

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI**

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME POLİTİKALARI
BAĞLAMINDA TÜRKİYE'DE YETİŞKİNLERİN
MESLEKİ EĞİTİMİ**

DOKTORA TEZİ

NURCAN KORKMAZ

**ANKARA
MART, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
YETİŞKİN EĞİTİMİ PROGRAMI**

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME POLİTİKALARI
BAĞLAMINDA TÜRKİYE'DE YETİŞKİNLERİN
MESLEKİ EĞİTİMİ**

DOKTORA TEZİ

NURCAN KORKMAZ

DANIŞMAN: DOÇ. DR. AHMET YILDIZ

**ANKARA
MART, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Nurcan KORKMAZ adlı öğrencinin hazırladığı “Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Bağlamında Türkiye’de Yetişkinlerin Mesleki Eğitimi” başlıklı bu çalışma Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı / Yetişkin Eğitimi Programı’nda jüri Üyelerince Oy Birliği İle **Doktora Tezi** Olarak Kabul Edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Meral UYSAL
Üye	Doç. Dr. Ahmet YILDIZ (Danışman)
Üye	Prof. Dr. Özlem ÜNLÜHISARCIKLI
Üye	Prof. Dr. Serdal BAHÇE
Üye	Doç. Dr. Ş. Erhan BAĞCI

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 03/03/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise/..../20.... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Nurcan KORKMAZ

ÖZET

YAŞAM BOYU ÖĞRENME POLİTİKALARI BAĞLAMINDA TÜRKİYE'DE YETİŞKİNLERİN MESLEKİ EĞİTİMİ

KORKMAZ, Nurcan

Doktora Tezi, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet YILDIZ

Mart, 2022, xiv + 217 sayfa

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında yetişkinlerin mesleki eğitimine odaklanan bu çalışma söylem analizi, doküman analizi ve görüşme desenlerinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Araştırmada Türkiye’de politika belgelerinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkinlerin mesleki eğitimine yönelik söylemler analiz edilmiş; yaygın eğitim merkezleri ve İŞKUR tarafından açılan yetişkin mesleki eğitim kurslarının yapısı incelenmiştir. Son olarak da yetişkin mesleki eğitim kurslarına katılmış 14 yetişkin ile kurslardaki deneyimlerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikalarını belirleyen politika belgelerinde yetişkin mesleki eğitimiyle ilişkili olarak istihdam edilebilirliğin artırılması, işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu ve talep ettiği bilgi ve becerilerin kazanılması, eğitim sistemi ile işgücü piyasasının uyumlu hale getirilmesi söylemleri ön plana çıkmaktadır. Yaygın eğitim merkezleri ve İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarının da daha çok sertifika edindirme ve işgücü piyasasının talep ettiği becerileri kazandırma odaklı olduğu görülmüştür. Kurslara katılanların deneyimlerine, kurslara katılımda sertifika almak ve iş bulmak amaçlarının ön plana çıktığını; kursların çoğunlukla beceri edindirmeye yönelik olduğunu, kursların katılımcıların hayatında anlamlı bir değişiklik yaratmasının ise kurs sonrası iş bulmayla ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, Yetişkin mesleki eğitimi, Politika belgeleri, Yetişkin mesleki eğitim kursları.

ABSTRACT

ADULT VOCATIONAL EDUCATION IN TURKEY IN THE CONTEXT OF LIFE LONG LEARNING POLICIES

KORKMAZ, Nurcan

Dissertation, Department of Lifelong Learning and Adult Education

Supervisor: Assoc. Dr. Ahmet YILDIZ

March, 2002, xiv + 217 pages

This study, which focuses on the vocational training of adults in the context of lifelong learning policies in Turkey, is a qualitative study using discourse analysis, document analysis and interview patterns. In the research, discourses on lifelong learning and adult vocational training in policy documents in Turkey have been analyzed; The structure adult vocational training courses opened by non-formal education centers and İŞKUR has been examined. Finally, interviews have been held with 14 adults who attended adult vocational training courses about their experiences in the courses.

According to the results of the research, the discourses of in relation to adult vocational education increasing employability, acquiring the knowledge and skills needed and demanded by the labor market, harmonizing the education system with the labor market come to the fore in the policy documents, related to lifelong learning policies, in Turkey. It has been observed that vocational training courses opened by non-formal education centers and İŞKUR are mostly focused on acquiring certificates and gaining the skills demanded by the labor market According to the experiences of the participants of the courses, the purpose of getting a certificate in participation in the courses and finding a job came to the fore; reveals that the courses are mostly aimed at acquiring skills, and the fact that the courses create a meaningful change in the lives of the participants is associated with finding a job after the course.

Key Words: Lifelong learning, adult vocational education, policy documents, adult vocational training courses.

ÖNSÖZ

Bir meslek sahibi olmak bireylerin hayatında hem ekonomik açıdan hem de kendini gerçekleştirme bakımından önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle de yetişkinler hayatlarının çeşitli dönemlerinde iş bulabilmek, işlerinde yükselmek, iş değiştirmek, kendilerini geliştirmek gibi çeşitli nedenlerle mesleki eğitim kurslarına katılmaktadırlar. Yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında Türkiye’de yetişkin mesleki eğitim sistemini analiz etmenin amaçlandığı bu çalışmada pek çok kişinin katkısı ve emeği bulunmaktadır.

Bu tezin fikri mimarlığını ve mühendisliğini yapan, yanlış koyduğum her taşın nasıl düzeltileceğini özenle anlatan; tıkanıp, ilerleyemediğimi gördüğü her noktada sabır, hoşgörü ve anlayışla destek olan, yol gösteren çok kıymetli hocam Doç. Dr. Ahmet YILDIZ’a sonsuz müteşekkirim. Kendisine sadece bu zorlu ve “uzun” süreçteki danışmanlığı için değil, bir parçası olmama olanak yarattığı tüm güzel çalışmalar için, açtığı yollar için, gösterdiği dayanışma için ve her zaman hissettirdiği “dünyanın en şanslı öğrencisi olma mutluluğu” için çok teşekkür ediyorum.

Tez izleme komitesinde yer alarak çalışmamın şekillenmesinde her daim katkılarını esirgemeyen çok sevgili hocalarım Prof. Dr. Meral UYSAL ve Prof. Dr. Serdal BAHÇE’ye, tez jürimde yer alarak önerileriyle çalışmamın son halini vermeme vesile olan değerli hocalarım Prof. Dr. Özlem ÜNLÜHISARCIKLI ve Doç. Dr. Ş. Erhan BAĞCI’ya tüm emekleri için çok teşekkür ediyorum. Her zaman deneyim ve bilgilerinden çok şey öğrendiğim Doç. Dr. Fevziye SAYILAN’a tüm yol göstericiliği için tüm kalbimle minnettarım. Değerli hocalarım Prof. Dr. Hayat BOZ, Doç. Dr. Mehmet BİLİR, Dr. Niyazi ALTUNYA’ya öğrenme yolculuğuma sundukları tüm katkılar için teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte beni hiç yalnız bırakmayan sevgili dostum Alper HACIOĞLU’na “bitir artık şu tezi” telkinleri için; deneyimlerini her daim açık yüreklilikle paylaşan sevgili arkadaşım Şengül ERDEN’e, yardıma ve desteğe ihtiyaç duyduğum her zaman “Hallederiz, Nurci” diye yanımda olan kıymetli arkadaşım Ali Tansu BALCI’ya ve müthiş psikolojik desteği için son dakikaların kurtarıcısı A. Cansu ÖZDEMİR’e, burada ismini yazamayacağım ama süreçte yanımda olan tüm dost ve arkadaşlarıma “iyi ki varsınız” diyorum. Hep var olun.

Her daim bana inanan ve güvenen, aldığım her kararda yanımda duran canım anne ve babama, sevgili aileme hayatım boyunca minnettarım.

Sevgili eşim Mustafa ve canım kızım Sudenaz'a... teşekkürden çok, sürekli bir öğrenci olarak kendilerinden çaldığım zaman ve ilgi için öncelikle bir özür borçluyum. Onların anlayış, sevgi ve desteği olmasa başaramazdım. Yürekten teşekkür ediyorum.

Son olarak bu çalışmaya görüşmeci olarak katılmayı kabul edip deneyim ve tecrübelerini benimle paylaşan, sorularımı açık yüreklilikle cevaplayan katılımcılara teşekkür etmek istiyorum. Deneyimlerinden ve yaşadıklarından çok şey öğrendim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	25
Önem.....	25
Tanımlar.....	26
BÖLÜM 2.....	27
TARİHSEL ARKA PLAN VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	27
Mesleki Eğitim ve Yetişkin Mesleki Eğitimi Kavramları.....	27
Mesleki Eğitim.....	27
Yetişkin Mesleki Eğitimi.....	28
Mesleki Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	29
Aile Üretim Sistemlerinde Mesleki Eğitim.....	29
El Sanatları Üretim Sisteminde Mesleki Eğitim.....	30
Aile İşletmeleri Üretim (Fabrika Öncesi) Sisteminde Mesleki Eğitim.....	31
Fabrika Üretim Sisteminde Mesleki Eğitim.....	31
Türkiye’de Mesleki Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	34
Cumhuriyet Öncesi Dönemde Mesleki Eğitim.....	34
Çıraklık ve Lonca Kuruluşları.....	34
Modernleşme Girişimlerinin Sonucu Olarak Açılan Okullar.....	37
Cumhuriyet Döneminde Mesleki Eğitim.....	40
Cumhuriyet Döneminde Örgün Mesleki Eğitim.....	41
Cumhuriyet Döneminde Yetişkinlerin Mesleki Eğitimine Yönelik Çalışmalar.....	45
Günümüzde Yaygın Mesleki Eğitim.....	47
BÖLÜM 3.....	49
TÜRKİYE’DE YAYGIN MESLEKİ EĞİTİM VEREN KURUMLARA İLİŞKİN GENEL BİLGİLER.....	49
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne Bağlı Kurumlar.....	49
Olgunlaşma Enstitüleri.....	51
Halk Eğitimi Merkezleri.....	54
Yaygın Eğitim Merkezlerinde Açılan Kurslara Dair Genel Veriler.....	56
Türkiye İş Kurumu (İŞKUR).....	60
İŞKUR Tarafından Açılan Eğitim Programları.....	63

Girişimcilik Eğitim Programları.....	64
İşbaşı Eğitim Programları (İEP).	64
Mesleki eğitim kursları.....	65
İŞKUR Tarafından Açılan Kurslara Dair Genel Veriler	66
BÖLÜM 4.....	73
YÖNTEM.....	73
Araştırma Modeli.....	73
Birinci Alt Amaç: Söylem Analizi.....	74
Çalışmada Söylem Analizi Yapılan Belgeler.....	75
Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009- 2013).....	75
Onuncu Kalkınma Planı (2013-2018).....	76
Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2015-2019).....	76
Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018).....	76
Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Ulusal İstihdam Stratejisi (2014-2023)..	76
2023 Vizyon Belgesi	77
İkinci Alt Amaç: Doküman Analizi	77
Çalışmada Doküman Analizi İçin Kullanılan Dokümanlar	78
Üçüncü Alt Amaç: Görüşme	78
Çalışma Grubu.....	78
Çalışma Grubunun Belirlenmesi	79
Çalışma Grubunu Tanıtıcı Bilgiler.....	79
Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Analizi	81
Görüşme Verilerinin Toplanması.....	83
Sosyo-demografik Bilgi Formu ve Görüşme Rehberinin Hazırlanması	83
Katılımcılarla Görüşmelerin Yapılması	84
Görüşme Verilerinin Analizi.....	86
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	86
İç Geçerlik (İnandırıcılık).....	87
Dış Geçerlik (Aktarılabirlik).....	87
İç Güvenirlik (Tutarlılık).....	87
Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik)	88
BÖLÜM 5.....	89
BULGULAR VE YORUMLAR	89
Türkiye’de Politika Belgelerinde Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Yetişkin Mesleki Eğitimine Dair Öne Çıkan Söylemler	89
Politika Belgelerinde Hayat Boyu Öğrenme Politikasına İlişkin Söylemler	90
Politika Belgelerinde Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Yetişkin Mesleki Eğitimine Dair Söylemler.....	96
Politika Belgelerinde İstihdam Edilebilirliğin Artırılmasına Dair Söylemler.....	96
Politika Belgelerinde Eğitim Sistemi ile İşgücü Piyasasının Uyumlu Hale Getirilmesine Dair Söylemler	100
Politika belgelerinde işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılmasına dair söylemler.	103

Politika belgelerinde meslek edindirme ve işgücünün yetiştirilmesine dair söylemler. 106	
Türkiye’de 2019 Yılında Açılan Yetişkin Mesleki Eğitimi Kursları	109
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne Bağlı Yaygın Eğitim Kurumlarında Açılan Yetişkin Mesleki Eğitim Kursları.....	109
Yaygın Eğitim Kurumlarında Kursların Yoğun Olarak Açıldığı Alanlar.	114
Toplumsal Cinsiyet Açısından Kurslar.....	115
Türkiye İş Kurumu Tarafından Açılan Yetişkin Mesleki Eğitim Kursları	118
İŞKUR Tarafından yoğun olarak açılan kurslar.	122
Toplumsal Cinsiyet Açısından Kurslar.....	123
Kurumlara göre kurslar arası farklılıklar ve benzerlikler	125
Mesleki Eğitim Kurslarından Yararlanan Katılımcıların Kurslara İlişkin Deneyimleri	126
Kurslara Katılım Örüntüleri	128
Katılımcıların Kurslara Katılım Amaçları	128
Sertifika Almak Amaçlı Katılanlar	129
İş Bulmak/ İş Aramak İçin Kursa Başvuranlar	132
Boş zamanlarını değerlendirmek için kursa katılanlar.....	135
Katılımcıların Kurslardan Haberdar Olma ve Kurs Seçimi Deneyimleri.....	138
Katılacağı Kursu Kendisi Karar Verenler	139
Kurum Tarafından Önerilen/Uygun Görülen Kurslara Katılanlar.....	141
Katılımcıların Kurslara Kayıt Yaptırma Deneyimleri	143
Başvurusu Kurum Personeli Tarafından Yapılanlar	143
Kendileri İnternet Üzerinden Başvuru Yapanlar	145
Katılımcıların Kurslara Katılım Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar	146
Günlük Hayata, İş Yaşamına Dair Zorluklar	146
Ekonomik Zorluklar.....	148
Katılımcıların Kurslardan Öğrenme Deneyimleri.....	149
Katılımcıların Kurs İçeriklerine Dair Düşünceleri ve Öğrenme Deneyimleri. ..	149
Kursta Öğrendiklerini Bildiklerinin Tekrarı Olarak Görenler	150
Kursta Öğrendiklerinin Anlamlı ve Yararlı Olduğunu Düşünenler.....	153
Katılımcıların Kurslarda İnfomal Öğrenme Deneyimleri	158
Katılımcıların Kurslarda Bir Meslek Edinmeye Dair Düşünceleri	161
Yeni Bir Meslek Öğrendiğini Düşünenler	161
Yeni Beceriler Elde Ettiklerini Düşünenler	163
Kurs Sonrası İş Bulma Süreçleri	165
Sertifika Alıp Kurs Öncesi İşlerinde Çalışmaya Devam Edenler.....	165
Aldıkları Kursla İlgili Bir İş Bulanlar.....	167
Kendi İşini Kuranlar	172
İş Bulamayanlar	172
Kursların Katılımcıların Hayatı Üzerindeki Etkisi.....	174
Kurs Sonucunda Hayatında Anlamlı Bir Değişiklik Olduğunu Düşünenler	175
Kurs Sürecinde Hayatlarında Kısa Süreli Değişiklik Olanlar	177
Hayatında Anlamlı Bir Değişiklik Olmadığını Düşünenler	179

Mesleki Eğitim Kursları Açısından Yaygın Eğitim Merkezleri İle İŞKUR	
Arasındaki Farklar.....	181
Kursun Açılması.....	182
Katılım Şartları.....	182
Kurs Yeri.....	183
Kurs Çeşidi.....	183
Kursiyerlere Ücret Ödemesi.....	183
Kurs Sonrası Meslek Sahibi Olma.....	184
BÖLÜM 6.....	185
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	185
Sonuçlar.....	185
Öneriler.....	194
Politika Yapıcılara ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	194
Araştırmacılara Öneriler.....	195
KAYNAKLAR.....	197
EKLER.....	211
EK 1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu.....	212
EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Rehberi.....	213
EK 3. Etik Kurul Onayı.....	214
EK 4. Yazılı Onam Formu.....	215
BENZERLİK BİLDİRİMİ.....	216
ÖZGEÇMİŞ.....	217

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Terminolojinin Evrimi	14
Tablo 2. Kuruluş Yıllarına Göre Olgunlaşma Enstitüleri.....	52
Tablo 3. Yıllara Göre Yaygın Eğitim Kurumlarında Açılan Kurs ve Kursiyer Sayıları .57	
Tablo 4. Kurs Türlerine Göre 2019 Eğitim Öğretim Yılında Yaygın Eğitim Kurumlarında Açılan Kurs ve Kursiyer Sayıları.....	57
Tablo 5. 2019 Yılında Açılan Kurslara Katılımda Eğitim Durumuna Göre Kursiyer Sayıları.....	59
Tablo 6. 2019 Yılında Açılan Kurslara Katılımda Yaş Aralığına Göre Kursiyer Verileri.....	60
Tablo 7. Yıllara Göre İŞKUR tarafından Aktif İşgücü Hizmetleri kapsamında açılan kurslar ve kursiyer sayıları	67
Tablo 8. 2019'da İŞKUR Aktif İşgücü Hizmetleri Kapsamında Açılan Kurs ve Program Türleri ve Kursiyer Sayıları.....	68
Tablo 9. 2019'da İŞKUR Aktif İşgücü Hizmetleri Kapsamında Açılan Kurs ve Program Türlerine Katılan Kursiyerlerin Yaş Dağılımı.....	69
Tablo 10. 2019'da İŞKUR Aktif İşgücü Hizmetleri Kapsamında Açılan Kurs ve Program Türlerine Katılan Kursiyerlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.69	
Tablo 11. Alt amaçlara göre kullanılan araştırma desenleri	74
Tablo 12. Araştırma kapsamında görüşme yapılan katılımcıları tanıtıcı bilgiler.	80
Tablo 13. Araştırma Kapsamında Görüşme Yapılan Katılımcıların Demografik Verileri	81
Tablo 14. 2009 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde hayat boyu öğrenme politikalarına ilişkin söylemler	91
Tablo 15. Onuncu Kalkınma Planında Hayat Boyu Öğrenme Politikalarına İlişkin Söylemler	92
Tablo 16. 2014-2018 Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde Hayat Boyu Öğrenme Politikalarına İlişkin Söylemler	92
Tablo 17. Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planında Hayat Boyu Öğrenme Politikalarına İlişkin Söylemler	92
Tablo 18. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Ulusal İstihdam Stratejisinde Hayat Boyu Öğrenme Politikalarına İlişkin Söylemler	93
Tablo 19. 2023 Vizyon Belgesinde Hayat Boyu Öğrenme Politikalarına İlişkin Söylemler	93

Tablo 20. Politika Belgelerinde İstihdam Edilebilirliğin Artırılmasına Dair Söylemler	97
Tablo 21. Politika Belgelerinde Eğitim Sistemi ile İşgücü Piyasasının Uyumlu Hale Getirilmesine Dair Söylemler	101
Tablo 22. Politika Belgelerinde İşgücü Piyasasının Talep Ettiği Becerilerin Kazandırılmasına Dair Söylemler	104
Tablo 23. Türkiye’de 2019 Yılında Yaygın Eğitim Kurumları ve İŞKUR Tarafından Açılan Mesleki Eğitim Kursları	109
Tablo 24. HBÖGM Yaygın Eğitim Kurumlarında Açılan Yetişkin Mesleki Eğitim Kursları ve 25-64 Yaş Arası Kursiyer Sayıları	110
Tablo 25. Bilişim Teknolojileri Alanında Açılan Kursların Alt Modülleri	112
Tablo 26. Yaygın Eğitim Kurumlarında En Çok Kurs Açılan İlk 10 Alan	114
Tablo 27. Yaygın Eğitim Kurumlarında Erkek Kursiyer Sayısına Göre İlk 10 Kurs	115
Tablo 28. Yaygın Eğitim Kurumlarında Kadın Kursiyer Sayısına Göre İlk 10 Kurs	117
Tablo 29. 2019 Yılında İŞKUR Tarafından Düzenlenen Kurs Ve Programlar	118
Tablo 30. İŞKUR Tarafından 2019 Yılında Açılan Mesleki Eğitim Kursları ve Kursiyer Sayıları	120
Tablo 31. İŞKUR Tarafından En Çok Kurs Açılan İlk 10 Program	122
Tablo 32. Erkek Kursiyer Sayısına Göre İŞKUR Tarafından Açılan İlk 10 Kurs	123
Tablo 33. Kadın Kursiyer Sayısına Göre İŞKUR Tarafından Açılan İlk 10 Kurs	124
Tablo 34. Görüşmelere Ait Tema ve Kategoriler	127
Tablo 35. Halk Eğitimi Merkezleri İle İŞKUR Tarafından Açılan Mesleki Eğitim Kursları Arasındaki Farklar	181

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün Tarihsel Süreci	50
Şekil 2. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Organizasyon Şeması	51
Şekil 3. Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü Organizasyon Şeması.....	62

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem, bu probleme dayalı olarak araştırmada belirlenen amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve araştırma ile ilgili tanımlar sunulmuştur.

Problem

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de neoliberal politikalar kamu hizmetlerinin tüm alanlarını dönüştürmüş ve bu dönüşümden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim olmuştur. Bu dönüşüm süreçleriyle nitelikli kamusal eğitim geniş toplum kesimleri için adeta ulaşılmaz hale gelmektedir. Türkiye’de neoliberalleşme politikaları özellikle 1980 askeri darbesi sonrası, Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) ve Hizmet Ticareti Genel Antlaşması (GATS) gibi küresel aktörlerin denetiminde uygulanan yapısal uyum programları ile uygulamaya konulmuştur. Bu politikalarla toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında devletin düzenleyici ve hizmet sağlayıcı rolü köklü bir şekilde değiştirilmiştir. Bunun sonucunda devletin kamusal hizmetlerdeki varlığının azaltılması yoluna gidilirken, buradan boşalan alanlar da piyasaya açılmaya başlanmış, kamusal hizmetler olan eğitim, sağlık ve sosyal güvenlikte piyasanın payının artırılması hedeflenmiştir.

Neoliberal politikaların eğitimdeki yansımaları olan nitelikli kamusal eğitime erişim olanaklarının büyük ölçüde ortadan kaldırılması, eğitimin sınavlı odaklı hale getirilmesi, eğitime ayrılan bütçenin azaltılması, laik eğitimin aşındırılması sonucunda Türkiye’de eğitim gittikçe piyasalaştırılmış ve dinselmiştir. Merkezi sistem sınavları ile devlet okulları nitelikli/niteliksiz diye ayrılır hale getirilmiş, gölge eğitim (shadow education) diye adlandırılan özel dersler dershaneler gibi okul dışı destek mekanizmalarının yanı sıra özel okulların sayısı artmış, sınavlara hazırlık kitapları ve kursları bu alanda bir piyasanın oluşmasına yol açmıştır. Bunun sonucunda da ailelerin eğitime ayırdıkları bütçe her geçen gün daha da artmıştır. Diğer taraftan bu süreçte öğretmenler de sınava hazırlayan teknisyenler haline gelmiştir. Neoliberal dönemde

eğitimde piyasalaşma ve muhafazakarlaşma birbirlerini besleyen süreçler olarak işlemektedir. Nitekim Türkiye’de de seçmeli ve zorunlu din derslerinin sayının artırılması, İmam Hatip Okullarının teşvik edilmesi, müfredattan evrim teorisinin çıkarılması, laik eğitimin aşındırılması, sınavlar yoluyla dogmatik bilme/öğrenme biçimlerinin yaygınlaştırılması ile eğitim büyük ölçüde dinselleştirilmiş/İslamlaştırılmıştır. Merkezi sınavların çocukların, adeta daha anaokulunda, gelecekte yapacakları mesleği belirleyici hale geldiği bu dönemde nitelikli eğitim isteyen, laik eğitim talep eden özellikle orta ve üst ekonomik sınıf veliler çocuklarını özel okullara alırken, yoksul ve alt sınıftan ailelerin çocukları daha çok meslek liselerine ve İmam Hatip Okullarına mecbur bırakılmaktadır. Bu anlamda toplumda genç nüfusun büyük bir kısmına reva görülen eğitimin mesleki eğitim olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitimde neoliberal politikalar örgün eğitimi olduğu kadar yaygın eğitim sistemini ve yaşam boyu öğrenme anlayışını da dönüştürmüştür. Nitekim son dönemlerde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin söylem ve uygulamalar, bilgi ve becerilerin sürekli olarak yenilenmesine, işgücü piyasasının taleplerine ve ihtiyaçlarını karşılayacak esnek çalışma koşullarına uyum sağlayacak iş gücünü yetiştirilmesinin önemine yönelik vurguların ön plana çıkararak ilişkin politikalarla biçimlendirilmektedir. Bu politikalarda en önemli vurgunun ise mesleki eğitime yönelik olduğu görülmektedir. Zira işsizliğin küresel düzeyde arttığı bu dönemde çeşitli çözüm önerileri gündeme getirilmiş, işsizliğin çözümüne yönelik görüşler ve politika arayışları sürecinde de mesleki eğitim-istihdam arasındaki ilişki gittikçe ön plana çıkarılmıştır. Benzer şekilde uluslararası raporlar, kalkınma planları, bunlar doğrultusunda uygulamaya konulan proje ve çalışmalar da yaşam boyu öğrenme bağlamında mesleki eğitim ve istihdam ilişkisine vurgu yapmaktadır. Bu rapor ve planlarda işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu vasıf ve becerilere sahip, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen, esnek çalışma biçimine uyum sağlayabilen bireylerin yetişmesinin işsizliği azaltacağına ilişkin söylemler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bu rapor ve planlarda yaşam boyu öğrenme kavramı çoğunlukla yaygın eğitim, sürekli eğitim ve hatta yetişkinlerin mesleki eğitimi kavramları ile eş anlamda kullanılmakta ve işgücü piyasasının talepleri doğrultusunda bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlik, kurs ve öğrenmelerin bireyleri istihdam edilebilir kılacağı vurgulanmaktadır. Özellikle beceri edinmeye yönelik belirgin vurgunun yaşam

boyu öğrenmeyi mesleki eğitime indirgediği iddiaları oldukça sık dile getirilir olmuştur. (Cohen, 1984; Cort, 2008; Lundval & Rasmussen, 2016).

Eğitim, piyasanın talep ve ihtiyaçlarına uyarlayan politikaların ağırlık kazanmasıyla, ekonomik faaliyetlerin bir tür verimlilik ögesine indirgenmiştir (Sayılan, 2001:621). Eğitimin rolü artık ekonominin gerektirdiği esnek ve nitelikli insan gücünü yaratmak olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Ekonominin ve işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu insan gücünü yaratmak için de yaşam boyu öğrenme anlayışı ön plana çıkarılmıştır.

İşsizliği, işsizlerin suçuymuş gibi gösteren neoliberal söylem, kendilerini “istihdam edilebilir” kılma sorumluluğunu da bireylere yüklemekte ve istihdam edilebilir olmanın yolunun yaşam boyu öğrenmeden geçtiğini iddia etmektedir (Bora ve Erdoğan, 2013:19). Başka bir ifadeyle, bireyler neoliberal piyasanın ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda kendi yetenek ve becerilerini geliştirmekten ve bunları belgelendirmekten kendileri sorumludurlar. Öğrenme artık bireysel beceri gelişimi anlamında kullanılmaktadır ve bu yolla bireyin özgürleşeceği, üretici hale geleceği ve iş bulacağı ima edilmektedir (Güllüpınar ve Gökalp, 2014: 69). Nitekim bir zamanlar toplumsal gelişmeyle, kişisel refah ve gelişimle bir biçimde ilişkilendirilen “yaşam boyu eğitim” ve “yaygın eğitim” gibi kavramlar artık “yaşam boyu öğrenme” kavramı altında öncelikli olarak istihdam ve işsizlikle birlikte anılır hale gelmiştir (Keskin-Demirer, 2013: 53).

Kökenleri II. Dünya Savaşı öncesi döneme kadar (örn. 1926’da Lindeman, 1929’da Yeaxlee) geri gitmesine rağmen, günümüzde yoğun biçimde mesleki eğitimle ilişkilendirilen yaşam boyu öğrenmenin, yetişkin eğitimi kapsamında sistemli bir şekilde düşünülmesi, ana akım söyleme girmesi ve yaygınlaşması 1960’ların sonu ve 1970’lerin başında UNESCO’nun himayesinde olmuştur (Bowl, 2017:23; Hake, 1999:53). Ancak yaşam boyu öğrenme anlayışının kökenleri, 1960’larda ana akım söylemde yaygınlaşmaya başladığı zamanlarda yaşam boyu öğrenmeye yüklenen anlamla, bugün kavrama yüklenen anlam, tarihsel süreç içinde hakim ekonomi politikalarına bağlı olarak, oldukça büyük değişim ve dönüşümlere uğramıştır. Dolayısıyla kavramın bugün kullanılmakta olduğu bağlamı ve hem yetişkin eğitimi kapsamındaki dönüşümünü hem de yetişkin eğitimi dönüştürmesini anlayabilmek açısından yaşam boyu öğrenmenin ortaya çıkışına, tarihsel gelişimine ve kullanımındaki değişime bakmak önemlidir.

Field (2001:8), İngiltere’de resmi bir komitenin 1919’da yayınlamış olduğu bildiriye dayanarak, yaşam boyu öğrenme fikrinin kökeninin “*Birinci Dünya Savaşı’nın*

sonlarına doğru ortaya çıkan kadınların ve işçi sınıfının vatandaşlık haklarının genişletilmesi tartışmalarının yanı sıra Rusya'daki Bolşevik ihtilali gibi uluslararası gelişmelerden" etkilenmiş "entelektüel bir filizlenmenin" sonucu olduğunu ifade eder. Söz konusu bildiride şu ifadeler yer almaktadır:

"Yetişkin eğitimi ne orada burada yer alan birkaç istisnai insan için bir lüks olarak, ne de sadece kısa bir ölçek ya da genç yetişkinlere yönelik olarak görülmelidir. Aksine yetişkin eğitimi kalıcı bir milli gereklilik, vatandaşlığın vazgeçilmez bir hususu ve bu nedenle hem evrensel hem de yaşamboyu olmalıdır" (Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction 1919: 5'den aktaran Field, 2001).

Yirminci yüzyılın başlarında, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle, eğitime "günlük yaşamın sürekli bir boyutu" olarak bakan ve eğitimi okul ile sınırlandıran kavrayışın dışına çıkan kapsamlı bir anlayışın düşünsel temellerini oluşturmuşlardır. Böylece eğitimin yaşam boyu olduğuna dair anlayış, yetişkin eğitimi alanında sistemli çalışmaların ilk başladığı zamandan bugüne dek var olagelmıştır (Bowl, 2017:10). Lindeman 1926'da yazmış olduğu "The Meaning of Adult Education" (Halk Eğitiminin Anlamı) adlı eserinde "yaşamın bütünüdür öğrenme olduğunu ve bu yüzden de eğitimin herhangi bir bitim noktası olamayacağını" ifade eder ve "eğitim yaşamdır" der. O'na göre eğitim, "yaşama bağlı bir süreç olarak, mesleki olmayan ideallerle ilgilidir, daha doğrusu mesleki eğitimin bıraktığı yerden baslar ve amacı yaşamın bütününe anlam vermektir" (Lindeman,1969). Bu bağlamda da yetişkin eğitiminin, mesleki eğitim olarak anlaşılması gerektiğinin altını çizmiş olur.

Basil Yeaxle de 1929'da yazmış olduğu Lifelong Education (Yaşam Boyu Eğitim) kitabında, sözü edilen 1919 Raporu'nun birçok temasını gözden geçirir ve çok daha geniş ve daha dolu bir yaşam boyu eğitim kavramını, günlük yaşamın bir parçası olarak eğitim anlayışını savunur:

"...Yetişkin eğitimi, beslenme ve fiziksel hareket gibi, yaşamın ayrılmaz unsurlarındandır. Yaşam; canlı, güçlü ve yaratıcı olmak için deneyim üzerinde sürekli düşünmeyi gerektiriyor ki eyleme akıl, yol gösterebilir. Beden, akıl ve ruhun mükemmel birlikteliği bakımından çalışma ve boş zaman birbiri ile uyumlu kılınırken; çalışma, kendini ifadenin bir başka yönü olsun... Yetişkin eğitiminin özellikle ilk ve informal biçimlerine önem verilmelidir. Bunların sıradan insan için bir tılsımı vardır: Eğitim kişiyi olduğu yerde bulur ve ondan herhangi bir yolculuk yapmasını, doğal olmayan bir çaba göstermesini istemez. İnfomal eğitim, kulüplerde, sinemada, tiyatrodaki, konser salonlarında, sendikalarda, siyasal topluluklarda; insanların evlerinde, kitap, gazete, müzik, atölye, bahçe ve arkadaş grupları aracılığıyla varlığını sürdürür. ..." (Akt. Ayhan, 2005, Yeaxle, 1929:155).

1920'lerde dile getirilmeye başlanıp 1950 hatta 1960'lara kadar devam eden ve genelde eğitimin, özelde ise yetişkin eğitiminin sadece mesleki eğitim olmadığını dile getiren, dahası eğitimin mesleki olmayan günlük yaşam içindeki varlığına vurgu yapan, yaşam boyu eğitimi insanı her yönüyle geliştiren ve hayatı bütünleyen, sınırları olmayan bir öğrenme olarak kavramsallaştıran bu anlayışın, Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türk Eğitim sistemi içinde kendine yer bulduğunu söylemek mümkündür. Zira bir yandan örgün eğitim ve okula dayalı eğitim geliştirilirken diğer yandan Millet Mektepleri, köy okuma odaları, Halkevleri gibi okul dışında ve informal eğitim ortamlarında eğitimin geliştirilme çabalarının böyle bir anlayıştan beslendiği söylenebilir.

İkinci dünya savaşından sonraki dönemde yaşanan işsizlik, kadınların istihdama daha fazla katılması, yaşanan göçlerin sonucu olarak ortaya çıkan mülteci ve göçmenlerin eğitim ihtiyacı; hem özel sektörde hem de kamuda nitelikli işgücüne duyulan ihtiyaçtan kaynaklanan okur-yazarlık oranlarının artırılması ve mesleki eğitimin geliştirilmesi talepleri yetişkin eğitiminin önemini artırmış ve yaşam boyu eğitimin ülkelerin öncelikli gündemi haline gelmesine yol açmıştır (Bowl, 2017: 5). Nitekim, 1949'da UNESCO'nun ilk Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansında (Danimarka'daki Elsinore Konferansı'nda) yaşam boyu öğrenme, uluslararası alanda gündeme gelmiş ve konferansta, "yetişkin eğitimi liderleri ve [eğitim] alanında çalışan diğerleri" arasında "sürekli işbirliğini sağlamak için uluslararası bir mekanizmanın" kurulması önerisi ele alınmıştır. Böylece henüz kurumsallaşmamış bir hareket olan yetişkin eğitimi ile UNESCO arasında bağ kurulması için bir kilometre taşı oluşturulmuştur. 1960 yılında Montreal'de düzenlenen ikinci UNESCO konferansında ise, yetişkin eğitimi artık yalnızca nüfusu özgürleştirmenin bir yolu olarak değil, aynı zamanda "değişime uyum sağlamak ve halkının yaşam kalitesini geliştirmek" isteyen herhangi bir ulusun politikasının temel bir unsuru olarak görülmeye başlanmıştır (Volles, 2014: 6). Başlangıcından itibaren ortak değerler ve özlemler üzerine inşa edilmiş güçlü bir uluslararası boyutu olan yetişkin eğitimi (Rubenson, 2009: 415) bu gelişmeler sonucunda başta Birleşmiş Milletler (BM) ve UNESCO olmak üzere, Avrupa konseyi, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Gıda ve Tarım Örgütü (FAO) ile Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) gibi örgütlerin ve kuruluşların gündemlerinde, programlarında kendine daha çok yer bulmaya başlamıştır (Bowl, 2017: 25).

Dehmel (2006:50) uluslararası yaşam boyu öğrenme söyleminin bir eğri olarak tanımlanarak analiz edildiğinde, iki tepe noktasının, yani zirve aşamasının olduğunu ileri

sürmektedir. Birinci aşama, 1970'lerin başlarından, 1970'lerin ortalarına kadar olan ve uluslararası gündemde de yaşam boyu eğitimin yoğun olarak tartışılmaya ve ele alınmaya başlandığı dönem; ikincisi ise 1990'larda başlayan ve günümüze kadar uzanan dönemdir. Bu iki dönem arasında YBÖ söylemi ortadan kalkmamıştır, ancak nispeten daha durağan ve daha pasif haldedir; politika gündeminin yoğunlaştığı ana konulardan biri olmamıştır.

1970'lerin başında YBÖ Avrupa Konseyi tarafından "education permanente" (yaşamboyu eğitim) şeklinde formüle edilmiş, 1972'de UNESCO'nun Edgar Faure'un başkanlığında hazırlanan ve Faure raporu olarak da bilinen "Learning to Be" (Var Olmayı Öğrenmek) raporunda ve Avrupa Kültürel Mirası Avrupa 2000 Projesinde ise "recurrent education" (dönüşlü eğitim) olarak kullanılmıştır (Hake, 1999: 54). YBÖ söyleminde bir dönüm noktası olarak görülen Faure raporu, yalnızca bireylerin yaşamı boyunca öğrenmesini teşvik etmekle kalmamış, aynı zamanda yaşam boyu eğitimi "insan"ın veya insanlığın bir bütün olarak gerçekleşmesi ile ilişkilendirmiştir. Faure raporunda, eğitimin temel amacının "*bireyin fiziksel, entelektüel, duygusal ve ahlaki olarak tam bir insan olarak bütünleşmesi*" olduğuna vurgu yapılmış ve ek olarak sonuç bölümünde yaşam boyu öğrenmeyi tanımlayan yeni ilkeler şöyle özetlenmiştir (Can, 2011: 7-8):

- 1) Her birey, yaşam boyu öğrenmeye devam etmelidir, yaşam boyu öğrenme öğrenen toplumunun temel taşıdır,
- 2) Öğrenme deneyimi zaman ve mekândan bağımsız olmalıdır,
- 3) Eğitim çeşitli araçlar yardımıyla verilmelidir,
- 4) Tamamıyla açık bir eğitim, öğrenenlere yatay veya dikey olarak hareket etmelerini sağlar, bu da onlara öğrenmek için daha fazla seçenek sunar.
- 5) Genel eğitim kavramı, toplumsal ve ekonomik, teknik ve pratik bilgiyi de içerecek şekilde genişletilmelidir,
- 6) Eğitim gençleri sadece gelecek işlerine hazırlamamalıdır, aynı zamanda sürekli gelişime ve yeni durumlara, üretim biçimlerine ve şartlara alışmaya hazırlamalıdır; Gençlerin, çalışmada en üst düzeyde hareketliliğe ve bir işten bir diğer işe geçebilmelerinde yardımcı olmalıdır.
- 7) Yaşam boyu öğrenme kavramı, iş, endüstri ve tarım şirketlerinin de kapsamlı bir eğitimsel işlevinin olacağını anlatmaktadır.

8) Yeni eğitim anlayışı, bireyi kendi kültürel gelişiminin yaratıcısı yapmaktadır, kendi kendine öğrenme, özellikle de yardımlı kendi kendine öğrenme bütün eğitim sistemlerinde değişmez bir değere sahiptir.

9) Eğitim, sonunda bütün toplumun bir işlevi olana kadar sürekli gelişme demektir, bundan dolayı da toplumun geniş kesimleri eğitime katılmalıdır.

10) Öğretme, geleneksel eğitimin anlayışına ters olarak kendini öğrenmeye göre uyarlamalıdır; öğrenen öğretimin önceden belirlenmiş kurallarına boyun eğmemelidir.”

Kısaca özetlemek gerekirse, Faure Raporunda; *“kişinin tüm yaşamını kapsadığına ve hem yaşam süresi hem de çeşitlilik anlamında, eğitsel olduğu kadar toplumsal ve ekonomik kaynaklarıyla bütün toplumu ilgilendirdiğine”* göre, eğitim sisteminde onarımlar yapmak da yetmez; öğrenen bir toplum olmaya yönelmeliyiz vurgusu ön plana çıkmaktadır (Ayhan, 2005: 36).

Volles (2014:7)’e göre UNESCO’nun bu dönemde YBÖ yaklaşımı hümanist olarak kabul edilebilir. Zira o dönemde yaşam boyu eğitim, yaşam boyunca formal ve informal bilgi edinimi; örgün eğitim ve esnek öğrenmelerle sağlık, çevre, kültür, dayanışma ve demokrasiye ilişkin bilgilerin kazanılması yoluyla insanın bütünsel gelişiminin sağlanması üzerinden tanımlanıyordu. Bu durum yaşam boyu öğrenmenin bugün işgücü piyasasının ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılamaya yönelik, daha çok mesleki eğitim ile ilişkilendirilen ve insanın bütünsel gelişimini ikinci planda tutan neoliberal yaklaşımından oldukça uzaktır. Bu anlamda Faure raporunun yaşam boyu öğrenme anlayışında hakim olan ikili (hümanist ve neoliberal) tartışmanın köşe taşlarından birini oluşturduğunu söylemek mümkündür (Volles, 2014:7).

Field’a (2001: 6) göre UNESCO’nun yaşam boyu eğitim ile ilgili bu çalışmalarını 1980’lerde OECD insan sermayesi kuramı anlayışı ile devam ettirmiştir. Nitekim 1973 yılında yayımlanan “Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning” (Yaşam Boyu Öğrenme İçin bir Strateji) adlı raporda eğitimin sorumluluğunun, küresel ekonomi ve rekabet bağlamında, eğitim kurumları ve devletten alınıp bireylere verilmesi gerektiği ve hem toplumsal zenginleşme hem de kişisel gelişim için bireylerin kendi eğitimlerinin sürekliliğini sağlamada birinci dereceden sorumluluklarının olduğunu belirtmiştir (Borg ve Mayo, 2005: 207). OECD’nin bu yaklaşımını hümanist YBÖ anlayışından uzaklaşmanın ve piyasa ve ekonomi temelli neoliberal bir YBÖ anlayışına doğru

yönelmenin ilk adımları olarak ele almak mümkündür. Dehmel (2006: 51), 1970'lerin ortalarından 1990'lara kadar uluslararası ve hükümetler arası kuruluşların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin çok az söylemde bulduklarını ve yaşam boyu öğrenmenin insanın bütüncül gelişimine, dayanışmaya ve demokrasiyi geliştirmeye yönelik hümanist ideallerinin adeta ortadan kalktığını belirtir. Bunun altında yatan nedenler çok katmanlı olsa da öne çıkan sebeplerden biri hükümetlerin şiddetli ekonomik kriz ve sonucunda ekonomik durgunluğun yarattığı ciddi ekonomik ve toplumsal etkilerle ve artan işsizlik oranlarıyla mücadele etmek zorunda kalmalarıdır.

Field (2001:7), YBÖ'nin, 1970'ler ve 1980'lerde daha çok UNESCO ve OECD politikalarında ve söylemlerinde kendine yer bulduğunu ve Avrupa Birliği politik ajandasının dışında kaldığını belirterek, bunun altında yatan nedenleri iki maddede özetlemektedir:

“(1) 1970'ler ve 1980'ler boyunca, YBÖ tartışmalarının çoğu, çok sınırlı etkiye sahip olan hükümetlerarası kurumlarda (çoğunlukla UNESCO ve OECD) gerçekleşmiştir. OECD'nin önerileri, benzer fikirlere sahip bir grup ülkeyi temsil ettiği ve tavsiyeleri çoğunlukla politikaya odaklandığı için daha kolay kabul edilme eğilimindeydi. Öte yandan UNESCO, Doğu Bloğu, kapitalist Batı ve Güney'in gelişmekte olan ulusları arasındaki çatışmaların tamamının oyun dışı bırakıldığı açık bir foruma olanak sağlamıştır. AB'ye gelince, Avrupa Konseyi, üst düzey politika yapıcılar yerine çoğunlukla ulusal yetişkin eğitimi kurumlarıyla (bu noktada “education permanente” ağırlıklı olarak yetişkin eğitimi olarak görülüyordu) etkileşime girmiş ve bu YBÖ'nin politik alanda yaygın hale gelmesinin önünde başka bir sınırlayıcı rol oynamıştır.

(2) 1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başlarında yaşanan işçi grevlerinin ardından, 1970'lerin sonu ve 1980'lerde ekonomi durgunlaşmıştır. İşsizlik rakamları dramatik bir şekilde artmış, bu nedenle endüstriyel demokrasiden söz edilmeye başlanmış ve yaşam boyu öğrenme ve tekrarlayan eğitim hakkındaki söylemler çoğunlukla profesyonel yetişkin eğitimiyle sınırlı kalmıştır. 1980'ler boyunca, uluslararası kuruluşların YBÖ hakkında çok az şey söylemişlerdir.”

Kısacası, 1990'lara kadar kökenlerini 1920'lerin yetişkin eğitiminden alan yaşam boyu eğitim anlayışı UNESCO'nun hümanist yaklaşımı ile OECD'nin ekonomik perspektifli yaklaşımı arasında gelişmiş ve buna uygun olarak kavramsallaştırılmıştır, bu dönemde yaşam boyu öğrenme ile gündem belirleme konusunda UNESCO'nun daha öne çıktığını söylemek mümkündür.

Yaşam boyu öğrenmenin ikinci zirve noktası daha önce söz edildiği gibi 1990'larda başlamıştır (Dehmel, 2006:50) ve Avrupa Birliği gibi, içindeki üye devletlerin eğitim politikalarını etkileyebilecek, milletler üstü bir yapılanmayla tekrar gündeme

gelmiştir (Can, 2011: 9). Ancak bu dönemde, yaşam boyu eğitimin yerini yaşam boyu öğrenme; 90 öncesinin bireyin bütünlüklü ve toplumsal gelişimini, demokrasiyi ve dayanışmayı öne çıkaran hümanist anlayışının yerini de küreselleşme, yeni bilgi teknolojilerinin yükselişi, bilgi toplumu, yaşlanan toplum, öğrenen toplum gibi kavramları ön plana çıkararak eğitimin bütününe ekonomik bir perspektif getiren neoliberal anlayış alacaktır (Bowl; 2017:26). Bu dönemde OECD, UNESCO ve Avrupa Komisyonu yeni stratejileri tartışan ve yaşam boyu öğrenme kavramının geliştirilmesini teşvik etmeye çalışan çeşitli raporlar yayımlamışlardır. Bunların arasında Avrupa Komisyonunun “Teaching and Learning: Towards the Learning Society” (“Öğretme ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru” /CEC, 1995), UNESCO’nun Delors Raporu olarak bilinen “Learning—the Treasure Within” (Öğrenme- İçteki Hazine / UNESCO, 1996) ve OECD’nin “Lifelong Learning for All” (Herkes için Yaşam Boyu Öğrenme/OECD, 1996) raporları alana en önemli katkılar olarak kabul edilmektedir (Dehmel, 2006:52). Özellikle Delors Raporunda öne çıkarılan;

“(1) Bilmeyi öğrenme,

(2) Yapmayı öğrenme,

(3) Olmayı öğrenme ve

(4) Birlikte yaşamayı öğrenme kavramları konuya ilişkin anlayıştaki dönüşümü ortaya koyar niteliktedir” (Field, 2001: 9).

Benzer şekilde 1996 yılında, OECD Eğitim Bakanları Toplantısı yaşam boyu öğrenmeye odaklanmıştır, sloganı "herkes için yaşam boyu öğrenme" olan toplantıda küresel rekabetçi baskılara ve yeni teknolojilerle bilimsel gelişmelerin getirdiği zorluklara bir yanıt olarak yaşam boyu öğrenme ön plana çıkarılmıştır. Bu dönemde OECD, yaşam boyu öğrenmeyi 'yaşam süresince bilinçli öğrenmenin devamı' olarak tanımlamış, eğitim ve öğretim sistemleriyle informal öğrenmeyi birbirine bağlayarak YBÖ'nin formal ve informal öğrenmeyi içermesi gerektiğini vurgulayan yaşam boyu öğrenme temasını UNESCO veya AB'den daha ileriye taşımıştır (Volles, 2014:9-10).

Avrupa Birliği'nin 1990'lı yıllarda yaşam boyu öğrenme politikalarını incelemeye önce, kurulduğu yıllardan 90'lara kadar, birlik içerisinde eğitimde üye ülkeler arası birlikteliği ve işbirliğini sağlama çabalarını gözden geçirmek yararlı olacaktır. Zira bu girişimler, UNESCO ve OECD'nin konuya yaklaşımlarıyla birlikte, 90'lar sonrası AB yaşam boyu öğrenme politikalarının şekillendirilmesinde önemli rol oynayacaktır. Cort'a

(2008: 88-89) göre Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (ECSC) olarak kurulduğu günden bu yana Avrupa Birliği'nin eğitimde üye devletler arası ortaklaşma ve işbirliği sağlama çabalarının altında yatan en önemli amaç ortak bir mesleki eğitim sistemi oluşturmak ve bu yolla da çalışanların hareketliliği ve mesleki yeterliliklerin uluslararası olarak tanınmasını sağlamaktır. Bu amaçla da ilk başlarda eğitimin ortaklaştırılması ve mesleki eğitim hakkındaki söylemler genellikle daha dar bir çerçevede ve özellikle çelik ve kömür endüstrilerdeki işçilerin beceri gereksinimlerine odaklanmış ve bu yaklaşım, tarım ve ulaştırma sektörlerinin Topluluk Politikası'na dahil edildiği 1960'lara kadar devam etmiştir. 1957 yılında Roma Antlaşmasıyla kurulan Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun hedefi ekonomik bir topluluğun kurulması ve - zamanla - "Avrupa halkı arasında daha yakın bir birlik" oluşturulması olarak belirlenmiştir (The Treaty of Rome, 1957). Roma Antlaşması'nın Avrupa Sosyal Fonu'yla ilgili 2. Bölümünde yer alan 128. Maddede şu ifadeler yer verilmiştir:

"Konsey, Komisyon'un önerisi üzerine hareket ederek ve Ekonomik ve Sosyal Komite'ye danıştıktan sonra, ulusal ekonomilerin ve ortak pazarın uyumlu bir şekilde gelişmesine katkıda bulunabilecek ortak bir mesleki eğitim politikasının uygulanması için genel ilkeleri belirler".

Ancak 1960'larda komisyon önerilerinin çoğu üye devletler tarafından tepkiyle karşılanmış ve devletler eğitim sistemleri ve mesleki eğitim konularında kendi egemenliklerini koruma konusunda ısrar etmişlerdir (Cort, 2008: 92). Bu yıllarda ortak bir eğitim politikasının oluşturulamamasının altında yatan nedenlerini Petrini şöyle özetlemektedir:

- Topluluğa yetki verme konusundaki isteksizlik,
- Komisyonun bütünleştirici politikası ve
- Hükümetlerarası ve uluslararası baskılar arasındaki diyalektik,
- Üye devletler arasında ortak bir sorunun olmaması,
- Dönemin Avrupa'da sosyal refah, ekonomik patlama ve eğitim patlaması ile karakterize edilmesi (Akt:Cort, 2008: 93 Petrini, 2004).

1970'lerin ortalarında genç işsizliğinin artmasıyla birlikte Komisyon, (genç) işsizlere yönelik rehberlik ve yeniden eğitim programları için bir çerçeve oluşturmak amacıyla, sınırlı mesleki eğitim yetkinliklerinden ziyade daha geniş bölgesel politikalarını işgücü piyasası politikası için araçlar olarak kullanmaya başlamıştır.

“Avrupa Bölgesel Kalkınma Fonu, Avrupa Sosyal Fonu ve Avrupa Tarımsal Yönlendirme ve Garanti Fonu”ndan oluşan bu yapısal fonlar 1970'lerin sonlarında ve 1980'lerin başlarında, işsiz gençler, uzun süreli işsizler, kadınlar, göçmenler, etnik azınlıklar ve engellilerle ilgili çok çeşitli önlemlerin alınmasına olanak sağlamıştır (Hake, 1995:55). Bu nedenle, 1980'lerde, artan AET kaynakları, bölgesel odaklı programlara ve ağırlıklı olarak mesleki (yeniden) eğitime yönelik önlemlere tahsis edilmişti (Bowl: 2017: 29).

Avrupa Birliği'ni kuran 1992 Maastricht Antlaşması, eğitim ve öğretime ilişkin politika oluşturma sürecinin Avrupalılaştırılmasına yönelik bir sonraki önemli adımlardan biridir ve bu Antlaşma'nın 126. ve 127. maddeleri, AB'nin yetişkin eğitimi ve mesleki eğitim de dahil olmak üzere genel eğitim alanlarıyla ilgili politika geliştirme yetkilerini açıklığa kavuşturmaktaydı (Hake, 1995:55). Nitekim 126. ve 127. Maddeler sırasıyla şöyledir:

“Topluluk, üye devletler arasında işbirliğini teşvik ederek ve öğretim içeriği ve eğitim sistemlerinin organizasyonu ile kültürel ve dilsel çeşitlilikleri konusunda üye devletlerin sorumluluğuna kesinlikle saygı gösterirken, gerekirse, eylemlerini destekleyerek ve tamamlayarak kaliteli eğitimin geliştirilmesine katkıda bulunur.

Topluluk, üye devletlere kesinlikle saygı göstererek, Üye Devletlerin eylemlerini destekleyecek ve tamamlayacak bir mesleki eğitim politikası uygular ...” (Hake, 1995:55).

Cort (2008: 99)'a göre her ne kadar eğitim ve mesleki eğitim ayrı maddeler altında yer alsada da, 1990'ların AB politikası eğitim ve öğretime bütünsel bir yaklaşım sergiliyordu ve her iki alan da beşikten mezara kadar öğrenmeye ve örgün eğitim sistemleri dışında kazanılan yeterliliklerin tanınmasına ve akreditasyonuna vurgu yapan 'Yaşam Boyu Öğrenme' başlığı altında yeniden yapılandırılmıştı. Eğitimde odak noktası artık girdi veya süreç (resmi eğitim yörüngeleri) değil, "öğrenme çıktıları" idi. Yani, 1957'de kömür ve çelik işinde çalışacak işçilere ortak becerilerin kazandırılması amacının, 1990'lara gelindiğinde artık işgücünün taleplerine uygun eğitim çıktıları hazırlamaya doğru evrildiğini, ancak işgücünün Avrupalılaştırılması girişiminin bu sefer mesleki eğitim üzerinden değil yaşam boyu öğrenme söylemi içinde yapılandırıldığını söylemek mümkündür. Nitekim 1993 tarihli 'Eğitimin Avrupa Boyutu adlı Yeşil Kitap'ta,

“... işsizlerin tekrar emek piyasasında iş bulmalarını sağlamak amacıyla sürekli meslekî eğitim sisteminin sistematik bir yapıya kavuşturulması öngörülmüştür. Bu metinde mevcut iş gücünün meslekî teknik eğitim ile günün teknoloji ve iş gücü pazarına uygun becerilerle donatılmasına geniş bir yer ayrılmıştır” (Akbaş ve Özdemir, 2002)

1995 yılında yayımlanan “Beyaz Kitap (White Paper)”ta yer alan “Öğretme ve Öğrenme: Öğrenme Toplumuna Doğru” (Teaching and Learning: Towards a Learning Society) bölümünde YBÖ’yi geliştirmek için beş temel ilke belirlenmiştir:

- “1- Yeni bilgi edinmeyi özendirme:
- 2- Okul ve iş piyasasını birbirine yaklaştırma
- 3- Dışlanmışlıkla mücadele
- 4- Avrupa dillerinden üçünde yetkinleşme
- 5- Sermaye yatırımı ve eğitime yapılan yatırımı aynı zeminde değerlendirme” (European Commission, 1995: 1).

Yeşil Kitap’ta yer alan “iş gücünün meslekî teknik eğitim ile günün teknoloji ve iş gücü piyasasının taleplerine uygun hale getirilmesi” ve Beyaz Kitap’ta yer alan “okul ve iş piyasasını birbirine yaklaştırma” hedeflerinin yetişkin mesleki eğitimi için de geçerli ilkeler haline geldiğini söylemek mümkündür (Cort, 2008:101). Beyaz Kitap ayrıca 1996 yılının “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olması konusunda da öneride bulunur ve yaşam boyu öğrenmenin önemiyle ilgili toplumun bilinçlendirilmesi amacıyla “1996 yılı Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” (AYBÖY) olarak kabul edilir (Dehmel, 2006:53). AYBÖY, AB’nin yaşam boyu öğrenmeyi aktif olarak desteklemesinin başlangıç noktası olmuş, AB genelinde çok çeşitli aktiviteler oluşturulmuş ve bu alanda hem ulusal düzeyde hem de uluslar üstü bir temelde artan bir ihtiyaç farkındalığına katkıda bulunmuştur (Hake, 1999:63). Böylelikle, Avrupa Komisyonunun 1996’da hazırladığı Hayat Boyu Öğrenme Stratejisinin içeriği de oluşturmuştur. Bu rapora göre AB düzeyinde yaşam boyu öğrenme hedefleri: (1) yeni bilgi edinimini teşvik etmek; (2) eğitim ve iş sektörlerini birbirine yaklaştırmak; (3) dışlamayla mücadele; (4) üç Avrupa dilinde yeterlilik geliştirmek ve (5) sermaye yatırımı ve eğitime yapılan yatırımı eşit olarak ele almak, şeklinde belirlenmiş ve birlik üyesi devletlerin bu hedeflere uygun önlemler almaları tavsiye edilmiştir (Volles: 2014:10). Bu gelişmelere paralel olarak 90’lı yıllardan

günümüze yaşam boyu öğrenme AB politika gündeminde belirleyici olmaya devam etmiş, 1997 Amsterdam Antlaşması yaşam boyu öğrenme fikrini açıkça desteklerken, Avrupa istihdam Stratejisi için de öncelikli tema haline gelmesine dayanak oluşturmuştur (Dehmel, 2006:55). 2000 yılındaki Lisbon ve Freira Zirvelerinden sonra Avrupa Konseyi'nin "Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi (Memorandum on Lifelong Learning)" yayımlanmış ve bu belgede "... öğrenme etkinlikleri yaşam boyu sürer" vurgusu ön plana çıkarılmış ve "bilgi, beceri ve yeterliliklerin iyileştirilmesi için sosyal, sivil/yurttaş ve /ya da istihdamla ilgili perspektifler içinde, ..." gerçekleştirilecek öğrenme etkinliklerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında düşünülmesi gerektiği belirtilmiştir (Hake, 2005: 21). Bildiri üye devletler tarafından tartışılmaya açıldıktan sonra, 2002 yılında "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality" ("Yaşam Boyu Öğrenme Gerçekliği Alanında Avrupalı Olmak" adıyla yayınlanmış, Avrupa Konseyi Avrupa Komisyonu'nun gözden geçirdiği siyasa belgesini kabul etmiş ve üye ve aday ülkelerde eğitim ve öğretim reformu için rehber ilke olarak benimsenmiştir (Dehmel, 2006: 57). Avrupa Konseyi'nin "Yaşam Boyu Öğrenme Kararında", "... yaşam boyu öğrenme okul öncesi yaşlardan emeklilik sonrasına kadar uzanan tüm örgün ve informal öğrenmeleri kapsamalıdır..." denilmektedir (Hake, 2005:22). Bugün gelinen noktada Avrupa Birliği'nin benzer bir YBÖ stratejisine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim, 2011 yılında yayınlanan Avrupa Konseyi "European agenda for adult learning" (Yetişkin Eğitimi İçin Avrupa Gündemi) belgesinin açılış cümlesi şu şekildedir:

"Avrupa Birliği Konseyi, akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı büyüme için Avrupa 2020 stratejisi, mevcut ekonomik krize, demografik yaşlanmaya ve Avrupa Birliği'nin daha geniş ekonomik ve sosyal stratejisine yanıt olarak yaşam boyu öğrenme ve beceri geliştirmeyi kilit unsurlar olarak kabul etmektedir." (Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning, 2011:1).

Sonuç olarak, 1920'lerde köklerini yetişkin eğitiminden alarak ortaya çıkan hümanist yaşam boyu eğitim anlayışının yerini, dünyada yaşanan küreselleşme ve onunla birlikte ortaya konulan neoliberal politikaların sonucunda artık işgücünün istihdam edilebilirliğini ve küresel rekabet gücünü artırmak, girişimcilik ruhunu desteklemek, işgücü piyasasının talep ve ihtiyaçlarını karşılayacak becerileri edinmeye yönelik öğrenme etkinliklerini odak noktasına alan bir öğrenen toplum oluşturmak gibi iktisat alanının terimleri ile gerekçelendirilen yaşam boyu öğrenme anlayışına bıraktığını söylemek mümkündür.

Borg ve Mayo (2005), UNESCO, OECD ve AB'nin yaşam boyu eğitim söylemini analiz ederken iki keskin yön değiştirmenin dikkat çekici olduğunu öne sürerler: Bu yön değiştirmelerden biri "yetişkin", "tekrarlayan" ve "kalıcı" kavramlarından, beşikten mezara fikrini vurgulayan "ömür boyu" kavramına, ikincisi ise “eğitimden” “öğrenmeye” doğrudur, yani yapılara ve kurumlara odaklanma azaltılarak eğitim sürecinin merkezinde kendi öğrenimini üstlenme sorumluluğuna sahip olan bireye yönelik vurgu artırılmıştır. Kavramlar düzeyindeki bu dönüşümü anlamak için UNESCO, OECD ve AB'nin sözü edilen süreç içerisinde alana dair kullandıkları terminolojinin tarihsel evrimi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Terminolojinin Evrimi

Örgüt	1940lar	1950ler	1960lar	1970’ler	1980ler	1990 sonrası
“UNESCO	Yetişkin Eğitimi (Adult education)	Yetişkin Eğitimi (Adult education)	Sürekli Eğitim (Education permanente)	Yaşam Boyu Eğitim (Lifelong education)	Yaşam Boyu Eğitim (Lifelong education)	Yaşam Boyu Öğrenme (Lifelong learning)
OECD	-	-	Dönüşlü Eğitim (Recurrent education)	Dönüşlü Eğitim (Recurrent education)	Dönüşlü Eğitim (Recurrent education)	Yaşam Boyu Öğrenme (Lifelong learning)
AB	-	-	Sürekli ve Dönüşlü Eğitim (Permanent education & recurrent education)	Çoğunlukla Gündem dışında	Çoğunlukla Gündem dışında	Yaşam Boyu Öğrenme (Lifelong learning)”

Kaynak: Volles, N. (2014): Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2014.927852

Tablo 1’de görüldüğü üzere 1990’lardan sonra hakim söylem, yaşam boyu öğrenme olmuştur. Bu dönüşümde kavramın neoliberal rejiminin bir söylemi olarak, bilgi-temelli ekonomi, istihdam edilebilirliğin sağlanması, beceri kazandırma ve rekabet gücü gibi neo-liberal iktisadın sıklıkla kullandığı piyasa argümanlarıyla anılması etkili olmuştur (Sayılan, 2001:622). Yıldız (2012)’a göre küresel çapta uygulanan neoliberal politikaların yol açtığı dönüşümle birlikte yetişkinlere yönelik eğitim, hem piyasanın isteklerine daha uygun bir işlevle hem de daha bireysel düzlemde tanımlanmaya başlanmıştır.

Günlü (2009: 349-352) de yaşam boyu öğrenmenin, yeni üretim örgütlenmesinin önkoşulu olarak görüldüğünü belirtmekte ve bilgi ve öğrenmenin Fordist üretim örgütlenmesi karşısında odak noktası haline geldiğini ifade etmektedir. Nitekim yaşam boyu öğrenme, kalkınma ve rekabete dayalı işgücü piyasasına uyumu artırmada başat söylem haline gelmiştir. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme, yoksulluk, düşük istihdam oranları ve eşitsizlik gibi birçok sosyal ve ekonomik soruna karşı hazır reçete gibi sunulmaktadır. Ayrıca çalışma yaşamının risklerine, hiçbir garantisi olmayan işlere karşı iş gücünün krizleri yönetebilmesinin yolu olarak da yaşam boyu öğrenmeye işaret edilir olmuştur (Akbaş ve Özdemir, 2002:118). Neoliberal söylemde işsizlik bireylerin kendi suçuymuşçasına dile getirilmekte ve bireylere kendi öğrenmelerini gerçekleştirerek, sertifika programlarına ve kurslara katılarak kendilerini becerili ve “istihdam edilebilir” kılma sorumluluğunu yüklemektedir ve bu anlamda istihdam edilebilir olmanın yolunun yaşam boyu öğrenmeden geçtiği iddiası güçlenmektedir (Bora ve Erdoğan, 2013:19). Başka bir ifadeyle bireyler öğrenmeyi bireysel bir beceri haline getirmelidirler; gerekli becerilerle donanmış bireylerin üretici hale gelmeleri ve böylelikle istihdam piyasasında kendilerine yer bulabilmelerinin daha kolay olacağı ima edilmektedir. Bütün bu iddia ve imalardan çıkarılan sonuçlara göre, 1960 ve 1970’lerde hakim olan ve büyük ölçüde toplumsal gelişmeyle, kişisel refah ve gelişimle ilişkilendirilen “yaşam boyu eğitim” ve “yaygın eğitim” gibi kavramların yerini artık “yaşam boyu öğrenme” kavramı almıştır ve YBÖ de öncelikli olarak istihdam ve işsizlikle, istihdam edilebilirlikle, beceri edinmeyle, önceki öğrenmeleri belgelendirmeyle birlikte anılır hale gelmiştir. Bu değişim ve dönüşüm sonucunda da YBÖ’nin büyük ölçüde mesleki eğitime indirgendiğine dair vurgular ön plana çıkmaya başlamıştır (Keskin-Demirer, 2013: 53). Yaşam boyu öğrenme politikaları içinde yetişkin mesleki eğitimi, iş güvencesizliğine ve işsizliğe çözüm olarak sunulmaktadır. Ancak bireylerin bu çözümü kendi öğrenmeleri yoluyla kendilerini becerili ve istihdam edilebilir kılarak, kendilerinin bulmaları beklenmektedir. Çünkü değişime ayak uydurmak, artık bireysel tercihlere ve bireysel sorumluluklara dönüşmüştür. Eğitimin kamusal bir yükümlülük olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin sorumluluğuna bırakılmış bir öğrenme söyleminin neoliberal politikalarla uyumlu bireysel bir tercih olarak kabul edildiğini görmek mümkündür. Sayılan’a (2009: 266) göre, “*eğitim kamusal yükümlülük olmaktan çıkarılırken, sosyal bir hak olmaktan da çıkarılmakta, bireyin öğrenmesinin teşviki ve ödüllendirilmesine dayanan politikalar*

hayata geçirilmektedir”. Yaşam boyu öğrenmenin mesleki eğitimle ilişkilendirilmesi farklı ülkelerde de benzer bir seyir izlemektedir.

Karalis ve Vergidis (2004), Yunanistan’da halk eğitiminin 1980 sonrası Avrupa Birliği yapısal formlarının ağırlıkla olarak mesleki eğitim programlarına harcanması dolayısıyla kamu tarafından yürütülmekte olan halk eğitimi faaliyetleri gittikçe gerilerken, özel sektör tarafından yürütülen yetişkin mesleki eğitim faaliyetlerinin her yapılandırma döneminde daha da artarak, yaşam boyu eğitimin mesleki eğitimle özdeşleştiğini ortaya koymaktadırlar.

Avrupa Birliği içindeki mesleki eğitim programlarını ve yaşam boyu öğrenme içinde mesleki eğitimin rolünü inceleyen Cort (2008), Avrupa Birliğinde, Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (ECSC) olarak kurulduğu zamanlarda oluşturulmaya çalışılan ortak mesleki eğitim söyleminin yerini yaşam boyu öğrenme adı altında yürütülen mesleki eğitim faaliyetlerinin aldığını, yaşam boyu öğrenmenin öncelikli olarak istihdam edilebilirliği artırma, iş gücü piyasalarının talep ettiği becerileri kazandırmaya indirgenliğini aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin artan işsizlik oranlarından düşük inovasyon oranlarına, yetersiz girişimcilik taleplerine kadar her şeye çare olarak sunulduğunu öne sürmektedir.

