

T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ
ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OECD ÜLKELERİNDE HAYAT BOYU ÖĞRENMENİN
EMEK PİYASALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

FİGEN TİLEV
1178107108

TEZ DANIŞMANI:
Doç. Dr. Oğuz BAŞOL


MART-2020

T.C
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Figen TİLEV'in "OECD Ülkelerinde Hayat Boyu Öğrenmenin Emek Piyasaları Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezi 13/03/2020 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Dr.Öğr.Üyesi Yasin ÇAKIREL
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Bu tezi okuyarak içerik ve nitelik açısından incelediğimizi ve Yüksek Lisans derecesi almak için yeterli olduğunu onaylıyoruz.


Doç.Dr. Oğuz BAŞOL
Tez Danışmanı

Unvan ve İsim	Bağlı Olduğu Kurum	İmza
Doç. Dr. Oğuz BAŞOL	Kırklareli Üniversitesi	
Dr.Öğr.Üyesi Esin Cumhuri YALÇIN	Kırklareli Üniversitesi	
Dr.Öğr.Üyesi Alican UMUT	Nişantaşı Üniversitesi	

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde bizzat elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada özgün olmayan tüm kaynaklara eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

(İmza)
Figen TİLEV
13/03/2020

ÖZ

OECD ÜLKELERİNDE HAYAT BOYU ÖĞRENMENİN EMEK PİYASALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Tilev, Figen

Yüksek Lisans, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Oğuz Başol

Mart 2020

Araştırma, 2017 yılı için, OECD ülkelerinde, hayat boyu öğrenmeye katılımın emek piyasaları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. OECD istatistiklerinde yer alan 2017 yılı Daha İyi Yaşam Endeksi ve Yetişkin Eğitimi verilerinden yararlanılarak, SmartPLS programında yapısal eşitlik modellemesi tekniği kullanılmıştır. OECD üyesi 35 ülkeden 8 ülkenin hayat boyu öğrenmeyle ilgili istatistikleri bulunmadığından bu ülkeler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu nedenle analizler OECD üyesi olan 27 ülke üzerinden gerçekleştirilmiştir. Hayat boyu öğrenme dinamikleri formel eğitime katılanlar, formel olmayan eğitime katılanlar ve hem formel hem formel olmayan eğitime katılanların istatistikleri üzerinden incelenmiştir. Emek piyasaları dinamikleri ise; istihdam oranı, işe bağlı kazanç, emek piyasalarına olan güvensizlik ve uzun dönemli işsizlik oranı üzerinden araştırılmıştır.

Araştırma sonuçları, 2017 yılında OECD ülkelerinde, formel ve/veya formel olmayan hayat boyu eğitim araçlarına katılmanın, istihdam oranını ve işe bağlı kazançları arttırdığını, emek piyasalarına olan güvensizliği ve uzun dönemli işsizlik oranını azalttığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Boyu Öğrenme, Eğitim, Emek Piyasası, OECD

ABSTRACT

LIFE-LONG LEARNING IN OECD COUNTRIES

EFFECT ON LABOR MARKETS

Tilev, Figen

Master Degree, Labour Economy and Industry Relations

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Oğuz Başol

March 2020

The research was carried out in OECD countries for the year 2017 to examine the effects of participation in lifelong learning on labor markets. The structural equation modeling technique was used in the SmartPLS program and the 2017 Better Life Index and Adult Education Statistics data are used. Since 8 countries from 35 OECD countries do not have statistics on lifelong learning, they are not included in the study. For this reason, the analyzes were conducted on 27 OECD member countries. Lifelong learning dynamics were analyzed through the statistics of those who participated in formal education, those who participated in non-formal education and those who participated in both formal and non-formal education. Labor market dynamics are; employment rate, job-related earnings, the labor market insecurity, and long-term unemployment rate.

The results of the research showed that in 2017, participating in formal and/or non-formal lifelong education in OECD countries increased employment and job-related earnings, reduced labor market insecurity and long-term unemployment.

Key Words: Life-long Learning, Education, Labor Market, OECD

ÖNSÖZ

Hayat boyu öğrenme kavramına verdiğim değer kendimi babamla aynı sıraya oturuyor bulduğumda başlamıştı. Bu nedenle konu üzerine çalışmaya karar verdim. Ulusal alan yazınına incelediğimde ise bölümüm çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri araştırmalarında hayat boyu öğrenme kavramının yer aldığı çalışmaların yok denecek kadar az olduğunu fark ettim. Bu nedenle konu hakkında çalışma yapacak araştırmacılar için araştırmamın fayda sağlamasını temenni ediyorum.

Öncelikle lisansüstü eğitimime başlamama vesile olan canım ablam Zeynep KILIÇ ve bana her daim yardımcı olan saygıdeğer eniştem Fikret KILIÇ'a,

Lisans eğitimimde aklımda hiç tez konusu yokken ders işlemedeki enerji ve samimiyet sayesinde bu konuya dikkatimi çekerek tez konusu bulabilmemi sağlayan ve sonrasında her konuda bana destek veren, tezin her aşamasında bilgilerini benimle paylaşan, değerli tez danışmanım Doç. Dr. Oğuz BAŞOL hocama,

Bana her zaman destek vererek yanımda oldukları ve yüksek lisans sürecinde bana gösterdikleri sabır dolayısıyla her daim “iyi ki” dediğim canım aileme; özellikle annem Resmiye BİRTANE'ye, babam Mehmet BİRTANE, can eşim Ersin TİLEV, saygıdeğer kayınvalidem Zeynep TİLEV, miniklerim Erva Hilal TİLEV ve Alp Arslan TİLEV'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Figen TİLEV

Mart, 2020

Kırklareli

İÇİNDEKİLER

OECD ÜLKELERİNDE HAYAT BOYU ÖĞRENMENİN İSTİHDAMA ETKİSİ

BEYAN.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
TABLolar.....	ix
ŞEKİLLER.....	x
KISALTMALAR.....	xi
GİRİŞ.....	1

1. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	3
1.1.Hayat Boyu Öğrenme Kavramı.....	3
1.1.1.Hayat Boyu Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı.....	5
1.1.2.Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Milletlerüstü Kuruluşların Yaklaşımları.....	8
1.1.2.1.UNESCO'nun Hayat Boyu Öğrenme Yaklaşımı.....	8
1.1.2.2.OECD'nin Hayat Boyu Öğrenme Yaklaşımı.....	9
1.1.2.3.Dünya Bankası'nın Hayat Boyu Öğrenme Yaklaşımı.....	11
1.1.2.4.Avrupa Birliği'nin Hayat Boyu Öğrenme Yaklaşımı.....	12
1.1.2.5.Uluslararası Çalışma Örgütü'nün Hayat Boyu Öğrenme Yaklaşımı.....	16
1.1.3. Hayat Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Unsurlar.....	17
1.1.4. Hayat Boyu Öğrenmenin Sonuçları.....	20
1.2. Emek Piyasaları Kavramı.....	22
1.2.1. Emek Piyasalarının Özellikleri.....	23
1.2.2. Emek Piyasalarının Göstergeleri.....	23

2. BÖLÜM

HAYAT BOYU ÖĞRENME İLE EMEK PİYASALARI İLİŞKİSİ VE OECD ÜLKELERİNDEKİ GÖRÜNÜMÜ.....	27
2.1. OECD Ülkelerinde Hayat Boyu Öğrenmenin Gelişimi.....	27

2.2.OECD Ülkelerinde Emek Piyasalarını İyileştirmeyi Amaçlayan Hayat Boyu Öğrenme Çalışmaları.....	28
2.3.Hayat Boyu Öğrenme ve Emek Piyasası İlişkisi.....	36

3. BÖLÜM

UYGULAMA.....	41
3.1.Araştırmanın Amacı	41
3.2.Araştırmanın Önemi.....	41
3.3.Araştırmanın Yöntemi.....	43
3.4.Araştırmanın Verisi.....	43
3.5.Araştırmanın Hipotezi.....	47
3.6.Araştırmanın Kısıtları	48
3.7.Araştırmanın Bulguları	48
3.8.Tartışma ve Öneriler	52
SONUÇ.....	55
KAYNAKÇA.....	57

TABLÖLAR

Tablo 3.1: Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Lisansüstü Çalışmalar.....	41
Tablo 3.2: Hayat Boyu Öğrenme İle İlgili Makale Çalışmalar.....	42
Tablo 3.3: Analize Tabi Tutulan Değişkenler.....	44
Tablo 3.4: Modele İlişkin Güvenirlik Değerleri.....	49
Tablo 3.5: Modele İlişkin Geçerlik Değerleri.....	50
Tablo 3.6: Tahmin Edilen Modele İlişkin t Değerleri ve Katsayılar.....	51



ŞEKİLLER

Şekil 3.1:Araştırmanın Model Önerisi.....	48
---	----



KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
EPG	: Emek piyasasına olan güvensizlik
FEK	: Sadece formel eğitime katılım oranı
FFNEK	: Hem formel hem de formel olmayan eğitime katılım oranı
GSYİH	: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
HBÖ	: Hayat Boyu Öğrenme
IBK	: İŖe bağlı kazanç
ILO	: International Labor Organization
İKO	: İşgücüne Katılım Oranı
IO	: İstihdam Oranı
KOBİ	: Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler
LEED	: Local Economic and Employment Development)
MEÖ	: Mesleki Eğitim ve Öğretim
NEET	: Not in employment, education or training
NFEK	: Sadece formel olmayan eğitime katılım oranı
NG	: Negatif göstergeler
OECD	: The Organisation for Economic Co-operation and Development
PG	: Pozitif göstergeler
PIAAC	: Programme for the International Assessment of Adult Competencies
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UDI	: Uzun dönemli işsizlik oranı
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VET	: Vocational Education and Training and Adult Learning
YL	: Yüksek Lisans
WHO	: The World Health Organization

GİRİŞ

Bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte hızla güncellenen bilgi, bireylerin kendilerini yenilemelerinin sürekliliğine neden olmaktadır. Bireylerin kendi bilgilerini yenileyerek çağa ayak uydurabilmeleri, eğitim sayesinde mümkün olabilmektedir. Bireylerin yalnız formel eğitimle öğrendikleri bilgiler, iş hayatının başlangıcından emekliliğine kadar kendilerine yetmemektedir. Böylelikle “beşikten mezara dek” anılan hayat boyu öğrenme kavramının önemi vurgulanmaktadır. Hayat boyu öğrenme, formel eğitimle başlamaktadır ancak okul hayatı bitse dahi okul sonrasındaki kurslar ve eğitimlerle devam edebilmektedir.

Bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesinden, özellikle emek piyasaları derinden etkilenmektedir. Artık otomasyonla birlikte bazı işler sona ermekte ve bazı işler de değişikliklere uğramaktadır. Bu da istihdam edilememe ya da işsiz kalma sorununu beraberinde getirmektedir. İşsizlik ve istihdam sorunu bireysel olmayıp ülkeleri ve hatta dünyayı etkilemektedir. Konuyla ilgili hükümetler ve OECD gibi Milletlerüstü kuruluşlar tarafından politikalar üretilmekte ve uygulanmaktadır. İşlerin gerçekleştirilmesinde çalışanlardan kaynaklı sorunlar yalnızca işsizlik ve istihdam sorununa neden olmamakta aynı zamanda emek piyasalarına olan güvensizlikte artışa ve mevcut çalışanların işe bağlı kazançlarının azalmasına sebep olmaktadır. Tüm bu sorunlar, hükümetleri çözüm arayışına itmekte ve çözüm olarak hayat boyu öğrenme kavramı ön plana çıkmaktadır.

Hayat boyu öğrenme kavramının hedefleri arasında işsizlikle mücadele, istihdam ve istihdama katılma oranlarının artırılması, emek piyasalarına olan güvensizliğin azaltılması, işe bağlı kazançların yükseltilmesi sayılabilmektedir. OECD böylelikle emek piyasalarını iyileştirmeyi amaçlamaktadır. OECD'nin emek piyasalarını iyileştirmeyi amaçladığı hayat boyu eğitim programlarından; “Mesleki Eğitim ve Öğretim ve Yetişkin Öğrenimi”, “Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı” ve “Yerel Ekonomi ve İstihdamın Geliştirilmesi İçin Ortak Eylem Programı” öne çıkmaktadır. Emek piyasalarında işin sürekliliği ile istihdamın sürekliliğinin sağlanması refahın

artırılması açısından büyük önem arz etmektedir. Nitekim mevcut araştırma; 2017 yılında hayat boyu öğrenmeye katılımın, OECD ülkelerinde emek piyasalarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu anlamda çalışma, başlıca üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümü “kavramsal çerçeve” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde; hayat boyu öğrenme kavramının ortaya çıkışı ve Milletlerüstü kuruluşların hayat boyu öğrenme yaklaşımlarına yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümü “hayat boyu öğrenme ile emek piyasaları ilişkisi ve OECD ülkelerindeki görünümü” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde, OECD ülkelerinde hayat boyu öğrenmenin gelişimine, OECD ülkelerinde emek piyasalarını iyileştirmeyi amaçlayan hayat boyu öğrenme çalışmalarına ve hayat boyu öğrenme ile emek piyasalarının ilişkisine yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümü “uygulama” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde; araştırmanın amacına, önemine, yöntemine, verilerine, hipotezlerine, kısıtlarına, bulgularına ve bulgular ışığında yapılan önerilere yer verilmiştir.

1. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Hayat Boyu Öğrenme Kavramı

Güney Afrika lideri Nelson Mandela'nın deyişiyile eğitim; *“kişisel gelişimin harika makinesidir. Doğru bir eğitimle, bir köylünün kızı doktor, bir maden işçisinin oğlu maden sahibi, bir çiftçinin çocuğu bir milletin başkanı olabilir. Bir kişiyi diğerinden ayıran, sahip oldukları değil elindekilerle yaptıklarıdır.”* (The World Bank, 2018: 70).

Bilgi ve teknoloji çağı olan 21. yüzyılda dünyada ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda hızlı ve çok yönlü değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Bu değişim ve dönüşümler, bireylerin içinde buldukları topluma ve hızla değişen teknolojilere ayak uydurmalarını sağlamak amacıyla hayatları boyunca eğitim almalarını gerekli kılmaktadır. Bireyin günlük hayatını toplumla uyumlu sürdürebilmesi ve mesleğindeki gelişmeleri takip edebilmesi kendini yenilemesi ile mümkün görünmektedir. Bu noktada hayat boyu öğrenme kavramı, hızlı değişimin insan hayatında ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçların giderilmesi için çözüm yolu olarak görülmektedir. Gelişmiş ülkeler belli kitlelerin değil toplumu oluşturan tüm bireylerin bilgiye erişimlerini, bilgiyi kullanmalarını ve değerlendirmelerini kapsayan beceriler edinmelerini amaçlamaktadır. Bu nedenle toplumsal ve kültürel gelişimi sağlamak amacıyla eğitimi yaşamın bir parçası haline getirmek ve hayat boyu öğrenmeyi sürdürmek hedeflenmektedir (Bağcı, 2011: 140; Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009: 144; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 34; Önal, 2010: 102; Turan, 2005: 88).

Modern devletlerin kurulmasıyla, devletin asli görevlerinden biri haline gelen eğitim ve öğretim, 19. yüzyıldan itibaren belirli yaş gruplarının okullarda eğitim ve öğretim sürecine alınmalarını zorunlu kılmıştır. 20. yüzyılın ortalarından itibaren ise eğitimin yetersizliği konusu dile getirilmeye başlanmıştır. Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle çok büyük değişikliklere neden olan yeniliklerin ortaya çıkması sonucu insanların çocukluklarında öğrendiklerinin yaşamlarının geri kalan kısmında geçerli ve yararlı olmayacağı görüşü ileri sürülmüştür. 1931 yılında bu durumun

farkına varan Alfred North Whitehead, artık insanların gençliklerinde öğrendikleri şeyleri hayatları boyunca kullanmaları savının geçersiz hale geldiğini belirtmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002: 2; Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009: 144).

Yetişkin eğitimi kavramıyla birlikte ortaya atılan hayat boyu öğrenme kavramı ile ilgili farklı tanım ve tarihlerden bahsedilmektedir. Ancak konu üzerine çalışan en eski yazarlardan Gelphi, hayat boyu öğrenme kavramının açık bir biçimde tanımlanmasının gerekliliğini savunarak hayat boyu öğrenme fikrinin dört ana işlevini açıklamıştır. Bunlardan ilki; bireyin, yetişkin hayatında kendisini idare etmeye hazırlanmasıdır. İkinci işlev; eğitimin, bireyin tüm yaşamına yayılmasıdır. Üçüncü işlev; bireyin yaşam tecrübesinin eğitim işlevi görmesidir. Sonuncu işlev ise; eğitimin, yaşamın tümü ile kimlik bulmasıdır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenmenin amaçları; yüksek becerili işgücü, toplumun tamamını içine alan geniş bir demokrasi ve bireylere sunulacak daha değerli bir hayat olarak değerlendirilmektedir (Aspin ve Chapman 2000: 2).

UNESCO tarafından ilk kez 1970’li yıllarda, hayat boyu öğrenme fikrinin uygulamaya konulmasıyla ilgili girişimler başlatılmıştır. Hayat boyu öğrenme, kısa sürede OECD’nin tekrarlayan eğitim konusu ile Avrupa Konseyi’nin sürekli eğitim konusunu etkileyerek, daha iyi bir toplum ve daha kaliteli bir yaşam beklentisi ile ilişkilendirilmiştir (Aksoy, 2013: 31-32). Bireylerin toplumdaki değişim ve gelişim sürecine uyum sağlamalarını ayrıca istihdam için gerekli insan kaynağının teminiyle ekonomik gelişmeyi destekleyen hayat boyu öğrenme anlayışı, Avrupa Birliği’nce “bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla belirli bir süre içinde yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü” olarak tanımlanmaktadır (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009: 145; Turan, 2005: 87; Samancı ve Ocakçı, 2017: 711).

Hayat boyu öğrenme temel olarak; “beşikten mezara kadar öğrenme” ile ifade edilen, insan yaşamının başlangıcından sonuna kadar devam eden bir süreci tanımlamaktadır. Öğrenmenin, günlük yaşamın sürekli bir parçası olduğu fikriyle öne çıkmakta, okulda gerçekleşen öğrenme biçimlerini içermekle beraber bunların ötesinde, okul sistemi için belirlenmiş yaş ve yer sınırlamalarına bağlı kalmaksızın hayatın her anında ve alanında ortaya

çıkan öğrenme süreçlerini kapsamaktadır (Aksoy, 2013: 23; Bağcı, 2015: 212; Samancı ve Ocakçı, 2017: 711; Toprak ve Erdoğan, 2012: 72; Turan, 2005: 89). 21. yüzyılda bilginin hızlı bir şekilde yayılması değişimin nedeniyken, mevcut bilgi de aynı hızla güncelliğini yitirmektedir. Bu gelişmeler, toplumsal ve bireysel refaha ulaşabilmek için yeni fırsatları ve tehditleri beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda bilgi teknolojileri ile yoğun bilgi akışının ortaya çıkması, bireylerin gündelik hayatında ve mesleğini icra ederken bu bilgiyi kullanmak durumunda kalması ve eğitim-öğretim sisteminin de bu yönde yapılandırılması gereğinin sonucu olarak hayat boyu öğrenme kavramından bahsedilmektedir. Bunun nedeni bilgi aktarımına dayalı klasik eğitim-öğretim sisteminin bilgi yoğun ve sürekli bir bilgi değişiminin olduğu ortamda, bilgilerin yeni nesillere aktarılmasının yetersiz kalması olarak belirtilmektedir (Polat, 2011: 2). Bireylerin hayatları boyunca ihtiyaç duydukları gereksinimleri karşılayabilmeleri ancak bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesini içeren hayat boyu öğrenme ile mümkün olmaktadır (Turan, 2005: 90; Uzunboylu ve Hürsen, 2011: 459). Bu bağlamda hayat boyu öğrenme kavramı güncel bir kavram olmasına rağmen tarihsel kökenleri 1800'lü yıllara dayanmaktadır.

