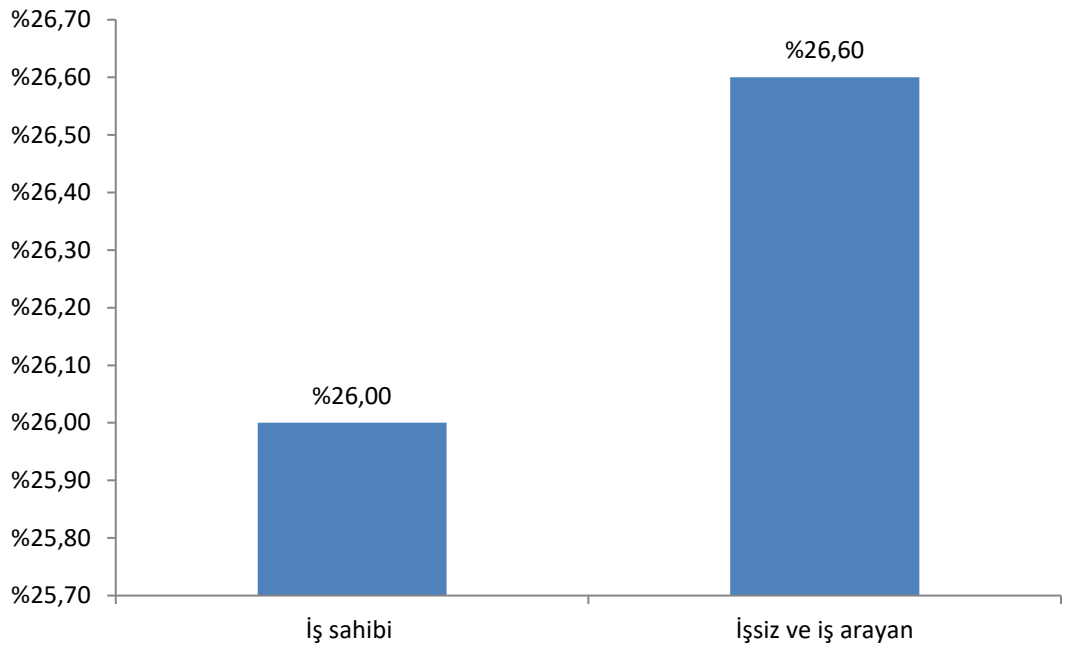
Şekil 31: Türkiye'de Cinsiyete Göre Katılım Oranları (TÜİK, 2012)

2012 araştırma sonuçlarına göre yaygın eğitime katılım oranı 25-34 yaş grubunda %26,9, 35-54 yaş grubunda %15,6 ve 55-64 yaş grubunda ise bu oran %5,6'dır. Şekil 32'de gösterilen sonuçlar yorumlandığında, genç yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu oran yaş ilerledikçe azalmaktadır.



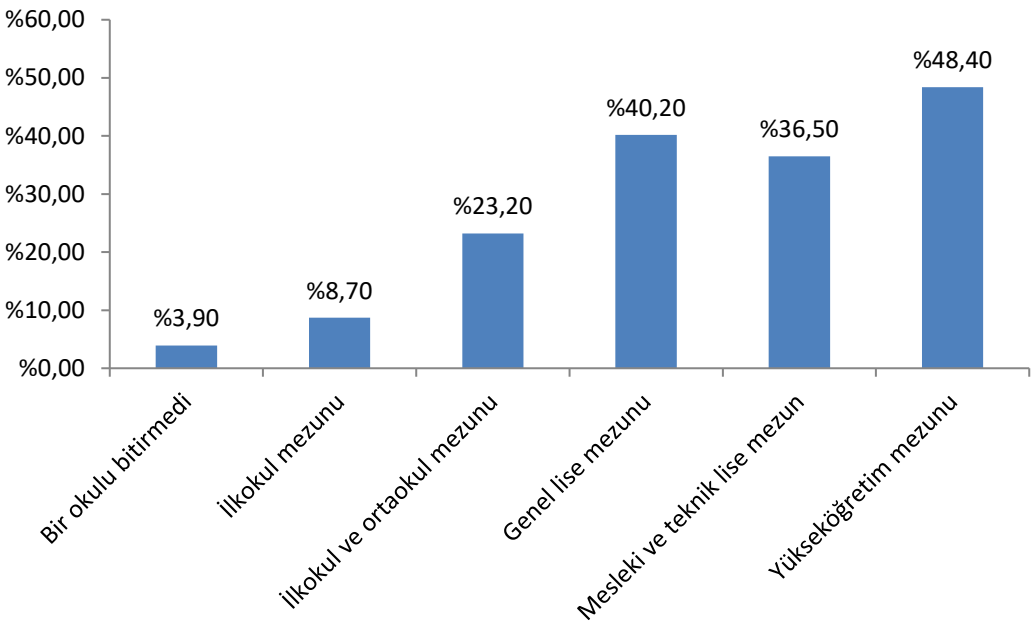
Şekil 32: Türkiye'de Yaşa Göre Katılım Oranları (TÜİK, 2012)

2012 araştırma sonuçlarına göre yaygın eğitime katılım oranı iş sahibi bireylerde %26, işsiz ve iş arayan bireylerde ise %26,6'dır. Şekil 33'te görüldüğü gibi iş sahibi ve işsiz bireylerin eğitim faaliyetlerine katılım oranları arasında önemli bir farklılık görülmemektedir.



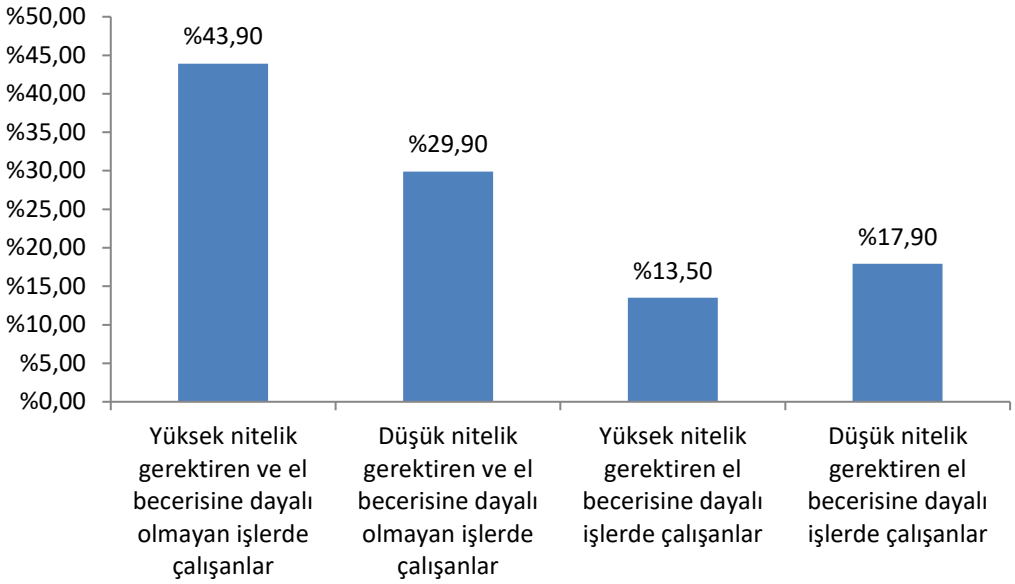
Şekil 33: Türkiye'de İstihdam Durumuna Göre Katılım Oranları (TÜİK, 2012)

2012 araştırma sonuçlarına göre yaygın eğitime katılım oranı bir okulu bitiren bireylerde %3,9, ilkokul mezunlarında %8,7, ilkokul ve ortaokul mezunlarında %23,2, genel lise mezunlarında %40,2, mesleki ve teknik lise mezunlarında %36,5 ve yükseköğretim mezunlarında bu oran %48,4'dür. Şekil 34'deki sonuçlar yorumlandığında eğitim seviyesinin yükseldikçe yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılım oranının da artış gösterdiği görülmektedir. Ancak genel lise mezunlarının katılım oranının meslek lisesi mezunlarının katılım oranına göre daha fazla olduğu görülmektedir.