Jogi (2012), Estonya’da yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, Estonya yetişkin eğitimi politikaları ve hedeflerinin büyük ölçüde ekonomik gelişmelerle AB ve uluslar üstü organizasyonlar tarafından ortaya konulan eğitim politikalarından güçlü bir şekilde etkilendiğini ortaya koymuştur. Çalışmada Milli eğitimin koordinasyonunda, ülkenin tarihi, değerleri veya gelenekleri ile ya da insanların gerçek ihtiyaçları ile uyuşmayan çözümlerin uygulandığına dikkat çekilmektedir. Bunun sebebi olarak da ülkede eğitim politikalarını belirlemede AB yaşam boyu öğrenme politikalarının belirleyici olması gösterilmektedir. Bu politikalar bağlamında da yetişkin eğitimi öncelikli olarak ekonomik büyüme ve işgücü piyasalarının taleplerini karşılamada etkili bir araç olarak görülmektedir.

Lucio-Villegas (2012), İspanya’da yetişkin eğitiminin insanlardan çok işgücü piyasasının gereksinimlerine odaklandığını öne süren çalışmasında, İspanya’da yetişkin eğitimi politikalarında yapılan değişikliklerin, yetişkin eğitimi, özellikle kısa süreli kurslar bağlamında, iş arayanların eğitimine indirgediğini ortaya koymaktadır. Yazara göre bu değişimle, yaşam boyu öğrenme vatandaşlık, sosyal hayata katılım ve yetişkin eğitiminin diğer ana hedefleri olarak kişinin kişisel yaşamındaki iyileştirmeler gibi daha

geniş konulara değil, yalnızca işgücü piyasasına odaklanan dar bir görüşe işaret eder hale gelmiştir. Ayrıca, yetişkin eğitime ayrılan bütçenin çoğunlukla mesleki eğitim alanında yoğunlaşması, yetişkin eğitiminde ağırlığın eğitim yoluyla gerçek bir vatandaşlığın yaratılmasına değil, işgücü piyasasına odaklanan hayat boyu öğrenme politikalarına kaydığını göstermektedir.

Tam (2013), Hong Kong'da sürekli eğitimin meslekileşmesine ilişkin çalışmasında, Doğu'nun Batı ile buluştuğu uluslararası bir şehir olarak Hong Kong'un küreselleşmenin, teknolojik ilerlemelerin ve artan uluslararası rekabetlerin getirdiği zorlukları; yeni milenyumda ekonomik büyümeyi sürdürme ihtiyacını ve küresel ekonomiyle bilgiye dayalı toplumun yeni taleplerini karşılayabilmesi için eğitimin rolünün yeniden tanımlanmasını dayatan dünya çapındaki eğilimlerin etkisine maruz kaldığını ifade etmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin piyasanın talep ettiği iş gücü ihtiyacını ve gelecekteki kalkınma için gerekli becerileri sağlamaya odaklandığını öne sürmektedir.

Kalenda, Kočvarová ve Vaculíková (2019), Çekya'da yaygın eğitime katılımı ile ilgili yapmış oldukları çalışmada yaygın eğitime katılımında en güçlü sebeplerin, diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, istihdam durumlarıyla ilişkili olduğunu ve istihdamın eğitim ve öğretime katılımında diğer faktörlerden daha önemli bir rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Çalışma bulgularına göre Çekya'da yaygın eğitime katılımı ilgili olarak iki eğilim öne çıkmaktadır: Birincisi, yetişkinlerin yaygın eğitime katılımında önemli bir artış söz konusudur, ikincisi ise bu katılım daha çok işgücü piyasasına yöneliktir. Çalışmanın önemli bulgularından biri ise işçileri yüksek vasıflı ve düşük vasıflı olarak ayırdığında yüksek vasıflı işçilerin yaygın eğitim faaliyetlerine katılım eğiliminin daha yüksek olduğudur. Zira düşük vasıflı çalışanların çoğu hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin temel kısıtlaması olarak ekonomik engelleri öne sürmüşlerdir. Nitekim bu da işgücü piyasası dışında kalan yetişkinlerin yaygın eğitim faaliyetlerine erişimde zorluk yaşadıklarını ve sınıfsal ayrımların derinleştiğini ortaya koymaktadır.

Rasmussen, Larson ve Cort (2019) tarafından Danimarka'da 1990'ların sonlarından itibaren yetişkin eğitimi politikalarının analizi üzerine yapılan çalışma, Danimarka'da yetişkin eğitiminin mesleki eğitime dönüşümünü ortaya koymaktadır. Çalışmaya göre, 1980'lerin çok yönlü seçeneklere odaklanan yetişkin eğitimi, rekabet devleti için uygun işgücü arzını güvence altına almak amacıyla yürütülen politikalar sonucu, özellikle 1990'ların sonlarından itibaren işgücü piyasası için yetişkinlerin

yetkinlik ve becerilerini geliştirmeye indirgenmiştir. Nitekim çalışma sonuçlarına göre, neoliberal politikalar sonucu yetişkin eğitiminde kamusal görünürlüğün azalmasına, sosyal ortakların yetişkin eğitimi politikalarında gücünün artmasına yol açmıştır. Bunun sonucunda da yetişkin eğitiminde eşitsizlik ve sosyal adalet gibi temalar bastırılırken, mesleki eğitime odaklanma, işgücü piyasasına katılım, rekabet edilebilirlik, işgücü piyasasının sorunlarını çözmeye yönelik politikaların ön plana çıkması yaşam boyu öğrenme anlayışına yön veren temalar haline gelmiştir.

Hodge, vd. (2020), Avusturya’da yetişkin eğitimi ve mesleki eğitim uygulamalarını değerlendirdikleri çalışmalarında yetişkin eğitimi kapsamında verilen mesleki eğitimlerin, gün geçtikçe yetişkin eğitimde hakim duruma geldiğini, beceri temelli eğitimlerin sayısının sürekli arttığını bunun yanında demokrasi ve vatandaşlık eğitimi, toplumsal uyum, kişisel gelişim gibi yetişkin eğitimi programlarının geri plana itildiğini ifade etmektedirler.

Türkiye’de de, özellikle 1980 sonrası uygulamaya konulan neoliberal politikalar ekseninde eğitimde köklü değişiklikler olmuştur. Bu değişikliklerden yetişkin eğitimi alanı da payına düşeni almıştır. Halk eğitimi kavramı, Türkiye’de Cumhuriyet’in kurulmasından sonraki yıllarda, aydınların dışında kalan kitleyi Cumhuriyet’in amaçları doğrultusunda biçimlendirmeyi ve bu amaca uygun kurumların kurulmasını ifade etmek üzere kullanılmıştır (Uysal ve Yıldız; 2006). Ancak yaşanan değişim ve dönüşümlerle “halk eğitimi” kavramı, Yıldız’ın (2012) da vurguladığı gibi, yerini “yaşam boyu öğrenme” kavramına bırakmıştır. Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin söylem ve uygulamalarda da bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, yenilenmesi ön plana çıkmaya başlamıştır. Bunu sağlamanın yolu olarak da mesleki eğitim daha sıklıkla işaret edilir olmuştur. Zira işsizliğin küresel düzeyde arttığı bu dönemde, gündeme getirilen çözüm önerileri arasında mesleki eğitim-istihdam arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi söylemleri Türkiye’de de öne çıkmıştır. Beş yıllık kalkınma planlarında ve bu planlar doğrultusunda hazırlanan, uygulamaya konulan stratejik planlar, proje ve çalışmalarda yaşam boyu öğrenme bağlamında mesleki eğitim ve istihdam ilişkisine yönelik vurgular artmıştır.

Türkiye’de yaygın eğitim kavramının yaşam boyu öğrenmeye dönüşümünü uygulanan beş yıllık kalkınma planlarının çeşitli maddelerinde görmek mümkündür (Duman, 2007:100):

“Beşinci beş yıllık kalkınma planında (1985-89) örgün ve yaygın eğitimin bütünleştirilmesi önerilmiş; yaygın eğitim kurumlarının yetişkinlere yaşam boyu eğitim sunan kurumlar olarak yeniden tanımlanması gereği işaret edilmiştir. Altıncı planda (1990-94) ise, yetişkin eğitiminde önceliğin işlendirmeye (istihdam) yönelik beceri kazandırıcı eğitim etkinliklerine verilmesi gerektiği ve bu konuda İş ve İşçi Bulma Kurumu ile işbirliği yapılması gerektiği vurgulanmıştır.”

Beşinci 5 yıllık kalkınma planında yetişkinlere yaşam boyu eğitim veren bir kurum olarak yeniden tanımlanmış olan yaygın eğitim, kavramı İngilizce “out of school education” ve “non-formal education” karşılığı olarak Türkçe literatüre girmiştir (Uysal ve Yıldız, 2006). Altıncı beş yıllık kalkınma planında ise yetişkin eğitimi beceri ve nitelik kazandırma açısından bir araç niteliğine dönüşmüş, bu eğitsel alanı halk eğitimi anlayışından uzaklaştırılmış ve yetişkin eğitiminin hedefinin bireye işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun olarak nitelik ve beceriler kazandırmasına yönelik bir dönüşüm geçirmiştir. Yaşam boyu öğrenmeye sekizinci Kalkınma Planında şöyle yer verilmiştir:

"... gelişen yaşam standartlarına ayak uydurabilme, globalleşen ekonomik dünyaya doğru atılan adımda insan gücünün etkili bir şekilde kullanılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin geniş alanlara aktarılıp yayılması ve üretim ve hizmet sektörlerinde kullanılacak bilgi ve becerilere sahip bir nüfusa olan ihtiyaç doğrultusunda, insan yetiştirmeyi hedefleyen yeni bir yaklaşımdır. Hayat boyu öğrenme kavramının temelinde yatan anlayış; değişimin bir olgu olarak kabul edilmesi olup, değişime ayak uydurabilecek bir işgücü piyasası yaratmakla beraber, yeni değişimlerin gündeme getireceği yeni iş ve beceri ihtiyaçlarına da cevap verebilecek, geleceğe dönük yatırımları olan insan kaynakları ortamının da yaratılmasını kapsamaktadır"

Bu planlarda işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu vasıf ve becerilere sahip, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen, esnek çalışma biçimlerine uyum sağlayabilen bireylerin yetişmesinin işsizliği azaltacağı öngörülmüştür. Bunu sağlamanın yolu olarak da yaşam boyu öğrenmeye işaret edilmiştir. Duman (2007: 96)'a göre yaşam boyu öğrenme,

"...küresel kapitalizmin öne çıkardığı istihdam edilebilirlik düzeyinin ve ekonomik rekabet gücünün yükseltilebilmesi için iyi bir mesleki eğitimden geçmiş işgücü yetiştirilmesinden daha ziyade insanların yaşam alanlarında öğrenmeyi etkin hale getirerek, onların öğrenme meraklarını geliştirici bir rol üstlenmesi ve 21. yüzyılın soran, sorgulayan, eleştirel düşünen, öğrenmeyi öğrenmiş, özgür, katılımcı, bilinçli ve etkin yurttaşlar yetiştirilmesi amaçlarını yüklenmiş bir kavramdır”.

YBÖ'ye yüklenen anlamların arkasında ideolojik bazı tercihlerin yer aldığını söylemek mümkündür. Ancak, YBÖ'yi toplumsal kontrol amacıyla, bazı çaresizliklerin öğretildiği sözde yurttaşlık eğitimi için kullanmak ya da Avrupa ve Kuzey Amerika merkezli egemen bilim anlayışının dile getirdiği gibi, öncelikle gençlerin ve daha sonra diğer yurttaşların istihdam edilebilmeleri ya da onlara işgücü piyasasına girebilmeleri için işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak gibi “tekil” bir amacın yüklenmesi de söz konusudur. "Yeni meslekileşme" (new vocationalism) olarak tanımlanabilecek bu yaklaşım YBÖ kavramını değersizleştirmekte ve neoliberal anlayışın bir aracı haline getirmektedir (Duman, 2007: 96).

Marshall (2005: 491) meslekileşmeyi [vocationalism], “müfredat içeriğinin, mesleki ya da endüstriyel açıdan getireceği yararlar, beşeri sermaye olarak pazarlanabilirlik değerine göre belirlenmesi gerektiğini savunan bir eğitim felsefesi” olarak tanımlamaktadır. Encyclopedia of Education (Eğitim Ansiklopedisi) ise kavramın açıklamasını “özellikle orta öğretim düzeyinde okulların, öğrencilere yönelik daha iyi işler sağlama noktasında, iş piyasasının ihtiyaç duyduğu işgücü avantajlarını verecek olan hem akademik hem mesleki becerilerini geliştirmek üzere müfredatlarını düzenlemeleri için geliştirilmiş bir yöntem olarak kullanılması” (2002:2640) şeklinde vermektedir. Her iki tanımda da mesleki eğitim planlama ve içeriğinin belirlenmesinde işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu özelliklere sahip bireyleri yetiştirme hedefinin ön plana çıktığı görülmektedir.

"Yeni meslekileşme" (new vocationalism) “*akademik ve mesleki eğitim müfredatlarının bütünleştirilmesini, okul ve iş basında eğitim arasındaki ilişkinin artmasını ve kariyer hedefleri doğrultusunda geniş bir mesleki beceri edinmeyi vurgulamaktadır*” (Olkun ve Simsek, 1999: 3) Yani yeni meslekileşme anlayışı ile eğitim ile ekonomi arasındaki ilişkinin düzeyini yükselterek daha fazla sayıda bireyin mesleki eğitim görmesini teşvik ederek işsizliği azaltmak ve bunun sonucunda da ekonomik büyümenin gerçekleşmesini sağlamak hedeflenirken, bir anlamda akademik eğitimin de meslekileşmesinin gerekliliğini öne sürmektedir. Grubb’a (1997: 78) göre yeni meslekileşmenin amaçları “temel mesleki yetkinliklerin kazandırılması, akademik ve mesleki müfredatın bütünleştirilmesi, okul ve iş yaşamını uyumlu hale getirerek okuldan işe geçişin daha kolay ve sorunsuz olması ve yeni bir kurumsal ve örgütsel yapılanmanın sağlanması” olarak sıralanabilir. Ainley (2007: 381) yeni meslekileşme anlayışının en belirgin özelliğinin “transfer edilebilir” mesleki beceriler geliştirilmesi düşüncesi

olduğunu belirterek, işgücü piyasalarında, uzmanlık gerektiren işler için spesifik mesleki yeterlilikler yerine “kişisel ve transfer edilebilir”, “öz” ya da “anahtar” (yaygın deyişle “temel”) becerilere olan gereksinimin arttığını öne sürmektedir. Bireyin işgücü piyasasında yer bulabilmek için tanımlı iş dışında, farklı uzmanlık alanlarında da iş yapabilecek becerileri edinmesi ve bu becerilere sürekli yenilerini eklemesi anlayışı bu yaklaşımla ön plana çıkarılmaktadır. 1980’li yıllardan itibaren özellikle Avrupa Birliği ülkelerinin ulusal eğitim politikalarının temel belirleyicilerinden biri haline gelmiş olan yeni meslekileşme ilk olarak 1982 yılında İngiltere’de uygulamaya konulmuş (Coffey, 1999) daha sonrasında ise 1990’lı yılların başlarında ABD’de işyerini esas alarak ve işgücü piyasasının gereksinim ve taleplerine cevap vermek üzere yeniden yapılandırılmıştır (Lewis, 1998: 5). 1990’larda Birleşik Krallık, İskoçya, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda’da uygulamaya konulan mesleki eğitim reformları ile modüler/esnek müfredatın geliştirilmesi, yeterlilik odaklı eğitim ve yeterlilik standartlarının geliştirilmesi, MTE alanına yönelik sanayi işverenlerinin dahil olmasının yani okul sanayi işbirliğinin artırılması, okuldan çalışma yaşamına geçiş programlarının teşvik edilmesi hedeflenmiştir (Hyland, 2000: 400). Türkiye’de ise yeni meslekçi eğitim anlayışının yansıması Türkiye ile Avrupa Komisyonu arasında imzalanan bir anlaşma sonucu Eylül 2002 yılında yürürlüğe giren “Mesleki ve Teknik Eğitim’in Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) olmuştur ve projenin amaçları

“Mesleki eğitim sisteminin nitelik ve uygunluğunun geliştirilmesi;

Kamu kurumları, toplumsal ortaklar ve işletmelerin kurumsal kapasitelerinin ulusal, bölgesel ve yerel düzeylerde güçlendirilmesi;

Reform sürecinin uygulanmasına yerel oyuncuların da dâhil edilmesi yoluyla sistemin yerelleşme sürecinin hızlandırılması”

şeklinde sıralanmıştır (<http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html>). Örgün mesleki eğitim sisteminde uygulamaya konulan ve 2007 yılında sonlanan projenin ve onun getirdiği anlayış yetişkin mesleki eğitimine de yansımış, uygulamada HEM’lerinde açılan kurslar alan adları altında modüllere ayrılmış ve talep edilen beceri programlarının sayısı arttırılmıştır.

Benzer şekilde, istihdam politikalarına yön veren belgelerde de (Ulusal İstihdam Stratejisi-UIS,2013; Türkiye Sanayi Strateji Belgesi-TSSB, 2015) yaşam boyu öğrenme söylemi istihdam edilebilirlik, girişimcilik, rekabet, uyum, esneklik ve eşit fırsatlar yaratma kavramlarıyla birlikte anılmaktadır. İstihdam edilebilirlik, değişen çalışma, çevre

ve nüfus koşullarına bağlı olarak kişinin kendini geliştirmesine, yeni vasıflar ve beceriler kazanmasına işaret etmektedir. Dolayısıyla kavram, kendisini istihdam edilebilir ve önüne çıkacak iş fırsatlarına uygun hale getirmesine vurgu yaparak iş bulma sorumluluğunu bireye yüklemektedir. Bu sorumluluğu yerine getirmenin yolu özellikle yetişkinler için mesleki eğitim kurslarına katılmaktan, aldıkları eğitimleri belgelendirmekten geçmektedir.

İşgücünün istidam piyasasının ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi talepleri, mesleki eğitime yönelik ihtiyacın artması yetişkin eğitimi veren kurumlar kadar istihdam politikası ile ilgili olan kurumlarda da dönüşümler yaşanmasına yol açmıştır. Nitekim Türkiye’de “ulusal istihdam politikasının oluşturulmasına ve istihdamın korunmasına, geliştirilmesine ve işsizliğin önlenmesi faaliyetlerine yardımcı olmak, işsizlik sigortası işlemlerini yürütmek” gibi amaçlarla kurulmuş olan İŞKUR son zamanlarda aktif istihdam politikaları bağlamında açtığı mesleki eğitim kursları, iş başı eğitim programları ve girişimcilik kurslarıyla adeta bir yetişkin mesleki eğitim kurumu gibi hizmet vermeye başlamıştır. Oysa ki İŞKUR’un görev tanımında öncelikli olarak işgücünün yetiştirilmesi değil; “işgücü piyasası verilerini, yerel ve ulusal bazda derlemek, analiz etmek, yorumlamak ve yayınlamak, İşgücü Piyasası Bilgi Danışma Kurulunu oluşturmak ve kurul çalışmalarını koordine etmek, işgücü arz ve talebinin belirlenmesine yönelik işgücü ihtiyaç analizlerini yapmak, yaptırmak” yer almaktadır. Ancak kurumun internet sitesinde İŞKUR için yapılan “İşgücü taleplerini karşılamakla görevli kurumun web sitesi” tanımı neoliberal istihdam politikaları ile uyumlu bir söylem ortaya koymaktadır. Piyasanın beklentilerini karşılayacak işgücünü yetiştirmek için İŞKUR’un açtığı meslek edindirme kursları “İşgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu tüm mesleklerde işsizlerin niteliklerini geliştirerek istihdam edilebilirliklerini artırmak amacıyla yapılan meslek edindirme ve geliştirme kurslarıdır” şeklinde tanımlanmaktadır. İşgücü yetiştirme kursları, 11 Ocak 1988 tarihinde yürürlüğe giren “İşgücü Yetiştirme Yönetmeliği” çerçevesinde yürütülen “İŞKUR’un inisiyatifinde, işgücü yetiştirme hizmetlerinin yaygınlaştırılması, istihdamın artırılması, iş piyasasının nitelikli işgücü ihtiyaçlarının karşılanmasını” hedef almıştır (Kavak, 1999). Bu bağlamda, İŞKUR’un yetişkin mesleki eğitim hizmeti veren bir kuruma dönüştüğü iddia edilebilir. İŞKUR’un yanı sıra halk eğitimi merkezleri, mesleki eğitim merkezleri, belediyeler ve yerel yönetimler, özel istihdam büroları da yetişkin eğitiminde beceri ve sertifika programı odaklı çalışmalara ağırlık vermekte ve çeşitlendirilmiş mesleki ve teknik eğitim kursları açmaktadır.

Nitekim Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM)’ne bağlı yaygın eğitim kurumlarında 152.819 yetişkin mesleki eğitim kursu açılmış ve bu kurslara her yaştan 1.176.909 erkek, 2.147.221 kadın olmak üzere toplam 3.324.130 kursiyer katılmıştır. Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) tarafından 2019 yılında Türkiye’de yetişkinlere yönelik 80 farklı alanda 6.080 mesleki eğitim kursu açılmıştır. Bu kurslara 88.893 kadın, 36.027 erkek olmak üzere toplam 124.920 kursiyer katılmıştır (İŞKUR, 2019a). Düzenlenen kurslar genel olarak düşük ücretli, çalışma saatleri çoğu zaman belirsiz, işçilerin birbiriyle ikamesinin kolay olduğu, enformel hizmet sektörü sayılabilecek işlere ve bu alanlarda beceri geliştirmeye yöneliktir. Bunun yanı sıra teknolojik gelişimlere yönelik yeni sektörlerin ihtiyacı olan mesleklerin yanı sıra niteliksel açıdan alt sınıf mesleklere yönelik, yeni iş kollarına ağırlık verilmektedir (Kebeli, 2017:19). Yücesan-Özdemir (2015) tarafından “yeni yükselen” piyasalar olarak nitelendirilen iletişim endüstrisinde yer alan bilişim, medya, reklamcılık, halkla ilişkiler vb. sektörlerle yönelik kurs programları da son yıllarda ağırlık kazanmaktadır. Herhangi bir mesleği olmayan veya mesleğinde yetersiz olanların ya da mesleği iş piyasasında geçerli olmayan işsizlerin, işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan mesleki becerileri edinerek veya mesleki nitelikleri geliştirilerek istihdam edilebilirliklerini arttırmak amacıyla düzenlenen bu kurslar (Öksüz, 2011: 49) işgücü piyasası içinde yer bulmak için bireylerin bilgi ve becerilerin artırılması gerekliliğini vurgulayan neoliberal politikalarla uyumludur ve çoğunlukla beceri geliştirmeye yöneliktir.

Türkiye’de neoliberal dönemde örgün eğitimde olduğu gibi yetişkin eğitimin de bir yandan piyasalaştırılırken diğer taraftan da ve muhafazakarlaştığını (hatta dinselleştirildiğini) söylemek mümkündür. Her ne kadar yetişkin mesleki eğitimi işgücü piyasaları ile doğrudan ilişkili olduğundan piyasalaşma boyutu muhafazakarlaşmadan daha yoğun olarak görülse ve fark edilse de, genel olarak yetişkin eğitimi özellikle son yıllarda “hayat boyu öğrenme” kavramsallaştırması altında kapsamlı bir dönüşüme uğrayarak (Bağcı, 2015: 215) bir yandan piyasalaşırken diğer taraftan da muhafazakarlaştırılmış/dinselleştirilmiştir. Zira piyasanın ihtiyaç duyduğu ucuz, esnek ve güvencesiz çalışma koşullarında çalışmaya boyun eğecek itaatkar işgücünü yetiştirmede dinselleşme en önemli rolü oynamaktadır. Nitekim bu dönemde Diyanet İşleri Başkanlığı da adeta bir yetişkin eğitimi kurumu haline gelmiş, bir yandan açılan Kuran Kurslarının, diğer taraftan aile eğitimi, çocuk yetiştirme gibi konularda özellikle kadınlara yönelik eğitim programlarının sayısını artırmıştır. Diğer taraftan yaygın eğitim merkezlerinde de

Çini, Ebru, Hat, Kalem İşi, Minyatür, Sedef İşçiliği, Tezhip gibi Türk İslam Sanatları ve Arapça, Osmanlıca gibi Dil Eğitimi kursları açılmaktadır. Yıldız'a (2012) göre geçmişten bu yana muhafazakâr toplum kesimlerinin önem verdiği bu tür kurslar İslami sosyalizasyon sağlamaktadır. Dolayısıyla hem neoliberal piyasaların ucuz ve biat eden işgücü talepleri, hem de siyasal iktidarın Osmanlılaşma hedefleri yaşam boyu öğrenmenin dinselleşmesine yol açmaktadır.

Özetle, son yıllarda küreselleşme ve neoliberal politikalar her alanda hızlı dönüşümlere ve değişimlere neden olmuştur. Tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de kalkınma planları ve istihdam strateji belgelerinde yer alan söylemler bu dönüşümlerle uyumlu olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu söylemler ve planlarla paralel olarak eğitimin toplumsal amacına ve işleyişine yönelik anlayış da köklü bir şekilde değişmiş ve eğitim, işgücünün talepleri doğrultusunda yeniden biçimlendirilmiştir. Bu değişimden en çok etkilenen alanların başında da yetişkin eğitimi ve mesleki eğitim yer almıştır. Zira istihdam biçimlerindeki dönüşüm işgücü piyasasında esnek çalışmayı ve istihdam edilebilirliği ön plana çıkartmış, teknolojik gelişmeler, rekabet unsuru gibi neo-liberal söylemler değişime ayak uydurmaya çalışan iş gücünün sertifika ve diploma gibi bir takım eğitim belgelerine olan ihtiyacını artırmıştır. Bu süreçte sayıları gittikçe artan ve önemli bir katılım oranına sahip meslek kursları, işsizliğin giderilmesine yönelik projeler olarak gündeme gelmiştir. Neoliberal politikaların şekillendirdiği yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında yetişkin eğitiminin, mesleki eğitime indirgenmesine dair vurgular da bu dönemde öne çıkmaya başlamıştır. Yetişkinlerin mesleki eğitiminde beceri edinme, sertifikasyon, informal öğrenmelerin belgelendirilmesi ve bireylerin kendilerini istihdam edilebilir kılma sorumluluğu öne çıkan eğilimler haline gelmiştir. İstihdam olanaklarının azaldığı, işsizlik oranlarının ise sürekli arttığı bu süreç, mesleki eğitim veren kurum ve kuruluşlar kadar, istihdam politikalarıyla ilgili kurumların yapısında da değişikliklere yol açmıştır. Buralarda açılan kursların çeşit ve sayıları hızla artmıştır. Nitekim Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na (Ç.S.G.B.) bağlı bir kurum olan İŞKUR'un görevleri arasına "İş ve meslek analizleri yapmak, yaptırmak, iş ve meslek danışmanlığı hizmetleri vermek, verdirmek, işgücünün istihdam edilebilirliğini artırmaya yönelik işgücü yetiştirme, mesleki eğitim ve işgücü uyum programları geliştirmek ve uygulamak, istihdamdaki işgücüne eğitim seminerleri düzenlemek" maddesi eklenerek İŞKUR, adeta yetişkin mesleki eğitiminden ve işgücü yetiştirmeden sorumlu kurum haline getirilmiştir. Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında yetişkin mesleki eğitiminin

yapılanması ve yürütülmesine yönelik söylem, uygulama ve çalışmalar bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında Türkiye’de yetişkinlere yönelik mesleki eğitim sistemini analiz etmek amaçlanmıştır.

Bu amaç bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Türkiye’de hayat boyu öğrenme politikalarını belirleyen politika belgelerinde yetişkin mesleki eğitimine dair hangi söylemler öne çıkmaktadır?
- 2- Türkiye’de kamu sisteminde yetişkinlerin mesleki eğitimine yönelik olarak açılan yetişkin mesleki eğitim kurslarının mevcut durumu, bu kurslara katılan kursiyerlerin sayısı ile kurslara dağılımı nasıldır?
- 3- Yetişkinlere yönelik mesleki eğitim veren kurumlardaki eğitim programlarından yararlananların kurslara ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?

Önem

Günümüzde sosyal, ekonomik ve teknolojik yapıda meydana gelen hızlı gelişmeler ve değişimler bazı meslekleri tümüyle ortadan kaldırırken, bazı yeni mesleklerin de ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu hızlı gelişme ve değişimler karşısında mevcut örgün eğitim kurumları ve bu kurumlarda verilen eğitimler yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle daha önceden örgün eğitim kurumlarına gidememiş veya bu kurumlara devam etmiş olmalarına karşın meydana gelen gelişmeler karşısında mevcut beceri ve yetenekleri piyasanın taleplerini karşılamayan veya yetersiz kalan yetişkinlerin yeniden eğitim almaları zorunlu hale gelmektedir. Bunu sağlayabilecek olan da mesleki yetişkin eğitimi programlarıdır.

Değişen istihdam politikaları ve çalışma biçimleri, yetişkinleri bu sürece uyum sağlamak, iş bulmak, kendilerini istihdam edilebilir kılmak için çeşitli mesleki eğitimlere ve sertifika programlarına katılmaya zorlamaktadır. Bireyler mesleklerini yerine getirirken ilerleyen yıllarda mesleki niteliklerini tekrar ve yeniden yenilemek ya da meslek değiştirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum, mesleki eğitim kurslarının çeşit ve sayılarını hızla artırmaktadır. Özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında mesleki eğitim ön plana çıkmakta, son dönemlerde

yetişkin eğitimi adeta mesleki eğitime indirgenmektedir. Benzer eğilimler Türkiye’de de yaşanmaktadır. Bu anlamda yetişkinlere yönelik kamusal mesleki eğitim politikalarının neler olduğu, ne tür mesleki eğitimlerin hangi kurumlar tarafından verildiği, bu kurslardan kimlerin yararlandığı önem kazanmaktadır.

Türkiye’de son yıllarda örgün mesleki eğitime yönelik ilgi artarken, yetişkinlere yönelik mesleki eğitim ikinci planda kalmaktadır. Bu nedenle yapılacak olan bu çalışma alanda yaşananların araştırılması ve değerlendirilmesi bakımından önemlidir. Literatürde Türkiye’de yetişkin mesleki eğitiminin sınıfsal boyutunu ele alan çalışmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın konuyla ilgili olan tüm kesimler tarafından yararlı bulunması ve katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırma bulgularının, ileride yapılacak olan yetişkinlere yönelik mesleki eğitim çalışmalarına da kaynak olması beklenmektedir.

Tanımlar

Araştırmada kullanılan bazı kavramların araştırma kapsamındaki anlamları aşağıda sunulmuştur:

Türkiye’nin Yetişkin Mesleki Eğitim Politikası: “Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar ve İŞKUR tarafından yetişkin mesleki eğitimine yönelik oluşturulan planlarda yer alan eğitim sisteminin temel yönelimlerini” ifade etmektedir.

Yetişkin Mesleki Eğitimi: “Bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir.”

Politika belgeleri: “Devletlerin ve kurumların, ülkenin ekonomik ve toplumsal gelişimini sağlamak amacıyla orta ve uzun vadeli hedeflerini, temel ilkelerini, performans kriterlerini ve bunlara ulaşmak için izleyeceği yöntemleri” içeren belgelerdir.

BÖLÜM 2

TARİHSEL ARKA PLAN VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde genel olarak mesleki eğitim, mesleki eğitimin tarihsel gelişimi, yetişkin mesleki eğitimi, Türkiye’de yetişkinlerin mesleki eğitimine yönelik kursların yürütüldüğü kamu kurum ve kuruluşlarının mevcut örgütsel yapısı ve yaşam boyu öğrenme politikaları içinde yetişkin mesleki eğitiminin yeri ele alınmaktadır.

Mesleki Eğitim ve Yetişkin Mesleki Eğitimi Kavramları

Bu bölümde mesleki eğitim ve yetişkin mesleki eğitim kavramları üzerinde durulmuş ve kavramların tanımlamalarına yer verilmiştir.

Mesleki Eğitim

Şahinkesen (1992: 691) mesleki eğitimi, *“bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme süreci”* olarak tanımlamaktadır. Yetişkin Eğitimi Terimleri sözlüğünde ise meslek eğitimi için, *“bireyin mesleğinde ve yaşantısında gelişmesini sağlamak için planlanan eğitim. Bu eğitim yalnızca mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı değildir, çok çeşitli öğrenim konularını kapsayabilir”* (Titmus vd.,1985:47) denilmektedir. Milli Eğitim Temel Kanununun 3. maddesine göre mesleki ve teknik eğitim; *“bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ile birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır”* (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu tanımlarda ortak olan noktalara göre mesleki eğitimin bireye sadece bir meslek öğretme ile sınırlı olmadığını; aynı zamanda bireyi çok yönlü olarak geliştirme süreci olduğunu söylemek mümkündür.

Yetişkin Mesleki Eğitimi

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde meslek, *“belli bir eğitim ile kazandırılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş”* olarak tanımlanmaktadır. Meslek sahibi olmak yetişkin insan hayatının en önemli unsurlarından biridir, zira içinde bulunduğumuz koşullarda hayatı idame ettirecek kazancı sağlayabilmenin yolu para getirecek bir iş yapmaktan, ya da gelir getirici mülk sahibi olmaktan geçmektedir. Aynı zamanda, bireylerin toplumsal işbirliğine katılmalarında meslek sahibi olmak önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle günümüzde bireyler zorunlu eğitim çağında mesleki bir eğitim alabilecekleri gibi, yetişkinlik dönemlerinde de meslek edinmelerini ya da yeni meslekler öğrenmelerini sağlayacak eğitimler alabilmektedirler. Yetişkin mesleki eğitimi, *“bir yetişkinin tüm çalışma yaşamı boyunca bir işi, bir sanat ya da bir mesleği sürdürebilmesi yahut yeni bir iş, sanat ya da meslek edinebilmesi için gerekli, tutum, bilgi ve becerileri geliştirmesine olanak sağlayan eğitim”* (Titmus vd., 1985:71) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımda da ifade edildiği üzere, yetişkin mesleki eğitimi daha çok belirli bir mesleğe ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yöneliktir. Zira yetişkin mesleki eğitiminin amacı, örgün mesleki eğitime ve çıraklık eğitimlerine katılma çağı geçmiş ya da bu eğitim süreçlerine çeşitli nedenlerle katılamamış yetişkinlerle, yapmakta oldukları bir iş olsa da başka bir meslek daha edinmek isteyen yetişkinleri işe hazırlamak; onlara istihdam için gerekli mesleki yeterlilikleri kazandırmaktır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001:123). Günümüzde kırsal bölgelerden endüstri yoğun bölgelere göç, iş hayatındaki değişimler, artan işsizlik ve mesleklerdeki değişiklikler, daha çok yaygın mesleki eğitim kurumları tarafından yürütülen mesleki eğitim kursları şeklinde gerçekleştirilen, yetişkin mesleki eğitimine olan talebi artırmaktadır.

Eğitim ve meslek edinme arasındaki ilişki, ilk çağlarda itibaren var olmakla birlikte, süreç içinde hem mesleklerde hem de eğitim anlayışı ve uygulamalarında yaşanan değişiklik ve gelişmelerle birlikte çeşitli aşamalardan geçerek bugünkü haline gelmiştir.

Mesleki Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Mesleki eğitimin tarihi, insanlık tarihi kadar eskiye dayandırılabilir. Zira insanlar ilkçağlardan itibaren birbirlerinden gördüklerini tekrar ederek uygulamışlar, yeni öğrendiklerini geliştirmişlerdir. Binlerce yıllık tecrübenin ürünü olan bugünkü mesleki eğitimin dayandığı kuramsal esasları ve uygulamaları etkileyen başlıca etmenler üretim sistemleri ve eğitim kavramlarıdır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001:2). Üretim sistemlerinde ve eğitim anlayışında meydana gelen değişiklikler, mesleki eğitimin amaç, kapsam, metot ve organizasyonunu da etkilemiştir.

Üretim sistemleri ile bu sistemlerin ihtiyaç duyduğu insan gücünün nitelikleri ve yetiştirilme biçimleri arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Bunlardan birinde meydana gelecek olan değişik, mesleki eğitime yönelik anlayış ve uygulamalarında da değişikliğe yol açmaktadır. Tarih boyunca üretim sistemlerinin işleyişi ve bunun sonucu olarak talep ettikleri işgücünün niteliği değiştikçe, bu işgücünü yetiştirmeye yönelik eğitimin amaç, kapsam, program ve uygulama biçimleri de değişmiştir. Sezgin (1985:3) bireyi hayata ve işe hazırlayan mesleki eğitimi etkileyen bu üretim sistemlerini:

1.Aile üretim sistemleri

2.El sanatları üretim sistemi

3.Aile işletmeleri üretim (fabrika öncesi) sistemi

4.Fabrika üretim sistemi olarak gruplandırmaktadır. Ancak, içinde bulunduğumuz dönemde bu sistemlere “otomasyon” sistemini de eklemek mümkündür.

Aile Üretim Sistemlerinde Mesleki Eğitim

En eski üretim sistemi olan aile üretim sistemi içe dönük, kapalı bir ekonomik ve sosyal yapı içerisinde gelişmiştir. Bu dönemde toplumların ihtiyacı olan mal ve hizmetler, ailelerin oluşturduğu küçük üretim birimleri tarafından karşılanmaktadır. Bireye sadece mesleki değil her türlü davranış ve tutumun aile içinde kazandırıldığı bu dönemde bu bilgi beceriler aile içinde kişiden kişiye devredilerek bir sonraki nesillere aktarılmaktadır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001:3).

Genel olarak tarım toplumunda yaygın olan aile üretim sisteminde, nüfusun büyük çoğunluğu kendi gençlerini kendi bildikleri gibi iş esnasında günlük yaşamlarının bir parçası olarak eğitmekte ve kendi kendilerini yeniden üreten birimler olarak yaşamaktadırlar. Uzmanlaşmış bir eğitimden geçen bir grup azınlık bulunmaktadır ve

bunlar da törenlerin yürütülmesi (dini), tedavi (tıbbi), topluluğun dış tehditlerden korunması (askeri) ve katiplik gibi belirli bir tabakanın elinde tuttuğu mesleklerdir (Gellner, 1992:165). Olgunlaşmış bir tarım toplumunda bazı uzmanlıklar ömür boyu süren, çok uzun zaman alan ve çok erken yaşlarda başlayarak insanların kendilerini hasrettiği ve diğer ilgi alanlarından vazgeçmelerini gerektiren bir eğitimi gerekli kılmaktaydı. Bu toplumlarda zanaat ve el sanatları üretimi büyük ölçüde emek ve beceri yoğunudur (Gellner, 1992; Conner, 2013).

El Sanatları Üretim Sisteminde Mesleki Eğitim

Toplumsallaşmanın artması ve medeniyetin ilerlemesiyle birlikte şehirlerarasında ilişkiler gelişmiş ve ticaret ilişkileri kurulmaya başlanmıştır (Sezgin,1985:24). Toplumun ihtiyaç duyduğu ürünlerin çeşitlenmesi ve artması iç ve dış pazarların oluşmasına ve işbölümünün gelişmesine yol açmış, bu gelişmeler aile içiyle sınırlı olan üretim sisteminde de değişikliğe neden olmuş ve el sanatları üretim sistemi ön plana çıkmıştır. Mesleğin, ailede bireyden bireye devredildiği ve mesleklerin devamının, bilgi ve becerilerin aile içinde kuşaktan kuşağa aktarıldığı bu dönemin yerini zamanla değişen toplumsal yapı ve üretim koşulları nedeniyle çıraklık eğitimi almıştır (Akkutay,1991:3).

Ürünün yetişkin sanatkârlar ile birkaç yardımcısı veya çıraklar tarafından üretildiği bu dönemde, üretimin temel elemanı ustalardır, bu nedenle bu üretim sisteminde modern üretim teknolojisinde olduğu gibi iş içerisinde bölünme söz konusu değildir (Sezgin,1985:24) Bu dönemde gelişen toplumların mal ve hizmet ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan insangücü çıraklık eğitimi yoluyla yetiştirilmiştir. Bu anlamda çıraklık organize olmuş ilk mesleki eğitim sistemidir (Bolat, 2016:2). Çıraklık eğitimi bireyin sahip olduğu üretim bilgisi ve belirli bir iş yapma becerisini bir başkasına aktarmasıdır. Bu aktarım, çıraklık eğitimini içerisinde mesleki eğitim kadar sosyal ilişkileri de barındıran bir sistem haline getirmektedir (Akkutay, 199: 3). Çıraklık sistemi, aynı zamanda, mesleki eğitimin aile dışı bir kuruluş tarafından yürütülmesine de imkân sağlamıştır (Demir ve Şen, 2009:41)

Çıraklık sisteminin yürütüldüğü bu kuruluş bir tür üretim sistemi olan loncalardır. Tüccar ve sanatkârların mensuplarının karşılıklı çıkarlarını koruma amacıyla geliştirdikleri organizasyonlar olan loncalarda meslek adamı yetiştirmede üç kademeli bir sistem uygulanmaktadır. Bu çıraklık, kalfalık ve ustalık aşamalarından oluşan bir meslek

yapısıdır ve uygulanan teknikler daha çok el becerisine dayalıdır, belirli bir standart ya da mekanizasyon söz konusu değildir (Alkan, Doğan ve Sezgin,2001: 27, Bolat, 2016:3).

Aile İşletmeleri Üretim (Fabrika Öncesi) Sisteminde Mesleki Eğitim

Loncaların üretim ve iş gücünü kendi tekellerinde tutma eğilimlerine karşın, zamanla nüfus yapılarındaki değişikliklere bağlı olarak artan tüketim gereksinimi, endüstride meydana gelen değişiklikler, sanayi devriminin meslekleri çoğaltıp çeşitlendirmesi ve teknisyen ve yarı vasıflı işçilere duyulan ihtiyaç sonucunda Lonca sistemi zayıflamaya ve yerini çıraklık sisteminin dışında geliştirilen mesleki eğitim sistemlerine bırakmaya başlamıştır (Demir ve Şen, 2009:42; Tuna, 1973:26-27). Değişen şartlara uyum gösteremeyen el sanatlarına dayalı üretim sistemi yerini, fabrika sistemine geçişte bir köprü görevi yapacak olan, aile işletmeleri üretim sistemine bırakmıştır (Sezgin, 1985: 25). Bu sistemde, üretimde iş bölümü yaygınlaşmış, toplu üretim ağırlık kazanmıştır. Üretim düzeninde meydana gelen değişiklikler, bireylerin iş içinde yetiştirilmesini esas alan mesleki eğitim düzenini, usta çırak ilişkilerini de etkilemiştir. Ancak her ne kadar usta çırak ilişkileri zayıflamış olsa da bu dönemde de becerili işçilerin yetiştirilmesinde ağırlıklı kaynak yine çıraklık eğitimi olmuştur (Bolat, 2016: 3; Demir ve Şen, 2009:43).

Fabrika Üretim Sisteminde Mesleki Eğitim

On sekizinci yüzyılda sanayi devrimiyle birlikte, fabrika üretim sistemine geçilmiş ve bu dönemde hem işgücünden beklenen nitelikler hem de eğitim anlayışı değişmeye başlamıştır. Geleneksel çıraklık eğitimi fabrika üretim sisteminin insan gücü ihtiyacını etkili bir şekilde karşılayamaz olmuş, çıraklık eğitiminde önemli bir yeri olan sanatkar yevmiye ile çalışan bir işçi durumuna gelmiştir. Sezgin (1985:27-28)'e göre endüstrileşmenin eğitim üzerindeki başlıca etkileri şunlardır:

1. “Geleneksel eğitim kurumlarında bireye kazandırılan davranışların endüstrileşmiş toplumlar için yeterli olmadığının anlaşılması,
2. İş hayatının insangücü ihtiyacının çeşitlenmesi,
3. Üretimdeki verimlilik ile insan gücünün yetişkinliği arasındaki ilişkinin kavranması,
4. Geleneksel çıraklık eğitiminin iş hayatının ihtiyaçlarına etkinlikle cevap vermede yeterli olamayacağının görülmesi,

5. İş hayatının insangücü ihtiyacının nitel ve nicel yönden karşılanabilmesi için Devletin, eğitim kuramlarının ve işletmelerin mesleki eğitim sürecinde aktif rol almaları gerektiğinin benimsenmesi,
6. İşin, bireyin çok yönlü gelişmesindeki eğitsel değerinin kavranması,
7. İnsangücü kaynağının geliştirilmesinin, toplumsal gelişmede tabii kaynakların geliştirilmesi kadar önemli olduğunun anlaşılması,
8. Eğitim hizmetlerinin, toplum kesimlerine dengeli götürülmesinin benimsenmesi.”

Sanayi devrimi, vasıflı işgücünü küçük zanaat hayatından; vasıfsız işgücünü de kırsal bölgelerden alarak yeni bir işgücü ortaya çıkartmıştır (Ekin, 1979:10). Endüstriyel gelişmelerin üretim sistemlerinde meydana getirdiği değişiklikler, hem meslekleri çeşitlendirmiş hem de uzmanlaşmış teknisyen ve vasıflı/yarı vasıflı işçilere duyulan ihtiyacı artırmıştır. Bu işgücünü yetiştirmek için örgün eğitim sistemlerinin kurulması ve modern okulların açılmasıyla mesleki eğitim de okul programları içinde yer almaya başlamıştır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001: 32). Süreç içerisinde yaşanan değişikliklerle ve işgücü ihtiyaçlarının çeşitlenmesiyle, mesleki eğitim, eğitim sistemlerinin içinde örgütlenmiş bir okul programı haline gelmiş ve bugün uygulanmakta olan şeklini almıştır. Örgün eğitim sistemlerinin belirli bir çağ nüfusuna hitap etmesiyle yetişkinler bu sistemin dışında kalmaya başlamıştır. Örgün eğitim dışında kalan ve bu eğitimden zamanında yararlanmamış ya da yeni bir meslek öğrenmek isteyen yetişkinlerin mesleki eğitimi için de zamanla yaygın eğitim programları ve meslek edindirmeye yönelik kurslar oluşturulmuştur ve günümüzde de bu program ve uygulamalar hala devam etmektedir.

Mesleki eğitimin gelişim sürecinde, hem eğitim hem de mesleki eğitim alanında çalışmalar yapan eğitimcilerin ve bazı eğitim akımlarının etkisinden söz edilebilir. Özellikle “İş Eğitimi” akımının mesleki eğitim alanına önemli etkileri olmuştur. Aytaç (2019:85), çağdaş eğitim akımlarını derlediği kitabında, işin eğitimde yer alması girişimlerinin özellikle rönesanstan itibaren başladığını, zira bu dönemde yaratıcı güç ve çalışmanın yüceltildiğini, el zanaatlarının değer kazandığını; aydınlanma çağının bunu bir adım daha ileriye taşıyarak işin insanın pozitif yönü olduğunu kabul ettiğini belirtmektedir. İşin eğitimin bir ilkesi olması gerekliliğini savunan başlıca iki akımdan biri liberal düşünürler tarafından geliştirilen “İş Okulu” akımı, diğeri ise sosyalist düşünürler ve eğitimcilerin savunduğu “Üretim Okulu” akımıdır (Ergün, 2011:56). Her iki akım da iş eğitimi, “okuma okulu” ya da “kitap okulu” diye nitelendirilen geleneksel okullara karşı farklı anlayışlarla alternatif olarak sunmakla birlikte, uygulamaya ve eğitimin amaçlarına yönelik, büyük anlayış farklılıkları göstermektedirler (Aytaç, 2019:

86). “İş Okulu” akımı taraftarlarına göre, kişinin karakter gelişimini elişi ve zihin işini birlikte sağlaması gereklidir, yani iş bir eğitim aracıdır ve esas amaç, çocuğun etkinliği ve kendiliğinden faaliyeti, elişi vasıtasıyla zihni çalışmayı dengelemektir (Şişman, 2007:31). “İş okulu” akımı bu amaçla, geleneksel okula alternatif yeni okul taslakları ortaya koymuştur (Bolat, 2016:3). Aytaç, (2019:87) bu yeni okul taslaklarının, kendi aralarındaki çeşitli farklılıklara rağmen, iki noktada uyum sağladıklarını belirtmektedir:

“Çocuğun kendi kendine etkin olmasını gerçekleştirmek suretiyle, ezberci, yani “pasif şekilde alıcı” öğrenim şeklinin aşılması,
Okullarda verilecek bilgi içeriklerinin, hayatın gereklerinden, yani sosyal, politik ve mesleki gereklerinden hareket edilerek verilmesi.”

“İş okulu” akımının en geniş anlamıyla “iş, el işi faaliyetlerini, entelektüel hayatın bir parçası ve tamamlayıcısı, aynı zamanda denge unsuru olarak öğretime sokması istediği söylenebilir. Yani çocuk, hem zihinsel anlamda hem de el işi alanında faal olmalı ve öğretim bunu sağlayacak şekilde planlanmalıdır. Ancak 1919’lardan itibaren okul programlarına “iş” dersinin konması dışında, “iş okulu” akımının pratikte yansımaları çok fazla olmamış, okul programlarındaki tüm derslerin “iş okulu” anlayışıyla reformdan geçirilmesi istekleri karşılık bulmamıştır (Aytaç, 2019: 87). Bu akımın önde gelen temsilcileri arasında George Kerschensteiner (1854-1932), Hugo Gaudig (1860-1923), John Dewey (1859-1952) yer almaktadır (Ergün, 2011:56). Bu düşünürler, çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini, aktif olmasını ve şahsiyetinin iş ile yoğrulmasını ön plana çıkarmışlardır.

“Üretim okulu” taraftarları için ise, iş, eğitim aracı değil, eğitimin amacıdır (Şişman, 2007:32). Aytaç (2019:115)’a göre, bu okulun ortaya koyduğu anlayışla, ekonomik iş ve endüstriyel iş eğitim sürecine dahil edilerek eğitime sınıfçı bir karakter eklenmiştir. Karl Marx’ın eğitimin maddi üretim ile birleştirilmesi şeklindeki düşüncelerine dayanan “Üretim Okulu” önde gelen savunucuları olan Nadeşda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) ve Pavel Petroviç Bolonski (1884-1941)’nin anlayışlarında eğitimin üretici iş ile birlikte yürütülmesi biçimini almıştır (Ergün, 2011:56). Monoteknik eğitime karşı politeknik eğitimin gerekli olduğunu benimseyen “Üretim Okulu” temsilcileri, monoteknik eğitimde teknik insanın bilgi ve şahsiyeti tek yanlı geliştirdiğini, diğer taraftan politeknik eğitimin çok yönlü ve daha mükemmel insanı yetiştireceği (Aslan ve Topçu, 2010:23); elişinin çocuklara iş gerçeğini tam olarak veremeyeceğini, zira endüstriyel üretimin hakim olduğu yer ve zamanlarda, çocukların

çok yönlü bir fabrika üretimi içinde yetiştirilmeleri gerektiğini ancak böyle olursa endüstriyel kültür içinde rahat çalışabileceklerini savunmuşlardır (Ergün, 2011:56). “Üretim Okulu” akımının uygulaması olan “Politeknik eğitim” sistemi, en geniş sınırlar içinde, ilk defa devrim sonrası Rusya’da ve daha sonrasında da Rusya’ya bağlı tüm sosyalist ülkelerde uygulamaya konulmuştur (Aslan ve Topçu, 2010:24).

“İş Eğitimi” akımı içinde yer alan bu görüşler ve çalışmalar; destekleyicileri tarafından öne sürülen görüşler iş-egitim arasındaki ilişkiyi, işe ve mesleki eğitime olan gereksinimi, bunların toplumsal ve bireysel gelişime katkılarını belirgin hale getirmiştir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001:27).

Türkiye’de Mesleki Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de de mesleki eğitimin Türk eğitim tarihinin farklı dönemlerinde farklı uygulama ve yapılar içeren, yukarıda anlatılanlara benzer bir tarihsel gelişim gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu alandaki gelişmeler genellikle Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası şeklinde incelenmektedir.

Cumhuriyet Öncesi Dönemde Mesleki Eğitim

Cumhuriyet öncesi dönemde mesleki eğitim, Osmanlı İmparatorluğunda özellikle orduda başlayan modernleşme hareketlerinin sonucu olarak açılmaya başlanan modern okullara kadar ahilik sistemi, lonca kuruluşları gibi çıraklık sistemi ile yürütülmüştür. Osmanlı’da modernleşme girişimleri her alanı olduğu gibi eğitimi de etkilemiş ve modern mesleki okulların açılmasına başlanmıştır. Bu nedenle Cumhuriyet öncesi Türk mesleki eğitim sisteminin gelişimini,

- 1- Çıraklık ve lonca kuruluşları dönemi ve
- 2- Modernleşme girişimlerinin sonucu olarak açılan okullar şeklinde iki dönemde ele almak mümkündür.

Çıraklık ve Lonca Kuruluşları. Her ne kadar ilk Türk devletlerinden olan Hunlar ve Göktürklerde mesleki eğitime önem verilmiş ve özellikle de usta-çırak ilişkisi içinde bazı beceriler kazandırılmış ve bu toplumlar kürk, halı, madeni eşya ve silah yapımında, altını ve demiri işlemede başarılı olmuşlarsa (Kırpık, vd., 2012:7) da çıraklık eğitimi, bir

mesleki eğitim biçimi olarak, 13. yüzyılda Selçuklular devrinde Türk esnaf ve sanatkarlarının teşkilatlanmasıyla kurulan Ahilik Teşkilatı ile başlamıştır (Bolat, 2016:3).

On birinci yüzyıldan itibaren Anadolu'ya göçmeye ve daha önceleri göçebe bir hayat sürerken yerleşik hayata geçmeye başlayan Türklerin, yerli tüccar ve sanatkâr karşısında tutunabilmeleri, onlarla yarışabilmeleri, ancak; aralarında bir teşkilat kurarak dayanışmama sağlamaları, bu yolla iyi, sağlam ve standart mal yapıp satmaları ile mümkün olabilirdi (Çağatay, 1974: 59). Bu nedenle, Türkler göç etmeden önce Anadolu'da ticaret, sanat ve üretim faaliyetlerini yürütmekte olan şehirli Rum esnafına ekonomik açıdan bağımlı hale gelmemek ve ahalinin ihtiyaçlarını yerli üreticiler aracılığıyla karşılamak amacıyla bir esnaf teşkilatı olan Ahi birliklerinin ilki Ahi Evran öncülüğünde kurulmuş ve zamanla bu birlikler Anadolu'nun hemen her şehir ve kasabasında yaygın bir teşkilata sahip hale gelmişlerdir (Kırpık, vd..2002:93-94).

Selçuklularda devlet otoritesinin zayıfladığı ve ahalide kargaşanın ortaya çıktığı 13. yüzyılda şehrin idaresini ele alarak büyük kayıplara yol açmadan sarsıntının atlatılmasını sağlayan, Ahi birlikleri Türk toplumunun ekonomik, kültürel ve toplumsal hayatında çok önemli roller oynamıştır (Ünlühisarcıklı, 2007: 124). Daha sonrasında, Osmanlı İmparatorluğu döneminde de "halkın büyük çoğunluğu okul eğitiminden faydalanamayıp, buna karşılık yeniçeri ocağı, esnaf loncaları, ahi birlikleri, tekkeler ve zaviyeler kendilerine özgü eğitim sistemleri kurarak, yalnızca kendi kuruluşlarına bağlı olan kişileri yetiştirmişlerdir" (Ulukan, 1998: 1). Birer yaygın eğitim kurumu olarak kabul edilebilecek olan Ahi birliklerde kişilere, meslek öğretiminin yanı sıra din bilgisi, okuma yazma eğitimleri, askeri ve ahlaki eğitim de verilmekteydi. Ahi birliklerine yamak olarak giren kişiler buralarda, hiyerarşik bir düzen içinde eğitim alırlar ve sırasıyla çırak, kalfa ve ustalığa yükselirlerken ustaların gözetimi ve himayesi altında, ömür boyunca yapacakları mesleklerinin inceliklerini öğrenirlerdi. Yani "bir genç meslek hayatına yamaklık dönemiyle başlardı ve iki yıl süren yamaklık dönemi ve üç yıl boyunca devam eden çıraklık sürecinde genç, kabiliyetine uygun bir meslek grubuna yönlendirilirdi. Çıraklık döneminin sonunda üç usta ve kalfalardan oluşan bir jüri tarafından yapılan sınavın başarıyla geçilmesi halinde kalfalığa geçilirdi. Bir kalfanın ustalığa yükselmesi kendi yaptığı bir eserin ustalar meclisince incelenerek beğenilmesine bağlıydı. Esnaf olmaya hak kazanan yeni usta arastan ve bedesten adları verilen çarşıda dükkân açma hakkına sahip olurdu" (Kırpık vd., 2002: 95).

Kalfalıktan ustalığa uzanan bu eğitim sürecinde yalnızca meslek öğretimi değil, aynı zamanda çıraklara iyi bir ahlak anlayışı kazandırmak ve böylece onların kişisel gelişimlerine de katkıda bulunmak da esas alınmaktaydı (Ünlühisarcıklı, 2007: 125). Bu yolla hem meslek ahlakının korunması ve bu ahlakın yeniden çırak yetiştirme yoluyla daha sonraki nesillere aktarılması hem de mal ve hizmet üretiminde kalitenin gözetilmesi, eğitim zincirindeki ünvanların takdir edilmesi sağlanmış oluyordu. Bir kişinin ancak ustalık ünvanını aldıktan sonra iş yeri açma izni alabilmesi, ahilik teşkilatının kendi içindeki hiyerarşi, düzen ve değerleri korumasına ve izlemesine yardımcı olmuştur (Ulukan, 1998: 2).

Toplumun mesleki eğitim ihtiyacını iş başında eğitim ile karşılamış, sosyal ve siyasal anlamda topluma yön vermiş olan Ahi birlikleri, bir yandan üretimin devamını sağlamış, diğer taraftan da kaliteli üretim yapılması konusunda esnafalara gerekli düzenlemeler sunmuş, gerektiğinde cezai yaptırımlar uygulamıştır (Akyüz, 2013: 6). Kısaca esnafın birlik içinde hareket etmesini sağlayan, üretim kooperatifleri gibi çalışan ayrıca, esnafın hak ve hukukunu korumada günümüz sendikalarının rolünü oynayan Ahi birliklerinin ekonomik ve ahlaki esasları şunlardı:

“Ekonomik esasları,

1. Bütün üretim çeşitlerinde belli standardı korumak.
2. Piyasaya malı ihtiyaç derecesinde sunmak.
3. Üreten ve tüketenlerin imkânlarına göre istikrarlı bir fiyat tespit etmek.
4. Kalitede seviyeyi mutlaka korumak.
5. Kazançta insanları hırs ve husumete düşürmeyecek tedbirler almak, ortaklıklar kurmak.”

“Ahlaki esaslar,

1. Kuvvetli ve galip durumda iken affetmek.
2. Öfke ve hiddet anında yumuşaklık, itidal.
3. Düşmana karşı iyilik ve dürüstlük.
4. Kendi muhtaçken başkalarına verebilme alicenaplığı” (Çalışkan ve İkiz, 2001:

78).

Ahilerin esnaf ve sanatkar birliklerinin işleyiş düzenleri için koydukları bu ana kurallar daha sonraları, bu alanda hazırlanan kanunnamelerin ve tüzüklerin temelini oluşturmuştur (Çağatay, 1989: 215).

On yedinci yüzyıla kadar Müslüman toplum içinde aktif bir biçimde çalışmış olan Ahilik teşkilatı, Osmanlı İmparatorluğunun genişlemesi ve imparatorluğa Müslüman olmayan uyrukların dahil olması sonucu farklı dinlerden kişiler arasında ortak çalışma zorunluğunun doğması (Çağatay, 1989: 216) ve 1587 yılında yeniçeri ve sipahi gibi askeri zümrelere de esnaflık hakkı tanıyan bir fermanın çıkartılmasıyla çözülmeye başlamıştır (Ekinci,1990:9). Bu çözüme ve farklı dinler arasında ortak bir iş bölümü ve çalışma ortamının oluşturulması zorunluluğu, “Gedik” adı verilen ve aslında önceki teşkilatın birçok özelliğini olduğu gibi korumakla birlikte din farkı gözetmeyen yeni bir teşkilatın doğmasına yol açmıştır (Bolat, 2016:3). Nitekim Gedik teşkilatında verilen çıraklık ve kalfalık eğitimi alıp ustalık hakkı elde etmemiş olanlar, yani Gedik sahibi olmayanlar, sanat ve ticaretle uğraşamazlar, dükkan açamazlardı (Ünlühisarcıklı, 2007: 126). Bu teşkilatlarda verilen mesleki eğitime “gedik usulü” denilmektedir (Bolat, 2016:3). Gedik usulü esnaf ve sanatkarlık, aynı zamanda buralarda verilen meslek eğitimi, yabancı devletlerle yapılan ticaret anlaşmalarının sanat ve ticaretin gelişmesine engel olabileceği düşüncesiyle, 17 Haziran 1861’de çıkarılan ve sanat ve ticarete tekel usulünü kaldıran bir tüzükle ortadan kaldırılmıştır (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002:300). Bunların yerine kurulan ve ana amacı tüccarların haklarını korumak olan “lonca sistemi” de 1912 yılında çıkarılan bir kanunla kaldırılmıştır (Ekinci, 1990: 10).

Modernleşme Girişimlerinin Sonucu Olarak Açılan Okullar. On sekizinci yüzyıldan itibaren, Avrupa’da bilim ve teknolojinin gelişmesi ve sanayi alanında kullanılması ve sanayi devriminden sonra ortaya çıkan vasıflı işçi ihtiyacını karşılamak için modern mesleki eğitim sistemleri oluşturulmaya başlanmıştır (Yıldırım ve Şahin, 2015:83). Batıdaki bu gelişmeler, Osmanlı Devleti’nin askeri ve mali yönden zayıflamasına ve gerilemesine ve yerli ekonominin giderek çöküşe geçmesine neden olmuştur. Avrupa’da yaşanan gelişmelere ayak uydurmak ve gerilemeyi durdurmak için Osmanlı Devleti’nde de öncelikli olarak askeri ve sanayi alanlarında modernleşme adımları atılmaya başlanmıştır. Zira o zamana dek çıraklık sistemiyle yetiştirilen elemanların vasıflı işçi ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmasıyla modern mesleki eğitim sistemlerinin kurulması zorunlu hale getirmiştir. Bu alandaki ilk girişimler de 18. yüzyılın sonlarına doğru askeri alanlarda yapılmıştır. Askeri alanda kurulmaya başlanan ilk mesleki ve teknik okullarının amacı imparatorluk ordularının modern savaş tekniklerine göre yetiştirilmelerini sağlamaktır. Bu girişim sadece subay yetiştirmeyi değil aynı

zamanda ordunun mühendis ve doktor ihtiyacını karşılamayı ve ordunun kullanacağı araç ve gereçlerin üretim ve bakımını yapabilecek teknik personeli yetiştirmeyi de amaçlamıştır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001:33). 1793'te açılan “Mühendishane-i Bahri Hümayun” ve 1796'te açılan “Mühendishane-i Berri-i Hümayun” batı örneği ilk mesleki ve teknik okullardır (Bolat, 2016:4). Yine bu dönemlerde mesleki eğitim için yurtdışına öğrenciler gönderilmiş, ordu ve askeri okullar için yurtdışından uzmanlar getirilmiş ve askeri malzeme üretimi için fabrikalar ve bu fabrikaların içinde ihtiyaç duyulan teknik elemanları yetiştirmek ve ordu içinde bir harp sanayi sınıfı oluşturmak için idadi endüstri alayları kurulmuştur (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001:33).

Tanzimattan sonra eğitimin modernleşmesine yönelik girişimler artmıştır. Çeşitli devlet adamları hükümet ve idarede yer alacak kişileri yetiştirmek için modern eğitim kurumları ve sanayileşme yoluyla ekonomik kalkınmayı sağlamak amacıyla teknik eleman ve vasıflı işçileri yetiştirmek için mesleki ve teknik okullar açılmasını önermişlerdir (Somel, 2010: 211-215). Örneğin, elçilik ve nazırlık görevlerinde bulunmuş olan Sadık Rıfat Paşa, ilgili makamlara verdiği raporunda ilk defa genel eğitimle mesleki eğitimi bir arada düşünmüş ve İdare-i Hükümetin Kavaidi Esasiyesi adlı kitabında el sanatları ve endüstride çalışacak elemanları yetiştirecek okullar açılarak ekonomik kalkınmanın gerçekleşebileceğini öne sürmüştür (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001:35). Ancak, her ne kadar 1857'de uygulamaya konulan “Maarif Nezareti Nizamnamesi”nde mesleki okul ve programlara yer verilmişse de bu alanda uygulamaya yönelik çalışmalar genel bir devlet politikası haline gelememiş (Somel, 2010: 211-215), sadece toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda ve genellikle padişahların, yöneticilerin ve toplumun önemli şahsiyetlerinin çaba ve girişimleri ile endüstri, ticaret, tarım ve ev ekonomisi alanlarında bazı okullar açılmıştır (Akkutay, 2011:147). Bu girişimlerin en önemlilerinden biri 1861-1868 tarihleri arasında Tuna Valiliği'ni yürüten Mithat Paşa (1822-1884) tarafından gerçekleştirilmiş ve ilk olarak Niş'te, sonrasında da Rusçuk ve Sofya'da açılan “islahhaneler” ile ilk mesleki ve teknik eğitim kuruluşlarının temelleri atılmıştır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001:35). Islahhanelerin amacı öncelikli olarak kimsesiz çocuklara barınacak bir yer sağlamak ve onlara birer meslek edindirmektir, bu özelliği ile islahhaneler adeta günümüzdeki mesleki eğitimin karakterini de belirlemiştir. Zira günümüzde de mesleki eğitim veren okullara çoğunlukla yoksul ve alt sınıftan gelen öğrencilerin devam ettikleri bilinen bir gerçektir. Islahhanelerde öğrencilere çağın önemli meslekleri olarak kabul edilen çuhacılık, kunduracılık, terzilik, külahçılık, ciltçilik ve

fotoğrafçılık gibi sanatların yanı sıra din dersleri ve okuma yazma öğretimi de verilmiştir (Bolat, 2016: 4). Zamanla özellikle mesleki eğitim açısından bir devlet politikası haline gelmiş olan ıslahhaneler diğer eyaletlerde de açılmaya başlanmıştır. En fazla “12-13 yaşında olan yetim ve öksüz çocuklar ücretsiz olarak öğrenci kabul edildiği, hali vakti yerinde olan aile çocuklarından her sene için 500 (beşyüz) kuruş ücret alınan 13-18 yaş arası çocukların 5 yıl süre ile yatılı eğitim gördüğü” (Semiz ve Kuş, 2004: 281); kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı açılan ıslahhaneler, hem günümüz kız ve erkek mesleki eğitim okullarının hem de o dönemde kendilerinden ilham alınarak yine Mithat Paşa tarafından açılan sanayi mekteplerinin temelini oluşturmuştur (Yıldırım, 2010:237).