1.1.1. Hayat Boyu Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı

1800'lü yıllarda Grundtvig hayat boyu öğrenme kavramını ilk kez kullandığı için, hayat boyu öğrenme anlayışının kurucusu olarak kabul edilmektedir. Comenius'un görüşleri de hayat boyu öğrenme kavramının temellerini oluşturmaktadır (Aksoy, Erbay ve Kör, 2017: 1549). 1970'li yıllara kadar yetişkin eğitimi kavramı içinde şekillenen hayat boyu öğrenme, mesleki eğitimin önemini vurgulamaktayken sonraki yıllarda, eğitim sisteminin tüm kademelerini ve toplumun tüm kesimlerini kapsayan bir süreç olarak ele alınmaktadır. UNESCO ve AB çalışmalarında hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi birbiriyle ilişkili kavramlar olarak kurumsallaşmaktadır. Yetişkin eğitiminde bireylerin yaşam kalitesini artırabilmek adına hayat boyu öğrenme programlarından yararlanılırken, eğitimin yaşam boyu sürdürülebilmesinde okul sonrası öğrenme

olanaklarından ve yetişkin eğitiminden yararlanılmaktadır (Gencel, 2013: 239).

Hayat boyu öğrenme, örgün (formel), yaygın ve algın (formel olmayan) eğitim faaliyetlerini kapsayan, mevcut eğitim sistemini yapılandırmayı ve formel eğitim sistemi harici eğitimle ilgili tüm olanakları geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenleme şeklinde belirtilmektedir. Nitekim sanayi çağından, bilgi çağına geçilirken, eğitim sisteminin karşılayamadığı kimi niteliklerin varlığı, okula yüklenen anlamın değişmesine neden olmuştur. Bunun sonucunda da 1970’li yıllarda UNESCO’nun eğitim politikası olarak ortaya çıkan hayat boyu öğrenme 1970’li ve 1980’li yıllarda, OECD başta olmak üzere tüm eğitimciler ve eğitim politikacıları arasında sürekli eğitim kavramı olarak ün kazanmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 35; Turan, 2005: 89).

Hayat boyu öğrenme, eğitimin yeniden yapılandırılmasında mihenk taşı olarak ilk kez Paul Lengrand tarafından 1970 yılında UNESCO Konferansı’nda “Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş” adlı bir bildiri ile gündeme gelmiştir (Polat, 2011: 2). Fransa Başbakanlığı ve Fransa Eğitim Bakanlığı görevlerinde bulunmuş Edgar Faure’un başkanlığını yaptığı UNESCO uluslararası uzmanlar komitesinin 1972 yılında yayınladığı “Faure Raporu” olarak da adlandırılan “*Learning to Be-Olmayı Öğrenmek*” adlı rapor; hayat boyu öğrenme kavramını küresel bir boyuta taşımıştır (Faure Raporu’nda hayat boyu öğrenme kavramı kullanılmamakta hayat boyu eğitim kavramından bahsedilmektedir). Rapor, yüksek eğitime erişimin genişletilmesi, eğitimin aşamalarının esnek biçimde düzenlenmesi, örgün ve yaygın eğitim dışındaki öğrenmenin tanınması ve sağlık, kültür ve çevre eğitimi gibi o zaman için yeni olan öğretim programları yoluyla insan potansiyelinin hayata geçirilmesi gerekliliği vurgulamıştır. Bu bağlamda UNESCO eğitimi, sadece belirli bir azınlık için okullarda ele alınmayan, bunun yerine tüm bireyler için hayat boyu devam eden bir yol olarak değerlendirmeye başlamıştır (Aksoy, 2013: 31-32; Delors ve öte., 1996: 43; Volles, 2016: 349).

Hayat boyu öğrenme kavramının tarihsel gelişimi; hayat boyu öğrenme kavramının ilk zirve dönemi (1970’lerin başı), hayat boyu öğrenme

kavramına ilginin azaldığı dönem ve hayat boyu öğrenme kavramının ikinci zirve dönemi (1990'ların başından günümüze) olarak üç bölümde incelemektedir (Beycioğlu ve Konan, 2008: 373-374; Engin, Erbay ve Kör, 2017: 1562; Kör, Erbay, Engin ve Dunder, 2017: 87; Özen, 2011: 8-9).

Hayat Boyu Öğrenme Kavramının İlk Zirve Dönemi (1970'lerin başı): Bu dönemde hayat boyu öğrenme ilk kez UNESCO, OECD ve Avrupa Konseyi gibi oluşumlar tarafından uluslararası arenada konuşulmaya başlamıştır. Bu dönemin en dikkat çekici belgesi UNESCO tarafından yayımlanan "*Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow- Olmayı Öğrenmek: Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını*" adlı raporudur. Bu rapor, hayat boyu öğrenmenin sosyal ve kültürel amaçları ile insani ideallerine odaklanmaktadır.

Hayat Boyu Öğrenme Kavramına İlginin Azaldığı Dönem: (1970'lerin ortaları-1990'ların başı): Bu dönemde ekonomik krizler nedeniyle, hayat boyu öğrenme kavramının ekonomik boyutu öne çıkmaya başlamıştır. Dolayısıyla, uluslararası veya hükümetler arası oluşumların hümanizm ideali olan hayat boyu öğrenme kavramına ilgisi azalmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Kavramının İkinci Zirve Dönemi: (1990'ların başından günümüze): Bu dönemde UNESCO, OECD ve Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme kavramını yeniden gündemlerine alarak kendi yaklaşımlarına göre kavrama şekil vermeye başlamışlardır. Bu nedenle baştaki hümanist yaklaşım değişmiş, faydacı ve ekonomik bir anlayış hâkim olmaya başlamıştır. Ayrıca hayat boyu öğrenme sadece eğitimciler tarafından değil ekonomistler ve sosyologlar gibi farklı araştırmacılar tarafından da kullanılmaya başlanmıştır.

1970'li yıllarda UNESCO tarafından öne çıkarılan hayat boyu öğrenme kavramı devam eden yıllarda OECD, Dünya Bankası, AB ve ILO gibi Milletlerüstü kuruluşların da ilgisini çekmiştir. Ayrıca her kuruluş hayat boyu öğrenme kavramını farklı bir bakış açısıyla ele almaktadır. Örneğin, OECD hayat boyu öğrenmenin teknoloji ve iş piyasası ile ilişkisine odaklanırken; ILO hümanist bir vizyonla hayat boyu öğrenmeyi değerlendirmektedir. Bu bağlamda Milletlerüstü kuruluşların hayat boyu öğrenme ile ilgili yaklaşımlarına yer vermekte fayda bulunmaktadır.

1.1.2. Hayat Boyu Öğrenme ile İlgili Milletlerüstü Kuruluşların Yaklaşımları

Hayat boyu öğrenme kavramı uluslararası anlamda UNESCO, OECD, Avrupa Birliği, Dünya Bankası ve ILO gibi kurumlar tarafından incelenmektedir. UNESCO tarafından 1970’li yıllarda önem kazanan kavram, günümüzde Avrupa Birliği stratejileri arasında yerini almaktadır (Aksoy, 2013: 31-32).

Milletlerüstü kuruluşların hayat boyu öğrenmeyle ilgili yaklaşımlarında farklılıklar bulunmaktadır. OECD ve Dünya Bankası, hayat boyu öğrenmenin teknoloji ve değişen küresel iş piyasası ile ilişkisini ön plana çıkarmakta ve bireyin yeterliliklerini geliştirmesini vurgulamaktadır. UNESCO ve ILO ise hümanist bir vizyonla hayat boyu öğrenmeyi irdelemekte, kişisel gelişim ile kişinin kendini gerçekleştirmesini gündeme getirmektedir. Avrupa Birliği ise, hayat boyu öğrenmede Avrupa nüfusunun yaşlanmasına bağlı baskıları dikkate alarak mevcut ekonomik ve sosyal değişimi tartışmakta, bilgi temelli topluma hızlı geçişi sağlamak amacıyla eğitim ve öğrenme ile ilgili yeni yaklaşımların gerekliliğini savunmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012: 76).

En genel haliyle Milletlerüstü kuruluşlar tarafından hayat boyu öğrenme ile rekabetçiliğin geliştirilmesi, sosyal dışlanmanın önlenmesi ve toplumsal barışı sağlamak adına aktif yurttaşlığın geliştirilmesi hedeflenmektedir (Toprak ve Erdoğan, 2012: 77).

1.1.2.1. UNESCO’nun Hayat Boyu Öğrenme Yaklaşımı

Hayat boyu öğrenme ilk defa 1970 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Konferansı’nda, Paul Lengrand tarafından sunulan “Hayat Boyu Öğrenmeye Giriş” adlı bildiri ile gündeme gelmiştir. Bahsi geçen bildiri, ekonomik başarının işgücünün nitelikleriyle ilgili olduğuna, dolayısıyla zorunlu eğitim sonrasında eğitimin bireyin tüm yaşamını kapsaması gerektiğine odaklanmaktadır. Sonrasında ise 1972 yılında UNESCO Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu’nun hayat boyu öğrenmenin gerekliliğine dikkati çeken “Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını” adlı raporu (Faure Raporu) gelmektedir. Bu rapor ise eğitimin,

bireyleri geleceğin toplumuna hazırlamak amacıyla resmi ve gayri resmi kanallarla yaşam boyu süren bir etkinlik olması gerektiğini dile getirmektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002: 2-3; Delors ve öte., 1996: 43; Faure ve öte., 1972: xxxiii-xxxiv; Güleç ve öte., 2012: 36; Kaya, 2014: 85–86; Polat, 2011: 2).

UNESCO'nun, hayat boyu öğrenme kurgusu, insanların, piyasa ihtiyaçlarına göre yetişmelerini sağlamak yerine; bireylerin iş yerleri ve yerleşim yerleri arasında hareketlilik taleplerini karşılayarak, ekonomik, teknolojik ve bilimsel gelişmeyi kontrol altında tutmalarına imkân sağlayacak bakış açılarına dayanmaktadır. Ancak 1990'lı yılların bilgi ekonomisi ve beşeri sermayenin gelişimi söylemi, hümanist bakış açısını arka plana düşürmekte ve 1996 tarihli raporu "*Learning: The treasure within* (Delors Raporu)", hayat boyu öğrenmeyi, küresel gelişmeler karşısında insan odaklı bir bakış açısıyla meşrulaştırmaya çalışmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012: 76-77; Volles, 2016: 351).

UNESCO'nun hayat boyu öğrenmeyi değerlendirmesi hümanizm temelli iken farklı Milletlerüstü kuruluşların farklı görüşleri bulunmaktadır. Bunlardan biri de hayat boyu öğrenmeyi iş piyasaları ile etkileşimi bağlamında değerlendiren OECD'dir.

1.1.2.2. OECD'nin Hayat Boyu Öğrenme Yaklaşımı

Hayat boyu öğrenme ile ilgili planlama yapan bir diğer Milletlerüstü kuruluş ise OECD'dir. Hayat boyu öğrenmenin gündeme gelmesinde 1970'li ve 1980'li yıllarda UNESCO'nun raporlarıyla birlikte OECD'nin de bu alandaki raporlarının önem taşıdığı görülmektedir. 1970'li yılların başında, Avrupa Konseyi tarafından hayat boyu öğrenme "*education permanente*-sürekli eğitim", şeklinde ifade edilirken OECD tarafından "*recurrent education*-tekrarlayan eğitim" olarak ifade edilmektedir. AB'nin "*education permanente*" kavramı sosyal ve kültürel değişimlerin şekillendirdiği hayat boyu öğrenmeyi ifade ederken OECD'nin "*recurrent education*" kavramı ekonomik ve teknolojik değişimlerden şekillenen hayat boyu öğrenmeyi ifade etmektedir. Yaşamın okul, iş ve emeklilik olarak üç evreye ayrıldığı fikrine karşın OECD tarafından geliştirilen "*recurrent*

education” fikri, okul döneminde öğrenilenlerin daha sonra unutulması yerine, eğitimin formel ve formel olmayan çeşitleri ile tüm yaşam boyunca sürdürülmesini amaçlamaktadır. OECD raporlarında gündeme gelen hayat boyu öğrenme kavramında, zorunlu eğitim sonrasındaki öğrenme sürecinin bireyin tüm yaşamını içermesi gerektiği çünkü ekonomideki başarının işgücünün nitelikleri ile doğru orantılı olduğu fikri üzerinde yoğun olarak durulmaktadır. OECD, hayat boyu öğrenmeyi insanın gelişiminde sonu olmayan önemli bir etkinlik olarak kabul etmektedir ancak OECD’nin hayat boyu öğrenme yaklaşımı UNESCO gibi hümanist bir yapı içermemektedir. OECD, Dünya Bankası gibi hayat boyu öğrenmenin değişen küresel iş piyasası ve gelişen teknoloji ile ilişkisini vurgulayarak kişinin yeterliliklerini geliştirmesi gerektiğini benimsemektedir (Aksoy, 2013: 35; Doğru ve Doğru, 2015: 1933; Engin ve öte., 2017: 1562; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012: 310; Hake, 1999: 54; Kaya, 2014: 84-85; Kuzu ve Erten, 2016: 841; Toprak ve Erdoğan, 2012: 76-77; Kılınç ve Yenen, 2015: 188).

OECD tarafından 1973 yılında yayınlanan “Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi” adlı raporda, küresel ekonomi ve küresel rekabet ortamında bireysel öğrenme ve mesleki hareketlilikle ilgili olarak hayat boyu öğrenme gerekli görülmektedir. Nitekim 1996 yılında OECD üyesi ülkelerin “herkes için hayat boyu öğrenme” stratejilerinin geliştirilmesi yaklaşımı, bakanlar düzeyindeki OECD konseylerinde onaylanmıştır. 1996 yılı raporunda hayat boyu öğrenme, bireylerin bilgi ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla beşikten mezara değin gerçekleştirdikleri öğrenme etkinliklerinin tümü olarak tanımlanmaktadır. Hayat boyu öğrenmenin, ekonomik gelişimi, emek piyasalarını, istihdamı, işsizlikle mücadeleyi, demokrasiyi ve sosyal içermeyi destekleyen önemli bir unsur olduğunun altı çizilmektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002: 2-3; Aksoy, 2013: 33).

OECD, eğitimin sadece okula gidenler için düşünülmesinin hayat boyu öğrenmeyi olumsuz etkilediğini, hem okulda hem de okul dışında hayat boyu öğrenme odaklı eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğunu gündeme getirmektedir. Buna göre hayat boyu öğrenme, bireylerin hayat boyu süren yetkinliklerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Ayrıca, OECD’nin 1999 yılında hazırladığı bir rapor; hayat boyu öğrenmeye yapılan yatırım ve

masrafların, kamu otoritesi tarafından karşılandığını ancak günümüzde ortak sorumluluk anlayışıyla, bu maddi sorumlulukların eğitim alan kişi ve örgüt arasında bölüştürüldüğünü göstermektedir. Bu bölümün nedeni, firmaların ve bireylerin, iş dünyasının ihtiyacı olan yüksek kaliteli iş gücünün yetiştirilmesinde kendi sorumluluklarının yer almasının gerekliliği olarak görülmektedir (Gencel, 2013: 240; Kaya, 2014: 86; Kör ve öte., 2017: 87; Özen, 2011: 8; Toprak ve Erdoğan, 2012: 78).

OECD'nin hayat boyu öğrenme çerçevesi, öğrenmenin kişinin hayatı boyunca, yapılandırılmış (formel), yarı yapılandırılmış (non-formel) ve yapılandırılmamış (informel) öğrenme ortamlarının üçünün de öğrenmeye katkı sağlamasıyla meydana geldiğini kabul etmektedir. OECD'nin hayat boyu öğrenme yaklaşımı dört anahtar özellik içermektedir. Bunlardan ilki, öğrenmenin arz ve talep yanlarını dikkate almasıdır. İkincisi, öğreneni ve öğrenenin farklı gereksinimlerini merkez almasıdır ki bu da dikkatleri öğrenme arzından öğrenme talebine doğru kaydırmaktadır. Üçüncüsü, kişinin kendi isteğiyle öğrenmeyi yönlendirmesine ve öğrenme hızına karar vermesine odaklanarak öğrenme güdüsüne vurgu yapmasıdır. Dördüncüsü ise, kişisel gelişimi ön planda tutan; ekonomik, sosyal ve kültürel kazanımlara sahip eğitim politikasının amaçlarına vurgu yapmasıdır (Toprak ve Erdoğan, 2012: 78).

Hayat boyu öğrenme kavramını, emek piyasasının ihtiyacı olan nitelikli işgücünün yetiştirilmesine katkı sağlaması gerekliliği bağlamında yorumlayan bir diğer kurum ise Dünya Bankası'dır.

1.1.2.3. Dünya Bankası'nın Hayat Boyu Öğrenme Yaklaşımı

Dünya Bankası, hayat boyu öğrenme kavramını zaman ve mekânla sınırlandırılmayan, rekabete dayalı, öğrenene bağlı olarak geliştirilen bir öğrenme modeli şeklinde değerlendirmektedir. Dünya Bankası'na göre hayat boyu öğrenme; "işgücünün, sahip olduğu niteliklerle yetinmeyerek, bilgi ve teknolojide yaşanan gelişmeler karşısında kendini sürekli yenilemesi" şeklinde tanımlanmaktadır. Buna göre öğrenme olgusu, okul, iş, emeklilik dâhil tüm hayatı kapsamaktadır (The World Bank, 2003: xiii).

Dünya bankası, bireysel sorunlar ile eğitimin iç yetersizliğini, işsizliğin nedenleri arasında görmektedir ve çözüm olarak, eğitim içeriğinin değiştirilmesini ve mesleki becerilerin kazandırılmasını önermektedir. Bu bağlamda Dünya Bankası, eğitim bakanlıkları ile çalışma bakanlıklarının birlikte çalışmaları gerektiğini vurgulamakta, özel eğitim merkezlerinin güçlendirilmesi üzerinde durmaktadır. Böylelikle istihdam edilebilirliğin artacağı, işsizlikle mücadelenin başarılı olacağı, emek piyasalarına olan güvensizliğin azalacağı ve tüm bunlara bağlı olarak da işe bağlı kazançların yükseleceği öngörülmektedir (Kaya, 2014b: 88).

Dünya Bankası, sürekli değişen küresel iş piyasası ve sürekli gelişen teknoloji nedeniyle kişilerin kendilerini güncel tutmaları gerektiğini önemle belirtmektedir (Toprak ve Erdoğan, 2012: 78). Nitekim Dünya Bankası'nın 9 Aralık 2003 tarihinde Bratislava'da, düzenlediği toplantıda; "teknolojilerin 10 yıl içinde %80 oranında değişeceği, işgücünün %80'inin bu süre içerisinde emek piyasasında yer alıyor olacağı ve aynı işgücüne sürekli yeterlilik kazandırılmasının gerekliliği" belirtilmektedir. Buna göre hayat boyu öğrenme, değişen ekonomi ve gelişen toplumların isteklerine cevap verebilen bilgi ve becerilerin kazanılması ve uygulanmasındaki yükümlülüklerin giderilmesinin amaçlandığı bir öğrenme süreci olarak görülmektedir (Aksoy, 2013: 34-35).

Hayat boyu öğrenme sürecine yüksek önem atfederek politika ve çalışmalarıyla hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden bir diğer Milletlerüstü kuruluş ise Avrupa Birliği'dir.