Şekil 34: Türkiye'de Eğitim Durumuna Göre Katılım Oranları (TÜİK, 2012)

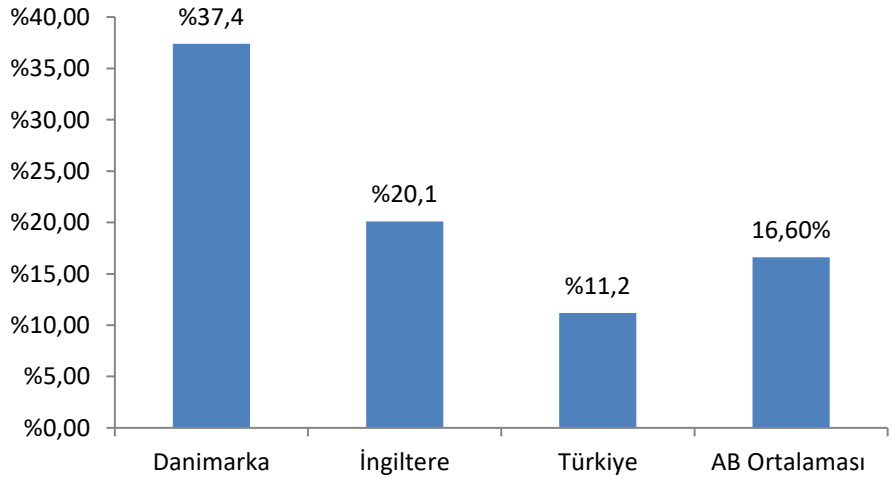
2012 araştırma sonuçlarında belirtilen meslek gruplarına göre katılım oranları şu şekildedir: Yüksek nitelik gerektiren ve el becerisine dayalı olmayan işlerde çalışanların %43,9'u yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılmaktadır. Düşük nitelik gerektiren ve el becerisine dayalı olmayan işlerde çalışanların %29,9'u yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılmaktadır. Yüksek nitelik gerektiren el becerisine dayalı işlerde çalışanların %13,5'i yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılmaktadır. Düşük nitelik gerektiren el becerisine dayalı işlerde çalışanların %17,9'u yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılmaktadır. Meslek gruplarına göre katılım oranındaki dağılım, eğitim durumuna göre katılım oranındaki dağılımla benzerlik göstermektedir. Şekil 35'te görüldüğü gibi yüksek eğitim seviyesi sonucunda bir meslek sahibi olan yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine katılım oranlarının daha fazladır.



Şekil 35: Türkiye'de Meslek Gruplarına Göre Katılım Oranları (TÜİK, 2012)

4.6.4. Yetişkin Eğitimine Katılım Oranlarının Karşılaştırılması

İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de 2016 EUROSTAT verilerine göre 24-65 yaş yetişkin eğitimine katılım oranlarını karşılaştırdığımızda %37,4 oranı ile Danimarka ilk sırada yer almaktadır. Şekil 36'da görüldüğü gibi Birleşik Krallık %20,1 ile ikinci sırada yer almaktadır. Her iki ülkede katılım oranları açısından %16,6 olan AB ortalamasının üstünde yer almaktadır. Türkiye ise %11,2 ile AB ortalamasının altında katılım göstermektedir.



Şekil 36: İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de Yetişkin Eğitimine Katılım Oranları

Katılım oranları arasındaki farklılıkların oluşmasında söz konusu ülkelerin yaşam boyu öğrenme modellerinin etkili olduğunu söylemek olanaklı gözükmemektedir. Bu farklılıkların nedenlerinin başka parametrelerde aramak gerekmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de yetişkin eğitimine katılıma ilişkin aynı yıla ait veriler bulunmamaktadır. Karşılaştırma yapılırken, İngiltere için 2011 AES'de kullanılan 2010 NALS verileri, Danimarka için AES 2011'de kullanılan Danimarka İstatistik Kurumunun 2011 yılında yayımladığı veriler ve Türkiye için TÜİK 2012 verileri kullanılmıştır. Kısacası İngiltere ve Danimarka için AES 2011 verileri, Türkiye için ise 2012 yılında yapılan AES verileri karşılaştırmada temel alınmıştır. Bu verilerin toplanma ve yayımlanma yılları farklı olmasına rağmen katılım oranlarında yaş, cinsiyet, istihdam durumu ve eğitim durumuna göre nasıl bir artış ya da azalma olduğunu karşılaştırmak katılım hakkında daha net bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır.

4.6.4.1. Yaşa Göre Katılım Oranlarının Karşılaştırılması

Yaş grubuna göre katılım oranları karşılaştırıldığında İngiltere ile Türkiye arasında benzerlik göze çarpmaktadır. İngiltere'de ve Türkiye'de (Bakınız Şekil 13 ve Şekil 32)'de görüldüğü gibi her iki ülkede de 20'li yaşlardan 60'lı yaşlara doğru katılım ters orantılı bir şekilde olmaktadır. Yaş ilerledikçe katılım oranı azalmaktadır. En düşük katılım oranları 60'lı yaşlarda görülürken en yüksek katılım oranları 20'li yaşlarda görülmektedir. İngiltere'de 20'li, 30'lı, 40'lı ve 50'li yaş grupları arasında katılım oranları %77 ile %69 arasında değişmekte iken 60-69 yaş grubunda bu oran %48'e düşmektedir. Türkiye'de katılım oranı yaş grubu yükseldikçe düşmekte ve yaş grupları arasında farklılık oldukça fazla olup %27,00 ile %5,60 arasında değişmektedir. Danimarka'da ise yaşa göre katılım oranları İngiltere ve Türkiye'den farklıdır. En yüksek katılım oranı 35-49 yaş grubuna ait iken en düşük katılım oranı 25-34 yaş grubuna aittir (Bakınız Şekil 26). Yine Danimarka'da 35-54 ile 55-64 yaş grubu katılım oranları arasında önemli bir farklılık görülmemektedir. Danimarka'da yaşa göre katılım oranları daha istikrarlı bir tablo sunmaktadır.

4.6.4.2. Cinsiyete Göre Katılım Oranlarının Karşılaştırılması

İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de cinsiyete göre katılım oranları analiz edildiğinde Danimarka'da katılımın eşit olduğu görülmüştür (Bakınız Şekil 27). İngiltere'de ise kadınların katılım oranı %67, erkeklerin ise %70'tir (Bakınız Şekil 14). Türkiye'de de kadınlarla erkeklerin katılım oranları arasında oldukça ciddi bir farklılık bulunmaktadır. Türkiye'de kadınların katılım oranı %13,40 iken erkeklerin %17,50'tir (Bakınız Şekil 31). Bu durumun sebebi ülkelerdeki toplumsal yapıdır. Ataerkil bir toplum olan Türkiye'de erkeklerin sosyal hayata ve eğitim faaliyetlerine katılımı kadınlara göre daha fazladır.