Mithat Paşa'nın da dahil olduğu Türk sanayisini ve ekonomisini desteklemek ve çökmesini önlemek için kurulan Islah-ı Sanayi komisyonunun çalışmalarının sonucunda sanayi mekteplerinin ilki 1868 yılında İstanbul Sultanahmet'te açılmıştır (Semiz ve Kuş, 2004: 281). “Demircilik, dökmeçilik, makineçilik, mimarlık, dokumacılık” gibi alanlarda derslerin yer aldığı İstanbul Sanayi Mektebi ilk modern sanat okulu olma özelliğine sahiptir (Sökül, 2014:19). Kuruluş gayesi, programı ve yönetim esasları 64 maddelik bir nizamname ile belirlenmiş olan Sanayi mekteplerinde nizamnamenin 3. Maddesine göre dahili ve harici eğitim verilmekteydi; buna göre “*dahili şubeye başlayacak olan talebeler 13 yaşından küçük olacak ve leylî (yatılı) ve nehhari (gündüzlü) kalacaklar, harici şubenin talebeleri ise en fazla 30 yaşında olacak, mutlaka işe yarayacak, sanat ve marifet tahsil edecek ve yalnız gündüzleri okula devam ederek geceleri evlerinde ikamet edeceklerdir*”(Semiz ve Kuş, 2004: 281). Bu maddeye göre sanayi mekteplerinin yalnızca örgün eğitim değil, aynı zamanda yetişkin mesleki eğitimi veren yaygın eğitim kurumları olarak da hizmet ettiklerini söylemek mümkündür. İstanbul'dan sonra İzmir, Bursa, Selanik gibi çeşitli illerde açılan sanayi mekteplerini örnek alarak kurulan pek çok meslek okulu Cumhuriyet dönemine kadar Osmanlı Devleti'nin çeşitli yerlerinde meslek öğretmeye devam etmiştir. Örneğin, tarımsal eğitime yönelik olarak 1884 yılında “İstanbul Halkalı Ziraat Mektebi” kurulmuş, daha sonra 1900'lerin başlarında ülkenin farklı yerlerinde yerel olarak yapılan tarım faaliyetleri göz önünde bulundurularak ziraat okulları açılmıştır (Yıldırım ve Şahin, 2015: 85). Bunların dışında 1914 yılında İstanbul'da asıl amacı gündüz ticaretle uğraşan ve okuma fırsatı bulamayan öğrencilere eğitim vermek olan ilk çırak mektepleri çalışma yerlerine yakın bölgelerde açılmıştır (Tuna, 1973: 38-39). Ayrıca, 1915'te İzmir ve İstanbul'da demiryollarında ihtiyaç duyulan teknik elemanları yetiştirmek amacıyla “Şimendifer Mektepleri” açılmıştır.

1913 yılından itibaren mesleki ve teknik eğitim kurumları il özel idarelerinin bütçesine devredilmiş ve bunun sonucunda daha planlı çalışmalara girilmiş, yönetmelik ve programları da yapılarak daha disiplinli kurumlar haline getirilmişse de her il kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir öğretim programı uyguladığı ve devletin resmi bir mesleki eğitim programı bulunmadığı için okullar arasında birlik sağlanamamıştır (Tarlakazan, 2013:73). Genellikle kuruldukları çevrenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek insan gücünü yetiştirmiş olan bu kurumlar, Batı tarzı okullarda mesleki eğitim verilmesine yönelik yaklaşık 100 yıllık bir tecrübe birikimi sağlamış ve Cumhuriyet Döneminde kurulacak olan mesleki eğitim sisteminin alt yapısını oluşturmuşlardır. İmparatorluğun son dönemlerinde, I. Dünya savaşının da etkisiyle, verimsizleşen ve ihtiyaçları karşılanamayan okullardan bir kısmı 1916 yılında kapatılmıştır (Tosun, 2010:31). Cumhuriyet kurulduğunda 1923-1924 eğitim-öğretim yılında, Osmanlı döneminde açılmış ve faaliyetlerine devam edebilen seviyeleri ve öğretim süreleri açısından farklılaşan 44 meslek okulu kalmıştır (Erdoğan, 1990:55-57).

Kısaca özetlemek gerekirse, Cumhuriyet öncesi Türk mesleki eğitim sisteminin tarihsel gelişimi çıraklık ve loncalık sistemiyle mesleki eğitim yapılan dönem ve Osmanlı İmparatorluğunda 1800'lü yıllarda başlayan modernleşme hareketlerinin sonucu olarak açılan meslek ve sanat okullarında verilen mesleki eğitim olmak üzere iki döneme ayrılmaktadır. Ahilik Teşkilatı tarafından kurulmuş olan çıraklık eğitimi işletmelerde çırak, kalfa ve usta yetiştirme şeklinde sürdürülmüş, Osmanlı İmparatorluğu döneminde Ahilik Kurumunun yerini alan Lonca teşkilatı da benzer bir işleyiş sistemi ile devam etmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda özellikle askeri yenilgilerin ardından başlayan modernleşme çabaları eğitime de yansımış ve geleneksel eğitim kopuş girişimlerinden mesleki eğitim de etkilenmiştir. Bu bağlamda modern mesleki eğitim veren okullar açılmaya başlanmıştır. Bu okulların ilk olarak açıldıkları yerlerin ve alanların tesadüfi olmadıklarını söylemek mümkündür. Zira bu meslek okulları daha çok modernleşmenin başladığı Selanik, İstanbul, Bursa, İzmir gibi imparatorluğun sanayileşmiş liman kentlerinde açılmış olması günümüzde de devam eden mesleki eğitim ile sanayileşme arasındaki ilişkiyi de ortaya koymaktadır.

Cumhuriyet Döneminde Mesleki Eğitim

Cumhuriyet'in Osmanlı'dan aldığı yaklaşık 100 yıllık mesleki eğitim tecrübesini, sistemli bir devlet politikasından daha çok yerel ihtiyaçlara göre şekillenmiş ve eğitim

konusunda ortak standartların bulunmadığı dağınık bir yapı olarak tanımlamak mümkündür. Yani, mesleki eğitim genel eğitim sisteminin dışında yapılmış, yerel düzeydeki ihtiyaçlara göre vali, belediye başkanı, esnaf dernekleri gibi yerel otoritelerce yürütülmüş ve finansmanı da çoğunlukla yerel düzeyde karşılanmıştır. Bunun sonucu olarak da mesleki eğitimde öğretim programları, öğretmen ve öğrencilerin nitelikleri, okulların sosyal ve fiziki durumları gibi konularda ülke genelinde ortak bir yapı oluşturulamamıştır. Bu şartlar altında yetişkin mesleki eğitimi ile örgün/okula dayalı mesleki eğitimin genellikle iç içe geçmiş bir şekilde yürütüldüğünü söylemek mümkündür.

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte ülkenin geri kalmışlığını ve yoksulluğunu ortadan kaldırmak; toplumun ekonomik, toplumsal, kültürel yapısını değiştirmek; yeni kurulan Cumhuriyetin işlevsel hale gelmesini, gelişmesini ve vatandaşlar tarafından benimsenmesini sağlamak için eğitim seferberliği başlatılmıştır. Zira yeni kurulan Cumhuriyetin ihtiyaç duyduğu modern değerleri benimsemiş, eğitilmiş vatandaşları yetiştirmenin tek yolu yediden yetmişe herkese yönelik eğitimlerin planlanması ve yürütülmesi ile mümkün olabilirdi. Bu dönemde eğitim alanında yapılan değişiklikler hem mesleki eğitim alanına hem de yetişkin eğitimi alanına yansımıştır. Nitekim bir yandan örgün eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmış ve mesleki eğitim bu sistem içinde yapılandırılmış, diğer taraftan da yetişkin nüfusun eğitime yönelik çalışmalarına hız verilmiştir.

Cumhuriyet Döneminde Örgün Mesleki Eğitim. Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte mesleki eğitim okula dayalı bir yapı olarak ele alınmaya başlanmış, bunun sonucu olarak 1920'li ve 1930'lu yıllarda mesleki eğitimin bir devlet politikası haline getirilmesi, örgün eğitim sürecine dâhil edilmesi ve mesleki eğitime ilişkin temel kavram ve ilkelerin oluşturulması çabaları ön plana çıkmıştır (Erdoğan, 1990: 55-57). 3 Mart 1924'te çıkarılan Cumhuriyetin ilk eğitim yasası olan ve ülkedeki bütün eğitim kurumlarının Maarif Vekaleti'ne bağlanmasını öngören Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sisteminin bütünleştirilmesine yönelik bir adım atılmışsa da o dönemde Osmanlıdan miras kaldıkları haliyle yönetim ve finansmanları il idarelerine ve yerel yönetimlere ait olan meslek okulları bu Kanun kapsamına dahil edilmemişler, bunun yanı sıra Kanunda becerili ve nitelikli insan gücü yetiştirmeye yönelik okullarla ilgili bir düzenleme de yapılmamıştır (Aksoy, 1995: 60). Bu durum 1927 yılında "Meslek Mektepleri Hakkında Kanun"un kabul

edilmesine kadar devam etmiş ve Cumhuriyetin meslek okullarına yönelik çıkardığı ilk yasa olan bu kanunla meslek okullarının öğretim, program, öğretmen ile ilgili yetkileri Maarif Vekaleti'ne devredilmiştir (Resmi Gazete, 9/6/1927-606). Böylece her ne kadar bu okulların finansmanları iller ve yerel yönetimlerce karşılanacak olsa da eğitim ve öğretim ile ilgili konularda meslek okullarında ilk reform hareketi gerçekleşmiştir (Kırpık, vd., 2012: 275).

1930'lu yıllar mesleki ve teknik eğitimin ana planının hazırlandığı ve meslek okullarının Türk eğitim sisteminin temel organlarından biri haline getirildiği yıllar olmuştur (Bolat, 2016:4). Nitekim 1931 yılında 1867 Sayılı Kanun ile ülke genelinde iller dokuz bölgeye ayrılmış ve "Sanat ve Yatı Mekteplerinin İdaresi Hakkında Kanun" ile yönetim ve finansmanı tamamen iller tarafından karşılanacak "Bölge Sanat Okulları" kurulmuştur (Tosun, 2010:35). 1933'te Maarif Vekaletinin merkez yapısı içinde "Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü" kurulmuş ve tüm meslek okulları buraya bağlanmıştır (Bolat, 2016:4). Böylelikle mesleki eğitimin tek çatı altında birleştirilmesi yolunda ilk adım atılmıştır. 1935'te de "2765 Sayılı Kanun" ile okullar tüm donanımlarıyla birlikte Maarif Vekaletine devredilmiş ve meslek okullarının finansmanı konusunda yaşanan ikilik sona erdirilmiştir ("2765 Sayılı Bölge Sanat Okullarının Kültür Bakanlığı Tarafından Yönetilmesi Hakkında Kanun", RG. 15.6.1935-3029). Böylelikle bölge sanat okulu uygulamasına da son verilerek bütünsel bir yapıya geçilmiştir (Anapa, 2008:17) ve bunun sonucunda giderleri diğer tüm okullar gibi genel bütçeden karşılanmaya başlanan meslek okulları, ülke çapında her ilde ve büyük ilçelerde kız ve erkek sanat enstitüleri olarak açılmaya başlamıştır (Sökül,2014:21).

1940'lı yıllara gelindiğinde devlet eliyle kurulan sanayinin gelişmesi sonucu meslek okulları mezunlarına ve nitelikli işgücüne yönelik talebin artmasıyla bu alanda açılan okulların sayısı da artmaya başlamış ve bunun sonucunda Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, 1941 yılında 4113 sayılı Kanunla "Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı" haline getirilmiştir ("4113 Sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkındaki 2287 Numaralı Kanuna Ek Kanun", RG. 25.9.1941-4921). 1940'lı ve 1950'li yıllarda hem İkinci Dünya Savaşının ardından savaş endüstrisi ve teknolojisinin hızla geliştirilmesi gerekliliği fikrinin yaygınlaşması ve Türkiye'nin de bu gelişmelere ayak uydurmak istemesi hem de ülke içinde yaşanan ekonomik sıkıntıların etkisiyle mesleki ve teknik eğitime yönelik ilgi artmış (Demir ve Şen, 2009; 42), buna bağlı olarak da bu yıllarda mesleki ve teknik eğitim hızlı bir gelişim göstermiştir (Bolat,

2009: 5). Bu dönemde ayrıca Türk Eğitim Sisteminin en özgün deneyimlerinden biri olan Köy Enstitüleri'nin de mesleki eğitime oldukça önemli katkıları olmuştur. Zira Köy Enstitülerinin kurucusu İsmail Hakkı Tonguç bu okullardaki iş eğitimini “*Uygulanmayan bilgi boş ve gereksiz bilgidir. Bir şeyi yapabiliyorsak aynı zamanda biliyoruz demektir*” sözleriyle özetlemektedir (Küçükcan, 2008: 19). Bu nedenle Köy Enstitülerinde eğitim uygulamalı olarak yapılmakta, tarım uygulamalarından elektrik santrali yapımına kadar her türlü bilgi hem teorik hem de pratikte öğretilmekte, yine zanaat alanında erkekler için yapıcılık, demircilik ve marangozluk, kızlar için biçki-dikiş, örgücülük dokumacılık ve ziraat sanatları temel kollarında eğitim verilmekteydi (Kocabaş, 2019: 33). Köy Enstitülerinden mezun olanların daha sonra öğretmen olarak gittikleri köylerde bunları köylüye göstererek örnek olmaları, öğretmeleri, birlikte uygulamalarını aynı zamanda birer halk eğitimi faaliyeti olarak da görmek mümkündür.

1963'teki planlı döneme geçişe kadar mesleki eğitime yönelik çeşitli düzenlemeler yapılsa da plansız olarak yürütülmüştür (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002: 301). 1963 yılından itibaren Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından hazırlanan raporlarla ülkenin hangi alanlarda ne kadar işgücüne ihtiyaç duyduğu, buna yönelik planlaması gereken mesleki ve teknik eğitimlere yönelik bilgilere yer verilmişse de bu hedefler siyasi iktidarların öncelikleri, mesleki ve teknik eğitimin pahalı oluşu, ülkenin içinde bulunduğu siyasi ve ekonomik durum gibi çeşitli nedenlerle tam anlamıyla gerçekleştirilememiştir (Gemici, 2020: 82). 1977'te Mesleki Eğitim alanında en önemli adımlardan biri atılarak “2089 sayılı Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunu” çıkartılarak, çıraklık eğitimindeki sorumluluk tamamen Milli Eğitim Bakanlığına verilmiş ve 1978 yılında Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1983'te çıkarılan “179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK)” ile hizmetler Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde birleştirilmiştir (Bolat, 2009:5). 19 Haziran 1986 tarihinde “3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu”nun yürürlüğe konmasıyla ile sistem yeniden düzenlenmiş, örgün ve yaygın eğitim bir bütünlük içinde ele alınmıştır. 3308 sayılı kanunla; çıraklık, örgün ve yaygın mesleki ve teknik öğretim kurumlarında işgücünün mesleki eğitimi için çıraklık eğitimi (ikili eğitim sistemi), tam zamanlı okul sistemi ve yaygın meslek eğitimi (meslek kursları) olmak üzere üç temel yaklaşım uygulamaya konulmuştur. 10 Temmuz 2001 tarihinde 24458 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 4702 sayılı "Yükseköğretim Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât

ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun ile Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanunda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile, 3308 sayılı kanunda bir takım değişiklikler yapılmıştır. Ünlühisarcıklı (2007:128) Mesleki Eğitim Kanunu'nun amaçlarını kısaca, eğitimin çeşitli kademelerinde ayrılmış ya da zorunlu eğitim çağından sonra devam edememiş olanlara mesleki eğitim vermek, meslek kursları aracılığı ile istihdam için temel yeterliklere sahip olma şansı bulamamış genç ve yetişkinleri meslek kursları aracılığı ile istihdama hazırlamak, halihazırda bir işte çalışmakta olanlara mesleklerinde ve teknolojiye yaşanan gelişmelere uygun eğitim vermek ve değişikliklere uyum sağlamalarına yardımcı olmak, mesleki eğitimin planlama, geliştirme ve değerlendirme süreçlerine ilgili sektörlerin katkı sunmalarını sağlamak, mesleki eğitim hizmetlerinin sunumu ve yaygınlaştırılmasına olanak sağlayacak yeni finansman kaynakları bulmak, mesleki eğitimin gelişmesini sağlayacak araştırmalar yapmak ve meslek liselerinde eğitim görmekte olan öğrencilerin beceri eğitimlerinin gerçek iş ortamı olan işletmelerde yapılmasına olanak sağlamak şeklinde özetlemektedir. Bu kanunun yürürlüğe girdiği tarihten 2011 yılında 652 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri hakkında KHK" çıkarılana kadar Türkiye'de mesleki eğitim, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Daire Başkanlığı ve Çıraklık, Ticaret ve Turizm Öğretimi genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Daire Başkanlığı gibi çeşitli yapılanmalarla oldukça geniş bir çatı altında yürütülmüştür (MEB, 2018: 18). 652 Sayılı KHK ile Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş ve mesleki ve teknik eğitim faaliyetleri bu genel müdürlük altında toplanmıştır. Bugün yürütülmekte olan mesleki ve teknik eğitim sistemine son hali ise 09/12/2016 tarihli ve 29913 sayılı Resmî Gazete de yayınlanan 6764 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" verilmiştir. Bu düzenleme ile "1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de değişiklik yapılmış, çıraklık eğitimi örgün ve zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve mesleki eğitim merkezleri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır" (MEB, 2020). Yapılan bu düzenleme ile Ahilik Teşkilatının kuruluşundan günümüze çeşitli formlarda devam etmekte olan çıraklık eğitimi örgün ve

zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. MEB'in "Mesleğim Hayatım" (2020) sitesinde bu duruma dair şu ifade yer almaktadır.

"Çıracılık eğitiminin örgün ve zorunlu eğitim kapsamına alınması ile ekonomimizin temel yapı taşı olan işletmelerin çırak ihtiyacının karşılanması ve çırak öğrencilerimizin ahilik kültüründen gelen usta çırak ilişkisiyle meslekleri işbaşında öğrenmeleri sağlanacaktır".

Yapılan bu son düzenlemelerle mesleki eğitim sistemine son hali verilmiş ve çıraklık eğitimini de içine alan örgün ve zorunlu mesleki eğitim sistemi yapılandırılmıştır.

Cumhuriyet Döneminde Yetişkinlerin Mesleki Eğitime Yönelik Çalışmalar. Cumhuriyetin ilanından sonra mesleki ve teknik eğitim yıllar içinde yapılan düzenlemeler ve değişikliklerle son haliyle çıraklık eğitimi de kapsayacak şekilde tamamen örgün eğitim sistemi içine dahil edilirken yetişkinlerin mesleki eğitimlerine yönelik de ilk yıllardan başlayarak çok sayıda çalışma yapılmıştır.

Yetişkin nüfusun eğitime yönelik olarak okur-yazarlık, ziraat, sağlık, aile hayatı, vatandaşlık ve meslek eğitimi gibi birçok alanda geniş kitlelere ulaşmayı hedefleyen programlar uygulamaya konulmuştur. 1928 yılında Yeni Türk Alfabesinin kabulünün ardından "Okuma-Yazma Seferberliği" başlatılmış, 1929'da Millet Mektepleri, 1932'de Halkevleri ve Halk Odaları kurulmuştur (MEB, 1996: 1).

1930'lu yıllarda büyük sanayii tesislerinde çıraklık eğitimi uygulamalarına geçilmiş 1938 yılında yürürlüğe giren 3547 sayılı yasa ile de 100'den çok işçi çalıştıran sınai müessese ve maden ocaklarında mesleki kurslar açılması zorunlu hale getirilmiş ve iş basında eğitim uygulaması hayata geçirilmiştir (MEB, 1961:6). Bir yandan yetişkinlerin okuryazar olması çalışmalarını devam ederken bir yandan da çağdaş bir ülkeyi inşa etme ve kendi kendine yetebilecek vatandaşlar yetiştirmek için mesleki eğitim çalışmaları yapılmıştır. Nitekim, 1928'de Akşam Erkek Sanat ve Akşam Ticaret okullarının açılması, 1936'da Köy Eğitim Kursları ve 1938-1939'da Köy-Erkek ve Sanat Kursları, Gezici Köy Demirciliği ve Marangozluğu, Köy Kadınları Gezici Kurslarının açılması ve 1930 yılında çıkarılan 1580 sayılı Belediyeler Kanunu ile belediyelere çıraklık okulu açma imkânı verilmesiyle bir yandan vatandaşların okuryazar olması ve temel bilgiler kazanması için çalışmalar sürdürülürken, diğer taraftan da devlet eliyle geliştirilen sanayide çalışacak ya da kendi yaşadığı yerde ihtiyaç duyulan beceri gerektiren işleri yapacak vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 1961:6; MEB,

1996:1).1940 yılında da inşaat işçi elemanı yetiştirme kursları açılmış, 1945 yılında köyde yaşayan çiftçiler için radyoda "Ziraat Takvimi" adlı bir program hazırlanmış, aynı yıl kadınlar için Olgunlaşma Enstitüleri, 1952-1953 yılında da büyük endüstri kurumlarının içinde, akşam kursları aracılığıyla işçileri mesleklerinde ilerletmek, sanat okulu mezunu olmayanları diploma alacak hale getirmek, işçilerin ve ailelerinin mesleki öğretimin türlü imkanlarından faydalandırmak amacıyla iş okulları açılmıştır (MEB, 1961:54-57). Bu süreçte yetişkinlere yönelik mesleki eğitimler sadece Milli Eğitim Bakanlığı değil, aynı zamanda Tarım Bakanlığı, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, Silahlı Kuvvetler, Çalışma Bakanlığı gibi kurum ve kuruluşlarca kendi alanlarını ilgilendiren çeşitli eğitim faaliyetlerini kapsayacak şekilde yürütülmüştür (MEB, 1996: 4).

Cumhuriyetin ilanından sonraki süreçte halk eğitimine yönelik kurumsal örgütlenme olarak Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk halk eğitim birimi 1926'da "Halk Terbiyesi Şubesi" adıyla İlköğretim Genel Müdürlüğünde Talim ve Terbiye Dairesine bağlı olarak kurulmuştur. Bu şube daha sonradan kapatılmış, ancak 1952'de Yükseköğretim Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır (Celep, 2003:52; Kaya, 2010: 27). 1952 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, Halk Eğitimi Bürosu'nu kurmuş, 1953 yılında köy ve kasabalarda Halk Okuma Odaları ve 1956 yılında da yetişkin eğitimi amacıyla Halk Eğitimi Merkezleri (HEM) açmaya başlamıştır (Okçabol, 2006: 102). 1960 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün kurulması halk eğitimi etkinlikleri ile düzenli bir yapıya kavuşturulmuş; 1964 yılında bu müdürlük Köy İşleri Bakanlığı'na bağlanmıştır. 1967 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na iade edilmiş ve Kültür Müsteşarlığına bağlanmıştır. Kültür Müsteşarlığı, Kültür Bakanlığına devredilince Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü 1971 yılında Millî Eğitim Başmüsteşarlığına bağlanmıştır. 1977 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün örgütsel yapısında yapılan değişiklikle Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretim Müsteşarlığına bağlı Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında tekrar düzenlemiştir. 1983 yılında Çıraklık Eğitimi genel müdürlüğü ile birleştirilerek ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adını almıştır (Celep, 2003:54-58). 14 Eylül 2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 652 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile çıraklık eğitimi örgün eğitim kapsamına alınarak Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne, yaygın eğitim ve halk eğitimi faaliyetleri ise Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır (HBOGM, 2020).

Günümüzde Yaygın Mesleki Eğitim

Türk milli eğitim sisteminin amaç ve ilkelerini, eğitim sisteminin genel yapısını belirleyen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yaygın eğitim “örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümü” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 1739 Sayılı Kanun). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği ise yaygın eğitimi “örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü” şeklinde tanımlamıştır. Bu iki tanımdan da anlaşılacağı üzere, yaygın eğitimin hedef kitlesi örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademedede örgün eğitim dışına çıkmış, veyahut da halihazırda herhangi bir örgün eğitim kademesindeki kişilerden yani kısaca çocuk, genç, yetişkin ya da yaşlı tüm vatandaşlardan oluşmaktadır. Yaygın eğitim faaliyetleri, vatandaşlara ihtiyaçlarına göre okuma-yazma öğretmekten, bilimsel, teknolojik, sosyo-kültürel gelişmelere uyum sağlamaları için gerekli bilgileri sunmaya, meslek edinme imkânlarını sağlanmaya kadar çeşitli alanlarda eğitim, öğretim ve rehberlik hizmeti sunmaktadır.

Türkiye’de yaygın mesleki eğitim hizmetleri ağırlıklı olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından, halk eğitimi merkezleri (HEM), mesleki eğitim merkezleri (MEM), olgunlaşma enstitüleri, turizm eğitim merkezleri (TUREM) ve mesleki ve teknik açık öğretim okulunda gerçekleştirilmektedir (MEB, MTE Strateji Belgesi ve Eylem Planı). Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün “22.08.2012 tarih ve 3808 sayılı Bakanlık Makam Onayı ile 06.09.2012 tarih ve 4023 sayılı” yazısıyla, “...yaygın eğitim kurumlarının iş ve işlemlerinde ortak bir standardın sağlanması, fiziki kapasitesi ile insan kaynaklarının daha verimli kullanılması...” amacı ile program çeşitliliğini esas alan bir yapılanmaya gidilerek, on pratik kız sanat okulu HEM’lere dönüştürülmüş, olgunlaşma enstitüleri bünyesinde bulunan üç pratik kız sanat okulu ise kapatılmış, yine ihtiyaç duyulması halinde Halk Eğitimi Merkezlerinde de çıraklık eğitimi yapılabileceği belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığından sonra kamuda en fazla yaygın mesleki eğitim faaliyeti gerçekleştiren kurum Türkiye İş Kurumu (İŞKUR)’dur. İŞKUR aktif işgücü piyasası programları kapsamında “mesleki eğitim kursları, çalışanların mesleki eğitimi, toplum

yararına programlar, işbaşı eğitim programları, girişimcilik eğitim programları, engelli, hükümlü ve eski hükümlülere yönelik mesleki eğitim kursları” düzenlemektedir. Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliğine göre İŞKUR’un yaygın mesleki eğitim faaliyetinde bulunmasının amacı, “*Kamu İstihdam Kurumu olarak söz konusu kurs ve programlar sonrası kişilerin istihdam edilebilirliklerini artırmak, açık istihdam alanlarına uygun olarak kişileri işgücü piyasasında yer bulmalarına uygun şekilde eğitimi ve becerili kılmaktır*” (İŞKUR,2020).

Yaygın mesleki eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı ve İŞKUR dışında çeşitli kamu kurumları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, meslek örgütleri, özel kuruluşlar ve özel öğretim kurumları tarafından da sunulmaktadır. Bu kurumlar tarafından yürütülen faaliyetlerin yönetim, eğitim-öğretim, rehberlik ve denetimine ilişkin usul ve esasları Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği tarafından belirlenmiştir ve yaygın mesleki eğitim faaliyetinde bulunan resmi, özel ve gönüllü tüm kuruluşların çalışmaları arasındaki koordinasyon MEB tarafından sağlanmaktadır (MEB HBÖGM Kurumları Yönetmeliği).

Çeşitli kurumlar tarafından sunulan yaygın mesleki eğitim faaliyetlerinin finansmanı da kurumlara göre değişiklik göstermektedir. Bu faaliyetlerin finansman giderlerine ne kadar ayrıldığına dair güvenilir ve net istatistikler bulunmadığından, yapılan harcamalara dair sağlıklı bilgiye erişmek mümkün olmamaktadır. Mevcut haliyle, yaygın mesleki eğitim faaliyetlerinin finansmanı MEB, İŞKUR, belediyeler, meslek kuruluşları, sosyal taraflar, STK’lar, işletmeler ve bireyler tarafından sağlanmaktadır. MEB, tarafından sunulan eğitim hizmetlerinin finansmanı bakanlık tarafından karşılanmaktadır. İŞKUR’un çeşitli başlıklar altında yürütmekte olduğu mesleki eğitim faaliyetlerinin finansmanı ise işsizlik fonundan karşılanmaktadır. Meslek kuruluşları ve sendikalar, yıllık bütçelerinde gelirlerinden belli bir oranı eğitime ayırmaktadır. İşletmeler, çalışanlarına yönelik eğitim maliyetini ya kendi bütçelerinden karşılamaktadır ya da İŞKUR aracılığıyla aldıkları hizmet karşılığında istihdam sağlamaktadırlar. Özel işletmelerden veya üniversitelerden alınan yaygın mesleki eğitim hizmetinin maliyetini bireyler kendileri karşılamaktadır (Kenar, 2009: 6). Finansmana ilişkin durum göz önüne alındığında Türkiye’de yaygın mesleki eğitimin ağırlıklı olarak kamu finansmanı ile yürütüldüğünü söylemek mümkündür.

BÖLÜM 3

TÜRKİYE'DE YAYGIN MESLEKİ EĞİTİM VEREN KURUMLARA İLİŞKİN GENEL BİLGİLER

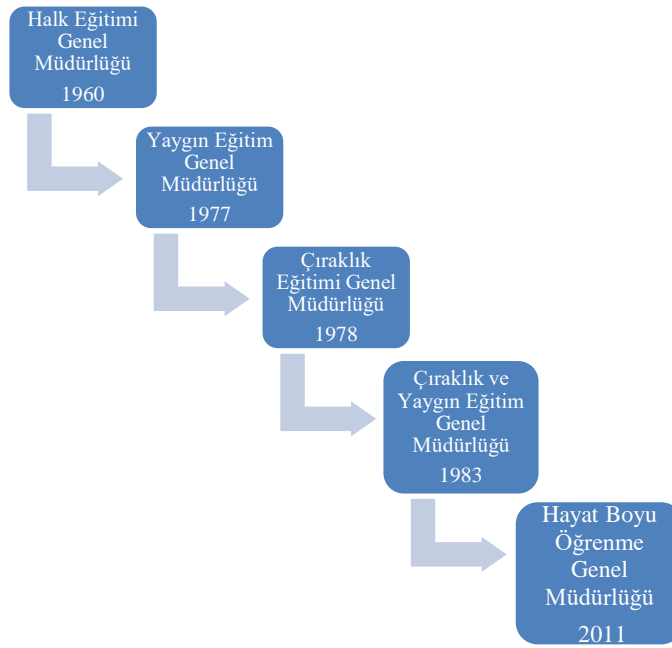
Bu bölümde Türkiye'de yetişkinlere yönelik mesleki eğitim kurslarını ülke genelinde ve en yaygın olarak açan iki kurum olan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı yaygın eğitim kurumları ile Türkiye İş Kurumu (İŞKUR)'un kuruluşları, günümüzdeki örgütsel yapıları ile bu kurumlarda açılan kurslar ele alınmış ve bu kurslara katılan kursiyerlerin dağılımı incelenmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne Bağlı Kurumlar

Yaygın eğitim faaliyetlerinin ülke genelinde merkezden yürütülmesi amacıyla 1960 yılında kurulan Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün, yıllar içerisinde kanun ve yönetmeliklerde yapılan değişikliklerle hem görev ve sorumluluk alanları hem de adı bir takım değişikliklere uğramıştır. En son 2011 yılında 652 sayılı KHK ile kurumda yeniden yapılandırılmaya gidilmiş ve adı da Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir (HBÖGM, 2019).

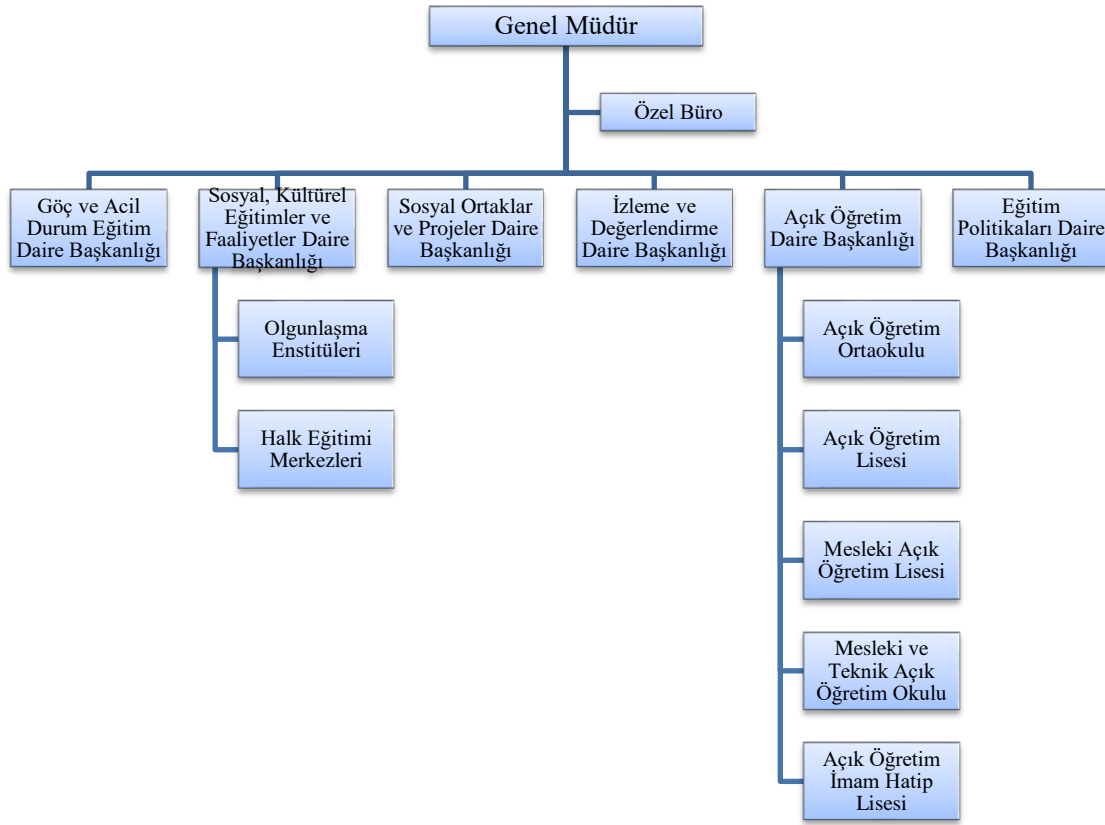
Şekil 1'de görüleceği gibi Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nü, 1960 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü olarak kuruluşundan günümüze tarihsel süreçte geçirdiği değişimler görülmektedir. Buna göre, Cumhuriyetin ilk yıllarında toplumun tüm kesimlerine okuma-yazma ve beceri kazandırmak amacıyla açılmış olan Halk Mektepleri aracılığıyla yürütülen yaygın eğitim hizmetlerinin tek merkezden yönetilmesi amacıyla 1960 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1977 yılında, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu esas alınarak Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş; 1978 yılında genel müdürlüğün görev ve yetkileri yeni kurulan Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğüne devredilmiştir. 1983 yılında, 179 sayılı KHK ile Yaygın Eğitim ve Çıraklık Eğitimi genel müdürlükleri Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında birleştirilmiştir. 14.09.2011 tarih ve 652 sayılı KHK ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü yeniden yapılandırılmış ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu KHK ile genel müdürlük merkez teşkilatı bünyesinde kurulan 6 daire

başkanlığı ile halk eğitimi merkezi ve mesleki eğitim merkezleri kurulmuştur (HBÖGM/hakkımızda,2019) 2006 yılında 5450 sayılı kanunla pratik kız sanat okulları halk eğitimi merkezlerine dönüştürülmüş, turizm eğitim merkezleri ve olgunlaşma enstitüleri HBÖGM'ne bağlanmıştır. Ancak, 09.12.2016 tarih ve 6764 sayılı kanunla HBÖGM yapısında yeniden yapılanmaya gidilmiş ve mesleki eğitim merkezleri Mesleki ve Teknik Eğitim genel müdürlüğüne, turizm eğitim merkezleri ise MEB kurumlarına ve yerel idarelere devredilmiştir.



Şekil 1. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün Tarihsel Süreci

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü merkez teşkilatında Şekil 2'de görüleceği gibi "Genel Müdürlüğe bağlı 1 Özel Büro ve Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı, Sosyal, Kültürel Eğitimler ve Faaliyetler Daire Başkanlığı, Sosyal Ortaklar ve Projeler Daire Başkanlığı, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı, Açık Öğretim Daire Başkanlığı ve Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı" olmak üzere 6 daire başkanlığı yer almaktadır. 11 Nisan 2018 tarih ve 30388 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'yle adları yaygın eğitim kurumlarından "hayat boyu öğrenme" kurumlarına dönüştürülen Olgunlaşma Enstitüleri ile Halk Eğitimi Merkezleri, Sosyal, Kültürel Eğitimler ve Faaliyetler Daire Başkanlığına bağlıdır.



Şekil 2. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Organizasyon Şeması

2019 yılı verilerine (HBÖGM, 2019) göre Türkiye’de 994 Halk Eğitimi Merkezi ve 24 Olgunlaşma Enstitüsü bulunmaktadır. Olgunlaşma Enstitülerinin tamamı il merkezlerinde kurulmuştur ve çoğunlukla kendi hizmet binalarında hizmet vermektedir; Halk Eğitimi Merkezleri ise her ilçede en az 1 tane olmak üzere tüm illerde bulunmaktadır. Halk Eğitimi Merkezleri ise yalnızca il ve ilçe merkezlerinde değil, bucak ve köylerde (Okçabol, 2006); eğitim odalarında, ceza ve ıslahevlerinde, rehabilitasyon gerektiren hastanelerde, kamu ve özel kuruluşlara ait iş yerlerinde de (HBÖGM, 2019) kurslar düzenlemektedir.

Olgunlaşma Enstitüleri

İlki 1945 yılında İstanbul’da açılan ve bugün sayıları 24 tane olan Olgunlaşma Enstitüleri, “*kültürel değerlerimizi özellikle geleneksel sanatlarımızı ve giyim kültürümüzü araştıran, asıllarını koruyarak yeni ürünler hazırlayan, arşivleyen ve gelecek kuşaklara aktaran, bunların ulusal ve uluslararası alanlarda tanıtılmasını*

sağlayan, teknolojik gelişmelere paralel olarak sektörde yer alacak nitelikli elemanlar yetiştiren, eğitim ve öğretimin yanı sıra araştırma, tasarım, üretim, tanıtım ve pazarlama süreçlerinin tümünü gerçekleştiren doğrudan merkeze bağlı hayat boyu öğrenme kurumları” (HBÖ Kurumları Yönetmeliği, 2018) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda yer alan “(...) teknolojik gelişmelere paralel olarak sektörde yer alacak nitelikli elemanlar yetiştirme (...)” görevi Olgunlaşma Enstitülerinin birer yetişkin mesleki eğitim kurumu olarak kabul edilmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 2

Kuruluş Yıllarına Göre Olgunlaşma Enstitüleri

Enstitü Adı	Kuruluş Yılı
İstanbul Beyoğlu Olgunlaşma Enstitüsü	1945
Ankara Olgunlaşma Enstitüsü	1958
Eskişehir Olgunlaşma Enstitüsü	1959
Samsun Olgunlaşma Enstitüsü	1960
İzmir Olgunlaşma Enstitüsü	1961
Adana Olgunlaşma Enstitüsü	1972
Antalya Olgunlaşma Enstitüsü	1987
İstanbul Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü	1988
Kayseri Olgunlaşma Enstitüsü	1988
Trabzon Olgunlaşma Enstitüsü	1988
Diyarbakır Olgunlaşma Enstitüsü	1989
Bursa Olgunlaşma Enstitüsü	1996
Konya Olgunlaşma Enstitüsü	2010
Mardin Olgunlaşma Enstitüsü	2010
Mersin Olgunlaşma Enstitüsü	2010
Kütahya Olgunlaşma Enstitüsü	2016
Kırklareli Olgunlaşma Enstitüsü	2016
Tokat Olgunlaşma Enstitüsü	2017
Gaziantep Olgunlaşma Enstitüsü	2017
Kahramanmaraş Olgunlaşma Enstitüsü	2017
Muğla Olgunlaşma Enstitüsü	2018
Sivas Olgunlaşma Enstitüsü	2018
Erzurum Olgunlaşma Enstitüsü	2019
Van Olgunlaşma Enstitüsü	2019

Kaynak: HBÖGM İzleme Değerlendirme Raporu 2019 verileri

Tablo 2’de enstitülerin yıllara göre açıldıkları iller görülmektedir. İlk kurulduğu 1945 yılından sonra yedi coğrafi bölgenin her birinde ve merkezi bir ilde açılmaya başlanan Olgunlaşma Enstitülerinin sayısı son yıllarda artırılmıştır. Bu artışın altında yatan en önemli nedenlerden biri, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü yapısı içinde yukarıda sözü edilen yeniden yapılanma sürecidir. Diğer taraftan var olan kurumların artan nüfus nedeniyle içinde buldukları bölgenin ihtiyaçlarını karşılayamaz hale

gelmeleri de Olgunlaşma Enstitülerinin sayılarının artırılmasında rol oynayan nedenlerden biri olarak kabul edilebilir. Bir diğer neden de Avrupa Birliği uyum yasaları sürecinde uygulamaya konulan mesleki yeterlilikleri belgeleme zorunludur. Olgunlaşma enstitülerinde açılan kursların sonunda verilen sertifikalar mesleki yeterlilik belgesi olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda bu kurumlarda, mesleki ve teknik ortaöğretim denklik programlarını düzenlenmektedir. Olgunlaşma enstitülerinin sayılarının artmasında bir diğer etken de, enstitülerde 1997-1998 eğitim öğretim yılına kadar sadece eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülürken, bu tarihten sonra araştırma, tasarım, üretim, tanıtım ve pazarlama faaliyetleri de eklenmiş olmasıdır.

Günümüzde, eğitim öğretim, araştırma, tasarım ve üretim, tanıtım ve pazarlama bölümlerinden oluşan olgunlaşma enstitülerinde, HBÖ Kurumları Yönetmeliği (2018)'ne göre, eğitim öğretim faaliyetleri, “iki yıllık meslek liseleri denklik programları (Olgunlaşma Enstitüleri Çerçeve Programı), beceri kurs programları ve kurum ve kuruluş iş birliği ile yapılan kurs programları” olmak üzere üç grupta gerçekleştirilmektedir. İki yıllık meslek liseleri denklik programlarına; “meslek lisesi terk, örgün genel lise ve açık öğretim lisesi kültür derslerini almış, almaya devam eden ya da mezunları katılabilir. Meslek liselerinin denklik dersleri bu program kapsamında verilmektedir. Alınan meslek lisesi denklik belgesiyle bu öğrencilere Millî Eğitim Müdürlükleri kanalıyla meslek lisesi diploması ve işyeri açma belgesi düzenlenir” (HBÖGM, 2019).

Talebe göre açılan beceri kurs programlarında, farklı seviyelerde programlar uygulanmaktadır. Açılacak programları enstitü zümreleri, HBÖGM'nin internet sitesinde ilan ettiği programlar arasında seçerek belirler. İlköğretim mezunlarının katılabildiği bu programların bazılarında en az lise ya da meslek lisesi mezunu olmak şartı aranmaktadır Kurum ve kuruluş iş birliği ile yapılan kurs programları ise, “*yapılan protokoller kapsamında enstitü binalarında ya da protokolde belirtilen ortamlarda enstitü öğretmenleri tarafından eğitimlerin yapıldığı programlardır*” (HBÖGM, 2019).

Olgunlaşma Enstitülerinde, kurumun iş ve işleyişinden sorumlu bir müdür, müdür yardımcıları, kursları yürüten öğretmenler ve kurumun temizlik, idari yazışma, muhasebe gibi işleriyle ilgilenen memur ve hizmetliler görev yapmaktadır. Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin atama ve görevlendirmeleri MEB'in ilgili yönetmeliklerine göre yapılmaktadır. Enstitülerde, kadrolu öğretmenin bulunduğu hallerde usta öğretici çalıştırılmaz; gerekli sayıda kadrolu öğretmenin olmadığı durumlarda da alınacak olan ücretli usta öğretici sayısı enstitünün norm sayısını geçemez (HBÖ Kurumları

Yönetmeliği, 2018). HBOGM 2017 verilerine göre enstitülerde çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın öğretmenlerin oluşturmaktadır. Bu durum, bu kurumlarda açılan kursların ağırlıklı olarak geleneksel el sanatları ve giyim üzerine olmasıyla açıklanabilir. Zira bu alanlar toplumsal cinsiyet rolleri açısından “kadın meslekleri” olarak kabul edilmektedir.

Halk Eğitimi Merkezleri

“Yetişkin eğitimi alanında mesleki, sosyal kültürel ve okuma-yazma kursları açmak, hayat boyu öğrenme faaliyetleri yürütmek, halkı bilgilendirici konferans, seminer, panel vs. düzenlemek amacıyla ilk kez 1956 yılında açılmaya başlanan” Halk Eğitimi Merkezleri (Okçabol, 2006), yapılan en son değişikliklerle Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır. Halk Eğitimi Merkezlerinde,

- a) Kurs ve kurs dışı faaliyetler,
- b) Belge, denklik ve önceki öğrenmelerin tanınması işlemleri,
- c) İşletmelerde mesleki eğitim faaliyetleri,
- ç) Araştırma, geliştirme ve arşivleme işlemleri,
- d) Ulusal ve uluslararası tanıtım faaliyetleri,
- e) Tasarım, üretim ve pazarlama faaliyetleri,
- f) Nitelikli iş gücü yetiştirilmesinde mesleki ve teknik içerikli eğitim faaliyetleri,
- g) Her türlü yarışma, fuar, sergi, sempozyum, panel, proje, iş birliği belgesi, sanatsal, sosyal, kültürel ve benzeri etkinlikler düzenleme, katılım sağlama, temsil etme ile yayın hazırlama faaliyetleri,
- ğ) Açık öğretim okulları eğitim hizmetleri,
- h) Uzaktan öğrenme faaliyetleri,” gerçekleştirilmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Halk Eğitimi Merkezlerinin yetişkin mesleki eğitime yönelik görevleri ise, MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde (2010) aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

“Meslek öncesi eğitim ve yeni bir meslek edinme, çok yönlü iş eğitimi, endüstri içinde eğitim ve hayat boyu öğrenme konularını kapsayan yaygın eğitim veya kısa süreli ve kademeli mesleki ve teknik eğitim programları uygulamak; yerel düzeyde iş gücü piyasası ile ilgili araştırmalar yaparak istihdama yönelik meslek

alanlarında kurslar düzenlemek ve nitelikli insan gücü yetiştirilmesine katkı sağlamak.”

Yönetmelikte yer alan bu maddeye göre, Halk Eğitimi Merkezleri bir önceki bölümde ifade edilen hayat boyu öğrenme ve yetişkin mesleki eğitimi politikalarına uygun olarak işgücü piyasalarının ihtiyaçlarına yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmek amacıyla hem buldukları araştırma yapmak hem de bu araştırmalar sonucunda tespit edilen işgücü ihtiyacına yönelik kurslar açmakla yükümlüdürler.

Halk Eğitimi Merkezlerinde; bir müdür, müdür yardımcısı/yardımcıları, ihtiyaç halinde öğretmenlere rehberlik yapmak ve aralarında işbirliğini sağlamak üzere görevlendirilen koordinatör öğretmen, kurslarda öğretmenlik yapan öğretmenler, sözleşmeli öğretmenler, kadrolu usta öğreticiler, ücretli usta öğreticiler ve kurumun diğer mali, idari ve temizlik işlerinden sorumlu diğer personel (memur, temizlik görevlileri, vb.) görev yapmaktadır. Müdür, müdür yardımcıları “13.01.2018 tarih 30300 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmeliğine”, öğretmenler, sözleşmeli öğretmenler ve kadrolu usta öğreticiler ise “17.04.2015 tarih ve 29329 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine” göre görevlendirilmekte ve/veya atanmaktadır. Ücretli usta öğreticiler ise, kurs açılacak alanda, kurumda ve kurumun bulunduğu eğitim bölgesinde yeterli sayıda öğretmen ve kadrolu usta öğretici bulunmaması durumunda ihtiyaç, ders ücreti karşılığı görev yapacak istekliler arasından seçilmektedir. HBOGM 2017 verilerine göre Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan kursların çoğunluğunun ücretli usta öğreticiler tarafından yürütülmektedir. Zira bu verilere göre öğretmen, sözleşmeli öğretmen ve kadrolu usta öğretici sayısı toplamı 9,359 iken, ücretli usta öğretici toplamı 93, 265’tir (HBOGM, 2017). Ücretli usta öğreticilerin sayısı kadrolu (öğretmen, sözleşmeli öğretmen, kadrolu usta öğretici) çalışanların yaklaşık on katıdır. Bu durum, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı hayat boyu öğrenme kurumlarında açılan kursların çoğunluğunun kadrosuz ve güvencesiz, esnek çalışma koşullarına bağlı ve ders saati ücreti karşılığı çalışan usta öğreticiler tarafından verildiğini ortaya koymaktadır. Hayat boyu öğrenme söyleminin bir önceki bölümde tartışılan esnek çalışma modelini uygulamaya koyması her ne kadar kendi içinde tutarlı olsa da, kadrolu ve güvenceli çalışma konusunda neoliberal politikaların kamu kurumlarında çalışanlar açısından yarattığı tahribatı da göstermektedir. Her alanda kendisini gösteren esnek çalışma temelli politikalar, kamu hizmetlerinin sağlandığı kurumlarda da iş güvencesini

zedelemekte, hatta bazı durumlarda iş güvencesinin ortadan kaldırıldığı istihdam biçimleri yaratmaktadır (Özsoy Özmen, 2017). Kamu istihdamı esnek güvenceli ya da güvencesiz biçimde çeşitlenmektedir. Bu uygulamaların eğitim sistemindeki yansımalarını esnek güvenceli çalışma biçimi olarak sözleşmeli öğretmenlik uygulamasında, güvencesiz çalışma açısından ise ücretli öğretmenlik/ ücretli usta öğreticilik uygulamalarında görmek mümkündür.

Halk Eğitimi Merkezleri, ayrıca Açıköğretim Okulu (İlkokul, Ortaokul, Lise, Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi) olarak da hizmet vermekte, bu okullara devam eden öğrencilerin ders kayıtlarını yapmakta; bu öğrencilere ihtiyaç duydukları derslerde yüz yüze eğitim imkanı ve uygulamalı dersler için mekan sağlamakta, sınav işlemlerinin takibini yapmaktadır.

Halk Eğitimi Merkezlerinde, açılan kurslar üç grupta toplanabilir. Bunlar:

- “1) Okuma-Yazma Kursları
- 2) Sosyal ve Kültürel Kurslar
- 3) Mesleki ve Teknik Kurslar”

Okuma-Yazma kursları, I. ve II. Kademe okuma-yazma kurslarından oluşmaktadır. I. Kademe okuryazar olmayan yetişkinlere okuma-yazma öğretmeyi amaçlarken, II. Kademe kurslar ise, I. Kademeyi tamamlayıp ilkokul bitirme sınavlarına hazırlanmak isteyenlere yönelik olarak planlanmaktadır.

Sosyal ve Kültürel Kurslar, katılanların talep ettikleri alanlarda genel kültürünü ve bilgilerini artırmaya yönelik kurslarla; isteyen katılımcıların merkezi sistem sınavlarına hazırlanmalarına yardımcı olan, daha çok örgün eğitimde verilen dersleri ve konuları içeren kurslardır.

Mesleki ve Teknik Kurslar ise, hem evlerde kullanılacak bilgi ve becerileri içeren hem de işgücü piyasasında iş bulmaya yarayacak mesleki becerileri kazandırmayı amaçlayan kurslardır. Halk Eğitimi Merkezlerinde açılacak kurslara başvurular MEB’e bağlı “e-yaygın” internet portalı üzerinden yapılmaktadır. Bir bölgede kurs açılabilmesi için en az 10 kursiyerin başvuru yapmış olması zorunluluğu bulunmaktadır.

Yaygın Eğitim Merkezlerinde Açılan Kurslara Dair Genel Veriler

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2016 yılından itibaren yaygın eğitim kurumlarında açılan kurslar ve bu kursların detaylarına dair verileri “HBÖGM İzleme ve

Değerlendirme Raporu adı altında paylaşmaktadır. Bu raporlara göre 2016 dan 2019'a yaygın eğitim kurumlarında açılan genel ve mesleki ve teknik eğitim programlarına dair kurs ve kursiyer sayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Yıllara Göre Yaygın Eğitim Kurumlarında Açılan Kurs ve Kursiyer Sayıları

Yıl	Kurs sayısı	Kursiyer sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
2016	317.266	2.973.875	3.877.691	6.851.566
2017	339.645	2.950.841	4.083.311	7.034.152
2018	432.875	3.286.454	5.068.816	8.355.270
2019	430.579	3.246.624	5.118.039	8.364.663

Kaynak: HBÖGM İzleme Değerlendirme Raporu 2019, HBÖGM İzleme Değerlendirme Raporu 2018, HBÖGM İzleme Değerlendirme Raporu 2017 ve HBÖGM İzleme Değerlendirme Raporu 2016 verileri

Buna göre son 4 yılda en fazla sayıda kurs 2018 yılında açılmış olmakla birlikte, kursiyer sayısı açısından bakıldığında en fazla katılımın 2019 yılında olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından ele alındığında kadın kursiyerlerin sayısının erkek kursiyerlerden daha fazla olduğu ve her iki cinsiyet açısından da katılımın her geçen yıl arttığını söylemek mümkündür.

Tablo 4

Kurs Türlerine Göre 2019 Eğitim Öğretim Yılında Yaygın Eğitim Kurumlarında Açılan Kurs ve Kursiyer Sayıları

Kurs Türü	Kurs Sayısı	Katılan Kursiyerler		
		Kadın	Erkek	Toplam
Genel	277.760	2.970.818	2.069.818	5.040.533
Mesleki ve Teknik	152.819	2.147.221	1.176.909	3.324.130
Toplam	430.579	5.118.039	3.246.624	8.364.663

Kaynak: HBÖGM İzleme Değerlendirme Raporu 2019 verileri

Tablo 4'te yer alan verilere göre Türkiye'de 2019 eğitim-öğretim yılında yaygın eğitim kurumlarında genel ve mesleki ve teknik olmak üzere toplam 430.579 kurs açılmış; bu kurslara 8.364.663 kişi katılmıştır. Katılımcıların %61'i kadın. %39'u ise erkektir. En çok açılan kursların Genel (Sosyal ve Kültürel) kurslar olduğu görülmektedir. Bu alandaki sayıların yüksek olmasının temel nedenleri okuma-yazma kurslarının ve

başta ortaöğretim mezunları olmak üzere. merkezi sınavlara hazırlanmak isteyen mezunlar için Destekleme ve Yetiştirme kursu adı altında açılan kursların bu başlık altında yer almasıdır. Açılan kurs türlerinde ikinci sırayı mesleki ve teknik kurslar almaktadır. Kurslara katılım cinsiyet açısından değerlendirildiğinde de her iki kurs türünde de kadın katılımcıların sayısının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye’de öncelikli olarak okumaz-yazmazlığın bir kadın sorunu olduğu ortaya koymaktadır. Giderek artan kadın işsizliği. yaygın eğitim kurslarının kadınların ikamet ettikleri mahalle, köy, ilçe vb. yerleşim alanlarında açılıyor olması, temel eğitimi tamamlayan kadın oranlarının düşüklüğü, toplumsal cinsiyet rollerinin dayattığı ev işi, dikiş-nakış, çocuk bakımı vb. kursların kadınlara yönelik olarak görülmesi ve kadınların bu kursları sosyalleşme amacıyla tercih etmeleri de kurslara katılımında kadın sayısını artırıcı rol oynamaktadır.

Yapılan katılım araştırmalarına (Acun, 2014; Aşır, 2011; Ata, 2016; Coşkun, 2012; Komşu, 2014; Selçuk, 2019; Şahoğlu, 2010; Tez, 2014; Yancar, 2014) göre son dönemlerde kursiyerlerin çoğu ekonomik nedenler, bir iş bulabilmek, meslek edinmek, kendini geliştirmek, boş zamanlarını değerlendirmek, ek beceri kazanmak, işe girmek için sertifika almak, günlük yaşamlarına farklı bir boyut katmak gibi nedenlerle kurslara katılmaktadır. Ata (2016:72:), mesleki eğitim kurslarına katılımında kadınların mesleki kurs olarak tanımlanmış olsa da yine kendilerine atfedilen toplumsal rollere daha uygun kurs seçimleri yapmakta olduklarını, erkek katılımcıların ise daha çok teknik beceri gerektiren, istihdam alanı yaratma özelliği olan piyasada daha öne çıkmaya müsait kurslara yöneldiklerini ifade etmiştir. Kaya (2015: 274), kadınların bir meslek ve istihdam edinmeye yönelik kurslar yerine boş zaman değerlendirme ve hobi edinmeye yönelik kurs programlarına daha çok katıldıklarını, Türkiye’de halk eğitimi hizmetinin, kadınlar için daha çok boş zaman değerlendirme ile hobi olarak değerlendirildiğini, mesleki eğitim kurslarına katılan erkeklerin sertifika alma oranlarının daha yüksek olduğunu ve bu durumun erkek katılımcıların mesleki ve teknik kurslara katılma amacının bir iş bulma ya da iş arama sürecinde kendilerine yarayacak sertifika edinme olduğunu, kadınların boş zaman değerlendirme ve kendi ihtiyaçlarını karşılayacak becerileri edinme amacıyla katıldıklarını belirtmektedir. Selçuk (2020:124) ise *“kadınların bir meslek edinmek ve çalışarak ailesine maddi açıdan katkı sağlama düşüncesi amacıyla halk eğitim merkezlerini tercih ediyor olduklarını, yaşadıkları işsizlik stresini ortadan kaldırmak ya da azaltmak amacıyla halk eğitim merkezlerinin kurslarına devam ettiklerini”* öne

sürmektedir. Acun (2015) da cinsiyet fark etmeksizin tüm kursiyerlerin kurslara katılma nedeni olarak “çevreye veya çalıştığı kuruma daha faydalı olma isteği” en önemli önemli katılım sebebi olduğunu, “bazı ihtiyaçlarını evde karşılayarak, aile masraflarını azaltma ihtiyacı” ise en önemsiz neden olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Tablo 5

2019 Yılında Açılan Kurslara Katılımda Eğitim Durumuna Göre Kursiyer Sayıları

Eğitim Durumu	Erkek	Kadın	Toplam
Okumaz	106.235	195.325	301.548
Okur	258.527	414.682	673.209
İlkokul	851.194	1.268.404	2.119.598
Ortaokul	756.489	788.963	1.545.452
Lise	785.887	1.336.144	2.122.031
Meslek Lisesi	52.532	61.289	113.821
Ön Lisans	127.617	394.256	421.873
Lisans	285.791	597.083	882.874
Yüksek Lisans	16.881	29.686	46.567
Doktora	1.251	884	2.135
Toplam	3.242.494	4.986.614	8.364.643

Kaynak: HBÖGM İzleme Değerlendirme Raporu 2019 verileri.

Yaygın eğitim kurumlarında 2019 yılında açılan programlara katılan kursiyerlerin eğitim durumlarını gösteren Tablo 5'e göre katılımcıların %4'ü okumaz. %8'i okur. %25'i ilkokul mezunu, %18'i ortaokul, %25'i lise mezunu, %1'i meslek lisesi, %5'i önlisans mezunu, %11'i lisans mezunu, %1'i yüksek lisans mezunu ve %0.03'ü de doktora mezunudur. Buna göre programlara katılımın en yüksek olduğu eğitim düzeyleri sırasıyla lise, ilkokul ve ortaokuldur. En düşük katılım ise doktora düzeyinde olmuştur. En yüksek katılımın lise mezunu düzeyinde olması üniversiteye hazırlayıcı kurslara katılan mezun öğrencilerin sayısının çokluğu ve bu öğrencilerin özel kurslar yerine ücretsiz olan bu programları tercih etmesiyle açıklanabilir.

Aktaş (2019, 54), Halk Eğitimi Merkezlerinde kurslara katılan yetişkinlerin eğitim durumları ile eğitim talepleri arasında anlamlı ilişki bulunduğunu buna göre, Yüksek Okul/Üniversite ve yüksek eğitim düzeylerinden mezun olan katılımcıların daha çok “sosyal” nedenler; eğitim durumu İlkokul ve Lise olan katılımcıların eğitim taleplerinin ise daha çok “ekonomik” nedenler olduğunu ifade etmektedir. Eğitimin, sosyal mobilizasyon aracı olarak görülmesi ve sınıflar arasında geçişi kolaylaştırdığına yönelik yaygın kabulün farklı eğitim düzeylerine sahip kişilerin eğitimlere katılma nedenlerini ve eğitim taleplerini biçimlendirdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 6

2019 Yılında Açılan Kurslara Katılımda Yaş Aralığına Göre Kursiyer Verileri

Yaş Aralığı	Erkek Kursiyer	Kadın Kursiyer	Toplam Kursiyer
3-6	73.427	73.726	147.153
6-14	1.108.165	1.068.541	1.743.857
15-22	728.205	1.015.652	1.743.857
23-44	1.023.092	1.962.987	2.986.079
45-64	288.371	905.892	1.194.263
65+	25.361	91.224	116.585
Toplam	3.246.621	5.118.022	8.364.643

Kaynak: HBÖGM İzleme Değerlendirme Raporu 2019 verileri

Yaygın eğitim kurumlarında 2019 yılında açılan programlara katılan kursiyerlerin yaş aralığına göre katılımları değerlendirildiği Tablo 6'ya göre 3-6 yaş %2, 6-14 yaş %26, 15-22 yaş %21, 23-44 yaş %36, 45-64 yaş %14 ve 65 yaş ve üstünde ise %1 oranında katıldığı görülmektedir. En yüksek katılım oranının 23-44 yaş aralığında olması bu yaş grubunda örgün eğitim sonrası istihdam kaygısı yaşayan işsiz bireylerin çokluğu ile açıklanabilir. Zira işsizlik, istihdama katılma talebi ve yeni iş arayışı içerisinde olma gibi faktörler genç yetişkin nüfus üzerinde yoğunlaşmaktadır (TÜİK, 2019), bu durum artmakta olan genç işsizliği ile de örtüşmektedir. Nitekim Yancar (2014:45), 15-35 yaş arasında Halk Eğitim Merkezlerinde açılan kurslara katılımda en önemli nedenlerin "*Meslek edinme veya mesleğimi geliştirmek*" ve "*Bireysel özelliklerimi geliştirmek*" olduğunu ifade etmektedir. Yetişkinler yaşları arttıkça HEM'lerde kendini geliştirme, kişisel gelişim boyutlarındaki eğitim programlarına daha çok talepte bulunmakta; yaşı daha genç olanlar ise mesleki eğitim, sertifika, piyasadan talep edilen becerileri edinmeye yönelik programlara daha çok katılmaktadırlar (Aktaş; 2019: 2). Bireylerin kurslara katılımının yaşa göre nedenlerinin de değiştiğini, en yoğun katılımın olduğu 23-44 yaş arası grupta ekonomik nedenlerin ve iş bulma taleplerinin ön plana çıktığını, daha yüksek yaş gruplarında ise kendini gerçekleştirme, sosyalleşme gibi nedenlerin daha ön planda olduğunu söylemek mümkündür.

Türkiye İş Kurumu (İŞKUR)

Türkiye'de "iş ve işçi bulmaya" yönelik ilk kanun 1936 yılında çıkarılan 3008 sayılı İş Kanunudur. Bu kanun. 1946 yılında 4837 sayılı kanunla açılmış olan İş ve İşçi Bulma Kurumunun (İİBK) yasal dayanağı olmuştur. Zira 3008 sayılı Kanunda. "iş ve işçi

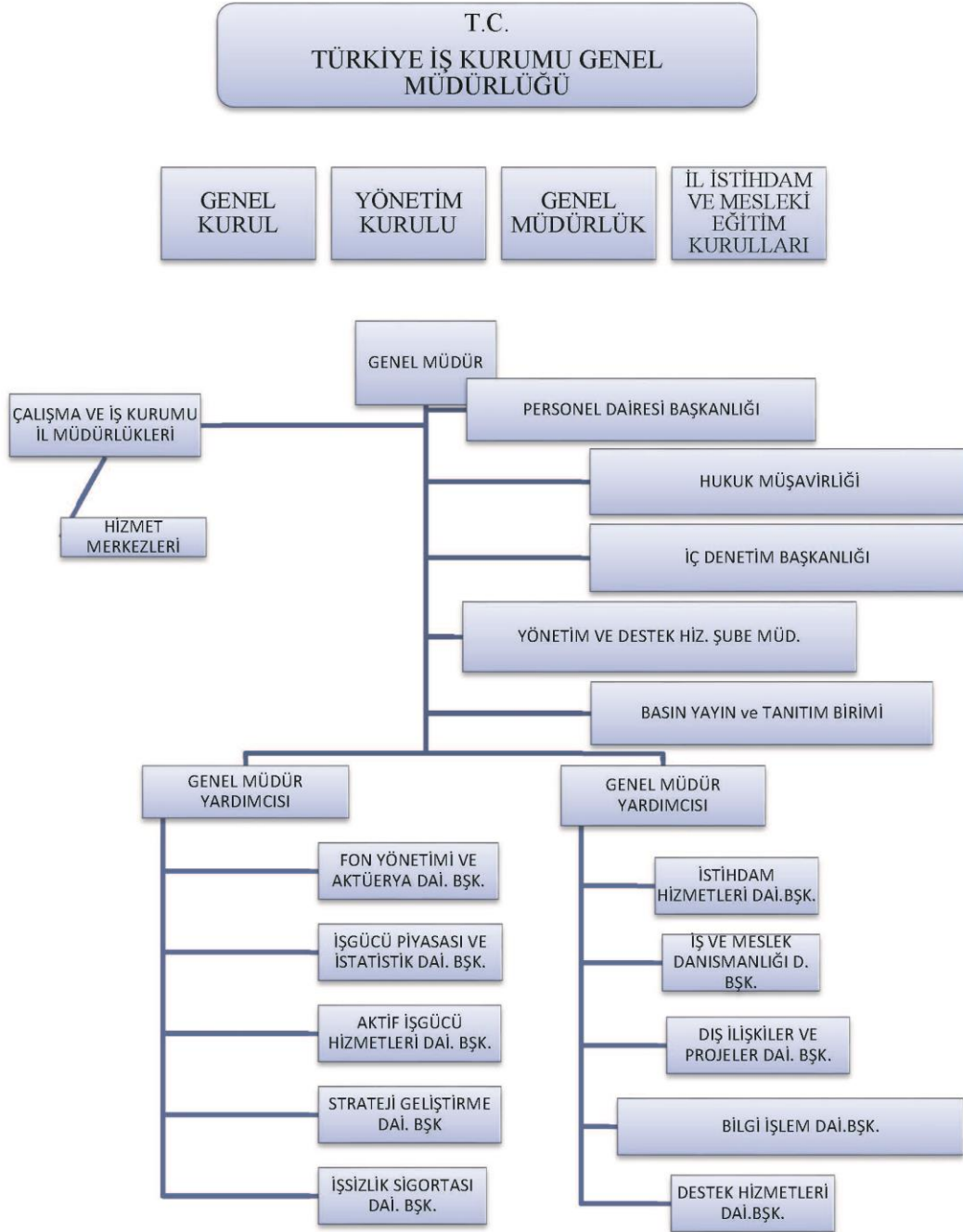
bulmaya aracılık” bir kamu hizmeti olarak nitelendirilerek ve bu hizmetin devlet eliyle yürütülmesine yönelik bir düzenleme yapılmıştır (Kutal, 2001).

Temel görevi iş ve işçi bulmaya aracılık hizmetlerini yürütmek olsa da İŞKUR, kurulduğu tarihten itibaren mesleki eğitim faaliyetleri de yürütmüştür. 1946-1963 yılları arasında çeşitli alanlarda, günümüzdeki işgücü eğitim faaliyetlerinden ve mesleki eğitimlerden birtakım farklılıklar göstermekle birlikte, mesleki eğitim kursları düzenlemiştir. (İŞKUR, 2013). Yine bu dönemde İŞKUR tarafından, işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu ara elemanların temini için MEB ile işbirliği yapılmış ve özellikle temininde zorluk çekilen mesleklerde işgücü yetiştirmek amacıyla çeşitli meslek kollarında mesleki eğitim kursları düzenlemiştir. 1963’ten 1980’e kadar İŞKUR ağırlıklı olarak yurt dışına gönderilecek işçilerin iş ve işlemleriyle ilgilenen bir kurum olarak göre yapmış ve bu dönemde mesleki eğitim çalışmalarına ara vermiştir (Çapar Diriöz, 2012).

1988 yılında İşgücü Yetiştirme Yönetmeliği’nin yürürlüğe girmesiyle mesleki eğitim faaliyetleri İŞKUR’un, o zamanki adıyla İİBK, sorumluluğuna verilmiştir. Böylece İŞKUR, işgücü eğitimi ve aktif işgücü politikalarının yürütülmesinde sorumlu kuruluş haline gelmiştir. Bu dönemde, mesleki eğitimin ve işsizlerin eğitiminin, Milli Eğitim Bakanlığından çok çalışma bakanlığının ve ekonomi alanının sorunu haline gelmesi, söz konusu dönemin Türkiye’de neoliberal piyasaların uygulanmaya başlandığı ve yapısal uyum politikalarının hayata geçirildiği dönem olmasıyla açıklanabilir.