1.1.2.4. Avrupa Birliği'nin Hayat Boyu Öğrenme Yaklaşımı

Günümüzde hayat boyu öğrenme ile ilgili yoğun çalışmalarda bulunan Avrupa Birliği (AB), kuruluş amacı itibariyle ekonomik konulara ağırlık veren bir yapı olarak görülmektedir. 1970'li yıllara kadar AB'nin eğitim konusunda herhangi bir projesi bulunmamakta olup eğitimle ilgili ilk resmi çalışma, 1973 yılında hazırlanan "Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretim Muhtırası" adlı rapordur. Aynı yıl yayınlanan "Avrupa Topluluğunda Açık Uzaktan Eğitim Bildirisi" raporu ise eğitimle ilgili ikinci rapor olarak tarihteki yerini almıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002: 3; Aksoy, 2013: 37; Turan, 2005: 91).

AB, hayat boyu öğrenmeyi “kişisel, sosyal alanlar ve emek piyasalarıyla ilişkili bir bakış açısıyla bilgi, beceri ve yetkinliği iyileştirme amacını taşıyan hayat boyunca edinilen öğrenme etkinliklerinin tümü” olarak tanımlamaktadır (Beycioğlu ve Konan, 2008: 374; Diker Coşkun ve Demirel, 2012: 108; Toprak ve Erdoğan, 2012: 77; Volles, 2016: 352).

Hayat boyu öğrenme; okul öncesinden, emeklilik sonrasına kadar bütün bilgiler, yetenekler ve niteliklerin yaşam boyunca elde edilerek güncellenmesi şeklinde betimlenmektedir. AB, vatandaşların bilgi toplumuna uyum sağlayarak, toplumsal ve ekonomik yaşamın tüm alanlarına aktif olarak katılmalarına ve kendi geleceklerini yönlendirmelerine imkân veren bilgi ve yetkinliklerin gelişmesini teşvik etmektedir (Beycioğlu ve Konan, 2008: 374; Diker Coşkun ve Demirel, 2012:109; Toprak ve Erdoğan, 2012: 77; Volles, 2016: 360).

Avrupa Birliği'nin hayata boyu öğrenme ile ilgili hazırladığı ilk metin 1993 yılında yayınlanan “Büyüme, Rekabet Edebilirlik ve İstihdam” başlığını taşıyan “Yeşil Kitap” isimli rapordur. Bu rapor, işsizlerin emek piyasasında yeniden istihdam edilmelerinin sağlanması amacıyla mevcut işgücününün mesleki ve teknik eğitimi ile günün teknoloji ve emek piyasasına uygun becerilerle donatılarak sürekli ve sistematik bir yapıya kavuşturulmasını öngörmektedir. Avrupa Birliği'nin hayat boyu öğrenme ile ilgili hazırladığı ikinci metin ise 1995 yılında yayınlanan “Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme” başlığını taşıyan “Beyaz Kitap” isimli rapordur. Bu rapor, hayat boyu öğrenme konusunda birliğin amaçları ve yapılması gerekenleri ortaya koymaktadır. Hayat boyu öğrenme Avrupa Birliği'nin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Bu öneme dikkat çekmek için 1996 yılı “Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı” olarak ilan edilmiş, hayat boyu öğrenmenin amaçları, ilkeleri ve stratejileri tüm kurumların temel değeri olarak belirlenmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002: 7-8; Aksoy, 2013: 37-38; Beycioğlu ve Konan, 2008: 374; Hake, 1999: 54-55; Volles, 2016: 351).

Büyüme, Rekabet Edebilirlik ve İstihdam başlıklı rapor (1993) ile Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı (1996) arasındaki zaman dilimi, politikacılarının hayat boyu öğrenmeyi AB gündeminin en üst sıralarına

yerleştirebildikleri büyük bir fırsat penceresi olarak değerlendirilmektedir. Bunun sonucunda Avrupa Konseyi, Hayat Boyu Öğrenme Stratejilerini ortaya koyarak, hayat boyu öğrenmenin (HBÖ) temel kavramlarını ve çerçevesini oluşturmuşlardır.

Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nin 95/2493/EC numaralı kararıyla 1996 yılını Avrupa'da Hayat Boyu Öğrenme Yılı olarak ilan etmesi, eğitim-öğretim kurumları ve iş dünyası arasında daha sıkı bir işbirliği geliştirilmesini amaçlamıştır. Bu bağlamda; Avrupa eğitim alanının kurulması, AB içinde akademik ve mesleki yeterliliklerin tanınmasına dayalı eğitim sistemi, eğitim-öğretim yoluyla herkese fırsat eşitliğinin sağlanması, KOBİ'lerin ihtiyaçlarını karşılayacak vasıftaki işgücünün temini öngörülen hedefler arasında sayılmaktadır.

Avrupa Birliği'nin 1997 yılında imzaladığı Amsterdam Antlaşması ise, hayat boyu öğrenmenin AB politikalarındaki önemini pekiştirmiştir. Buna göre hayat boyu öğrenme, AB İstihdam Stratejisi'nde yüksek öncelikli tema haline gelmiştir (Aksoy, 2013: 38-39; Beycioğlu ve Konan, 2008: 374; Hake, 1999: 54; Toprak ve Erdoğan, 2012: 77; Turan, 2005: 92).

2000 yılında Lizbon'da gerçekleşen on yıllık stratejik hedeflerin belirlendiği Avrupa Konseyi toplantısında, üye devletler tarafından kabul edilen “2010 yılına kadar Avrupa'yı dünyanın en rekabetçi ve dinamik toplumuna sahip bilgi temelli ekonomisi yapmak” stratejisi hayat boyu öğrenmenin temeli olarak benimsenmektedir. Avrupa'da yaşayan bireylere sadece belli yaşlarda değil yaşamlarının farklı dönemlerinde eğitim fırsatlarının sunulması gerekliliği, gençlere, işsiz kalma riski taşıyan yetişkinlere ve işsizlere yönelik eğitim-öğretim programlarının oluşturulması zorunluluğu vurgulanmaktadır. 30 Ekim 2000'de Avrupa Birliği Komisyonunca, Hayat Boyu Öğrenme Bildirisi (*Memorandum on Lifelong Learning*) kabul edilerek hayat boyu öğrenme için herkese eşit fırsatların sunulduğu, eğitim öğretim hizmetlerinin kişilerin taleplerine göre düzenlendiği bir toplum oluşturulması öngörülmektedir. Avrupa Komisyonu, bildiriye, hayat boyu öğrenmeyle iş dünyası ve bilgi toplumu için zorunlu olan bilginin elde edilmesinin ötesinde, “mesleki ve kişisel gelişim”, “uyum”, “toplumsal bütünleşme”, “aktif yurttaşlık” hatta “Avrupa

vatandaşlığı” için gerekli dinamizmin sağlanacağını belirtmektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002: 9; Beycioğlu ve Konan, 2008: 374-375; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 36-37; Kaya, 2014: 87; Özen, 2011: 10; Samancı ve Ocakçı, 2017: 714-715; Toprak ve Erdoğan, 2012: 77; Turan, 2005: 93-94; Volles, 2016: 353).

Bu bağlamda hayat boyu öğrenme bildirisi, hayat boyu öğrenmeyi uygulamaya dönüştürmeyi amaçlayan altı anahtar mesaj içermektedir. Bu mesajlar;

Herkes için yeni temel beceriler geliştirilmesi: İnsanların bilgi temelli topluma katılımlarının sağlanması için gerekli sürekli ve evrensel becerilerin kazandırılması,

İnsan kaynaklarına yapılan yatırım miktarının artırılması: Avrupa'nın en önemli varlığı kabul edilen yurttaşlarına öncelik sağlamak adına yapılan zaman ve para yatırımının artırılması,

Eğitim ve öğrenme alanında yenilikler: Hayat boyu öğrenmenin sürekliliğine yönelik etkili eğitim ve öğrenme alanında yeni yöntemler geliştirilmesi,

Öğrenmeye verilen değerin artırılması: Yeni öğrenme yollarının geliştirilmesi ve eğitimin iyileştirilmesi,

Hayat boyu öğrenmede rehberlik ve danışmanlığın hizmetlerinin geliştirilmesi: Herkesin Avrupa'da öğrenme fırsatlarıyla ilgili bilgi ve önerilere erişimin kolaylaştırılması,

Eğitimin öğrenenlere yakınlaştırılması: Hayat boyu öğrenme fırsatlarından insanların olabildiğince yararlanmasını sağlamak adına bilgi ve iletişim teknolojilerinden destek alınması olarak belirtilmektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002: 9-10; Aksoy, 2013: 40; Beycioğlu ve Konan, 2008: 374-375; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 36-37; Kılınç ve Yenen, 2015: 189; MEB, 2014: 3; Özen, 2011: 10; Samancı ve Ocakçı, 2017: 714-715; Turan, 2005: 93-94).

Hayat boyu öğrenme bildirisinin altı anahtar mesajı, devam eden yıllarda AB'nin eğitim ve mesleki deneyim tasarımını şekillendirmiştir. Örneğin, 2001 yılında yayımlanan “Hayat Boyu Öğrenme Avrupa Sahasını Bir Gerçeğe Dönüştürme” planı, hayat boyu öğrenme stratejisinin bir

yansımalarıdır. Yine aynı şekilde 2004 yılında yayınlanan “Eğitim ve Öğretim: 2010” raporu da hayat boyu öğrenme ile ilgili somutlaştırıcı acil eylem planı olarak değerlendirilmiştir. 2007-2013 yılları arasında uygulanan Hayat Boyu Öğrenme Bütünleşik Eylem Programı ise “Comenius”, “Erasmus”, “Leonardo Da Vinci” ve “Grundtvig” gibi programları barındırmaktadır. Bu bağlamda “Comenius”, okulda eğitimle; “Erasmus”, yüksek öğretimle; “Leonardo Da Vinci”, mesleki eğitimle ve “Grundtvig” ise yetişkin eğitimiyle ilgili programları kapsamaktadır. Böylece hayat boyu öğrenme stratejisi, AB’nin eğitim ve öğretim politikalarının merkezine yerleşmektedir (Aksoy, 2013: 42; Beycioğlu ve Konan, 2008: 374-375; Kaya, 2014: 84).

AB 2020 stratejisinde hayat boyu öğrenme programının hedefi; eğitim ve öğretimin sürdürülebilir ekonomi, bilgi, yenilik, yüksek istihdam, işsizlikle mücadele ve sosyal içerme önceliklerine katkı sağlanmasıdır. Böylelikle, büyümeyi bilgiye dayandırılmakta, dışlayan değil içeren toplumları özendirilmekte, vatandaşların hayat boyu öğrenmeye erişimi ve hayatları boyunca “Yeni İşler için Yeni Beceriler” geliştirmelerini teminat altına almaya çalışmaktadır (Samancı ve Ocakçı, 2017: 714-715; Toprak ve Erdoğan, 2012: 80).

Hayat boyu öğrenmeyle ilgili olarak Avrupa Birliği ile yakın görüşlere sahip olan bir diğer Milletlerüstü kuruluş ise Uluslararası Çalışma Örgütü’dür (ILO). ILO, hayat boyu öğrenmenin bireyleri, örgütleri, ekonomiyi ve toplumu bir bütün olarak geliştirdiğini savunmaktadır.

1.1.2.5. Uluslararası Çalışma Örgütü’nün Hayat Boyu Öğrenme Yaklaşımı

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), hayat boyu öğrenme ile sürdürülebilir ekonomik büyümeyi gerçekleştirmeyi, işsizlikle mücadeleyi, tam istihdama ulaşmayı, sosyal içermeyi ve kazançların artmasıyla yoksulluğu ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (ILO, 2004). ILO’ya göre hayat boyu öğrenme; “işçilerin değişime ayak uydurmalarına yardımcı olabilecek sürekli yenilenen bir eğitim fikri” olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, herkesin yaşamları boyunca formel ve formel olmayan öğrenmeye erişim hakkı yönünde somut adımlar atılması gündeme getirilmektedir. Bu

bağlamda, Yetişkin Öğrenimi ve Eğitimi, İşe Dayalı Öğrenme ve Aktif İşgücü Piyasası Programları gibi resmi eğitim ve öğretim sistemleriyle görece az gelişmiş olan, yaygın ve gayri resmi öğrenim sistemlerindeki unsurların önemleri vurgulanmaktadır (ILO, 2018: 3-4; Turan, 2005: 89-90).

ILO'nun Ekim 2017'de görevlendirilen İşin Geleceği Hakkında Küresel Komisyonu'nun hazırladığı "Parlak bir Gelecek için Çalışma" adlı raporu; hayat boyu öğrenmeye ilişkin evrensel bir hakkın resmi olarak tanınması ve etkili bir hayat boyu öğrenme sisteminin kurulması için çağrıda bulunmaktadır. İş dünyasındaki değişimin değişmez bir özelliğe dönüştüğü günümüzde, kapıları açma ve insani gelişme için fırsatlar yaratma yolundaki dönüşümlerden yararlanmak için çalışanların hayat boyu öğrenme fırsatından yararlanmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Hayat boyu öğrenme, çalışmak için gereken becerilerden fazlasını içerdiğinden, demokratik bir topluma geçiş için gereken yetenekleri geliştirerek gençler ve işsizler adına emek piyasalarına katılımı sağlayıcı bir yol sunmaktadır (ILO, 2019: 30).

Komisyon, etkin bir hayat boyu öğrenme ekosisteminin kurulmasının, hükümetlerin, işverenlerin ve işçilerin yanı sıra eğitim kurumlarının aktif katılımını ve desteğini gerektiren ortak bir sorumluluk olduğunu belirtmektedir. Komisyon'a göre, hükümetler, çalışanlara öğrenim için gereken zamanı ve maddi desteği sağlamak adına beceri geliştirme politikaları oluşturarak istihdam hizmetlerini ve eğitim kurumlarını politika bağlamında yeniden yapılandırmalı, ayrıca, ülkelere uygun finansman mekanizmaları geliştirmelidir. Bu bağlamda evrensel sosyal korumayla birleştirilmiş güçlü bir hayat boyu öğrenme sistemi, çalışanların aktif olarak öğrenme sorumluluğu üstlenmelerini sağlayarak, istihdam edilmek için ihtiyaç duyulan becerilerin öngörülmesini ve sürdürülmesini sağlamayı amaçlamaktadır (ILO, 2019: 32).

Hayat boyu öğrenme sistematik bir bakış açısı olduğundan, hayat boyu öğrenmeyi etkileyen unsurlar bulunmaktadır.

1.1.3. Hayat Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Unsurlar

Hayat boyu öğrenme süreklilik arz ettiğinden kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Cropley ve Dave (1978) hayat boyu öğrenme sürecinde

bireyin sürece uyumunda etkin rol oynayan karakteristik özelliklerden bahsetmektedir. Bu özellikler; bütünsellik, entegrasyon, esneklik, demokratikleşme ve kendini gerçekleştirmedir. Buna göre (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012: 311-312; Karaman, 2018b: 519-520),

Bütünsellik: Hayat boyu öğrenme süreci, okul öncesi eğitimden başlayıp yetişkin eğitimini içine alarak devam eden formel ve formel olmayan eğitim sistemlerini kapsadığından bütünsel bir nitelik taşımaktadır.

Entegrasyon: Okul dışı yaşamın örgün eğitim sistemiyle uyumlaştırılması, entegrasyon özelliğini taşımaktadır.

Esneklik: Hayat boyu öğrenme sistemi, yeniliklerin öğrenilmesiyle ilgili olduğundan değişiklik ve yeniliklere uyarlanabilmesi için esnek bir özellik taşımaktadır.

Demokratikleşme: Hayat boyu öğrenme toplumun tüm kesimini kapsadığından, toplumun entelektüel gelişimi, ilgi ve motivasyonu için çağın gereklerine uygun bilgileri öğrenme fırsatı taşımaktadır.

Kendini gerçekleştirme: Hayat boyu öğrenmenin en önemli hedefi olan kendini gerçekleştirme ile bireyler hayatları boyunca yeteneklerini fark edip kendilerini geliştirme imkânı taşımaktadır.

Nitekim Elli (2010) ve Saisana ve Cartwright (2007), hayat boyu öğrenmenin bireyin örgün öğrenme süreci, mesleki eğitim süreci, sosyal gelişim süreci ve kişisel gelişim (kendini gerçekleştirme) süreci kapsamında ele almaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012: 311-312; Karaman, 2018b: 519-520).

Hayat boyu öğrenmeyi etkileyen unsurlar arasında, formel ve formel olmayan öğrenme ile yaşayarak öğrenme, yaş, deneyim, okuryazarlık, motivasyon, eğlenerek öğrenme, öğretmenlerin sorumluluğu, bilgi iletişim teknolojileri, ekonomi, politika, kültürel yapı, tutum, yeterlik ve beceriler sayılmaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012: 313-318; İnel Ekici, 2017: 499; Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014: 277).

Birey kişisel, mesleki veya sosyal gelişimini tamamlayabilmek adına formel, formel olmayan ve yaşayarak öğrenme döngüsünde yaşamını sürdürürken hayat boyu öğrenmeyi etkileyen bazı unsurlarla karşılaşabilmektedir. Hayat boyu öğrenme, okullarda (örgün-formel), okul

dışında planlanmış (yaygın-formel olmayan) ve yaşayarak öğrenme şeklinde üç alanı kapsamaktadır. Hayat boyu öğrenme her ne kadar beşikten mezara kadar öğrenmeyi ifade etse de öğrenme farklı yaş gruplarında farklılıklar göstermektedir. Deneyim unsuru da yaş unsuruyla ilgili olarak ortaya çıkmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 43; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012: 313-314; Karaman, 2018a: 45; Toprak ve Erdoğan, 2012: 71; Uzunboylu ve Hürsen, 2011: 450).

Hayat boyu öğrenmede ayrıca içsel faktörler büyük önem arz etmektedir. Çünkü hayat boyu öğrenen bireylerin özellikleri arasında “öğrenmeye istekli olma, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme, kendini geliştirebilme, etkili iletişim becerisine sahip olma, üst düzey düşünme ve araştırma becerilerine sahip olma” gibi özelliklerin yer aldığı görülmektedir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012: 110; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012: 313; Karaman, 2018a: 44; Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014: 269).

Hayat boyu öğrenmeyi etkileyen önemli unsurlardan bir diğeri ise, motivasyon olarak belirtilmektedir. OECD’ye göre öğrenen bireyler, hayatları boyunca karşılaştıkları engelleri aşmak ve öğrenmeyi devam ettirebilmek adına motive edilmeye ya da motivasyonlarını yüksek tutmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca öğrenenlerin öğrenme sürecinde eğlenmeleri motivasyon ve öğrenmenin kalıcılığı açısından önemli bir diğers unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Aydın ve Aydın Sayılan, 2014: 79; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012: 314-315; Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014: 268-275).

Okuryazarlık da hayat boyu öğrenmeyi etkileyen unsurlar arasında yerini almakta ve bu süreçte öğrenen olabilmek adına internet ve bilgisayar okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi güncel okuryazarlıklara en azından temel düzeyde sahip olmayı gerekmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 40; Güllüpınar ve Gököl, 2014: 70; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012: 316; Önal, 2010: 102; Polat, 2011: 3; Samancı ve Ocakcı, 2017: 718).

Diğers yandan bireylerin hayat boyu öğrenmeye olan tutumlarının olumlu olması sürecin başlamasında ve geliştirilmesinde önemli rol

oynamaktadır. Yeterlikler ve beceriler, hayat boyu öğrenmeyi yakından ilgilendiren unsurlar arasında yerlerini almaktadır. Hayat boyu öğrenmenin temel yeterlikleri Avrupa Konseyi tarafından; öğrenmeyi öğrenme yeterliği, girişimcilik yeterliği, ana dilde ve yabancı dilde iletişim, matematik, bilim ve teknolojide temel yeterlikler, dijital yeterlikler, kültürel ifadeler ve sosyal vatandaş olma bilinci şeklinde sıralanmaktadır. Bilgi çağı toplumları hayat boyu öğrenme becerilerine sahip sürekli kendini geliştiren bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme becerileri, yaşam boyunca bireyin kendini gerçekleştirebilmesi ve işini sürdürebilmesi için gerekli olan temel becerileri ifade etmektedir (Aksoy, 2013: 39; Bilasa ve Taşpınar, 2017: 135-137; Demirel, 2009: 696-698; Diker Coşkun ve Demirel, 2012: 110; Gencel, 2013: 241; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012: 316-317; Kazu ve Erten, 2016: 840; Uzunboylu ve Hürsen, 2011: 460; Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014: 268; Yeşilyaprak, 2012: 108-109).