4.6.4.3. İstihdam Durumuna Göre Katılım Oranlarının Karşılaştırılması

İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de istihdam durumuna göre katılım oranları analiz edildiğinde ülkeler arasında benzerlikten ziyade farklılıklar öne çıkmaktadır. İngiltere'de tam zamanlı çalışanların katılım oranı %76 iken işsizlerin katılım oranı %14'tür. Emeklilerde katılım oranı ise %38'dir (Bakınız Şekil 11). İngiltere'de çalışma hayatından emekliliğe doğru geçildikçe katılım oranı düşmektedir. İngiltere'den farklı olarak Danimarka'da katılım oranı çalışanlarda (%76) oldukça yüksek olup işsizlerde (%6) oldukça düşüktür. Emeklilerde katılım oranı ise (%13) işsizlere göre daha fazla ancak çalışanlardan oldukça azdır (Bakınız Şekil 25). Türkiye'de ise işsizlerin katılım oranı (%26,60) ile çalışanların katılım oranı (%26) arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır (Bakınız Şekil 33). İngiltere ve Danimarka'da çalışanların katılım oranı işsizlerden fazladır. Bu durum bireylerin yetişkin eğitimine katılım nedenlerinin istihdam edilebilirliklerinin artırmak olmadığı şekilde yorumlanabilir. Türkiye'de ise işsizlerin katılım oranı çalışanlardan fazladır. Bunun en temel sebebi işsiz bireylerin istihdam odaklı kurslara talebinin fazla olması olarak açıklanabilir.

4.6.4.4. Eğitim Durumuna Göre Katılım Oranlarının Karşılaştırılması

İngiltere ve Türkiye'de eğitim durumuna göre yetişkin eğitimine katılım oranı artmaktadır (Bakınız Şekil 12, Şekil 21 ve Şekil 34). Şekil 40'ta görüldüğü gibi Danimarka'daki durum ise İngiltere ve Türkiye'den oldukça farklıdır. Danimarka'da eğitim durumuna göre yetişkin eğitimine katılım en fazla ortaokul mezunlarında (%38)

görülmektedir. Danimarka'da, İngiltere ve Türkiye'de olduğu gibi yüksekokul mezunlarında (%35) da katılım oranı da yüksektir ancak İngiltere ve Türkiye'den farklı olarak ortaokul ve ilkokul mezunlarının katılımı (%21) da oldukça fazladır. Danimarka'da ortaokul ve yüksekokul mezunlarının yetişkin eğitimine katılım oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir (Bakınız Şekil 28). Danimarka'da köklü bir yetişkin eğitimi geleneğinin de etkisiyle eğitim durumunun bireylerin yetişkin eğitimine katılım oranlarını etkilemediği söylenebilir. Ancak İngiltere ve Türkiye'de yetişkin eğitiminden en fazla yararlananların eğitim seviyesi yüksek olan bireyler olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu alt başlıkta araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak AB'nin yaşam boyu öğrenme politikası, söz konusu ülkelerde yetişkin eğitiminde hedef ve amaçlar, yetişkin eğitiminin yapısı, yetişkin eğitiminde yasal sorumluluk, yetişkin eğitiminde finansman ve yetişkin eğitiminde katılım oranlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

5.1.1. AB'nin Yaşam Boyu Öğrenme Politikasına İlişkin Sonuçlar

1990'lı yıllardan itibaren AB'nin yaşam boyu öğrenme politikaları küreselleşmenin etkisi ile şekillenmiştir. Özellikle insan sermayesi yaklaşımı eğitim politikalarının temel belirleyeni haline gelmiş, bu sermayenin en önemli unsuru rekabeti artıracak, kendini sürekli yenileyecek, bilgi üretecek, öğrenmeyi öğrenecek bireyler olarak gösterilmiştir. Bireylerin yaşamları boyunca dört beş kez iş değiştirmek zorunda kalacağına ve bu yüzden yeterliliklerini geliştirmek zorunda olduklarına vurgu artmış ve işsizliğin nedeni bireylerin gerekli bilgi ve beceriden yoksun olması olarak gösterilmeye başlanmıştır. Bu sebeple yaşam boyu öğrenmenin daha esnek olması ve piyasaya hizmet eden bir görev üstlenmesi gerektiği çeşitli yayınlarda sıklıkla vurgulanmıştır.

Lizbon Zirvesi'nde yaşam boyu öğrenmenin aktif işgücü piyasası politikalarındaki gelişmenin merkezini oluşturduğu da vurgulanmıştır. Özellikle, yaşam boyu öğrenme ile sağlanacak BİT becerileri, yabancı diller, teknolojik kültür, girişimcilik ve sosyal beceriler gibi yeni temel yeterliliklerin tanımlanması gerektiği belirtilmiştir. AB'nin dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomisi haline gelmesi için önemli alanlardan birinin de yaşam boyu öğrenme olduğunun altı çizilerek bilgi tabanlı ekonomi

ve toplum için gerekli olan insan kaynağının yetiştirilebilmesi görevi yaşam boyu öğrenmeye yüklenmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Alanı'nında yaşam boyu öğrenmenin yerine getirmesi gereken görev daha zengin ve esnek bir işgücünün olduğu bir Avrupa alanı yaratmak olarak belirtilmektedir.

AB'nin yayınladığı hemen hemen tüm belgelerde ekonomik büyüme, rekabet edilebilirlik, istihdam vurgusu ağır basmaktadır. Kişisel ve toplumsal gelişme ekonomik gelişme ile ilişkilendirilerek rekabet edilebilirlik kaçınılmaz unsur olarak sunulmaktadır. Bu doğrultuda eğitim nitelik çerçeveleri ile standartlaştırılmaya, uluslararası sınavlarla ölçülmeye teşvik edilerek eğitimde rekabet uluslararası boyutlara taşınmaktadır. Özellikle örgün eğitim sistemlerinden çıkmış ve çalışma hayatına girmiş yetişkinlerin eğitimine büyük önem verilmekte ve yeni yeterliliklerin kazandırılması vurgulanmaktadır. Tüm bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için de yaşam boyu öğrenmeye vurgu arttırılmaktadır.

1990'lardan itibaren yayınlanan AB'nin politika belgelerinde vurgulanan dört öncelik; iş piyasası, istihdam, sosyal içerme ve aktif vatandaşlıktır. AB dünyadaki en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomisi durumuna gelme hedefini gerçekleştirmek için yaşam boyu öğrenmeye bireylerin iş piyasasında rekabet edilebilirlik ve istihdam edilebilirlik becerilerinin arttırılması görevini vermektedir. Bunun yanı sıra AB, tek Avrupa vatandaşlığı amacını gerçekleştirmek için de yaşam boyu öğrenmeye tüm vatandaşları kapsama ve aktif vatandaşlığı öğretme görevi yüklemektedir.

5.1.2. Yetişkin Eğitiminde Hedef ve Amaçlara İlişkin Sonuçlar

Avrupa Birliği, üye ülkeleri arasında her ne kadar ortak bir eğitim politikası belirlememiş olsa da araştırmada karşılaştırma yaptığımız İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi politikalarının AB'nin eğitim konusunda oluşturduğu ortak ilke ve değerlerle uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Ancak AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarından her ülke eşit düzeyde etkilenmemiştir. Ülkelerin kendi yetişkin eğitimi geçmişi ve yaşam boyu öğrenme modelleri bu etki düzeyini farklılaştırmaktadır.