Bu süreçte dünyada ve Türkiye’de çalışma alanında, istihdam politikalarında ve işgücü piyasasında yaşanan değişiklikler. İş ve İşçi Bulma Kurumunun yapısında da değişiklik yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Kurumu aktif istihdam politikalarını uygulayacak işlevsel bir yapıya kavuşturmak amacıyla, önce “29.06.2000 tarih ve 4588 sayılı Yetki Kanunu”na dayanılarak Bakanlar Kurulunca 617 Sayılı “Türkiye İş Kurumunun Kurulması ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” kabul edilmiştir. Buna dayanarak 04.10.2000 tarih ve 617 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile İş ve İşçi Bulma Kurumu kapatılarak yerine Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) kurulmuştur (İŞKUR, 2015b). Ancak. 31.10.2000 tarihinde Anayasa Mahkemesinin 617 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyi iptal etmesiyle, yeni bir yasal düzenleme yapılamadığından kurum. 25.06.2003 tarihinde kabul edilen ve 05.07.2003 tarihinde yürürlüğe giren “4904 sayılı Türkiye İş Kurumu Kanunu” yürürlüğe girene kadar faaliyetlerini yasal dayanaktan yoksun olarak sürdürmüştür (Sayın, 2005).

4904 sayılı Türkiye İş Kurumu Kanunu'na göre Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığına bağlı olarak kurulan İŞKUR, bakanlıklarda yapılan son düzenlemelerle Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlanmıştır. Kuruluş yasasına göre, özel hukuk hükümlerine tabi, tüzel kişiliğe sahip, idari ve mali bakımdan özerk bir kamu kuruluşudur.



Şekil 3. Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü Organizasyon Şeması

Şekil 3’de görüldüğü gibi, İŞKUR, Genel Kurul, Yönetim Kurulu, Genel Müdürlük ve İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulları olmak üzere toplam dört ana birimden oluşmaktadır. Dört ana birime bağlı çeşitli müşavirlikler ve daire başkanlıkları görev yapmaktadır. Yetişkin mesleki eğitimi ve kursların açılması, yürütülmesi, takibi gibi işlerden İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulları sorumludur. Bu kurulların görevleri arasında; “illerin işgücü, istihdam ve mesleki eğitim ihtiyacını tespit etmek veya ettirmek; mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları ile işletmelerde yapılacak mesleki eğitim ve istihdam konularında etkinlik ve verimliliği arttırmak amacıyla yerel düzeyde politikalar oluşturmak; bunlara yönelik plan yapmak ve kararlar almak, ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak; bu kurum ve kuruluşlara görüş ve önerilerde bulunmak yer almaktadır” (Türkiye İş Kurumu Kanunu, 2003).

İŞKUR Tarafından Açılan Eğitim Programları

Türkiye İş Kurumu, “*istihdamın korunması, geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve işsizliğin önlenmesi faaliyetlerine yardımcı olmak ve işsizlik sigortası hizmetlerini yürütmek*” üzere kurulmuştur. Bunların yanı sıra 4904 sayılı kanunla yetkileri genişletilerek klasik iş ve işçi bulma hizmetlerinin yanı sıra, aktif ve pasif işgücü politikalarını uygulayan ve yetişkin mesleki eğitimi veren bir kurum özelliği kazanmıştır (İŞKUR. 2019). İŞKUR’un “4904 sayılı Türkiye İş Kurumu Kanunu”nun 3.maddesiyle belirlenmiştir. Bu maddede yer alan.

“İş ve meslek analizleri yapmak, yaptırmak, iş ve meslek danışmanlığı hizmetleri vermek, verdirmek, işgücünün istihdam edilebilirliğini arttırmaya yönelik işgücü yetiştirme, mesleki eğitim ve işgücü uyum programları geliştirmek ve uygulamak, istihdamdaki işgücüne eğitim seminerleri düzenlemek”

hükmü, İŞKUR’un yetişkin mesleki eğitim kursları açmasına olanak sağlamaktadır. Burada da öncelikli amaç işgücünün istihdam edilebilirliğini arttırmak olarak ifade edilmektedir. İŞKUR bünyesinde, “Girişimcilik Eğitim Programları, İşbaşı Eğitim Programı (İEP), Mesleki Eğitim Kursları, engellilere, hükümlü ve eski hükümlülere yönelik mesleki eğitim kursları, özel politika çeşitli projeler ve işsizlik sigortası kapsamında kurslar” açmaktadır (İŞKUR, 2019a).

Girişimcilik Eğitim Programları. İŞKUR Aktif İşgücü Hizmetleri genelgesinin 78. Maddesine göre “*istihdamın korunması, artırılması ve işsizliğin azaltılması hedefleri çerçevesinde girişimciliğin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması, ekonomide yeni işlerin yaratılması ve sürdürülebilir işletmelerin kurulması ve bunların geliştirilmesi*” amacıyla düzenlenmektedir. Program sonunda eğitime katılan girişimci adaylarının kendi iş fikirlerine ilişkin iş planlarını hazırlamaları ve bu planı uygulamaya yönelik gerekli bilgi ve deneyimi kazanmaları hedeflenmektedir. Bu kapsamda Kurum, girişimcilik eğitimi almış kişilere, iş kurma ve geliştirme konularında danışmanlık ve mentorluk hizmeti ile birlikte finansal destek olanaklarına erişim imkânlarını kolaylaştırıcı hizmetleri verebilir veya KOSGEB ve KOBİ’lerle yapılan işbirliği ve protokollerle bu hizmetleri verdirebilir.

Girişimcilik Eğitim Programlarına katılmak için kuruma kayıtlı olmak, kurum tarafından geliştirilecek değerlendirme süreçlerinden geçmek, iş ve meslek danışmanlığı hizmetinden faydalanmak gereklidir. Başvuran kişi sayısının yeterli sayıya ulaşması halinde programlar düzenlenmektedir. Programların açılması ve bütün yıla yayılarak düzenlenmesi amacıyla yıllık planlamanın yapılması İl Müdürlüklerinin sorumluluğundadır (İŞKUR, 2019a).

İşbaşı Eğitim Programları (İEP). “*Kuruma kayıtlı işsizlerin yine kuruma kayıtlı işyerlerinde, daha önceden edindikleri teorik bilgileri uygulama yaparak pekiştirmelerini veya mesleki deneyim kazanmalarını sağlamak*” amacıyla düzenlenen kurslar veya eğitimlerdir (Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). Bu eğitimler işgücü piyasası araştırma sonuçları, işsizlerle yapılan görüşmelerde ve meslek danışmanlığı verilirken; iş ve meslek danışmanlarının işyeri ziyaretleri sırasında tespit edilen ihtiyaçlar veya katılımcı işverenlerden gelen talepler doğrultusunda düzenlenmektedir, İEP’lerde katılımcıların mesleki deneyim kazanarak istihdam edilebilirliklerinin artırılması amaçlanmaktadır (İŞKUR, 2019a).

Bu programa katılacak olan kişilerin kuruma kayıtlı işsiz olması, 15 yaşını doldurmuş olması, iş ve meslek danışmanlığı hizmetlerinden faydalanmış ve danışmanın uygun görüşünü almış olması; işverenin birinci veya ikinci derece akrabası veya eşi olmaması, emekli olmaması, programın başlama tarihinden önceki üç aylık dönemde programın yapılacağı işyerinde çalışmamış olması, öğrenci olmaması (açık öğretim ilkokulu, ortaokulu ve lisesi ile yükseköğretim öğrencileri hariç) gerekmektedir (Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliği, 2020).

Mesleki eğitim kursları. İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulu'nun onayından geçen Yıllık İşgücü Eğitim Planı'nda yer alan mesleklerde düzenlenmektedir. Bu meslekleri belirlemek amacıyla, İŞKUR tarafından işgücü piyasası ihtiyaç analizleri yapılmakta ve yapılan bu analizler sonucunda ihtiyaç duyulan alanlar belirlenmektedir. "İşgücü piyasasından ve işverenlerden gelen taleplerin İŞKUR kayıtlarından karşılanamaması halinde sadece karşılanamayan kısım için mesleki eğitim kursları düzenlenmektedir. Planda yer almayan bir meslek için kurs düzenlenmek istenildiğinde ise, Genel Müdürlük ve İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulu'nun onayıyla planda değişiklik yapılabilmektedir" (Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliği, 2020).

Kurslar hizmet alımı ya da iş birliği şeklinde düzenlenmektedir. Hizmet alımı şeklinde gerçekleştirilen kurslarda, kurs için gerekli olan temrin, eğitici, iş danışmanlığı, kurs yeri ve yüklenici kârı giderlerinden oluşan maliyet kursiyer başı ders saati üzerinden hesaplanmaktadır. İşbirliği yöntemiyle düzenlenen kurslarda ise sadece kurs için gerekli olan temrin ve eğitici giderleri ödenmektedir. Hem hizmet alımı hem de işbirliği şeklinde gerçekleştirilecek kurslar için hizmet sağlayıcıları arasında; "MEB'e bağlı eğitim ve öğretim kurumları, üniversiteler, özel öğretim kurumları ve özel eğitim işletmeleri, özel sektöre ait işyerleri, kuruluş amaçları doğrultusunda olmak şartıyla; kamu kurum ve kuruluşları ile kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları, işçi, işveren, esnaf sendikaları, özel kanunla kurulan banka ve kuruluşları ve bunlara bağlı işyerleri ile iktisadi işletmeleri bulunan dernek ve vakıflar ve özel istihdam büroları yer almaktadır" (Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliği, 2020).

Kurs eğitim programlarının müfredatları MEB tarafından onaylanmaktadır. Kursların Ulusal Meslek Standartları ile de uyumlu olması gerekmektedir. Kurs eğitim programları sadece teorik olabileceği gibi, hem teorik hem de uygulamalı olmak üzere iki bölümden oluşabilmektedir. Kurslarda teorik ve uygulamalı bölümler birlikte verilmesi durumu mesleğin özelliğine göre değişmektedir. Bu duruma göre kursların yapılacağı eğitim mekânları ve iller farklılık gösterebilmektedir. Kurslarda, "MEB'e bağlı kurum ve kuruluşlarda çalışan öğretmenler, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları, özel öğretim kurumlarında görev alan öğretmenler, usta öğreticilik belgesine sahip olanlar, MEB ve üniversiteler tarafından eğitici veya öğretici olarak görevlendirilmiş olanlar" eğitici ve öğretici olarak görev alabilmektedir. İŞKUR tarafından verilen diğer kurslarda olduğu gibi, mesleki eğitim kurslarına da katılmak için öncelikli şart kuruma kayıtlı işsiz olmak ve 15 yaşını tamamlamış olmaktır. Bunların

dışında varsa, mesleğin gerektirdiği özel şartlara sahip olmak, daha önce kurum tarafından verilen aynı mesleğe yönelik bir kursu tamamlamamış olmak, iş ve meslek danışmanlığından faydalanmış ve danışmandan uygun görüş almış olmak, emekli olmamak ve kurum tarafından kendisine kurslara katılamama yönünde yaptırım uygulanmıyor olmak gerekmektedir. Eğitimlere katıldıkları takdirde kurs sonunda istihdam edilmelerine engel bulunmayan açıköğretim ve ikinci öğretim öğrencileri ile kuruma kayıtlı olmasalar bile ceza infaz kurumlarında bulunan ve tahliyelerine 3 aydan az kalmış olanlar da kurslara katılabilmektedirler (İŞKUR, 2020, Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliği).

Kurs bitiminde kursiyerler, yetkilendirilmiş belge kuruluşu tarafından yapılan sınav sonucunda başarılı oldukları takdirde mesleki yeterlilik belgesi verilmektedir. Kurslar işyerleri ile işbirliği ile düzenlenmişse, kurs sınav sonucu açıklandıktan sonra en geç 30 gün içerisinde kursiyerlerin en az %50'si işe başlatılmalıdır. İşe başlatılanların istihdam süresi 120 günden az olmamak şartı ile en az fiili kurs süresi kadar olmalıdır. Eğer kurslar kamu kurum ve kuruluşları, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları ve resmi eğitim kurumları tarafından düzenlenmişse, kursiyerlerin en az %20'sinin 3 aydan az olmamak üzere en az düzenlenen kurs süresi kadar eğitim aldıkları alanda istihdam edilmeleri gerekmektedir. Kursiyerlerin işe başlatılması kurs sonunda yapılan sınavdan sonra en geç 3 ay içinde olmalıdır (İŞKUR, 2019a).

İŞKUR Tarafından Açılan Kurslara Dair Genel Veriler

İŞKUR tarafından kuruma kayıtlı işsizlerin katılabileceği, Aktif İşgücü Hizmetleri kapsamında mesleki eğitim kursları, işbaşı eğitim programı ve girişimcilik eğitimi programlarında kurslar açılmaktadır.

Tablo 7

Yıllara Göre İŞKUR tarafından Aktif İşgücü Hizmetleri kapsamında açılan kurslar ve kursiyer sayıları

Yıllar	Kurs Sayısı	Erkek Kursiyer Sayısı	Kadın Kursiyer Sayısı	Toplam Kursiyer Sayısı
2007	1.200	16.463	6.371	22.834
2008	1.806	20.586	11.341	31.927
2009	10.113	120.099	93.753	213.852
2010	11.821	114.321	97.306	211.627
2011	16.594	147.109	102.907	250.016
2012	27.351	276.901	187.744	464.645
2013	36.107	248.926	168.331	417.257
2014	38.252	230.998	185.880	416.878
2015	86.227	167.946	202.439	370.385
2016	112.027	207.784	212.854	420.638
2017	116.624	229.343	279.508	508.851
2018	104.772	214.285	284.649	498.934
2019	126.310	266.476	301.944	568.420

Kaynak: İŞKUR İstatistik Yıllıkları 2007-2019 arası

(<https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/istatistikler/>)

Tablo 7’de 2007-2017 yılları arasında İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarına dair veriler yer almaktadır. Buna göre 2007 yılında açılan 1200 kursa toplam 22.834 kursiyer katılmıştır. 2019’a kadar her geçen yıl hem kurs hem de kursiyer sayısında çok büyük artış olmuştur. 2009 yılında kurs ve kursiyer sayısında 2007’ye kıyasla yaklaşık 10 kat bir artış olmuştur. 2008-2009 yılında yaşanan ekonomik krizin bu artışta etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu tarihten sonra her yıl hem kurs hem de kursiyer sayısı artmıştır. 2019 yılında düzenlenen 126.310 kursa, toplam 568.420 kursiyer katılmıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında ise. 2014 yılına kadar erkek kursiyerler çoğunlukta. 2014 yılından sonra bu durumun tersine döndüğü ve kadın kursiyerlerin sayısının erkek kursiyerlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 8

2019'da İŞKUR Aktif İşgücü Hizmetleri Kapsamında Açılan Kurs ve Program Türleri ve Kursiyer Sayıları

Kurs Türü	Kurs Sayısı	Kursiyer Sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
Mesleki Eğitim Kursları	6.080	36.027	88.893	124.920
Girişimcilik Eğitim Programı	2.079	21.702	19.405	41.107
İşbaşı Eğitim Programı	118.151	208.747	193.646	402.393
Toplam	126.310	266.476	301.944	568.420

Kaynak: İŞKUR 2019 Faaliyet Raporu

2019 yılında İŞKUR tarafından aktif işgücü hizmetleri kapsamında toplam 126.310 kurs açılmıştır. Tablo 8'de görüldüğü gibi bu kurslar mesleki eğitim kursları, girişimcilik eğitimi programları ve işbaşı eğitim programlarından oluşmaktadır. 118.151 program ile İEP bu üç kurs türü arasında en çok sayıda kurs açılan ve hem erkek hem de kadın katılımcı sayısının en yüksek olduğu programdır. Bunun temel nedeni, İEP'lere katılan kişilerin aslında eğitim ya da kurs almaktan daha çok özel işletmelerde kısa süreli, güvencesiz ve geçici olarak çalıştırılmalıdır. Kapar (2017: 341) İEP'lerin sosyal yardım karşılığında çalışma yöntemlerinden biri olduğunu ve bunun da işgücü piyasasında devlet tarafından desteklenen bir politikayla geçici, güvencesiz ve eğreti işlerde çalışan ama aynı zamanda çalışan ya da işçi olarak adlandırılmayan bir katman oluşturduğunu söylemektedir. İEP'leri sırasıyla 6.080 kurs ile mesleki eğitim kursları ve 2.079 program ile GEP'ler takip etmektedir. Katılımcıları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde mesleki eğitim kurslarına katılımda kadınların sayısının erkeklerin iki katından daha fazla olduğu, diğer iki programda ise katılımcı sayısının daha fazla olduğu grubun erkekler olduğu görülmektedir.

Tablo 9

2019'da İŞKUR Aktif İşgücü Hizmetleri Kapsamında Açılan Kurs ve Program Türlerine Katılan Kursiyerlerin Yaş Dağılımı

Yaş Aralığı	Erkek	Kadın	Toplam
15-19	37.930	33.323	71.253
20-24	91.260.	93.137	184.423
25-29	60.795	53.774	114.569
30-34	31.887	35.544	67.431
35-39	20.224	33.924	54.148
40-44	12.540	25.888	38.428
45-49	7.405	15.861	23.266
50-54	2.798	6.783	9.581
55-59	1.139	2.723	3.862
60-64	362	771	1.133
65+	110	216	326
Genel Toplam	266.476	301.944	568.420

Kaynak: İŞKUR 2019 Faaliyet Raporu

2019 yılında İŞKUR tarafından açılan kurs ve programlara katılan kursiyerlerin yaş gruplarına göre dağılımını gösteren Tablo 9 incelendiğinde en yüksek katılımın 20-24 yaş grubunda olduğu görülmektedir. HBÖGM tarafından açılan kurslarda olduğu gibi İŞKUR kurslarında da yaygın eğitim kurslarına en çok katılım 25-44 yaş arası grupta olmuştur. Bu grubun tüm katılımcılara oranı %48.30'dur. Yine 20-24 yaş arası gençlerin de bu programlara yoğun olarak katıldıkları görülmektedir. Bu yaş gruplarında kurslara katılımın yüksekliği Türkiye'de gittikçe artan işsizlik oranlarıyla açıklanabilir. Zira TÜİK (2019) işsizlik verilerine göre Türkiye'de 15 yaş üstü genç işsizliği 13.7 seviyesinde gerçekleşmiş ve işsiz sayısı 2018 yılına göre 932 bin kişi artarak 4 milyon 469 bin kişi olmuştur ve işsizlik oranı 13.7'ye yükselmiştir.

Tablo 10

2019'da İŞKUR Aktif İşgücü Hizmetleri Kapsamında Açılan Kurs ve Program Türlerine Katılan Kursiyerlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Erkek	Kadın	Toplam
Okur yazar olmayan	2.926	2.324	5.250
Okur yazar	7.532	12.089	19.621
İlköğretim	109.707	115.825	225.532
Ortaöğretim	88.182	88.089	176.271
Ön lisans	26.533	41.674	68.207
Lisans	30.653	40.815	71.468
Yüksek Lisans	604	1.101	2.005
Doktora	39	27	66
Toplam	266.476	301.944	568.420

Kaynak: İŞKUR 2019 Faaliyet Raporu

Tablo 10, 2019 yılında İŞKUR tarafından açılan kurs ve programlara katılan kursiyerlerin eğitim durumlarına göre dağılımını göstermektedir. Buna göre katılımcıların %40'ı ilköğretim mezunlarından. %31'i ortaöğretim mezunlarından. %25'i ise ön lisans ve lisansüstü eğitim mezunlarından oluşmaktadır. HBÖGM kurslarında en yüksek katılım ortaöğretim (lise) mezunu grubundayken. İŞKUR tarafından açılan kurslar da katılımcıların çoğunluğunun ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Bu durum İEP programlarına katılım oranlarına ilköğretim mezunlarının katılımın çok yüksek olmasıyla (151.918 kişi) açıklanabilir. Zira daha önce de belirtildiği gibi bu programlar katılımcılar tarafından mesleki eğitim kursu olmaktan daha çok kısa süreli işler olarak görülmektedir (Kapar, 2017: 337).

Türkiye'de yetişkin mesleki eğitim kursları en fazla ve en yaygın olarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı yaygın eğitim kurumları (halk eğitimi merkezleri ve olgunlaşma enstitüleri) Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) tarafından açılmakta ve bu kursların finansmanı da kamu kaynaklarından karşılanmakta, kursiyerlerden herhangi bir ücret talep edilmemektedir. Her iki kurumda açılan kurslara katılan kursiyerler çoğunlukla 25-44 yaş aralığındadır ve cinsiyet açısından değerlendirildiğinde de kadın kursiyerlerin sayısının erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Bu kurumlar dışında bu araştırmaya dahil edilmemiş olan yerel yönetimler tarafından da kapsamlı yetişkin mesleki eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Nitekim İstanbul Büyükşehir Belediyesine bağlı olarak faaliyet gösteren İstanbul Sanat ve Meslek Eğitim Kursları (İSMEK), Ankara Büyükşehir Belediyesin bünyesinde, Belediye Teknik Eğitim Kursları (BELTEK) ve kadınlara yönelik Belediye El Becerileri ve Meslek Edindirme Kursları (BELMEK), Bursa Büyükşehir Belediyesi tarafından yürütülmekte olan Bursa Büyükşehir Belediyesi Meslek Edindirme Kursları (BUSMEK), Konya Büyükşehir Belediyesi Meslek Edindirme Kursları (KOMEK), Kayseri Büyükşehir Belediyesi Meslek Edindirme Kursları (KAYMEK) ve Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Meslek Edindirme Kursları (KOMEK) 1996 yılından sonra birbiri ardına açılan ve işleyiş olarak birbirlerine çok benzeyen kurslardır. Bunların yanı sıra İzmir Büyükşehir Belediyesine bağlı olarak kurulmuş olan Meslek Fabrikası, Eskişehir Büyükşehir Belediyesi Sanat Meslek Eğitim Kursları (ESMEK) de yetişkinlere yönelik mesleki eğitim vermektedirler. Neoliberal dönemle birlikte merkezi devlet küçüldükçe ve tüm kamu hizmetlerine olduğu gibi eğitime yapılan kamusal finansmanlar da azaltılınca yerel

yönetimler asli görevleri olan alt yapı, yol, temizlik hizmetleri sağlamanın yanında eğitim ve sosyal politika alanlarında da faaliyet göstermeye başlamışlardır. Nitekim, Yıldız (2019) bu durumu,

“Türkiye’de 1990’lı yılların ortalarından itibaren özellikle sosyal yardım, sosyal hizmetler, eğitim, sağlık, konut gibi sosyal politika alanlarında yerel yönetimlerin görev ve fonksiyonlarında büyük bir artış yaşanmaya başladı.”

şeklinde ifade etmekte ve özellikle Mart 1994 yerel seçimlerinden sonra Büyükşehir belediyelerinde kapsamlı eğitim faaliyetlerinin başlatıldığını belirtmektedir.

Yaşam boyu öğrenme kurumu olarak faaliyet gösteren Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne bağlı yaygın eğitim kurumları ile İŞKUR’un kamuya ait ve devlet finansmanı ile hizmet veren kuruluşlar olduğu göz önünde bulundurularak, Green (2005)’in yaşam boyu öğrenme modellerine yönelik sınıflandırması Türkiye’de yetişkin mesleki eğitimine uyarlandığında, Türkiye’de yetişkin mesleki eğitiminde devlet-yönlendirmeli bir yaklaşımın söz konusu olduğunu ifade etmek mümkündür. Ancak yetişkin mesleki eğitimi veren kurumların içinde yer alan İŞKUR ve bu çalışma kapsamında yer almayan yerel yönetimler her ne kadar devlet kurumu olsalar da birer eğitim kurumu değildir. Bu durum, aslında Türkiye’de yetişkin mesleki eğitiminin halk eğitiminin bir parçası olmaktan gittikçe uzaklaştığını ve bir önceki bölümde de dile getirildiği gibi genelde hayat boyu öğrenmeyi özelde ise yetişkin mesleki eğitimini işgücü piyasası ve sermayenin istekleri ile uyumlu hale getirme çabasının hakim olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan yerel yönetimlerin yetişkin mesleki eğitimi alanında her geçen gün daha fazla hizmet verir hale gelmesi, bu alanın yerel yönetimlere devredilmesinin ilk adımları olarak da ele alınabilir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yönelik bilgiler ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında Türkiye’de yetişkinlerin mesleki eğitimini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemimin tercih edilmesinin nedeni; yaşam boyu öğrenme politikalarını belirleyen strateji belgelerindeki söylemlerin analiz edilmesinde, açılan mesleki eğitim kurslara ait verilen incelenmesinde ve yetişkin mesleki eğitim kurslarına katılanların deneyimlerini ve bu deneyimlerin hayatlarına yansımalarını saptamada en uygun yöntemin nitel araştırma yöntemi olduğunun düşünülmesidir.

Yıldırım ve Şimşek (2016:41) nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamaktadır. Merriam’a (2015:24) göre de bütün nitel araştırmalar “*anlamaların nasıl inşa edildikleriyle, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla*” ilgilidir ve temel nitel araştırmanın öncelikli amacı “*bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamak*”tır. Bu bağlamda nitel araştırmalar temelde anlam inşası ve inşa edilen bu anlamın yorumlanması üzerine şekillenir. Çalışmanın her bir alt amacı için farklı modeller kullanılmıştır. Tablo 11 çalışmanın alt amaçları için kullanılan nitel araştırma modellerini göstermektedir.

Tablo 11

Alt Amaçlara Göre Kullanılan Araştırma Desenleri

Alt amaç	Yöntem
Politika belgelerinde YME dair söylemler	Söylem Analizi
Türkiye’de açılan YME kurslarına dair veriler	Doküman Analizi
Kurslara katılanların deneyimleri	Görüşme

Birinci Alt Amaç: Söylem Analizi

Çalışmanın birinci alt amacı olan “Türkiye’de yaşam boyu öğrenme bağlamında politika belgelerinde yetişkin mesleki eğitimine dair öne çıkan söylemleri” saptamak için söylem analizi yöntemi kullanılmıştır. Dijk (1993:5) söylem analizini;

“Başat olarak toplumsal güç kullanımından kaynaklı suistimal ve tahakküm süreçleri ile toplumda cereyan eden ve her yeni gün yeniden üretilen toplumsal eşitsizliklere dair- bir yandan toplumsal diğer yandan da siyasal bağlam içerisinde-direnç göstermekte olan metin ve diyalojilerin incelenmesine yönelik bir çözümleme biçimi” olarak tanımlamaktadır.

Söylem kavramı, farklı bağlamlarda farklı anlamlarda kullanılmaktadır, ancak genellikle "söylem" sözcüğü altında yatan genel varsayım, dilin toplumsal hayatın farklı alanlarındaki örüntülerine göre yapılandığını kabul eder (Jorgensen and Phillips, 2002:1). Söylem analizi bu örüntülerin analizidir. Söylem analizi, literal olarak dili ve sözü öne çıkarıyor görünmesine rağmen, dilin, resmin, sözün, işaretin içindeki açık ya da örtük anlamla ilgilidir. Yani odağında anlam vardır. Dijk (1997:193)’in de işaret ettiği gibi söylem analizi, söylem ya da dil kullanımının sadece biçimsel (fonolojik ya da sözdizimsel) yönü ile ilgilenmez, asıl olarak metnin içerdiği anlamla ilgilidir.

Fairclough ve Wodak (1997, Akt, Dijk, 2015: 467) söylem analizinin doktrinlerini:

- *“Eleştirel söylem analizi toplumsal sorunlara işaret eder,*
- *Güç ilişkileri söyleseldir,*
- *Söylem toplum ve kültürü inşa eder,*
- *Söylemin ideolojik bir işlevi vardır,*
- *Söylem tarihseldir,*
- *Metin ve toplum arasındaki bağlantı dolaylıdır,*
- *Söylem analizi izah edici ve açıklayıcıdır,*

- *Söylem toplumsal bir eylem biçimidir*”, şeklinde özetlemektedirler.

Eğitim alanında ise söylem analizi sınıf içi etkileşimden başlayarak, öğrenmenin gerçekleştiği bütün etkileşim düzlemlerine ve okul ders kitaplarından örgün ve yaygın öğretim programlarının içeriğine ve aynı zamanda eğitim politikalarını söylemsel pratikler olarak ele alan araştırmalara kadar geniş bir alanda kullanılmaktadır (Rogers, 2011: 48). Söylem analizi yaklaşımının esnek yapısı, üzerinde çalışılan sorunsala uyarlanabilme avantajı sağlarken, tercih edilmesinde daha çok araştırmacıların teorik tercihleri belirleyici olmaktadır (Gee, 2004: 20).

Çalışmada Söylem Analizi Yapılan Belgeler

Türkiye’de anayasa, kanunlarla belirlenmiş kamu yönetimi ve politikalarında yapılacak değişikliklere anayasaya ve kanunlara uygun olmak koşuluyla kalkınma planları, hükümet programları ve mecliste çıkarılan yasa ve yönetmeliklerle, Kanun Hükmünde Kararnameler yön vermektedir. Bu nedenle Türkiye’de yetişkinlerin mesleki eğitimine yön veren eğitim/kamu politikalarının neler olduğunu belirlemek ve bu politikaları analiz etmek için öncelikli olarak kalkınma planları ile strateji belgelerinde yetişkinlerin mesleki eğitimine yönelik söylemler söylem analizi yöntemi incelenmiş ve öne çıkan vurgular analiz edilmiştir.

Söz konusu belgelere ait genel bilgiler ve üretildikleri tarih ve bağlamlar aşağıda verilmiştir:

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009- 2013). Türkiye’de hayat boyu öğrenme politikalarının çerçevesi ilk olarak 2009 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ile belirlenmiştir. Hayat boyu öğrenmenin kapsamı göz önünde bulundurulduğunda halk eğitimi, yaygın eğitim ve yetişkin eğitimine yönelik bazı siyasa belgeleri, yasa ve yönetmelikler dolaylı olarak konuyla ilişkilendirilebilecek olsa bile (Duman, 2005), söz konusu strateji belgesinden önce doğrudan hayat boyu öğrenme politikalarına yönelik siyasa belgesi mevcut değildir. 2009 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, Türkiye’nin AB Müktesebatına Uyum Programı kapsamında Milli Eğitim Bakanlığının koordinasyonunda ve ilgili kurumlarla kuruluşların görüşleri alınarak hazırlanmış ve 05/06/2009 (2009/21 sayı) tarihinde yürürlüğe konulmuştur.

oluşmaktadır. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Genel Müdürlüğüne oluşturulan bir birim tarafından hazırlanmış olan belgeye <http://www.uis.gov.tr/Media/Books/UIS-tr.pdf> internet adresinden erişim mümkündür.

2023 Vizyon Belgesi. 23 Ekim 2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan 2023 Vizyon Belgesi, Türk Eğitim Sisteminde farklı başlıklar altında ve tüm eğitim-öğretim kademelerinde ve MEB'e bağlı kuruluşlarda gelecek üç yılda yapılacak planlamaları kapsamaktadır. Vizyon Belgesinin temel amacı Milli Eğitim Bakanı tarafından “çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayırına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir” şeklinde ifade edilmiştir. 140 sayfadan oluşan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan belgeye http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişim mümkündür.

İkinci Alt Amaç: Doküman Analizi

Çalışmanın ikinci alt amacı olan Türkiye’de kamu sisteminde yetişkinlerin mesleki eğitimine yönelik olarak açılan yetişkin mesleki eğitim kurslarının mevcut durumu, bu kurslara katılan kursiyerlerin sayısı ile kurslara dağılımının incelenmesi için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek (2016:189). Dokümanlar araştırma öncesi mevcut bulduklarından ve araştırmaya özel hazırlanmamış olduklarından, katılımcının varlığından rahatsız olunarak hazırlanmış belgeler değildir, bu nedenle dokümanlar araştırmacılar için hazır bilgi kaynaklarıdır (Merriam, 2015: 131). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de “*anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir*” (Corbin & Strauss, 2008: 169). Eğitim ile ilgili toplumsal doküman kaynakları meclis veya kongrelere ait kayıtlar, kanun maddeleri, federal raporlar, devlet veya özel ajans raporları, şahsi kayıtlar, istatistik merkezlerinin sahip olduğu veri bankaları, resmi tutanaklar, kanıtlar, belgeler, okul personeline ait yazışmalar, finans ve bütçe kayıtları, düzenlemeler, genelgeler, müfredat,

programlar gibi çok çeşitli resmi veya resmi olmayan belgeleri içerir (Merriam,2015: 133).

Çalışmada Doküman Analizi İçin Kullanılan Dokümanlar

Çalışmada 2019 yılında yaygın eğitim kurumları ile İŞKUR tarafından açılan yetişkin mesleki eğitim kurslarının mevcut durumu ve bu kurslara katılan kursiyerlerin sayısı ve kurslara dağılımının incelenmesi için Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yıllık yayımlanan İzleme ve Değerlendirme Raporu (2019) ve İŞKUR 2019 istatistikleri kullanılmıştır. Söz konusu rapor ve istatistiklerde yetişkinlere yönelik mesleki eğitim kurslarına ait veriler analiz edilmiştir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 2019 İzleme ve Değerlendirme Raporuna kurumun resmi internet sitesi üzerinden

(<http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2019/mobile/index.html> adresinden), İŞKUR 2019 İstatistiklerine de yine İŞKUR resmi internet sitesi üzerinden istatistik verilerin paylaşıldığı birimden (<https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/istatistikler/> adresinden) erişilmiştir.

Üçüncü Alt Amaç: Görüşme

Çalışmanın üçüncü alt amacı olan yetişkinlere yönelik mesleki eğitim kurslarına katılan katılımcıların kurslara ilişkin deneyimlerinin ortaya konması için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı etkileşim ve iletişim süreci” (Stewart ve Cash, 1985:7. Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016:129) olarak tanımlanabilir. Buna göre görüşme de anlamaya dayalı bir araştırma biçimidir. Görüşme yoluyla bireylerin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları, tepkileri anlamaya ve yorumlanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 130).

Çalışma Grubu

Yetişkinlere yönelik mesleki eğitim kurslarına katılan katılımcıların kurslara ilişkin deneyimlerinin ortaya koyabilmek için yaygın eğitim merkezlerinde ve İŞKUR'da

2017 ve 2018 yıllarında açılan mesleki eğitim kurslarına katılmış ve kursa katılımının üzerinden en az 6 ay geçmiş olan 14 yetişkin çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Çalışmada yer alan katılımcılar amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin çalışmaya dahil edileceği konusunda araştırmacının amaçlarını göz önünde bulundurarak kendi karar verir ve amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2001: 102). Amaçlı örneklem yoluyla çalışmaya dahil edilecek kişiler yaygın eğitim merkezleri ve İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarına katılan yetişkinler olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın hedef grubu belirlendikten sonra çalışma grubunun seçimi için amaçlı örneklem stratejilerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. “*Maksimum çeşitlilik örnekleme de evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların çalışmanın bu durumlar üzerinden yapılmasını olanaklı kılar*” (Büyüköztürk.vd. 2013: 90). Bu bağlamda çalışmada hedef grup seçilirken mesleki eğitim kursunun yılı, mesleki eğitim alınan kurs alanı, yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, medeni durum çeşitlilik kriterleri olarak belirlenmiştir.

Çalışmaya kaç kişinin dahil edileceğine görüşmeler süresinde karar verilmiş ve veri doygunluğu esas alınmıştır. Yapılan görüşmelerin analizinde yeni kodlar ortaya çıkmaz olup kodlar tekrarlanmaya başladığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Çalışma Grubunu Tanıtıcı Bilgiler

Araştırmacının çalışma grubunu oluşturan 7 kadın 7 erkek toplam 14 yetişkinin tümü en az 6 ay önce yaygın eğitim merkezleri ya da İŞKUR tarafından açılmış bir kursa katılmıştır. Çalışmaya grubuna dahil olan yetişkinlere ve katıldıkları kurslara ait tanıtıcı bilgiler Tablo 12’de verilmektedir. Katılımcıların isteği üzerine isimleri kullanılmamış her birine G1, G2,...,G14 şeklinde kodlar verilmiştir.

Tablo 12

Araştırma Kapsamında Görüşme Yapılan Katılımcıları Tanıtıcı Bilgiler.

Kod	Eğitim Kurumu	Katıldığı kurs	Yaş	Cinsiyet	Eğitim düzeyi	Medeni durum	Sosyal güvence	Yaşadığı yer	Kaldığı ev	İşi	Gelir düzeyi
G1	HEM	Sürü Yönetimi/Çobanlık	38	E	Ortaokul	Evli	Sigorta	Kasaba	İş yeri sahibinin	Çoban	Asgari ücret
G2	HEM	Kalorifer Ateşleyiciliği	45	E	İlkokul	Evli	Sigorta	İlçe	Kapıcı dairesi	Apartman Görevlisi	Asgari ücret
G3	HEM	Seramik ve Cam İşleri	20	K	Lise	Bekar	Yok	Köy	Kendi evleri	Yok	Yok
G4	HEM	Bilgisayar	32	E	Ön lisans	Bekar	Sigorta	İlçe	Ailesinin evi	Memur	Asgari ücretin 2 katı
G5	HEM	Giyim Teknolojileri	42	K	Ortaokul	Evli	Özel sigorta	İlçe	Kendi evi	Ev hanımı	Yok
G6	HEM	Sağlık	30	K	Meslek Lisesi (Gıda tek)	Evli	Bağkur	İlçe	Kira	Pastane işletmecisi	Asgari ücretin 2 katı
G7	OE	Giyim Teknolojileri	45	K	Ön Lisans	Evli	Sigorta	Büyükşehir	Kira	İşçi	Asgari ücret
G8	İŞKUR	Aşçı Yardımcılığı	34	E	Lise	Evli	Yok	Büyükşehir	Kira	Yok	Asgari ücret altı
G9	İŞKUR	Reyon Görevlisi/ Çağrı Merkezi Görevlisi	29	K	Lisans	Bekar	Sigorta	Büyükşehir	Aile Evi	Çağrı merkezi	Asgari Ücret
G10	İŞKUR	Kat Hizmetleri Elemanı/Kat Görevlisi	32	E	Lise (açık lise)	Evli	Yeşil Kart	İlçe	Aile Evi	İşporta	Asgari ücret altı
G11	İŞKUR	Ev Tekstili Ürünleri Hazırlama Elemanı	46	K	İlkokul	Boşanmış	Yeşil kart	Büyükşehir	Kira	Evlere temizliğe gidiyor	Asgari ücretin altında
G12	İŞKUR	Perakende Satış Elemanı (Gıda)	25	E	Ortaokul	Bekar	Yok	Büyükşehir	Aile evi	İşçi	Asgari Ücret
G13	İŞKUR	Kablo Montaj İşçisi	32	E	Lisans	Evli	Sigorta	Büyükşehir	Kira	İşçi	Asgari ücretin 2 katı
G14	İŞKUR	Saç Bakım ve Yapımcısı	38	K	Lise	Evli	Bağkur	İlçe	Kira	Kuaför	Asgari ücretin 2 katı

Tablo 12’de katıldıkları kurslar ve demografik özellikleri verilen katılımcıların tümü görüşmelerin yapıldığı dönemde Ankara’da (büyükşehir ve çevre ilçeler) ikamet etmektedirler ve Ankara il merkezi ve çevre ilçelerde açılmış olan kurslara katılmışlardır. G1 ve G2 kursa katıldıkları işi halihazırda yapmaktadır; G10 ise daha önce çalışmış olduğu bir alanda kursa katılmıştır. G9 dışındaki katılımcıların tümü sadece bir mesleki mesleki eğitim kursuna katılırken, G9 iki farklı kursa katılmıştır. Katılımcıların hiçbiri bu kurslardan önce başka bir mesleki eğitim kursuna katılmamıştır.

Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Analizi

Çalışma kapsamında katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim, yaşadığı yer, sosyal güvence, gelir düzeyi ve görüşmenin yapıldığı tarihteki iş durumlarına dair veriler toplanmıştır. 14 katılımcıdan toplanan bu veriler Tablo 13’de sayı ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 13

Araştırma Kapsamında Görüşme Yapılan Katılımcıların Demografik Verileri

Cinsiyet	Kadın	Erkek			
Sayı	7	7			
Yüzde	%50	%50			
Yaş	18-24	25-44	45-65		
Sayı	1	10	3		
Yüzde	%7,14	%71,44	%21,42		
Eğitim durumu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Ön lisans	Lisans
Sayı	2	3	5	2	2
Yüzde	%14,28	%21,42	%35,71	%14,28	%14,28
Yaşadığı Yer	Büyük şehir		İlçe	Köy	
Sayı	6		6	2	
Yüzde	%42,85		%42,85	%14,28	
İş Durumu	Kendi iş yeri olan	Memur	İşçi	Yevmiye usulü çalışan işçi	İşsiz
Sayı	2	1	6	2	3
Yüzde	%14,28	%7,14	%42,85	%14,28	%21,42
Gelir Düzeyi	Asgari Ücret Altı	Asgari Ücret	Asgari Ücretin 2 Katı	Yok	
Sayı	3	5	4	2	
Yüzde	%21,42	%35,71	%28,57	%14,28	
Sosyal Güvence	Özel Sigorta	SGK	Yeşil Kart	Yok	
Sayı	1	8	2	3	
Yüzde	%7,14	%57,14	%14,28	%21,42	
Kaldığı ev	Kendisine ait	Ailesine ait	Kira	Diğer	
Sayı	2	4	6	2	
Yüzde	%14,28	%28,57	%42,85	%14,28	

Araştırmada yaygın eğitim merkezleri ve İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarına katılan 7 kadın, 7 erkek olmak üzere toplam 14 kişi ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Katılımcıların yaşlara göre dağılımı, 18-24 yaş aralığında 1 katılımcı (%7,14), 25-44 yaş aralığında 10 katılımcı (%71,44) ve 45-65 yaş aralığında da 3 katılımcı (%21, 42) şeklindedir. Hem yaygın eğitim kurumlarında hem de İŞKUR'da açılan mesleki eğitim kurslarında katılımcıların yaşlarının genel değerlendirilmesinde de en çok katılımın 25-44 yaş arasında olduğu görülmüştür. Özellikle bu yaş grubunda işsizliğin çok yüksek olması, iş arayanların mesleki eğitim kurslarına katılmalarındaki en önemli etkenlerden biridir. Bunun yanı sıra 35-40 yaş sonrası çoğunlukla kadınların ev içinde çocuk büyütme gibi toplumsal cinsiyet rollerine dayalı sorumluluklarının azalması sonucu mesleki eğitim kurslarına boş zamanları değerlendirme etkinliği olarak katıldıklarını söylemek mümkündür. Eğitim-istihdam arasındaki ilişki özellikle eğitim olanaklarından yeterince yararlanmayanlar oldukça kritik olmakla birlikte, günümüzde örgün eğitimi tamamlamış olanlar için de istihdam olanakları gittikçe azalmaktadır. Mesleki eğitim kurslarına en yoğun katılım lise mezunu olanlar arasında olmakla birlikte her eğitim düzeyinden katılımcıların varlığı görülmektedir. Araştırmada görüşme yapılan katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımı, 2 (%14,28) ilkokul mezunu, 3 (%21,42) ortaokul mezunu, 5 (%35,71) lise mezunu, 2 (%14,28) ön lisans mezunu ve 2 (%14,28) lisans mezunu şeklindedir. Kurslara erişimde kişilerin yaşadıkları yer açılan kurs sayısı, kurslara ulaşım ve kurslardan haberdar olma gibi nedenlerle oldukça önemlidir. Büyükşehirlerde ya da şehir merkezlerinde daha çok kurs ve bu kurslara erişim imkanı bulunurken bu durum daha küçük yerleşim yerlerine doğru gidildikçe dezavantaja dönüşmektedir. Araştırmada görüşme yapılan katılımcıların 6'sı (%42,85) büyükşehirde, 6'sı (%42,85) ilçe merkezinde ve 2'si (%14,28) köyde yaşamaktadır. Katılımcıların istihdam durumları açısından dağılımı, kendi iş yeri olan 2 kişi (%14,28), memur 1 kişi (%7,14), işçi (geçici) 6 kişi (%42,85), yevmiye usulü günü birlik işlerde çalışan 2 kişi (%14,28) ve işsiz olan 3 kişi (%21, 42) şeklindedir. İstihdam biçimi ve gelir arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılanların gelir durumlarının da istihdam biçimleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Örneğin, gelirinin asgari ücretin 2 katı olduğunu belirten 2 katılımcı (K6, K14) kendilerine ait iş yerini işletmektedir. Benzer şekilde kendisine ait iş yeri olan diğer katılımcı ile memur olan katılımcılar gelir düzeylerini asgari ücretin iki katı olarak belirtmektedirler.

Görüşme Verilerinin Toplanması

Çalışmanın 3. Alt amacına yönelik veriler derinlemesine görüşme yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda çok sık başvurulan veri toplama tekniği olan görüşme, “*görüülen kişilere kendilerini birinci elden ifade edebilme fırsatı verirken, araştırmacıya da görüşme yaptığı kişilerin anlam dünyalarını, bakış açılarını, içinde buldukları özel durumlara ait duygu, düşünce ve tecrübelerini yine onların ifadeleri yardımıyla derinlemesine anlama imkanı sunar*” (McCracken 1988: 9, Akt. Tekin ve Tekin, 2006: 102). Derinlemesine görüşme ise “sosyal dünyadaki birçok olgu, süreç, ilişkinin görünümünden ziyade özüne inmeyi, bunların ayrıntılarını kavramayı ve bütüncül biçimde anlamayı mümkün kılan bir veri oluşturma aracıdır” (Kümbetoğlu, 2017: 72). Bu nedenle, derinlemesine görüşme, araştırılan konunun bütün boyutlarını kapsayan, daha çok açık uçlu soruların sorularak detaylı cevapların alınmasına ve yüz yüze, birebir görüşülerek bilgi toplanmasına imkan verir (Tekin ve Tekin, 2006: 101).

Sosyo-demografik Bilgi Formu ve Görüşme Rehberinin Hazırlanması

Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde veriler sosyo-demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Form hazırlanmadan önce alanda yapılan çalışmalar taranarak örnek formlar gözden geçirilmiştir. Daha sonra araştırmacı çalışmanın amacına uygun olarak sosyo-demografik bilgi formunu ve görüşme sorularını hazırlamıştır. Sosyo-demografik bilgi formunda katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, ikamet edilen yer, çalışma durumu, sosyal güvenlik ve gelir düzey durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır (Ek 1).

Yarı yapılandırılmış görüşme rehberinde ise, katılımcıların katıldıkları mesleki eğitim kurslarına kayıt olma amaçlarını, kayıt süreçlerinde yaşadıklarını, kurslardan öğrenme deneyimlerini, kurs sonrası işe yerleşme ve hayatlarında kursa bağlı değişiklikleri ortaya çıkaracak sorulara yer verilmiştir. Sorular hazırlanırken, açık uçlu olmasına, katılımcıları sıkınlamasına, belirli bir sıra takip ederek gitmesine, katılımcıların kendilerini rahat ifade etmelerine izin verecek biçimde ve akıcılıkta olmasına, yönlendirici ve yargılayıcı ifadeler içermemesine dikkat edilmiştir.

Görüşme rehberinde yer alan soruların hazırlanmasında uzman görüşü alınmıştır. Tez izleme komitesinde bulunan yetişkin eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi, Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesi ile bir Türk Dili ve Edebiyatı

öğretmeni görüşme rehber sorularını anlam, içerik ve açıklık açısından değerlendirmiş ve rehberine ilk hali bu değerlendirmelerin sonucunda verilmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmanın çalışma grubuna uyan mesleki eğitim kurslarına katılmış üç kişi ile (1 erkek, 2 Kadın) pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerden sonra katılımcılara soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği, görüşmenin gidişatı hakkındaki düşünceleri görüşme süresince gerek sorularda gerekse herhangi başka bir nedenle kendilerini rahatsız eden bir durumun olup olmadığı sorulmuştur. Bu görüşmelerin yapıldığı bireyler çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Yapılan pilot görüşmelerden elde edilen verilerin analizi doğrultusunda görüşme soruları tez izleme komitesi ve ölçme-değerlendirme alanında doçent olan bir öğretim üyesi tarafından tekrar incelenmiş ve görüşme rehberi sorularına son hali verilmiştir (Ek 2).

Katılımcılarla Görüşmelerin Yapılması

Çalışmada, Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna ve uygulama yapılabileceğine yönelik karar yazısı alındıktan sonra (Ek 3) katılımcılarla yüz yüze derinlemesine görüşmelerin yapılmasına geçilmiştir.

Araştırmacı, katılımcılara ulaşmak için yakın çevresinden ve Halk Eğitimi Merkezlerinde çalışan meslektaşlarından yardım almıştır. Araştırmacı yakın çevresindeki arkadaşlarına ve meslektaşlarına çalışmanın kriterleri açıklamış ve bu kriterlere uyan mesleki eğitim kurslarına katılmış ve kurslara ait deneyimleri hakkında görüşme yapmaya istekli tanıdıkları konusunda kendisine bilgi verilmesini istemiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olacağını bildiren kişilerle imkanların elverdiği durumlarda yüz yüze, yüz yüze görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda ise telefonla görüşülerek çalışmanın amacı araştırmacı tarafından bir kez daha açıklanmış, çalışmada yer almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Çalışmada yer almak isteyen katılımcılarla ortak bir gün ve saat belirlenmiştir. Görüşme yeri olarak katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri, ses yoğunluğunun fazla olmadığı sakin yerler seçilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 2 katılımcı ile kendi işyerlerinde, 3 katılımcı ile evlerinde, geri alan 9 katılımcı ile de kamuya açık park ve kafelerde görüşme yapılmıştır. Görüşmeler esnasında ortamın mümkün olduğunca sessiz olmasına, katılımcıların mahremiyetine, araştırmacı ve katılımcı dışında üçüncü kişilerin görüşmeye dahil olmamasına ve konuşulanları duymamasına özen gösterilmiştir.

Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı katılımcılara kendisini tanıtmış, çalışmanın amacı ve soruların içeriği hakkında katılımcılara bilgi vermiş ve herhangi bir sorularının olup olmadığını sormuştur. Görüşme sorularına geçmeden önce katılımcılara bilgilerinin gizli tutulacağı, araştırmada gerçek isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Araştırmacı görüşme sırasında verilerin daha sağlıklı saklanabilmesi için ses kaydı alabilmek için önce izin almıştır. Katılımcıların hepsi ses kaydının alınmasını kabul etmiştir. Araştırmacı ayrıca katılımcılara görüşmeye dair notlar alabileceği bilgisi de vermiştir. Son olarak katılımcılara kendilerinden yazılı onam alınmasının gerekliliği açıklanmış ve tüm katılımcıların yazılı onamları alınmıştır (Ek 4). Yazılı onamlarının bir kopyası da katılımcılara teslim edildikten sonra görüşme sorularına geçilmiştir.

Görüşmeler daha çok sohbet şeklinde, bir şeyler yiyerek ve/veya içerek gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında bazen soruların sırası değişmiş, bazen de anlatılan konu gereği görüşme rehberinde olmayan soruların eklenmesi gerekmiştir. Görüşme rehberinde yer alan bazı sorulara katılımcı başka sorular içinde cevap verdiğinden bu sorular tekrar sorulmamıştır. Görüşme sırasında araştırmacı konuyla alakasız şeyler anlatıldığında da katılımcıların sözlerini kesmemeye özen göstermiş, daha çok dinleyici konumunda kalmıştır. Araştırma konusundan bağımsız anlatılan kısımlar, daha sonradan analiz süresince çıkarılmıştır. Katılımcıların görüşmeciye anlattıkları ancak kaydedilmesini istemedikleri yerlerde kayıt yapılmamış ve anlatılanlar araştırma verisi olarak kullanılmamıştır. Görüşmede sorular bittikten sonra da bir süre daha katılımcılarla kayıt dışı olarak sohbetler gerçekleştirilmiş ve görüşmeler bu şekilde sonlandırılmıştır. Katılımcıların işyerlerinde yapılan görüşmelerde katılımcıların gizliliğinin sağlanması ve işlerinin aksamaması için görüşmeler iş çıkışı saatlerde yapılmış, evde yapılan görüşmelerde de katılımcılarla tek başına ayrı bir odada görüşme gerçekleştirilmiştir. Kafe ve parklarda yapılan görüşmeler ise katılımcının mahremiyetini sağlamak ve üçüncü kişilerin konuşmaları duymasını engellemek için mümkün olan en uzak masalara oturulmuştur. Görüşmelerin en kısıası 65 dakika, en uzununu ise 94 dakika sürmüştür.

Görüşmeler Nisan 2019 ile Ocak 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında tüm katılımcıların anlatmaya istekli oldukları görülmüştür. Katılımcıların istekli olmasında içinde buldukları işsizlik durumuna bir çözüm bulunması arayışı, seslerinin duyulmasını istemeleri gibi faktörler etkili olmuştur. Görüşme sonunda katılımcılara görüşme hakkındaki geribildirimleri sorulmuş, tamamı

görüşmelerden memnun kaldığını ifade etmiştir. İki katılımcı çalışmanın son halini okumak istediklerini belirtmiştir.

Görüşme Verilerinin Analizi

Çalışmada görüşme verilerinin toplanması ile analizi eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Bu süreçte öncelikle görüşmelerde ses kayıt cihazına kaydedilen veriler bilgisayar ortamında Times New Roman karakterinde, 12 punto olarak ve 1,5 satır aralığında, katılımcılara kodlar verilerek yazılı hale getirilmiştir. Verilerin doğru bir biçimde yazıya geçirilip geçirilmediğini belirlemek amacıyla, görüşmelerin yazılı hali, görüşme kayıtları araştırmacı ve bir başka doktora öğrencisi tarafından tekrar dinlenerek kontrol edilmiştir. Araştırmada bu şekilde 320 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde tematik analiz yöntemi tercih edilmiştir. Tematik analiz, görüşme verenin ne söylediğinin incelenmesi için birebir görüşmenin yazıya dökülerek içeriğinin analiz edilmesidir (Güler ve Halıcioğlu ve Taşgın, 2013: 157). “Tematik analizde elde edilen veriler içinde tema ve örüntüler aramak için analitik tekniklere odaklanılmaktadır” (Glesne, 2015: 259). Verilerin analiz edilmesinde Maxqda 2020 programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle görüşmelerin deşifresi yapılmış, elde edilen veriler ve görüşmeler sırasında alınan notlardan kodlar oluşturulmuş ve oluşturulan kodlar olası temalar altına yerleştirilmiştir. Tüm görüşmeler deşifre edilip verilerden elde edilen kodlar gözden geçirilmiş, kodlandırılmamış veri kalmamasına dikkat edilmiştir. Son hali verilen temalarla, kodların uygunluğu tekrar gözden geçirilmiş; her bir temanın yansıttığı veri seti ve içerikleri incelenerek temalara son hali verilmiş ve raporlama sürecine geçilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986. Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 270). Bu bağlamda geçerlik elde edilen verilerin doğruluğuyla ilişkilidir. “Güvenirlik ise araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ile ilgilidir” (Merriam, 2015: 211). Gerçekler bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli değiştiğinden, nitel araştırmalarda güvenilirlik aynı araştırmanın benzer gruplarla tekrarlanmasından aynı sonuçlara ulaşmanın mümkün

olmayabileceğinin baştan kabul edilmesidir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları şu şekildedir:

İç Geçerlik (İnandırıcılık)

İç geçerlilik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı ile ilgilidir (Merriam: 2015: 203). Çalışmanın her bir alt amacı için veriler toplanmadan önce kapsamlı bir alanyazı taraması yapılmıştır. Söylem analizinin yapılacağı strateji belgelerinin ve doküman analizi yapılacak hazır materyallerin seçiminde, görüşme rehberinde yer alacak soruların hazırlanmasında uzman görüşü alınmıştır. Belgeler incelenerek araştırmanın amacına uygun verileri içerip içermedikleri kontrol edilmiş, amaca ilişkin verinin bulunmadığı belge ve dokümanlar çalışma dışı bırakılmıştır. Görüşme rehberinde yer alan soruların kontrolü için de pilot görüşmeler yapılmıştır. Raporlama sürecinde ilgili belgelerden, dokümanlardan alınan bilgiler ve katılımcı ifadelerine müdahale edilmeden doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir.

Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik)

Dış geçerlik “bir çalışmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir” (Merriam, 2015:214). Yani dış geçerlik araştırma sonuçlarının genellebilirliği ile ilgilidir. Çalışmanın dış geçerliğini artırmak için araştırmanın modeli, veri toplama araçları, incelenecek belge ve dokümanlar ile çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi çalışmada ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Strateji belgeleri ve dokümanlar için birinci elden kaynaklara ulaşılmış, görüşmeler içinde maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak örneklem genişliği artırılmıştır.

İç Güvenirlik (Tutarlılık)

Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için araştırmanın tüm aşamalarında, belgelerin ve dokümanların seçiminde, görüşme rehber sorularının hazırlanmasında, kodlamaların yapılmasında ve temaların belirlenmesinde uzman görüşü alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Veri analizi aşamasında araştırmacı dışında nitel araştırma konusunda deneyimli iki kişi daha belge ve dokümanları incelemiş, elde edilen verileri kodlamıştır. Daha sonra tez izleme

komitesinde bulunan üç öğretim üyesine ve yetişkin eğitimi alanında doçent olan bir öğretim üyesine danışılarak araştırmada ortaya çıkan veriler, kodlar ve temalara son hali verilmiştir. Bulguların raporlanması aşamasında ise bulguların tamamı yorum katılmadan, doğrudan verilmiştir.

Dış Güvenirlik (Teyit Edilebilirlik)

Çalışmada dış güvenirligi sağlamak için araştırmanın her bir alt amacına yönelik tüm aşamalar detaylı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmada yer alan belge, doküman ve katılımcılar açık bir şekilde tanımlanmış ve bulgular ayrıntılı olarak yazılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak araştırmanın tez danışmanı çalışmanın her aşamasında elde edilen verileri ve ulaşılan sonuçları değerlendirmiştir.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın üç alt amacı vardır. Bunlar: (1) Türkiye’de hayat boyu öğrenme politikalarını belirleyen politika belgelerinde yetişkin mesleki eğitime dair hangi söylemler öne çıkmaktadır? (2) Türkiye’de kamu sisteminde yetişkinlerin mesleki eğitime yönelik olarak açılan yetişkin mesleki eğitim kurslarının mevcut durumu, bu kurslara katılan kursiyerlerin sayısı ile kurslara dağılımı nasıldır? (3) Yetişkinlere yönelik mesleki eğitim veren kurumlardaki eğitim programlarından yararlananların kurslara ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir? Bulgular, bu alt amaçlara cevap verecek şekilde aşağıda sunulmuştur.

Türkiye’de Politika Belgelerinde Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Yetişkin Mesleki Eğitime Dair Öne Çıkan Söylemler

Bu bölümde çalışmanın yapıldığı dönemde Türkiye’de yetişkin mesleki eğitim uygulamalarına yön veren temel politika belgeleri olarak yöntem bölümünde bilgileri verilen,

“-Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009- 2013),

-Onuncu Kalkınma Planı (2013-2018),

-Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2015-2019),

-Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018)

-Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Ulusal İstihdam Stratejisi (2014-2023)

-2023 Vizyon Belgesi”nde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin mesleki eğitime dair öne çıkan söylemler ele alınmış ve bu söylemlerin analizi yapılmıştır.

Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (Resmi Gazete, 30344 Sayı/ 26 Şubat 2018 tarih)’e göre bakanlıklar, bakanlıklara bağlı kurum ve kuruluşlarca hazırlanan stratejik planların kalkınma planlarına ve programlara uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmada ele alınan politika belgelerinde yer alan söylemler çoğu zaman birbirleriyle benzerlikler göstermekte, hatta bazı durumlarda farklı belgelerde aynı ifadeler yer verilmektedir. Zira “2009 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009 HBÖSB)” haricindeki belgelerin tümü 10. Kalkınma Planından sonra hazırlanmıştır. Bu sebeple, strateji belgelerinde Onuncu Kalkınma Planına göndermelerde bulunulmakta, bazı ifadeler plandan aynen aktarılmaktadır. Çalışmada, strateji belgelerindeki söylemler analiz edilirken tekrara düşmemek için, Onuncu Kalkınma Planından aynen aktarılan kısımlar tekrar alıntılanmamıştır.

Politika Belgelerinde Hayat Boyu Öğrenme Politikasına İlişkin Söylemler

Küreselleşme ve neoliberal politikalar eğitimi büyük ölçüde ticarileştirmiş, eğitim altyapısını ve içeriğini de piyasanın ihtiyaç ve taleplerini karşılayacak şekilde yapılandırmıştır. Bu durumun en yoğun bir şekilde hissedildiği alan ise hayat boyu öğrenme olmuştur. Başta Avrupa Birliği olmak üzere tüm dünyada hayat boyu öğrenme söylem ve politikaları; temel yurttaşlık eğitimini sağlama, demokratik toplum inşa etme, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve taleplerini temel alma gibi temel değerlerinden uzaklaşmıştır. Bu değerlerin yerine sürekli olarak değişen küresel emek piyasasının taleplerine uyum sağlamak üzere bireylerin kendilerini yetiştirmek zorunda kaldıkları bir HBÖ anlayışı hakim olmuştur. Bu HBÖ anlayışında ilginç bir biçimde yetişkin mesleki eğitimi kavramsal olarak yer almamaktadır zira yetişkinlerin bir mesleği öğrenip hayatının sonuna kadar bu işi güvenceli ve istihdam garantili olarak yapabilmesinin koşulları artık büyük ölçüde ortadan kaldırılmıştır. Bunun yerine yetişkinlerin ve emek gücünün yeni beceriler edinmesi, kendini istihdam edilebilir kılması, işgücü piyasasının talep ettiği mesleki bilgi ve becerilerin kazanılması, rekabet edilebilirlik, girişimcilik ruhunun kazandırılması, hayat boyu öğrenmenin bir yaşam tarzı haline getirilmesi ve bu yolla bireyin bilgi ve becerilerini esnek istihdam koşullarına uygun olarak sürekli olarak yenilemesi, eğitimle piyasanın uyumlu hale getirilmesi gibi eğitimden çok ekonomik alana ve piyasaya ait kavramlar kullanılmaktadır. Yani denilebilir ki aslında günümüzde HBÖ yetişkin mesleki eğitimine indirgenmiştir, ancak amacı yetişkinlere ya da bireylere

bir meslek kazandırmak değildir, aksine işgücü piyasalarının talep ettiği bilgi ve becerilerin yüklendiği, bu becerilere ihtiyaç duyduğu sürece çalıştırılacağı (bir anlamda kullan-at) ve sonrasında da yine kendi taleplerine göre kendilerini yenilemelerini bekleyeceği yetişkinler “yetiştirmektir”. Bu HBÖ anlayışı içinde kendini istihdam piyasalarının talep ettiği koşullara uydurmak, rekabet edebilir bir emek gücü haline getirmek yani istihdam edilebilir kılmak da bireyin kendi sorumluluğudur.

Türkiye’de de hayat boyu öğrenme istihdam politikalarının bir parçası olarak ele alınmaktadır. HBÖ bireylerin esnek çalışmaya hazırlanması ve iş gücünün kendini istihdam edilebilir kılması gerekliliğine vurgu yapan bir iktidar söylemi haline gelmiştir. Nitekim çalışma kapsamında analiz edilen politika belgelerinde de hayat boyu öğrenme neredeyse mesleki eğitimle eş tutulmakta, kavram hem anlayış olarak hem de belgelerde geçtiği yer olarak istihdam piyasasının ve politikalarının içinde konumlandırılmaktadır.

Tablo 14

2009 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde hayat boyu öğrenme politikalarına ilişkin söylemler

2009 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi

HBÖ Öncelikleri:

- “1. Hayat boyu öğrenmenin eş güdümü için tarafların görev ve sorumluluklarının açıkça belirtildiği bir yasal düzenlemenin yapılması,
 2. Toplumsal farkındalık artırılarak hayat boyu öğrenme kültürünün oluşturulması,
 3. Etkin izleme, değerlendirme ve karar verme için veri toplama sisteminin güçlendirilmesi,
 4. Tüm bireylere okuma yazma becerisi kazandırılarak okuryazar oranında artış sağlanması,
 5. Temel eğitim başta olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış sağlanması,
 6. Eğitim kurumlarının fiziki altyapısı ile eğitici personel sayısının ve niteliğinin ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi,
 7. Öğretim programlarının değişen ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli güncellenmesi,
 8. Bireylerin çağın değişen gereksinimlerine uyum sağlayabilmeleri amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının etkin hale getirilmesi,
 9. Hayat boyu öğrenmeye katılım sürecinde dezavantajlı bireylere özel önem verilmesi,
 10. Hayat boyu öğrenme kapsamında mesleki rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi,
 11. Mesleki yeterlilik sistemi aktif hale getirilerek kalite güvence sisteminin kurulması,
 12. Öğretim programları arasındaki ve okuldan işe-işten okula geçişlerin kolaylaştırılması,
 13. İşgücünün niteliğinin uluslararası rekabet edebilir seviyeye ulaştırılması,
 14. Hayat boyu öğrenmenin finansmanının taraflarca paylaşılmasının sağlanması,
 15. Hayat boyu öğrenme kapsamında uluslararası iş birliğinin ve hareketliliğin artırılması,
 16. Yaşlıların sosyal ve ekonomik hayata etkin katılımlarını artırmak üzere hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin desteklenmesi” (HBÖSB, 2009).
-

Tablo 15

Onuncu Kalkınma Planında Hayat Boyu Öğrenme Politikalarına İlişkin Söylemler

Onuncu Kalkınma Planı

“-Eğitim sisteminde, (...) hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir (s.31).

-Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılacaktır” (s.33).

Tablo 16

2014-2018 Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde Hayat Boyu Öğrenme Politikalarına İlişkin Söylemler

2014-2018 Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi

“HBÖ kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm hayat boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleridir.

HBÖ Öncelikleri:

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

Tablo 17

Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planında Hayat Boyu Öğrenme Politikalarına İlişkin Söylemler

Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı

Stratejik Amaç 2

“-Hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde, iş gücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirilerek istihdam edilebilirliği artırmak (s.31).

HBÖ İlişkin Hedefler:

- Hayat boyu öğrenmenin önemi, bireye ve topluma katkısı ve hayat boyu öğrenime erişim imkânları hakkında toplumda farkındalık oluşturulacaktır (s.36).

- Hayat boyu öğrenme kapsamında sosyal ve kültürel kurslara erişim imkânları ile bu kurslara katılım oranları artırılacaktır (s.36).

- Bireylerin istihdam edilebilirliklerini artırmaya yönelik sektör ve ilgili taraflarla iş birliğinde ve hayat boyu öğrenme kapsamında mesleki kursların çeşitliliği ve katılımcı sayısı artırılacaktır (s.37).

- Hayat Boyu Öğrenme Koordinasyon ve Bilgi Birimleri başta olmak üzere bütün yaygın eğitim kurumlarında hayat boyu rehberlik hizmeti altyapısı oluşturulacaktır (s.42).

-(...) iş gücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu ve hayat boyu öğrenme felsefesine sahip bireyler yetiştirilerek istihdam edilebilirlikleri artırılacaktır (s.46).

- Bireylerin mesleki ve teknik eğitim imkânları ve istihdam fırsatları hakkında bilgi edinmeleri amacıyla geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Portalı'na ilişkin farkındalık oluşturulacaktır” (s.48).

Tablo 18

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Ulusal İstihdam Stratejisinde Hayat Boyu Öğrenme Politikalarına İlişkin Söylemler

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Ulusal İstihdam Stratejisi

“Eğitim ve öğretimin işgücü piyasası ihtiyaçlarını karşılama yeterliliğinin geliştirilmesi ve hayat boyu öğrenme temelinde herkes için erişilebilir hale getirilerek işgücünün istihdam edilebilirliğinin artırılması amaçlanmaktadır”(s.25).

Tablo 19

2023 Vizyon Belgesinde Hayat Boyu Öğrenme Politikalarına İlişkin Söylemler

2023 Vizyon Belgesi

“Hayat boyu öğrenme bir kavram, yapı, süreç ve sistem olarak yeniden yapılandırılarak toplumsal yaygınlığının artırılmasının, daha önce hiç olmadığı kadar önemlidir.