Hayat boyu öğrenme yaklaşımı, birçok faktörden etkilenmekteyken birçok faktörü de etkilemektedir ve dolayısıyla hayat boyu öğrenme bazı çıktılar oluşturmakta ve önemli sonuçlara yol açmaktadır.

1.1.4. Hayat Boyu Öğrenmenin Sonuçları

Hayat boyu öğrenme, eğitim sistemleri ve uygulamalarının nitelikli gelişmesini engelleyen faktörlerin belirlenmesi, bireylerin bilgi ve becerilerinin güncellenmesi, emek piyasasının güçlendirilmesi, işsizliğin azaltılması ve istihdamın artırılmasını hedeflemektedir. Hayat boyu öğrenmeyle, emek piyasasının ihtiyaç duyduğu becerilere sahip insan gücünün istihdam edilmesine katkıda bulunulması, işsizlikle mücadelenin gerçekleştirilmesi, kişisel kazançların artırılması, emek piyasalarına güven sağlanması ve böylece ekonomik gelişmelerin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Hayat boyu öğrenme kapsamında bireylerin, özellikle çalışma hayatının gerektirdiği bilgi ve iletişim teknolojileri, finansal okuryazarlık, yabancı dil, iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme, iş arama, kariyer planlama ve liderlik gibi temel beceriler ile sanatsal ve sportif becerilere sahip olması sağlanmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan,

2012: 44-45; Kaya, 2014: 96; Kazu ve Erten, 2016: 850; Samancı ve Ocakcı, 2017: 718).

Hayat boyu öğrenmenin bir diğer sonucu da yaşlıların istihdamını arttırmada ve işsiz kalmalarını önlemede sürekli eğitimin önemini gündeme getirmiş olmasıdır. Hayat boyu öğrenme ile güncellenen eğitim sistemleri değişen ve gelişen taleplere uyum sağlanmasını ve yeni fırsatlardan yararlanılmasını beraberinde getirmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), hayat boyu öğrenme fırsatları ile güncellenen eğitim sisteminin, yaşlanma süresince bireyin uyum sağlama ve bağımsız kalabilme gereksinimleri için gerekli yetenek ve güvenin geliştirilmesine katkı sağladığını savunmaktadır (Aydın ve Aydın Sayılan, 2014: 79).

Hayat boyu öğrenme, Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin bilgi ekonomisi içerisinde rekabet güçlerini arttırmada Avrupa Birliği'nin temel stratejilerinden biri olarak belirlenmektedir (Aydın ve Aydın Sayılan, 2014: 79). Avrupa Birliği, insan kaynakları politikasının genel çerçevesi hayat boyu öğrenme projesiyle oluşturulmaktadır. Çünkü hayat boyu öğrenme yaklaşımı ile istihdama uygun ve ekonominin gelişmesine katkı sağlayacak şekilde insan kaynağı temin edilmektedir. Her düzeydeki kamu kurum ve kuruluşlarının, büyük-küçük tüm özel kesim işletmelerin ve toplum hayatında yer alan her tür kuruluşun hayat boyu öğrenme anlayışına sahip olmasının alt yapısı oluşturulmaktadır. İnsanların birer birey olarak kendilerini güncellemeleri ve gerçekleştirmeleri, hızla değişen topluma uyum sağlayarak dışlanmamalarıyla mümkün olmakta ve kişilerin sahip oldukları nitelikleri kolayca belgelendirmeleri ve böylelikle niteliklerini ispat etmeleri kolaylaşmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012: 87).

Hayat boyu öğrenme insana ve bilgiye yatırımın artmasını, bireyin güncel temel beceriler (bilgisayar okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi) edinmesinin desteklenmesini, yeni fırsatlar için olanakların genişletilmesini, öğrenmenin daha esnek formlarını kapsamaktadır. Böylelikle, bireyler yüksek kalite öğrenim olanaklarına ve farklı öğrenme türlerine açık ve eşit olarak ulaşabilmektedirler (Doğru ve Doğru, 2015: 1934; Turan, 2005: 87).

Mevcut çalışmada hayat boyu öğrenme kavramı açıklanırken sık sık emek piyasası kavramı geçmektedir. Ayrıca, tezin temel konularından biri

de emek piyasasıdır. Bu bağlamda devam eden bölümde emek piyasası kavramına yer verilmiştir.

1.2. Emek Piyasası Kavramı

Emek kavramı, “üretim sürecine katkı sağlayan ve üretim faktörlerinden biri olan bedensel veya düşünsel her türlü insan etkinliği” olarak tanımlanmaktadır. Emeğin üretimde kullanılması, diğer bir ifadeyle istihdam edilmesi için emek arzı ve emek talebinin bir araya gelmesi gerekmektedir. Emek arzı ile talebinin karşılaştığı ve emeğin fiyatı olan ücretler ve çalışma koşullarının belirlendiği piyasaya “emek piyasası” denmektedir (Gündoğan ve Biçerli, 2004: 3; Işığışok, 2017: 1-2).

Emek arzı, emek piyasasında sunulan emek miktarı ya da işgücünün emek piyasasında çeşitli ücret düzeylerinde çalışmayı kabul ettikleri süre veya miktar şeklinde tanımlanmaktadır. Emek arzının temel belirleyicisi ise “toplam nüfus (nüfus miktarı)” olarak belirtilmektedir (Tokol, Alper ve öte., 2015: 121). Emek talebi, işverenlerin talep ettiği emek miktarı ya da firmaların mal ve hizmet üretiminde gereksinim duydukları emek miktarı olarak tanımlanmaktadır (Işığışok, 2017: 2).

Emek piyasası veya bir diğer deyişle işgücü piyasası kavramsal açıdan incelendiğinde; emeğini arz edenler ve bu emeği talep edenlerin bir araya geldikleri, emeğin fiyatının ve bu fiyat karşılığında ne kadar emek arzının gerçekleşeceğinin belirlendiği yapı şeklinde tanımlanmaktadır. Emek piyasası; emek arzı ile emek talebinin karşılıklı etkileşimi sebebiyle dinamik bir yapıya sahip mekanizmalar bütünü olarak da nitelendirilmektedir (Cerev ve Yenihan, 2017: 78).

Emek piyasalarının taraflarını emeğini arz eden hane halkları ve bu emeği talep eden firmalar oluşturmaktadır. Emeğin fiyatı olarak tanımlanan ücret de arz ve talep tarafından belirlenmektedir. Bu açıdan emek piyasaları mal ve hizmet piyasalarından farklı görünmemekle birlikte emek piyasalarını mal ve hizmet piyasalarından ayıran önemli özellikleri bulunmaktadır (Biçerli, 2016: 3).

1.2.1. Emek Piyasalarının Özellikleri

Piyasa söylemi genelde ekonomik pazardan bahsetmektedir, kısaca piyasa; alım satım işlerinin yapıldığı yer olarak tanımlanmaktadır. Emek piyasasında da durum farklı değildir ancak burada ortaya çıkan olgu bir malın alım satımı değil, asıl konusu “insan” olan emeğin alım satımıdır. Bu nedenle, emek piyasası farklı özelliklerle betimlenmektedir.

Emek piyasası; “emek piyasalarının çok sayıda oluşu, emek piyasalarında tek bir merkezi fiyat olmayışı, işçilerin homojen olmamaları, işçi ve işverenin eksik bilgiye sahip olması, istihdam ilişkisinin sürekliliği, işçinin emeği ile birlikte kendisini de sunması, emeğin pazarlık gücünün az olması, emeğin stoklanamaması, fiyat-arz ilişkisinin farklılık göstermesi, emek talebinin türetilmiş bir talep olması ve emek piyasalarında grup ilişkilerini etkileyen birçok faktörün olması” şeklinde diğer piyasalardan farklılaşmaktadır (Biçerli, 2016: 4-9; Gündoğan ve Biçerli, 2004: 4-5; İşçi, 2017: 4-8).

İktisadi yapıda etkin kaynak kullanımı, gelirin adaletli dağılımı, refah düzeyinin düzenli artışı ve sosyal güvenlik sisteminin kurulabilmesi emek piyasasının sağlıklı işlemesiyle ilişkilendirilmektedir. İktisadi yapının emek piyasası ayağının sağlıklı işlemesi ise nüfus, istihdam, işsizlik, işgücüne katılma oranı (İKO), reel ücretler, güvensizlik gibi emek piyasası göstergelerine bağlanmaktadır (Kesici, 2011: 77).

1.2.2. Emek Piyasasının Göstergeleri

Emek piyasaları çeşitli göstergelerden oluşmaktadır. Bu göstergeler; nüfus, çalışma çağındaki nüfus, aktif nüfus, işgücü, işgücüne katılma oranı, istihdam, işsizlik, uzun süreli işsizlik ve emek piyasalarına olan güvensizliktir.

Bu bağlamda; emek piyasalarının genel çerçevesini oluşturan kavramlar arasında yerini alan toplam nüfus kavramı; “bir yerleşim yeri, bölge, ülke, dünya gibi belirli sınırlar içinde yaşayan insan topluluğu” olarak ifade edilmektedir. Toplam nüfustan sonra işgücü kapasitesinin bir diğer önemli belirleyicisi de çalışma çağındaki nüfus kavramıdır (Cerev ve Yenihan, 2017: 79). Çalışma çağındaki nüfus, alt sınırı zorunlu temel eğitimin bitiş

yaşı ve üst sınırı emeklilik yaşı olan, genelde 15-64 yaş arası kabul edilen nüfusu oluşturmaktadır. Çalışma çağındaki nüfus ile yakından ilişkili olan bir diğer kavram ise aktif nüfustur. Aktif nüfus, 15-64 yaş arası kurumsal olmayan nüfusu tanımlamaktadır. Kurumsal olmayan nüfus ise TÜİK tarafından “Okul, yurt, otel, çocuk yuvası, huzurevi, hastane, hapisane, kışla ya da orduvinde ikamet edenler dışında kalan nüfustur” şeklinde tanımlanmaktadır. Aktif nüfus tanımına istihdam edilenler, iş arayanlar ve işgücüne katılmayanlar dâhil edilmektedir (Gündoğan ve Biçerli, 2004: 6).

İşgücü, bir ülkedeki emek arzını insan sayısı yönünden ifade etmektedir (Gündoğan ve Biçerli, 2004: 6). TÜİK’in tanımına göre işgücü, istihdam edilenler ile işsizlerin oluşturduğu tüm nüfusu kapsamaktadır. İşgücüne katılma oranı (İKO) ise, işgücünün kurumsal olmayan çalışma çağındaki nüfus içindeki oranını tanımlamaktadır (TÜİK, 2004). Yani İKO, istihdam edilenler ve işsizlerden oluşan işgücünün aktif nüfusa oranıdır (Işığışık, 2017: 31). İşgücüne katılma oranı “ekonomik faaliyet oranı” olarak da adlandırılmaktadır. İKO bireylerin işgücüne katılma kararlarını yansıttığından ekonomi politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında kullanılan temel göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir. İKO bir ekonomideki bireylerin emek piyasaları ile olan bağlantısını göstermesi yönünden önemli bir araç olarak görülmektedir (Biçerli, 2016: 53-57). İKO, işsizlik ve istihdam gibi diğer göstergelerle birlikte emeğin emek piyasasındaki etkinliğinin ölçülmesi açısından emek piyasaları hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır. Emek piyasalarının durumunu yansıtması açısından tek başına yeterli olmadığı görülen işgücüne katılma oranı ile işsizlik ve istihdam gibi diğer göstergelerin birlikte incelenmesi gerekmektedir. Ekonomik kalkınma ve emek piyasası stratejilerinin belirlenmesinde istihdam ve işsizlik kavramlarının yeri yadsınmamaktadır (Etcı ve Karagöl, 2019: 61).

İstihdam, en basit anlamıyla bireylerin işletmeler tarafından çalıştırılmaları yani işe kabul edilmeleri olarak tanımlanmaktadır. İktisadi anlamda ise istihdam “çalışma ve gelir elde etme kararında olan bireylerin, hizmetlerinden faydalanılmak üzere iradi ve ihtiyari olarak çalıştırılmalarını” ifade etmektedir. İstihdam geniş anlamıyla, üretim

sürecinde tüm üretim faktörlerinin kullanılmasını belirtirken dar anlamıyla istihdam ise üretim sürecinde yalnızca emeğin girdi olarak kullanılmasını belirtmektedir. İstihdam kavramı emeğin ürün, gelir, devamlılık ve saygınlıktan oluşan dört temel unsurla birlikte kullanıldığını ifade ederken istihdamın ürün artışı sağlaması, bireyin üretime katılması karşılığı gelir elde etmesi ve saygınlık kazanması gerektiğini ve üretimin devamlılığını belirtmektedir. İstihdam konusunun en önemli göstergesi istihdam oranı, belirli bir dönemde ülke ekonomisinde istihdam edilenlerin aktif nüfus içindeki oranını göstermektedir (Tokol, Alper ve öte., 2015: 126-127).

Emek piyasalarının analizinde kullanılan bir diğer önemli gösterge işsizlik olarak vurgulanmaktadır. TÜİK'e göre işsizlik; "referans dönemi içinde istihdam halinde olmayan kişilerden, iş aramak için son 4 hafta içinde iş arama kanallarından en az birini kullanmış ve 2 hafta içinde işbaşı yapabilecek durumda olan 15 ve daha yukarı yaştaki fertler" şeklinde tanımlanmaktadır. İşsizlik oranı ise; "işsiz nüfusun işgücü içindeki oranı" şeklinde betimlenmektedir (Işığışok, 2017: 33-34).

Ayrıca gelecekte bir iş sahibi olmak için düzenlemeler yapanlar, istihdam geliştirme programlarındaki beceri eğitimi veya yeniden eğitim programlarındakiler ve yurt dışında çalışmak üzere yurt dışına göç fırsatını bekleyenler de işsiz sayılmaktadır. İşsizlik oranı, işsizlerin sayısının işgücündeki toplam kişi sayısının yüzdesi olarak ifade edilmesiyle hesaplanmaktadır. İşgücü, istihdam edilenlerin ve işsizlerin sayısının toplamı olarak ifade edildiğinden, işsizlik oranının ölçülmesi hem istihdamın hem de işsizliğin ölçülmesini gerektirmektedir (ILO, 2008: 1). Özellikle gelişmiş ülkelerdeki işsizlik uzun dönemli bir seyir izlemektedir. İşsiz kalanlar ve emek piyasalarına ilk kez girenler kısa sürede istihdam edilememektedir. Uzun süreli işsizlik, bir yıl ve daha uzun süreden beri işsiz olan bireyleri kapsamaktadır. Uzun süreli işsizlik oranı; son bir yıl içinde, 15 ila 64 yaşları arasında, çalışmayan ancak bir yıldan uzun süredir aktif olarak iş arayan kişilerin yüzdesi olarak hesaplanmaktadır (Işığışok, 2017: 142-143).

Emek piyasasının göstergelerinden biri de emek piyasalarına olan güvensizliktir. Bu oran, işsizlikle ilgili beklenen kazanç kaybı olarak

tanımlanmaktadır. Bu kayıp, işsiz kalma riskine, beklenen işsizlik süresine ve işsizlik sigortasının hafifletici etkisine bağlanmaktadır. Ölçü birimi olarak önceki kazançların yüzdesi kullanılmaktadır.

Emek piyasaları ve hayat boyu öğrenme arasında yadsınamaz bir ilişki olduğu Milletlerüstü kuruluşlarca belirtilmektedir. Bu açıdan devam eden bölümde, emek piyasalarının hayat boyu öğrenme ile ilişkisi incelenmiştir.



2. BÖLÜM

HAYAT BOYU ÖĞRENME İLE EMEK PİYASALARI İLİŞKİSİ VE OECD ÜLKELERİNDEKİ GÖRÜNÜMÜ

2.1. OECD Ülkelerinde Hayat Boyu Öğrenmenin Gelişimi

OECD; ekonomik büyümenin gerçekleştirilmesi, mali istikrarın korunması, teknoloji ve yenilik, ticaret, girişimcilik, yatırım ve kalkınma alanlarında üye ülkelerinin işbirliğiyle refahın sağlanması ve yoksullukla mücadelede ortak adımlar atılması amacıyla kurulmuş bir örgüttür. Ayrıca OECD, ekonomik büyüme ve sosyal gelişmeyi gerçekleştirirken çevrenin, doğal yaşamın ve doğal kaynakların gözetilmesi, herkes için daha düzgün iş imkânı oluşturularak istihdamın sağlanması, işsizlikle mücadele edilmesi, kazançların artırılması, emek piyasalarına olan güvenin sağlanması ve sağlıklı yönetişimin gerçekleştirilmesi konularında hükümetlere tavsiyelerde bulunmaktadır (Keese, Haywood ve Denk, 2017: 1-2).

OECD, eğitim çalışmaları ile bireylerin ve ulusların refah üreten ve sosyal içermeyi teşvik eden, daha iyi işler ve daha iyi yaşamlar için gereken bilgi ve becerileri belirlemelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Beceriler, yenilik odaklı ve sürdürülebilir ekonomik büyümeyi ve sosyal içermeyi sağlamada merkezi bir öneme sahiptir. Bu nedenle OECD, ortak ülkelerdeki eğitim ve beceri sistemlerini gözden geçirerek, ülkelerin bu sistemleri geliştirmek için politikalar geliştirmelerine ve uygulamalarına yol göstermektedir. Ayrıca OECD, “Eğitime Bakış” raporuyla her yıl eğitim alanında anketler ve ölçümler ile topladıkları verileri raporlandırarak eğitim politikaları ile ilgili kararlarda ülkelere ışık tutmaktadır (OECD, 2010a: 3).

Bu bağlamda eğitim, bireylerin ekonomik faaliyetlerinin niteliğini ve işgücüne katılım oranlarını etkileyen önemli bir faktördür. Eğitim düzeyi ile istihdam oranları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim düzeyi arttıkça istihdam oranları da artmaktadır (Kavak, 1997: 23).

Ekonominin küreselleşmesi ve teknolojinin sürekli gelişimiyle emek piyasasının nitelikli işgücü talebi farklılaşmakta olup toplumların meslek yapıları da değişime uğramaktadır. Teknolojik gelişmeler eğitimi de

etkilemekte, yeni bilgi ve becerilerle donatılmış bireylere duyulan ihtiyaç artmaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminin, bireyleri yeni gelişmelere ve emek piyasasına hazırlaması gerekmektedir. Teknolojik sistemlerle etkileşim içinde olan eğitim sisteminin, ekonomik sistemle de ilişkisi bulunduğu; eğitim sisteminin ekonominin ilke ve kurallarına göre işlemesi gerekliliğinin yanı sıra, ekonominin gereksinim duyduğu nitelik ve nicelikteki insan gücünü yetiştirmesi de beklenmektedir. Ayrıca eğitimle bireylerin iyi üretici ve iyi tüketici olabilmeleri ve bir mesleğin tutum ve davranışlarının kazandırılabilmesi amaçlanmaktadır (Sağırılı, 2007: 431-432).

Eğitim, bireyi ekonomi için gerekli becerilerle donatarak üretken bir beşeri sermayeye dönüştürmekte ve işgücünün kabiliyetlerini artırarak üretkenlikle verimliliğe katkıda bulunmaktadır. Artan verimlilik çalışanlar için daha yüksek maaş ve daha yüksek hayat standardı anlamına gelmektedir. Ekonomik refahın eşit dağılımında da eğitimin yadsınamaz bir rolü bulunmaktadır (Yardımcıoğlu, Gürdal ve Altundemir, 2014: 1-2).