AB'nin yetişkin eğitimi stratejisi rekabet, istihdam, sosyal içerme ve aktif yurttaşlık politikalarında önemli bir rol oynamakta olup yetişkin eğitimi hedef ve amaçları bu doğrultuda şekillenmektedir. AB'nin "ET 2020" stratejisinde yetişkinlerin becerilerinin ve yeterliliklerinin yaşamları boyunca geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Özellikle

temel becerilerden yoksun ve ilköğretimi tamamlamayan yetişkinler için hizmetlere dikkat çekilmektedir (Eurydice, 2015).

İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi hedef ve amaçlarının da AB'nin yaşam boyu öğrenme hedef ve amaçları ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. İngiltere'de yaşam boyu öğrenme politikaları dolayısıyla yetişkin eğitimi hedef ve amaçları çalışanlara nitelik kazandırmaya odaklanmakta ve piyasaya hizmet eden bir politika izlemektedir. Danimarka'da yaşam boyu öğrenmenin hedefleri arasında herkes için eşit fırsat ve eğitimin iş piyasası ile uyumlu olması bulunmaktadır. Ayrıca rehberlik ve danışmanlık hizmetleri ile bireylerin önceki öğrenmelerinin tanınmasını destekleyen ve şeffaf bir eğitim sistemi hedefleyen bir strateji benimsenmektedir. Eğitim programlarında küresel bir yaklaşımın uluslararası platformlarda iş birliğini güçlendireceğini belirten hedefi ile Danimarka'nın yaşam boyu öğrenme stratejisinin küreselleşmeden ve AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarından oldukça etkilendiği görülmektedir. Biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modelinin ve dolayısı ile dernek kurma ve sendikalaşmanın yüksek oranda gerçekleşmesinin de etkisi ile Danimarka'nın yetişkin eğitimi hedefleri arasında demokrasiye katılım, kişisel gelişim ve yaşam kalitesinin arttırılması, eğitim yolu ile eşitliği sağlama ve mesleki yeterlilikleri geliştirme de yer almaktadır. Danimarka'da geçmişten gelen eşitlikçi ve azınlıkların haklarına saygı duyan bir eğitim geleneği olması, yetişkin eğitiminin piyasa koşullarından etkilenme oranını azaltmaktadır. Türkiye'de yetişkin eğitiminin hedef ve amaçları arasında hem meslek edindirmek hem de okuma-yazma öğretmek ve sürekli eğitim imkânı sağlamak bulunmaktadır. MEB'e bağlı HEM'lerde bir kamu hizmeti olarak meslek edindirme ve okuma-yazma kursları ile hobi kursları talepler doğrultusunda açılmaktadır.

5.1.3. Yetişkin Eğitiminin Yapısına İlişkin Sonuçlar

Ülkelerin yetişkin eğitimi sistemlerinin yapısı incelendiğinde, İngiltere'de yetişkin eğitiminin merkezinde yer alan okul sonrası eğitim kolejlerinde ağırlıkla teknik ve mesleki kursların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca özel ya da gönüllü sektör yetiştirim kurumları da meslek edindirmeyi temel amaç olarak görmekte, staj ve iş-tabanlı öğrenme hizmetleri sunmaktadır. Bunun yanı sıra İngiltere'de açık ve uzaktan eğitimin kapsamlı bir şekilde yürütüldüğü görülmektedir. Danimarka'da yetişkin eğitiminin yapısı incelendiğinde ise yetişkin eğitimi faaliyetlerinin sadece kamu değil dernek ve sendikalar gibi farklı kurumlarca kapsamlı bir şekilde yürütüldüğü görülmektedir. Danimarka'da

dikkat çeken bir diğer husus da yaygın yetişkin eğitiminin dışında örgün yetişkin eğitimi kapsamında yürütülen genel yetişkin eğitimi hizmetinin de bulunmasıdır. Örgün eğitim sistemi ile paralel olan bu yapı ile yetişkinler tüm seviyelerinde eğitime katılabilmektedirler. Türkiye'de ise yetişkin eğitimi bir kamu hizmeti olarak MEB'e bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Müdürülüğe bağlı ve tüm ülke genelinde yaygın olan HEM'ler aracılığı ile devlet tarafından hazırlanan öğretim programları uygulanmaktadır. Özellikle derneklerin yaygın olmaması ve güçlü ve geniş bir STK yapısı olmamasından dolayı yetişkin eğitiminde bu kurumların faaliyetleri Danimarka kadar yoğun değildir.

5.1.4. Yetişkin Eğitiminde Yasal Sorumluluğa İlişkin Sonuçlar

Ülkelerdeki yetişkin eğitiminin yasal sorumuluğu incelendiğinde, gönüllü ortaklık modelini temsil eden İngiltere'de 2009 Yasası ile yetişkin eğitiminin yasal sorumluluğunun yerel yönetimlere verildiği görülmektedir. Danimarka'da ise yasal sorumluluk 2008 Genel Yetişkin Eğitimi Yasası ile düzenlenmiştir. Ayrıca Mesleki Eğitim Kanunu ve Yatılı Halk Liseleri Kanunu'nun yanı sıra Çalışma Birlikleri Kanunu ile birliklere de yasal sorumluluk verilmiştir. Biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modelini temsil eden Danimarka'da yetişkin eğitimi sorumluğu sosyal ortaklarla paylaşılmakta ancak denetim sorumluluğu yasalarla devlette tutulmuştur. Devletçi modeli temsil eden Türkiye'de ise yasal sorumluluk merkezde yani MEB'de toplanmıştır ve bu kapsamda çıkarılan kanun, yönetmelik ve yönergelerle yürütülmektedir. Söz konusu ülkelerdeki yasal sorumluluğun dağılımı ülkelerin yaşam boyu öğrenme modelleri ile uyumlu bir yapıda şekillenmiştir.

5.1.5. Yetişkin Eğitiminin Finansmanına İlişkin Sonuçlar

Yetişkin eğitiminin finansmanı söz konusu ülkeler kapsamında incelendiğinde, gönüllü ortaklık, biçimlendirilmiş sosyal ortaklık ve devletçi modellerinin hepsinde katılımcı ücretinin alındığı belirlenmiştir. İngiltere'de yetişkin eğitiminin finansmanı Beceriler Fonu Ajansı ve bireylerin katılım ücretleri ile sağlandığı görülmektedir. Beceriler Fonu Beyannamesi'nde (Skills Funding Statement 2013–2016) öncelikli kamu fonunun gençler için sürdürülebilir istihdam fırsatlarını geliştirmek için staj ve tüm genç yetişkinler için sunulacak çıraklık için verildiği belirtilmiş olup İngiltere'de yetişkin

eğitimi finansmanının önceliğinin piyasanın ihtiyaç duyduğu iş gücünün yetiştirilmesi olduğu sonucu çıkarılabilmektedir. Danimarka'da ise finansman kamu, katılımcılar ve yerel hizmet otoriteleri ile sağlanmaktadır. Türkiye'de ise finansman çoğunlukla devlet bütçesinden, bunun dışında belediyeler, vakıflar, dernekler ve katılımcılar tarafından sağlanmaktadır. Devletçi modeli temsil eden ve çoğunlukla kamu fonları ile desteklenen Türkiye'de eğitimin finansmanında bireylerin de katılım payının yüksek olması dikkat çekicidir.