HBÖ hedefleri:

1. Yaş itibarıyla örgün eğitim kapsamı dışında kalmış bireylere yönelik diplomaya esas müfredatın yapısı, temel beceriler korunmak kaydıyla sadeleştirilecektir.
2. Hayat boyu öğrenme süreçlerinde farklı hedef kitlelere ulaşmak ve öğrenmeye erişimi artırabilmek için uzaktan eğitim teknolojilerinden yüksek düzeyde yararlanılacaktır.
3. Mesleki, sosyal ve kültürel becerilere yönelik hayat boyu öğrenme programları güncellenerek çeşitlendirilecek, hayat boyu öğrenme süreçlerine yönelik toplumsal farkındalığa ilişkin çalışmalar yapılacaktır.
4. Hayat boyu öğrenme alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların verilerinin yer aldığı Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sistemi kurulacaktır.
5. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen hayat boyu öğrenme ve yaygın eğitim sürecindeki sertifikaların belli standartlara bağlı olarak tanınırlığı artırılacaktır.
6. Erken çocukluk, çocukluk ve ergenlik dönemine ilişkin, ebeveynlere yönelik destek eğitim programları güncellenerek yaygınlaştırılacaktır.
7. İlgili bakanlık ve kurumlarla iş birliği ve koordinasyon dâhilinde, başta çocuk ve kadına yönelik olmak üzere şiddetle mücadele bağlamında farkındalık eğitimleri düzenlenecektir.
8. Çocuk ve gençlerimiz başta olmak üzere toplumun tüm kesimlerine yönelik her türlü bağımlılıkla mücadeleye ilişkin farkındalık eğitimleri yaygınlaştırılacaktır.
9. 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan çoklu okuryazarlıklara (dijital, finansal, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi vb.) ilişkin farkındalık ve beceri eğitimleri düzenlenecektir” (s.125-127).

Politika belgelerinde HBÖ’ye dair söylemlere bakıldığında Tablo 14’te görülen 2009 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde yer alan söylemlerin temelinde anaakım küreselleşme söyleminin ağırlığı hissedilmektedir ve belgenin anahtar kavramı “değişim”dir. Belgede, bir yandan hayat boyu öğrenmenin “beşikten mezara kadar öğrenme” anlayışı ile Türk kültürünün halihazırda bir parçası olduğu belirtilirken diğer taraftan yaşam, öğrenme ve çalışma biçimlerini değiştiren bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin gelişmelerin öneminin vurgulanması ve bu alanlarda değişime uyum sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Belgede hayat boyu öğrenme politikaları açısından öne çıkan söylemlerden bir diğeri de eğitim ile istihdam arasındaki bağlantının güçlendirilmesi ve eğitim sisteminin işgücü piyasaları ile uyumlu hale getirilmesidir. Bu

anlamda 2009 HBÖSB’de yer alan söylemlerin Avrupa Birliği Lizbon stratejisinde belirlenen önceliklerle (EU Commission, 2009) benzerliği dikkat çekicidir.

Benzer vurguları Onuncu Kalkınma Planında da görmek mümkündür. Tablo 15’te görüldüğü gibi;

“Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılacaktır (s.33)”

ifadeleri, hayat boyu öğrenme yaklaşımında eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasında uyum sağlanmasına, eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki ilişkinin güçlendirilmesine dair vurgunun daha ön plana çıktığı ve 10. Kalkınma planından sonra hazırlanan belgelerde de bu söylemlerin bu vurgu etrafında şekillendiği görülmektedir. Nitekim “Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2015-2019), Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018) ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Ulusal İstihdam Stratejisi” (2014-2023)’nde hayat boyu öğrenme politikasına dair söylemler de, Onuncu Kalkınma Planıyla benzer şekilde (ve plana da atıfta bulunarak) eğitim sistemiyle işgücü piyasası arasında uyum sağlanması, piyasanın ihtiyaç duyduğu teknik becerilere sahip insan gücünün yetiştirilmesi, üretime yönelik eğitimin geliştirilmesi, istihdam edilebilirliğin artırılması ve hayat boyu öğrenme konusunda toplumsal farkındalığın oluşturulması üzerine odaklanmaktadır. Aynı şekilde 2023 Eğitim Vizyon belgesinde yer alan HBÖ’ye dair hedefler de 10. Kalkınma Planı ve diğer strateji belgelerinde yer alan söylemlerle benzerlik göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında politika belgelerinde yer alan hayat boyu öğrenme politikalarına ilişkin söylemlerde; küresel HBÖ söylemleriyle paralel olarak hayat boyu öğrenmeye dair farkındalığın artırılması ön plana çıkmaktadır. Ancak bu farkındalık daha çok kişilerin kendilerini işgücü piyasalarının talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda sürekli yeni becerileri edinmeleri ve kendilerini her zaman istihdam edilebilir tutmalarına ilişkin bir farkındalık oluşturmakla ilgilidir. Nitekim bu farkındalıkla bağlantılı olarak politika belgelerinde hayat boyu öğrenmeyle ilgili olarak öğrenmelerin tanınması ve sertifikalandırılması, beceri eğitimlerinin düzenlenmesi, eğitim sisteminin işgücü piyasalarının ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilmesi ve işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak eğitimlerle istihdam edilebilirliğin artırılmasına vurgu yapılmaktadır. Bu söylemlerin tamamı bireylerin çok

yönlü gelişiminden, özellikle yetişkinlerin farklı öğrenme amaç ve ihtiyaçlarından ziyade işgücü piyasasının ihtiyaç ve talepleri etrafında odaklanmaktadır. Örneğin önceki öğrenmelerin sertifikalandırılması söylemi bireylerin kurslara sadece sertifika almak için katılmasına yol açmaktadır. Bu sebeple kursa katılanların öğrenme beklentilerinin ve ihtiyaçlarının çok düşük olması eğitim ve öğrenmenin içeriğini boşaltmakta, eğitimi değersizleştirmektedir. Diğer taraftan da bir sertifika piyasası oluşturularak yine piyasaya hizmet etmektedir. Böylelikle derinlemesine bilgi ve öğrenmeden uzaklaşmış programlarla ve bazen sadece kağıt üzerinde katılım yoluyla edinilmiş sertifikaları biriktirerek iş bulma umudu peşinde koşan, piyasanın insafına terk edilmiş bir sertifika toplumu oluşturulmaktadır. Beceri eğitimlerinin düzenlenmesi, eğitim sisteminin işgücü piyasalarının ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilmesi ve işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi söylemleri de bireylerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını, öğrenme açıklarını dikkate almayan, hayat boyu öğrenmeyi işgücü piyasasının ihtiyaç ve taleplerinin belirleyici olduğu mesleki eğitime indirgeyen söylemlerdir. Bu haliyle hayat boyu öğrenme eğitim politikalarının değil ekonomi ve istihdam politikalarının içinde konumlandırılmaktadır. Benzer şekilde öne çıkan bir diğer söylem olan eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması da eğitimde neoliberal politikaların hakim hale getirdiği söylemlerden biridir. Bu söylem eğitimde teknolojiyi araç olmaktan çıkarıp amaç haline getirmekte, öğrenme sorumluluğunu tamamen bireye yükleyen bilgi toplumu, öğrenen toplum gibi küresel kavramlarla birlikte yaşam boyu öğrenme anlayışında başat hale gelmektedir.

Özetle söylemek gerekirse, politika belgelerinde hayat boyu öğrenmeye dair söylemler değerlendirildiğinde Türkiye’de giriş bölümünde de söz edilen küresel neoliberal eğilimlerle uyumlu olarak, bireylerin eğitim fırsatlarından hayatları boyunca yararlanabilmelerini sağlamayı, onların kişisel gelişimlerine katkı sunmayı, toplumda eğitim yoluyla demokrasi kültürünü güçlendirmeyi amaçlayan geleneksel hümanist yaşam boyu öğrenme anlayışının yerini, neoliberal politikaların biçimlendirdiği, eğitim terimlerinden daha çok iktisat/ekonomi terimlerinin yaygın olduğu ve bu kavramlarla ifade edilen, işgücü piyasasının talepleri etrafında biçimlenen mesleki eğitime indirgenmiş bir hayat boyu öğrenme anlayışı almıştır.

Politika Belgelerinde Hayat Boyu Öğrenme Bağlamında Yetişkin Mesleki Eğitime Dair Söylemler

Politika belgeleri incelendiğinde “yetişkin mesleki eğitimi” kavramına doğrudan yer verilmediği görülmüştür. Bir söylemin metinde nasıl yer aldığı kadar, yer alıp almaması da önemlidir. Zira bu durum metni hazırlayan ve uygulayanların ya bu konuda bir politikalarının olmadığını ya da bu söylemi başka bir bağlamda ve farklı başlıklar altında ele alıyor olduklarını ortaya koymaktadır (Dijk, 2008); Fairclough, 2002). Bu bağlamda politika belgelerinde yetişkin nüfusa yönelik doğrudan mesleki eğitim kavramı adı altında hazırlanmış programların söz konusu olmadığını; bunun yerine yetişkinlerin işgücü piyasasının talep ettiği mesleki bilgi ve becerileri kazanmalarını ve bu yolla kendilerini istihdam edilebilir kılmalarını önceleyen politikalara yer verildiğini söylemek mümkündür. Nitekim politika belgelerinde, Türkiye’de hayat boyu öğrenme politikaları bağlamında yetişkin nüfusa yönelik hedef ve/veya programlarında ağırlıklı olarak,

- 1- İstihdam edilebilirliğin artırılması,
- 2- Eğitim sistemi ile işgücü piyasasının uyumlu hale getirilmesi,
- 3- İşgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması,
- 4- Meslek edindirme ve işgücünün yetiştirilmesi söylemleri çerçevesinde ele alındığı görülmüştür.

Bu söylemlerin tamamı aslında mesleki eğitimle ilgilidir. Ancak bunu ifade etmek için seçilen kavramlar sorumluluğun kime yüklendiği, uygulamada önceliğin ne ve/veya kim olacağı, eğitimlerden beklenenlerin ne olduğu konusunda fikir vermektedir. Nitekim yetişkin mesleki eğitimi yerine neoliberal sistemin istihdam piyasasının talepleriyle uyumlu bu söylemlerin kullanılması bir önceki kısımda ifade edildiği gibi yetişkinlere meslek kazandıran bir eğitim imkanı sunmaktan ve onlara istihdam yaratmaktan söz etmemektedir. Bunun yerine onların kendilerini istihdam piyasalarının taleplerine göre yetiştirmelerini, kendilerini istihdam edilebilir kılmalarını, işgücü piyasasının ihtiyacı olan becerileri edinmelerini ve nihayetinde eğitimin de bu piyasalarla uyumlu hale gelmesini benimseyen bir anlayışı ortaya koymaktadır.

Politika Belgelerinde İstihdam Edilebilirliğin Artırılmasına Dair Söylemler. İstihdam edilebilirlik ve istihdam edilebilirliğin artırılması, doğrudan istihdam politikalarının konusu olması gerekirken neoliberal dönemde hayat boyu öğrenme anlayışının başat kavramlarından biri haline gelmiştir. Öyle ki hayat boyu öğrenmenin

amacı adeta bireylerin çalışabilir oldukları sürece kendilerini sürekli ve yeniden piyasanın taleplerine göre donatmalarına, piyasada ihtiyaç duyulan becerileri edinmelerine ve bu yolla da istihdam edilebilir kılmalarına indirgenmiştir. İstihdam güvencesi gittikçe zayıflarken ve hatta bazı enformel sektörler de tamamen ortadan kalkarken bireylerden beklenen kendilerinin istihdam edilebilir olduğu güvencesini sağlamalarıdır. Nitekim Avrupa Birliği İstihdam Stratejisinde (AİS) de dört ana eksenden biri hayat boyu öğrenme yoluyla istihdam edilebilirliği artırmak olarak belirlenmiştir (Ceylan Ataman, 2010:89; Özcüre, 2014:151). Bu bağlamda, istihdam politikalarında Avrupa Birliğine uyum sürecindeki Türkiye’de de politika belgelerinde en çok yer alan söylemlerden birinin istihdam edilebilirliğin artırılması olduğu görülmüştür.

Küreselleşme ile birlikte, çalışma hayatında yaşanan dönüşümler, sermaye ve işgücü arasındaki ilişkilerin yapısını da değiştirmektedir. Küresel çapta örgütlenen üretim ilişkileri, serbestleşen ticaret ilişkileri ve ekonomilerin yeniden yapılandırılması süreçleri sonucunda çoğu işyeri, piyasanın ve tüketicilerin çeşitli taleplerine hızlı ve etkili bir şekilde tepki verebilmek için örgütlenme ve istihdam yapılanmalarında değişikliğe gitmektedir. Bu değişimlerden en çok etkilenen gruplardan birinin de işgücü olduğunu söylemek mümkündür. Artık çalışma hayatında yerini korumak isteyen ya da bu alanda kendine bir yer bulmak isteyen kişi, kendini talep edilen koşullara uygun hale getirme zorunluluğu ile karşı karşıya kalmaktadır. Bir kez öğrenilen bilgi ve edinilen beceriler ömür boyu istihdam sağlamaya yetmemektedir. Bu durum istihdam güvencesinin yerini istihdam edilebilirlik söyleminin almasına sebep olmaktadır.

Tablo 20

Politika Belgelerinde İstihdam Edilebilirliğin Artırılmasına Dair Söylemler

Belge	Söylemler
Onuncu Kalkınma Planı	-“Yoksul kesimin istihdam edilebilirliğinin artırılması ve üretken duruma geçirilmesine yönelik programlara devam edilecektir (s.44) -İşgücünün eğitim düzeyi yükseltilerek istihdam edilebilirliği artırılacak(...)yaşam boyu eğitim faaliyetlerine önem verilecektir (s.47). -Aktif işgücü programlarıyla istihdam edilebilirliğinin artırılması hedeflenmektedir” (s.197).

(Devam ediyor)

Tablo 20 (Devam)

Politika Belgelerinde İstihdam Edilebilirliğin Artırılmasına Dair Söylemler

Belge	Söylemler
2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi	-“Ülke olarak hayat boyu öğrenme alanındaki nihai hedefimiz; farklı öğrenim ve yaş seviyelerindeki bireylerin <i>istihdam edilebilirliklerini</i> ve sosyo-kültürel gelişimlerini sağlamak amacıyla; bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirerek, öğrenmeye erişimlerini artırarak öğrenen bireyden, öğrenen topluma ve öğrenen Türkiye’ye doğru bir dönüşümü gerçekleştirmektir” (Önsöz’de, sayfa numarası verilmemiş). “İstihdam edilebilme vasıfları, değişen işgücü piyasası koşullarını ve ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamakta ve geçerliliğini yitirmektedir. Özellikle küresel rekabet ortamı, çalışanların sadece belirli koşullarda performans sergilemesini yeterli görmemekte ayrıca değişen durumlara uyumluluğunu talep etmektedir. Ortaya çıkan uyumsuzluk işgücünün istihdam edilebilirliğinde ve istihdamın devamlılığında sorun teşkil etmektedir” (s.47).
Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Belgesi	“Bireylerin istihdam edilebilirliklerini artırmaya yönelik sektör ve ilgili taraflarla iş birliğinde ve hayat boyu öğrenme kapsamında mesleki kursların çeşitliliği ve katılımcı sayısı artırılacaktır (s.37). -Hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde, iş gücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirerek istihdam edilebilirliği artırmak hedeflenmektedir (s.46). -(...)işgücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu ve hayat boyu öğrenme felsefesine sahip bireyler yetiştirerek istihdam edilebilirlikleri artırılabilecektir” (s.46).
Ulusal İstihdam Strateji Belgesi	“Eğitim ve öğretimin işgücü piyasası ihtiyaçlarını karşılama yeterliliğinin geliştirilmesi ve hayat boyu öğrenme temelinde herkes için erişilebilir hale getirilerek işgücünün istihdam edilebilirliğinin artırılması amaçlanmaktadır (s.25). -İşgücü piyasasının esnekliği artırılarak çalışanların kazanılmış hakları korunarak ekonomik ve sosyal hakları ile istihdam edilebilirliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (s.32). -Aktif işgücü piyasası tedbirlerinden faydalanmak suretiyle esnek çalışanların istihdam edilebilirliği artırılacaktır (s.32). -Uzun süreli işsizler işsiz kalma süreleri, vasıf ve becerileri ile sahip oldukları nitelikler bakımından gruplandırılacak ve iş danışmanlığı portföyünde grupların istihdam edilebilirlik düzeyleri doğrultusunda, istihdam edilebilirlikleri daha yüksek olanlara öncelik tanınacaktır (s.35). -Tarım sektöründen diğer sektörlere kayan işgücünün mesleki niteliklerinin geliştirilerek istihdam edilebilirliklerinin artırılması sağlanacaktır (s.104). -Kırdan kente göçle birlikte işgücü piyasasında yaşanan uyum problemini ortadan kaldırmaya yönelik programlara yer verilerek, göç edenlerin istihdam edilebilirliklerini ve (...) artırmaya yönelik eğitim ve danışmanlık hizmetleri verilecektir” (s.105).

Tablo 20 'de görüldüğü gibi Onuncu Kalkınma Planında yer alan “*Yoksul kesimin istihdam edilebilirliğinin artırılması ve üretken duruma geçirilmesine yönelik programlara devam edilecektir*”, 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nde “*Ülke olarak hayat boyu öğrenme alanındaki nihaî hedefimiz; farklı öğrenim ve yaş seviyelerindeki bireylerin istihdam edilebilirliklerini ve sosyo-kültürel gelişimlerini sağlamak amacıyla; bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirerek, öğrenmeye erişimlerini artırarak öğrenen bireyden, öğrenen topluma ve öğrenen Türkiye 'ye doğru bir dönüşümü gerçekleştirmektir*”, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Belgesi Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Belgesi’nde “*Hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde, iş gücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirerek istihdam edilebilirliği artırmak hedeflenmektedir*”, Ulusal İstihdam Strateji Belgesi’nde “*Eğitim ve öğretimin işgücü piyasası ihtiyaçlarını karşılama yeterliliğinin geliştirilmesi ve hayat boyu öğrenme temelinde herkes için erişilebilir hale getirilerek işgücünün istihdam edilebilirliğinin artırılması amaçlanmaktadır*” ifadeleriyle politika belgelerinde hayat boyu öğrenmenin öncelikli amaçlarından biri bireylerin istihdam edilebilirliğini sağlamak olarak gösterilmektedir. Belgelerin tümünde istihdam edilebilirliğin artırılmasına ilişkin benzer vurgular yer almakta, işsizliğe çözüm olarak bireylerin kendilerini geliştirmesi, beceri edinmeleri ve bu yolla kendilerini istihdam edilebilir kılmaları gerektiği ima edilmektedir.

İstihdam edilebilirlik esnek çalışma koşulları içinde sonsuz sayıda beceriyi edinme zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Standart bir meslek tanımı olan bir mesleğin gerektiği becerileri değil, iş piyasasının talep ettiği becerileri edinme gerekliliği, Sennett (2012:10)’e göre ömür boyu devam eden iş sürecinin yerini, kesintili ve parçalı bir yapının alması ve işgücünün kazanılmış haklarını yitirmesi anlamına gelmektedir. Bu durum bireyselliği ön plana çıkarmaktadır. Beceri farklılığı ve mesleki kategori ayrımı gözetmeksizin geçimlerini ücretli veya maaşlı çalışarak kazanmak zorunda olan tüm kesimleri etkisi altına alan, standart olmayan, esnek çalışma faaliyetleri ve istihdam edilebilirlik kavramı; iş güvencesini aşındırmakta iş düzensizliğini ve istikrarsızlığını yaygınlaştırmakta, çalışma koşullarının kötüleşmesine ve sendikalaşmanın güç kaybına uğramasına yol açmaktadır (Emirgil, 2010: 227). Önceden işgücünün çalışma hayatına katılımının sağlanması daha çok devletin sorumluluğundayken ya da işverenler tarafından ele alınırken; artık bu görev işgücüne kaymakta, bireyin beşeri sermayesini geliştirmesi kendi omuzlarına yüklenmektedir (Aytaç ve Keser, 2002: 193).

İstihdam edilebilirliğin artırılmasına dair politika belgelerinde yer alan söylemleri, Türkiye’de yetişkin mesleki eğitiminde sorumluluğu bireye yükleyen bir anlayışın hakim olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Zira istihdam edilebilirlik kavramı, kişinin, çalışma hayatı içerisinde kendine yer bulabilmek için değişimler karşısında kendini geliştirmesi, günümüz teknoloji dünyasının söylemiyle kendini “güncellemesi”ni, yeni becerilerle donatmasını gerektirmektedir. Cruikshank (2003:75)’a göre hayat boyu öğrenme uygulamaları verili toplumsal düzenin güçlendirilmesine ve eşitsizliklerin sürdürülmesine yaramaktadır ve hayat boyu öğrenme yeni ekonomi içinde gerekli becerilerin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Artık bireyin toplumdaki konumu ve istihdamdaki yeri sahip olduğu beceriler ve bunları geliştirmesi ya da istenen koşullara uygun hale getirme yetisiyle, diğer bir deyişle kendini istihdam edilebilir kılmasıyla belirlenmektedir. Hyland (2007:49), beceri odaklı bu yaklaşımın tek yönlü ve teknisist olduğunu, bu bağlamda hayat boyu öğrenmenin de kendi çıkarları için istihdam edilebilirlik becerileri arayışındaki tüketicilerin kullandıkları bir meta olduğunu ileri sürmektedir. Bagnall (2000:22)’a göre öğrenme kavramının bireyselleştirilmesi, başka bir ifadeyle öğrenen kişiyle anılır hale gelmesi, öğrenme ya da öğrenmemenin sorumluluğunun da toplumsal düzlemde bireysel düzleme kayma tehlikesini beraberinde getirmektedir. Böylece bu süreçte devlete düşen rol de azalmış olmaktadır. Yetişkin mesleki eğitimi açısından da benzer bir anlayışın var olduğunu söylemek mümkündür. Bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olması gibi, kendini sürekli olarak “istihdam edilebilir kılmak” da tamamen bireylerin yüklenmesi gereken bir “sorumluluk” haline gelmektedir. Yani bireyler, istihdam edilebilir olmak adına işgücü piyasalarının beklentilerine ve taleplerine uygun biçimde kendilerini donatmakla yükümlüdürler.

Politika Belgelerinde Eğitim Sistemi ile İşgücü Piyasasının Uyumlu Hale Getirilmesine Dair Söylemler. Politika belgelerinde hayat boyu öğrenme bağlamında yetişkin mesleki eğitimi ile ilişkilendirilebilecek söylemlerden biri de eğitim sistemi ile işgücü piyasasının uyumlu hale getirilmesidir. İstihdam edilebilirlik söyleminde olduğu gibi işgücü piyasasının talep ettiği becerileri kazandıran bir eğitim sisteminin geliştirilmesine dair de belgelerde birbirine benzer söylemler yer almakta, hatta bazı yerlerde aynı ifadeler kullanılmaktadır. Eğitim sistemi ile işgücü piyasasının uyumlu hale getirilmesi söylemi de, özellikle hayat boyu öğrenme açısından bakıldığında işgücünün taleplerine göre yapılandırılmış ve mesleki eğitime indirgenmiş bir anlayışı ortaya

koymaktadır. Bu anlayışla hayat boyu öğrenme politikaları ve programları bireylerin ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerine göre değil, istihdam piyasasının ihtiyaçlarına göre biçimlenmektedir. Eğitim sisteminden beklenen de bu ihtiyaçları karşılayacak bir şekilde yapılandırılması ve bu yapılanmanın hayat boyu öğrenme ile devam ettirilmesidir. Hatta burada kilit rol hayat boyu öğrenmeye yüklenmektedir. Zira bireylerin örgün eğitim ve/veya üniversite eğitimi sonrası bir işe girmiş olsalar bile kendilerini işgücü piyasasının yeni ortaya çıkacak ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yetiştirmelerinin yolu hayat boyu öğrenmeden geçmektedir. Bu anlamda hayat boyu öğrenmenin bir istihdam politikası aracı olarak görüldüğünü söylemek mümkündür.

Tablo 21

Politika Belgelerinde Eğitim Sistemi ile İşgücü Piyasasının Uyumlu Hale Getirilmesine Dair Söylemler

Belge	Söylemler
Onuncu Kalkınma Planı	<p>“Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul- işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılacaktır (s.33).</p> <p>-(...)eğitimin niceliksel ve özellikle niteliksel yapısının geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, işgücü piyasasının ihtiyaçlarıyla uyumlu eğitim politikalarına da gerek duyulmaktadır (s.61)</p> <p>-Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir (s.31).</p> <p>-Etkin işgücü piyasası ihtiyaç analizlerinin yapılması yoluyla mesleki eğitim programlarının piyasa ihtiyaçlarına uygun planlanması” (s.186)</p>
2014-2018 HBÖSB	<p>-(...)eğitim kurumları ile işgücü piyasası arasında daha güçlü bağlantı kurulması sağlanacaktır” (s.22) .</p>
Ulusal İstihdam Stratejisi ve Eylem Planı	<p>-“Eğitim ve öğretimin işgücü piyasası ihtiyaçlarını karşılama yeterliliğinin geliştirilmesi ve hayat boyu öğrenme temelinde herkes için erişilebilir hale getirilerek işgücünün istihdam edilebilirliğinin artırılması amaçlanmaktadır (s.25).</p> <p>- Meslek edindirme faaliyetlerinin ve özellikle de teknik alanlardaki mesleki eğitimin etkinlik ve verimliliğinin artırılması ve işgücü piyasasının ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilmesine yönelik bir sistem ortaya konulacaktır. Mesleki eğitim programlarının etkinliğinin artırılması için ilgili tarafların katılımı sağlanacaktır. Mesleki eğitim hizmetlerine olan farkındalık artırılacaktır” (s.28) .”</p>

Tablo 21’de görüldüğü gibi politika belgelerinde eğitim sistemi ile işgücü piyasalarının uyumlu hale getirilmesi söylemlerinden bazıları Onuncu Kalkınma Planı’nda “*Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılabilecektir*”, 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nde “*eğitim kurumları ile işgücü piyasası arasında daha güçlü bağlantı kurulması sağlanacaktır*” şeklinde ifade edilmektedir. Önceki bölümde incelenen istihdam edilebilirlik söylemlerinde olduğu gibi, eğitim sistemi ile işgücü piyasasının uyumlu hale getirilmesi söylemlerinde de sorumluluğu bireylere yükleyen ve eğitim sisteminin piyasanın ihtiyaç ve taleplerini karşılayacak işgücünü yetiştirecek şekilde yapılandırılmasını bekleyen bir anlayış söz konusudur. Ancak bu sorumluluğun bireyler tarafından nasıl yerine getirileceğine dair bir söyleme yer verilmemektedir. İşgücü piyasalarının ihtiyaçlarını karşılamayı önceleyen bu yaklaşım, piyasaya herhangi bir sorumluluk yüklememekte, bu alana dair bir düzenleme önermemektedir.

Griffin (1999b: 448) de, Avrupa Komisyonu’nun hayat boyu öğrenmeyi bir istihdam politikası ve işgücünün sermayenin istekleri doğrultusunda yeniden şekillendirilmesinin aracı olarak ele aldığını dile getirmektedir. Politika belgelerindeki eğitim sistemi ile işgücü piyasasındaki uyum ve iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması söylemi bu bağlamda ele alınabilir. Zira dile getirilen hayat boyu öğrenme perspektifi eğitimden ve bireylerin çok yönlü gelişiminden daha çok, kişilere işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılmasına odaklanmakta, okul ile işletme ilişkisine vurgu yapmaktadır. MEB (2005)’e göre, mesleki ve teknik eğitim; “*toplum ve bireylerin gerekli ihtiyaçlarını karşılamak üzere belirli bir meslek alanına ilişkin bilgi, beceri ve davranış kazandıran, bireyin yeteneklerini geliştirerek toplumda sosyal ve ekonomik yönden güçlü olmasını sağlayan*” bir süreçtir. Bu bağlamda, yetişkin mesleki eğitiminin de bireylerin endüstri, tarım, ticaret ve diğer alanlarda bir meslek sahibi olmaları için hazırlanmalarını, meslek içinde geliştirilmelerini, meslek değiştirmeleri için gerekli bilgi, beceri ve deneyimi kazanmalarını sağlayan bir süreç olduğu ifade edilebilir. Ancak eğitim sistemini işgücü piyasaları ile uyumlu hale getirme söyleminde, eğitimin varlık nedeni işgücü piyasaları haline gelmekte ve temel amacı da iş çevrelerinin nitelikli iş gücü talebini karşılamaya indirgenmektedir. İşgücü

piyasalarının talep ettiği işgücünü karşılamak yetişkin mesleki eğitimin amaçlarından biridir ve bu amacın yerine getirilmesinde piyasalar ile yetişkin mesleki eğitimi arasında bir ilişkinin olması kaçınılmazdır. Burada ilişkinin kimin çıkarları gözetilerek kurulduğu önemlidir. Çalışanların her açıdan gelişimini, onların yetenekleri doğrultusunda eğitilmelerini ve iş bulmalarını sağlayacak bir meslek edinmelerini değil, sadece piyasanın taleplerini gözeterek ve bireyleri her türlü işi yapmaya hazır sonsuz sayıdaki beceriyi edinmek zorunda bırakan bir ilişki, tek taraflı ve sadece piyasanın çıkarlarını gözeterek bir ilişki olacaktır.

Politika Belgelerinde İşgücü Piyasasının Talep Ettiği Becerilerin Kazandırılmasına Dair Söylemler. Beceri kazandırma hayat boyu öğrenmeye yüklenen rollerden biridir ve bu nedenle de hayat boyu öğrenme anlayışı içinde başat hale gelmiştir. Nitekim Avrupa Birliği yetişkin mesleki eğitim programlarında ve politika belgelerinde de becerilere ve yetişkinlerin beceri ediniminin artırılmasına yönelik söylemlerin son yıllarda gittikçe arttığı görülmektedir. Örneğin Avrupa Birliği Yetişkin Eğitimi Derneği (“European Association for the Education of Adults -EAEA), 2016 tarihli EAEA Policy Paper: Learning and Skills for Adults in Europe” (EAEA Siyasa Belgesi: Avrupada’ki Yetişkinler İçin Öğrenme ve Beceriler) belgesinde bireylerin hem toplum hem de iş yaşamlarında kendi potansiyellerini tam olarak açığa çıkarmak için, becerilerin geliştirilmesine yönelik üç temel hedef belirlemiştir: a) Beceri oluşumunun kalitesini ve alaka düzeyini iyileştirmek, b) beceri ve nitelikleri daha görünür ve karşılaştırılabilir hale getirmek ve c) Zeka, dokümantasyon ve bilinçli kariyer tercihleri ile ilgili becerileri geliştirmek. Bunların gerçekleşmesi için de düşük becerili yetişkinlere beceri geliştirmelerini sağlayacak öğrenme ortamlarının, eğitim ve kurs imkanlarının sağlanması, bireylerin ve içinde buldukları iş piyasasının ihtiyaç duyduğu becerilerin belirlenmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır (EAEA, 2016).

Avrupa Komisyonu da “*A New Skills Agenda For Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*” (2016) (Avrupa için Yeni Beceriler Ajandası: Beşeri sermayeyi, istihdam edilebilirliği ve rekabet edebilirliği güçlendirmek için birlikte çalışmak) raporunda, becerilerin istihdam edilebilirlik ve refaha giden yol olduğunu, doğru becerilere sahip kişilerin, nitelikli işler için donanımlı olacaklarını ve kendine güvenen, aktif vatandaşlar olarak potansiyellerini gerçekleştirebileceklerini ifade etmektedir. Yine rapora göre, hızla değişen küresel

ekonomide, rekabet edebilirliği ve yeniliği yönlendirme kapasitesini belirleyicisi büyük ölçüde beceriler olacaktır. Bu nedenle aynı zamanda sosyal uyumun da anahtarı olan becerilerin geliştirilmesi için, tüm üye devletlerin kendi programları içinde vatandaşlarına gerekli hizmetleri sağlamaları öncelik kazanmaktadır. Zira iş arayanlar, çalışanlar ve benzer şekilde işverenler için yeni esneklik ve güvenlik biçimleri sağlamak amacıyla işgücü piyasalarının performansı ve modernizasyonu için beceri edinme ve geliştirme çok önemlidir. Rapor becerilerin geliştirilmesi için Avrupa'daki düşük vasıflı yetişkinlerin istihdam fırsatlarını iyileştirmek için üye devletler, sosyal ortaklar ve eğitim ve öğretim sağlayıcılarının yanı sıra yerel, bölgesel ve ulusal makamlarla işbirliği içinde bir Beceri Garantisi (Skills Guarantee) oluşturulmasını, beceri kazandırmanın, hem bir işte çalışmakta olanlara hem de işsiz bireylere açık olmasını ve düşük vasıflı yetişkinlere, kendilerini geliştirmeleri için yaygın eğitim ve kurslar yoluyla yardım edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Türkiye’de de politika belgelerinde beceri edindirmeye yönelik benzer bir anlayışın hakim olduğunu söylemek mümkündür. Ancak burada edinilmesi gereken becerileri belirleyen yine işgücü piyasalarının ihtiyaçlarıdır. Zira belgelerin tamamında “işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması için yaşam boyu eğitim faaliyetlerine önem verilmesi” vurgusu yer almaktadır.

Tablo 22

Politika Belgelerinde İşgücü Piyasasının Talep Ettiği Becerilerin Kazandırılmasına Dair Söylemler

Politika Belgesi	Söylemler
Onuncu Kalkınma Planı	“(…)eğitim sistemi, işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmış ve eğitilmiş genç bireylerin işsizlik oranlarında sağlanan düşüş sınırlı düzeyde gerçekleşmiştir.” (s.31) “(…) işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması için yaşam boyu eğitim faaliyetlerine önem verilecektir” (s.47)
2014-2018 HBÖSB	“İşgücü piyasasında gerek duyulan becerilerin ve girişimcilik kültürünün geliştirilmesi, Türkiye’nin sürdürülebilir kalkınması ve rekabet edebilirliği için öncelikli alanlar arasında yer almaktadır. Meslekî eğitim yoluyla geliştirilen becerilerin iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılaması için, yeterlilikler sürekli güncellenmektedir”. (s.4)”
MEB Stratejik Planı	“Mesleki ve teknik eğitim politikalarının belirlenmesine ilişkin süreçlerin, sektörün ve iş gücü piyasasının taleplerine uygun şekilde yönlendirilebilmesi için başta sektör temsilcileri olmak üzere ilgili paydaşların bu süreçlere etkin katılımı sağlanacaktır”. (s.48)
Ulusal İstihdam Strateji Belgesi	“Eğitimle istihdam arasında doğru ilişkinin kurulması, mesleki ve teknik eğitim programlarının işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesinin sağlanması ve bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri ve yetkinliklerin uluslararası açıdan kıyaslanabilir düzeyde tanınması önemlidir” (s.23)

Tablo 22'deki, Onuncu Kalkınma Planı'nda “(...) işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması için yaşam boyu eğitim faaliyetlerine önem verilecektir”, 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde “İşgücü piyasasında gerek duyulan becerilerin ve girişimcilik kültürünün geliştirilmesi, Türkiye'nin sürdürülebilir kalkınması ve rekabet edebilirliği için öncelikli alanlar arasında yer almaktadır.” ve diğer belgelerde yer alan benzer söylemlerde görüldüğü gibi işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması hayat boyu öğrenmenin temel amaçlarından biri haline gelmiştir. İşsizlik, istihdam politikası sorunu olarak değil, yeterli becerilere sahip olmayan bireylerin sorunu olarak ifade edilmektedir. İşsizliğin önlenmesi için de işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu bir mesleki eğitim programı önerilmekte, mesleki eğitime yön vermede işgücü piyasasının taleplerinin belirleyici olacağı belirtilmektedir.

Sennett'e (2012:10) göre, neoliberalizmin işgücü üzerindeki etkileri, tüm toplumsal ilişkilerin değişmesine ve yeniden kurgulanmasına yol açmaktadır. Bu değişimi Sennett beceri toplumu olarak ifade etmektedir. İşgücü, beceri toplumu ifadesiyle vasıfsal ayrıma tabi tutulmuş ve bunun sonucu olarak da kendi içinde bir kutuplaşma yaşamaya başlamıştır. Bu kutuplaşma sürecinde emeğin istihdamı boyutundan, emeğin istihdam edilebilirliği boyutuna geçişten söz etmek mümkündür.

Yaşanılan bu değişimde istihdamda kalmanın tek koşulu piyasanın talepleri ve yaşanan değişimin gerektirdiği niteliklerle becerilere sahip olmaktır. Bu da beceri edinmeye odaklı bir hayat boyu öğrenme yaklaşımını ön plana çıkarmaktadır. Bu süreç becerilerin tüketilmesi ve sürekli olarak yeni beceriler edinme zorunluluğu olarak ifade edilebilir. Becerisi tükendiğinde ya da işgücü piyasası artık o beceriye ihtiyaç duymadığı takdirde Sennett'in (2012:12) ifadesiyle “çalışanın gölgesi haline gelmiş olan işsizlik” hemen kendi yerine geçebilecektir. Bu bağlamda artık beceri ömür boyu süren bir kavram değildir. Deneyim değersizleşmekte, çalışmanın yeni anlamı her koşulda çalışabilirim ekseninde gelişmektedir (Sennett, 2009: 70, 71, 90).

Politika belgelerinde işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılmasına dair söylemleri, işgücü piyasasında eğitim, nitelik ve beceri vurgusunun, beceri toplumunun öne çıkarılması şeklinde değerlendirmek mümkündür. Sürekli beceri geliştirmeye yönelik bu söylem, kendilerini geliştiremeyen ya da vasıfsız kişilerin işgücü piyasasından dışlanacağı imasını da içinde taşımaktadır.

Politika Belgelerinde Meslek Edindirme Ve İşgücünün Yetiştirilmesine Dair

Söylemler. Meslek edindirme ve işgücü yetiştirilmesine dair söylemlere sadece Ulusal İstihdam Strateji belgesinde yer verilmiştir. Bu söylemlerde de bireylere güvenceli istihdam sağlayacak bir mesleki eğitim değil, istihdam piyasasının ihtiyaçlarına uygunluk ön plana çıkmaktadır. Belgede yer alan söylemler şunlardır:

“Eğitim ve öğretimin işgücü piyasası ihtiyaçlarını karşılama yeterliliğinin geliştirilmesi ve hayat boyu öğrenme temelinde herkes için erişilebilir hale getirilerek işgücünün istihdam edilebilirliğinin artırılması amaçlanmaktadır.” (s.25)

“Meslek edindirme faaliyetlerinin ve özellikle de teknik alanlardaki mesleki eğitimin etkinlik ve verimliliğinin artırılması ve işgücü piyasasının ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilmesine yönelik bir sistem ortaya konulacaktır. Mesleki eğitim programlarının etkinliğinin artırılması için ilgili tarafların katılımı sağlanacaktır. Mesleki eğitim hizmetlerine olan farkındalık artırılacaktır.” (s.28)

Meslek edindirme ve işgücü yetiştirilmesine dair söylemlerde mesleki eğitime yönelik farkındalığın artırılması ve meslek edindirme faaliyetlerinin işgücü piyasasının ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilmesi ön plana çıkmaktadır. Burada söz edilen farkındalık bireylerin işgücü piyasalarının neye ihtiyaç duyduğuna, bunu nasıl karşılayacaklarına ve bu ihtiyaçlara uygun mesleki eğitim programlarına katılarak kendilerini yetiştirmeleri gerektiğine dair bir farkındalıktır. Nitekim hemen ardından yine bireylere işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu mesleklerin kazandırılmasına yönelik programların açılmasının önemine vurgu yapılmaktadır.

Buraya kadar incelenen tüm söylemler genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de hayat boyu öğrenme politikaları bağlamında yetişkin mesleki eğitimini, piyasanın talep ettiği becerilerle donatılmış işgücünü yetiştirmeye indirgeyen bir yaklaşımın söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim ile işgücü piyasasının uyum halinde olması, piyasanın ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda işgücü yetiştirilmesi anlamına gelmektedir. Eğitimi ve özellikle de yetişkin eğitimini mesleki eğitimle eş tutan söz konusu yaklaşımlara, daha önce de belirtildiği gibi, “yeni meslekileşme” denilmektedir (Duman, 2005). Yeni meslekileşme eğiliminin, neoliberalizmin tüm yaşam alanlarını piyasa ilişkilerine dâhil etme eğilimi ile etkileşerek güç kazandığı söylenebilir. Dahası hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde, piyasanın ihtiyaç duyduğu becerileri geliştirmeye ve buna bağlı olarak da çeşitli sertifika ve mesleki belgelere yönelim artmaktadır; önemli olan herhangi bir yolla kişisel bir donanım kazanmak (Yıldız, 2012),

esnek çalışma koşullarına kendini uyarlamak, istihdam edilebilir hale gelmek ve bunu sürekli hale getirmektir.

Günümüzde hayat boyu öğrenmenin “bilgi toplumu, öğrenen toplum, öğrenen birey, öğrenmeyi öğrenme” kavramlarıyla özdeşleştiğini söylemek mümkündür. Teknolojideki hızlı değişimler ve bilginin çok hızlı paylaşılması “bilgi temelli toplum” kavramını da beraberinde getirmiştir. Bu değişime ayak uyduramayan toplumların ayakta kalamayacakları gerçeği, toplumların kendilerini bu temelde yeniden inşa etmelerini de zorunlu hale getirmiştir (Smith ve Doyle, 2002). Her türlü değişim ve gelişmeye ayak uydurmanın sihirli formülü olarak sunulan hayat boyu öğrenme anlayışı burada da devreye konulmuştur. Böylelikle “bilgi ve öğrenme arasındaki ilişkinin toplumların kaderiyle bağlantılandırılması sonucunda ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel bütün sorunların karşısına öğrenmeye atıfta bulunan çözüm önerileri” (Bağcı, 2015) konulmuştur. Yaşam boyu öğrenme merkezde olmak üzere zaman içinde öğrenen toplum, öğrenen devlet, öğrenen örgüt, öğrenen şirket vb. kavramları türetilmiştir. Öğrenen toplumların yapıtaşlarını ise hiç şüphesiz bu sürecin tüm sorumluluğu kendilerine bırakılmış olan bireyler oluşturmaktadır. Ancak bireylerin bu öğrenmelerinin temelinde işgücü piyasalarının ihtiyaç ve talepleri yer almaktadır. Adeta bütün hayat boyu öğrenmeler istihdam piyasalarının ihtiyaç ve taleplerini karşılama amacına hizmet eder hale gelmiştir, başka bir ifadeyle hayat boyu öğrenmeden beklenen işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak becerili bireyler yetiştirmektir.

Ainley (1999:211), öğrenme politikaları açısından hayat boyu öğrenmenin kendisinin bir beceri olarak sunulduğunu, bireylerden kendilerini yaşam boyu öğrenenler ve piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda yeni becerilerle donatan kişiler olarak yetiştirmelerinin beklendiğini dile getirmektedir. Ancak bu becerileri sadece edinmekle kalmamalı aynı zamanda bunları belgelendirmeleri de gerekmektedir. Bu anlamda da becerili ve sertifikalı bireyler olmadırlar. Esnek çalışma koşulları içinde her an yeni bir işe girmeye hazır olabilmek için yalnızca işin gerektirdiği becerileri edinmek yeterli değildir, bunu sertifikalandırmak gerekmektedir. Bu da yine bir taraftan piyasanın istediği ve ihtiyaç duyduğu belirli becerilerin pazarlandığı bir sertifika piyasasına yol açmakta, diğer taraftan da bu sertifikalara erişim gücü olmayanları sistemin dışına itmektir. Bu sistemde sertifikalar, diplomalar farklı mesleki konumlara girme, işe girme, iş değiştirme, ücret artışı sağlama konusunda kilit rol oynamaktadır.

Politika belgelerinde söz edilmeyen kavramlara bakıldığında ise, “hayat boyu eğitim” ve “yetişkinlerin mesleki eğitimi” kavramlarına yer verilmediği, “eğitim” yerine “öğrenme” kavramının tercih edildiği görülmektedir. Griffin (1999a: 334)’e göre “eğitim” kavramının yerini “öğrenme”nin almasının temelinde teknolojik belirlemecilik ve devletin giderek azalan rolü yer almaktadır. Eğitimin yerine öğrenmeyi koyan anlayışın temel argümanı, sürekli teknolojik ve sosyal değişimlere ayak uydurmanın insan hayatının belirli bir döneminde verilen eğitimle değil ancak bireysel öğrenme yoluyla sağlanabileceğidir. Bu anlayış, neoliberal zamanın ruhuna uygundur. Zira eğitim devlete ve kamuya sorumluluk yüklerken, öğrenme söylemi bu sorumluluğu bireyin omuzlarına kaydırmaktadır. Eğitim kamusal yaptırımlarla zorlanabilirken, öğrenme için bu durum söz konusu değildir. Diğer bir ifadeyle, bu söylem, bireyleri, neoliberal piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda kendi eğitimlerini ve kendi yeteneklerini geliştirmeyi üstlenmekle sorumlu öznelerle dönüştürmektedir.

Kısacası, Türkiye’de hayat boyu öğrenme politikalarının öncelikli olarak işgücü piyasasının taleplerini karşılama amacı güttüğünü ifade etmek mümkündür. Bir taraftan, neoliberal politikalarla uyumlu olarak eğitim sisteminde yaşanan dönüşümle mesleki eğitime indirgenmiş hayat boyu öğrenme, sermayenin ihtiyaçlarını karşılayacak işgücü yetiştirme yoluyla piyasaya hizmet etmektedir. Diğer taraftan, her ne kadar politika belgelerinde işgücünün yetiştirilmesinde tarafların hepsinin katılımı öngörülse de uygulamada işgücü yetiştirme Halk Eğitimi Merkezlerinde, İŞKUR bünyesinde açılan işgücü yetiştirme kurslarında, mesleki eğitim merkezlerinde gerçekleştirilmektedir ve bu süreçte sermaye sahiplerine herhangi bir sorumluluk yüklenmemektedir. Sermayeye sadece talepleri doğrultusunda yetiştirilmiş iş gücünü düşük ücretlerle, güvencesiz ve esnek çalışma koşullarında istihdam etme rolü verilmektedir.

Hayat boyu öğrenmenin amacı, insanların yaşam alanlarında öğrenmeyi etkin hale getirerek, onların öğrenme meraklarını geliştirici bir rol oynamak ve 21. yüzyılın soran, sorgulayan, eleştirel düşünen, öğrenmeyi öğrenmiş, özgür, katılımcı, bilinçli ve etkin yurttaşlarını yetiştirmeye olanak sağlamak olmalıdır (Bilir, 2005:153-54). Zira eğitim, sadece çalışma ve ekonomiyle ilgili değildir, öncelikli olarak bireyin toplumun tamamen katılımcı bir üyesi olarak gelişmesi ve yaşam kalitesinin artmasıyla, bu yolla da demokratik bir toplumun inşa edilmesiyle ilgilidir.

Türkiye’de 2019 Yılında Açılan Yetişkin Mesleki Eğitimi Kursları

Bu bölümde Türkiye’de 2019 yılında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı yaygın eğitim kurumları ile İŞKUR tarafından açılan yetişkin mesleki eğitim kurslarının ve bu kurslara katılan kursiyerlerin sayısı ile kurslara göre kursiyerlerin dağılımını incelenmiştir.

Tablo 23

Türkiye’de 2019 Yılında Yaygın Eğitim Kurumları ve İŞKUR Tarafından Açılan Mesleki Eğitim Kursları

Kurum	Kurs Sayısı	Kadın Kursiyer	Erkek Kursiyer	Toplam Kursiyer
Yaygın Eğitim Kurumları	152.819	2.147.221	1.176.909	3.324.130
İŞKUR	6.080	88.893	36.027	124.920
Genel Toplam	158.899	2.236.114	1.212.936	3.449.050

Kaynak: MEB, HBOGM. 2109 İzleme ve Değerlendirme Raporu, İŞKUR 2019 Faaliyet Raporu

Tablo 23’te görüldüğü gibi Türkiye’de 2019 yılında Yaygın Eğitim Kurumları ve İŞKUR tarafından toplam 158.899 mesleki eğitim kursu açılmıştır ve bu kurslara 2.236.114 kadın, 1.212.936 erkek olmak üzere toplam 3.449.050 kişi katılmıştır. Kurslar ağırlıklı olarak Yaygın Eğitim Kurumları tarafından açılmıştır. Zira bu kurumlar tarafından açılan kursların sayısı, İŞKUR tarafından açılan kursların sayısının 25 katından daha fazladır. Benzer şekilde Yaygın Eğitim Kurumlarında açılan kurslara katılan kursiyer sayısı da İŞKUR tarafından açılan kurslara katılan kursiyer sayısının 26 katından fazladır. Bu durum Türkiye’de yetişkin mesleki eğitiminin ağırlıklı olarak yaygın eğitim kurumları tarafından yürütülmekte olduğunu ortaya koymaktadır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne Bağlı Yaygın Eğitim Kurumlarında Açılan Yetişkin Mesleki Eğitim Kursları

Türkiye’de 2019 yılında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı yaygın eğitim kurumlarında 152.819 yetişkin mesleki eğitim kursu açılmış ve bu kurslara her yaştan 1.176.909 erkek, 2.147.221 kadın olmak üzere toplam 3.324.130 kursiyer katılmıştır. 2019 yılında Türkiye nüfusu TÜİK (2019) verilerine göre 83.154.997’dir. Bu verilere göre Türkiye nüfusunun %4’lük kesiminin katıldığı bu kurslar halk eğitimi

merkezleri ve olgunlaşma enstitüleri tarafından yürütülmüştür. En fazla kurs açılan yerler halk eğitimi merkezleri ile olgunlaşma enstitüleri binaları olmakla birlikte, ihtiyaç duyulan hallerde, yüksek öğretim kurumlarında, kamu kurumlarında, sivil toplum kuruluşlarında, MEB'e bağlı kurumlarda, köylerde, mahallelerde, ceza ve tutukevlerinde ve gezici mobil eğitim araçlarında da kurslar açılmıştır (HBÖGM, 2019).

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 2019 yılında yürütülen faaliyetlere dair bilgilerin paylaşıldığı İzleme ve Değerlendirme Raporunda yetişkin mesleki eğitim kurslarına katılan 25-64 yaş arası bireylere ait verilere yer verilmiştir. Bu yaş grubunda toplamda 2.313.810 kişi HBÖGM yaygın eğitim merkezlerinde mesleki eğitim kurslarına katılmıştır. Raporun yayınlandığı tarihte TÜİK verilerine göre Türkiye'de 25-64 yaş arası nüfus 43.446.253'tür (TÜİK, 2019). Bu yaş grubu içerisinde yaygın eğitim kurumlarına katılım oranı %5,3'tür. Kurslara kadınlar daha fazla katılım göstermişlerdir. Nitekim erkek kursiyer sayısı 737.767 iken, kadın kursiyer sayısı 1.576.043'tür. Yani her üç katılımcıdan ikisi kadındır. Bu durumda, kadın işsizliğinin daha yüksek olmasının (TÜİK, 2019b) ve kadınların bir meslek edinmede ya da iş bulmakta erkeklerden daha çok zorlanmalarının (DISK-AR, 2019) etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 24

HBÖGM Yaygın Eğitim Kurumlarında Açılan Yetişkin Mesleki Eğitim Kursları ve 25-64 Yaş Arası Kursiyer Sayıları

Alan Adı	Açılan Kurs Sayısı	Erkek Kursiyer	Kadın Kursiyer	TOPLAM Kursiyer
Adalet	254	8.279	2.868	11596
Ahşap Teknolojisi	1.320	6.404	7.386	13.790
Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	252	1.334	834	2168
Bahçecilik	1.284	13.677	7.143	20.820
Bilişim Teknolojileri	12.746	37.026	60.178	97.204
Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	1	0	2	2
Büro Yönetimi ve Sekreterlik	2.273	4.747	14.282	19.029
Can ve Mal Güvenliği	152	1.266	1.689	2.955
Çevre Koruma	198	2.852	302	3.154
Denizcilik	328	1.501	1.076	2.577
El Sanatları Teknolojisi	46.513	21.798	419.063	540.861
Elektrik ve Enerji	64	665	3	668
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	1.647	12.857	1.218	14.075
Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	3	46	10	56
Gazetecilik	143	746	1.118	1.864
Gemi Yapımı (Deniz Araçları Yapımı)	7	29	2	31

(Devam ediyor)

Tablo 24 (Devam)

HBÖGM Yaygın eğitim kurumlarında açılan yetişkin mesleki eğitim kursları ve 25-64 yaş arası kursiyer sayıları

Alan Adı	Açılan Kurs Sayısı	Erkek Kursiyer	Kadın Kursiyer	TOPLAM Kursiyer
Gıda Teknolojisi	777	6.953	6.390	13.343
Giyim Üretim Teknolojisi	18.150	5.606	200.122	206.122
Grafik ve Fotoğraf	1.167	5.419	8.714	14.133
Güvenlik Hizmetleri	7845	19.373	29.256	48.629
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	4.715	5.904	54.046	59.950
Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	230	733	1.405	2.138
Harita-Tapu-Kadastro	17	44	19	63
Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	716	3.811	11.819	15.630
Hayvan Sağlığı	157	2.727	557	3.284
Hayvan Yetiştiriciliği	3.217	66.502	10.895	77.397
Hukuk	161	310	976	1.286
İnşaat Teknolojisi	2.026	24.530	660	25.190
İtfaiyecilik ve Yangın Güvenliği	126	4.003	319	4.322
Kâğıt Üretim Teknolojisi	34	464	35	499
Kimya Teknolojisi	531	6.510	757	7.267
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	427	4.759	1.873	6.632
Kuyumculuk Teknolojisi	1.077	944	13.266	14.210
Madencilik ve Maden Çıkarma	963	11.340	321	11.661
Makine Teknolojisi	1.746	14.611	3.353	17.964
Matbaa	100	1.001	257	1.258
Metal Teknolojisi	1.507	18.741	534	19.275
Metalurji Teknolojisi	157	1.502	42	1.544
Motorlu Araçlar Teknolojisi	715	6.929	106	7.035
Muhasebe ve Finansman	2.043	5.597	14.168	19.765
Müzik Aletleri Yapımı	11	126	37	163
Ormancılık	1.375	23.519	442	23.961
Pazarlama ve Perakende	1.903	16.755	5.481	22.236
Plastik Teknolojisi	309	2.547	382	1.355
Radyo Televizyon	154	666	689	1.355
Raylı Sistemler Teknolojisi	15	537	2	539
Sağlık	12.530	206.332	129.665	185.997
Sanat ve Tasarım	7.973	12.830	58.294	71.124
Seramik ve Cam Teknolojisi	2.471	4.360	28.716	33.076
Tarım Teknolojileri	1.053	15.098	7.411	22.509
Tekstil Teknolojisi	586	1.183	5.506	10.888
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	4.674	65.127	7.241	72.368
Ulaştırma Hizmetleri	4.871	39.582	15.129	54.711
Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	39	813	55	868
Yer Bilimleri	46	192	5	197
Yiyecek İçecek Hizmetleri	7.013	15.543	58.861	74.404
Yönetim ve İdare	6	34	10	44
GENEL TOPLAM	152.819	737.767	1.576.043	2.313.810

Kaynak: MEB, HBOGM. 2109 İzleme ve Değerlendirme Raporu

(http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2019/mobile/index.html#

p=1)

Tablo 24'te 2019 yılında HBÖGM yaygın eğitim kurumlarında açılan yetişkin mesleki eğitim programları yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere yetişkin mesleki eğitim kursları meslek isimleri üzerinden değil, alan isimleri üzerinden açılmaktadır. En çok kurs açılan alan el sanatları teknolojisidir. En az kurs ise biyomedikal cihaz teknolojileri alanında açılmıştır. 56 farklı alanda açılmış olan bu kursların her birinin çeşitli sayılarda alt modülleri bulunmaktadır. Örneğin Adalet alanı altında "Adalet Bakanlığı Personeline Yönelik Klavye Kullanımı Geliştirme Eğitimi" ile "Yedieminlik" olmak üzere iki modül yer alırken; Bilişim Teknolojileri alanı altında Tablo 25'te görüldüğü üzere toplam 108 alt modül yer almaktadır.

Tablo 25

Bilişim Teknolojileri Alanında Açılan Kursların Alt Modülleri

Bilişim Teknolojileri Alanında Açılan Kursların Alt Modülleri

"3D Yazıcı Operatörlüğü", "After Effects ile Multimedya Uygulamaları Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Ağ İşletmeni", "Ağ İşletmenliği Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Ağ Sistemleri ve Yönlendirme", "Ağ Temelleri", "Ağ Veritabanı", "Android ile Mobil Programlama", "Android İle Mobil Programlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Animasyon Hazırlama", "Animasyon Yönetimi - Flash Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Arduino Programlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "ASP.NET MVC ile Web Programlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Bilgi Güvenliği Bilinçlendirme Eğitimi", "Bilgi ve Sistem Güvenliği Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Bilgisayar Donanım ve Teknik Servis Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü)", "Bilgisayar Programlama Teknikleri", "Bilgisayar Sistem Bakım Onarım", "Bilgisayar Sistem Kurulum Bakım Onarım ve Arıza Giderme", "Bilgisayar Teknik Servis Elemanı", "Bilgisayarda Doküman Hazırlama", "Bilgisayarsız Temel Robotik ve Kodlama", "Bilişim Teknolojileri Donanım", "Bilişim Teknolojilerinde İş Analizi Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Biyometrik Sistemler", "Blok Tabanlı Robotik ve Kodlama", "BOOTSTRAP ile (RESPONSIVE) Duyarlı WEB Tasarımı Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Bulanık Mantık", "C++ Programlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "CİNEMA 4D ile Nesne Modelleme ve Animasyon Hazırlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Dijital Becerilerin Geliştirilmesi", "Dinamik İnternet Programcılığı - PHP Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "e-Posta Sunucu", "E-Posta Sunucu Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "ERP Sistemlerine Giriş Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Görme Engelliler İçin Bilgisayar Kullanımı", "Görsel Programlama", "Görüntü İşleme", "Grafik ve Animasyon", "Grafik ve Animasyon Tabanlı Web Sayfası Hazırlama", "Hafif Düzeyde Otizm Engeli Olan Bireyler İçin Bilgisayar Kullanma", "Hafif Düzeyde Otizm Engeli Olan Bireyler İçin Bilgisayar Montajı", "Hafif Düzeyde Otizm Engeli Olan Bireyler İçin Bilgisayar Teknik Servis Elemanı Yardımcısı", "Hafif Düzeyde Otizm Engeli Olan Bireyler İçin Web Tasarım Elemanı Yardımcısı", "Hafif Düzeyde Zihinsel Engeli Olan Bireyler İçin Bilgisayar Kullanma", "Hafif Düzeyde Zihinsel Engeli Olan Bireyler İçin Bilgisayar Montajı", "Hafif Düzeyde Zihinsel Engeli Olan Bireyler İçin Bilgisayar Teknik Servis Elemanı Yardımcısı", "Hafif Düzeyde Zihinsel Engeli Olan Bireyler İçin Web Tasarım Elemanı Yardımcısı", "IOS ile Mobil Programlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "İleri Excel Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "İnternet Programcılığı", "İnternet Salonu İşletmecileri ve Yöneticileri Uyum Eğitimi", "İnternet Toplu Kullanım Sağlayıcıları", "İnternet ve e-Posta Yönetimi", "iOS İle Mobil Programlama", "İstemci Tarafı Javascript Programlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "İşletim Sistemleri (Açık Kaynak)", "Karma (Hybrid) Mobil Programlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "KİEM KURSU", "Kurumsal Java Uygulamaları Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Laravel ile Web Programlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "LINUX İşletim Sistemi Yönetimi Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Mantıksal Programlama", "Metin Tabanlı Robotik ve Kodlama", "Mikrodenetleyici Programcısı", "Mobile Tabanlı Web Tasarım Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "MS Project Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Nesne Tabanlı Programlama", "Nesneye Dayalı Programlama - C# Geliştirme ve Uyum Eğitimi", "Nesneye Dayalı Programlama - Python Geliştirme ve Uyum Eğitimi",

(Devam ediyor)

Tablo 25 (Devam)

Bilişim Teknolojileri Alanında Açılan Kursların Alt Modülleri

Bilişim Teknolojileri Alanında Açılan Kursların Alt Modülleri

“Nesneye Dayalı Programlama - VB Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Nesneye Dayalı Programlama Java Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Ofis Programları Kullanımı”, “Optik Karakter Tanıma”, “Orta-Ağır Düzeyde Otizm Engeli Olan Bireyler İçin Bilgisayar Kullanımı”, “Orta-Ağır Düzeyde Otizm Engeli Olan Bireyler İçin Bilgisayar Montajı”, “Orta-Ağır Düzeyde Zihinsel Engeli Olan Bireyler İçin Bilgisayar Kullanımı”, “Orta-Ağır Düzeyde Zihinsel Engeli Olan Bireyler İçin Bilgisayar Montajı”, “Programlanabilir Mikro Bilgisayar İle Programlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Sayısal Resim İşleme - Photoshop Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Ses İşleme”, “Siber Tehdit İstihbaratı (Cyber Threat Intelligence)”, “Sistem İşletmeni Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Sistem Yönetimi”, “SPSS ile Veri Analizi Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Sunucu İşletim Sistemi”, “Sunucu Tarafı JavaScript Programlama Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Sunucu Yönetimi ve Sistem Güvenliği Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “TEKNOKADIN”, “Temel Robotik ve Kodlama”, “Unity ile İnteraktif Grafik Uygulamaları Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Uzman Sistemler”, “Üç Boyutlu Grafik Animasyon (3DS MAX)”, “Veri Tabanı”, “Veri Tabanı Programcısı”, “Veri Tabanı Sorgulama”, “Veri Tabanı Yönetimi - ORACLE Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Veri Tabanı Yönetimi - SQL Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Web Programcılığı ile ASP.Net Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Web Programcısı”, “Web Tabanlı İçerik Yönetim Sistemleri”, “Web Tasarım”, “Web Uygulamaları Geliştirme”, “WordPress Tema Tasarımı ve Program Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Yapay Zekâ Uygulamaları Geliştirme ve Uyum Eğitimi”, “Yapay Zekâyla Bilgilerin Modellenmesi”

Kaynak: <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>

Tablo 25’te yer alan modüllerde de görüldüğü gibi kurslar meslekler üzerinden değil, mesleklere ilişkin farklı beceriler üzerinden açılmıştır. Bu açıdan bakıldığında yaygın eğitim merkezlerinde verilen yetişkin mesleki eğitim kurslarının meslek edindirmekten çok, bir meslekte gelişmek için gerekli farklı becerileri edindirmeye ve/veya geliştirmeye yönelik olduklarını söylemek mümkündür. Bu durumun yetişkin mesleki eğitime yönelik politika belgelerinde ortaya konulan “işgücünün talep ettiği becerilerin kazandırılması” amacıyla da uyumlu olduğu söylenebilir. Anımsanacağı üzere politika belgelerinde bu konuda öne çıkan başat söylem işgücü piyasasında gerek duyulan becerilerin meslekî eğitim yoluyla geliştirilmesi ve öncelikli alan haline getirilmesiydi. Bu bağlamda Türkiye’de yaygın eğitim merkezlerinde verilen yetişkin mesleki eğitiminin neoliberal politikaların şekillendirdiği istihdam piyasasının ihtiyaç duyduğu becerilere sahip işgücünü yetiştirmeye hizmet ettiğini söylemek mümkündür.

Yaygın Eğitim Kurumlarında Kursların Yoğun Olarak Açıldığı Alanlar.

Yaygın eğitim kurumlarında kurslar kursiyerlerden gelen talepler doğrultusunda açılmakta ve bir kursun açılabilmesi için en az 10 kişinin MEB'e bağlı e-yaygın sistemi üzerinden başvuru yapması gerekmektedir. Bu bağlamda 2019 yılında kursiyerlerin en çok başvuru yaptığı alanlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Yaygın Eğitim Kurumlarında En Çok Kurs Açılan İlk 10 Alan

Alan Adı	Açılan Kurs Sayısı
El Sanatları Teknolojisi	46.513
Giyim Üretim Teknolojisi	18.150
Bilişim Teknolojileri	12.746
Sağlık	12.530
Sanat ve Tasarım	7.973
Ulaştırma Hizmetleri	4.871
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	4.715
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	4.674
Yiyecek İçecek Hizmetleri	4.505
Hayvan Yetiştiriciliği	3.217

Kaynak: MEB, HBOGM. 2109 İzleme ve Değerlendirme Raporu

Açılan kurs sayısı açısından değerlendirildiğinde, yaygın eğitim merkezlerinde 2019 yılında en çok kurs açılan alanlarda birinci sırada Tablo 26'da görüldüğü gibi, el sanatları teknolojisi alanı gelmektedir. Bu alanda toplam 46.513 kurs açılmıştır ve alan altında halı dokuma, baston yapımı, boncuk çiçek yapımı, doğal taş işleme gibi çeşitli alanlardan 872 farklı alt modül bulunmaktadır. Bunu sırasıyla 18,150 kurs ve 156 alt modülle giyim üretim teknolojileri; 12.746 kurs ve 108 alt modülle bilişim teknolojileri, 12.530 kurs ve 5 modülle sağlık, 7.973 kurs ve 29 alt modülle sanat ve tasarım alanları takip etmektedir. Ulaştırma hizmetleri alanı en çok kurs açılan alanlar içinde altıncı sırada yer almaktadır ve bu alanda 17 alt modülde toplam 4.871 kurs açılmıştır. Yedinci sırada 4.715 kurs ile güzellik ve saç bakım hizmetleri yer almaktadır ve bu alanda 32 alt modül bulunmaktadır. Sekizinci sıradaki tesisat ve iklimlendirme alanında 59 modül alt bulunmaktadır ve bu alanda 4.674 kurs açılmıştır. 56 alt modülün yer aldığı yiyecek ve içecek hizmetlerinde 4.505 ve 23 alt modülün yer aldığı hayvan yetiştiriciliği alanında da 3.217 kurs açılmıştır.

Kurs sayısı açısından en yoğun açılan ilk 10 kurs değerlendirildiğinde enformel sektörlere yönelik çeşitli alanlar ve bilişim, iklimlendirme gibi teknolojiyle ilgili alanlara

yönelik talebin yoğunluğu dikkat çekicidir. Bir yandan hızla değişen teknolojiye uyum sağlama gerekliliğinin, diğer taraftan hemen her türlü beceriyi sertifikalandırma zorunluluğunun bu alanlara olan ilgiyi artırdığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte özellikle yaygın eğitim kurumlarında giyim üretim teknolojileri, el sanatları teknolojileri gibi alanların tamamı mesleki eğitim kursu olarak açılmaktadır. Ancak bu kursların alt modülleri göz önünde bulundurulduğunda meslek kursları olarak kabul edilebilecekleri gibi hobi kursları olarak görülmeleri de mümkündür. Burada asıl belirleyici olanın katılımcıların başvuru sebepleri olmakla birlikte, uygulamada böyle bir ayırım söz konusu değildir. Örneğin, en çok kurs açılan alan olan el sanatları teknolojisi altında yer alan “Ahşap Yakma Tekniği (Pyrogravure)” kişisel bir hobi ya da boş zaman geçirme etkinliği olarak öğrenilebileceği gibi, bu alanda uzmanlaşıp meslek edinmek için de öğrenilebilir. Bu kursların tamamının mesleki eğitim kursları olarak açılmasını, hayat boyu öğrenmeyi mesleki eğitime indirgeyen anlayışın bir yansıması olarak görmek mümkündür.