Çalışanların kazandığı beceri ve yetenekler insan kaynağının kalitesini ve işgücünün üretkenliğini artırmaktadır. 1990'lı yıllardan günümüze, çalışanların eğitim seviyesindeki artış, bu sonucun bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır. Yeni teknolojiler geliştirilmesi ve mevcut teknolojilerin verimli kullanılması için doğru yetenek ve becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitimlerle işgücünün yetenek ve becerileri geliştirilerek beşeri sermayenin üretkenliğinin artırılması amaçlanmaktadır (Sağırılı, 2007: 434-435). Bu bağlamda OECD emek piyasalarını iyileştirmek adına çeşitli politikalar üretmektedir. Bu politika alanlarından biri de eğitim dolayısıyla hayat boyu öğrenmedir.

2.2. OECD Ülkelerinde Emek Piyasalarını İyileştirmeyi Amaçlayan Hayat Boyu Öğrenme Çalışmaları

OECD, teknolojinin hızla geliştiğine ve bireylerin bu hızlı gelişime ayak uyduramadıklarında ekonominin bu durumdan olumsuz etkilendiğini önemle vurgulamaktadır. OECD bireylerin gelişiminde becerilerin artırılmasının gerekliliğinin ve eğitimin hayat boyu devamlılığının altını

çizmektedir. İstihdamın artırılmasında ve işsizlikle mücadelede eğitimin önemine dikkat çekmekte özellikle emek piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikte işgücü yetiştirmek adına çalışmalar yapmaktadır. OECD'nin emek piyasalarını iyileştirmeyi hedeflediği eğitim ve hayat boyu öğrenme programlarından; “Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı”, “Mesleki Eğitim ve Öğretim ve Yetişkin Öğrenimi”, “Yerel Ekonomi ve İstihdamın Geliştirilmesi İçin Ortak Eylem Programı” ve “Yetişkin Eğitimi Öncelikleri Gösterge Paneli” öne çıkmaktadır (İKG, 2018; NCES, 2019; OECD, 2020).

Yetişkin Yetkinliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (PIAAC), 16-65 yaş aralığındaki yetişkin becerilerinin analizi ve değerlendirilmesi için gerçekleştirilen bir program olarak düzenlenmektedir. Bu bağlamda “Yetişkin Becerileri Anketi”, temel bilgi işleme becerileri olarak adlandırılan sözel, sayısal ve problem çözme becerilerini ölçerek yetişkinlerin bu becerileri günlük hayatta nasıl kullandıkları hakkında bilgi ve veri toplamaktadır. Bireylerin topluma ve küresel ekonomiye katılımı için gereken temel bilişsel becerilerle işyeri becerilerini ölçmektedir (TEDMEM, 2016: 1-2). Bu beceriler;

Sözel Beceriler: Bireylerin bilgi düzeylerini geliştirerek yaşam amaçlarına ulaşması ve topluma katılımı için gereken, yazılı metinleri anlama ve değerlendirme becerileri olarak tanımlanmaktadır.

Sayısal Beceriler: Bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları matematikle ilgili durumların üstesinden gelebilmesi için matematik bilgilerini kullanma ve yorumlama becerileri şeklinde belirtilmektedir.

Teknoloji Yoğun Ortamda Problem Çözme Becerileri: Dijital ortamlardaki bilgiye erişim ve bu bilgiyi analiz etme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Köker, Bulduk ve Gelişen, 2017: 3).

Toplanan bu bilgilerle oluşturulan raporlar OECD ülkelerine eğitim, istihdam, refah gibi önemli birçok alanda politika yaparken yol gösterici olmaktadır (OECD, 2014: 25). Ayrıca PIAAC ile yetişkinlerin eğitim seviyeleri ve emek piyasasındaki durumları karşılaştırılmakta ve işgücünün sahip olduğu becerilerin hayat boyu eğitim felsefesiyle daha etkili ve

verimli bir şekilde ekonomiye kazandırılması hedeflenmektedir (Bulduk ve Köker, 2017: 1489-1490; ÇSGB, 2016a: 1, ÇSGB, 2016b: 1).

OECD tarafından yürütülen bir diğer program ise; Mesleki Eğitim ve Öğretim ve Yetişkin Eğitimi programıdır. Bahsi geçen programın iki ayağı bulunmaktadır. Bunlardan ilki mesleki eğitim ve öğretim; ikinci ayağı ise yetişkin eğitimidir. Bu bağlamda mesleki eğitim ve öğretim; uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (ISCED 2011) tarafından yürütülmektedir. Mesleki programlar (*Vocational Education and Training-VET*), öğrencilerin belirli bir ticaret veya meslek sınıfına özgü bilgi, beceri ve yeterlilikleri edinmeleri için tasarlanmış eğitim programları olarak tanımlanmaktadır. Bu programlar okullarda veya iş başında eğitim şeklinde uygulanmaktadır. Bu tür programlar emek piyasası ile ilgili mesleki ve teknik yeterliliklerin kazandırılmasını sağlamaktadır. Ayrıca birçok eğitim sisteminde, mesleki eğitim ve öğretim, bazı yetişkinlerin bir öğrenme ortamına yeniden katılmalarını ve istihdam edilebilirliklerini artıracak becerileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. OECD'nin 2018 tarihli raporuna göre; mesleki eğitim ve öğretim programlarının emek piyasasına sorunsuz ve başarılı bir geçişi sağlayacak becerilerin geliştirilmesinde ve genç işsizliği konusunda etkili olduğu görülmektedir (Kuczera, 2008: 3; OECD, 2018: 44-157).

Mesleki programlardan mezun olanların sadece ilk işlerini yapacak becerilerle değil, aynı zamanda hızlı evrim geçiren bir emek piyasasında kariyer gelişimini destekleyecek işte ve iş dışında daha fazla öğrenme yani hayat boyu öğrenme için daha geniş kapasitelerle donatılması gerekmektedir. İşyerinde öğrenme, tüm mesleki programlarda önemli bir rol oynamaktadır. İşyeri eğitimi, becerilerin gerçek emek piyasasıyla ilişkilendirmek ve gençlerin iş dünyasıyla tanışmalarını sağlamaktadır. Mesleki eğitim ve öğretiminin ekonomik rekabetçiliğe önemli bir katkısı bulunmaktadır. OECD ülkelerinde bir nesil önce var olan vasıfsız işlerin çoğu, teknolojinin yerini almaları ya da OECD ülkelerinin işgücü maliyetleri konusunda daha az gelişmiş ülkelerle rekabet edememeleri nedeniyle hızla yok olmaktadır. OECD ülkelerinin sağladıkları mal ve hizmetlerin kalitesi konusunda rekabet etmeleri gerektiğinden üniversite

mezunlarının üst düzey becerilerinin yanı sıra çeşitli orta düzey ticaret, teknik ve mesleki becerilere sahip vasıflı bir işgücü ihtiyacı doğmaktadır. Öğrenme dünyasının iş dünyası ile her düzeyde bağlantılı olmasını sağlamak için hükümet, işverenler ve sendikalar arasında etkili bir ortaklığın öneminin altı çizilmektedir. Mesleki ve teknik programların, hayat boyu öğrenme, etkili vatandaşlık ve başarılı bir kariyerin temeli için genel akademik beceriler ve yeterliliklerle yeterince dengelenmesi gerekmektedir. Bu dengeleme ile okuldan ayrılma riski azaltılabilmekte, kariyer gelişimi ve hayat boyu öğrenmenin önü açılabilir (Nam, 2009: 1-14; OECD, 2010b: 1-15).

Mesleki Eğitim ve Öğretim ve Yetişkin Eğitimi'nin ikinci ayağı olan yetişkin eğitimi ise; bireylerin istihdamda kalmak ya da yeni bir iş bulmak için becerilerini sürekli güncel tutmalarını sağlamalarına yardımcı olmaktadır. OECD ülkelerinin çoğunda, emek piyasasının ihtiyaçları ile ilgili becerilerin geliştirilememesi ve gerekli yeterliliklerin sürdürülememesi, işverenler açısından işe alım zorluklarına dönüşürken bireylerin becerilerine uygun iş bulmakta zorlanmalarına sebebiyet vermektedir (OECD, 2019c: 1).

Yetişkin eğitimi, yetişkinlerin temel bilgi işleme becerilerini geliştirmelerinde ve sürdürmelerinde ayrıca hayatları boyunca bilgi ve beceri edinmelerine yardımcı olmada önemli rol oynamaktadır. Yetişkin eğitimi programları, yetişkinlerin kariyerleri boyunca değişikliklere uyum sağlayabilmeleri için gereken öğrenme fırsatlarına erişimlerini sağlamaktadır. Ayrıca hayat boyu öğrenme ile kişisel tatmin, gelişmiş sağlık hizmetleri, sivil katılım ve sosyal içerme gibi ekonomik olmayan hedeflere de katkıda bulunmaktadır. Yetişkinlerin örgün eğitimin ötesinde organize öğrenme fırsatlarına erişiminin sağlanması; çalışma kariyerlerindeki değişikliklere uyum sağlamalarına, işgücüne girmek isteyip gerekli niteliklere sahip olmadıklarını düşünen veya çalışma hayatına aktif katılım için becerilerini ve bilgilerini geliştirmeleri gerektiğini öngören yetişkinlere yardımcı olmaktadır. Yetişkin eğitimi, insanların teknik veya mesleki niteliklerini ve yeteneklerini geliştirmeyi ve bilgilerini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Yetişkin eğitime katılanlar bilgi, beceri ve yetkinliklerin

edinilmesi veya güncellenmesiyle kazançlarını artırabilmektedirler. Yetişkin öğrenimi örgün ve yaygın eğitim, iş başında eğitim ve formel olmayan eğitim dahil olmak üzere birçok biçimde uygulanmaktadır (OECD, 2015d: 109; OECD, 2018: 134-155).

OECD tarafından yürütülen bir diğer program ise; “Yerel Ekonomi ve İstihdamın Geliştirilmesi İçin Ortak Eylem Programı (LEED)” olarak adlandırılmaktadır. Bu program 1982 yılında değişen dünyanın küresel eğilimleri ve karmaşık yapısına uyum sağlamada devletler ve kuruluşlara politikalarında yardımcı olmak amacıyla kurulmuştur. Öncelikle yerel ekonominin gelişmesini sağlamak için yerel eylem planları, yerel esnek politikalar ve yerel yönetim konularında kalkınma ajanslarıyla ortak çalışmalar yapmaktadır. OECD’nin LEED programı, ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitim ile ilgili konuları inceleyerek istihdam ve girişimcilik üzerine çeşitli çalışmalar düzenlemektedir. Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok kurumla özellikle de kalkınma ajanslarıyla işbirliği içinde çalışmaktadır. Sosyal açıdan yenilikçi yaklaşımı benimseyen LEED Programı belediyeler, yerel ağlar ve yerel endüstriyel bölgelerle birlikte politikalar üretilmesine ve güncel politikaların uygulanmasına katkı sağlamaktadır. Ülkeler arasındaki işbirliği ve tecrübe alışverişinin sağlanması, politika tartışmalarına şehirler, bölgeler ve yerel yönetimlerin katılımıyla, Avrupa ve OECD ülkelerinin küreselleşmenin faydalarından yararlanması, sosyal katılımın ve yerel istihdamın desteklenmesi, güncel kalkınma yaklaşımlarından faydalanılması hedeflenmektedir. LEED programı çerçevesinde ayrıca “girişimcilik, kadın girişimciliği, yerel-bölgesel kalkınma ajansları, yerel kalkınmaya doğrudan yabancı yatırımlar, yerel yenilik sistemleri, yerel kapasiteyi belirleme ve geliştirme, yerel emek piyasasına göç edenlerin uyumlaştırılması, yerel kalkınma programlarının değerlendirilmesi, istihdam, yetenekler ve yerel kalkınmanın uyumu, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi, yerel işbirliği ve ortaklıklar kurulması” konuları üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Clark, Huxley ve Mountford, 2010: 1-15; Çetin, 2007: 167-168).

OECD tarafından yürütülen ve öne çıkan bir diğer program ise; “Yetişkin Eğitimi Öncelikleri Gösterge Paneli (*PAL Dashboard*)” olarak

adlandırılmaktadır. Bu program, her bir ülkenin yetişkin öğrenim sistemlerinin geleceğe yönelik durumlarını yedi boyutta karşılaştırmaktadır. Bunlar; aciliyet, kapsam, kapsayıcılık, esneklik ve rehberlik, ihtiyaç duyulan beceri ihtiyaçlarına uyum, algılanan eğitim etkisi ve finansmandır (OECD, 2019b: 3):

Aciliyet: Eğitim ihtiyacının aciliyeti, yetişkin nüfusun beceri geliştirme ihtiyaçları ile ilgili faktörleri özetlemektedir. Yetişkin öğrenimi tüm ülkeler için önemli bir politika alanı olmakla birlikte, bazı ülkelerin yetişkin nüfuslarının becerilerini demografik, teknolojik veya eğitimsel bağlamda güncellemeleri gerekmektedir. Aciliyet boyutu, nüfusun yaşlanması, otomasyon ve yapısal değişim, yetişkin beceri seviyeleri ve küreselleşme ile ilgili göstergeleri içermektedir.

Kapsam: Hem bireyler hem de firmaların eğitim faaliyetlerine katılım düzeyi ve yoğunluğunu değerlendirmektedir. Yetişkin öğrenim sistemleri, yetişkin nüfusun güncellemeye dâhil ettikleri becerilerini ve değişen beceri ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Bireylere göre bu boyut, katılım sıklığını, ortalama eğitim saatlerinin sayısını ve katılımdaki zaman eğilimlerini ölçmektedir.

Kapsayıcılık: Nüfusun farklı gruplarının yetişkin öğrenmesine benzer derecelerde ne ölçüde katıldığını değerlendirmektedir. Araştırmalar, becerilerini güncellemeye daha fazla ihtiyacı olanların, örneğin düşük vasıflı veya olgun yaştaki yetişkinlerin, yetişkin öğrenmesine katılma olasılığının daha düşük olduğunu göstermektedir. Ülkelerin değişen beceri ihtiyaçları karşılamaya yönelik hazırlıklarını iyileştirmek için yetişkin öğrenmesine katılım, kapsayıcı olmalı ve eğitime en çok ihtiyaç duyanları içermelidir. Bu boyut, dezavantajlı grupların, yani daha yaşlı çalışanların, kadınların, düşük becerili yetişkinlerin ve düşük maaşlı yetişkinlerin (alt boyut sosyo-demografik özellikler), işsiz ve uzun vadeli işsizlerin, geçici işçilerin ve KOBİ'lerde çalışanların (alt boyut istihdamı ve sözleşme durumu) katılımındaki boşluğu analiz etmektedir.

Esneklik ve rehberlik: Mevcut yetişkin öğrenimi hakkında ne kadar bilginin olduğu ve eğitimin ne ölçüde esnek bir şekilde sağlandığı konusunu değerlendirmektedir. Birçok kişi, bilgi eksikliği, zaman ve mesafe

kısıtlamaları da dâhil olmak üzere yetişkin öğrenme fırsatlarına erişmek için çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar. Bu engelleri aşmanın yetişkin öğrenimine katılım düzeyleri üzerinde önemli etkileri olabilmektedir. Bu boyut, zaman ve mesafenin katılım için ne ölçüde bir engel oluşturduğuna, uzaktan öğrenmenin kullanılabilirliğine ve yetişkin öğreniminde rehberliğin kullanılabilirliğiyle kullanımına ilişkin göstergeleri içermektedir (OECD, 2019b: 122-123).

Beceri gereksinimlerine uyum: Sağlanan yetişkin öğrenmesinin mevcut ve gelecekteki beceri ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığıyla ilgilenmektedir. Özellikle, bu boyut işgücü piyasası dengesizliklerine, firmaların gelecekteki beceri ihtiyaçlarını değerlendirip değerlendirmediklerine, belirlenen ihtiyaçlara karşılık gerekli eğitimin ne ölçüde sağlandığına ve beceri eskimesi riski altında olan işçilerin eğitimlere katılımlarını değerlendirmektedir.

Algılanan etki: Eğitime katılımın algılanan yararlılığı ve etkililiğinin bazı yönlerini içermektedir. Yetişkin öğrenmesinin etkisinin nicel verilerle yakalanması zor olan çeşitli yönleri vardır ve bu nedenle bu boyut, eğitimin algılanan etkisinin ölçülebilir yönleriyle sınırlıdır. Algılanan etki, yetişkin öğrenimine katılım ücretinin geri dönüşünün yanı sıra öğrencilerin memnuniyeti ile ölçülen eğitimin yararlılığını ve etkinliğini, yararlı beceri üretme açısından yetişkin öğrenmesinin etkinliğini ve işgücü piyasası sonuçlarının iyileştirilmesini değerlendirmektedir.

Finansman: Bireysel açıdan ve işveren ile kamu düzeyindeki yatırımların derecesini değerlendiren boyuttur. Eğitim maliyetlerinin işverenlerin hizmet sunumuyla bireylerin katılımını ne ölçüde sınırlandırdığını irdelemektedir. Yetişkin öğrenimine yeterli düzeyde yatırım yapılması kapsayıcı ve kaliteli hizmetin anahtarı olarak görülmektedir.

Sürekli yenilenen iş dünyasında; dijitalleşme, küreselleşme ve nüfusun yaşlanması, mevcut işlerin türü ve kalitesini ayrıca bunları yapabilmek için gereken becerileri etkilemektedir. Bireylerin, firmaların ve ekonomilerin bu yeniliklerden faydalanmasının, çalışanların yetişkin eğitimi sisteminde yer

olarak kariyerleri ile ilgili becerilerini geliştirmelerine ve yeterliliklerini sürdürmelerine bağlı olduğu görülmektedir (OECD, 2019b: 3).

Bilgi teknolojilerinin ortaya çıkışıyla 1970'lerden bu yana OECD ekonomileri ve toplumları hayat boyu öğrenmeyi eğitim ve öğretim politikası için kilit bir sistem haline getirmektedirler. Bu bağlamda, 12 OECD ülkesinin 1994 Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Araştırması önemli bir bulgu sağlamaktadır: yetişkin nüfusun en az dörtte birinin, günlük yaşam ve iş yaşamının talepleriyle başa çıkabilecek gereken yeterliliğe sahip olmadığı görülmektedir. Bu seviyedeki becerilere sahip bir nüfusun hızla adapte olması ve devam eden yapısal değişikliklere yenilikçi bir şekilde yanıt vermesi beklenmemektedir. “Herkes için hayat boyu öğrenme” bu soruna bir cevap olarak ortaya konmaktadır. Bu politika hedefi, OECD Eğitim Bakanlarının 1996 yılında yaptığı Herkes İçin Hayat Boyu Öğrenme adlı toplantıyla belirlenmiştir (OECD, 2001a: 1-2; OECD, 2007: 9).