5.1.6. Yetişkin Eğitimine Katılım Oranlarına İlişkin Sonuçlar

İngiltere, Danimarka ve Türkiye'de 2016 EUROSTAT verilerine göre 24-65 yaş yetişkin eğitimine katılım oranları incelendiğinde Danimarka'da katılım oranının %37,4, Birleşik Krallık'ta %20,1 ve Türkiye'de %11,2 olduğu görülmektedir. En yüksek orana sahip Danimarka'da biçimlendirilmiş sosyal ortaklık modeli ile yetişkin eğitiminin sorumluluğu kamu, dernek, sendika ve özel kurumlarca paylaşılmakta ve sadece piyasaya hizmet eden bir mesleki eğitim yaklaşımından ziyade yetişkinlerin diğer ihtiyaçlarına cevap verecek bir yetişkin eğitimi sisteminin başarıyla uygulandığı katılım oranlarının yüksek olmasından da anlaşılmaktadır. İngiltere'de katılım oranı AB ortalamasının üstünde (AB ortalaması %16,6'dir) olmasına rağmen gönüllü ortaklık modeli ile iş piyasasının ihtiyaç duyduğu işgücünü yetiştirmeye odaklanmıştır. Türkiye'de katılım oranının AB'nin ortalamasının da altında olduğu görülmektedir. Özellikle İngiltere ve Türkiye'de yaşa göre yetişkin eğitimine katılanların benzerlik gösterdiği ve yaş ilerledikçe katılım oranının arzaldığı görülmüştür. Cinsiyete göre katılım oranları karşılaştırıldığında ülkeler arasında farklılıklar görülmektedir. Danimarka'da katılım oranları eşit iken, İngiltere'de kadınların, Türkiye'de ise erkeklerin katılım oranın daha yüksek olduğu görülmüştür. İstihdam durumuna göre katılım oranları karşılaştırıldığında ise ülkeler arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. İngiltere'de yetişkin eğitimine katılanların çoğunluğu işsizler iken Danimarka'da çalışanlar olduğu görülmüştür. Türkiye'de ise çalışanlarla işsizlerin katılım oranları arasında az da olsa bir farklılık bulunmakta olup işsizlerin katılım oranı daha fazladır. Eğitim durumuna göre katılım oranları karşılaştırıldığında İngiltere ve Türkiye'de eğitim seviyesi yükseldikçe katılım oranının da arttığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu alt başlıkta araştırmanın sonuçlarına ve yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırılmalı analiz sonuçlarına ilişkin bazı önerilerde bulunmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öncelikle sadece yerel yönetimlerin ya da devletin sorumluluğuna bırakılan yetişkin eğitimi sistemlerinde katılım oranlarının daha az olduğu İngiltere ve Türkiye örneğinde görülmüştür. Hem devlet hem de gönüllü kuruluşların ortak sorumluluğunda yürütülen yetişkin eğitimi hizmetinin daha büyük kitlelere ulaştığı gerçeği ise Danimarka örneğinde görülmüştür. Bu sebeple ülkelerin Danimarka sistemini daha yakından inceleyerek kendi şartlarına uygun olan koşulların oluşturulması, yetişkin eğitimi hizmetlerinden daha fazla sayıda yetişkinin yararlanmasına katkı sağlayacaktır.

Türkiye'de ise katılım oranlarının arttırılabilmesi için öncelikle sivil toplum örgütlerinin ve derneklerin desteklenerek daha fazla yetişkin eğitimi faaliyetlerinde bulunmaları teşvik edilmelidir. Bunun yanı sıra yetişkin eğitimi sorumluluğunun kamu, sivil toplum örgütleri ve yerel yönetimler arasında paylaştırılarak eğitim hizmetlerinin kalitesinin ve katılım oranlarının artırılması sağlanmalıdır.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

Araştırmanın amacına bağlı kalınması ve sınırlıkların dışına çıkılamaması nedeniyle, farklı ülkelerin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin ileride hazırlanabilecek çalışmalar için araştırmacılara bazı önerilerde bulunmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme modellerine göre üç farklı ülke ele alınmış ve yetişkin eğitimi sistemleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Farklı gruplamalar temel alınarak farklı ülkelerin de yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada ülkeler yaşam boyu öğrenme modellerine göre ele alınmıştır. İşsizlik, gelir düzeyi ve refah gibi konular ele alınarak karşılaştırılma yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Karşılaştırma yapılacak ülkelerin AB'ye üye ülkelerin dışındaki ülkelerden seçilmesi farklı bir bakış açısı ile farklı karşılaştırmalar yapılmasını sağlayacaktır.

Farklı ülkelerin yetişkin eğitimi sistemleri karşılaştırılırken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yetişkin eğitimcilerin kendi ülkelerindeki yetişkin eğitimi sistemlerine ilişkin görüşlerinin alınması analizlerin daha derinlemesine yapılması sağlayacaktır.

Bu araştırma, incelenen ülkelerle ilgili elde edilen yazılı dökümanlara dayanarak yapılmıştır. Bir başka araştırmada bizzat ülkelerde çalışılarak alanda karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yapılabilir.

Bu alanda incelenen ülkelerin yetişkin eğitimi sistemleri ülkemiz koşullarına göre değerlendirilip bir pilot uygulama gerçekleştirildikten sonra yetişkin eğitimi sistemine ilişkin bir model önerisi geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

Akarsu, F. (2005). *Ülkeler ve eğitim sistemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Altunya, N. (2010). *Köy enstitüsü sistemi toplu bakış.* İstanbul: Cumhuriyet Yayınlar.

Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma.* Ankara: (Yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi.

Bağcı, Ş. E. (2011). Avrupa Birliğine üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.

Balcı, A. (2009). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Bilir, M. (2009). Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi. A. Y. Uysal. içinde, *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya.* İstanbul: Kalkedon Yayınları.

BIS. (2010). *Skills for sustainable growth.* 02.12.2015 tarihinde https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-sustainable-growth-strategy-document adresinden alındı.

BIS. (2012). *National Adult Learning Survey 2010.* 02.12.2015 tarihinde https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/34798/12-p164-national-adult-learner-survey-2010.pdf adresinden alındı.

BIS. (2013). *Rigour and responsiveness in skills.* 02.12.2015 tarihinde https://www.gov.uk/government/publications/rigour-and-responsiveness-in-skills adresinden alındı.

BIS and SFA. (2012). *Skills funding statement 2012-15.* 02.12.2015 tarihinde https://www.gov.uk/government/publications/skills-funding-statement-2012-2015 adresinden alındı.

Boratav, K. (1997). Yapısal uyum ve bölüşüm: Uluslararası bir bilanço. *Türk İş Yıllığı* (97), s. 31-45.

Boylan, A.M. (1978). Evangelical womanhood in the nineteenth century: the role of women in sunday schools. *Feminist Studies* (4:3), s. 62-80.

Bray M., A. B. (2007). *Comparative Education Research. Approaches and Methods.* HongKong: Comparative Education Research Centre.

Charters , A. N., & Hilton, R. J. (1989). Landmarks in international adult education. A. Charters içinde, *.A Comparative Anaysis.* London: Routledge.