Toplumsal Cinsiyet Açısından Kurslar. Yaygın eğitim kurumlarında açılan kurslara katılım erkek ve kadın kursiyerler arasında farklılık göstermektedir. Erkek kursiyerlerin daha çok kol emeği gerektiren alanlarda kurslara katıldıkları görülmüştür. Bununla birlikte sağlık, bilişim teknolojileri gibi günümüzde ön plana çıkan bazı alanlarda hem erkek hem de kadın kursiyerlerin katılımının benzer ya da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 27

Yaygın Eğitim Kurumlarında Erkek Kursiyer Sayısına Göre İlk 10 Kurs

Alan Adı	Erkek Kursiyer
Sağlık	206.332
Hayvan Yetiştiriciliği	66.502
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	65.127
Ulaştırma Hizmetleri	39.582
Bilişim Teknolojileri	37.026
İnşaat Teknolojisi	24.530
Ormancılık	23.519
El sanatları Teknolojisi	21.798
Güvenlik Teknolojisi	19.373
Metal Teknolojisi	18.741

Kaynak: MEB, HBOGM. 2109 İzleme ve Değerlendirme Raporu

Erkek kursiyer sayısının en yoğun olduğu ilk 10 kursu gösteren Tablo 27’ye göre 2019 yılında yaygın eğitim kurumlarında açılan yetişkin mesleki eğitim kurslarında erkek

kursiyerler en çok sağlık alanında açılan kurslara katılmışlardır. Bu alandaki erkek kursiyer sayısı 206.332'dir. Sağlık alanı altında 5 mesleki ve teknik eğitim alt modülü bulunmaktadır. Bu modüllerden üçü alana 2018 yılından itibaren eklenmiştir. Bunlar, "Ebe Yardımcı Elemanı (Fırat Kalkanı ve Zeytin Dalı Bölgesi), Hemşire Yardımcı Elemanı (Fırat Kalkanı ve Zeytin Dalı Bölgesi) ve Sağlık Bakım Elemanı (Fırat Kalkanı ve Zeytin Dalı Bölgesi)"dir. Bu kurslara katılım şartları, "1. Lise mezunu olmak, 2. 18 yaşını tamamlamış olmak, 3. Suriyeli olmak, 4. Kurs programının öngördüğü temel becerileri gerçekleştirebilecek yeterliliğe (fiziksel, psiko-motor) sahip olmak, 5. Fırat Kalkanı ve Zeytin Dalı Bölgesi'ndeki hastanelerde çalışacağını yazılı olarak beyan etmek" şeklinde belirlenmiştir. 3. maddede belirtildiği üzere program Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına değil, Suriyelilere yöneliktir. Bu durum programa katılımın yüksek olmasını da açıklayabilir. Zira ülkelerindeki savaştan kaçıp Türkiye'ye sığınan ve zor şartlar altında yaşayan Suriyeliler için hem ülkelerine dönme hem de çalışacak bir iş olanağı sunması programa olan ilgiyi artırıcı rol oynayan faktörler olarak görülebilir. Sağlık alanı altında yer alan diğer iki alt modül ise "Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi", "Güzellik ve Saç Bakım Hizmetlerinde Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi"dir. Bu modüllerin de sağlık alanına katılımın çok olmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür zira, Hijyen Yönetmeliği Madde 2-(1)'e göre;

- "Gıda üretim ve perakende iş yerleri,
- İnsani tüketim amaçlı sular ile doğal mineralli suların üretimini yapan iş yerleri,
- Kaplıca, hamam, sauna, berber, kuaför, dövme ve pirsing yapılan yerler, masaj ve güzellik salonları ve benzeri yerler.,
- Otel, motel, pansiyon ve misafirhane gibi yerler,
- Komisyon tarafından hijyen eğitimi verilmesi uygun görülen diğer iş kollarında"

hijyen eğitimi belgesi almış personel çalıştırma zorunluluğu bulunmaktadır.

Erkek kursiyerlerin en yoğun katıldığı alanlarda, ikinci sırada 66.502 kursiyer ile "Hayvan Yetiştiriciliği" yer almaktadır. Hayvan yetiştiriciliği sertifikası son dönemlerde sayıları artmaya başlayan endüstriyel hayvancılık yapılan işletmelerde ve çiftliklerde işe girişlerde talep edilmektedir. Bunun yanı sıra kırsal alandaki çiftçilere modern hayvan yetiştiriciliği tekniklerinin öğretilmesi ve benimsetilmesi amacıyla bu programlar teşvik edilmektedir. Bu alanda arı yetiştiriciliğinden kurban kesim elemanına kadar çeşitli başlıklar altında 23 alt modül bulunmaktadır. Üçüncü sırada ise 65.127 kursiyer sayısı ve 59 farklı alt modül ile "Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme" alanı yer almaktadır. Alt

modüllerde çeşitli tiplerde boru tesisatçılığı, doğalgaz döşeme, montaj ve tesisatçılığı, ısıtma ve soğutma sistemleri bakım ve onarımı, tehlikeli ve çok tehlikeli işlerde yüksek basınçlı petrol işletme operatörü gibi farklı alanlarda verilen eğitimler yer almaktadır. Bu alanları erkek katılımcı sayısına göre sırasıyla “Bilişim Teknolojileri, İnşaat Teknolojisi, Ormancılık, El Sanatları Teknolojisi, Güvenlik Teknolojisi ve Metal Teknolojisi” alanları takip etmektedir.

Yaygın eğitim kurumlarında 2019 yılında açılan kurslarda kadın kursiyerlerin en çok katıldığı alanlar Tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 28

Yaygın Eğitim Kurumlarında Kadın Kursiyer Sayısına Göre İlk 10 Kurs

Alan Adı	Kadın Kursiyer
El Sanatları Teknolojisi	419.063
Giyim Üretim Teknolojisi	200.122
Sağlık	129.665
Bilişim Teknolojileri	60.178
Yiyecek İçecek Hizmetleri	58.861
Sanat ve Tasarım	58.294
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	54.046
Güvenlik Hizmetleri	29.256
Seramik ve Cam Teknolojisi	28.716
Ulaştırma Hizmetleri	15.129

Kaynak: MEB, HBOGM. 2109 İzleme ve Değerlendirme Raporu

El Sanatları Teknolojisi, 2019 yılı içinde açılan programlar içinde kadın kursiyerlerin sayısının en yüksek olduğu alandır. 419.063 kadın kursiyerin eğitim aldığı bu alanda kursiyer taleplerine göre açılacak 898 farklı alt modül bulunmaktadır. Ancak HBOGM verilerinde hangi modüllerden kursların açıldığına dair detaylı veri bulunmadığından bu konuda bir çıkarımda bulunmak mümkün değildir. Bununla birlikte bu alanda modül olanaklarının çok olması, bu alanın özellikle Olgunlaşma Enstitülerinde çoğunlukta açılan programlar içinde olması, mesleki eğitim olduğu kadar el sanatlarının kadınlar tarafından hobi olarak da öğrenilmek istenmesi alana olan ilgiyi artırıcı faktörler olarak görülebilir. Kadın kursiyer sayısı açısından 2. sırada yer alan “Giyim Üretim Teknolojisinin” de benzer nitelikler taşıdığı söylemek mümkündür. Bu alanda 158 alt modül vardır ve 2019 yılında açılan kurslara 200.122 kadın katılmıştır.

Kadınların yoğun olarak katıldıkları programlara bakıldığında; kadının yerini evin içinde konumlandıran alanların çoğunlukta olduğunu görmek mümkündür. Bu programların, kadınların temel işlevi olarak kabul edilen ev işleri, bakım hizmetleri, ev ekonomisine katkı gibi faaliyetleri kapsadıklarını ve bu açıdan kadının toplumdaki yerine yönelik geleneksel dünya görüşünü ve geleneksel cinsiyet rollerini yeniden üreten içeriklere sahip oldukları söylenebilir.

Türkiye İş Kurumu Tarafından Açılan Yetişkin Mesleki Eğitim Kursları

Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) tarafından 2019 yılında Türkiye’de yetişkinlere yönelik 80 farklı alanda 6.080 mesleki eğitim kursu açılmıştır. Bu kurslara 88.893 kadın, 36.027 erkek olmak üzere toplam 124.920 kursiyer katılmıştır. İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kursları içinde, “İstihdam Garantili ve İstihdam Garantisiz Mesleki Eğitim Kursları”, “Çalışanların Mesleki Eğitimi”, “Özel Politika Gerektiren Kişi ve Grupların Mesleki Eğitimine İlişkin Faaliyetler”, “Engellilerin Mesleki Eğitimi ve Rehabilitasyonu”, “Hükümlü/Eski Hükümlülerin Mesleki Eğitimi” programları yer almaktadır.

Tablo 29

2019 Yılında İŞKUR Tarafından Düzenlenen Kurs Ve Programlar

Mesleki Eğitim Kurs Türleri	Erkek	Kadın	Toplam
“Mesleki Eğitim Kursu/Özel Politika	5.192	36.504	41.696
Mesleki Eğitim Kursu	27.575	51.330	79.087
Çalışanların Mesleki Eğitimi	1.608	634	2.242
Hükümlü Kursu / Kurum Kaynaklı	1.002	119	1.121
Engelli Kursu / Komisyon Kaynaklı	231	188	268
Engelli Kursu / Kurum Kaynaklı	150	118	268
Eski Hükümlü Kursu/Kurum Kaynaklı	87	-	87”
Toplam	36.027	88.893	124.920

Kaynak: İŞKUR 2019 Faaliyet raporu.

Tablo 29’da 2019 yılında İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarının programlara göre dağılımı ile kadın ve erkek kursiyer sayıları verilmektedir. Buna göre, çalışma hayatında dezavantajlı konumda ve işgücü piyasalarında toplumsal ve ekonomik entegrasyonları diğerlerine göre daha düşük olan kişiler olarak tanımlanan özel politika gerektiren gruplar için açılan mesleki eğitim kurslarına 5.192’si erkek, 36.504’ü kadın olmak üzere toplam 41.696 kişi katılmıştır. Bu dağılım Türkiye’de kadınların erkeklere göre çalışma hayatında, iş bulmada, ekonomik ve sosyal entegrasyon konusunda

erkeklerden çok daha dezavantajlı ve kırılgan olduklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle de “başta kadınlar olmak üzere gençler, uzun süreli işsizler, engelli ve aileleri, madde bağımlıları, yabancı ve göçmenler, romanlar gibi dezavantajlı konumda olan kişilerden oluşan özel politika gerektiren gruplar” için devlet tarafından özel istihdam politikalarının uygulanması gerekmektedir. Mesleki Eğitim Kursları altında açılan bir diğer program istihdam garantili ve istihdam garantisiz kurslar olarak ayrılmakta olan genel mesleki eğitim programlarıdır. 2019 yılında düzenlenen istihdam garantili kurslardan 53.504, istihdam garantisiz düzenlenen kurslardan ise 71.416 kişi yararlanmıştır. Bu kurslardan yararlanan toplam 79.087 kursiyerin 27.757’si erkek, 51.330’u ise kadındır. Değişen üretim teknolojileri ve tekniklerine halen işbaşında olan çalışanların uyum sağlaması veya istihdamda olan işgücünün can güvenliğinin sağlanmasına yönelik olarak, tehlikeli ve çok tehlikeli işlerde çalışan işçilerin sahip olması gereken sertifikaların verilmesi için düzenlenen çalışanların mesleki eğitim kurslarına 2019 yılında 2.242 kişi katılmıştır. Kadın kursiyerlerin sayısı, 634, erkek kursiyerlerin sayısı ise 1.608’dir. Çalışma hayatında ve işgücü piyasasında dezavantajlı durumdaki bir diğer grup olan engellilerin, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kurslara katılmalarını ve uygun mesleklerde istihdam edilebilirliklerinin artırılmasını, işe uyum sorunlarının azaltılmasını hedefleyen engellilere yönelik mesleki eğitim kurslarına (kurum ve komisyon kaynaklı) 381’i erkek, 306’sı kadın olmak üzere toplam 687 kişi katılmıştır. İş bulma konusunda bir diğer dezavantajlı kesim olan hükümlülerin tahliye olduklarında istihdam edilebilirliklerini artırmak ve/veya istihdamlarını kolaylaştırmak üzere Adalet Bakanlığı ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılarak, tahliyelerine belli bir süre kalan hükümlülere; bunların yanı sıra tahliye olduğu halde işgücü piyasasına girmekte zorlanan eski hükümlülerin ihtiyaç duyulan mesleklerde çalışabilmelerine olanak sağlamak amacıyla düzenlenen mesleki eğitim kurslarına da 1.089’u erkek, 119’u kadın olmak üzere toplam 1.208 kişi katılmıştır.

Tablo 30

İŞKUR Tarafından 2019 Yılında Açılan Mesleki Eğitim Kursları ve Kursiyer Sayıları

Meslekler	Kurs Sayısı	Kursiyerler		
		Erkek	Kadın	Toplam
Dokuma Konfeksiyon Makineci	598	5.588	9.545	15.133
Kadın Giyim Modelist Yardımcısı	138	844	2.661	3.505
Aşçı Yardımcısı	170	476	2.441	2.917
Müşteri Hizmetleri Görevlisi/Asistanı	123	952	1.917	2.869
Erkek Üst Giysileri Dikim Elemanı	103	900	1.657	2.557
El Nakışçısı	120	15	2.268	2.283
Düz Dikiş Makineci	114	286	1.892	2.178
Giysi Tadilatçısı	101	228	1.860	2.088
Ev Tekstili Ürünleri Hazırlama Elemanı	109	102	1.976	2.078
Çoban/Sürü Yönetim Elemanı (Küçükbaş Hayvan)	80	1.055	649	1.704
Yöresel Kilim Dokuyucusu	80	31	1.471	1.502
Çağrı Merkezi Elemanı	69	400	977	1.377
Çeyiz Ürünleri Hazırlama Elemanı	66	29	1.234	1.263
Satış Elemanı (Perakende)	72	654	583	1.237
Çocuk Bakıcısı/Çocuk Bakım Elemanı	57	20	1.207	1.227
Kadın Giysileri Dikim Elemanı(Düz Dar Etek- Kadın Pantolonu-Bluz-Elbise-Fantezi Elbise)	61	7	1.171	1.178
Saç Geçici ve Kalıcı Şekil Verme Teknikleri Uygulayıcısı	57	25	1.134	1.159
Çağrı Merkezi Müşteri Temsilcisi	25	429	683	1.112
İşletmelerde Hijyen Görevlisi	49	745	364	1.109
İğne Oyacı	54	0	1.044	1.044
Bilgisayar İşletmeni (Operatörü)	55	197	846	1.043
Süt Sığırcı Yetiştiricisi	53	252	770	1.022
Servis Elemanı (Garson) Yardımcısı	59	518	434	952
Yöresel Bez Dokumacısı	43	119	820	939
Yazılım Geliştiricisi	51	547	352	899
Şiş Örgücü	48	0	891	891
Aşçı Yamağı (Çırağı)	44	238	595	833
Kesimci (Konfeksiyon)	28	254	554	808
Kadın Üst Giysileri Dikim Elemanı	43	14	793	807
Sistem ve Ağ Uzmanı	50	573	230	803
Saç Bakım ve Yapımcısı	48	95	699	794
Arıcı	43	377	395	772
Takı İmalatçısı	40	96	673	769
Kurumsal Kaynak Planlama Uzmanı	44	360	367	727
Trikotajcı/Endüstriyel Örmeci	30	295	431	726
Makine Nakışçısı	40	22	700	722
Kat Hizmetleri Elemanı/Kat Görevlisi	33	68	634	702
Kilim Dokuyucu (El Tezgahı)	36	7	679	686
Şiş ve Tığ Örucülüğü İle Oyuncak Bebek Yapımcısı (Amigurumi)	34	22	655	677
Bakır İşleme ve Süslemecisi	33	100	574	674
Tığ Örgücü	32	0	642	642
İç Giyim Konfeksiyon Makineci	32	84	552	636
Örtü Altı Sebze Yetiştiricisi	25	180	445	625
Ön Muhasebeci	31	139	483	622
Seramik İmal İşçisi	24	488	123	611

(Devam ediyor)

Tablo 30 (Devam)

İŞKUR Tarafından 2019 Yılında Açılan Mesleki Eğitim Kursları ve Kursiyer Sayıları

Meslekler	Kurs Sayısı	Kursiyerler		
Hereke / İpek Halı Dokumacısı	33	0	587	587
Makrome Örgücü	32	46	535	581
Bindallı (Üç Etek) Yapımcısı	27	0	578	578
Temel Metal Şekillendirme Elemanı	35	499	77	576
Yüzey Boyama Elemanı	40	559	2	561
Çini İşlemecisi	29	4	555	559
Gazaltı (Mıg-Mag) Kaynakçısı	38	501	46	547
Pasta Yapım Ve Sunum Elemanı	34	64	480	544
Dikiş Makinesi Operatörü-Kumaş	22	154	383	537
Muhasebe Yardımcı Elemanı	25	106	423	529
Perakende Satış Elemanı (Gıda)	21	305	223	528
Hastane Hizmetlisi	4	233	286	519
Halı Dokuyucu (El Tezgahı)	27	24	482	506
Pastacı Yardımcısı	29	39	457	496
İdari Destek Görevlisi	2	180	294	474
Kablo Montaj İşçisi	21	179	287	466
Kompleci (Yuvarlak Örme Makinesi Operatörü)	20	207	248	455
Hasta ve Yaşlı Bakım Elemanı	21	19	422	441
Kadın Dış Giysileri Dikim Elemanı	21	13	416	429
Bilgisayar Destekli Muhasebe Görevlisi	22	39	383	422
Bar Servis Elemanı	18	10	409	419
Şiş ve Tığ Örgücü	21	3	415	418
Örtüaltı Sebze Yetiştiricisi (Seracı)	21	104	310	414
Ağaç Oymacısı/Ahşap Oymacısı	19	18	386	404
Büro Yönetimi ve Sekreterlik/Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanı	23	66	330	396
Deri Konfeksiyon Makinecisi	8	45	350	395
Zikzak Makineci	23	0	394	394
Mantar Yetiştiricisi	18	116	277	393
Dekoratif Ahşap Süslemeci	19	18	359	377
Kasa Sorumlusu/Şefi	10	196	181	377
Ahşap Boyama ve Vernikleme Elemanı	18	43	330	373
İlaçlamacı (Bitki Zararlıları ile Mücadele)	18	29	342	371
Tıbbi ve Aromatik Bitkiler Yetiştiricisi	17	20	342	362
Cilt Bakımı ve Temel Makyajcısı	16	0	358	358
Peynir İmal İşçisi	18	158	196	354
Örtü ve Minder Dikişçisi	18	0	327	327
Dekoratif Ev Aksesuarları Hazırlama Elemanı	18	17	310	327
Çanta Dikim Elemanı	17	7	320	327
Diğer	1.937	12.945	24.701	37.646
Toplam	6.080	36.027	88.893	124.920

Kaynak: İŞKUR, 2019b Yıllık Tablolar.

İŞKUR tarafından 2019 yılında açılan mesleki eğitim kursları ve kursiyer sayılarını gösteren Tablo 30'a göre, Türkiye genelinde, 80 farklı mesleğe yönelik 6.080

kurs açılmış ve bu kurslara 36.027'si erkek, 88.893 kadın olmak üzere toplam 124.920 kursiyer katılmıştır. Mesleki eğitim kursları yaygın eğitim kurumlarında alan adı üzerinden açılırken, İŞKUR tarafından doğrudan meslek isimleri üzerinden açıldığı görülmektedir. Bu durumun altında yatan neden ise, İŞKUR tarafından açılan kursların işgücü piyasasından gelen doğrudan taleplere göre belirleniyor olmasıdır. Zira bu kurslar, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü yaygın eğitim merkezlerinde olduğu gibi kursiyer taleplerine göre değil, işverenlerden gelen talepler doğrultusunda İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulları tarafından belirlenmektedir. Mesleki Eğitim Kurslarının büyük çoğunluğu uzmanlık eğitimi gerektirmeyen, kısa sürede gerekli becerilerin kazandırıldığı alanlarda açılmaktadır. İŞKUR verilerinde “diğer” diye anılan meslek alanlarında açılan kursların sayısının fazlalığı da dikkat çekicidir. Bu kurslar İŞKUR raporlarında (İŞKUR, 2019a) “vasıfsız, özel beceri ve yetenek gerektirmeyen işler” şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak bu mesleklerin ne olduğuna dair açık bir ifade bulunmamaktadır. En çok kurs açılan meslek, Dokuma Konfeksiyon Makineci olurken, en az kurs açılan meslek ise İdari Destek Görevlisi'dir. Yoğun olarak açılan diğer kursların da kişilere, eğer istihdam olanağı bulabilirlerse, daha çok geçici, kısa süreli çalışma şartları sunacak ve çoğu zaman asgari ücretle çalışılan tekstil, müşteri hizmetleri yardımcılığı, hayvancılık, çağrı merkezi elemanlığı gibi mesleklerde olduğu görülmektedir.

İŞKUR Tarafından Yoğun Olarak Açılan Kurslar. İŞKUR tarafından Türkiye genelinde İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurullarınca işgücü piyasalarından gelen talepler doğrultusunda belirlenen alanlarda en çok kurs açılan ilk 10 program Tablo 31'de verilmektedir.

Tablo 31

İŞKUR Tarafından En Çok Kurs Açılan İlk 10 Program

Meslekler	Kurs Sayısı
Dokuma Konfeksiyon Makineci	598
Aşçı Yardımcısı	170
Kadın Giyim Modelist Yardımcısı	138
Müşteri Hizmetleri Görevlisi/Asistanı	123
El Nakışçısı	120
Düz Dikiş Makineci	114
Ev Tekstili Ürünleri Hazırlama Elemanı	109
Erkek Üst Giysileri Dikim Elemanı	103
Giysi Tadilatçısı	101
Çoban/Sürü Yönetim Elemanı (Küçükbaş Hayvan)	80

Kaynak: İŞKUR, 2019 Yıllık Tablolar

Buna göre 598 kursun açıldığı Dokuma Konfeksiyon Makineci alanı en yüksek sayıda kursun açıldığı alan olmuştur. Bunun yanı sıra ilk 10 kurs içinde tekstil alanına yönelik mesleklerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Nitekim 10 kurstan yedisi giyim ve tekstil alanındadır. Türkiye’de tekstilin en yaygın sanayi kollarından biri olmasının bu konuda etkili olduğunu söylemek mümkündür. Açılan kurs sayısı bakımından ikinci sırada 170 kurs ile, aşçı yardımcısı yer almaktadır. Kursların işgücü piyasasının ihtiyaçlarına ve taleplerine göre düzenlendiği düşünüldüğünde turizm sektörünün bu alanda açılan kurs sayısını belirleyici faktör olduğu söylenebilir. En çok kurs açılan diğer alanlar ise 123 kurs ile müşteri hizmetleri görevlisi ve 80 kurs ile çoban/sürü yönetim elemanıdır. En çok açılan kursların HBÖGM yaygın eğitim kurumlarında açılan alanlarla benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Yani, en çok kurs her iki kurumda da tekstil, yiyecek hizmetleri ve hayvancılık alanlarında açılmaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Açısından Kurslar. İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarına katılan erkek kursiyerlerin ağırlıkta olduğu ilk on kurs Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Erkek Kursiyer Sayısına Göre İŞKUR Tarafından Açılan İlk 10 Kurs

Meslekler	Kursiyer Sayısı
Dokuma Konfeksiyon Makineci	5.588
Temel İmalat (Talaşlı) ve Montaj Elemanı	1.230
Çoban/Sürü Yönetim Elemanı (Küçükbaş Hayvan)	1.055
Servis Elemanı (Garson) Yardımcısı	952
Erkek Üst Giysileri Dikim Elemanı	900
Kadın Giyim Modelist Yardımcısı	844
İşletmelerde Hijyen Görevlisi	745
Satış Elemanı (Perakende)	654
Sistem ve Ağ Uzmanı	573
Yüzey Boyama Elemanı	559

Kaynak: İŞKUR, 2019 Yıllık Tablolar

Erkek kursiyerler 2019 yılında açılan mesleki eğitim kurslarında tekstil, mobilya imalatı, hayvancılık, garsonluk gibi alanlarda eğitim almışlardır. 5.588 erkek katılımcı sayısı ile dokuma konfeksiyon makineci kursu bunların ilk sırasında yer almaktadır ve bu sayı kendisinden sonra gelen 5 kursa katılan kişilerin sayısından daha fazladır. Bu kursu sırasıyla 1.230 kursiyer ile temel imalat (talaşlı) ve montaj elemanı, 1.055 kursiyer ile

çoban/sürü yönetim elemanı (küçükbaş hayvan), 952 kursiyer ile servis elemanı (garson yardımcısı) ve 900 kursiyer ile erkek üst giysileri dikim elemanı kursları izlemektedir.

Erkek kursiyerlerin en çok katıldığı ilk on kurs değerlendirildiğinde bu alanların daha çok toplum tarafından “erkek işi” olarak görülen, toplumsal cinsiyet rollerine uygun, yoğun kol emeği gerektiren alanlar olduğu görülmektedir. Ayrıca yaygın eğitim kurumlarında açılan kurslarda olduğu gibi işletmelerde hijyen görevlisi alanı İŞKUR’da da en çok katılım olan programlardan biridir. Diğer taraftan, sistem ve ağ uzmanlığı dışındaki kursların çoğunlukla özel bir uzmanlık alanı olmadığı ve profesyonel eğitim almadan da yapılabilen meslek alanlarında olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle garson yardımcısı, yüzey boyama elemanı, satış elemanı gibi mesleklerin piyasada eğitim almadan da girilebilen meslekler olduğu düşünüldüğünde, bu alanlarda verilen eğitim sonucu yaratılan istihdamın çalışanlardan çok piyasa ve işveren yararına işleyeceğini iddia etmek olasıdır; zira İŞKUR tarafından verilen mesleki eğitimleri almış kişileri istihdam eden işverenlere vergi indirimi, istihdam edilenin ilk 3 aylık maaşının ve sigorta ödeneklerinin İşsizlik Sigorta Fonundan ödenmesi gibi teşvikler sağlanmaktadır. Aynı durumun işletmelerde istihdam edilen hijyen görevlileri için de geçerli olduğu söylenebilir. Gıda ve su alanında çalışan bir şirketin halihazırda çalıştırmak zorunda olduğu personeli İŞKUR aracılığıyla istihdam etmesi, çalışandan çok işverenin yararına olacaktır.

2019 yılında İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarında kadın kursiyerlerin yoğunlukla katıldığı ilk 10 kurs Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Kadın Kursiyer Sayısına Göre İŞKUR Tarafından Açılan İlk 10 Kurs

Meslekler	Kursiyer Sayısı
Dokuma Konfeksiyon Makineci	9.545
Kadın Giyim Modelist Yardımcısı	2.661
Aşçı Yardımcısı	2.441
El Nakışçısı	2.268
Ev Tekstili Ürünleri Hazırlama Elemanı	1.976
Müşteri Hizmetleri Görevlisi/Asistanı	1.917
Düz Dikiş Makineci	1.892
Giysi Tadilatçısı	1.860
Erkek Üst Giysileri Dikim Elemanı	1.657
Çeyiz Ürünleri Hazırlama Elemanı	1.471

Kaynak: İŞKUR, 2019 Yıllık Tablolar.

Kadın kursiyerlerin 2019 yılında ağırlıklı olarak tekstil alanıyla ilgili kurslara katıldıkları, ilk 10 kurs içinde tekstil ve giyim ile ilgili 8 kursun yer aldığı görülmektedir. İlk sırada erkek kursiyerlerde olduğu gibi dokuma konfeksiyon makineci kursu yer almaktadır. Bu kursa katılan kadınların sayısı 9.545'tir. Bunu 2.661 kursiyer ile kadın giyim modelist yardımcısı kursu izlemektedir. Listede tekstil ve giyim alanları dışında kalan 2 meslekten biri olan aşçı yardımcılığına 2.441 kişi katılmıştır. Bunları sırasıyla 2.268 kursiyer ile el nakışçısı ve 1.976 kursiyer ile ev tekstili ürünleri hazırlama elemanı kursu izlemektedir.

Kadın kursiyerlerin en çok katıldığı kurslar değerlendirildiğinde, erkeklerde olduğu gibi, toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak çoğunlukla toplumda “kadın işi” olarak kabul edilen tekstil, giyim, nakış, dikiş gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir.

Kurumlara Göre Kurslar Arası Farklılıklar ve Benzerlikler. Çalışma kapsamında ele alınan yaygın eğitim merkezleri ve İŞKUR tarafından açılan yetişkin mesleki eğitim kurslarına genel olarak bakıldığında kurslar arasında benzerlikler olduğu gibi farklılıklar da bulunmaktadır. Her iki kurumda açılan kursların benzer yönleri şu şekilde sıralanabilir:

- (1) Kurslara katılan kursiyerlerin çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır,
- (2) Sertifikalı işçi çalıştırma zorunluluğu bulunan mesleklerde ve iş kollarında açılan kurslar en çok açılan kurslar içinde yer almaktadır,
- (3) Kadın ve erkek kursiyerlerin kurslara göre dağılımı, çoğunlukla toplumsal cinsiyet rollerine ve geleneksel kabullere göre şekillenmektedir,
- (4) Açılan kurslar çoğunlukla asgari ücretle çalışılan alanlara, düşük gelir getirici mesleklere yöneliktir.

İki kurumda açılan kurslar arasındaki farklılıklar ise şu şekilde sıralanabilir:

- (1) Yaygın eğitim merkezlerinde kurs açılacak alanlar kursiyerlerin talebi ve en az 10 kişinin başvurusu üzerine açılırken, İŞKUR tarafından hangi kursların açılacağına işgücü piyasasının talepleri doğrultunda İl Mesleki ve İstihdam Kurulları tarafından belirlenmektedir,
- (2) Yaygın eğitim merkezlerinde açılan kurs sayısı, İŞKUR tarafından açılan kursların sayısından 25 kat daha fazladır. Bu durum Türkiye’de yetişkin mesleki eğitiminin büyük oranda yaygın eğitim merkezleri tarafından yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Aynı

şekilde yaygın eğitim merkezlerinde kurslara katılanların sayısı da İŞKUR tarafından açılan kurslara katılan kursiyerlerin sayısının 26 katından daha fazladır.

(3) Yaygın eğitim merkezlerinde 56 farklı alanda kurs açılırken, İŞKUR tarafından 80 mesleğe yönelik kurs açılmıştır. Bu açıdan İŞKUR'da açılan kurs çeşitliliğin daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

(4) Yaygın eğitim merkezlerinde mesleki eğitim kursları alan adları üzerinden açılmakta ve her bir alanın altında farklı modüller yer almaktadır, yani bu kurslar doğrudan meslek alanından ziyade mesleğin alt becerilerini edindirmeye yönelik olduklarını söylemek mümkündür. İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kursları ise doğrudan belirli bir mesleğe yönelik olarak açılmaktadır. Ancak bu mesleklerin genellikle düşük ücretli, çalışma saatleri çoğu zaman belirsiz, işçilerin birbiriyle ikamesinin kolay olduğu, enformel hizmet sektörü sayılabilecek işler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu kursların esnek yapıdaki çalışma ve istihdam biçimlerini yaygınlaştırdığını söylemek mümkündür. Kurslara katılanlardan beklenen de bir meslekte uzmanlaşmaları değil, işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu ve bu ihtiyaç ve taleplere göre kendi istihdam edilebilirliklerini artıracak çeşitli beceriler edinmeleri, toplayabildikleri kadar çok sertifika biriktirmeleridir. Diğer bir ifadeyle, bir meslek sahibi olmak ve iş bulmak amacıyla kurslara katılanlardan beklenen bir meslekte uzmanlaşmaları değil; esnek, düzensiz, güvencesiz, düşük ücretli, rekabetin ön planda olduğu işgücü piyasasına uyum sağlama ve kendilerini buna göre yeniden uyarlama konusunda uzmanlaşmalarıdır.

Mesleki Eğitim Kurslarından Yararlanan Katılımcıların Kurslara İlişkin Deneyimleri

Bu bölümde yaygın eğitim kurumları ve İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarından yararlanan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda kurslara ilişkin deneyimleri ve yaygın eğitim kurumları ile İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kursları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Görüşmelerin analizinde temalar araştırmacı tarafından belirlenmiş, temalara yönelik görüşme sorularına görüşmecilerin verdiği cevaplardan kategori ve alt kategoriler çıkarılmıştır. Analiz sonucu elde edilen tema, kategori ve alt kategoriler Tablo 34'te verilmiştir. Katılımcıların deneyimleri şu temalar altında analiz edilmiştir:

- 1- Kurslara katılım örutüleri,
- 2- Kurslardan öğrenme deneyimleri,
- 3- Kurs sonrası iş bulma süreçleri
- 4- Kurslardan sonra hayatlarında bir değişiklik olup olmadığı.

Tablo 34

Görüşmelere Ait Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori	Alt Kategori
Kurslara Katılım Örutüleri	Katılım Amacı	Sertifika almak İş bulmak Boş zaman değerlendirmek
	Kurs Seçimi	Katılımcının kendi seçimi Kurum tarafından uygun görülen kurs
	Kursa Kayıt	Kurum personeli tarafından kaydı yapılanlar İnternette kendileri başvuranlar
	Katılımda Yaşanan Zorluklar	Günlük hayat ve iş yaşamından kaynaklanan zorluklar Ekonomik zorluklar
Kurslardan Öğrenme deneyimleri	Kurs İçeriklerine Dair Düşünceler ve Öğrenme Deneyimleri.	Öğrendiklerini bildiklerinin tekrarı olarak görenler Öğrendiklerinin anlamlı ve yararlı olduğunu düşünenler İnformal öğrenme deneyimleri
	Kurslardan Meslek Edinmeye Dair Düşünceler	Yeni bir meslek öğrendiğini düşünenler Yeni beceriler edindiğini düşünenler
Kurs Sonrası İş Bulma Deneyimleri	İşi Olup Sertifika Kullananlar Kurs Sonucu İş Bulanlar Kendi İşini Kuranlar İş Bulamayanlar	
Kursun Hayatı Değiştirmesi	Kurs Sonucu Hayatının Değiştiğini Düşünenler Kurs Süresince Hayatlarında Geçici Değişiklik Olduğunu Düşünenler Hayatımda Herhangi Bir Değişiklik Olmadı Deyenler	

Kurslara Katılım Örüntüleri

Katılımcıların mesleki eğitim kurslarına katılım örüntüleri,

- Katılım amaçları,
- Kurslardan haberdar olma ve kurs seçimleri,
- Kurslara kayıt pratikleri ve

- Kurslara devam ederken yaşadıkları sorunlar olmak üzere dört başlıkta ortaya konulmuştur. Katılımcıların kurslara katılım örüntüleri, kurslara ilişkin deneyimlerinin anlaşılması açısından önemlidir. Zira bu deneyimlerden Türkiye’de yetişkin mesleki eğitim sisteminin işleyişi ve sistematigi, bireylerin ve işgücü piyasasının ihtiyaç ve talepleri hakkında bilgiler elde etmek mümkündür.

Katılımcıların Kurslara Katılım Amaçları. Yetişkinler birbirlerinden farklı amaç ve ihtiyaçlar dolayısıyla çeşitli eğitimlere katılırlar. Boş zamanları değerlendirme, sosyalleşme ve ev içi sorumlulardan kaçış yetişkin eğitime katılımda önemli yer tutmaktadır. Nitekim alanda yapılan katılım araştırmaları da bunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Johnstone ve Rivera (1965) yetişkinlerin bilgi edinme, yeni bir iş için hazırlanma, halen çalışmakta oldukları işi destekleme, boş zamanlarını değerlendirme, yeni insanlarla tanışma, sosyalleşme, ev ve aile sorumluluklarından, günlük rutinden uzaklaşma amacıyla eğitim faaliyetlerine katıldıklarını ortaya koymuşlardır. Knox (1974, 18)’da yapmış olduğu çalışmada yetişkinlerin eğitime katılma nedenlerini mesleki ya da kişisel bir amacı gerçekleştirmek, toplumsal veya dinsel bir amaca ulaşmak, resmi gereklilikleri yerine getirmek, öğrenmekten zevk almak, sosyal faaliyetler yapmak, başkalarıyla birlikte olmaktan hoşlanmak, kendini gerçekleştirmek, rahatsız edici yaşamdan kaçmak şeklinde ifade etmiştir. Daha yakın tarihli bir katılım araştırmasında da Nashashibi ve Watters (2003, 39) yetişkinlerin eğitim etkinliklerine katılma nedenleri; *“bireyin kendisini gerçekleştirme isteği, farklı konularda bilgi ve beceri geliştirerek sertifika veya diploma alma, bilim ve teknolojideki değişimlere ayak uydurma, iş hayatında gereken niteliklere sahip olma, aile içi ve toplumsal rollerine fayda sağlama, sosyalleşme”* şeklinde ortaya koymuşlardır.

Mesleki eğitim kursları meslek edindirmeye ya da mevcut işi desteklemeye yönelik programlar olarak açılrsa da katılımcıların bu kurslara katılım amaçları, yapılan çalışmalarda ortaya konulan amaçlarla benzer şekilde çeşitlilik göstermektedir. Zira katılımcıların kurslara katılım amaçlarını, ihtiyaçları belirlemektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamında görüşülen katılımcıların kurslara katılım amaçlarını sertifika almak, iş bulmak ve boş zamanları değerlendirmek şeklinde gruplandırmak mümkündür.

Sertifika Almak Amaçlı Katılanlar. Görüşme yapılan katılımcılardan dördü kurslara (farklı sebeplerle) sertifika almaya ihtiyaç duydukları için katıldıklarını belirtmiştir. Herhangi bir mesleki alanla ilgili sertifika almak ya da bireylerin halihazırda sahip oldukları becerileri veya önceki öğrenmelerini sertifikalandırmak son dönemlerde hayat boyu öğrenme alanındaki başat amaçlardan biri haline gelmiştir. İşe alımlarda sahip olunan sertifikaların bireyi diğerlerinden/rakiplerinden bir adım öne geçireceğine dair rekabetçi anlayış, onları daha fazla kursa katılıp, daha çok sertifika biriktirmeye mecbur bırakmaktadır. Zira işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu, talep ettiği becerilere sahip olduğunu belgelendirmek, gerçekten o beceriye sahip olduğunu uygulayarak göstermekten daha önemli hale gelmiştir. Artık bir alanda diploma sahibi olmak, o alanda üniversite öğrenimi görmüş olmak da tek başına iş bulmak ve hatta işe başvurmak için yeterli bir kriter olarak görülmemekte; bireylerin diplomanın yanı sıra çeşitli becerilere, alanlara ilişkin sertifikalarla kendilerini “güçlendirmeleri/donatmaları” beklenmektedir. Ancak bu güçlendirme ve donanım her zaman daha çok şey öğrenmiş olmakla eşdeğer değildir; daha çok ne kadar çok sayıda ve çeşitli belgeye sahip olunduğuyla ilgilidir.

Bazı durumlarda ise çalışanlar işverenlerinin çeşitli nedenlerden dolayı sertifikalı işçi çalıştırma zorunluluğunu yerine getirmek için sertifika programlarına ve mesleki eğitim kurslarına katılmaktadır. Örneğin 10 yaşından beri çobanlık yaptığını, çobanlığı babasından öğrendiğini, ortaokuldan sonra okumadığını ve sonrasında da keçi çiftliğinde işe girdiğini belirten G1, kursa patronunun kalite belgesi ve hibe desteği alabilmesi için sertifikalı personel çalıştırma zorunluluğundan dolayı ve onun isteğiyle katıldığını şu ifadelerle dile getirmektedir.

G1.: Çiftlik hibe parası almaya kalkınca çalışanlarla ilgili şartlarda varmış heralde. Bize dediler ki sizin belge almanız lazım. Yani çalışanların belgesi olması lazımmiş. İşte onun için kursa gidip o belgeden alacaksınız dediler. Hani öyle olunca, işi bilmediğimizden değil, belge onların işlerine ilazım olduğundan (...) o yüzden işte, hibe falan işleri için... Onlar yazdırdı kursa öyle gittik.

G1'in kursa katılmasındaki amaç öğrenme ihtiyacını karşılamak ya da ileri mesleki bilgi edinmekten çok işletmedeki işini koruma ve işletmenin yasal yükümlülüklerini yerine getirmesidir. Zira görüşmenin ilerleyen kısmında daha sonra işe alınacaklardan önce sertifika almalarının istendiğini ifade etmiştir.

Benzer şekilde halihazırda bir işi olanlar da çalışmaya devam edebilmek, yeni talep edilen ya da talep edilmesi muhtemel sertifikaları almak için mesleki eğitim kurslarına katılmaktadırlar. Nitekim G2 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir.

G2: Ben de alayım arada belge diye başvurduğum aslında, devir belli olmuyo. Bugün lazım olmayan yarın gerekiyo. Elimizde bulunsun dedim yani.

Kalorifer ateşleyiciliği kursuna katılmış olan G2 uzun süredir bir apartmanda kapıcı olarak çalıştığını ve kaloriferi de kendisinin yaktığını, halihazırda yıllardır yapmakta olduğu işi gayet iyi bildiğini ve belgeye ihtiyaç duymadığını ancak kardeşinin işe girmek için sertifikaya ihtiyaç duyduğunu ve ona yardımcı olmak, halk eğitimi merkezinde kursun açılması için yeterli sayıyı sağlamak ve ileride kendisinden de aynı belgenin istenmesi durumunda hazırda tutmak amacıyla kursa katıldığını belirtmiştir. (G2 kardeşinin işini kaybetme korkusuyla görüşme yapmaktan çekindiğini ifade ettiğinden kardeşi ile görüşme yapma imkanı olmamıştır).

Sertifikalar çalışma hayatında işe girmekten, işte kalmaya, kadro değiştirmeye kadar hemen her türlü hareketlilikte gerekli hale gelmiştir. Örneğin, G4 daha önce silahlı kuvvetlerde çalışmaktadır ve buradan istifa ettikten sonra belediyede geçici işçi olarak işe girmiştir. Daha önceki memuriyetinden dolayı tekrar memurluğa geçme hakkı bulunmaktadır ancak bunun için çeşitli şartları yerine getirmesi gerekmektedir ve başvuracağı kadro özelinde bu şartlardan biri de bilgisayar işletmeni sertifikasına sahip olmaktır. Bu nedenle mesleki eğitim kurslarına katıldığını şu sözlerle ifade etmektedir.

G4: Veri işleme kadrosu açıldı belediyede. Memur kadrosuna geçmek için yani. İşte onun için bilgisayar kursuna gitmem gerekiyordu belge almak için.(...) Onu almak için gittim kursa.

Diğer taraftan sertifika almak ya da sertifikalı olmak sadece çalışanlar için değil, yapmakta oldukları işin özelliğine göre işverenler için de zorunlu hale gelmiştir. Özellikle gıda ve sağlık sektöründe hizmet veren işletmelerde sertifikalı çalışan bulundurma ya da kurum sahibinin sertifikasının olması şartı bulunmaktadır. Nitekim G6'nın durumu bu zorunluluğu ortaya koyar niteliktedir. Zira G6 kendi işletmesinde daha önce çalışmakta

olan sertifika sahibi aşçının ayrılmasıyla yasal zorunluluklardan dolayı sertifika alması gerektiğini ve kursa bu nedenle katıldığını şu sözlerle ifade etmiştir.

G6: (...)İşte aşçının maaşı çıkmayınca ayrıldı adam. Belgesi de gidince mecbur belge almak lazım. Öyle sağlık kursuna yazıldım, belge almak için (...)

Mesleki eğitim kurslarına sertifika almak için gittiğini ifade eden görüşmecilerin meslek öğrenme ya da mevcut meslekte ilerlemekten daha çok bir takım yasal zorunluluklardan dolayı “belge sahibi olmak” amacıyla kurslara katıldıkları görülmektedir. Günümüzün istihdam koşulları hali hazırda işi olanları dahi, sürekli yeni diploma ve sertifikalarla kendilerini istihdam edilebilir halde tutmaya zorlamaktadır (Keskin, 2012: 173). Bu tür sertifika ve belgeler özellikle işi olanlar tarafından, istihdamda kalma, işini kaybetmeme gibi amaçlara yönelik bir dayanak niteliğinde olduğu düşünülebilir. Yani kişinin kendini istihdam edilebilir kılması kadar, bir iş bulduğunda onu korumak için çeşitli sertifika, belge ve eğitimlerle istihdam edilebilirliğini koruması ve güçlendirmesi beklenmektedir. Bu süreçte formal öğrenme biçimleri, devamında alınan sertifika ve bu sertifikaya işverenlerin artan talepleri, informal öğrenmenin ve informal bilme biçimlerinin önüne geçmektedir. Mesleği halihazırda biliyor olmak, informal yollardan bilmek, usta-çırak ilişkisi içinde ya da G1 de olduğu gibi babadan oğula geçen bir öğrenme biçimi değer kaybetmiş, bu öğrenmelerin belgelendirilmesi ön plana çıkmıştır. Nitekim, 2014-2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesinde belirlenen öncelikli altı hedeften biri de “Önceki öğrenmelerin tanınması”dır. Kişinin formal eğitim dışında öğrendiği bilgileri ya da mesleği belgelendirmeye dayanan önceki öğrenmelerin tanınmasının önemine ilişkin olarak Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde şu ifadeler yer almaktadır:

“Önceki öğrenmelerin tanınması süreci, hem eğitime erişimi olmayan yetişkinler hem de örgün yeterliliklerden daha üst düzeyde deneyim ve yetkinliğe sahip olan yetişkinler açısından önemlidir. Bu süreç yetişkinlerin işgücü piyasasındaki durumlarını güncellemelerine ve işgücü piyasasında sürdürülebilir istihdamına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, önceki öğrenmelerin tanınması sistemi HBÖ sisteminin ana bileşenlerinden birisidir” (s.20).

Mesleki eğitim kurslarına önceki öğrenmelerinin tanınmasını sağlamak amacıyla sertifika almak için katılan görüşmecilerin dile getirdiği bir diğer nokta ise, ihtiyaç duydukları ve hepsinin halk eğitimi merkezlerinden aldıkları sertifikaların özel sektör

tarafından da verilmekte olduğu ancak çok yüksek ücretler talep edildiğidir. Bu konuda G2 ve G4'ün ifadeleri oldukça dikkat çekicidir:

G2: Sormuş, soruşturmuş işte özelde de varmış bunlar da çok pahalı. Bi de bizim ilçede yok. Gidecen gelecen üstüne de para verecen.

G6: araştırdım hızlı olsun diye özel kurslar falan da varmış. Ama baktım çok pahalı hepsi. 4000 lira isteyen de var, kursa gelmeden sertifika veren de var ama dediğim gibi çok para.

Bu anlamda bu sürecin bir sertifika/ belge piyasası oluşturduğunu iddia etmek mümkündür. Halk Eğitimi Merkezlerinde bu kurslar belirli dönemlerde ve ancak belirli sayıda katılımcıya ulaşılması halinde açılmaktadır. Bunun için sertifika almak isteyen yetişkinler kendileri belirli sayıda kişi bulup kursların açılmasını sağlama yoluna gitmektedirler. Ancak bunu yapamayanların ya da kursların açılış tarihleri dışında iş aramak, işe yerleşmek ya da mevcut işini korumak isteyenlerin bu belgelere ihtiyaç duyması halinde özel sektörden almak dışında seçenekleri kalmamaktadır. Bu da önceki öğrenmelerin tanınması adı altında bir anlamda yetişkin eğitiminin piyasalaşmasına neden olmaktadır.

İş Bulmak/ İş Aramak İçin Kursu Başvuranlar. Mesleki eğitim kursları bireyi istihdama hazırlayan, meslek edindirmeyi ve/veya istihdam içinde ihtiyaç duyulan yeni bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen kurslardır. Bu anlamda istihdam ile mesleki eğitim arasında doğrudan bir bağ bulunmaktadır. Ancak günümüzde mesleki eğitim daha önce de sözü edildiği gibi işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak bilgi ve becerileri kazandırmayı öncelik haline getirmiştir. Bu bağlamda iş bulmak mesleki eğitim kurslarına katılımda en önemli amaçlardan biri olarak görülmektedir. İş bulmak amacıyla mesleki eğitim kurslarına katılan görüşmeci sayısı altıdır ve bu katılımcıların tamamı İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarına katılmışlardır. Zira İŞKUR tarafından yürütülmekte olan aktif istihdam politikaları bağlamında açılan istihdam garantili/garantisiz kurslar sonrasında iş bulma umudu bireyleri mesleki eğitim kurslarına katılmaya iten önemli nedenlerden biri olarak görülmektedir. Bu durum görüşmecilerin ifadelerinde de görülmektedir. Örneğin G8, kursu geçici ve güvencesiz bir işte çalışırken, işyerinde İşbaşı Eğitim Programı dahilinde işe yerleştirilen kişilerden duyduğunu ifade etmiştir. Bunun üzerine önce Halk Eğitim Merkezine başvurmuş, ancak kendisine bu

programların İŞKUR tarafından yürütüldüğü söylenmesi üzerine İŞKUR'a ve mesleki eğitim kurslarına karar verdiğini şu sözlerle belirtmiştir:

G8:işte şeyy dedim gideyim ben de bu kurslara hem belki kalıcı bi iş bulunur (...) Gideyim İşkur'a kayıt olayım dedim yani şeyy hem iş bulmak için hem de kurs varsa katılmak için. Öyle oldu.

Benzer şekilde G9 da üniversiteden mezun olduktan sonra iş bulabilmek için çeşitli yerlere başvuru yapmış, ancak bu yerlerin birçoğundan geri çevrilmiştir. En son başvurduğu iş yerinde ise kendisine İŞKUR'dan eleman çalıştırdıkları söylenmiştir. Bunun üzerine kendi ifadesiyle “iki diploması olmasına rağmen iş bulamayıp çaresiz kalınca” iş bulmak ve mesleki eğitim kurslarına katılmak için İŞKUR'a başvurmuştur. G9 durumunu şu sözler ile ifade etmiştir:

G9: Başvuru yaptığım işyeri İŞKUR deyince aklıma geldi aslında biraz da iş arıyorum diye İŞKUR'a kayıt olmak. Hani oraya kayıt olunca katılabileceğim kursları da sordum. (...) reyon görevlisi kursu varmış. Hani ne olursa razıyım o kadar yani durumum.

Diğer taraftan katılımcıların bir kısmı ise önce iş bulmak/işsizlik maaşı almak amacıyla İŞKUR'a kayıt olmuşlar, sonrasında mesleki eğitim kurslarından haberdar olmuşlardır. Mesleki eğitim kurslarına başvurmadan önce ya da kursa devam ederken çalışmakta oldukları işlerin de geçici ve güvencesiz olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin G10 ve G11 kursa başvurmadan önce güvencesiz ve geçici işlerde çalışırken, bu işlerden de çıkarılınca işsizlik maaşı alabilmek ve iş bulmak için İŞKUR'a kayıt yaptırmışlardır. G12 ise uzun süredir işsizdir ve adeta “kapı kapı gezerek” iş aramaktadır. İş arama sürecinde metro istasyonunda tesadüfen İŞKUR ofisini görünce iş başvurusu yapmak için İŞKUR'a kayıt olmuştur. Bu katılımcılar İŞKUR'a iş bulmak ve işsizlik maaşı alabilmek için kayıt olmuşlar ve o süreçte mesleki eğitim kurslarından haberdar olarak kurslara katılmaya karar verdiklerini şu ifadelerle belirtmektedirler:

G10: (...) işten çıkarılınca İŞKURa başvurmuşum işte. İşsizlik maaşı alırım diye belki. İşte hem de iş olursa çalışırım için. Orda duymuşum kursları. (...) Dediler bana işte sizin orda açılacaktır kurs. Sen ona katıl. (...) Ben öyle gitmişim yani kursa.

G11: İşten çıkarılınca (...) işte okul müdürü “Sen de git dedi İşkur'a kayıt ol” dedi. “İş bulursun ordan olmazsa maaş da veriyollar” dedi. Öyle gittik yani. Sonra orda demişler kurslar var diye. Onlardan iş bulmak da kolay. Öyle kayıt oldum yani.

G12: Günlerdir iş arıyoruz yani son çare dedik İŞKUR'a soralım işte... belki ordan bi iş bulunur. Ordan hani giriş falan yapılmıyormuş bize işte kağıtlar falan verdiler neydi eee... öyle İŞKUR'a kayıt oldum önce. Kursları sonra öğrendik işte... hani iş bulmak için başvurduğum mecburen.

Üniversite mezunu olmanın iş bulmak için tek başına yeterliliğini kaybettiği ve eğitim yoluyla toplumsal hareketliliğin imkanının neredeyse yok olduğu günümüzde diplomalı işsizlerin sayısı gittikçe artmaktadır. Nitekim uzun zamandır Türkiye'nin gündeminde olan “ataması yapılmayan öğretmenler” sorunu bu durumun en tipik örneklerinden biridir. Öyle ki devletin ilgili birimleri de ataması yapılmayan öğretmenlere “devletin onlara eğitim alanında istihdam sağlama zorunluluğunun olmadığını ve kendilerine başka alanlarda iş bulmalarını” öğütlemektedir. Felsefe öğretmenliği mezunu olan G13 bu durumu özetler niteliktedir. Zira kendisi öğretmen olarak ataması yapılmayınca BİMER ve MEB şikâyet hattı dahil durumunu ifade edebileceği her yeri arayıp, durumunu anlatmıştır. Ücretli öğretmen olmak için başvurduğunu ancak bunun da olmadığını ve iş aradığını belirtmiş. Bu şikâyetleri üzerine kendisine İŞKUR'dan kuruma kayıt yaptırarak iş arayabileceği ve kurslara katılabileceği cevabı gelmiştir. Diplomasıyla iş bulabileceğine ve öğretmen olarak atanabileceğine dair umudunu kaybedince İŞKUR'a kayıt olmak için gidince mesleki eğitim kurslarından haberdar olduğunu ve başvuruyu da öyle yaptığını şu sözlerle ifade etmektedir:

G13: Başvuru formu falan doldurdum. İşte işkura kayıt olmak için. Hani ne yalan söyleyim o güne kadar hiç aklıma gelmemişti İşkur. (...) Ne iş olsa yaparım diye gittim yani işte en son İşkura. Orada kursların olduğunu da öğrendim. (...) Mecburen olur dedim. Öyle başvurduğum.

Mesleki eğitim kurslarına katılım amaçlarının iş bulmak olduğunu ifade eden katılımcılar için kendi özelliklerine ya da isteklerine uygun bir meslek öğrenmekten ya da meslek sahibi olmaktan çok herhangi bir iş bulmanın öne çıktığı görülmektedir. Diğer taraftan kurslara katılanların öncelikli amaçları kursa gitmek ve meslek öğrenmek değildir, daha çok iş bulmak/işsizlik maaşı almak amacıyla İŞKUR'a kayıt olmuşlar, sonrasında mesleki eğitim kurslarından haberdar olmuşlardır. Bu anlamda mesleki eğitim kurslarının “bir meslek öğretmekten” çok bir meslek bulma umuduyla başvuru kurslar olduğunu söylemek mümkündür. Bir yandan diplomaların iş bulmada işlevini yitirmesi ve mesleki eğitim kurslarının bu anlamda daha işe yarar olduğuna dair düşünce, diğer taraftan da mesleki eğitim kurslarının meslek öğrenmekten çok iş bulmaya giden yolun

anahtarı olarak görülmesinin hem eğitimi hem de bu bağlamda meslek eğitimini değersizleştirdiğini ve içini boşalttığını söylemek mümkündür.

Uzun işsizlik süreleri, halihazırda sahip oldukları işin geçici ve güvencesiz olması, almış oldukları formal eğitimin iş bulmada işe yaramaması ve bunların sonucunda yaşadıkları çaresizlik hissi bireyleri “ne iş olsa yaparım” noktasına getirdiğinden, kendilerine piyasanın talep ettiği işçiler/elemanlar olmak dışında seçenek kalmamaktadır. Zira neoliberal istihdam politikaları standart-dışı çalışma ilişkilerini normalleştirmekte; genel olarak iş yaşamında piyasa endeksli düzenlemeleri, esnek, güvencesiz ve kısa süreli/geçici çalışma uygulamalarını genelleştirmekte, vasıfsızlaştırmayı yaygın hale getirmektedir (Sennet, 2010:22). Bu yapısal değişimler sonucunda da belirsizlik istihdam piyasasının standardı halini almaktadır. Mesleki eğitim kursları da bir yandan standartsızlığın yeni standart olduğu bu işgücü piyasasına katılmak için bile rekabet etmek zorunda kalan ve bu amaçla da kendi istihdam edilebilirliklerini artırmak isteyen yetişkinler için bir umut kapısı olmakta diğer taraftan da işgücü piyasasında ve istihdam koşullarında yaşanan bu değişimleri meşrulaştırıcı rol oynamaktadır.

Boş Zamanlarını Değerlendirmek İçin Kursa Katılanlar. Yetişkin eğitimine sosyalleşmek, boş zamanlarını değerlendirmek, yeni bir hobi edinmek, günlük rutinin dışına çıkmak gibi amaçlarla katılım oldukça yaygındır ancak bu amaçlarla mesleki eğitim kurslarına katılmış olmak, bu çalışmada elde edilen beklenmeyen bir sonuçtur. Zira katılımcıların mesleki eğitim kurslarına katılma amaçları daha çok istihdam ile ilişkilendirilmektedir. Her ne kadar katıldıkları kurslar mesleki eğitim kursları olsa da bu katılımcıların amaçlarının meslek sahibi olmak ya da iş bulmak değil boş zamanlarını değerlendirme, sosyalleşme ve kaçış olduğu söylenebilir. Burada belirtilmesi gereken bir diğer nokta da katılımcıların kursların türüne dair bilgilerinin olmadığıdır. Bu durum özellikle yaygın eğitim kurumlarında, daha önce de belirtildiği gibi, kursiyerlerin farklı amaçlarla katılabileceği her türlü kursun mesleki eğitim kursları adı altında toplanmış olmasıyla ilgilidir. Örneğin geleneksel söylemde dikiş nakış kursları diye adlandırılan ve özellikle kadınların yeni beceriler edinmek, sosyalleşmek amacıyla katıldığı kurslar, giyim teknolojileri adı altında mesleki eğitim kursu olarak açılmaktadır. Bu durum bir yandan her türlü becerinin işgücü piyasasına eklemlendiğinin ve bu anlamda da ticarileştirildiğinin diğer taraftan da yetişkin eğitiminin her alanının meslekileştirildiğinin tipik göstergelerinden biridir.

Kurslara boş zamanlarını değerlendirmek için başvuran katılımcılar çevrelerinde daha önce bu kurslara katılanların deneyimlerinden, kurslarla ilgili duyduklarından yola çıkarak ve daha çok birlikte sosyalleştikleri kişilerin etkisiyle kurslara katılmaya karar vermişlerdir. Bu amaçla kursa katılanların dördü de kadındır ve ikisi halk eğitimi merkezleri, biri olgunlaşma enstitüsü, biri de İŞKUR tarafından açılan kurslara devam etmişlerdir.

Katılımcılardan G3 köyde yaşadığını ve liseyi bitirdikten sonra üniversite sınavını kazanamadığı için köyde “hapis kaldığını” ifade etmektedir. Zira okul bittikten sonra ailesi, istediği zaman dışarıya çıkmasına, arkadaşlarıyla buluşmasına ya da ilçeye gitmesine izin vermemektedir. Kuzenin evine öğrenci takibi için ev ziyaretine gelen öğretmenin kendisine Halk Eğitim Merkezlerinde açılan kurslara katılmasıyla ilgili tavsiyede bulunması üzerine hem ilgi duyduğu bir alanda bir şeyler öğrenmek hem de evden dışarı çıkıp arkadaşlarıyla görüşme olanağı bulmak ve sosyalleşmek için kursa katılmaya karar verdiğini belirtmiştir. G3’ün bu konudaki ifadesi de oldukça açıktır:

G3: Belki evden çıkış yolu ya da köyden işte en azından ilçeye gider gelirim arkadaşlarımı görürüm dedim. (...) Ama kurs olursa kimse bişey demez, işe yarar dedim. Öyle karar verdim yani.

Sosyalleşme olanaklarının kısıtlı olduğu küçük yerleşim yerlerinde özellikle kız çocukları örgün öğretim sonrası istihdam olanakları gibi sağlıklı sosyalleşme olanaklarının da oldukça sınırlı veya yok denecek kadar az olması, hatta bazen hiç olmaması onları kurslara katılmaya yönlendiren temel amaçlardan biri olabilir zira bu kurslara katılmak onlara hem aile baskısından kurtulmaları için gerekli bir sebepleri hem de günlük rutinin dışına çıkarak yeni bir şeyler öğrenme ve istedikleri sosyalliğe ulaşma şartlarını sağlamaktadır.

Diğer taraftan toplumda özellikle kadınların geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin sorumluluklarının hafiflediği dönemler (çocukların büyümesi ve bakım sorumluluklarının kalmaması, evde bakmakla yükümlü oldukları yaşlıların olmaması, emeklilik dönemi vb) kendilerine ve kişisel gelişimlerine zaman ayırabilecekleri dönemler olarak kabul edildiğini söylemek mümkündür. Örneğin G5 ve G7 “çocuklar büyüyüp evde yapacak iş kalmadığından uğraşacak bir şeyler bulmak ve boş zamanlarını değerlendirmek” için kurslara katılmaya karar verdiklerini; böylelikle kurslardan öğrendikleri sayesinde dışardan almak zorunda oldukları şeyleri (Basit kıyafetleri dikme, çeyiz hazırlama, nakış işleme vb) kendilerinin evde yaparak aile bütçesine de katkıda

bulunabileceklerini belirtmişlerdir. G5 kurslara apartman komşularının telkiniyle katılmaya karar vermiş ve katılım amacını şu sözlerle ifade etmiştir:

G5: Komşu cesaretlendirince dedim bakalım bi deneyim, hem zaten çocuklar da büyüdü evde yapılacak iş yok, gider iki insan görürüm. Hem de kızlara çeyiz yaparım diye düşündüm. (...) Evden çıktık, bi meşgale oldu bize de hem de işte komşularla falan hep birlikte iyi oldu yani.

Benzer şekilde G7 de çocuğu büyüyünce evde yalnız sıkılmaya başladığını ve oyalanacak bir şeyler aramaya başladığını, “kursa mı, hanımlar lokaline mi gitsem” diye düşünürken bir arkadaşının sosyal medya hesabında gördüğü paylaşımlar üzerine o arkadaşıyla iletişime geçerek Olgunlaşma Enstitüsü kurslarına başvurmaya karar verdiğini ifade etmiştir:

G7: Yani eee... işte öyle karar vermiştim. İşte hem kursa giderim, hem evden çıkmış olurum oyalanırım vakit geçiririm, iki insan yüzü görürüm dedim. Sonra da burayı duyunca buraya başvurduğum oldu. İyi oldu yani.

G14 de benzer şekilde küçük bir ilçede yaşadığı için çok fazla olanağın olmadığını, ilçede İŞKUR’un kurs düzenlediğini duyunca değişiklik olsun diye kursa başvurduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

G14: Evde boş boş oturmaktan sıkılıyordum ben de. Gidecek yer yok, her gün aynı iş aynı kişiler. Hani dedim değişiklik olur hava alırım. Başka insanlarla beraber işte... konuşursun. Arada vakit geçer. Yani başta öyle kursa gideyim, iş yapayım, çalışayım. Öyle düşünmedim hiç aklımda yoktu. Dışarı çıkayım yeter(...).

Yapılan araştırmalar değişen teknoloji ve eğitim ihtiyaçları sonucunda yetişkinlerin eğitime katılma nedenlerinde birtakım değişiklikler olsa da meslekte ilerleme, kendini gerçekleştirme, yeni bilgiler öğrenme, sosyalleşme, boş zamanları değerlendirme, istenmeyen durumlardan kaçma gibi nedenlerin her zaman yetişkin eğitime katılım nedenleri arasında yer aldığını göstermektedir. Bu bağlamda kurslar mesleki eğitim kursu olarak açılrsa da bu kurslara yetişkinlerin boş zamanlarını değerlendirmek, ev işlerinin rutinlerinden uzaklaşmak, sosyalleşmek gibi amaçlarla da katılabilmektedirler. Nitekim çalışmaya katılan 4 araştırmacının ifadeleri de bu doğrultuda değerlendirilebilir. Zira bu katılımcılar ev hayatının rutinliğinden sıkıldıkları, yapacak farklı bir şey arayışı içinde oldukları, sosyalleşmek ve boş zamanlarını verimli değerlendirmek istedikleri, çevrelerinde bu kurslara katılanlardan etkilendikleri, yakınları

(G14), komşuları (G5) ya da bir uzman (G3) kendilerine önerdiği için kurslara katıldıklarını belirtmişlerdir. Her ne kadar katıldıkları kurslar kurumlar tarafından mesleki eğitim kursu olarak tanımlanıyor olsa da, katılımcıların öncelikli amacı bir meslek sahibi olmak ya da iş bulmak değildir.

Çalışmanın katılım amaçları ile ilgili bu kısmı yani katılımcıların kurslara katılım amaçları genel olarak değerlendirildiğinde üç önceliğin ön plana çıktığı görülmektedir:

- (1)istihdamda kalmayı ya da meslekte ilerlemeyi sağlayacak sertifika almak,
- (2)iş bulmak,
- (3) boş zamanları değerlendirmek.

Bu amaçlara göre katılımcıların başvurdukları kurumlar da değişmektedir. Sertifika almak ve boş zamanlarını değerlendirmek isteyen katılımcılar yaygın eğitim merkezlerine (halk eğitimi merkezleri ve olgunlaşma enstitüsü), iş bulmak isteyenler ise İŞKUR'a başvurmaktadır. Bu anlamda mesleki eğitim kurslarının öncelikli amacının meslek öğretmek, mesleğin gerektirdiği yeni bilgileri kazandırmak, var olan meslekte ilerlemeyi sağlamak olduğu göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de yetişkinlere yönelik mesleki eğitimin ağırlıklı olarak bir eğitim kurumu değil iş ve işçi bulma kurumu olan İŞKUR tarafından gerçekleştirildiğini, yetişkinlerin hangi alanda mesleki eğitim alacağı konusunda da bireysel ilgi ve yeteneklerin, taleplerin değil ekonominin ve işgücü piyasasının talep ve ihtiyaçlarının belirleyici hale geldiğini söylemek mümkündür.

Katılımcıların Kurslardan Haberdar Olma ve Kurs Seçimi Deneyimleri.

Katılımcıların kurslardan nereden ve nasıl haberdar oldukları, kursları öğrendikten sonra katılacakları kursa nasıl karar verdikleri Türkiye'de yetişkin mesleki eğitim sisteminin işleyişini anlamak açısından önemli bir boyuttur. Zira bu seçimler yetişkinlerin kurslardan öğrenme deneyimlerini, işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin yoğunlaştığı alanları, kişilerin bir meslek öğrenme konusunda kararın kendilerinde olup olmadığını anlamaya yardımcı olmaktadır. Yapılan görüşmelerde kurs seçiminin kursa katılım amaçlarıyla bağlantılı olduğu görülmüştür. Sertifika almak için kursa gidenlerle boş zamanlarını değerlendirmek için kursa gidenler gidecekleri alanlara kendileri (ya da işverenleri) karar verirken, bir iş bulmak için kursa başvuranlar çoğunlukla hangi kurs öneriliyorsa ya da hâlihazırda hangi kurs açılmışsa onlara başvurmuşlardır. Bu bağlamda mesleki eğitim kurslarına katılan yetişkinlerin her zaman istedikleri mesleği seçme

şanslarının olmadığını, işgücü piyasasının ya da işverenlerinin bu durumda belirleyici olduğunu söylemek mümkündür.

Katılacağı Kursu Kendisi Karar Verenler. Katılımcıların sekizi katılacakları kurslara kendilerinin karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak burada da katılımcıların hepsinin kendi iradeleriyle bu kurslara katıldıklarını söylemek mümkün değildir zira bazıları bu kursları çeşitli sebeplerle seçmek zorunda oldukları hatta kursa gitmek zorunda oldukları için seçmişlerdir. Örneğin bir önceki bölümden anımsanacağı gibi G1 işverenin hibe alabilmesi için, kursa zorunlu olarak gitmiştir. Benzer şekilde G2 de kardeşinin alması gereken sertifika kursunun açılması için gerekli 10 kişiyi bulmak için kalorifer ateşleyiciliği kursunu seçmiştir. Aynı zamanda kendisi de bu işi yapmakta olduğundan ileride işine yarayacağı için sertifika almasının yararlı olacağını düşündüğünü belirtmiştir. G4 için de benzer bir durumun varlığından söz edilebilir çünkü G4'ün bilgisayar işletmenliği kursuna katılım amacı kendi istediği değil çalıştığı kurumda kadro değiştirmek için bu sertifikanın kendisinden talep ediliyor olmasıdır. Mesleki eğitim kurslarına sertifika almak için katılan G6'da her ne kadar kurs seçimine kendi karar vermiş görünse de işletme sahibi olarak sertifikalı olma zorunluluğundan dolayı sağlık ile ilgili mesleki eğitim kursunu seçmiştir. Bu bağlamda kurslara sertifika almak amacıyla katılanlar her ne kadar kurs alanı seçimini kendileri yapmış görünseler de aslında işyerlerinden veya yapmakta oldukları işlerden kaynaklı zorunluluklarla kurslara katılmışlardır.