1996 yılından itibaren politikalarla çeşitli ülkelerde vücut bulan hayat boyu öğrenme kavramında 2010 yılından itibaren OECD ülkelerinde ekonomik büyüme ve sosyal kalkınmayı gerçekleştirebilmek amacıyla yetişkin öğrenmesinin öncelikli politika haline geldiği görülmektedir. Bilgi toplumunun ilerlemesi, değişen ve gelişen beceriler, değişen sosyo-demografik modeller, işsizlik ve toplumsal kaygılar nedeniyle istihdamı sağlamak için yetişkin öğreniminin önemi artmaktadır. Yetişkin öğrenmesi büyük ölçüde işveren ve halk desteğine, teşviklere, nüfusun eğitimsel kazancına, öğrenmeden elde edilen faydalara, kültüre ve çalışma programları gibi faktörlere bağlı bulunmaktadır. Bu nedenlerle yetişkin öğrenimine katılım ülkeden ülkeye değişmektedir. Güney Avrupa ülkeleri düşük katılım oranlarına sahipken, Kuzey ülkeleri ve İngiltere daha yüksek katılım oranlarına sahip görünmektedir. Genel olarak, dört yetişkinden biri, çoğu Avrupa ülkesinde ayda bir kez eğitime katılmaktadır. Katılım farklı nüfus grupları arasında benzer şekilde değişmektedir. OECD'deki araştırmalar yaş, eğitim durumu, işgücü durumu, mesleğe göre hayat boyu öğrenmeye katılımında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Daha yüksek eğitim seviyesine sahip kişiler, 39 yaşına kadar olan yetişkinler, kentsel

alanlarda yaşayan veya çalışan yetişkinler diğer gruplardan daha fazla yetişkin eğitime katılmaktadırlar. Toplum bir bütün olarak daha eğitilmiş yetişkin işgücüne sahip olmaktan yararlanmaktadır. Yetişkin öğrenmesine çoğunlukla işgücü piyasasının aracılık ettiği görülmektedir. Genelde beyaz yakalı yüksek vasıflı mesleklerde çalışanlar, hizmet sektöründe ve bazı imalat mesleklerinde çalışanların profesyonel amaçlar için firmalar aracılığıyla mesleki eğitim almaktadır. Eğitmenlerin de aynı zamanda yüksek ücretli kadrolarda çalışmakta oldukları görülmektedir (OECD, 2010: 50-51; Pont, 2004: 31-33; Schwartz, 2005: 23).

OECD'nin hayat boyu öğrenme çalışmalarının emek piyasalarına yansımaları bulunmaktadır. OECD raporlarında hayat boyu öğrenme ve emek piyasalarının yakın ilişkisi dikkat çekmektedir.

2.3. Hayat Boyu Öğrenme ve Emek Piyasası İlişkisi

Bilgiyi öğrenme ve becerilerin geliştirilmesi doğumdan ölüme kadar geçen geniş bir zamanı kapsamaktadır. Hayat boyu öğrenme sadece yetişkin öğrenimini vurgulamamaktadır. Hayatın her aşamasındaki öğrenmeyi, “öğrenmeyi öğrenme” hayat boyunca ve hayat çapında okullarda ya da farklı kurumlarda öğrenmeyi hedeflemektedir. Beşeri sermayenin eğitimi, ailede ve çocuk bakımında başlamaktadır, okul hayatıyla birlikte örgün eğitim okul öncesi eğitimden başlayarak işgücü piyasası eğitimi ve yetişkin öğrenimine kadar devam etmektedir. İşyeri eğitimleriyle yeniliklerin araştırılması ve profesyonel ağlara katılım gerçekleştirilebilmekte; işbaşında, günlük yaşamda ve sivil katılımında eğitim, hayat boyu öğrenme ile mümkün olabilmektedir (OECD, 2001b: 18).

Teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve nüfusun yaşlanması gibi son büyük değişimler, mevcut işleri ve mevcut işlerin nasıl yapıldığını etkilemektedir. Örneğin, teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan yeni çalışma biçimleri, geleneksel iş sözleşmelerine göre daha fazla kendi kendini yönetme ve kendi kendine organizasyon becerileri gerektirmektedir. Benzer şekilde, dijital cihazlar ve yazılımlar artan sıklıkta güncellendiğinden, on yıl önce durumun böyle olmadığı meslekler için bile dijital okuryazarlık, bilgi iletişim ve teknoloji becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Artık

insanların daha uzun çalışma hayatları olduğundan eğitim, çalışanların kariyerleri boyunca devam etmektedir. Günümüzde iklim değişikliğinin, küresel ısınmanın ve düşük karbonlu ekonomiye geçişten iş dünyasının etkilenmesi beklenmektedir. Bu değişikliklere ayak uydurmak için, verimliliği ve rekabet gücünü artırmak, yüksek düzeyde istihdam sağlamak gerektiğinden daha çok ve daha iyi yetişkin öğrenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Emek piyasası ile ilgili becerilerin geliştirilememesi ve sürdürülememesi, işverenler için işe alım zorluklarına neden olurken, yeni mezunlardan önemli deneyime sahip işçilere kadar pek çok birey niteliklerine uygun iş bulmakta zorlanmaktadır. Bu beceri uyumsuzlukları kalıcı olup bir bütün olarak topluma maliyeti olmaktadır. Belirli becerilerin veya beceri setlerinin olmaması, şirketlerin yeni teknolojileri benimseme yeteneğini sınırlayabilmekte ve bu nedenle daha düşük rekabet ve çıkıya yol açabilmektedir. İşleri için doğru becerilere sahip olmayan kişiler daha düşük ücretler ve daha düşük kariyer beklentileriyle, iş doyumunda ve emek piyasalarına olan güvende yetersizlikle karşı karşıya kalabilmektedirler. Tüm bunlar daha düşük vergi gelirine neden olurken, işsizliği önlemede ya da iş içi yatırımlara yapılan kamu harcamalarının artması yoluyla da kamu maliyesi üzerinde olumsuz bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenlerle insanları değişen beceri talebine hazırlamak için eğitimin öneminin altı çizilmekte ve hayat boyu öğrenme desteklenmektedir. Yetişkin öğrenme sistemleri emek piyasasında zaten bu değişikliklerden etkilenmiş insanların karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Yetişkin becerilerine yatırım, ekonomik büyümeyi teşvik etmekte ve teknolojik ilerlemeden elde edilen kazançların adil bir şekilde paylaşılmasını sağlamaktadır. Yetişkin öğrenme sistemlerinin beceri ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilmesi için, hayat boyu öğrenmenin iş kaybı veya yerinden olma riski en yüksek olan işçilere de ulaşması gerekmektedir. Otomasyon riski taşıyan işlerde çalışanların sadece % 40'ı hayat boyu öğrenmeye katılırken, otomasyon riski düşük olan işlerde çalışanların ise %59'u hayat boyu öğrenmeye katılmaktadır. Aynı şey emek piyasasında fazlaca yer alan mesleklerde çalışanlar için de geçerli görünmektedir. İşin geleceğine hazırlanmak için en fazla eğitime ihtiyaç duyan grupların hayat boyu

öğrenmeye katılması gerekmektedir. Yetişkin öğrenmesinin büyük bir kısmı işyerinde gerçekleşmektedir. Ayrıca, işverenler yeni teknolojiler ve yeni iş organizasyonları sunabilmek ve rekabetçi kalabilmek için çalışanlarının becerilerini güncel tutmakla ilgilenmektedirler. OECD ülkelerinde en az 10 çalışanı olan şirketlerin %76'sı personeline eğitim vermektedir (OECD, 2016: 26; OECD, 2019b: 1-5; OECD, 2019c: 2-19).

Nüfusun yaşlanması ile yaşlı işçilerin işlerinde kalabilmeleri ve istihdam edilebilirliklerinin artırılmasında en etkili yol olarak hayat boyu öğrenme öne çıkmaktadır. Hayat boyu öğrenme kavramı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin geniş alanlara yayılmasını, küreselleşen ekonomik dünyada beşeri sermayenin etkili bir şekilde kullanılmasını, gelişen yaşam standartlarına uyum sağlayabilen, üretim ve hizmet sektörlerinde kullanılan bilgi ve becerilere sahip nüfusa duyulan ihtiyaç doğrultusunda, insan yetiştirmeyi hedefleyen yeni bir yaklaşım olarak gündeme gelmektedir. Hayat boyu öğrenme kavramı; değişimi bir olgu olarak kabul etmekte ve değişime ayak uydurabilecek bir emek piyasası yaratmakla beraber, gelecekte ihtiyaç duyulan yeni işler için gereken becerileri sağlayabilecek, geleceğe dönük yatırımlara sahip insan kaynaklarının yaratılmasını kapsamaktadır. Yaşlı işgücünün istihdam edilebilirliğinin artırılması hususunda hayat boyu öğrenmeye gereksinim duyulmasının üç temel nedeni bulunmaktadır: İlk olarak hayat boyu öğrenme, işçilerin beceri ve yeterliliklerinin emek piyasasının talepleriyle buluşturmaktadır. İkincisi, teknolojik değişime daha zor uyum sağlayabilen yaşlı işçilerin emek piyasasına olan bağlılığını arttırabilmektedir. Üçüncü olarak da, hayat boyu öğrenme ile belirli yaşlardan sonra ortaya çıkan verimlilik kayıplarının önüne geçilebilmektedir (Aykaç ve Yertüm, 2017: 179; Naci, 2001: 104-105).

Küresel finansal krizin dünya ekonomisine yarattığı en önemli ekonomik etki işsizlik olarak belirtilmektedir. İşsizlik oranları ve uzun dönemli işsizlik oranlarındaki sert yükselişler yapısal sorunlara yol açabileceğinden, işsizliğe karşı alınabilecek en dikkat çekici önlem hayat boyu öğrenme kapsamında mesleki eğitimi geliştirmek olarak değerlendirilmektedir. Özellikle iş başı mesleki eğitim programları

yaygınlaştırılmakta, çalışanlara meslekleri dışında da beceriler kazandırılarak iş piyasasında kalıcılıklarının artırılmasına odaklanılmaktadır (Atakul, 2014: i). Dolayısıyla hayat boyu öğrenmeye katılım, emek piyasalarında rekabetçilik düzeyini arttırmaktadır.





3. BÖLÜM

UYGULAMA

3.1. Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırma 2017 yılı için, OECD ülkelerinde, hayat boyu öğrenmeye katılımın emek piyasası üzerindeki etkilerini belirlemeyi hedeflemektedir.

3.2. Araştırmanın Önemi

Ulusal tez veri tabanı ve Dergipark veri tabanında 31.01.2020 tarihinde “hayat boyu öğrenme”, “hayat boyu eğitim”, “yaşam boyu öğrenme” ve “yaşam boyu eğitim” anahtar kelimeleri taratılmıştır.

Tablo 3.1: Hayat Boyu Öğrenme ile İlgili Lisansüstü Çalışmalar

Hayat Boyu Öğrenme	Eğitim	Politika	İstihdam/İşsizlik	AB	Diğer	Sayı
X	X					100
X		X				12
X			X			2
X				X		8
X					X	11

Tablo 3.1, hayat boyu öğrenme ile ilgili lisansüstü çalışmaları göstermektedir. Buna göre ulusal tez veri tabanında “hayat boyu eğitim” başlıklı herhangi bir lisansüstü teze rastlanmazken “yaşam boyu eğitim” başlığını taşıyan 1 yüksek lisans tezine rastlanmıştır. “hayat boyu öğrenme” ve “yaşam boyu öğrenme” başlığını taşıyan 17 doktora tezi, 1 tıpta uzmanlık tezi ve 104 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 123 lisansüstü tezin kaleme alındığı tespit edilmiştir. Lisansüstü tez çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların çoğunun eğitim alanında gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Az sayıda çalışma ise hayat boyu öğrenme ve politikalar, hayat boyu öğrenme ve istihdam-işsizlik ilişkisi, AB ülkelerinde hayat boyu istihdam konularına odaklanmaktadır.

Tablo 3.2: Hayat Boyu Öğrenme ile İlgili Makale Çalışmaları

Hayat Boyu Öğrenme	Eğitim	Politika	İstihdam/İşsizlik	AB	Diğer	Sayı
X	X					97
X		X				12
X			X			2
X				X		5
X					X	23

Tablo 3.2, hayat boyu öğrenme ile ilgili makale çalışmalarını göstermektedir. Buna göre, ulusal makaleler incelendiğinde “hayat boyu öğrenme”, “hayat boyu eğitim”, “yaşam boyu öğrenme” ve “yaşam boyu eğitim” kavramlarının başlıklarında geçtiği 132 makale tespit edilmiştir. Ulusal makalelerde de lisansüstü tezlerde olduğu gibi çalışmaların önemli çoğunluğu eğitim alanında gerçekleştiği görülmektedir. Diğer çalışmaların sosyal politika ve farklı alanlarda yapıldığı gözlemlenmekte olup sayıları eğitim çalışmalarına yaklaşmamaktadır.

Ulusal lisansüstü tezler ve ulusal makaleler incelendiğinde; öğretmenler ve öğretmen adaylarının ya da çeşitli öğrenci gruplarının hayat boyu öğrenme algıları, yeterlilikleri ve eğilimleri üzerinde yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Özellikle öğrenciler, öğretmenlik ve hemşirelik meslek grupları, halk eğitim merkezleri, hayat boyu öğrenme merkezleri ve kütüphaneler gibi eğitim kurumları çalışanları üzerinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Tüm çalışmalar incelendiğinde, 255 çalışmanın 197’sinin eğitim alanında gerçekleşmiş olduğu ortaya çıkmaktadır. Hayat boyu öğrenme ve sosyal politikalar alanındaki çalışmalar toplam 24 adet olup bu çalışmalardan 4’ü “istihdam” ve “işsizlik” kavramlarını içermektedir, diğerleri ise kavramsal çerçeve ile ilişkilidir son olarak ise “emek piyasaları” kavramını içeren herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bölgesel olarak çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların ağırlıklı olarak Avrupa Birliği üzerinde olduğu ancak OECD ülkelerini kapsayan herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür.

Görüldüğü üzere, hayat boyu öğrenme ve emek piyasaları ilişkisi, OECD ülkeleri bağlamında hiçbir araştırmaya konu olmamıştır. Bu nedenle

mevcut araştırma ulusal yazındaki önemli bir eksikliği gidermeyi hedeflemektedir.

3.3. Araştırmanın Yöntemi

Mevcut araştırma, 2017 yılı Daha İyi Yaşam Endeksi verilerinin emek piyasaları göstergeleri ile ilgili istatistiklerinden yararlanarak, yapısal eşitlik modellemesi tekniğini kullanarak OECD üyesi olan 35 ülkede hayat boyu öğrenmeye katılımın emek piyasası üzerindeki etkilerini keşfetmeyi hedeflemektedir.

Analizlerin gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan veriler OECD'nin veri tabanından alınmıştır (<https://stats.oecd.org/>). Verilerin analizinde ise SmartPLS yapısal eşitlik modellemesi programı kullanılmıştır (Ringle ve öte., 2005). Bu program örneklem sayısının az olduğu, verilerin normal dağılmasının beklenmediği ve faktörleri oluşturan maddelerin az olduğu durumlarda tercih edilen bir yapısal eşitlik modellemesi analiz programıdır (Kwong ve Wong, 2013: 3; Dülgeroğlu ve Başol, 2017: 296; Başol, 2018: 77).

SmartPLS, kısmi en küçük kareler yöntemini kullanmakla birlikte; hem her bir değişkenin ölçümünde kullanılan ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğini hem de modeldeki değişkenler arasındaki ilişkinin derecesi ve anlamlılık düzeyini eşzamanlı olarak değerlendirmektedir (Bal ve diğerleri, 2012: 40). İlaveten, daha çok mikro verilerin analizinde kullanıldığı düşünülen yapısal eşitlik modellemesi tekniğinin makro verilerin analizinde kullanıldığı araştırmalar da mevcuttur (Fukac, Pagan, 2010; Fox ve Weisberg, 2011; Zaiqiang ve Jinnan, 2014; Başol, 2018).

3.4. Araştırmanın Verisi

OECD üyesi 35 ülke bulunmasına rağmen 8 ülkenin hayat boyu öğrenme ile ilgili istatistiklere sahip olmadığı görülmüş ve bu ülkeler elenmiştir. Böylece analizler OECD üyesi 27 ülke üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu ülkeler; Avustralya, Avusturya, Kanada, Şili, Çekya, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, İrlanda, İsrail, İtalya, Japonya, Kore, Hollanda, Yeni Zelanda, Norveç, Polonya,

Slovakya, Slovenya, İspanya, İsveç, Türkiye, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri'dir.

Analize tabi tutulan verilerden emek piyasası göstergeleri; OECD 2017 Daha İyi Yaşam Endeksinden alınmıştır. Hayat boyu öğrenmeye katılma istatistikleri ise OECD yetişkin eğitimi ve öğrenme istatistiklerinin (PIAAC) bir ürünü olan Yetişkin Becerileri Araştırması'ndan (*Survey of Adult Skills*) alınmıştır. Bu değişkenler ve alt boyutları Tablo 3.3.'de incelenebilir.

Tablo 3.3: Analize Tabi Tutulan Değişkenler

Değişken		Alt boyutları
Emek piyasası göstergeleri	Pozitif göstergeler (PG)	İstihdam oranı (IO)
		İşe bağlı kazanç (IBK)
	Negatif göstergeler (NG)	Emek piyasasına olan güvensizlik (EPG)
		Uzun dönemli işsizlik oranı (UDI)
Hayat boyu öğrenmeye katılma (HBO)	Sadece formel eğitime katılım oranı (FEK)	
	Sadece formel olmayan eğitime katılım oranı (NFEK)	
	Hem formel hem de formel olmayan eğitime katılım oranı (FFNEK)	

Analize tabi olan değişkenler sırayla incelendiğinde; emek piyasası göstergelerinin iki alt boyuta sahip olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki emek piyasalarının pozitif göstergeleridir. Bu boyut iki alt faktörden oluşmaktadır. Bunlardan ilki, istihdam oranı, ikincisi ise işe bağlı kazançlardır. İstihdam oranı, bir ülkedeki kurumsal nüfusun ne kadarlık kısmının emek piyasasında istihdam edildiğini göstermektedir ve ilgili oran yüzde (%) cinsinden ölçülmektedir. Bu oranın artması, ülkedeki bireylerin daha yüksek oranda çalışma yaşamı içinde yer aldıklarının göstergesidir. İlgili istatistikler incelendiğinde, en düşük istihdam oranına sahip üç ülkenin

sırasıyla; Türkiye (%51), Yunanistan (%52) ve İtalya (%57), en yüksek istihdam oranına sahip üç ülkenin sırasıyla; Hollanda (%75), Yeni Zelanda (%76) ve İsveç (%76) olduğu görülmüştür.

Emek piyasalarının pozitif göstergelerinden ikincisi ise işe bağlı kazançlardır. Bu gösterge ülkedeki bireylerin yalnızca çalıştıkları işlerden elde ettikleri gelirin ortalamasını göstermektedir ve bu istatistik yıllık ABD doları cinsinden ölçülmektedir. Bu değer artması, işe bağlı elde edilen gelirin arttığını göstermektedir. İlgili istatistik incelendiğinde, en düşük işe bağlı kazançta sahip üç ülkenin sırasıyla; Türkiye (\$22.848), Slovakya (\$23.508) ve Estonya (\$23.621), en yüksek işe bağlı kazançta sahip üç ülkenin sırasıyla; Hollanda (\$52.833), Norveç (\$53.643) ve ABD (\$60.154) olduğu görülmüştür.

Emek piyasalarının pozitif göstergeleri, ülkedeki emek piyasalarının kurumsallaşma seviyesinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Buna göre, pozitif göstergelerde meydana gelen bir artış, ülkedeki emek piyasasının güçlendiğini ve çalışanlar için gelir yaratabildiğini göstermektedir.

Emek piyasalarının ikinci alt boyutu ise emek piyasalarının negatif göstergeleridir ve bu alt boyut iki değişkenden oluşmaktadır. Bu değişkenlerden ilki emek piyasalarına olan güvensizlik, ikincisi ise uzun dönemli işsizlik oranıdır. Emek piyasalarına olan güvensizlik, işsizliğe bağlı olarak beklenen gelir kaybı şeklinde tanımlanmaktadır ve bu gösterge yüzde (%) cinsinden ölçülmektedir. Bu oran artması ülkede işsizlik riskinin yüksek olduğunu ve sağlanan sosyal koruma imkânlarının yetersiz olduğunu göstermektedir. İlgili istatistikler incelendiğinde, en yüksek emek piyasasına olan güvensizlik oranına sahip üç ülkenin sırasıyla; Yunanistan (%17,4), İspanya (%17,3) ve Türkiye (%13), en düşük emek piyasasına olan güvensizlik oranına sahip üç ülkenin sırasıyla Almanya (%2), Çekya (%1,8) ve Japonya (%1,5) olduğu görülmüştür.