Chaube, A., & Chaube, S. P. (1998). *Comparative education. Second revised and enlarged edition.* New Delhi: Vikas Publishing House Private, Limited.

Cowen, R. (2003). Comparing futures or comparing pasts? E. B. (Ed.). *Comparative education reader (s.3-10).* NewYork: RoutledgeFalmer.

Dale, R., & Robertson , S. L. (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review, 46*(1).

Danish Adult Education Association. (2016). 06.13.2016 tarihinde http://www.daea.dk/themes/adult-learning-in-denmark/ adresinden alındı.

Danish Government. (2006). *Strategy for Denmark in the global economy*. 06.05.2017 tarihinde http://www.stm.dk/multimedia/PROGRESS_INNIVATION_AND_COHESION.pdf adresinden alındı.

Danish Ministry of Education. (2007). *Denmark's strategy for lifelong learning – Education and lifelong skills upgrading for all. Report to the European Commission.*

Danish Ministry of Education. (2016a). 02.12.2015 tarihinde http://eng.uvm.dk/Education/Adult-education-and-continuing-training/Non-formal-adult-education adresinden alındı.

Danish Ministry of Education. (2016b). 02.12.2015 tarihinde http://eng.uvm.dk/Education/Adult-education-and-continuing-training/Adult-vocational-training adresinden alındı.

Danish Ministry of Education. (2016c). 02.12.2015 tarihinde http://eng.uvm.dk/Education/Adult-education-and-continuing-training/The-General-Adult-Education-Programme adresinden alındı.

Danish Ministry of Education. (2016d). 02.12.2015 tarihinde http://eng.uvm.dk/Education/Themes/Education-and-skills-upgrading-for-all adresinden alındı.

Danish Ministry of Education. (2016e). 02.12.2015 tarihinde http://eng.uvm.dk/Education/Adult-education-and-continuing-training adresinden alındı.

Dansk Folkeoplysnings Samråd. (2016). 02.12.2015 tarihinde http://fgk.folkeoplysning.dk/in-english adresinden alındı.

Daun, H. (2002). *Educational restructuring in the context of globalization and national policy.* New York: Routledge Falmer. https://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=9PM37b1yjLUC&oi=fnd&pg=PR11&dq=globalization+and+standardization+in+education&ots=64YuWS99z adresinden alındı.

Dearing Report. (1997). National Committee of Inquiry into Higher Education. Higher Education in a Learning Society. London: NICHE.

Department of Education and Skils. (2001). Skills for Life- the national strategy for improving adult literacy and numeracy skills. 02.03.2017 tarihinde http://dera.ioe.ac.uk/7187/7/ACF35CE_Redacted.pdf adresinden alındı.

Department for Business Innovation and Skils. (2012). The 2011 Skills for Life Survey: A Survey of Literacy, Numeracy and ICT Levels in England. 02.03.2017 tarihinde https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/36000/12-p168-2011-skills-for-life-survey.pdf adresinden alındı.

DfEE (Department for Education and Employment). (1996). *Lifetime learning: A policy framework.* London: DfEE.

DfEE (Department for Education and Employment). (1998a). *The Learning Age: A New Renaissance for a New Britain.* London: Stationary Office.

DfEE (Department for Education and Employment). (1998b). *Further education for the new milennium.* London: Stationary Office.

Duman, A. (1996). *Adult education and local government: a comparative study of Turkey, Britain and France, Durham theses.* 02.23.2016 tarihinde University, Durham: http://etheses.dur.ac.uk/5192/ adresinden alındı.

Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi.* Ankara: Ütopya Yayınları.

EAEAC Eurydice. (2016a). *England. Political, Social and Economic Background and Trends*. 02.12.2015 tarihinde https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Historical_Development adresinden alındı.

EAEAC Eurydice. (2016b). *England. Adult Education and Training/Main Providers*. 02.12.2015 tarihinde https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Main_Providers adresinden alındı.

EAEAC Eurydice. (2016c). *England. Funding in Education*. 02.12.2015 tarihinde https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Funding_in_Education adresinden alındı.

EAEAC Eurydice. (2016d). *Denmark. Political, Social and Economic Background and Trends*. 02.12.2015 tarihinde https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Political,_Social_and_Economic_Background_and_Trends adresinden alındı.

EAEAC Eurydice. (2016e). *Denmark. Adult Education and Training/Main Providers*. 02.12.2015 tarihinde https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Main_Providers adresinden alındı.

EAEAC Eurydice. (2016f). *Denmark. Adult Education and Training/Main Types of Provision*. 02.12.2015 tarihinde https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Main_Types_of_Provision adresinden alındı.

EAEAC Eurydice. (2016g). *Denmark. Adult Education and Training/Developments and Current Policy Priorities*. 02.12.2015 tarihinde https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Developments_and_Current_Policy_Priorities adresinden alındı.

EPALE. (2016). 02.12.2015 tarihinde https://ec.europa.eu/epale/en adresinden alındı

Ersöz, H.Y. (2007). "Yerel yönetimlerin yetişkin eğitimi alanındaki etkinlikleri" (Ed. Muhammet Altıntaş). İSMEK Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 05 Mayıs 2001. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) Yayınları.

European Commission. (1993). *White paper on growth, competitiveness and employment. The challenges and the ways forward forthe 21st century.*

European Commission. (1995). *White paper on education and training. teaching and learning. towards the learning society.*

European Commission. (2000a). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions.*

European Commission. (2000b). *A Memorandum on lifelong learning.* Brussels: European Commission, SEC (2000) 1832.

European Commission. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning A Reality.* Brussels: European Commission, SEC (21.11.2001) 678.

Euroepan Commission. (2002). *Education and training in europe: diverse systems, shared goals for 2010. the work programme on the future objectives of education and training systems.* Brussels: DG Education and Culture.

European Commission. (2003). *Implementing lifelong learning strategies in europe: progress report on the follow-up to the council resolution of 2002. EU and EFTA/EEA countries.*

European Commission. (2008). *Progress Towards the Lizbon Objectives in Education and Training.*

European Commission. (2009). *Education and Training 2020.* 02.12.2015 tarihinde http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_en.htm adresinden alındı.

European Commission. (2010). *Europe 2020: A Strategy for smart, sustainable and inclusive growth.*

European Commission. (2011). *Action Plan on Adult Learning: Achievements and results 2008-2010.* Brussels: European Commission, SEC (01.13.2011) 271.

European Commission. (2015). *Education and training monitor 2015.* 02.12.2015 tarihinde http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/monitor15_en.pdf adresinden alındı

European Commission/EACEA/Eurydice. Eurydice Report. (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Council. (2002a). *Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning.* (2002, 06 27). *Official Journal C 163.*

European Council. (2002b). *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of eductaion and training systems in europe*. (2002, 06 14). *Official Journal C 142*.

European Council. (2008). Recommendation of the european parliament and of the council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. (2008, 04 23). *Official Journal C 111*.

European Council. (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). (2009, 05 28). *Official Journal C 119*.

European Council. (2010). Consolidated versions of the treaty on european union and the treaty on the functioning of the european union. (2010, 03 30). *Official Journal C 83*.

European Council. (2011). Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning. (2011, 12 20). *Official Journal C 372*.

European Council. (2015). 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). (2015, 12 15). *Official Journal C 417*.

European Union. (2006). Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning (2006, 11 15). *Official Journal L 327*.