Diğer taraftan mesleki eğitim kurslarında katılacakları alana gerçek anlamda kendisi karar verenlerin büyük çoğunluğunun kurslara iş bulmak ya da sertifika almak gibi istihdamla ilgili bir amaçla değil, boş zamanlarını değerlendirmek, sosyalleşmek amacıyla başvurular olduğu görülmüştür. Bu durum bu katılımcıların kurs seçimi ile ilgili ifadelerinde de açık olarak görülebilmektedir:

G3: Lisede giyim bölümü okudum. Meslek lisesiydi Giyim bölümü mezunuyum yani, dikiş işlerini zaten biliyorum. Annemden çevremden de nakış işlemeyi, dantel, oya yapmayı öğrendim. Seramik kursu ilgimi çekti. Hem değişiklik olsun, yeni birşeyler öğrenirim dedim. (...) Farklı olsun diye dediğim gibi seramik seçtim.

G5: Dikiş nakışı kendim seçtim tabi yani giyim kursu diyorlar orda. Yani başka kursa gitmezdim pek (...). Dikiş nakış işleri işime yarar evde de yaparım diye düşündüm. Kızlara çeyiz yaparım. (...) Başka kurslar da vardı tabi ama ben istemedim.

G7: Yani diğer bölümleri ve kursları çok da araştırmadım girdikten sonra öğrendim bissürü bölüm varmış ama benim ilgim hem kıyafet dikmek tasarlamak üzerineydi. Severim eski kıyafetlerimden falan yeni şeyler kesmeyi dikmeyi. Farklı şeylerde değerlendirmeyi. (...) bi de sevdiğim alan olunca direk bunu seçtim yani.

Bu ifadelerde de görüldüğü gibi, kurslara boş zamanlarını değerlendirmek, günlük rutinlerinin dışına çıkarak sosyalleşmek amacıyla katılan katılımcılar kurs alanı seçimlerinde tamamen kendi ilgi duydukları alanlara yönelmişlerdir. Zira kurs sonrasında öğrendikleri mesleğe ve/veya becerilere ilişkin bir işe başvurmayı düşünmediklerinden kursla istihdam arasında bir bağ kurmamışlardır. Bu anlamda çalışmaya katılan katılımcılar arasında kurs seçimi konusunda en özgür davranabilen ve kendi seçimlerini yapabilen kişiler olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum, mesleki eğitim kurslarına katılan bireylerin kurs seçimlerine kendilerinin karar verebilmeleri için üstlerinde bir iş bulma baskısı hissetmemeleri gerektiğini de göstermektedir. Nitekim G8’de aşçılığa ilgisinin olduğunu ve İŞKUR tarafından açılan aşçılık kursunu kendisinin seçtiğini ifade etmiştir. Onun da ilgi duyduğu ve kendi istediği kursu katılabilesinin sebebi kursa devam ederken halihazırda çalışmakta olduğu güvencesiz de olsa bir işinin olmasıdır. Kursu başvurma amacı sevdiği işi yapabileceği daha iyi bir iş bulmaktır.

G8: İşte ben İşkur’un S.... Şubesine aşçı yardımcılığı kursunu seçmiştim kayıt olduktan sonra. Yemekle uğraşmayı, yemek yapmayı küçüklüğümden beri severim yani. Öyle olunca, olursa dedim yani sevdiğim bi işe geçerim iş bulursam. Bulamazsam burada çalışmaya devam yani.

Özetlemek gerekirse, kurs seçimi konusunda gideceği kurs alanına kendisi karar veren 8 katılımcıdan dördü sertifika almak için başvuranlardır ki bu katılımcılar yukarıda da belirtildiği gibi yapmakta oldukları iş sertifika almayı zorunlu kıldığından ya da kadro değiştirmek için gerekli belirli bir sertifikaya ihtiyaç duyduklarından mesleki eğitim kurslarına katılmışlardır. Üç katılımcı ise boş zamanlarını değerlendirmek için başvuranlardandır ki bu grupta yer alanlar amaçlarının bir meslek sahibi olmak ya da iş bulmak değil, daha çok ev içi rutinden kaçmak, sosyalleşmek olarak ifade etmişlerdir. Bu 7 katılımcının hepsi kurslara yaygın eğitim merkezlerinde devam etmişlerdir. İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarına katılıp kendi seçtiği kursa katılabilen sadece bir katılımcı vardır. İş aramak amacıyla İŞKUR tarafından açılan kurslara katılanlardan sadece G8 kendi istediği kursa gittiğini belirtmiştir. Onu da, amacı iş bulmak olan diğer

katılımcılardan ayıran kursa başvururken halihazırda güvencesiz de olsa bir işte çalışıyor olmasındır.

Kurum Tarafından Önerilen/Uygun Görülen Kurslara Katılanlar. İş aramak için İŞKUR'a başvuran altı katılımcının katılmak istedikleri kursları kendilerinin belirlemedikleri ya da ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kurs seçmedikleri, daha çok kurum mesleki danışmanları tarafından kendilerine önerilen ya da o anda açık olan kurslara katıldıkları görülmüştür. Önceki bölümlerden anımsanacağı üzere İŞKUR tarafından hangi alanlarda kurs açılacağı işgücü piyasasından gelen taleplere göre belirlenmektedir. İŞKUR'a iş bulmak ya da işsizlik maaşından yararlanmak için başvuran kişiler de uzun süren işsizliğin onları getirdiği "ne iş olsa yaparım" noktasında kendilerine sunulan ya da o anda açık olan kurslara katılmak zorunda kalmışlardır. Nitekim katılımcıların ifadeleri de bunu doğrular niteliktedir. Örneğin G9, İŞKUR'a kayıt yaptırdıktan sonra katılabileceği kurslar hakkında bilgi alırken, reyon görevliliği kursu olduğunu öğrenmiş ve önce o kursa katılmış ancak bu kurs bittikten sonra işe yerleştirilmemiş, kısa süreli geçici işlerde çalıştıktan sonra 6 aylık bekleme süresi dolunca tekrar İŞKUR'dan mesleki eğitim kurslarına başvurmuş ve ikincisinde de çağrı merkezi görevlisi kursuna katılmıştır. Bu kursların her ikisi de kendisine İŞKUR meslek danışmanı tarafından önerilmiş ve G9 da ne olursa razıyım diyerek kabul ettiğini şu ifadelerle ortaya koymaktadır:

G9: (...)reyon görevlisi kursu var dedi meslek danışmanı. Hani ne olursa razıyım o kadar yani durumum. (...) iş bulamadım 8 ay geçince tekrar kursa katılmak için başvurduğum İŞKUR'a. hani çağrı merkezi falan ne kurs olursa diye, onun için tekrar başvurduğum (...).

Benzer şekilde G10 da mesleki eğitim kurslarından İŞKUR'a kayıt esnasında sırada beklerken haberdar olmuştur ve kendisine yaşadığı ilçede temizlik görevliliği kursu açılacağı, o kursa katılması önerildiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

G10 (...) Dediler bana işte sizin orda temizlik görevlisi kursu açılacaktır. Sen ona katıl. (...) Ben öyle gitmişim yani kursa.

G12 ise İŞKUR'a kayıt yaptırdıktan sonra katılabileceği kursları İŞKUR'un internet sitesi üzerinden araştırmıştır. İnternette başvurabileceği iki kurs bulunmaktadır ve satış elemanı kursunun kendisi için daha uygun olacağını düşünerek ona başvurduğunu belirtmiştir:

G12: (...) Baktım internetten kurslara... hasta bakıcılığı kursu ve satış elemanı kursu vardı. Yani şöyle anlatayım... eee hasta bakıcılığını yapamam diye işte... satış elemanı kursuna başvurduğum.

Mesleki eğitim kurslarına iş bulmak için başvuran diğer katılımcılar gibi, G13 de İŞKUR'a "ne iş olsa yaparım" diyerek gitmiş ve kendisine kablo montaj kursuna başvurabileceği söylenmiştir. O anki ruh halini ve hayal kırıklığını "eve gidip hiçbir işe yaramadığımı düşündüğüm diplomamı yırtmak istedim" diye anlatan ve kursa başvurmayı çaresiz kabul ettiğini belirten G13'ün kurs seçimi ile ilgili ifadesi şöyledir:

G13: Ne iş olsa yaparım diye gittim yani işte en son İŞKUR'a. Orada kursların olduğunu da öğrendim. Yani dediğim gibi hem ne iş olsa yaparım diye gittim aslında ama kablo montaj kursu falan deyince hayal kırıklığına uğradım. (...) ama başka çare yok bir umut başvurdum yani.

G14 İŞKUR tarafından açılan kuaförlük kursuna eşinin haber vermesiyle katılmıştır. Yaşadığı ilçede İŞKUR ilk defa kurs açmıştır ve kadınlar için sadece kuaförlük kursu vardır. Bu nedenle zaten alan seçme şansı olmamıştır. G14'ün bu durumu şöyle ifade etmiştir.

G14: İşkur destekli meslek edindirme kursu açılacaktı (...). Kuaförlük kursu vardı kadınlara işte erkeklere de başka bir kurs vardı.(...) mecbur ona başvurdum.

İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarına katılımlar meslek danışmanı onayından sonra gerçekleşmektedir ancak katılımcı tercihlerinden çok, açık olan kurslar içinden seçim yapılmaktadır. Ayrıca bu kurslara isteyen herkes katılamamaktadır. Açılacak her kursun istihdam alanına göre ön başvuru şartları (yaş aralığı, cinsiyet, eğitim durumu, vb.) belirlenmekte ve ön başvuru şartlarını taşıyan kursiyer adayları arasından meslek danışmanlarının yaptıkları mülakatlar sonucuna göre katılımcılar seçilmektedir. G9 farklı zamanlarda iki kez İŞKUR'dan kurs almış ve her ikisinde de kendisine önerilen kurslara katılmıştır. G10'a yaşadığı yerde açılacak olan kursun uygun olduğu söylenmiştir. G12 açılacak olan iki kurs arasından tercih yapmış, G13 ise almış olduğu öğretmenlik eğitimiyle hiç ilgisi olmayan bir alanda açılmış olan kursa katılmıştır. G14'ün katıldığı kurs yaşadığı ilçede İŞKUR tarafından açılmış olan tek kursur ve öncesinde kursa gitmek gibi bir talebi olduğundan değil, kurs açıldığından haberdar olduğu için kursa başvurmuştur.

Kurslardan haberdar olma ve kurs seçimi konusunda, genel olarak katılımcılar kursları ya kursa devam eden, daha önceden katılmış olanların ve kurslar hakkında bilgisi

olan kişilerin önerisi doğrultusunda ya da özellikle İŞKUR kurslarında kuruma iş aramak için başvurduklarında uzmanlardan duyduklarını ifade etmişlerdir. Hangi kursa katılacaklarına karar verme konusunda da benzer bir tablonun olduğunu söylemek mümkündür. Kurslara boş zamanlarını değerlendirmek için başvuranlar ile sertifika almak için başvuranlar kendi istedikleri kursları seçerken, iş bulmak için İŞKUR'a başvurmuş olanlar daha çok kurumun önerdiği kurslara katılmışlardır. Bu durum yukarıda da ifade edildiği gibi işsizliğin bireylere yapmak/öğrenmek istedikleri işi/mesleği seçme hakkı tanımadığını, onları piyasanın talep ettiği iş gücünün bir parçası olmak için sunulan kurslara / işlere zorunlu bıraktığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle istihdamla ilgili mesleki eğitim kurslarını seçmede katılımcıların ilgi ve isteklerinden çok işgücü piyasasının taleplerinin belirleyici olduğu da bir kez daha trajik bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların Kurslara Kayıt Yaptırma Deneyimleri. Mesleki eğitim kurslarına kayıt yaptırma süreci kurslara erişim konusunda bilgi vermesi açısından önemlidir. Zira uzun bekleme süreleri, kayıt yaptırmada çok fazla belge istenmesinin yarattığı zorluklar, başvuranların bilgisayar ve internet kullanıcısı olup olmamaları, kurs başvurusunun kurumda yapılıp yapılmaması gibi durumlar mesleki eğitim kurslarına erişimde etkili olmaktadır. Yapılan görüşmelerde genel olarak kurslara kayıta iki yöntemin öne çıktığı görülmüştür. Bunlardan ilki kayıtların başvuru kurum personeli tarafından yapılması, ikincisi ise katılımcıların kurs kayıtlarını internet üzerinden kendilerinin yapmalarıdır. Hem Halk Eğitimi Merkezleri hem de İŞKUR tarafından açılan kurslara katılımcıların internet üzerinden kendilerinin başvurmaları mümkündür ancak yapılan görüşmelerde Halk Eğitimi Merkezlerinde kurs kayıtlarının daha çok kurum personeli yardımı ile gerçekleştirildiği ifade edilmiştir.

Başvurusu Kurum Personeli Tarafından Yapılanlar. Sekiz katılımcı kursa kayıtlarının kurum personeli tarafından yapıldığını belirtmiştir. G2, G3, G4, G5 ve G6 kursa Halk Eğitimi Merkezlerinde katılmışlardır. Bu katılımcıların kurs kayıtları Halk Eğitimi Merkezlerinde görevli idareciler ya da görevli memurlar tarafından yapılmıştır. Kurum çalışanları tarafından kendilerine kullanıcı adı ve şifresi de verilmiş, bir kısmına sisteme nasıl giriş yapacakları da anlatılmıştır. Kursa kayıtları Halk Eğitim Merkezi

kurum personeli tarafından yapılan katılımcılar bu konudaki memnuniyetlerini dile getiren ifadeler kullanmışlardır. Bunlardan bazıları şunlardır:

G2: (...) Müdür yaptı başvurumuzu, toplanıp gittik biz halk eğitime. (...) İlgilendi bizimle. Hatta o gün başka kimse yoktu, kendi yaptı başvurumuzu (...).

G3: (...) Müdür yardımcısı sağ olsun çok ilgilendi. (...) Sonra internet üzerinden yapılmış kayıt. Müdür yardımcısı kaydımı yaptı. Bana da gösterdi sisteme nasıl giriş yapılacağını falan.

G4: (...) Müdür yardımcısı internet üzerinden yaptı başvuruyu. Bana da şifre verdi.

G5: (...) Halk eğitimde memur yaptı kaydımızı. Bi kağıda şifre falan da yazdı da. O yaptı bizim işlerimizi hep. Kayıt falan. Biz nüfus cüzdanlarımızı verdik işte ilk başta. O halletti geri kalanını. (...)

G6: (...) Halk Eğitim Merkezinde memur kimliğimle sisteme giriş yaptı. (...) Şifremi verdi bana. Kayıt yaptı.

G2, G3, G4, G5 ve G6 ifadelerinde görüldüğü üzere beşinin de kurs başvuruları HE Merkezlerinde müdür, müdür yardımcıları ya da memurlar tarafından yapılmıştır. Bu durum katılımcıların işini kolaylaştırmıştır. Zira bazıları, örneğin, G2 ve G5 daha önce hiç bilgisayar kullanmadıklarını ve kayıt işlemlerinin kurum personeli tarafından yapılmasından duydukları memnuniyeti görüşme sorusu esnasında birkaç kez tekrarlayarak dile getirmişlerdir.

G7 ise kursa Olgunlaşma Enstitüsünde katılmıştır. Halk Eğitim Merkezlerinde olduğu gibi Olgunlaşma Enstitüsünde de kayıt işlemleri kurum tarafından gerçekleştirilmiştir. G7 kayıt esnasındaki deneyimlerini şu sözlerle aktarmıştır:

G7: Ağustos'ta götürdüm belgeleri tamamlayıp işte onlar yaptı ordan kaydımı.

İŞKUR tarafından açılan kurslara katılmış olan G10 ve G11 de kursa başvurularının İŞKUR'da yapıldığını belirtmişlerdir. Ancak her ikisi de başvuru ve kayıt sürecini kendileri yürütmediklerini ifade etmişlerdir. Türkçe konuşma ve anlatma konusunda sorun yaşadığını belirtmiş olan G10 süreci kendisi gibi İŞKUR'a kayıt yaptıran bir arkadaşının yardımıyla tamamlamıştır ve bu süreci şu sözlerle anlatmıştır:

G10: Bir arkadaş daha vardı benlen gidecek onu dedim ben, dedim işte durum böyle eee bene haber edersen sen hani daha iyi şey yaparsın takip falan işlerini bilirsin. O demiş bana tamam. o arkadaş işte şey yaptı haber bana verdi. Kurs açılacaktır diye. İşte gittik o yapmış kendi işini beni de işte götürmüş bana da oraya. Okuldaydı zaten. Biz orda işte kimlik falan vermişiz öyle yapmışlar yani.

G11'e ise başvuru ve kayıt esnasında erkek kardeşi yardımcı olmuştur ancak başvuru ve internet üzerinden kursa kayıt işlemleri kurum personeli tarafından yapılmıştır:

G11: Valla hani ben oturdum orda bankta. Kardeşim koşturdu sağ olsun. İmza atılacak falan olunca geldi aldı beni. O dedi işte kurs varmış ona da kayıt ettiler seni çıkarsa diye. (...)

Mesleki eğitim kurslarına kayıt ve başvurularda kurum personelinin ya da yardımcı olacak birinin varlığının, özellikle bilgisayar ve internet okuryazarı olmayan ya da daha önce herhangi bir kurstan yararlanmamış ve sürecin nasıl işlediği bilmeyen kişiler için kolaylaştırıcı, rahatlatıcı ve kurslara katılımı artırıcı bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Kendileri İnternet Üzerinden Başvuru Yapanlar. Görüşme yapılan katılımların beşi kurslara internet üzerinden kendilerinin başvuru yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşmecilerin tamamı İŞKUR tarafından verilen mesleki eğitim kurslarına katılmışlardır. Kurs başvurularını internet üzerinden yapan G8, G9, G13 ve G14 İŞKUR'a iş aramak ya da işsizlik kaydı oluşturmak için gittiklerinde mesleki eğitim kurslarından haberdar olduklarını ve İŞKUR kayıtlarını oluşturduktan sonra internet sitesi üzerinden kendilerine önerilen ya da sitede var olduğunu gördükleri kurslara başvuru yapmışlardır. Bu konuda katılımcıların ifadelerinden bazıları şunlardır:

G8: İşte ben İşkur'un S... Şubesine aşçı yardımcılığı kursuna başvurmuştum İŞKUR'a kayıt olduktan sonra. Kendim internetten yaptım yani kurs başvurusunu orada öğrenince.

G9: (...) İŞKUR'a kayıt olunca katılabileceğim kursları da sordum. (...) reyon görevlisi kursu var dedi meslek danışmanı. (...) O kursa internetten kendim başvurdum (...)

G12: (...) baktım internetten işte... hasta bakıcılığı kursu ve satış elemanı kursu vardı. (...) satış elemanı kursuna başvurdum.

G13: İnternetten başvuruluyordu zaten. Kendim yaptım yani başvuruyu.

G14'ün başvurusunu ise eşi takip etmiş, İŞKUR kaydını yaptırdıktan sonra yaşadığı yerde açılan tek kursa internet üzerinden başvuru yaptığını ifade etmiştir:

G14: (...) internetten İŞKUR'dan verdikleri şifreyle kayıt olduk kursa.

Kurslara internet üzerinden başvuru yapan katılımcıların eğitim seviyesine bakıldığında lise ve üniversite mezunu oldukları, yaş aralığının da 20-40 yaş olduğu görülmektedir. Bu grubun bilgisayar ve internet kullanmaya daha aşina olduklarını ve başvuru sürecinde de bu nedenle zorlanmadıklarını ve bir kurum personeli ya da başkasının yardımına ihtiyaç duymadıklarını söylemek mümkündür.

Özellikle İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kursları işgücü piyasasının taleplerine göre, ihtiyaç duyulan alanlarda ve zamanlarda açılmaktadır. Bu da iş ve kurs arayanların sürekli olarak kurumun sayfasından takip etmesini gerekli kılmaktadır. Okur-yazar olmayan, ya da okuma yazma bilen ama bilgisayar ve internet kullanamayanlar için bu durum kurslara başvuru yapmayı ve katılımı zorlaştırmakta, hatta yardım alabilecekleri biri yoksa imkansız hale getirmektedir. Bu kişilerin halihazırda içinde buldukları dezavantajlar bu nedenle daha da artmakta, eşitsizlikler derinleşmektedir. Strateji belgelerinde de istihdam edilebilirliğin artırılmasına yönelik söylemlere yer verilirken, bu kişilerin kendilerini istihdam edilebilir kılmaları için erişimin kolaylaştırılmasına ilişkin uygulama önerisi bulunmamaktadır.

Katılımcıların Kurslara Katılım Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar. Yetişkin eğitiminde katılım engellerinin belirlenmesine yönelik çalışmalarda (Merriam,2008; Chao,2009; Lewis-Fitzgerald, 2013) durumsal (kişinin belli bir zamandaki koşullarına bağlı olarak), kurumsal (katılımı engelleyen tüm etkinlikler ve prosedürler), psikolojik (kişinin benlik algısı ve öğrenmeye yaklaşımı) ve informasyonel (ulaşılabilir çevredeki eğitim olanakları hakkında bilgiye sahip olmama) engeller ve zorlukların ön plana çıktığı görülmektedir. Yine bu çalışmalar toplumsal yapı altında toplanabilecek coğrafi koşulların, demografik etkenlerin, sosyo-ekonomik koşulların ve eğitimin de katılımı kültürel belirleyiciler olarak rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da mesleki eğitim kurslarına katılım sürecinde görüşmecilerin çoğu birtakım zorluklarla ve engellerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Karşılaşılan zorluklar çoğunlukla ev ve iş yaşamıyla kursu birlikte yürütmek zorunda kalmaktan ve ekonomik yetersizliklerden kaynaklanmaktadır. On katılımcı çeşitli zorluklar yaşadıklarını dile getirirken, dördü ise herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

Günlük Hayata, İş Yaşamına Dair Zorluklar. Halihazırda bir işte çalışmakta olanların ya da evde küçük çocuğu olan özellikle kadın katılımcıların kurslara katılım

süresinde bazı zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin G1 kursa giderken aynı zamanda çiftlikte çalışmakta olduğu için kurs süresince çiftlikteki işlerinin aksadığını, hayvanların bakımı için kurs dönüşü geç saatlere kadar çalışmak zorunda kaldığını belirtmektedir. G1 kursa kendi isteğiyle değil, işverenin talebiyle katılmıştır, buna rağmen kurs ve iş yerindeki rutin işlerini birlikte yürütmek zorunda kalmıştır. Bu nedenle de bazı sıkıntılar yaşadığını şu sözlerle ifade etmektedir:

G1: Sıkıntı olmaz mı oldu tabi. Burda işler kaldı. Oğlaklar var, kuzular var, koyunlar keçiler çıkacak yaymaya. Bakmak ister. (...) işte bi hayvanla, işler kaldı. Yığıldı akşam onlara koştur, temizliklen falan uğraş.

G4 de benzer şekilde aynı zamanda belediyede zabıta olarak çalışmaya devam ettiğini ve bu nedenle işin yoğun olduğu zamanlarda kursa devam etmekte problem yaşadığını, böyle zamanlarda kurs öğretmeninin hoşgörülü davrandığını söylemiştir:

G4: Zabıtada çalışıyorum ben mesai belli olmuyo. Bazen gittiğimiz köyden gelemiyoruz. Geç kalıyoruz. O zamanlarda gidemedim kursa.

G6 ve G14 kurslara katılım süresince ev işlerinin ve çocuk bakımının aksamasından kaynaklı sorunlar yaşamışlar, akraba ve yakınlarının yardım ve desteği ile süreci tamamlayabilmişlerdir. G6 kursu başka bir ilçede almak zorunda kaldığını ve ulaşım konusunda zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda hem iş yerindeki işleri yetiştirmek zorunda kaldığını hem de çocukla ilgilenmesi gerektiği için yaşadığı sıkıntıları şu ifadelerle dile getirmiştir:

G6: Yani aslında burdaki halk eğitimde olsa hiç sorun yaşamazdım da işte S.....'da olunca mecburen haftada 3 gün otobüsle gittim geldim. Bi de durakla halk eğitim binası uzak yürüdüm de bayaaa. Ee yani zorlandım tabi, burda dükkan var. İşler kalıyor kız var (...) İşler kalıyo. Akşam gelince evin işi çocuk yemek geceye kalıyodu çoğu zaman hamur poğaçaya işte ama mecbur olunca. (...) Ben de gittim geldim yani, eee kurs değil de yol zorladı. Hani otobüs bekliyorsun ha deyince gelmiyo. Kurstan çıksan saati gelmeyince yok yani otobüs. Zorlandım o yüzden bayaaa.

Benzer şekilde G14 de ev içi sorumluluklarının aksadığını ve bu nedenle bazı problemler yaşadığını belirtmiştir:

G14: Hani eee bazen şey oluyordu işte yemek yetişmiyordu falan. (...) ister istemez şeyler eeee aksamalar oluyodu. İşte yemek kalıyo. Evin işi kalıyo falan ama hani kursta dışarda çalışmak gibiydi.

G10'un yaşadığı sorun ise diğerlerinden farklıdır zira anadilinin Türkçe olmaması ve Türkçeyi çok iyi bilmemesi nedeniyle kursta anlatılanları anlamakta zorluk çekmiştir. Çoğu zaman ne yapması gerektiğini kendisine diğer kursiyerler açıklamıştır. Bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

G10: Biraz anlamakta zorlanmışım yani ne dediklerini. Hani Türkçemiz çok iyi değil.

G11 kursa katılım esnasında en çok sorun yaşayanlardan biridir, zira kendisi daha önce herhangi bir kurs ortamına girmemiş, bulunduğu bölgenin dışına yalnız başına çıkmamıştır. Kursla ilgili olarak otobüsle gidip gelmeyi öğrenmek, kurs ortamına uyum sağlamak gibi sorunlar yaşarken, ev işleri ve çocuğunun bakımı konusunda da zorlanmış, ailesinden destek almıştır. Aynı zamanda kursa giderken evlere temizliğe gitmeye de devam ettiğinden, temizliğe gittiği günlerde kursa gidememiştir. Kursa katılım ile ilgili yaşadığı zorlukları şöyle ifade etmiştir:

G11: Sıkıntı her zaman var yani ee.. işte otobüsnen gittim hep hani yürüyüm desem eee yolları bilemem dedim. Öyle ineceğim yeri ezbelordum hani yanlış olmasın diye. İşte bazen temizliğe gidiyordum erken çıkamadığım zamannar oldu. Diyemiyosun işte ben kursa gidecem diye. Para vermiş iş bekler. Kızıma annem bakar ben temizliğe gidince zaten ev 3 katlı hani. En alt katında biz kalıyoz. Üstümüzde annemler. Müstakil sayılır ev. O çok sıkıntı olmadı da hani eee işte gidiş geliş. Bi de alışkın değilim hani yanlış yaparsam diye çok korktum ilk başları.

Ekonomik Zorluklar. Katılımcıların üçü ekonomik yetersizliklerden dolayı kurs için gerekli olan malzemeleri almakta zorluk çektiklerini ya da kursa ulaşım için toplu taşımaya para vermektense yürümeyi tercih ettiklerini ancak bunun da kendileri için zorlayıcı bir süreç olduğunu dile getirmişlerdir. G3 kursa katılım konusunda hem ev işlerine yeterince yardımcı olmadığı için annesiyle yaşadığı tartışmalar hem de ekonomik yetersizlikler nedeniyle sorun yaşadığını ifade etmiştir. Her gün kurs için ilçeye gidiş geliş yol parasını ve kurs malzemelerini alacak parayı ailesinden istemek zorunda kaldığı için yaşadığı zorlukları şöyle ifade etmiştir:

G3: (...) kurs malzemeleri almak için para istemek çok zoruma gidiyordu ama mecbursun. (...) İşte köyden dolmuşla ilçeye gitmek para, orada arkadaşlarımla ayak üstü bir şeyler yeşem para. Yani bunlar beni zorladı açıkçası.

G8 ve G9 ise her gün kursa gidip gelirken ulaşım para vermenin kendilerini ekonomik olarak zorladığını, yol parasından paradan tasarruf etmek için kurs yerleri yürüme mesafesinde olmasa bile yürüdüklerini, İŞKUR tarafından kurs süresince verilen ücreti bunun için harcamak istemediklerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

G8: (...) her gün ee işte yol gidiyorsun otobüs parası lazım bazen cebimde harçlık olmuyordu mecbur ego bekliyorsun işte ucuz diye. Ya da kart buluyordum arkadaşlardan falan. Ego otobüsü şeyden işte kursun olduğu okuldan çok uzaktan geçiyordu hani bi otobüse daha para vermemek için üç kilometre kadar şey yapıyordum...yürüyordum gidiş gelişlerde.

G9: Yol parası çok tutuyordu örneğin. Zorlanıyordum yani karşılamakta. O yüzden o parayı otobüse vermektense cebimde kalsın diyor hani insan.

Yetişkinlerin kurslara katılım engellerinin ortadan kaldırılması için temel fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmış olması gerekmektedir ayrıca toplumsal güçlükler, sağlık sorunları, ekonomik problemler yapılandırılmış öğrenme ortamlarında güvensizliğe yol açabilmektedir (Tusting ve Barton, 2011). Bu yüzden yetişkinlerin mesleki eğitim kurslarına katılabilmeleri için gerekli fiziki ve ekonomik koşulların sağlanmaması halinde katılımcıların dile getirdiği zorlukların ortadan kalkması mümkün değildir. Örneğin kurslara katılan yetişkinlerin çocuk bakımı hizmeti alabilecekleri kamusal ücretsiz bakımevleri açılmalı, halihazırda çalışmakta olanlara ücretli izin olanakları yaratılmalı ve kursa giderken günü birlik işlerde çalışmak zorunda kalanlara ya da işsiz olanlara günlük ihtiyaçlarını ve ulaşım giderlerini karşılayacak yeterli ücret verilmelidir.

Katılımcıların Kurslardan Öğrenme Deneyimleri

Yetişkinler kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ve kendi seçimleriyle katıldıkları öğrenme ortamlarında kendilerini daha iyi hissetmekte ve öğrenme sürecini de daha anlamlı bulmaktadırlar (Chao,2009:908). Yani yetişkinlerin öğrenme deneyimlerini anlamlı bulmalarında ihtiyaçları ve buna uygun seçimleri belirleyici olmaktadır. Nitekim görüşme yapılan katılımcıların kurs içeriklerine yönelik düşüncelerinin ve öğrenme deneyimlerinin de kurslara katılım amaçlarına ve kurslardan beklentilerine göre değiştiği görülmüştür.

Katılımcıların Kurs İçeriklerine Dair Düşünceleri ve Öğrenme Deneyimleri.

Kursların içerikleri ve kurslardan öğrenmeye dair katılımcıların düşüncelerinde iki farklı eğilimin olduğu görülmüştür. Bir kısmı kurslarda daha önce bildikleri şeylerin tekrar edildiğini, hatta kendilerinin kursta anlatılanlardan daha çok şey bildiklerini iddia etmiştir. Bu şekilde düşünenlerin çoğunluğu halihazırda bir işi olan ve kursa sertifika almak için katılan katılımcılardır. İkinci eğilim ise kurs içeriklerinin ve öğretilenlerin oldukça yararlı ve anlamlı olduğu yönündedir ki bu şekilde düşünen katılımcılar arasında iş bulmak ya da boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla kurslara katılanlar çoğunluktadır. Bu bağlamda kursa katılanların kurs içeriklerine dair düşüncelerinde ve kurslardan öğrenme deneyimlerinde kursa katılım amaçlarının ve kurslardan beklentilerinin belirleyici olduğu söylenebilir.

Kursta Öğrendiklerini Bildiklerinin Tekrarı Olarak Görenler. Katılımcılardan altısı kursta öğrendiklerinin çoğunlukla zaten bildikleri ve yapmakta oldukları şeyler olduğunu ifade etmiştir. Burada dikkat çekici olan mesleki eğitim kurslarına sertifika almak için giden katılımcıların ve daha önce yaptıkları bir iş (örn. temizlik görevlisi) ile ilgili kursa katılanların öğrenme süreçlerini bildiklerinin tekrarı, kursu da bir anlamda zaman kaybı olarak görmeleridir. Bu bağlamda, önceki öğrenmelerin belgelendirilmesi ya da diğer bir ifadeyle hem çalışanların hem de işverenlerin çeşitli sebeplerle sertifika alma zorunluluğu eğitimin ve kitabi bilginin değersizleştirilmesine, formel öğrenme biçimlerini önemsizleştirilmesine ve öğretmenin/ eğitimcinin rolünün küçümsenmesine yol açmaktadır. Örneğin, G1 ortaokuldan sonra örgün ya da yaygın herhangi bir eğitim faaliyetine katılmamıştır ve kurstan bir beklentisi de yoktur. Kursa işverenin isteği doğrultusunda katılmıştır. Daha önce de ifade edildiği üzere kendisi uzun süredir çobanlık yapmaktadır ve mesleği babasından öğrenmiştir. Bu nedenle de sürü yönetimi kursunda öğrenme deneyimlerini yıllardır yapmakta olduğu işi kendisine, çobanlığı onun kadar bilmeyenlerin anlattığını düşünmektedir ve bunu da “belki de hayatında üç koyunu yanyana görmemiş kişilerden öğrenmeyi garipsedim.” şeklinde dile getirmiştir. Kursa giderken herhangi bir beklentisi ve daha önce herhangi bir kursa katılma deneyimi de olmadığından öğrendiklerine çok fazla anlam yüklememektedir. Bunu da kursta öğretilenleri anlatırken sık sık “biz bunu zaten biliyorduk, bunları zaten önceden de uyguluyorduk” ifadeleri ile ortaya koymaktadır. G1 kurslarda anlatılanlardan çok daha fazlasını yaparak yaşayarak öğrendiğine dair düşüncesini şu sözlerle ifade etmiştir:

G1: Kurs iyiydi. Önceden bilmem gitmedim hiç. Nasıl olur böyle kurslar. Resimlerle, filmlerle anlattılar bize. Ama ben zaten yılların çobanıyım. Komik geldi bize biraz. Belki de iki koyun görmemiştir bilgisayarda anlatanlar dedik. Ama güzeldi işte. Bişey de beklemedim pek hocanın ben. Belge alcaz diye gittik pek bişey de yoktu aslına bakarsan öyle anlattılar işte nasıl yapılır nasıl edilir de yaş geçmiş bizim. Bi de zaten çobanlık ederiz yıllardır. Bazısı gitmedik çoğu derslere. Az idare ettiler iş çok olunca. (...) İşte dedim ya nasıl bakılır hayvanlara, hastalıklar, kesim, temizlik. Hepsini anlattılar aslında. Salgın hastalıklar olur hayvanlarda. Biz biliriz aslında, karnı şişmişse nesi var hayvanın, ya da yara çıkınca falan bakarız hemen. Zaten öyle kalem kitap tutacak yaşı da geçtik. Orda dedim işte bak bu şap hastalığı diye hemen resimlerini falan görünce. İşte hayvanlardan geçen hastalıkları falan anlattılar. İyi oldu, hiç bişey öğrenmedim desem ayıp olur valla da bildiklerimizi de gördük yine.

G2 de benzer şekilde yıllardır yapmakta olduğu işle ilgili bir kursa katılmıştır. Kardeşinin sertifika alabileceği kursun açılması için gerekli sayıya ulaşmak amacıyla kayıt olmuş ve sonrasında da devam etmiştir. Kurs süresince öğrendiklerini anlamlı bulmaktadır ve yeni şeyler öğrendiğini de inkâr etmemektedir ancak asıl öğrenmenin ancak kalorifer kazanının başına geçildiğinde, uygulama ile gerçekleşeceğini, kursların yapmakta olduğu işi öğrenmek için yeterli olmayacağını ifade etmektedir:

G2: Biz zaten yakarız yıllardır kaloriferleri. Bakımını yaparız, temizliğini yaparız. Kardeşime belge lazım olunca gittik. Belki bize de lazım olur bir gün. Kömür vardı eskiden şimdi doğalgaz daha kolay ama tehlikeli tabi. (...). Ama makineyi ya da kalorifer kazanını öğrenince öğreniyosun bu işi. Öyle kursla olacak işler değil yani.

G4'ün kursa katılma sebebi de sertifika almaktır ve bilgisayarın kurstan çok uygulamayla öğrenileceğini düşünmektedir. Bu nedenle özellikle ilk başlardaki teorik anlatımların kendisine sıkıcı geldiğini, kursun ancak bilgisayar kullanmayı hiç bilmeyen kişiler için yararlı olabileceğini belirtmektedir:

G4: İşleyişinde sorun yoktu. Yani gidebildiğim zamanlarda gördüğüm hoca herkesle tek tek ilgilenip anlatıyordu. İyiydi. Ama hani ben bir an önce sertifika alma derdindeydim. Öyle bilgisayar öğreneyim diye bir beklentim de yoktu. Ders hep bilgisayardı ama ilk başlarda çok sıkıcı geldi bana. İşte klavye ne maus ne. Ekran ne, hoca fotokopi dağıtıyo anlatıyo falan. Hani dedim bunlarla ne işimiz var biz tamir mi yapcaz. Sonra işte, başka ne anlattı... Eee ne diyorlar Word de yazı yazma falan tablolar excell sunum hazırlama mail gönderme. Sonrası biraz daha iyiydi. Ben yazı yazmayı falan biliyodum yani dedim ya hep yazıyoruz mail gönderiyoruz. Bi de bunlar nasıl desem öyle kullanarak öğreniliyor yani. Bir işte excell biraz ilgimi çekti. Dedim hani kadrom değişirse de veri hazırlamaya geçersen belki lazım olur. Yani şey eee belki de o yüzden o daha çok ilgimi çekti.

Onunla ilgilendim ama hiç bilmeyen için aslında çok iyi kurs. Yani bilgisayarı hiç bilmeyen için. Gerçi şimdi bilmeyen de kalmadı ya öyle yani.

Daha önce çalıştıkları bir işle ilgili kursa katılanlarla, kursta anlatılanları günlük rutin işlerin bir parçası gibi gören katılımcıların da kursta anlatılanlar zaten bildikleri şeyler olarak düşündükleri ve anlamlı bulmadıkları görülmüştür. Örneğin G10 Kat Hizmetleri Görevlisi kursuna katılmıştır. Daha önce hastanede temizlik işinde çalışmış olduğundan, kursta öğreneceği yeni bir şey olmadığını “zaten bildiğim işler, nesini öğreneceğim” ifadeleriyle dile getirmektedir:

G10: Temizlik işidir yani işte nesini öğrenececeğim. Yapmışım da ben önceden ee temizlikte çalışmışım zaten. Ama tabi onlar anlatmıştır yine de. Vardır tabi gelenlerden heralde hiç yapmamış olan diye. Valla güzeldir yani işte şimdi geçmiş gün... işte temizlik malzemelerini anlatmışlar abla. Bunu işte eee bunla karıştırmayın. İşte bununla şey... eee kullanınca silin. Paspas makinası vardı yani şey işte. Onun dışında düzen anlatmışlar. Öyle şeylerdi yani.

G11 de kursta anlatılanları evde yaptığı işlerle özdeşleştirmektedir. Paketleme, katlama işlerini evde de yaptığını ifade ederken, daha öncesinde herhangi bir kurs deneyimi olmadığından kursta özellikle ilk başlarda yaşadığı çekingenliğin, yanlış bir şey yapma korkusunun ve günlük problemlerin öğrenmesinin önünde engel oluşturduğunu dile getirmektedir. Anlatılanları ve teorik bilgileri öğrenmekte ve aklında tutmakta zorlanırken, uygulamalı eğitimlere uyum sağlaması daha kolay olmuştur. Kurstaki öğrenme deneyimlerini ve süreci şu ifadelerle anlatmıştır:

G11: Önceleri annattılar hani bir iki hafta neyim... eee... sonra gösterdiler de ama öyle annattılanlar hani böyle fabrikada falan olanlar. Bizde nerde fabrikada iş. İplik de annattılar dikişi de seyi eee dokumasını da. Ama işte bize daha çok katlama paketleme falan yaptırtılar. Onlara da hani elim yatkın evlerde falan da ederim ben. O zaman iyi oldu yani. Yanniii... eee iyiydi ama hee yani ilk başta çok çekindim hani yanlış bişey der miyim gülerler mi bana diye. Ama sonra alıştım hep kadınlar vardı zaten hani. Kimse de kimseye bişey demiyo. Baktığı yok ettiği yok. Ha bi de işte ev işi gibi kurs. Ama hani daha önceleri hiç görmediğim şeyler anlattılar aklımda tutamam ki pek. Bin türlü derdinen dinliyon zaten eee.. ama insan alışıyo sonmaları kadınlarla baya da iyi oldu aramız ama ilk başlarda ürkeklik oluyo bi ister istemez.

G12 ise kursa belirli bir iş ya da meslek öğrenme amacıyla değil herhangi bir iş bulma amacıyla gitmiştir. Bu nedenle de kurstan öğrenme anlamında bir beklentisi yoktur, kursa katıldığı sürede verilen katılım ücretinin kendisi için daha önemli olduğunu dile getirmektedir. Örgün eğitimden uzun süredir uzakta kalmış olmasının da etkisiyle

teorik anlatımları sıkıcı bulmuştur. Kursta anlatılanların kişinin iş başında kolaylıkla öğreneceği şeyler olduğunu düşünmektedir. Bütün bunlar bir araya geldiğinde de kursta öğrendiklerine de bir anlam yüklediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

G12: Yani aslında pek bi beklentiyle gitmedim hani belki işte iş bulurum diye. Bi de dediğim gibi işte şey veriyorlardı günlük harçlık o iyi oluyodu yani kursa gidip para alıyosun. Yoksa iyiydi işte anlattılar gösterdiler falan. İyiydi yani işte depolama, taşıma saklama falan müşteriyle iletişim, eşya yerleştirme yani çok şey anlattılar aslında da şey oldu yani eee nasıl anlatayım... okula gideli işte en son yani 15 yıl geçmiş öyle dinlemek falan sıkıcı geldi sanırım bana... yani onun yerine götürüp hani bi yerde hadi şöyle yapılacak diye gösterecek yapardık yani çoğunu. Bazı şeyleri işte konuşma falan belki anlatırsın da yani... eee yapılacak işleri işte gösterip yapmak daha iyi olurdu sanırım. Öyle yani.

Katılımcıların örgün öğretimden uzun süre uzak kalmasının, kurslara kendi isteği ile katılmamış olmasının, daha önceden yapmakta olduğu bir işi tekrar öğrenmesinin, kurs almadan da bu işi yapabiliyordim diye düşünmesinin kursların içeriklerine ve kurslarda anlatılanlara dair düşüncelerini etkilediği görülmektedir. Halihazırda yapmakta oldukları bir işle ilgili sertifika almak için kurslara katılanlarla daha önceden çalıştıkları bir işle ilgili kursa katılanlar, kursta anlatılanların zaten bildikleri şeyler olduğunu, teorik anlatım sürecinin sıkıcı, uygulama yaptıkları süreçlerin ise daha öğretici olduğunu ifade etmektedirler. Bireylerin kendilerinin öğrenmeye ihtiyaç duymadıkları, ancak çeşitli sebeplerle kurslara katılmaya zorlandıkları durumlar eğitim süreçlerini ve eğitimcileri değersizleştiren bir anlayışa yol açmaktadır.

Kursta Öğrendiklerinin Anlamlı ve Yararlı Olduğunu Düşünenler. Yetişkinler ihtiyaç duydukları, eksikliğini hissettikleri şeyleri öğrenme konusunda daha isteklidirler. Zira yetişkin öğrenmesinin temelinde geleceğe yatırım değil, daha çok kısa dönemde kullanılacak ve ihtiyaçları, eksiklikleri giderecek bilgi ve becerilerin kazanılması yer almaktadır (Merriam,2008; Chao,2009; Tusting ve Barton, 2011; Lewis-Fitzgerald, 2013). Bu bağlamda mesleki eğitim kurslarına bir iş bulmak amacıyla kursa katılıp daha önce hiç yapmadıkları bir iş/mesleğe ilişkin eğitim alan katılımcılarla, boş zamanlarını değerlendirmek, sosyalleşmek amacıyla katılan katılımcılar kurs içeriklerini ve kurslarda öğretilenleri anlamlı bulduklarını, yeni şeyler öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

G3, G5 ve G7'nin kursa katılma amaçları boş vakitlerini daha iyi değerlendirmek, ev dışında sağlıklı sosyal ilişkiler kurmaktır. Bu üç katılımcı da kendi seçtikleri alanlarda kurslara katılmışlardır ve kursların içeriğinin çok iyi olduğunu, kurs aldıkları konuya dair

her şeyin aşama aşama ve uygulamalı olarak anlatıldığını, çok şey öğrendiklerini ve öğretilenleri kendi hayatlarında uyguladıklarını dile getirmişler, öğrenme etkinliklerinin içeriği kadar süreçten ve ortamdaki da oldukça memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu üç katılımcının kurs içeriklerine ve işleyişine dair düşünceleri ve kursla ilgili memnuniyetlerini belirten ifadeleri aşağıdaki gibidir:

G3: Her şeyi öğrendik aslında. Hamur hangi kilden yapılır, ne katılır. Nasıl hazırlanır? Nasıl şekil verilir, fırınlanır. Adım adım ilerledik. İnsan yeni ve güzel şeyler çıkardıkça mutlu oluyor. Kendi kendine şekiller, renkler falan denemeye başlıyorsun. Öğreticiydi çok. Yani anlatıp geçilse belki böyle olmazdı. Ama biz önce nasıl yapılacağını dinledik sonra yaptık hemen. Hani işte şu kadar su, şu kadar kil deyip hamur yaptık. Boya hazırladık. O açıdan iyiydi.

G5: Çok güzeldi kurs. Bir sürü şey diktik. Öğrendik. Güzeldi de vakit geçirdik. Kızların çeyizine bindallı da diktim yani, başka şeyler de yaptım. Bi de hep birlikte yapınca yapamadığın yerde yardım ediyolar. Bilmediğini öğreniyosun. İşte kumaşın cinsiydi, kalitesiydi. Nasıl dikilir nasıl kesilir. Çok güzeldi kurs. İyiydi öğrendim hem de evin dışına çıktım iki insan gördüm. İyi de vakit geçirdik. Yani öyle çok ders gibi değildi. Oturup anlatmadı bize hoca. İşte şunu diyecek dedi. Yani etek mesela. İşte kalıplar getirdi. Gösterdi tek tek kalıp nasıl çıkarılır. Kağıda nasıl çizilir. Ya da işte varsa hazır kalıp nasıl teyellenir öyle. Kumaş şundan getirin dedi. Onu aldık. Kestik beraber. Öyle yapa yapa öğrendik. Kimisi önceden de biliyordu işte benim komşu G... Gibi. Onlar bize gösterdi. Beraber kestik biçtik. Diktik. Yani öyle okul gibi ders anlatarak olmadı. Sen şimdi ders deyince öyle yani. Ama herşeyin kalıbını çıkarmayı biçmeyi dikmeyi ölçü almayı falan biliyorum yani şimdi. Yani başka şeyler de öğrendik. İşte nakış yaptık. Sarma yaptık. Danteliydi, işlemesiydi. Ne lazımsa öğrendik.

G7: Kurstan memnuniyetim beklediğim çok üstündeydi. Ben daha böyle biçki dikiş kursu gibi bekliyordum ama diyebilirim ki çok çok daha detaylı bir şekilde öğrendim o yüzden üstündeydi diyebilirim. Mesela önceleri baya baya anlattı hocalarımız her şeyi yani tasarım, malzeme, kesim, dikim. Ölçü alımı... eee işte süslemesiydi, diğer şeyleri felan. Çok çok iyiydi yani. Kendimiz de öğrendiğimiz her şeyi nası desem atölyede tek tek yapınca çok iyi oldu diyebilirim. Dersler çoğunlukla atölyedeydi. Yani şöyle ki önce hocalar nasıl yapacağımızı anlatırdı tek tek. Onları da zaten atölyede önceden yapılmış dikilmiş olan giysiler üzerinden felan gösteriyordu sonra da biz yapıyorduk. Nası desem hani önce nasıl yapacağız nasıl keseceğiz ya da çizeceğizi hocalar anlatıyorlardı. Sonra ya işte anlatırken örnek gösteriyodu bize önceden yapılmış olanları sonra biz de ona göre yapmaya çalışıyoduk. İşte kadın giysileri terzilik felan. Önceleri benim yaptıklarım pek gösterdiklerine benzemiyodu ama zamanla daha iyi kesmeye dikmeye başladım yani. Bi de işte bitirme projesi yapılıyor. Onu dikerken herşeyi biliyodum artık eee şey... işte kendim yapabilecek hale gelmişim yani. Önceleri biz çizerken felan hoca çok yardımcı oluyodu yani şunu şöyle yap diyodu. Olmayan yerleri felan işte burası olmamış bak buna bakarak yap buna ölçüp kes diyodu. Sonraları daha çok kendim yapmaya başladım. Hani eee... hoca felan baktığında artık yani çok güzel olmuş felan demeye başladı.

Kurs içeriklerinin katılımcıların ilgi alanı içinde olması da kursta anlatılanları öğretici ve anlamlı bulmalarına etki eden nedenlerden biridir. Nitekim G8 kursa katıldığında halihazırda bir işte geçici de olsa çalışmaktadır ve kendi ilgi alanına uygun bir kursa hem iş bulmak hem de aşçılık mesleğini ve inceliklerini öğrenmek için katılmıştır. Yemek yapmaya her zaman ilgi duyduğunu ancak o zamana kadar öğrenme fırsatı bulamadığını belirten G8, kursta anlatılanları çok detaylı ve öğretici bulduğunu, uygulama imkanı olmasının da öğrenmesine katkı sunduğunu şu sözlerle ifade etmiştir.

G8: (...) yemek yapmayla ilgili herşeyi sıfırdan anlattılar diyebilirim. İşte malzeme nasıl seçilir, nasıl kullanılır... yemek pişirme, şey eee meze hazırlama, başlangıç yemekleri ana yemeklerini hazırlama şey ee yani ilk baştan işte hepsini diyebilirim sırayla anlattı hoca bize. Tek tek yemekleri de anlattı yani derste işte salatalar falan. Mutfakla ilgili şeyle eee yemek hazırlamayla ilgili herşeyleri öğrendim diyebilirim. Yemek yapmayı seviyordum zaten. Kursta iyiydi güzel anlattı hocalar falan. Yemek yaptık birlikte, ama çoğunu hayatımda görmemişim. Zorlandım ilk başlarda. Sonra alıştık bizde. Önce anlattılar yaptılar, biz yaptık, iyiydi, yaptığımızı yedik. Bazen bu yenmez dedik şey olunca yani alışkın olmadığımız yemekler falan olunca ama şey oldu eee iyi yemekler de öğrendim orda. Meze öğrendik, yani işte yemeklerin sırası şey işte ara yemekler, ana yemekler, salatalar, hazırlaması sunumu falan güzeldi baya şeyi kursun öğretilenler.

G9 iki ayrı kursa katılmıştır ve ilk kurs olan reyon görevliliği için aldığı eğitimi çok yararlı ve anlamlı bulmamıştır zira reyon görevliliği için ona göre kursa gitmeye gerek yoktur, bir mağazada işe başlanarak da kursta anlatılanlar öğrenilebilir. Ancak ikinci gittiği kurs, çağrı merkezi görevlisi kursudur ve bu kursun içeriğinin daha dolu ve öğretici olduğunu belirtmiştir. Kursun daha planlı, önce teorik, sonrasında uygulamalı olması; mesleki konular dışında sağlıklı iletişim ve sosyal becerileri de içermesi G9 için kursun olumlu yönleridir:

G9: İlk reyon görevliliğinde öğrenilecek çok bir şey yoktu aslında. Tezgahtarlık öğreniyorsunuz aslında. Adını süslemişler diyorduk. Çoğumuz gençtik kursa katılanlarla. Birbirimize satış yaptık. Mağaza düzenledik. Çağrı merkezi elemanı kursu daha iyiydi, doluydu hani. Önce anlattılar, sonra hepimiz tek tek uygulama yaptık. Çok bildiğim işler değildi, öğrendim kurs sayesinde. Aktarma yapmayı, bilgisayarda işlem yapmayı, karşıdaki kişinin sorularını cevaplamayı falan. Beklentilerimi karşıladı mı, evet aslında, öğrendim yani kursta. Bir mesleğim daha oldu diyebilirim hani. Kursa göre değişiyor hani hangi kurstayınız ona göre anlatıyorlar ama hani şey de önemli kimin anlattığı galiba. İlk kursta çok ciddi değildi sanki. Ya da hani bana öyle geldi. İşte iletişim, konuşma, selamlaşma daha çok böyle şeyler üzerinde duruldu. Müşteri gelince istediği ürünü bulma, işte hitap etme, beden dilini kullanma. Kişisel temizlik falan. Çağrı merkezi elemanı kursu biraz daha düzenliydi sanki. Yani hani şey... daha adım adım ve planlı gittik.

Daha işte hani önce kursun amaçları ne öğreneceğiz falan anlatıldı. Sonra yapacağımız işin farklı alanları. Hani işte bankayla telefon şirketinin ya da başka bir işin çağrı merkezi aynı değil. Orada da yine iletişim, hitabet, düzgün konuşma dersleri de vardı. Hani şey de vardı. Biraz daha teknik konular falan. Telefon ağları, merkez bağlantıları, internet kullanımı... hani öyle şeyler de vardı derslerin içinde.

Daha önce hiç bilmedikleri bir alanda kursa katılmak da katılımcıların kurslara ilişkin öğrenme deneyimlerini olumlu etkilemektedir. Örneğin, G13 öğretmenlik mezunudur ve mezun olduktan sonra ataması yapılmadığı için çeşitli işlerde geçici olarak çalışmaktadır. İŞKUR'dan başvurduğu kablo montaj işçiliği kursu G13'e oldukça öğretici ve daha önce hiç bilmediği bir alan olduğundan dolayı da oldukça ilginç gelmiştir. Ayrıca anlatılanları sahada uygulama imkanı bulmuştur, bunun da öğretici bir deneyim olduğunu dile getirmektedir:

G13: Çok iyiydi kurs hani çok düzenli, ciddiydi yani. Eeee çok bir şey beklemiyordum aslında ama öğrendikçe eğlenceli oldu diyebilirim. Hiç bilmediğim bir alan açıkçası, birçok işte çalıştım mezun olduktan sonra ama böyle teknik işler falan ilginç geldi bana. Kurstaki derslerin içeriği çok detaylıydı diyebilirim. Önce teorik olarak daha çok bilgisayar ve powerpointle anlattılar. Montaj hatlarından kablo türlerine kadar. Çok zengindi diyebilirim. Yüksek gerilim hatları, elektrik bağlantıları, hatta ilk yardım bile vardı. Bir ay falan anlatımla geçti. Sonra sanayide bir fabrikada uygulamalı eğitim veriler. Kablo kesim, bobinaj, paketleme. Bir de işte montaj yapmayı gösterip yaptırıldılar. İş diyordum ya ne yalan söyleyim aslında bir yandan da öğrenirken işçi gibi çalıştırdılar yani bizi. Hani parasını veriyor ama işini de yaptırıyor gibi.

G14 herhangi bir kursa katılma fikri hiç aklında yokken yaşadığı ilçede kurs açılması üzerine başvuru yapmış, kurs sürecini de oldukça öğretici bulmuştur. Zira kurs hem evden çıkıp sosyalleşmesi için bir fırsat olmuştur hem de daha önce hiçbir bilgisinin olmadığı bir konuda ağırlıklı olarak gösterilenleri uyguladığı bir öğrenme deneyimi yaşamıştır. Kurstaki öğrenme deneyimlerine dair kendi ifadeleri de memnuniyetini ve öğretilenleri ortaya koymaktadır:

G14: Çok iyiydi kurs her şeyi öğrendik yani hem anlattılar ee hem şey yaptılar gösterdiler yani. O yüzden çok beğendim ben kursu yani giden herkes de memnundu heralde. Yaa çok şey anlattı hoca biz de hani yapıyoduk gördüklerimizi. İşte saç bakımı, şampuan, temizlik, saç türleri falan. Sonra işte aklınıza ne gelirse fön de çektik topuz da yaptık yani. Gelin başı süsledik. Öyle kuaförde yapılan her işi öğrendik. Önce işte hoca anlatıp gösteriyodu sonra da biz yapıyoduk sırayla. İşte bazen manken saçında yapıyoduk bazen kendi saçımızda. Şimdi hani salonda ne yapıyosak orda öğrendiklerimizle yapıyoruz heralde. Tabi zamanla yapa yapa göre göre de öğreniyor insan. Ya da işte müşterileri elinde gösterip

diyo yani resimdeki gibi olsun diye. Onu falan da işte öğrendiklerimizden çıkarıyoruz arada.

G6 kursa sertifika almak için katılıp kurs içeriklerini anlamlı bulan, yeni şeyler öğrendiğini ifade eden tek katılımcıdır. Kursun beklentilerinin çok üstünde olduğunu, daha önce bilmediği bir alan olan sağlık konusunda kursta anlatılanları ve bunların pratik uygulamasının da gösterilmesini çok yararlı bulmuştur. Sertifikayı işletmesi için bir zorunluluk olarak görmesine rağmen, kursta öğrendiklerinin günlük yaşamda kullanabileceği şeyler olduğunu düşünmektedir. Bu yüzden de her zaman her yerde kullanabileceği, “işe yarar” beceriler edindiğini şu şekilde ifade etmektedir:

G6: Kurs çok iyiydi yani bayaa iyiydi. Her şeyi tek tek anlattılar ilk yardımdan temizliğe kadar. Yani sonuçta çoğuna dikkat ediyorduk ya da işte temizlik malzemeleri nasıl kullanılır, ne neyle temizlenir hepimiz biliriz ya. Ama işte onları böyle nasıl deyim yani ince ince detay detay anlattılar. O yüzden çok şey öğrendim kursta. Yani aslında belge almak dışında beklentim yoktu ona bakarsanız ama gidince de illa öğreniyor insan yani. Dezenfektandı, acil yardımdı, yanık tedavisiydi. Çok iyiydi bayaa. Eee.. başka yani işte ciddi ciddi anlattı, gösterdi yani hoca. İşte maket getirdi mesela. Ona kalp masajı yaptık. Yani böyle burkulma falan olduğunda sarmayı gösterdi. Daha çok vardı da böyle sorunca gelmiyor yani insanın aklına ama bayaa iyiydi.

Kurs içeriklerine ve kurslarda öğrenme deneyimlerine ilişkin katılımcıların ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde kursların içeriğine ve verilen bilgilere dair katılımcıların düşüncelerini ve öğretilenleri anlamlı bulup bulmamalarını belirlemede öncelikli olarak kurslara katılma amaçlarının belirleyici olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim, yetişkin öğrenmesinde “ihtiyaç/gereksinimler” (Merriam,2008; Chao,2009; Tusting ve Barton, 2011; Lewis-Fitzgerald, 2013) belirleyici olmaktadır. Örneğin sadece sertifika almak isteyenler anlatılanlarla ya da içerikle çok ilgilenmemişlerdir, onlar için kursu bitirip belge almak daha önceliklidir. Bu katılımcılar öğrenme beklentileri ve kurs süresince öğrendiklerine yükledikleri anlam da bir iş bulmak ya da boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla kursa katılanların öğrendiklerine yükledikleri anlamdan daha düşüktür. Kurslara ilgi duydukları bir alanda meslek öğrenmek, boş zamanlarını değerlendirmek, yeni bir hobi edinmek için katılanlarsa öğrenme deneyimlerini ve kurslarda öğretilenleri daha anlamlı ve yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda ilgi, yetenek, ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda kursa katılanlar daha yüksek doyum sağladıklarını ve memnuniyetlerini belirtirken, kursa zorunlu olarak katılanlarla, kendi

ilgilerinden çok kendilerine sunulan, bir anlamda mecbur kaldıkları alanlarda kurs alanların içerikleri anlamlı bulma ve memnun kalmaya yönelik ifadeleri daha sınırlıdır.

Katılımcıların Kurslarda İnfomal Öğrenme Deneyimleri. Katılımcılara kursun formal işleyişi dışında, birlikte kursa katıldıkları diğer kursiyerlerle ilişkileri ve onlardan öğrenme deneyimleri sorulduğunda hemen hepsi birbirlerinden yeni şeyler öğrendiklerini, özellikle ortak yanlarının çok olduğu kişilerle daha yakın ilişkiler kurduklarını ve yapmakta oldukları iş ya da öğrendikleri yeni konularla ilgili bilgi alışverişinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Dersler arasında kurdukları iletişim süreçlerinde, birbirlerinden öğrendikleri şeyler sadece kurs içerikleri ve işlerle de sınırlı kalmamış, ilgi ve problem alanlarına dair pek çok farklı konuda birbirlerinden öğrendikleri çok şey olduğunu belirtmişlerdir. Hatta bazıları kursa katılanların deneyimlerinden kursta anlatılanlardan daha fazlasını öğrendiğini iddia etmiştir ki G1 bunun tipik örneğidir. Kendisi kursa gelen diğer hayvan sahiplerinden hayvan bakımı, hastalıkları, ilaçları, yem fiyatları gibi konularda kursta anlatılanlardan daha çok şey öğrendiğini şu cümlelerle ifade etmiştir.

G1: Başka gelenler de vardı. Onlarla da çok konuştuk. Kiminin kendi hayvanları varmış, onlar için öğrenmeye gelmiş. (...) Onlardan da çok şey öğrendim. Onlardan daha çok öğrendim aslında.

İnfomal öğrenme süreçlerine ilişkin önemli vurgulardan biri yardımlaşmadır. Bu yardımlaşma daha çok kursta öğretilenleri uygulama konusunda yaşanmıştır. Özellikle örgün eğitimden uzun süre uzak kalmış olanlar kursta ilk dönemde yaşadıkları çekingenliklerini kendileri gibi olanlarla yardımlaşma yoluyla aşmışlardır. Örneğin, G5 ve G7 kurstaki yardımlaşmaya vurgu yapmakta, birbirlerinden sadece kurs içeriklerini değil aynı zamanda ev işlerine dair de pratik bilgileri de öğrendiklerini ifade etmektedir:

G5: (...) Birbirimizden öğrendik çoğu şeyi. Her şeyi hocaya sormaya ya da anlatmasına gerek kalmıyordu yani. (...) hani kursa gelenlerden çok şey öğrendim doğrusu. Sadece nakış, dikiş, model, oya örnekleri falan değil. Onları da birbirimize getiriyorduk da yemek tarifinden temizlikle ilgili işlere kadar. İşte ev haliyle ilgili ne varsa konuşuyorduk.

G7: Birbirimize yardım etmeden olmuyo zaten. Hani birimiz yapıyoruz işte diğerleri şurası şöyle olsun, burası böyle olsun diyo. Yani nası desem çıkıntı yapmış mesela sen görmüyorsun bi başkası farkediyo. Ya da ipini veriyo sen de yoksa. İğnesini paylaşıyor felan. Çok iyiydi öyle yani.

Kurslara katılanların işsizliğin yapısal bir sorun olduğuna dair farkındalık geliştirdiklerini de söylemek mümkündür. Örneğin G8, lise mezunudur ve kursa katılmadan önce işsiz kaldığı zamanlarda okumadığı için kendini suçlamaktadır ancak kursa katılan üniversite mezunlarının da olduğunu görünce “aslında kimseye iş yokmuş” diye bu konuda düşüncelerini dile getirmiştir. Kurslarda diğer katılımcılardan öğrenme konusunda ise birbirlerinden yemek yapmaya dair çok şey öğrendiklerini, özellikle kurs alanında kendilerinden daha deneyimli olan arkadaşlarından öğrenme süreçlerine vurgu yapmıştır:

G8: (...) biz işte sigara içerken şey yapıyorduk konuşuyorduk yani üniversite mezunları da vardı eee kursa gelen. Bakıyorsun ee şey olmuyor yani işte diploması var ama o da işsiz ee seninle şöyle işte eee ilkokul mezunuyla aynı kursa geliyor. Kimseye iş yok gibi şey oluyor yani bana eee öyle geliyordu. (...)Eee.. işte öğrendiklerimizi falan anlatıyoduk birbirimize. Bi arkadaş vardı kursa gelen, onun kendi tarif defteri vardı. O anlatırdı bize, neyle ne yakıştır. Neyle servis edilir. O çok seviyordu zaten. Çok şey öğrendik hepimiz ondan.

Bunların yanı sıra katılımcıların birbirlerinden öğrenme deneyimleri içinde iş arama, iş bulma, işçi arayan yerleri ve iş ilanlarını birbirleriyle paylaşma söylemlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Birbirlerinin derdini aynı sorunları yaşayan kişiler olarak daha iyi anladıklarını ve birbirlerine yardımcı olmaya çalıştıklarını ifade eden bazı katılımcıların ifadeleri şöyledir:

G8: Ara verdiğimizde işte iş yok falan onları konuşuyorduk kim nerde ne yapıyor nerde iş var onlar konuşuluyordu daha çok. Şey ... ee herkesin derdi aynıydı yani biraz.... Nerde iş arayan var falan onları haber veriyorduk birbirimize. Hani sen uymazsın belki ama orada çalışabilecek biri vardır falan.

G11: (...) Onlardan da başka başka şeyler öğreniyon yani konuştuğca. İş için nereye başvuracan, kim nerde iş bulmuş falan. Öyle yani.

G12: Bi de hepimiz işsiziz. Yani kimsenin kimseye şeyi yok, üstünlüğü falan. Hep benzer dertler. İş arayanlar falan eee o yüzden nasıl anlatayım yani iyi oldu anlaşmamız yani kolay anlaştık. İşte birbirimize soruyoruz iş, iş arayan falan. Nerde iş var, nasıl buluruz.

Katılımcılar aynı zamanda ortak sorunları yaşamının kaynaştırıcı ve yakınlaştırıcı bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. İşsizlik konusunda yalnız olmadıklarının farkına varmak kendilerini kötü hissetmelerini ve kendilerini suçlamalarını da önleyici etki yapmıştır. Bu konudaki düşüncelerini “aslında bazen yalnız olmadığını bilmek iyi

oluyor” sözleriyle ifade etmektedirler. G12 ve G13’ün bu konudaki ifadeleri oldukça çekicidir:

G12: Tek olmadığını zaten biliyorsun ama orada daha çok öğreniyosun bunu. O iyiydi. Kendimi kötü hissetmemi engelledi biraz diyebilirim. En azından kendimi suçlamayı bıraktım yani.

G13: Aslında her ortam bize yeni bir şeyler katar elbette diyebilirim. Ben de kursta yeni bir çevreye girdim, sanayi kalmıştı bir tek çalışmadığım belki de orayı da görmüş oldum. Bazen yalnız olmadığını bilmek de iyi oluyor diyebilirim. Farklı insanlar tanıdım. Bazılarıyla hala görüşüyorum. 3 ay geçirdik birlikte. Çok şey öğrendim ben de oradaki arkadaşlardan. İş arama süreçlerini, neler yaşadıklarını, nerede daha kolay iş bulunduğunu. İnsanların ne kadar umutsuz olduklarını. Zor zamanlar sonuçta.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kurslarda informal öğrenme süreçleri oldukça yoğundur ve katılımcıların, kurslara katılan diğer kursiyerlerle olan ilişkilerinden hem kurslarla ilgili hem de kurs dışı konularda çok şey öğrendikleri ve bu öğrendiklerine bir anlam yükledikleri görülmüştür. Hatta bazı katılımcılar için bu tür informal öğrenmelerin kursta verilen formal eğitimin önüne geçtiğini söylemek mümkündür.

Bir meslek sahibi olmak ve iş bulmak için kursa gelen kursiyerler ders dışı ortak geçirdikleri zamanlarda birbirleriyle daha çok iş arama, iş bulma pratikleri üzerine deneyimlerini paylaşmaktadır. Bunun yanı sıra bu katılımcıların ifadelerinde öne çıkan bir diğer vurgu da kurslarda yalnız olmadıklarının farkına varma halidir. Kendileriyle aynı sorunları yaşayan, işsiz olan başkalarının da varlığı sorunun kendilerinden kaynaklanmadığını düşünmelerine yol açmıştır. Diğer taraftan sosyalleşmek, boş zamanlarını daha verimli değerlendirmek için kurslara katılanların informal öğrenme deneyimlerinde belirleyici olan ise daha çok kurslarda öğretilenlere dair diğer kursiyerlerle paylaşımları ve ev eksenli işler olmuştur.