Emek piyasalarının negatif göstergelerinin ikincisi uzun dönemli işsizlik oranıdır. Bu oran 12 aydan daha uzun süreli işsizlerin oranını göstermektedir ve yüzde (%) cinsinden ölçülmektedir. Bu oran artması, ülkedeki işsizlik oranının arttığını göstermektedir. İlgili istatistikler

incelendiğinde en yüksek uzun dönemli işsizlik oranına sahip 3 ülkenin; Yunanistan (%16,95), İspanya (%9,49) ve İtalya (%6,82), en düşük uzun dönemli işsizlik oranına sahip 3 ülkenin; Norveç (%0,59), İsrail (%0,46) ve Güney Kore (%0,03) olduğu görülmüştür.

Emek piyasalarının negatif göstergeleri, ülkedeki emek piyasalarının kurumsallaşmaktan uzak olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Buna göre, negatif göstergelerde meydana gelen bir artış, ülkedeki işsizlik oranının ve işsizliğe bağlı gelir kaybı oranının arttığını göstermektedir.

Analize konu olan bir diğer değişken ise hayat boyu öğrenmeye katılma istatistikleridir. OECD, hayat boyu öğrenme istatistiklerini yetişkin eğitim ve öğrenme başlığı altında sunmaktadır ve bu oran yüzde (%) olarak, 25-64 yaş arasındaki bireylerin herhangi bir eğitime katılmalarıyla ölçülmektedir. Bu gösterge üç alt değişkenden oluşmaktadır. Bunlar, sadece formel eğitime katılma oranı, sadece formel olmayan eğitime katılma oranı ve hem formel hem de formel olmayan eğitime katılma oranıdır. Sadece formel eğitime katılma oranı, 25-64 yaş arasında formel eğitime katılanların oranını göstermektedir ve bu oranda meydana gelen bir artış, ülkedeki yetişkin eğitiminin formel yapısının yüksek olduğunu göstermektedir. İlgili istatistikler incelendiğinde, yalnızca formel eğitime katılma oranına sahip en düşük 3 ülkenin sırasıyla; Japonya (%1), Güney Kore (%1) ve Yunanistan (%2), yalnızca formel eğitime katılma oranına sahip en yüksek 3 ülkenin sırasıyla; Norveç (%5), İrlanda (%6) ve İsrail (%8) olduğu görülmüştür.

Hayat boyu öğrenmeye katılma göstergelerinin ikincisi yalnızca formel olmayan eğitime katılma oranıdır. Sadece formel olmayan eğitime katılma oranı, 25-64 yaş arasında formel olmayan, diğer bir ifade ile işyerinde, meslek kurslarında vb. alanlarda eğitime katılanların oranını göstermektedir ve bu oranda meydana gelen bir artış, ülkedeki yetişkin eğitiminin formel olmayan yapısının yüksek olduğunu göstermektedir. İlgili istatistikler incelendiğinde, yalnızca formel olmayan eğitime katılma oranına sahip en düşük 3 ülkenin sırasıyla; Türkiye (%12), Yunanistan (%15) ve İtalya (%19), yalnızca formel olmayan eğitime katılma oranına sahip en yüksek 3 ülkenin sırasıyla; Finlandiya (%51), Danimarka (%52) ve İsveç (%53)

olduğu görülmüştür. Görüleceği üzere formel olmayan eğitim, formel eğitime göre daha yaygındır.

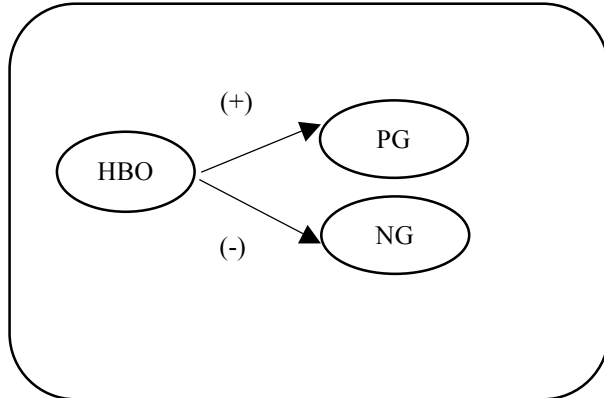
Hayat boyu öğrenmeye katılma göstergelerinin sonuncusu hem formel hem de formel olmayan eğitime katılma oranıdır. Hem formel hem de formel olmayan eğitime katılma oranı, 25-64 yaş arasında formel ve formel olmayan, diğer bir ifade ile hem resmi bir eğitim kurumunda hem de işyeri, meslek kursları vb. alanlarda eğitime katılanların oranını göstermektedir ve bu oranda meydana gelen bir artış, ülkedeki yetişkin eğitiminin tüm yapısının (formel ve formel olmayan) yüksek olduğunu göstermektedir. İlgili istatistikler incelendiğinde, hem formel hem de formel olmayan eğitime katılma oranına sahip en düşük 3 ülkenin sırasıyla; Fransa (%2), Japonya (%2) ve Yunanistan (%3), hem formel hem de formel olmayan eğitime katılma oranına sahip en yüksek 3 ülkenin sırasıyla; Finlandiya (%11), Avustralya (%12) ve Yeni Zelanda (%14) olduğu görülmüştür.

3.5. Araştırmanın Hipotezi

Yazındaki araştırmalar, eğitimin, bireylerin ekonomik faaliyetlerinin niteliğini ve işgücüne katılım oranlarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu dile getirmektedir (Kavak, 1997: 23; Sağırlı, 2007: 431-432). Eğitim, bireyin yeteneklerini ve niteliklerini arttırmakta bu durum da bireyin emek piyasalarında birincil işlere geçmesini sağlamaktadır (OECD, 2014: 14; OECD, 2015d: 3; Yardımcıoğlu ve öte., 2014: 1-2). Eğitimin özel ve yaygın bir hali olarak kabul edilen hayat boyu öğrenme de eğitime benzer şekilde bireyin yetkinliklerini arttırmakta ve bireyi emek piyasasında daha rekabetçi hale getirmektedir (Atakul, 2014: i; OECD, 2001b: 18; OECD, 2016: 26; OECD, 2019b: 1-5; OECD, 2019c: 2-19). Bu bilgilerden hareketle aşağıdaki iki hipotez ileri sürülmüştür:

H₁: Hayat boyu öğrenmeye katılım, emek piyasasının pozitif göstergelerini (istihdam oranı ve işe bağlı kazanç) arttırmaktadır.

H₂: Hayat boyu öğrenmeye katılım, emek piyasasının negatif göstergelerini (emek piyasalarına olan güvensizlik ve uzun dönemli işsizlik oranı) azaltmaktadır.



Şekil 3.1: Araştırmanın Model Önerisi

3.6. Araştırmanın Kısıtları

Mevcut araştırma SmartPLS 2.0 yapısal eşitlik modellemesi tekniğini kullanmaktadır. Ayrıca, analizler yalnızca OECD ülkelerini kapsamakta ve yalnızca 2017 yılı verileri ile tahminler yapılmaktadır. Farklı programlar ile yapılan tahmin sonuçlarının farklı olabileceği unutulmamalıdır. Ayrıca farklı ülke grupları için (örneğin, BRICS, AB, vb.) farklı sonuçların elde edilebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak kullanılan istatistik verileri güncel olarak 2017 yılını kapsamaktadır. Daha İyi Yaşam Endeksi iki yılda bir yayımlandığından 2019 yılı raporu henüz yayınlanmamıştır. Farklı yılları içeren ya da zaman aralığını kapsayan araştırma sonuçlarının da farklı olabileceği dikkate alınmalıdır.

3.7. Araştırmanın Bulguları

SmartPLS ile tahmin edilen modellerde, modelin uygunluğu için uyum iyiliği kriterleri aranmamakta, bunun yerine madde güvenilirliği, yapı güvenilirliği, ortak varyans, ortak varyansın karekökü ve t değerleri kullanılmaktadır (Dülgeroğlu, 2017: 59-60).

Buna göre SmartPLS’de bir modelin tahmin edilmesi için 5.000 yeniden örnekleme yapılması (*bootstrapping*) önerilmektedir (Başol, 2018: 81). Modeldeki maddelerin güvenilir olabilmesi için ise maddelere ilişkin harici yüklerinin 0.70’den yüksek olması gerekmektedir (Hulland, 1999: 200). Modeldeki faktörlerin güvenilir olması için de benzer bir durum söz konusudur. Buna göre, yapı güvenirlilik değerlerinin ve içsel tutarlık

değerlerinin 0.70'den yüksek olması gerekmektedir (Bagozzi ve Yi, 1988: 75). Tahmin edilen modeldeki faktörler, maddeler, madde güvenilirlik, yapı güvenilirlik ve içsel tutarlık değerleri Tablo 3.4.'de incelenebilir.

Tablo 3.4: Modele İlişkin Güvenirlik Değerleri

		Madde güvenirliği	Yapı güvenirliği	İçsel tutarlık
Değişkenler	Maddeler	Harici yükler		
HBO	FEK	0,723	0,7988	0,70
	NFEK	0,828		
	FFNE	0,885		
PG	IO	0,904	0,8681	0,70
	IBK	0,847		
NG	EPG	0,948	0,9405	0,87
	UDI	0,936		

Tablo 3.4, faktörleri, maddeleri, madde güvenilirlik, yapı güvenilirlik ve içsel tutarlık değerlerini göstermektedir. Modeldeki maddelerin harici yüklerinin 0.70'den yüksek olduğu (Hulland, 1999: 200), modeldeki faktörlerin yapı güvenilirlik değerlerinin 0.70'den yüksek olduğu (Bagozzi ve Yi, 1988: 75) ve modeldeki faktörlerin içsel tutarlık değerlerinin 0.70'den yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bahsi geçen modeldeki maddeler ve faktörler güvenilirirdir.

SmartPLS'de tahmin edilen modelin geçerli olması için ise çıkarılan ortak varyans (AVE) değerinin 0.50'den yüksek olması (Bagozzi ve Yi, 1988: 75) ve çıkarılan ortak varyans değerinin karekökünün ilgili sütundaki korelasyon değerlerinden yüksek olması (Fornell ve Larcker, 1981: 40) gerekmektedir. Tahmin edilen modeldeki geçerlik değerleri Tablo 3.5'de incelenebilir.

Tablo 3.5: Modele İlişkin Geçerlik Değerleri

Değişkenler	Yakınsak geçerlik	1	2	3
	AVE			
1. HBO	0,6804	0,8248*	0,8068	-0,6007
2. PG	0,7672	0,8068	0,8758*	-0,6871
3. NG	0,8876	-0,6007	-0,6871	0,9418*

**değerleri AVE değerinin karekökünü göstermektedir.*

Tablo 3.5, tahmin edilen modeldeki geçerlik değerlerini göstermektedir. Buna göre çıkarılan ortak varyans değerlerinin (AVE) 0.50'den yüksek olduğu (Bagozzi ve Yi, 1988: 75) ve çıkarılan ortak varyans değerlerinin ilgili sütundaki korelasyon değerlerinden yüksek olduğu (Fornell ve Larcker, 1981: 40) tespit edilmiştir. Buna göre bahsi geçen model geçerli bir modeldir.

SmartPLS'de modelin güvenilir ve geçerli olduğu tespit edildikten sonra modeldeki yolların anlamlılığı ve katsayı değerleri incelenmektedir. Buna göre tahmin edilen modeldeki yolların anlamlı olup olmadığı "t" değerlerine bakarak değerlendirilmektedir. İlgili yola ilişkin "t" değeri 1.96'dan büyükse model içerisindeki yol anlamlı; "t" değeri 1.96'dan küçükse model içerisindeki yol anlamsız olarak yorumlanmaktadır. SmartPLS'de modeldeki yol katsayıları -1 ile +1 arasında değişmektedir. Yol katsayısı 1'e yaklaştığında değişkenler arasındaki ilişki düzeyi artmakta; 0'a yaklaştığında ise değişkenler arasındaki ilişki düzeyi azalmaktadır. Yol katsayısı değerleri (-) olduğunda iki değişken arasında ters yönlü ilişki olduğu; yol katsayısı değerleri (+) olduğunda ise değişkenler arası aynı yönlü ilişki olduğu sonucuna varılmaktadır. Tahmin edilen modele ilişkin t değerleri ve katsayılar Tablo 3.6'de incelenebilir.

Tablo 3.6: Tahmin Edilen Modele İlişkin t Değerleri ve Katsayılar

Maddeler ← Değişken	t değerleri	Katsayılar
FEK←HBO	2,37	0,723
NFEK←HBO	6,23	0,828
FFNE←HBO	19,13	0,885
IO←PG	26,29	0,904
IBK←PG	12,07	0,847
EPG←NG	11,73	0,948
UDI←NG	13,42	0,936
Değişken→Değişken		
HBO→PG	18,39	0,807
HBO→NG	5,72	-0,601

Tablo 3.6’de tahmin edilen modele ilişkin “t” değerleri ve katsayılar gösterilmektedir. Buna göre; alt boyutlar ile değişkenler arasındaki yollar ve egzogen değişkenler ile endojen değişken arasındaki yollar anlamlıdır. Buradan hareketle hayat boyu öğrenmeye katılım değişkenini oluşturan sadece formel eğitime katılım (t: 2,37), sadece formel olmayan eğitime katılım (t: 6,23) ve hem formel hem de formel olmayan eğitime katılım (t: 19,13) değişkenleri anlamlıdır. Emek piyasasına ilişkin pozitif göstergeleri oluşturan istihdam oranı (t: 26,29) ve işe bağlı kazançlar (t: 12,07) dinamiklerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Emek piyasasına ilişkin negatif göstergeleri oluşturan emek piyasalarına olan güvensizlik (t: 11,73) ve uzun dönemli işsizlik oranı (t: 13,42) değişkenlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Son olarak da araştırmanın hipotezi olan hayat boyu öğrenmeye katılımın, emek piyasası dinamikleri üzerindeki etkisi incelendiğinde; hayat boyu öğrenmeye katılmanın emek piyasasının pozitif göstergelerini (t: 18,392) ve negatif göstergelerini (t: 5,728) etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, 2017 yılında OECD ülkelerinde hayat boyu öğrenmeye katılım; emek piyasasının pozitif göstergelerini artırırken (0,807) negatif göstergelerini azaltmaktadır (-0,601). Diğer bir ifade ile 2017 yılında OECD ülkelerinde, formel ya da formel olmayan hayat boyu

eğitim araçlarına katılma, istihdam oranını ve iŖe bağlı kazançları arttırmakta, emek piyasalarına olan güvensizliği ve uzun dönemli iŖsizlik oranını azaltmaktadır. Yani ileri sürülen H_1 ve H_2 kabul edilmiŖtir. Ayrıca, Emek piyasasının pozitif göstergelerinde meydana gelen deđiŖimin %65.10'u (R^2) hayat boyu öğrenmeye katılım deđiŖkeni tarafından açıklanırken, negatif çıktılarda bu oran %36.09 (R^2) olarak grlmŖtir.

3.8. TartıŖma ve neriler

Mevcut araŖtırma, 2017 yılı için, OECD lkelerinde, hayat boyu öğrenmeye katılımın emek piyasası üzerindeki etkilerini SmartPLS yapısal eŖitlik modellemesi programıyla belirlemeyi hedeflemektedir. AraŖtırmanın bulguları; hayat boyu öğrenme göstergelerinden yetiŖkin eğitiminde formel eğitime katılım, formel olmayan eğitime katılım ve hem formel hem formel olmayan eğitime katılımın; emek piyasalarının göstergelerinden pozitif göstergeleri oluŖturan istihdam oranı ve iŖe bağlı kazançlar ile negatif göstergeleri oluŖturan emek piyasalarına olan güvensizlik ve uzun dönemli iŖsizlik oranı deđiŖkenlerini etkilediğini göstermektedir. Sonuçlar, 2017 yılında OECD lkelerinde hayat boyu öğrenmeye katılımın; emek piyasalarının pozitif göstergelerini arttırdığını, negatif göstergeleri ise azalttığını ortaya koymuŖtur. Buradan hareketle hayat boyu öğrenmeye katılımın emek piyasası dinamiklerini iyileŖtirdiđini söylemek yerinde olacaktır.

Yazındaki araŖtırmalar incelendiğinde, mevcut araŖtırmanın konusuyla tam anlamıyla karŖılaŖtırılabilir bir esere rastlanmamıŖ olsa da, alıŖmaların benzer çıkarımlara ulaŖtıđını söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle, mevcut araŖtırma sonucunda elde edilmiŖ bulgular, literatürdeki alıŖmalarla uyumludur. Örneğin, Beycioğlu ve Konan (2008) alıŖmalarında Avrupa Birliği ve ye ülkelerde hayat boyu öğrenme yaklaŖımının eğitim politikalarına olan yansımalarından bahsetmekte ve hayat boyu öğrenmeyle eğitim kalitesinin arttırılabileceğini dile getirmektedir. Diğer yandan Berberoğlu (2010) ve Mollaibrahimoğlu (2008) ise bilgi toplumu ve ekonomisinde hayat boyu eğitimin önemine dikkat çekerek, bilgi toplumunun oluŖturulmasında iyi eđitilmiŖ bireylerin gerekliliğini

vurgulamaktadır. Kaya (2014a; 2014b) çalışmalarında hayat boyu öğrenme kavramının emek piyasalarında istihdamın sağlanması açısından zorunluluğa dönüştürülmesini ve yetişkin eğitiminin liberal ideoloji tarafından piyasalaştırılmasını eleştirel bir yaklaşımla irdelemekte ve hümanist yaklaşımla hayat boyu öğrenmenin değerlendirilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Güllüoınar ve Gökalgp (2014) de işsizlikle mücadelede ve istihdam edilmede hayat boyu öğrenmeyi yalnız bireylerin üstlendiği bir sorumluluk olarak görmemekte ve eleştirmektedir. Karaman (2018), hayat boyu öğrenmenin işsizliğe olan etkisini ortaya koyarak refah seviyesinin artırılmasında hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin uygulanmasının gerekliliğini açıklamaktadır.

Dolayısıyla literatürdeki araştırmalar, hayat boyu öğrenmenin emek piyasaları üzerinde iyileştirici etkisi olduğu önerisinde bulunmaktadır. UNESCO gibi Milletlerüstü kuruluşlar hümanist nedenlerle, OECD ve Dünya Bankası gibi Milletlerüstü kuruluşlar emek piyasalarını iyileştirme nedenleriyle, AB gibi Milletlerüstü kuruluşlar ise hem hümanist hem de emek piyasaları üzerindeki etkilerinden dolayı hayat boyu öğrenmeyi desteklemektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçları, hayat boyu öğrenmenin işsizlikle mücadelede ve istihdamı artırmada önemli bir rol üstlendiğini, kişisel kazançların yükseltilmesinde ve emek piyasalarına olan güvensizliğin azaltılmasında önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın sonuçlarının AB, OECD ve Dünya Bankası gibi Milletlerüstü kuruluşların görüşleriyle uyumlu olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Gerçekleştirilen araştırma sonuçları; OECD ülkelerinde hayat boyu öğrenmeye katılımın (25-64 yaş arasındaki bireylerin formel ve formel olmayan eğitimlere katılmasının) emek piyasaları üzerinde düzeltici etkisi olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda OECD üyesi ülkelerdeki mesleki ve teknik eğitim veren kurumlar, üniversiteler, kar amacı olan ve olmayan örgütler, formel olan ve formel olmayan eğitimi yaygınlaştırır ve yaş aralığını genişletirse, bu durum emek piyasalarını düzeltici etki yaratabilir. Ayrıca, mesleki eğitimin okulda ve iş başında sürdüğu gibi iş dışında da devam etmesi bireylerin emek piyasasındaki etkinliğini arttırabilir.