EUROSTAT. (2015). *Lifelong Learning Statistics*. 03.18.2015 tarihinde http://ec.europa.eu/EUROSTAT/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc440&plugin=1 adresinden alındı

EUROSTAT. (2016). *Lifelong Learning Statistics*. 13.11.2015 tarihinde http://appsso.EUROSTAT.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_01&lang=en adresinden alındı

EUROSTAT. (2016). *Manuals and Guidelines. Statistical requirements compendium 2016 edition.* Luxembourg: Publications Office of the European. Statistical requirements compendium. adresinden alınmıştır

Field, J. (2001). Lifelong education.(E. Şimşek, Çev.). *International Journal of Lifelong Education, 20*(1-2), s. 3-15.

Field, J. (2010). *Lifelong learning.* 03.18.2016 tarihinde http://booksite.elsevier.com/brochures/educ/PDF/Lifelong_Learning.pdf adresinden alındı

Fontaine, P. (2014). *AB nedir?* Lüksemburg: Avrupa Birliği Resmi Yayınlar Ofisi.

Freeman, M. (2010). The decline of the adult school movement between the wars. *History of Education, 39*(4), s. 481-506.

Fryer Report. (1997). National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning (NAGCELL). *Learning for the tewnty-first century.* London: NAGCELL.

Futurelearn. (2017). 01.01.2017 tarihinde https://www.futurelearn.com/ adresinden alındı.

Gençlik ve Spor Bakanlığı. Gençlik Merkezleri. (2017). 12.02.2017 tarihinde http://genclikmerkezi.gsb.gov.tr/site/vizyon.aspx adresinden alındı.

Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.

Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı. (2017). 05.01.2017 tarihinde http://www.tarim.gov.tr/Konular/Egitim-Ve-Yayim adresinden alındı. http://genclikmerkezi.gsb.gov.tr/site/vizyon.aspx

Green, A. (2005). Models of lifelong learning and the knowledge economy/society in Europe: what regional patterns are emerging? *European Conference on Educational Research, University of Crete.*

Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education, 18*(4), s. 329-342.

Groux, D. (2013). Compartive education: inventory and perspectives from an "AFDECE" point of view. A.A. Wiseman ve E. Anderson (Ed.). *International perspectives on eductaion and society. Annual review of comparative and international education 2013., 20*, s. 58.

Gülcan, M. (2010). *Avrupa Birliği ve eğitim. AB ülkeleri eğitim sistemleri ve politikaları AB yapısal uyum modeli Türkiye.* PEGEM Akademi.

Güneş, F. (1996). *Yetiskin eğitimi.* Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, H. (2013). Vahşi kapitaliz küreselleşme. *Eleştirel Pedagoji, 5*(27).

Hall, W.A. (1985). *The adult school movement in the twentieth century.* Nottingham: Department of Adult Eductaion, University of Nottingham.

Hefler, G., & Markowitsch, J. (2013). Seven types of formal adult education and their organizational fields: towards a comparative framework. E. Saar, O.B. Ure, ve J. Holford (Ed.). *Lifelong learning in Europe* (s. 82-113). içinde Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.

Henry, M., Lingard, B., Rizvi , F., & Taylor, S. (2007). *The OECD, globalisation and education policy.* United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.

Human Development Report. (2015). 02.12.2015 tarihinde http://hdr.undp.org/en/data adresinden alındı

Jakobi, A. (2009). *International organizations and lifelong learning.* UK: Palgrave Macmillan.

Jakobi, A. P. (2009). Global education policy in the making: International organisations and lifelong learning. *Globalisation, Societies and Education, 7*(4).

Jarvis, P. (2004). *Adult education and life long learning. theory and practice*. London: Routledge and Falmer (3rd Edition).

Jarvis, P. (2005). *Adult education and the state. towards a politics of adult education*. Taylor & Francis e-Library.

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society sociological perspectives. lifelong learning and the learning society, Volume 2*. Taylor & Francis e-Library.

Kaya, H. E. (2010). *Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları.* (Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı).

Keane, P. (1988). 'The state, laissez-faire and the education of adults in Britain'. *International Journal of Lifelong Education* 7(1).

Kelly, T. (1970). *A History of Adult Education in Great Britain,* Liverpool: Liverpool University Press (2nd edition).

Khoi, L. T. (1986). Towards a general theory of education. *Comparative Education Review*. 30(1).

King, E. (2000). 'A century of evolution in comparative studies. *Comparative Education*, 36 (3).

Knoll, J. (1999). Development and fundamental principles of international and comparative adult education research. J. Reischmann, M. Bron Jr, Z. Jelenc (Ed.). *Comparative Adult Education 1998.* içinde Ljubljana: Slovenian Adult Education Institute.

Kogan, M. (2000). Lifelong Learning in the UK. *European Journal of Education, 35*(3), s. 343-359.

Korsgaard, O., & Wiborg, S. (2006). Grundtvig—the Key to Danish Education? *Scandinavian Journal of Educational Research, 50*(3), s. 361-382.

Korsgaard, O. (2000). Learning and the changing concept of enlightenment: danish adult education over five centuries. *International Review of Education*.46(3/4): 305-325.

Kubow, P., & Fossum, P. (2007). *Comparative education. Exploring issues in international context.* New Jersey: Pearson Education Ltd.

Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lander, D. A. (2004). The legacy of social gospel in adult education. *The Journal of Adult Theological Education*. 1(1). 79-90.

Larson, A., Milana, M. (2011). Professionalization of adult educators in Denmark. *Denmark International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*. 3(2).

Learndirect. (2017). 01.01.2017 tarihinde http://www.learndirect.com/ adresinden alındı.

Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitimine toplu bakış.* (T. Oğuzkan, Çev.) Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.

MEB. EARGED. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi.* Ankara.

MEB. Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. 2009. 01.02.2016 tarihinde http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20öğrenme%20dokuman.pdf adresinden alındı.

MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2010). *T.C. Resmi Gazete*, 27587, 21 Mayıs 2010. 05.04.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yaygınegi_1/27587_1.html adresinden alındı.

MEB. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009). 01.08.2017 tarihinde http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20öğrenme%20dokuman.pdf adresinden alındı.

MEB. Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018). 01.02.2016 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/str/str.html adresinden alındı.

MEB. (2017). 2017 Yılı Bütçe Sunuşu. 01.08.2017 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/13031405_2017_genel_kurul_matbaa_hali_09_12_2016.pdf adresinden alındı.

Mesleki Eğitim Kanunu. No.3308. (1986). *T.C. Resmi Gazete,* 19139, 16 Haziran 1986. 05.04.2016 tarihinde http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3308.pdf adresinen alındı.

Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği. (2008). *T.C. Resmi Gazete*, 27003, 20 Eylül 2008. 05.04.2016 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/09/20080920-12.htm adresinen alındı.

Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu. No.5544. (2006). *T.C. Resmi Gazete*, 26312, 7 Ekim 2006. 05.04.2016 tarihinde http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5544.pdf adresinden alındı.

Milana, M., Larson, A. (2011). *Becoming adult educators in the Nordic-Baltic Region. National Report: Denmark.* 20.07.2017 tarihinde http://pure.au.dk/portal/files/469/2330.pdf adresinden alındı.

Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 3*(2).

Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. No.3797. (1992). *T.C. Resmi Gazete,* 21226, 30 Nisan 1992. 05.04.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html adresinden alındı.

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *T.C. Resmî Gazete*, 28054, 14 Eylül 2011. 05.08.2017 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm adresinden alındı.

Milli Eğitim Temel Kanunu. No. 1739. (1973). *T.C. Resmi Gazete,* 14574, 24 Haziran 1973. 05.04.2016 tarihinde http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden alındı.

Miser, R., Ural. O and Ünlühisarcıklı, Ö. (2013). Adult education in Turkey. *Official Journal of the American Association for Adult Education and Continuing Education, 24*(4), 167-174.

Morgan, W.J. (1988). Some political origins of workers' education in Britain. *Education Philosophy and Theory. 20*(1). 27-35.

National Extension College. (2017). 01.01.2017 tarihinde https://www.nec.ac.uk/content/about-nec adresinden alındı.

NIACE. (2015). *Adult Participation in Learning Survey: Headline Findings* 01.01.2017 tarihinde http://www.50plusworks.com/downloads/2015%20Adult%20Participation%20in%20Learning%20-%20Headline%20Findings.pdf adresinden alındı.

OECD. (2001). *Thematic Review on Adult Learning: Denmark. Background Report*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.

Okçabol, R. (1999). *Cumhuriyet döneminde yetişkin eğitimi.* F. Gök (ed.) 75 yılda eğitim. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Okçabol, R. (2001). *Eğitim hakkı.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi.* Ankara: Ütopya Yayınları.

Open University. (2017). 01.01.2017 tarihinde http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/facts-and-figures adresinden alındı.

Philips, D., & Schweisfurth, M. (2008). *Comparative and international education.* London: Continuum International Publishing Group.

Philips, D., & Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal, 30*, 6.

Prokou, E. (2004). Globalisation, knowledge society and lifelong learning. *Adult Education (A Journal of the Hellenic Adult Education Association), 2*, s. 4-10.

Prokou, E. (2008). A comparative approach to lifelong learning policies in europe: the cases of the uk, sweden and greece. *European Journal of Education, 43*(1), s. 124-140.

Reischmann, J. (1999). International and comparative adult education. J. Reischmann, M. Bron Jr, Z. Jelenc (Ed.). *Comparative Adult Education 1998.* içinde Ljubljana: Slovenian Adult Education Institute.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2000). Globalization and education: Complexities and contingencies. *Educational Theory, 50*(4).

Rubenson, K. (2013). Yaşam boyu öğrenme hümanizm ve küresel kapitalizm arasında. (Çev. Nida Sökmen, Rabia Vezne). *Eleştirel Pedagoji, 6*(33).

Saar, E., & Ure, O. (2013). Lifelong learning systems:overview and extension of different typologies. E. Saar, O.B. Ure, ve J. Holford (Ed.). *Lifelong learning in Europe* (s. 82-113). içinde Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.

Saar, E., Ure, O., & Holford, J. (2013). *Lifelong learning in Europe.* Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited.

Sahlberg, P. (2004). Teaching and globalization. *Managing Global Transitions, 2*(1), 65-83.

Sanderson, M. (1967). Education and the factory in industrial Lancashire, 1780-1840. *The Economic History Review, New Series* (20:2), s. 266-279.

Sayılan, F. (2001). *Küreselleşme ve Yaşam Boyu Eğitim.* Ankara: Mülkiyeliler Birliği Yayınları. No: 25.

Sayılan, F. (2009). Küreselleşme ve yetişkin eğitimi. Derleyen Ahmet Yıldız, Meral Uysal. *Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya.* içinde İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Sayılan, F. (2009). Yetişkin okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programı ve ders kitapları: eleştirel söylem analizi. *Eğitim Bilim Toplum*. 7 (26): 39-68.

Sayılan, F. (2015). Some critical reflections on lifelong learning policy in turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS).* 12 (3).

Seçkin, O. (2015). *Lifelong learning policy making process in turkey: the lifelong learning coordination law* . (Doktora Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalı).

Skills Funding Agency. (2016). *Annual report and accounts 2015 to 2016.*

Smith, A. (2002). The EU Memorandum on Lifelong Learning. *Integrating Lifelong Learning Perspectives.* içinde Ed. Carolyn Medel-Anonuevo. UNESCO Institute for Education.47-52.

Spring, J. (2015). *Globalization and education: an introduction. (Second Edition)* . NY: Routledge.

Stone,L. (1969). Literacy and education in England 1640-1900. *Past and Present*. No: 42. 69-139.

T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı. (b.t.). Temel AB Terimleri. *(10).*

T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. Ankara.

Timur, T. (2007). *Küreselleşme söylemi ve gerçekler. Küreselleşme ve eğitim.* Ankara: Dipnot Yayınları.

Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D., & Lengrand , P. (1985). *Yetişkin Eğitimi Terimleri.* (F. Oğuzkan Çev.) Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.

Toksoy, N. (2007). *Halkevleri birkültürel kalkınma modeli olarak halkevleri.* Ankara: Orion Kitabevi.

TÜİK. (2012). *Yetişkin Eğitimi Araştırması.* Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

TÜİK. (2013). *Yaygın Eğitim İstatistikleri 2012-2013.* Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

TÜİK. (2014). *TÜİK İstatistiklerle Türkiye.* Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.

Türkiye Halk Sağlığı Kurumu. (2017). 15.02.2017 tarihinde http://www.thsk.gov.tr/ adresinden alındı.

Türkiye İş Kurumu. (2017). 15.03.2017 tarihinde http://www.iskur.gov.tr/kurumsalbilgi/kurum/tarihce.aspx adresinden alındı.

Türkiye Ulusal Ajansı. (2015). *Erasmus+ Programı*. 02.12.2015 tarihinde http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1 adresinden alındı.

Türkoğlu, A. (1983). *Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemleri.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No.121.

Ulich, R. (1967). *The Education of Nations (Revised Edition).* Cambridge, Massachusetts: Harward University Press.

UNSPECIFIED. (1998). Education, education, education! The vision of lifelong learning in the Kennedy, Dearing and Fryer reports. *Oxford Review of Education*, 24 (4). pp. 473-485.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi.* Ankara: Eylül Kitabevi.

UNESCO. (1955). *World Survey of Education.* Paris.

UNESCO. (1985). *CONFINTEA IV Final Report.* Paris.

UNESCO. (1997). *CONFINTEA V Final Report.* Germany.

UNESCO. (2009). *CONFINTEA VI Final Report.* Brazil.

United Nations. (2016). *Statistical Yearbook, 59th Issue.*

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (8. baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, A. (2002). *Türkiye'de yetişkin eğitimi araştırmaları: amaç, kapsam, yöntem ve eğilimler.* (Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Yıldız, A. (2011). Okuma-Yazma Kurslarında Okuma-Yazma Öğreniliyor mu? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), s. 403-421.

Yıldız, A. (2012). *Transformation of adult education in turkey: form public eductaion to life-long learning.In "neoliberal transformation of eductaion in turkey".* (Edited by Kemal İnal and Güliz Akkaymak). Palgrave Macmillan.

Yıldız, A., Öztürk H.T. (2011). Yetişkin temel eğitimi uygulamalarına ingiltere'den bir örnek:`okuma hakkı` kampanyası deneyimi. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), s. 112-125.

Zorunlu İlköğretim Çağı Dışında Kalmış Okuma-Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okur-Yazar Duruma Getirilmesi Hakkında Kanun. No.2841. (1983). *T.C. Resmi Gazete,* 18081, 18 Haziran 1983. 05.04.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/87.html adresinden alındı.