Mevcut araştırma OECD ÷lkelerini kapsamaktadır ancak gelecekte Avrupa Birliği ve BRICS ÷lkeleri gibi farklı ÷lke grupları için de benzer analizlerin yapılması literat÷re katkı sağlayabilir. Ayrıca alışma, 2017 yılı verileri üzerinden analizleri gerçekleştirmektedir ancak gelecekte hem farklı yılları kesit olarak hem de zaman serisi olarak incelemek literat÷re önemli katkılarda bulunabilecektir. Son olarak mevcut araştırma hayat boyu öğrenmenin emek piyasaları üzerindeki etkisini incelemiştir ancak gelecekteki araştırmalarda yaşam tatmini, sağlık, iş-yaşam dengesi gibi değişkenler üzerindeki etkilerinin de incelenmesi alana katkı sağlayabilir.



SONUÇ

Hayat boyu öğrenme, UNESCO tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Bu kavram, okul hayatından sonra da öğrenmeye devam edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Akabinde OECD ve Dünya Bankası gibi Milletlerüstü kuruluşlar, hayat boyu öğrenmenin önemini, eğitimin ötesinde olduğunu görmüş ve önemine dikkat çekmişlerdir. Sonrasında ise Avrupa Birliği neredeyse tüm alanlarda hayat boyu öğrenmeyi temel değer ve ilke olarak kabul etmiş hem insani hem de mesleki gelişmenin ana unsuru olarak değerlendirmiştir. Nitekim günümüzün önemli sosyal politika sorunları; istihdam, işsizlik, kazanç ve emek piyasasına güven gibi konuları kapsamaktadır ve hayat boyu öğrenme bu sorunların çözümünde kullanılabilecek araçlardan biri olarak dünya gündemine gelmiştir.

Mevcut araştırma, 2017 yılında OECD ülkelerinde hayat boyu öğrenmeye katılımın emek piyasaları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. OECD üyesi 35 ülke bulunmasına rağmen 8 ülkenin hayat boyu öğrenme ile ilgili istatistiklere sahip olmadığı görülmüş ve bu ülkeler elenmiştir. Böylece analizler OECD üyesi 27 ülke üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analize tabi tutulan verilerden emek piyasası göstergeleri; OECD 2017 Daha İyi Yaşam Endeksinden alınmıştır. Hayat boyu öğrenmeye katılma istatistikleri ise OECD'nin Yetişkin Becerileri Araştırması'ndan alınmıştır. Gerçekleştirilen araştırma sonuçları; OECD ülkelerinde hayat boyu öğrenmeye katılımın (25-64 yaş arasındaki bireylerin formel ve formel olmayan eğitime katılmasının) emek piyasaları üzerinde düzeltici etkisi olduğunu göstermiştir.

Sonuçlar detaylıca incelendiğinde; hayat boyu öğrenmeye katılımın artmasının, istihdam oranını ve işe bağlı kazançları arttırdığı; işsizliği ve emek piyasalarına olan güvensizliği azalttığı görülmüştür. Buradan hareketle, hayat boyu öğrenmeye katılımın emek piyasalarını iyileştirici bir etkisi olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Bu durum hayat boyu öğrenmenin en az eğitim kadar etkili bir sosyal politika aracı olduğunu göstermektedir. Ayrıca günümüzde bireylerin becerileri zamana yenik düşebilmektedir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme, bireylerin rekabet

düzyini yükseltmede bir araç olarak da görülebilir. Dolayısıyla hayat boyu öğrenme, bireylerin yeteneklerini ve mesleki becerilerini geliştiren, bu vasıtaıyla emek piyasalarını düzenleyen bir refah aracı olarak görülebilmektedir.



KAYNAKÇA

- Akbaş, O. ve Özdemir, M. S. (2002). "Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme", *Milli Eğitim Dergisi*, C. 2, S. 155–156. Erişim: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm.
- Akın, H. B. ve Eren Ö. (2012). "OECD Ülkelerinin Eğitim Göstergelerinin Kümelem Analizi ve Çok Boyutlu Ölçeklem Analizi ile Karşılaştırmalı Analizi", *Öneri Dergisi*, C. 10, S. 37, ss. 175-181.
- Aksoy, H., Erbay, H. ve Kör, H. (2017). "Üniversite Akademik Personellerinin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının İncelenmesi", *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 10, Sayı 2, Aralık 2017, ss.1547-1558.
- Aksoy, M. (2013). "Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni", *Bilig*, C. 64, S. Kış, s.s. 23–48.
- Aspin, D. ve Chapman, J. D. (2000). "Lifelong Learning: Concepts And Conceptions", *International Journal of Lifelong Education*, C. 1, S. 19, ss. 2-19.
- Atakul, S. (2014). "Küresel ekonomik kriz sonrası işgücü piyasasının durumu ve mesleki eğitim", Uzmanlık Tezi, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Avrupa Birliği Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, Ankara. Erişim: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/1518/sarperatakul.pdf>.
- Aydın, A. ve Aydın Sayılan, A. (2014). "Aktif Yaşlanma ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkiye Teorik Bir Bakış", *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, C.4, S.2, ss. 76–81. Erişim: <http://dergipark.gov.tr/ijses/issue/34186/377984>
- Aykaç, M. ve Yertüm, U. (2017). "Yaşlanmanın Emek Piyasalarına Etkisi: G8 Ülkeleri Örneği", *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.6, S. 2, ss. 167–181. Erişim: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Bagozzi, R.P., Yi, Y. (1988). "On the Evaluation of Structural Equation

- Models”, Journal of the Academy of Marketing Science, C. 16, S. 1, ss. 74-94.
- Bağcı, E. (2011). "Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 30, S. 2, ss. 139–173. Erişim: <https://doi.org/10.7822/egt41>.
- Bağcı Ş. E. (2015). "Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme: Piyasacı ve Muhafazakâr", *Mülkiye Dergisi*, C. 39, S. 3, ss. 211-244.
- Başol O. (2018). “OECD Ülkelerinde Yaşam Tatmini Üzerine Bir Değerlendirme”, *İşgüç Endüstri İlişkileri Dergisi*, C: 20, S. 3, ss. 71-86.
- Bayar, G. (2016). "Türkiye ve Orta Gelir Tuzağı: Eğitimin Önemi", *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, S. 34, ss. 45–78.
- Berberoğlu, B. (2010). "Yaşam Boyu Öğrenme İle Bilgi Ve İletişim Teknolojilerin Açısından Türkiye nin Avrupa Birliği'ndeki Konumu", *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, C. 5, S. 2, ss. 113-126.
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). "Yaşam Boyu Öğrenme Ve Avrupa Eğitim Politikaları", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 7, S. Bahar, ss. 369–382.
- Biçerli, Kemal (2016). *Çalışma Ekonomisi* (9.Baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Bilasa, P. ve Taşpınar, M. (2017). "Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Anahtar Yeterliliklerin Belirlenmesi: Türkiye İçin Durum Analizi", *Milli Eğitim Dergisi*, C. Yaz, S. 215, ss. 129-144.
- Bulduk, H. ve Köker, K. (2017). "Yeni çağa adaptasyon için piyac sonuçları nasıl okunmalı?", *Ulakbilge Dergisi*, C. 5, S. 15, ss. 1487–1497. Erişim: <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-05-15-06>.
- Cerev, G. ve Yenihan, B. (2017). "İşgücü Piyasası Temel Kavramları Doğrultusunda Elazığ İli İşgücü Piyasasının Mevcut Durumu ve Analizi", *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, C. IV, S. I, ss.77–90.
- Clark, G., Huxley, J. ve Mountford, D. (2010). "Organising Local Economic

- Development. The role of development agencies and companies", *Development*,. Erişim: <https://doi.org/10.1787/9789264083530-en>.
- Çetin, M. (2007). "Yerel Ekonomik Kalkınma Yaklaşımı ve Uluslararası Organizasyonlar", *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C. 14, S. 1, ss. 153-170.
- ÇSGB (2016a). "Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı Kapsamında Ülkemizde Yürütülen Çalışmalar ve Sonuçları", ss. 1-3.
- ÇSGB (2016b). "Beceriler Önemlidir : Yetişkin Becerileri Araştırmasının Kapsamlı Sonuçları", ss. 1-19.
- Delors, J. ve öte. (1996). "Learning: The Treasure Within", *UNESCO*.
- Demirel, M. (2009). "Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji", *9 th International Educational Technology Conference*, S. Mayıs, ss. 696-703.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.42, ss. 108–120.
- Doğru, Y. B. ve Doğru, S. (2015). "Meslek ve sanat eğitimi kurs yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme algısı", *International Journal of Human Sciences*, C. 12, S. 2, s. 1931-1947. Erişim: <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3511>.
- Engin, M., Erbay, H. ve Kör, H. (2017) "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 25, S. 4, ss.1561-1572.
- Erdönmez Ataman, P. (2009). "Küresel Kriz ve Ülkeler Tarafından Alınan Önlemler Kronolojisi", *Bankacılar Dergisi*, S. 68, ss. 85-101.
- Etcı, H. ve Karagöl, V. (2019). "Türkiye’de İstihdam ve İşsizlik: 2000-2018". *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 7, S. 14, ss. 58–77.
- Evin Gencil, İ. (2013). "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, C. 38, S. 170, ss. 237–252.
- Faure, Edgar ve öte. (1972). "Learning to be", *UNESCO*.
- Field, J. (2001). "Lifelong Education". *International Journal of Lifelong*

Education, C. 20, S. 1/2, ss. 3-15.

Fırat, E. ve Aydın, A. (2015). "İnsani Kalkınma Endeksine Göre Türkiye'nin Eğitim Endeks Göstergelerinin OECD Ülkeleri İle Karşılaştırılması", *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, C. 15-Nisan, S. 29, ss. 62–87.

Fornell, C., Larcker, D. F. (1981). "Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error", *Journal of Marketing Research*, C. 18, S. 1, ss. 39-50.

Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). "Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları", *1. İnşaat Mühendisliği Eğitim Sempozyumu, Antalya*, ss. 143–151.

Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). "Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme", *Sakarya University Journal of Education*, C. 2, S. 3, ss. 34–48. Erişim: <https://doi.org/10.19126/SUJE.27105>.

Güllüpinar F. ve Gökalp E. (2014). "Neoliberal Zamanın Ruhu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam İlişkileri: Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları'nın Eleştirel Bir Analizi", *Mülkiye Dergisi*, C. 38, S. 2, ss. 67-92.

Gündoğan, N. ve Biçerli, K. (2004). *Çalışma Ekonomisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). "Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 11,S.2, ss. 309–325.

Hake, B. J. (1999). "Lifelong Learning Policies in the European Union: developments and issues", *Compare*, C. 29, S.1, ss. 53-69.

Hulland, J. (1999). "Use of Partial Least Squares (PLS) in Strategic Management Research: A Review of Four Recent Studies", *Strategic Management Journal*, C. 20, S. 2, ss. 195-204.

IKG (2018). *İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Program Otoritesi*.<http://www.ikg.gov.tr/piaac/>(Erişim: 10.01.2020).

ILO (2004). " Human Resources Development Recommendation", R195.

Erişim: Şubat 2020:
https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:P12100_ILO_CODE:R195.

ILO (2008). "Unemployment Rate". *Encyclopedia of Finance*, (October), ss. 280–285. Erişim: https://doi.org/10.1007/0-387-26336-5_2119.

ILO (2018). "Financing Life-long Learning for the Future of Work", (June), ss. 1–11.

ILO (2019). "Work For A Brighter Future". *International Labour Organisation*. Erişim: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_662410.pdf.

Işığışık, Ö. (2017). *İstihdam ve İşsizlik*. Bursa: Dora Basım Yayın.

İnel Ekici, D. (2017). "Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Sorgulama Becerileri Algılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 25, S. 2, ss. 497-516.

Kangallı S. G. ve Çiftçi C. (2015). "Eğitim ve Gelir", *Ege Akademik Bakış*, C. 15, S. 1, ss. 141-152.

Karaman, D. (2018a). "Formasyon Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ve Sosyal Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Örneği", *Uluslararası Eğitim Bilimleri (Ines Journal) Dergisi*, C. 5, S. 16, , ISSN: 2149-0848, ss.42-56, Erişim: DOI: <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1582>.

Karaman, D. (2018b). "Yaşam boyu öğrenme ekseninde işsizlikle mücadelede üniversitelerin rolü: teorik bir araştırma ve model önerisi", *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 3, S. 2, ss.515-529.

Kavak, Y. (1997). Eğitim, İstihdam ve İşsizlik İlişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.13, S. 13, ss. 21–26.

Kaya, H. Eylem (2014a). "Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği", *Akademik İncelemeler Dergisi*, C. 9, S. 2, ss. 91–111.

Kaya, H. Eylem (2014b). "Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye", *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, C.47, S. 1, ss. 81–102.

- Kazu Y. ve Erten P. (2016). "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri", *Elementary Education Online*, C. 15, S. 3, ss. 838-854.
- Keese, M., Haywood, L. ve Denk, O. (2017). *OECD Employment Outlook*, Paris.Erişim: <https://doi.org/10.1787/empl>.
- Kesici, M. R. (2011). "Avrupa Emek Piyasası Dinamikleri ve Avrupa İstihdam Stratejisi Temelinde Türkiye'nin Uyumu", *Çalışma ve Toplum*, C. 1, ss. 75–115.
- Kılınç, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). "Halk Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri", *The Journal of Academic Social Science Studies*, C. 5, S. 35, ss. 187-198.
- Köker K., Bulduk, H. ve Gelişen, G. (2017). "PIAAC 2012-2016 Türkiye Değerlendirmesi ve Teknoloji Yoğun Ortamda Problem Çözme Yetkinliğinin Önemi", *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 1, S. 1, ss. 1-12.
- Kör, H. ve öte. (2017). "An Examination Of The Correlation Between Science And Technology Attitudes Scale, Frequency Of Smartphone Usage Scale And Lifelong Learning Scale Scores Using The Structural Equation Model", *Journal of Baltic Science Education*, C. 16, S. 1, ss. 86-99.
- Kuczera, M. (2008). "Learning for Jobs", *The OECD International Survey of VET Systems: First Results and Technical Report*, OECD.
- MEB (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı*.
- Mollaibrahimoğlu, M. (2008). "Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları", *Journal of Life Economics*, ss. 119–125.
- Gündoğan, N. (2001). "İşgücünün Yaşlanması Ve İşgücü Piyasalarına Etkileri", *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, C. 56, S. 4, 1. Erişim: https://doi.org/10.1501/sbfder_0000001873
- Nam, Y. J. J. (2009). "Pre-Employment Skills Development Strategies in the OECD", *SP Discussion Paper*, C. November, S. 0923, ss. 1–76. Erişim: <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/SP-Discussion-papers/Labor-Market-DP/0923.pdf>

- NCES (2020). *National Center for Education Statistics*, <https://nces.ed.gov/surveys/piaac/>(Erişim: 10.01.2020).
- OECD (2001a). "Lifelong Learning for all: Policy directions",*Education Policy Analysis*, ss. 1–34. Erişim: <https://doi.org/10.1126/sageke.2005.44.pe33>
- OECD (2001b). "The well-being of nations: The role of human and social capital", Paris.
- OECD (2010a). *Education Today 2010*. OECD. Erişim: https://doi.org/10.1787/edu_today-2010-en
- OECD (2010b). "Overcoming school failure: policies that work OECD project description april 2010", April.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014. Education at a Glance: OECD Indicators*. Erişim: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD (2015a). "Better Life Index 2015 : Definitions and Metadata", May, ss. 1–8.
- OECD (2015b). *Education at a Glance 2015*.
- OECD (2015c). *How's Life? 2015*.
- OECD (2015d). *OECD Skills Outlook 2015*.
- OECD (2016). *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. OECD. Erişim: <https://doi.org/10.1787/9789264252073-en>
- OECD (2017a). *Education at a Glance 2017 (Summary in German)*. Erişim: <https://doi.org/10.1787/f0679baf-de>
- OECD (2017b). *How's Life? 2017: Measuring Well-being*. Erişim: <https://doi.org/10.1787/how>
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018 : OECD Indicators*.Erişim: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2019a). *Education at a Glance 2019 (Summary in Spanish)*. Erişim: <https://doi.org/10.1787/f6dc8198-es>
- OECD (2019b). *Getting Skills Right:Future-Ready Adult Learning Systems*, February, Paris. Erişim: <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
- OECD (2019c). *Getting Skills Right Creating responsive adult learning systems*. Erişim: www.oecd.org/employment/emp/.

- OECD (2020). *The Organization for Economic Cooperation and Development*, <https://www.oecd.org/skills/piaac/> (Erişim: 10.01.2020).
- Önal, İ. (2010). "Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık : Türkiye Deneyimi", *Bilgi Dünyası*, C.11, S. 1, ss.101-121.
- Özen, Y. (2011). "Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek Ve Gelişerek Öğrenme (Öğrenmeye Sosyal Psikolojik Bir Bakış)", *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED) ISSN : 1308-6219*, Kasım 2011, Yıl-3, S.6, ss. 1-16.
- Polat, C. (2011). "Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı "Bilgi Okuryazarlığı" ve Üniversite Kütüphanelerinin Rolü", *Ardahan: Ardahan Üniversitesi-Bilgi Kullanıcılarının ve Yöneticilerinin Buluştuğu Platformlar Olarak Bilgi-Belge Merkezleri Sempozyumu*, ss. 117-131. Erişim: eprints.rclis.org/30604/1/Makale-CoşkunPOLAT.doc
- Pont, B. (2004). "Improving Access to and Participation in Adult Learning in OECD Countries", *European Journal of Education*, C. 39, S. 1, 31–45. Erişim: <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00165.x>
- Sağırlı, M. (2007). "Eğitimin Küreselleşmesi", *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, C. 13, S. 3, ss. 424–474.
- Samancı, O. ve Ocakcı, E. (2017). "Hayat Boyu Öğrenme", *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.12, S. 24, ss. 711–722.
- Schwartz, S. (2005). "Is Life-Long Learning Worth The Effort?", C. 21, S. Autumn, ss. 21–24.
- Şenaras, A. E. ve Çetin, I. (2016). "OECD Ülkelerinde Refahın Daha İyi Yaşam Endeksi İle Analizi", *PARADOKS Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, C. 11, S. 2, ss. 31–51.
- TEDMEM (2016). *OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye ile İlgili Sonuçlar*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- The World Bank (2003). "Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries", Washington D.C.: The World Bank Publications.
- The World Bank (2018). *World Development Report 2019: The Changing*

- Nature of Work*. The World Bank. Erişim: <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1328-3>.
- TÜİK (2004). *Türkiye İstatistik Kurumu*, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1007 (Erişim: 04.02.2020).
- Tokol, A. ve Alper, Y. (2015). *Sosyal Politika*. Bursa: Dora Basım Yayın.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). "Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, C. 2, S. 2, ss. 69–91. Erişim: <https://doi.org/10.5961/jhes.2012.036>.
- Turan, S. (2005). "Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme", *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi, C. 5, S. 1, ss. 87-98. Erişim: https://doi.org/10.1501/Avraraş_0000000033.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 41, ss. 449-460.
- Wain, K. (2000). "The learning society: postmodern politics", *International Journal of Lifelong Education*, C. 19, S. 1, ss. 36-53.
- Volles, N. (2016). "Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies", *Studies in Higher Education*, C. 41, S. 2, ss. 343-363.
- Yardımcıoğlu, F., Gürdal, T. ve Altundemir, M. E. (2014). "Eğitim ve ekonomik büyüme ilişkisi: OECD ülkelerine ilişkin panel eşbütünlük analizi (1980-2008)", *Eğitim ve Bilim*, C.39, S.173, ss. 1–12.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 29, S. 2 (Nisan), ss. 267-281.
- Yeşilyaprak, B. (2012). "Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığında Paradigma Değişimi ve Türkiye Açısından Sonuçlar: Geçmişten Geleceğe Yönelik Bir Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, C. 12, S. 1, ss. 97-118.