Genel olarak katılımcıların kurslarda diğer kursiyerlerden öğrenme deneyimlerini ve onlarla kurdukları ilişkileri, içinde buldukları sosyal ve ekonomik koşullarla, ihtiyaçlarının ve ilgilerinin belirlediğini söylemek mümkündür. Özellikle uzun bir süre ya da hayatında hiç yetişkin eğitimine katılmamış olanlar anlamadıkları ya da tereddüt ettikleri yerleri, çekinip utandıkları gerekçesiyle, kurs eğitmenleri yerine kursiyerlere sormakta, onlardan yardım almayı tercih etmektedirler. Bunun yanında katılımcılar kendileri gibi iş arayan, iş bulmak için kurslara katılanları gördükçe yalnız olmadıklarının ve işsizliğin her kesimde ve her eğitim düzeyinde derin bir sorun olduğunun da farkına varmaktadırlar.

Katılımcıların Kurslarda Bir Meslek Edinmeye Dair Düşünceleri. Mesleki eğitim kurslarından temel beklenti katılımcılara bir meslek ya da yapmakta oldukları işe dair yeni mesleki beceriler kazandırmasıdır. Bu bağlamda kurslarda katılımcıların kurs sonrasında yeni bir meslek edinmeye dair düşüncelerini iki başlık altında toplamak mümkündür. Bir grup katılımcı yeni bir meslek edindiğini düşünürken, diğer grup ise öğrendiklerinin bir meslek sayılmayacağını ama yeni bilgiler ve beceriler edindiklerini ifade etmişlerdir.

Yeni Bir Meslek Öğrendiğini Düşünenler. Katılımcılardan beşi kurs sayesinde yeni bir meslek öğrendiğini düşündüğünü belirtmiştir. Ancak katılımcıların ifadelerinde meslek öğrendiklerine dair kesin ifadelerden yine de kaçındıkları görülmüştür. Bu kaçınmanın altında yatan nedenin doğrudan kursta öğrendikleri meslekle ilgili bir iş yapmıyor/bulamamış olmalarının etkisinin olabileceği düşünülmüştür. Bunun yanında kursa katıldıkları alanların geleneksel olarak usta çırak ilişkisi içinde öğrenilen meslekler olması da meslek öğrenmeye dair düşünceleri etkileyen faktörlerden olabilir. Zira katılımcıların meslek öğrenmeyle ilgili ifadelerinde öne çıkan vurgulardan birinin de deneyim olduğu görülmüştür. Örneğin G7 boş vakitlerini değerlendirmek için katıldığı kursun sayesinde artık terzi olacak kadar çok şey öğrendiğini ve biraz yardımla bunların hepsini yapabildiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan elinde bir mesleği olduğuna inansa da bunu kendi başına yapabilecek ya da bir dükkan açabilecek kadar tecrübesi olmadığına inanmaktadır:

G7: Kendime terzi diyemem tabi onun için daha kırk fırın ekmek yemek lazım derler ya öyle yani aslında. Mesela şimdi kendim dükkan terzi dükkanı açabiliyorum ben ama açamam hani o kadar güvenemem daha kendime. Ama işte dükkanda ustanın kestiklerini biçtiklerini nası desem kusursuz dikebiliyorum çoğu zaman o da çok beğeniyo yani yaptığım işleri. Müşteriler de memnun. Hani biraz daha çalışmak pişmek lazım diyorum ben. Ama tabi öğrendim yani ilk gittiğime göre çok şey öğrendim. İşi öğrendim hani kendi işimi dükkan açmak kadar olmasa da... baya mesleğim var derim yani soran olursa.

G8 aşçılık kursuna gitmiştir, henüz bununla ilgili bir iş bulmuş olmasa da imkanı olduğunda aşçılık yapabileceğini ve bir takım çekinceleri olsa ve kendisini aşçı olarak değil de yamak olarak tanımladığını ifade etse de kendisine kursta bir meslek öğretildiğini dile getirmiştir:

G8: Evet, öğrendim aslında şey eee yani kendimi aşçı sayar mıyım bilmiyorum ama yamak oldum diyebilirim sanırım. Bir meslek öğretildi aslında yani bize.

G12 de deneyimin önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Mesleği aslında işe başlayınca öğrendiğini ama kurstan sonra artık bir mesleği olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir:

G12: (...) ben işe başlayınca öğrendim yani mesleği ama kurs da öğretiyö tabi. Bi mesleğim var artık dedim yani kurstan sonra.

Ataması yapılmamış bir öğretmen olan G13, kursta öğrendikleriyle bir meslek daha edindiğini düşünen bir diğer katılımcıdır. Her ne kadar kurs aldığı alanda iş bulamamış olsa da G13'ün yeni bir mesleği olduğu konusundaki ifadeleri daha nettir:

G13: Evet, aslında şimdi yeni bir mesleğim daha var öğretmenliğin yanında diyebilirim. İnsan yaptığı her işi az çok öğreniyor aslında ama kursta başka bir deneyim oldu benim için.

G14 de kurs sonucunda yeni bir mesleği ve işi olduğunu düşünen katılımcılardan biridir ve onu diğerlerinden ayıran ise kurs sonrası aldığı mikro kredi desteği ile kendi işyerini açmış olmasıdır. Bu nedenle bir meslek öğrenmeye dair ifadeleri daha nettir, kurs sonucunda kuaför olduğunu ve kendi dükkanı olmasa bile başka kuaför salonlarında iş bulup çalışabileceğini düşünmektedir.

G14: (...)O sayede bi mesleğim oldu yani.(...) Şimdi bir mesleğim var artık yani, kurs sayesinde. Hani bu dükkan bizim olmasa da başka yerde falan iş bulabilirim artık. İlle de kendi iş yerim olmasına gerek yok. Altın bilezik derlerdi ya eskiler öyle düşünüyorum yani.

Kurs sonrasında yeni bir meslek öğrendiklerini iddia eden katılımcıların, G7 hariç, hepsi İŞKUR tarafından açılan kurslara katılmışlardır. Daha önce de ifade edildiği gibi İŞKUR'da kurslar meslek isimleri üzerinden, yaygın eğitim kurumlarında ise daha çok becerilere yönelik olarak açılmaktadır. Bu durumun meslek öğrenmeye dair katılımcı düşüncelerini etkilediği görülmektedir. Örneğin yaygın eğitim merkezlerinde bilgisayar teknolojileri kursuna katılan kişinin meslek öğrendiğini düşünme olasılığı daha düşükken, İŞKUR'da "Bilgisayar İşletmenliği" adı altında açılacak bir kursa katılan katılımcının kendisinin yeni bir mesleği olduğunu düşünme ve kendini "Bilgisayar Operatörü/İşletmeni" olarak kabul etme olasılığı daha güçlü olacaktır.

Katılımcıların meslek öğrenmeye dair düşüncelerini ve/veya bu konudaki ifadelerini etkileyen bir diğer konuda deneyimdir. Katılımcıların kursunu aldıkları henüz deneyimlemedikleri bir mesleği tam olarak öğrenmiş saymadıklarını, bu konudaki ifadelerinin daha çekimser olduğunu söylemek mümkündür.

Yeni Beceriler Elde Ettiklerini Düşünenler. Sekiz katılımcı kurs sonucunda yeni bir meslek edindiklerini düşünmediklerini belirtmişlerdir. Onlara göre kurslarda öğrendikleri şeyler bir meslekten daha çok yeni bilgiler ve becerilerdir. Bu durum mesleki eğitimde beceri odaklı söylemlerin uygulamadaki yansıması olarak görülebilir. Zira anımsanacağı üzere hem küresel yaşam boyu öğrenme anlayışında hem de Türkiye’de politika belgelerinde mesleki eğitime dair söylemlerde hakim olan yaklaşım işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu ve talep ettiği becerileri kazandırmaktı. Katılımcıların ifadeleri de bu politikaların uygulandığını doğrular niteliktedir. Örneğin, G2 yeni bir meslek öğrenmediğini ama farklı kalorifer kazanları, yaptığı işin tehlikeleri hakkında daha derin bilgi sahibi olduğunu, öğrendiklerinin işini daha iyi yapmasına yardımcı olacağını düşündüğünü ifade etmiştir:

G2: Yani yeni bir meslek öğrenmedik ama işimizi daha iyi yapalım diye öğrendiklerimiz işe yarar tabi.

G3 ise meslek sahibi olmayı işe girmekle ve öğrendiklerini meslek olarak yapabilmekle özdeşleştirmektedir. Bu anlamda öğrendiklerinin bir meslek sayılamayacağını ancak seramik işleri ile ilgili usta öğretici olabilecek seviyeye gelirse ve bir iş bulabilirse o zaman bir mesleği olduğunun söylenebileceğini belirtmiştir:

G3: Meslek sayılır mı bilmem, yani sanırım sayılmaz ama seramik yapmayı öğrendim tabi. Hani belki biraz daha devam edebilirim belki halk eğitimlerde falan usta öğretici olabilsem. Onlar da sertifika ile çalışabiliyorlarmış. Yani o zaman derim işte bir mesleğim oldu diye.

G5 mesleğinin ev hanımlığı olduğunu ve kurstan sonra bunda bir değişiklik olmadığını düşünmektedir. Kendisinin kursa katılırken bir meslek öğrenmek gibi bir amacı da yoktur. Kursta öğrendiklerini evde uygulayabilmek ve kendi işlerini kendisi yapabilmek için kursa gitmiştir ve bunun için gerekli olan becerileri de edindiğini ifade etmiştir:

G5: Meslek değil heralde bu yani öyle düşünmedim de. Yani ben bunu öğrenyim de iş olarak yapayım demedim. Hani sorsan bana mesleğin ne, ev hanımıyım derim. Önce de öyleydi, yani kurstan önce. Meslek diye gitmedim zaten. (...) Öyle

iş olarak meslek olarak görmedim. Benimki kendime bişeyler yapayım, işte kızlara çeyiz dikeyim. O işlerde işime yaradı yani öğrendiklerim.

G6 ise kurstan öğrendikleriyle yeni meslek sahibi olmadığını halihazırda yapmakta olduğu işle ilgili yasal mevzuatı yerine getirecek belgeye sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu belgenin kişiyi meslek sahibi etmediğini ama iş bulmasına yardımcı olabileceğini ifade etmiştir:

G6: Meslek mi dersin hani çok meslek demek mümkün değil gibi bence. Sonuçta ben kafe işletiyorum. Yani zorlasam mesleğim aşçılık falan derim de, yani sağlık belgesi hani bi iş yapmak eee dediğim gibi yani işte sizin lokantanız varsa bu belge lazım. Yiyecekle uğraşıyorsanız bu belge lazım ama bu belgeyle meslek edinmiyorsunuz bence. (...) Varsa kullanırsın. Hani iş bulman kolay olur belki. Ya da dükkan açacaksan. Öyle bi meslek öğrenmek sayılmaz bence kurs.

G9 da meslekten çok beceri edindiğine vurgu yapmaktadır. Kursta birtakım beceriler elde ettiğini, kendini geliştirdiğini ancak kurstan sonra işe girince öğrendiklerinin girdiği işte çok yararlı olduğunu belirtmiştir:

G9: Dediğim gibi bu iş çok meslek değil aslında. Biraz gereken becerileri öğrenmekle ilgili sanki meslekten çok. (...) O yüzden öğrendim dersem yalan olur, hani öğrenmedim dersem de yalan olur. Kurstan arkadaşlarım var, bazıları işe girdi. Onlarla konuşuyoruz arada. Hepimizin işi başka başka aslında adı aynı olsa da.

Kursun kendisine bir meslek edindirmediğini düşünen son katılımcı G11'dir. İş arama sürecinde katıldığı kurstan ve öğrendiklerinden bahsetmektedir ancak kendi ifadesiyle "bir mesleğim var" diyememektedir:

G11: Hani bilemiyorum tabi ama iş ararken neyim diyorum yani bunu da öğrendim diye. Yani işte fabrika neyim olsa çalışırım tabi. Ama benim de şu mesleğim var diyemiyom tabi.

Katılımcıların ifadelerinde görüldüğü gibi özellikle uzun süredir yapmakta oldukları ya da daha önce yapmış oldukları bir işle ilgili kursa alan katılımcılar kurs sonunda bir meslek öğrendiklerini düşünmemektedirler. Daha çok yaptıkları işte daha iyi olmalarını sağlayacak bazı bilgiler edindikleri fikrindedirler. Aynı düşüncede olan diğer katılımcılar da kursta öğrendiklerinin bir meslek olmadığını, yeni bilgiler ve beceriler edindiklerini dile getirmişlerdir.

Anımsanacağı üzere Türkiye'de yetişkin mesleki eğitimine yön veren strateji belgelerinde öne çıkan söylemlerden biri açılacak kurslar ve verilecek eğitimlerde işgücü

piyasaının talep ettiği becerilerin kazandırılmasıydı. Bu söylemle paralel şekilde özellikle Halk Eğitimi Merkezlerinde kursların belirli bir meslek adıyla değil, beceriler ve modüller şeklinde açıldığı görülmüştü. Katılımcıların aldıkları mesleki eğitim kurslarına ve meslek edinmeye dair ifadelerinin de bu söylem ve uygulamalarla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Kursların bir kısmı doğrudan bir meslek edindirmekten daha ziyade bir mesleğin gerektirdiği çeşitli becerileri kazandırmaktadır. Katılımcılara göre bu durum iş ararken olumsuz bir süreç yaratmaktadır zira aldıkları kurs sayesinde kendilerini bir meslek sahibi olarak görenlerin sayısı oldukça azdır ve edindikleri beceriler de iş bulmada işlerine yaramamaktadır.

Kurs Sonrası İş Bulma Süreçleri

Mesleki eğitimin temel amacı bireylerin eğitim aldıkları alanda istihdamını sağlamaktır. Bu nedenle katılımcıların kurslardan sonra aldıkları eğitimle ilgili ve bu eğitim sayesinde bir iş bulup bulmamaları kursların katılımcıların hayatına etkisini değerlendirebilmek açısından önemlidir. Katılımcıların kurs sonrası iş bulma deneyimlerine bakıldığında, dördünün kurstan aldıkları sertifikalarla kurs öncesi işi yapmaya devam ettiği, beş katılımcının katıldıkları kursla ilgili bir iş bulunduğu, birinin kendi işini kurduğu, dördünün ise iş bulamadığı görülmüştür. Bu bağlamda mesleki eğitim kursları sonrasında yararlananların tamamının istihdamından değil, ancak işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu becerileri edinmiş işgücünün yetiştirildiği ve oradan gelen taleplerin karşılandığını söylemek mümkündür. Zira İŞKUR tarafından yürütülen aktif istihdam garantili mesleki eğitim kurslarında bile istihdam oranları en fazla yüzde 50'dir. Bu durumun sonucu da kurslara katılanların hayatına boşa çıkmış umutlar ve işe yaramadıklarını düşündükleri yeni sertifikalar olarak yansımaktadır. Bu durum bir taraftan iş bulma umutlarını kaybetmelerine yol açarken, diğer taraftan eğitimin değersizleştirilmesine yol açmaktadır. Zira üniversite diploması olduğu halde iş bulamamak, eğitimlerini yarıda kestikleri için kendilerini suçlayanların üniversite mezunlarının da iş bulamayıp kendileriyle aynı kurslara katıldığına tanıklık etmesi, mesleki eğitime katılıp sertifika aldıktan sonra iş bulamamak bireylerin hem eğitime atfettiği değerlerin hem de eğitim yoluyla istihdam umudunun yok olmasına yol açmaktadır.

Sertifika Alıp Kurs Öncesi İşlerinde Çalışmaya Devam Edenler.

Katılımcıların dördünün kursa katılma amacı anımsanacağı üzere sertifika almaktı. Bu

katılımcılar, kurstan sonra daha önce yaptıkları işi yapmaya devam etmişlerdir. Ancak bir katılımcı dışında diğerlerinin sertifika aldıktan sonra yaptıkları işte, çalışma koşullarında ve aldıkları ücrette herhangi bir değişiklik olmamıştır. Her ne kadar sertifikalar iş bulma konusunda çok işlevsel olmasalar da çalışanların işlerini korumalarında ya da işlerinde yükselmelerinde neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Üstelik sertifikaya ihtiyaç duyanlar sadece çalışanlar da değildir, işverenler de kalite sertifikası almak, akreditasyon ve hibe programlarından yararlanabilmek ve hatta bazı durumlarda sadece işyerlerini açık tutabilmek için sertifika almaları ya da sertifikalı personel çalıştırmak zorunda kalabilmektedirler. Örneğin G1'in işvereni hibe programına dahil olabilmek için çalışanlarını mesleki eğitim kurslarına "göndermiştir". G1 de sertifikanın kendisine değil, kalite sertifikası olarak hibe programına dahil olmak isteyen işverenine gerekli olduğunu belirtmiştir. G1 işverenin bu eğitim sonucunda onun çalışma koşullarında ya da ücretinde herhangi bir değişiklik yapmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

G1: Aynı yerde çalışmaya devam ediyorum ben. Başka iş aramadım zaten. Ama diyorum hani. Madem belge aldık, maaşımızı biraz artırsaydı patron. Ama yok. Hani onun işine yaradı zaten. İşçiysen ne derlerse oraya gidiyorsun ekmek parası. Bizlik bişey yoktu pek anlayacağın.

Benzer şekilde G2 mesleki eğitim kursuna kardeşinin sertifika almasına yardımcı olmak amacıyla katılmıştır. Böylece yeterli başvuru sayısına ulaşılmış ve kurs açılmıştır. Kendisi de değişen çalışma koşulları nedeniyle belki bir gün işine yarar diye de düşünerek sertifika almıştır. Mevcut haliyle onun da çalışma koşullarında bir değişiklik olmamıştır:

G2: Yok, başvurmadım bir işe. Zaten çalışıyoruz karı koca apartmanda. Sitenin 5 apartmanına bakarız biz. Başka iş aramadım yani. İşte belgeyi aldık sadece.

G4 ise mesleki eğitim kursuna katıldıktan sonra aldığı sertifika sonucu çalışma hak ve koşullarında kurs sonrası değişiklik olan tek katılımcıdır. Belediyede geçici işçi olarak çalışmakta olan G4'ün memur kadrosuna geçebilmesi için gerekli şartlardan biri bilgisayar kullanım sertifikası almaktır ve kurs sonunda bu şartı yerine getirmiştir. Bu da bundan sonraki çalışma hayatının güvenceli olmasının yolunu açmıştır. Özlük ve emeklilik haklarını kendi deyimiyle "garantiye almış" ve her an belediye başkanı değiştiğinde işinden olma ihtimalinden ve güvencesiz çalışmaktan kurtulmuştur. Bu nedenle de aldığı sertifikanın oldukça yararlı olduğunu ve çalışma koşullarındaki değişikliği şu ifadelerle belirtmiştir:

G4: Yaradı tabi yaramaz olur mu. Yani işte sözleşmeli işçiydim. Memur kadrosuna geçtim. Bu daha garantili iş. Emekliliğin belli. Yani işte başkan istemem dese kapıya koyar işçiyi ama memur öyle değil. Maaşın belli. Mesain belli. Gerçi bizde çok belli değil hala da yani işte... ben şey istesem, yani başka bir kuruma geçmek istesem şimdi hakkım var en azından kolay değil tabi de.

G6 ise kurs öncesi de kendi gıda işletmesinde çalışmaktadır. Ancak aşçı işten çıkınca gıda ile ilgili hizmet veren işletmelerin çalışanlarından en az birinde ya da işyeri sahibinde bulunması gereken sağlık ve hijyen sertifikası olan kimse kalmayınca, işletmesinin açık kalabilmesi için gerekli şartı sağlamak amacıyla kursa katılmıştır. Bu haliyle de çalışma koşullarında herhangi bir değişiklik olmamış, işletmesini açık tutabilmek için gerekli şartlardan birini sağlamıştır. Bu süreci de şöyle anlatmaktadır:

G6: Aslında zaten bi işiniz varsa yani işte ona izin almak için gerekli verilen sertifika bence. Yani ben kafe için aldım. Bi başkası bi başka yer için alıyo ama hani bu belgem var iş bulayım desen yok öyle bişey. Anca işte bizim önceki aşçı gibi. Varsa kullanırsın. Hani iş bulman kolay olur belki. Ya da dükkan açacaksan. Öyle bi meslek öğrenmek sayılmaz bence kurs.

Özetle, halihazırda bir yerde çalışmakta olan ve mesleki eğitim kurslarına sertifika almak için giden katılımcıların katıldıkları kurs ve sonrasında aldıkları sertifikalar çalışma koşullarında çok büyük değişikliklere yol açmamıştır. Bu bağlamda mesleki eğitim kurslarından alınan sertifikaların istisnalar olsa da genel olarak çalışanların istihdam koşullarında bir iyileşmeye yol açmadığını ancak verili hali korumaya ya da sadece belirli şartları yerine getirmeye yaradığını söylemek mümkündür.

Aldıkları Kursla İlgili Bir İş Bulanlar. Mesleki eğitim kursları sonrası, katılımcıların aldıkları kursla ilgili bir iş bulma ihtimalleri oldukça sınırlı kalmaktadır. Zira yaygın eğitim merkezlerinde açılan mesleki eğitim kurslarının doğrudan istihdam piyasasıyla bir ilişkisi bulunmamaktadır. Mesleki eğitim kursları ile istihdam piyasası arasında doğrudan ilişki yalnızca İŞKUR tarafından açılan istihdam garantili kurslar için söz konusudur. Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliği'nin istihdam yükümlülüğü başlığı altındaki 40. maddesine göre; *“kursların işyerleri ile düzenlenmesi halinde kursiyerlerin en az %50'sinin, kursların kamu kurum ve kuruluşları (devlet üniversiteleri dâhil) ve kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları ile düzenlenmesi halinde ise kursiyerlerin en az %20'sinin istihdam edilmesi”* gerekmektedir. Ancak bu işe yerleştirme de sınırlı sürelidir. Zira Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliği'nin aynı maddesinin devamı şu şekildedir:

“Kursiyerlerin en az yüzde ellisi, kurs sınav sonucunun açıklandığı tarihten itibaren en geç otuz gün içinde işe başlatılmak şartı ile yüz yirmi günden az olmamak üzere en az fiili kurs günü kadar sözleşme veya protokolde belirtilen mesleklerde istihdam edilir” (Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliği, 2020: Md.40).

Yani İŞKUR ile istihdam yükümlülüğü karşılığında sözleşme yapan bir iş yeri mesleki eğitim alan katılımcıların yarısını işe aldıktan sonra en az 4 ay en fazla da kurs süresi kadar (ki bu süre de en fazla 6 aydır) çalıştırmakla yükümlüdür. Bu süre içinde de işveren İŞKUR tarafından desteklenmeye devam etmektedir (İşe alınan kursiyerlerin sigorta ücretlerinin karşılanması, vergi indirimi gibi). 2019 yılında düzenlenen istihdam garantili kurslardan 24.167 erkek, 29.337 kadın olmak üzere toplam 53.504 kişi yararlanmıştır.

İstihdam garantisiz mesleki eğitim kurslarında ise adından da anlaşılacağı üzere, istihdam taahhüdü bulunmamaktadır. Bu mesleki eğitim kursları İŞKUR tarafından yapılan işgücü piyasası ihtiyaç analizleri doğrultusunda belirlenen ve İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulu'nun onayından geçen Yıllık İşgücü Eğitim Planı'nda yer alan mesleklere göre düzenlenmektedir. Özel sektör işyerleri, kamu kurum ve kuruluşları tarafından bir talep olmazsa, Plan'da yer aldığı şekilde yüklenicisi ve dolayısıyla da istihdam garantisi olmadan İŞKUR tarafından işbirliği ya da hizmet satın alımı ile gerçekleştirilmektedir. 2019 yılında düzenlenen istihdam garantisiz mesleki eğitim kurslarına 3.590 erkek, 21.993 kadın olmak üzere toplam 25.583 kişi katılmıştır. Ancak istihdam garantisiz mesleki eğitim kursları, istihdam garantili kurslara göre daha dezavantajlıdır. Zira katılımcıların bir kısmına da olsa bir iş taahhüdünde bulunmamaktadır. Bu nedenle de bu kurslara katılan işsizler büyük oranda kurs sonrası iş aramaya devam etmektedir.

Çalışma kapsamında görüşme yapılan katılımcılardan yedisi İŞKUR tarafından açılan kurslara katılmıştır. Bunlardan üçü istihdam garantili kurslara, biri özel politika gerektiren gruplar için mesleki eğitim kurslarına, üçü de istihdam garantisi olmayan kurslara katılmıştır. İstihdam garantili kurslara katılan bir kişi ile özel politika gerektiren mesleki eğitim kurslarına katılan bir kişi İŞKUR tarafından işe yerleştirilmişlerdir. Kurs sonrası iş bulan diğer 4 katılımcının biri kursa Olgunlaşma Enstitüsünde, diğerleri ise İŞKUR'da katılmıştır. Bu katılımcılar aldıkları mesleki eğitim ile ilişkili bir alanda kendi çabalarıyla iş bulmuşlardır, işe yerleştirmeleri İŞKUR tarafından yapılmamıştır.

G9 katılmış olduğu istihdam garantili mesleki eğitim kursunda %50'lik dilime girerek İŞKUR tarafından özel sektörde (banka) işe yerleştirilmiştir. Asgari ücret ve SSK

karşılığında çalışmaktadır. İstihdam garantili kurslardan sonra işe yerleştirmelerin en kısa çalışma süresi 4 ay olarak belirlendiğinden, görüşme yapıldığında hala aktif olarak çalışmaktaydı. Ancak belirlenen 4 aylık süre sonrası için bir çalışma garantisi söz konusu değildir. İŞKUR tarafından işe yerleştirilmesini şöyle ifade etmektedir:

G9: (...) İş garantili kurs olunca hani kursa katılanların bir kısmını işe yerleştiriyor işkur. Ben de yüzde ellilik dilime girmişim. Sınavda çok yüksek puan almıştım. Hani onunla şeye bir bankanın çağrı merkezinde işe yerleştirildim. Bir bankanın telefon çağrı merkezinde işte hani müşteri temsilcisi olarak şey yapıyorum.

İstihdam garantili kurslar gibi, diğer gruplara göre istihdamında daha fazla güçlük çekilen kadınlar, gençler, uzun süreli işsizler, engelliler gibi dezavantajlı gruplar için açılan özel politika gerektiren gruplar mesleki eğitim kursları sonucunda da kursiyerlerin en az %50 oranında işe yerleştirilmektedir. Nitekim G11 kurs sonunda dezavantajlı gruplar (boşanmış kadın) kapsamında özel sektörde (fabrikada) işe yerleştirilmiştir ancak 1 yıllık çalışma süresinden sonra işyeri faaliyetlerine son verdiği için yeniden işsiz kalmıştır. Görüşmenin yapıldığı zamanda kendisi iş aramaktadır. İŞKUR tarafından işe yerleştirilmesinin kendisine sağladığı kolaylığı şöyle anlatmıştır:

G11: (...) İŞKUR'dan iş verdiler işte bize. Hani devlet işi değil tabi... eee bir çeyiz fabrikasında girdim işe. Hani boşanmış olduğum için dedi kardeşim. Öyle almışlar yani. Çocuk da var heralde ondan yani. Bi çeyiz fabrikasında çalıştım 1 yıl. Paket yapıyoduk işte orda. Çok iyiydi o iş. Hani kimseye muhtaç olmuyodum aç değildim açıkta değildim. Ev kirasını neyim oluyodu. Servisinen gidip geliyodum. Yemek de ordandı iki öğün. Sigortası da vardı. Oğlum da alırım diyodum hani eee... kendim bakarım ona da diye. Hani işte tam ayaklarımın üstünde durmasam da emekliyodum. Ama sonra işte fabrika kapanınca gene işsiz kaldım açıkta.

İŞKUR tarafından işsizliğin azaltılmasına yönelik mesleki eğitim kursları dışında bazı programlar uygulanmaktadır. Bu programlardan biri Toplum Yararına Programlardır. Bunlar “işsizliğin yoğun olduğu dönemlerde veya yerlerde doğrudan veya yüklenici eli ile toplum yararına bir iş ya da hizmetin gerçekleştirilmesi yoluyla özellikle istihdamında zorluk çekilen işsizlerin çalışma alışkanlık ve disiplininden uzaklaşmalarını engelleyerek işgücü piyasasına uyumlarını amaçlayan ve bunlara geçici gelir desteği sağlayan programlardır” (Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliği, 2020: Md.4,dd). G10 istihdam garantisiz kursa katılmıştır. Kurs sonrası işe yerleştirilmemiştir ancak yine İŞKUR tarafından Toplum Yararına Çalışma Programı (TYP) kapsamında belediyede temizlik işçisi olarak asgari ücret ve SSK ile altı ay çalışmış (5 ay 29 gün) ancak program

sonrasında işine son verilmiştir. Görüşme yapıldığında işsizdir ve iş aramaktadır. İş bulma sürecini şu sözlerle ifade etmektedir:

G10: Altı ay belediyede geçici temizlik işine almışlar bizi. Sonra eee süre bitince çık dediler. Kimse de yoktur arkamızda duracak. Öyle şimdi yine iş arıyoruz yani.

Benzer şekilde G12’de istihdam garantisiz kursa katılmıştır ancak İŞKUR tarafından yürütülen bir başka program olan İşbaşı Eğitim Programı (İEP) kapsamında işe yerleştirilmiştir. İşbaşı Eğitim Programı Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliği, 4. Madde j. Bendinde “*Katılımcılara mesleki deneyim kazandırmak üzere, kurumca belirlenen asgari şartları taşıyan işyerlerinde işbaşında verilen eğitimi*” şeklinde tanımlanmaktadır. G12 kurs bittikten üç ay sonra İŞKUR’daki işsizlik kaydından İşbaşı Eğitim Programı (İEP) kapsamında özel sektörde (market) işe başlamıştır. İlk altı aylık sürede İEP kapsamından çalışmıştır, yani aldığı ücret ve SSK primleri İŞKUR tarafından ödenmiştir. Sonrasında da orada kalabilmek için çok fazla çaba gösterdiğini dile getiren G12, İEP kapsamı bitmiş olsa da, görüşme yapıldığında aynı işte çalışmaya devam etmekteydi. Ancak garantili ve güvenceli bir iş olmadığından her an işten çıkarılma korkusuyla karşı karşıya olduğunu şöyle anlatmaktadır:

G12: Yani şöyle oldu eee nasıl anlatayım... iş garantili değildi bu kurs ama işte İŞKUR kaydından ben üç ay sonra işbaşı eğitimle A.... Markete satış elemanı olarak girdim işe. Orda işte ilk başta 6 ay İŞKUR’dan çalıştım yani. Maaşımızla işte sigorta primini İŞKUR ödüyordu. Yani nasıl anlatayım kalayım orda diye her işi yaptım. Yani işte yeter ki İŞKUR bitince çıkarmasınlar diye. Her işe koşturdum yani. Şef de diyordu zaten işte oğlum bak göze girersen çıkarmazlar diye. O yüzden zaten sonra da yani eee hani İŞKUR’dan işe alırlarsa bizi zaten İŞKUR sigortanın yarısını yatırmaya devam ediyomuş aslında ama ben onu bilmiyodum o zaman. Ama işte sonunda kaldım yani çıkarmazlarsa gerçi çok arkadaşı çıkardılar da ben kaldım ama dediğim gibi eee çok çalıştım ne derslerse yaptım yani. Şef de korudu beni sağolsun. Şimdi öyle çalışıyoruz bakalım.

G7 ise mesleki eğitim kursuna Olgunlaşma Enstitüsünde katılmıştır. Kursu bitirdikten sonra, yaşadığı bölgede bir dükkanın eleman arama ilanını tesadüfen görmüş ve ona başvurarak işe alınmıştır. İşe kabul edilmesinde aldığı eğitimin etkili olduğunu belirtmektedir. Bulduğu iş asgari ücretlidir ve sosyal güvenlik ödemelerini (SSK) düzenli olarak yapmaktadır, görüşme yapıldığında aktif olarak çalışıyor olsa da işin bir gelecek garantisi vaat ettiğini düşünmemektedir:

G7: (...) kurs bitince şimdiki iş yerim eleman arıyoruz yazmıştı işte şeye vitrine. Öyle dedim acaba şey yapabilir miyim hani ben de çalışabilir miyim felan. Öyle

önce eşime sordum şey diye yani başvurayım bi diye. Sen bilirsin deyince o da işte şeye gittim dükkana konuşmaya... sonra işte şey sordular daha önce çalıştın felan yok ama dedim işte enstitüye gittim iki yıl şeyi gösterdim yani kendi diktikleri felan. Sonra öyle hani şey yaptım öyle başladım yani. Şey yoktu yani önce başka bi yerde çalışmamıştım işte dediğim gibi ama olgunlaşma enstitüsüne gittim deyince şey oldu yani daha iyi oldu heralde. Bu yaşta iş buldum yani hiç aklımda yokken.

Mesleki eğitim kursları sonrası işe yerleşme ile ilgili katılımcıların ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde iş garantili ve özel program gerektiren gruplara yönelik mesleki eğitim kurslarının iş bulma konusunda diğer kurslara oranla öne çıktığını söylemek mümkündür. Ancak bu kurslarda kursiyerlerin tamamına değil belirli sayıda kursiyeri işe yerleştirmektedir. İşe yerleştirmeler de çoğunlukla özel sektör ağırlıklıdır ve kısa sürelidir. Programların süresi 4 ile 6 ayla sınırlı olduğundan genellikle süre bitiminde katılımcılar yine işsiz kalmakta ve iş ya da kurs arayışına girmek zorunda kalmaktadırlar. İŞKUR tarafından mesleki eğitim kursları yanında işsizliği azaltmak amacıyla Toplum Yararına Programlar ve İşbaşı Eğitim Programları da yürütülmektedir. Bu programlar doğrudan kısa süreli işe yerleştirme şeklinde çalışmaktadır. TYP kapsamında kamu kurum ve kuruluşlarına, İYYP kapsamında ise işyerlerine geçici işçi alımı söz konusudur. Ancak burada özellikle İEP programlarını işverenlerin kendi lehlerine kullandıklarını söylemek mümkündür. Zira İEP kapsamında işe aldıkları çalışanların ücret ve SSK primlerinin belirli sürelerle İŞKUR tarafından karşılanması nedeniyle aslında bedava işçi çalıştırmaktadırlar. Daha sonrasında ise bu kişileri istihdamda tutmak yerine belirli aralıklarla yeniden İEP'e başvurumaktadırlar. TYP için de benzer bir durum söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle yerel yönetimler TYP kapsamında geçici işçiler çalıştırmaktadır. Benzer şekilde başta Milli Eğitim olmak üzere çeşitli kamu kurumları da kadrolu ve güvenceli temizlik personeli almak yerine, TYP kapsamında geçici işçi çalıştırmayı tercih etmektedir. Kapar (2017: 341) TYP ve İEP uygulamalarının istihdam politikasının temel amaçlarından biri haline geldiğine işaret etmektedir. Nitekim O'na göre, bu uygulamalar sonucunda, işgücü piyasasında yapay, geçici, eğreti ve güvencesiz işlerden oluşan, düşük koruma düzeyinde ve kalıcı olarak yerleşmiş, devlet tarafından desteklenen bir işgücü katmanı yaratılmıştır. Bu işgücü gerek kamu gerekse özel sektörde fiili olarak çalışmaktadır ancak hukuki olarak çalışan vasfı taşımamaktadır, zira tazminat, emeklilik ve örgütlenme hakkı bulunmamaktadır. Ucuz, esnek ve güvencesiz çalışmayı adeta bir norm haline getiren neoliberal politikaların tahrip ettiği işgücü piyasasını daha da yıkıma uğratan bu uygulamalar ile istatistiki verilerde işsizliği

daha düşük göstermek de mümkün olmaktadır. Zira işten çıkarılan kişiler ilk altı ay işsiz sayısına dahil edilmemektedir. Bunun yanı sıra kısa süreli işe alımlarla, daha fazla sayıda kişi dönüşümlü olarak işgücü piyasasına giriş ve çıkış yapmaktadır. Bu durumun belirli döngüler oluşturarak sosyal patlamaların önüne geçtiğini iddia etmek de mümkündür. Zira bu haliyle iş bulma hali kadar işsizlik de dönüşümlü hale gelmektedir. Geçici sürelerle iş bulanlar sistem içerisinde kalmaya ve iş bulma umudunu korumaya devam etmektedir.

Kendi İşini Kuranlar. Mesleki eğitim kursları sonrası katılımcıların almış oldukları sertifikalar ve mesleki yeterlilik belgeleri ile kendi işlerini kurmaları mümkündür. Ancak zaten işsiz olan ve çoğu zaman bir ekonomik geliri olmayan bu kişilerin belirli bir destek sağlanmadan bir iş kurabilmeleri oldukça zordur. Nitekim katılımcılardan sadece biri kurs sonrası aldığı belgeyi kullanarak kendi iş yerini açmıştır. G14 kuaförlük kursuna akrabasıyla birlikte katılmıştır. İkisi de kurs sonrası sertifika almışlardır. Kendi işlerini kurabilmek için de mikro kredi uygulamasından yararlanmışlar ve 3 yıl geri ödemesiz ve faizsiz kredi ve yakınlarının maddi desteğiyle kendi kuaför salonlarını açmışlardır. Katılımcı bunu başarabilmelerinde en önemli faktörün eşinin iktidarda bulunan partinin ilçe yönetiminde yer alması olduğunu dile getirmiştir. Bu sayede hem kurs programından hem de hibe desteğinden zamanında haberdar olmuş ve bunlardan yararlanabilmiştir.

G14: (...)Eşim bu krediden bahsedince kadınlara falan diye. O da partiden öğrenmiş yani. Ona başvurduk burayı açtık yani. (...) kurstan sonra açtık salonu. Yani işte kurs bitince alışmıştık da öyle işe gider gibi. İyi olmuştu. Öyle komşulara falan boya yapıyordum. İşte o zaman eşim dedi madem bu işi yapabiliyosun destek falan var dedi işte. Düşük kredi veriyolar. (...)O sayede bi mesleğim oldu yani. işte kredi de çıkınca çok iyi oldu. Onunla aldık her şeyi. (...) Şimdi böyle işte gördüğünüz salonu açtık yani 2 yıl oluyor neredeyse. Şimdi bir mesleğim var artık yani, kurs sayesinde.

Her ne kadar G14 tekil bir örnek olsa da bu durum mesleki eğitim kurslarına katılanların aldıkları eğitimle uyumlu bir iş kurabilmeleri için ekonomik desteğin önemli olduğunu göz önüne koymaktadır. Aksi takdirde zaten işsiz olan ve belirli bir birikimi olmayan kursiyerlerin, kurs sonrasında bir meslek sahibi olsalar da bununla ilgili bir iş kurabilmeleri ve belki de kendileri dışındaki işsizlere yeni istihdam olanakları yaratmaları mümkün değildir.

İş Bulamayanlar. Mesleki eğitim kurslarına katıldıktan sonra kursiyerlerin hepsinin istihdam edilmesi söz konusu değildir. Daha önce de ifade edildiği gibi, istihdam garantili kurslarda kursiyerlerin %50'si işe yerleştirilse de, diğer kurslara katılanlar kurs sonrası iş aramaya devam etmektedir. Bir kısmı ise iş bulma ümidini yitirdiğinden hiç iş aramamaktadır. Nitekim G3 yaşadığı yerde istihdam olanaklarının sınırlı olduğunu, eğitimini aldığı seramik işine yönelikse hiç iş olmadığını bu nedenlerle de herhangi bir işe başvurmadığını, ancak özellikle kendi işyerini açabilecek gücünün olmasını çok istediğini ifade etmiştir:

G3: İş için başvurmadım bir yere. Yani zaten A.....'ta bununla ilgili iş yok ki. (...) Ama ben çok isterdim yani, giyim olsun seramik olsun bir yerim olsun hem yapayım hem dikeyim satayım. Ama zor bu şartlarda.

G3'ün ifadesi bir kez daha ortaya koymaktadır ki eğitim sonrası istihdama dahil olma ve/veya iş kurma da alınan eğitimlerle ilgili istihdam olanaklarının yaratılması ve maddi destek iş bulmada en önemli etkenlerdir. Ancak istihdam garantili kurslarda bile tüm katılımcıların istihdam edilmesi söz konusu olmamaktadır. Nitekim katılımcılardan ikisi, G8 ve G13, istihdam garantili kurslara katılmışlardır ancak her ikisi de kurs sonrası işe yerleştirilen %50'lik grubun içinde yer alamamışlardır. G8 yaşadığı yerin küçük olmasından dolayı eğitimini aldığı aşçılık kursu ile ilgili bir iş bulamadığını belirtmiştir. İŞKUR'dan aldığı eğitimle bir işe yerleştirilmiş olsa bile verilecek işin kısa süreli olması nedeniyle kendi yaşadığı yerde olmaması halinde gidemeyeceğini ifade etmiştir. Çünkü işverenin istihdam taahhüdünün süresi bittikten sonra devam edip etmeyeceğini bilmediği bir işe girmek, var olan düzenini bozmayı gerektirecektir ve bunu göze alamamıştır:

G8: Kursla ee şöyle aşçılıkla ilgili burada iş bulamadım. Belki tatil yerlerine falan gitsek arasak bulurduk da. Küçük yer olunca yok. İŞKURdan da bize çıkmadı. Kursu katılanların yarısı alınacak işe dediler. Çıksa da gidemedik ya. 6 ay bilemedin 1 yıl iş veriyormuş şeyden eee İŞKUR kurstan sonra. Bize dedikleri o. Düzeni bozup gitsen, işten çıkarılınca ne yapacaksın. Zaten garantiliydi kurs ama bana çıkmadı.

Benzer şekilde G13 de istihdam garantili bir kursa katılmıştır ancak kurs sonrası işe alınanlar arasına giremediğini ve bu yerleştirmelerin de hangi esasa göre yapıldığını anlamadığını dile getirmiştir:

G13: Aslında iş garantili kurstu ama tabi katılan herkese iş vermiyolar tabi. Bana da düşmedi diyeyim.... (...) 24 kişiydik kursu katılan. 10 kişi alındı işe, gerisi beklemeye devam... hani gerçekten o standardı bilmiyorum o sırada bir

hemşerimin yanında başka bir iş bulunca da çok da karıştırmadım. Gerçi karıştırırsanız da değişen bir şey olmayacak... bu işler böyle işliyor her yerde.

Mesleki eğitim kursu sonrası bir iş bulamayanlardan G5 ise herhangi bir iş bulma arayışında olmadığını ve sertifikanın bu anlamda bir işe yaramadığını, ev hanımlığı yapmaya devam ettiğini, kursta öğrendiklerini iş değil hobi ya da kendi ihtiyaçlarını gidermek amacıyla kullandığını belirtmiştir.

Mesleki eğitim kursları sonrası katılımcıların iş bulmaları ile ilgili çalışmalara (Dünya Bankası, 2013: X; Koç, 2019: 64; Taş, 2011:174) bakıldığında elde edilen sonuçlar mesleki eğitim kurslarının istihdam oranlarını artırmada etkin rol oynamadığını göstermektedir. Kebeli (2017: IV)'nin de çalışmasında ortaya koyduğu gibi uzun zamandır uygulanmakta olan neoliberal politikaların dayattığı esnek ve rekabete dayalı istihdam uygulamaları piyasanın ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip olmayı ve bireylerin kendilerini istihdam edilebilir kılmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu zorunluluğun sonucu olarak istihdam edilebilmek umudu ve amacıyla başvuru alan mesleki eğitim kursları esnek ve güvencesiz istihdam koşulları işgücünün aleyhine işlemekte, bireyleri esnek ve güvencesiz çalışmaya mahkum etmekte ve dahası her an işsiz kalma korkusuyla baş başa bırakmaktadır. Bu haliyle mesleki eğitim kursları sadece bir umut kapısı olarak kalmaktadır. Bu kurslara katılanlar iş bulmalarına yardımcı olacağını düşündükleri sertifikaları biriktirerek kendilerini istihdam edilebilir kılmaya çalışmaktadırlar. Ancak strateji belgelerinde yer alan bireylerin beceri edinme yoluyla kendilerini istihdam edilebilir kılacakları söyleminin uygulamada karşılık bulduğunu söylemek mümkün değildir. Bu uygulamaların sonucu olarak, Kutlu (2012:107)'nin da öngördüğü gibi işgücü artık istihdam piyasasında standart bir işte kalıcı istihdam ilişkisi içinde değil, düşük ücretli, pek çok değişken işte esnek ve güvencesiz bir biçimde çalışmaktadır. Aynı zamanda sosyal haklar açısından ciddi eksiklikler ve kayıplarla karşılaşmış işçi sayısı gittikçe artmaktadır. Bu durum işgücünü bireyselleştirmekte, birlikte hareket etmekten alıkoymakta ve bunun sonucu olarak da işgücünün en önemli gücü olan örgütlenme imkanını ortadan kaldırmaktadır.

Kursların Katılımcıların Hayatı Üzerindeki Etkisi

Bir meslek sahibi olmak, yeni bir işe başlamak, iş yerinde çalışma koşullarının iyileşmesi ve/veya terfi etmek yetişkin mesleki eğitim kurslarının insan hayatında yaratabileceği değişimlerden bazılarıdır ki kursların temel amacı da bu değişiklikleri

yaratmaktır. Bu bağlamda katılımcılara mesleki eğitim kurslarının hayatlarında değişiklik yaratıp yaratmadığı, yarattıysa bu değişimin hangi yollarla ve ne yönde olduğu sorulduğunda, cevapların çoğunlukla kurs sonrası iş bulmayla ilişkilendirildiği görülmüştür. Nitekim kurs sonrası hayatının değiştiğini ifade edenler iş bulanlar veya çalıştıkları işyerlerinde kadrosu değişenlerdir. Herhangi bir işe yerleşemeyenler veya daha önceki çalışma koşullarında bir değişiklik olmayanlar, genellikle hayatlarında bir değişikliğin olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun dışında bir grup katılımcı ise hayatlarında kursa giderken az da olsa bir değişiklik olduğunu ancak kursun bitmesiyle bunun sona erdiğini dile getirmiştir. İfade edilen bu kısa süreli değişiklikler de yine kursa katılım amacına göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, kursa boş zamanlarını değerlendirmek ve sosyalleşmek amacıyla katılanlar, kurs için günlük rutinlerinin dışına çıkıp sosyalleşmelerini değişiklik olarak ifade ederlerken, kursa uzun süredir işsiz oldukları için iş bulmak ve /veya kurs esnasında verilen kurs ücretini alabilmek amacıyla katılanlar bu süreçte “para kazanmanın” hayatlarını değiştirdiğini belirtmişlerdir.

Kurs Sonucunda Hayatında Anlamlı Bir Değişiklik Olduğunu Düşünenler.

Dört katılımcı kurs sonrası hayatlarının değiştiğini ifade etmiştir. Bu değişim kurs sonrasında iş bulma veya iş koşullarında değişiklik olması ile yakından ilişkilidir. Mesleki eğitim kursları sonucunda hayatlarının değiştiğini ifade eden dört katılımcıdan biri olan G4 aldığı sertifika ile çalışmakta olduğu işte kadrosunun değiştiğini ifade etmiştir. Böylelikle güvencesiz ve geçici çalışmaktan “kurtulmuştur”. Yeni atandığı kadroyla emeklilik ve özlük haklarını elde etmiş, mavi yakalıktan beyaz yakalığa geçmiştir. Çalışma hayatındaki değişikliklerin hayatını değiştirdiğini düşünmektedir. Kursun hayatını değiştirdiğini şöyle ifade etmektedir:

G4: Tabi değiştirmez olur mu, yani işimi değiştirdi. Artık hani emeklilik garantisi olan bi işim var. İşten atılacak mıyım korkusu yok. Öyle olunca kafam da daha rahat. İşte iş garantisi emekliliği falan. Hepsini etkiledi diyebilirim. Yani şimdi kendime güvenim de arttı böyle.

Kadınlar için bir meslek sahibi olmak ve işe girmek ve dolayısıyla ekonomik özgürlüğünü elde etmek güçlendirici bir rol oynamaktadır. Zira özellikle uzun süre ev içine hapsolan ve kendinden beklenen toplumsal cinsiyet rollerini yerine getirmek dışında bir dünya hayali olmayan kadınlar için başka birine ekonomik olarak bağımlı olmaktan kurtulmak, temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için başkasına mahkum olmadıklarının ve

kendi ayakları üstünde durabileceklerinin farkına varmak kendilerine biçilen “kaderi” yenerek özgürleşmelerini ve kendilerine inanmalarını sağlamaktadır. Nitekim kurs öncesinde ev hanımı olan ve herhangi bir çalışma deneyimi olmayan G7, kurs sonrasında ilk kez bir iş bulmuş ve çalışmaya başlamıştır. Ev dışında bir yerde çalışma deneyimi ve kendi parasını kazanıyor olmak G7’yi maddi olduğu kadar psikolojik açıdan da güçlendirmiştir. Artık kendi ayakları üzerinde durabilecek cesareti olduğunu düşünen G7 kursun ve iş bulmanın hayatını nasıl değiştirdiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

G7: Çok şey kattı tabi kurs, hayatımı değiştirdi. (...) Hani öncesinde mesela nasıl desem çalışmayı hiç düşünmüyordum ama şimdi işe girdim yani bi işim var. Kendi paramı kazanıyorum eee... yani önceden de işte bişey alacağım zaman eşimden istiyordum parayı ya da işte mutfaktan falan kalanları biriktiriyordum kızım bişey istediğinde felan ama şimdi para kazanıyorum işe gidiyorum hani sanki hayat daha güzel böyle. Bişeyleri yapabildiğimi gördüm. Daha önce hiç çalışmamıştım şimdi işe gidiyorum. Çok şey değişti benim için. (...) Şimdi en azından diyebilirim ki elimde bi mesleğim var yani gerekirse kendi işimi kurabilirim hani iyi kötü kendi ayaklarım üstünde durabilecek cesaretim var artık.

Benzer şekilde daha önce ev dışında hiç çalışmamış olan G14 de kurs sonrasında kendi işini kurmasıyla hayatının değiştiğini ifade etmiştir:

G14: Katmaz mı valla kurs hayatımı değiştirdi diyebilirim yani. eşime hep diyorum iyi ki git demişsin o gün diye. Yani beş ay işe gider gibi gittim. Hem para da veriyordu İşkur. Sigorta da yapıyordu. Yani işte evden çıkmış oldum hiç çalışmamıştım öncesinde. Ev hanımı, ev işleri öyleydi işte hayatımız. Kurs sayesinde iş kurduk görüncem de sağolsun birlikte olunca yani ikimizin de... işte yani çok iyi oldu.. hayatımız değişti yani.

Bir iş bulmak ve çalışıp para kazanmak sadece kadınlar için değil, erkekler için de güçlendirici olmaktadır. Zira geleneksel toplumsal beklentiler erkeklere, iş bulup çalışma, evin geçimini sağlama rolünü yüklerken özellikle belirli bir yaştan sonra ekonomik olarak anne veya babaya bağımlı olmak hayatı zorlaştırıcı bir etken olmaktadır. Bunun tipik bir örneği olan G12 askerden geldikten sonra uzun bir süre iş aradığını, bu süre içinde babasından harçlık istemenin zoruna gittiğini, kurs sonrasında bir iş bulunca hayatının değiştiğini ve özgüven kazandığını şöyle ifade etmiştir:

G12: Yani şöyle eeee iş bulmak hayatımı değiştirdi yani. Her gün hani günü birlik iş bakmak da zor askerden gelmişsin yani baba eline bakmak da ağır yani. Zaten emekli maaşı onunki de. O yüzden iyi oldu. İnsanın işi olunca değişiyor tabi hayatı da. Kendine güveniyorsun sanki daha çok. Kendi ayakların üstünde durabiliyorsun yani. Bu önemli.

Katılımcıların ifadelerinde de görüldüğü gibi uzun süreli işsizlikten sonra istihdama dahil olmak onların hayatını değiştirmiştir. İş bulmak, para kazanıyor olmak sadece maddi kazanç sağlamalarına değil aynı zamanda kendini gerçekleştirmelerine, özgüven kazanmalarına da katkı sağlamıştır. Ekonomik özgürlük başta kadınlar olmak üzere tüm katılımcılar için güçlendirici bir rol oynamıştır.

Kurs Sürecinde Hayatlarında Kısa Süreli Değişiklik Olanlar. Yetişkin eğitimi örgün eğitimini eksik bırakmış bireyler için tamamlayıcı bir eğitim olmanın yanı sıra yetişkinlere dünyada ve teknolojiye yaşanan değişimlerin ortaya çıkardığı yeni öğrenme ihtiyaç ve eksikliklerini giderme, yeni mesleki becerileri kazandırma; özellikle kendi istek ve talepleri ile kurslara katılan katılımcılar için farklı sosyal ortamlara girme, yeni çevreler oluşturma, kendileriyle aynı ilgilere sahip olan kişilerle bir araya gelme imkanı da sunmaktadır. Diğer taraftan Türkiye’de İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarının katılımcılara kurs ücreti sağlaması kursların ekonomik destek olanağı sağlaması da kursların hayatı değiştiren etkileri arasında sayılabilir. Nitekim bu kursa devam ederken hayatlarında bir değişiklik olduğunu ancak kurs bitince her şeyin eski haline geri döndüğünü dile getiren katılımcıların da bu değişiklikleri ya kurs esnasında günlük rutinlerinin dışına çıkıp sosyalleşmelerine ya da kurs süresince aldıkları ücrete bağladıkları görülmüştür.

G3 ve G5 kurs süresince evden çıkmalarının kendileri için bir değişiklik olduğunu, yeni insanlar tanıdıklarını, arkadaşlarıyla vakit geçirdiklerini ve sosyalleştiklerini, ancak kurs bitince her şeyin eski haline döndüğünü dile getirmişlerdir. G3 kurs esnasında evden çıkabilmesinin kendisi için bir değişiklik olduğunu, kurs olmasa ailesinin köy dışına çıkmasına izin vermediğini belirtmiştir. Ancak kurs bittikten sonra her şeyin kendisi için eski haline döndüğünü şu sözlerle ifade etmiştir:

G3: Yani kurs varken dışarı çıkıyordum falan değişiyordu tabi ama bitince işte yine eski haline döndü her şey. Evden çıktım yeni insanlar tanıdım. Arkadaşarımla vakit geçirdim falan o yönden çok iyi oldu. Ama işte kurs bitti, hepsi bitti. Kurs süresinde iyiydi.

Benzer şekilde G5 de kurs süresince evde kapalı kalmaktan “kurtulduğunu” ve yeni insanlar tanıdığını, yeni şeyler öğrendiğini ve bu değişikliğin kendisine iyi geldiğini belirtmiştir. Sonrasında ise hayatında bir değişiklik olmadığını dile getirmiştir:

G5: (...) kursta yeni insanlar tanıdım. Evde kapalı kapalı boşa oturmuşum dedim bunca zaman. (...) Yeni insanlar tanıdım. Onlardan da çok şey öğrendim yani işte bi yemek olsun. Temizlik malzemesi olsun. Herşeyi bilemiyo insan. Yeni insanlarla öyle şey olunca tanışınca yani... başka şeyler de öğreniyosun. Yani giderken iyiydi ama sonrasında değişen pek bişey olmadı yani işte az kendimi oyalayacak işler öğrendim öyle yani.

Hayatlarında kurs esnasında geçici de olsa bir değişiklik olduğunu ifade eden diğer katılımcı grubu ise bu değişikliği kurs süresince verilen ücrete bağlayanlardır. Bu ücretler sadece İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarında verilmektedir. Nitekim 2019 yılında İŞKUR verilerine göre “mesleki eğitim kurslarına katılan kursiyerlere; en az %50 istihdam garantili kurslarda 40 TL, istihdam garantisiz kurslarda 30 TL, hükümlülere yönelik kurslarda 20 TL, sanayi sektöründeki mesleklerde 50 TL ve geleneksel mesleklerdeki kurslarda 40 TL kursiyer zaruri gideri verilmiş, ayrıca Genel Sağlık Sigorta Primleri ile İş Kazası ve Meslek Hastalıkları Sigorta Primleri İşsizlik Sigortası Fonundan karşılanmıştır” (İŞKUR, 2019a). Nitekim G8, G9, G10 ve G11 içinse kurs süresince aldıkları ücretin hayatlarını kolaylaştırıcı etkisi olmuştur. Kursa devam ederken işsiz olan katılımcılar bu ücretin günlük ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak onlar için de kurs bitince durum eski haline dönmüştür. G8 kursa katılmadan önce işsiz olduğunu ve hiçbir yerden gelirinin olmadığını, bu nedenle de kurs esnasında verilen ücretle evinin asgari giderlerini karşıladığını ifade etmiştir:

G8: Yani dediğim gibi işsizdim kursa giderken ve kursun verdiği para çok işime yaradı diyebilirim. Hani hiçbir yerden gelirin olmayınca şey ee yapacak iş para kazanacak bir yer de olmayınca iyi oldu benim için. Harçlığımı çıkarmış oldum şey yani evin masrafını falan ordan çıkardım. Başka hiç gelirim yoktu çünkü. Bir iş gibi oldu benim için. Hayatımı etkilediyse öyle etkiledi yani.

Benzer şekilde G9, G10 ve G11 de kursa katılım ücretini işsizlik maaşı gibi düşündüklerini, kurs ücretiyle geçindiklerini, kurs süresince para kazanmalarının hayatlarında bir değişiklik yarattığını ancak kurs bitince her şeyin eski haline döndüğünü dile getirmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki ifadeleri sırasıyla şöyledir:

G9: Yani işte hani kursa devam ederken para vermesi çok iyiydi. Bir taraftan işsizlik maaşı gibi düşündüm onu. Hem yeni meslek belgelerim oldu hem para kazandım gibi. O çok iyi oldu. Onun dışında bilemiyorum hani.

G10: (...) İşte bize kurstan eee parası vermişler abla...eee o güzel olmuş yani. Kurs devam ederken şeydi yani iyiydi. O parayla geçindim ben yani. Başka bilmiyorum yani.

G11: Yani... eee... bilemedim tabi hani iyi ki gitmişim diyorum kursa eee... hani işte kurs parası epey iyi oldu o sırada. O baya değiştirdiydi yani. (...) Gene her bişey döndü eski haline. İş yok, güç yok değişen bişey yok.

Kısaca özetlemek gerekirse, katılımcıların kurslara devam ederken deneyimledikleri kısa süreli değişiklik, bazı katılımcılar için kurs dolayısıyla evden çıkmakla, farklı insanlar görmekle, sosyalleşmeyle bağlantılıdır. Bazı katılımcılarsa bu değişikliği kurs süresince verilen ücretle ilişkilendirmişler, işsizlik maaşı gibi düşündükleri bu ücretle evlerinin temel ihtiyaçlarını karşıladıklarını ve kursa da daha kolay katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum kurslara katılımı ekonomik desteğin önemini ortaya koymaktadır. Zira günlük giderlerini karşılamak için gününbirlik işlerde çalışmak zorunda olanların, bu destek olmadan kurslara katılmaları mümkün olmayacaktır.

Hayatında Anlamlı Bir Değişiklik Olmadığını Düşünenler. Dört katılımcı kursa katılmanın hayatlarında herhangi bir değişikliğe yol açmadığını ne süresince ne de kurstan sonra hayatlarında herhangi bir değişikliğin olmadığını belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan G1 anımsanacağı üzere kurs öncesi bir çiftlikte çalışmaktadır ve kursa katılma sebebi sertifika almaktır ancak sertifikaya ihtiyaç duyan da kendisi değil iş verenidir. Kursa katılmayı kendisine çiftlikte verilen bir görev gibi kabul edip yerine getirmiştir. Kurs sonrası aynı işi, aynı koşullarda ve aynı ücretle yapmaya devam etmiştir. Bu nedenle aynı işi yapmaya devam ettiğini, hayatında hiçbir şey değişmediğini ifade etmiştir:

G1: Yok kızım ne değişsin her şey aynı yani. Ne değişecek ki bizim hayatımızda. Aynı işler aynı yerler. Kurs olsa da yapıyoruz olmasa da.

Benzer şekilde kurs öncesi apartman görevliliği yapan G2 de kurstan sonra aynı işi yapmaya devam ettiğini, değişen bir şey olmadığını dile getirmiştir:

G2: Valla pek bişey değişti diyemem yani. Aynı tas aynı hamam yani. Aynı işi yapmaya devam. Ne değişsin.

Mesleki eğitim kurslarına katıldıktan sonra herhangi bir değişiklik olmadığını belirten dört katılımcıdan biri olan G6'da kurs sonrası hayatında bir değişiklik olmadığını, sadece işyeri sahibi olarak belgeleri tam olduğu için içinin rahat olduğunu ifade etmiştir:

G6: Yani öyle bi değişiklik olmadı yani hayatımda. Haa dükkanda daha rahatım yani işte belde mi soracaklar falan derdi kalmadı. Ama onun dışında aynı işe devam yani.

G13 kurs sonrası hayatında bir değişiklik olmadığını belirten katılımcılar arasında kurs öncesinde belirli bir işi olmayan tek kişidir. Ancak o da aldığı belgenin bir işe yaramadığını, artık bir mesleği daha olduğunu ama kurs sonrası başka bir şey değişmediğini belirtmiştir:

G13: Öyle temelde ya da yaşam biçimimde bir değişiklik olmadı tabi... şimdi bir mesleğim daha var ya da işte işe yaramayan diplomam gibi bir de sertifikam var. Onun dışında üç ay iş aramadım yani. Başka bir şey değişmedi çok.

Mesleki eğitim kurslarının amacı bireyleri meslek sahibi olabilecekleri ve iş bulabilecekleri şartlara hazırlamaktır. Katılımcılar için de hayatlarında anlamlı bir değişiklik olması, kurs sonrası iş bulmakla ilişkilendirilmektedir. Kurs sonrası geçici ve güvencesiz de olsa bir işe yerleşenler kendilerini şanslı kabul etmektedir. Ancak açılan kurslarla istihdam piyasası arasında bir uyum olmadığından kurslara katılanların tamamı iş bulamamaktadır. Bazı katılımcılar kurs süresince verilen ücretlerin hayatlarını kısa süreli değiştirdiğini düşünse de bu durum kalıcı değildir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar (Kebeli, 2017; Kapar, 2006) bu kurslara katılanların, kazanacakları ücretleri işe tercih ettiklerini ve halihazırda bir takım sertifikası olan katılımcılar ya da piyasada düzenli istihdam edilemeyenler için bu tür kursların bir sektör haline dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Ücret ve kısa süreli istihdam destekleri, programa katılanlara uzun süreli ve düzenli bir iş ilişkisi sağlayamamakta ve düzenli istihdamı azaltma potansiyeli taşımaktadır.

Kurs öncesi bir işi olanların aynı işi yapmaya devam ettiği, kurs sonrası iş bulanların daha çok esnek, güvencesiz, çoğu zaman geçici ve düzensiz işler bulabildiği, büyük bir çoğunluğun ise kurslardan sadece iş bulma ümidiyle sertifikalar biriktirdiği ancak hayatlarında anlamlı bir değişikliğin olmadığı ve durumun kronik işsizliğe doğru evrildiği göz önünde bulundurulduğunda mesleki eğitim kursları yoluyla istihdam edilebilirliği sağlama/artırma söyleminin bir tür umut tacirliği olduğunu söylemek mümkündür. Çeşitli eğitimlerden geçerek bir iş sahibi olmak da güvencesiz, kısa süreli ve düşük ücretlerin

verildiği istihdam koşulları altında çalışma biçimini değiştirmemektedir. Zira kursları açılan meslekler genellikle düşük ücretli, çalışma saatleri çoğu zaman belirsiz, işçilerin birbiriyle ikamesinin kolay olduğu, enformel hizmet sektörü sayılabilecek işlerdir. İş bulamayanlar içinse durum kronik işsizliğe dönüşme tehdidi taşımaktadır. Bu bağlamda katılımcıların yaşam ve çalışma koşullarında anlamlı bir değişikliğe yol açmayan mesleki eğitim kurslarının katılımcıları öncesinde var olan sosyal durum ve şartlara, düzensiz ve güvencesiz çalışma koşullarına mahkum ettiğini ve yeniden ürettiğini ifade etmek mümkündür.

Mesleki Eğitim Kursları Açısından Yaygın Eğitim Merkezleri İle İŞKUR Arasındaki Farklar

Yaygın eğitim merkezleri ile İŞKUR tarafından açılan kurslara ait veriler ve bu kurslardan mesleki eğitim alan katılımcıların deneyimlerine ilişkin ifadeleri sonucunda, iki kurum tarafından açılan mesleki eğitim kursları arasında ortaya çıkan farklılıklar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 35

Halk Eğitimi Merkezleri İle İŞKUR Tarafından Açılan Mesleki Eğitim Kursları Arasındaki Farklar

Farklılık Boyutu	Halk Eğitimi Merkezleri	İŞKUR
Kursa katılım amacı Kursun Açılması	Hobi edinmek, sertifika almak 10 Kursiyerin talebiyle	İş bulmak, kurs ücreti almak İşgücü piyasasının talebi ve İl İstihdam Kurulunun Onayıyla
Katılım Şartları Kurs Yeri	Herkes katılabilir Kendi Binaları	Kursa göre değişen şartlar İŞKUR tarafından anlaşma yapılan yerler
Kurs Çeşidi	Mesleki Eğitim Kursu	Çeşitli Başlıklar Altında Mesleki Eğitim Kursları
Kursiyerlere Ücret Ödemesi	Yok	Bazı kurslarda var.
Meslek Öğrenme	Yok	Var
Kurs sonrası işe yerleştirme	Yok	Bir kısım kurslarda var

Tablo 34’teki karşılaştırma bilgileri kurslara dair istatistiki verilerden ve katılımcı ifadelerinden derlenmiştir. Hem yaygın eğitim merkezleri hem de İŞKUR tarafından açılan kurslar kamusal halk eğitimi olarak yürütülmektedir. Her iki kurum da verdikleri eğitimler için kursiyerlerden ücret talep etmemektedir. Bu kurumlarda açılan mesleki eğitim kursları arasındaki farkların kurslara katılım amacı, kurs alanı tercihi, kursların

verildiği yer, kurs çeşidi, kursiyerlere ücret ödenmesi, meslek öğrenme ve kurs sonrası işe yerleştirme boyutlarında ortaya çıktığı görülmektedir.

Kursa Katılım Amacı. Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan mesleki eğitim kurslarında katılımcıların amacı çoğunlukla bir hobi edinmek, sosyalleşmek ya da işlerinde ilerlemek ya da mevcut işlerini korumak için ihtiyaç duydukları alanda sertifika almaktır. Bazı işletmeler kalite belgesi ya da hibe desteği alabilmek için çalışanlarına sertifika almayı zorunlu koşturmaktadır. Ya da kamu kurumlarında çalışmakta olanlar görevde yükselmek için birtakım sertifikalara ihtiyaç duymaktadır. Özellikle Halk Eğitimi Merkezleri bu sertifikaları almak için ilk tercih edilen kurumlarıdır. İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarını ile özellikle iş bulmak isteyen işsizler tercih etmektedir. Bunun yanında İŞKUR'un özellikle istihdam garantili kurslarında verilen ücret için birden fazla kursa katılan ve bunu bir iş haline getiren katılımcılar da bulunmaktadır (Kebeli, 2017: 115).

Kursun Açılması. Halk Eğitimi Merkezlerinde her dönemde kurs açılacak alanların genel çerçevesi il/ilçe milli eğitim müdürlükleri koordinasyonunda ve merkez idaresinin kararıyla belirlense de 10 katılımcının başvurması halinde usta öğretici/ eğitimci bulunduğunda istenilen alanda kurs açılabilmektedir Bu bağlamda katılımcılar halk eğitimi merkezlerinde hangi kursa katılacaklarına genellikle kendileri karar vermektedirler. Bu durum katılımcıların isteği ile onların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kursların açılmasına olanak tanımaktadır. İŞKUR tarafından açılacak kurslara ise istihdam piyasasından gelecek talepler yön vermektedir. Bu talep ve ihtiyaçların belirlenip İl İstihdam Kurullarına bildirmesiyle açılacak kurslara bu ikili arasındaki koordinasyonla karar verilmektedir. Bu şartlar altında açılan kurslarda, katılımcıların karar verme yetkisi yoktur. Bu nedenle de genellikle İŞKUR kaydı esnasında kendilerine önerilen kurslardan birine ya da internet üzerinden istenilen şartları taşıdıkları, yakın çevrelerinde açılan kurslara başvurmaktadırlar.

Katılım Şartları. Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan kurslara T.C vatandaşı olan herkes katılabilmektedir. İŞKUR tarafından açılan kurslarda öncelikli olarak İŞKUR'a kayıtlı işsiz olmak şartı vardır. Bunun yanında açılan kurs alanının ve mesleğin özelliğine

göre alt ve üst yaş sınırı, eğitim durumu ve bazı durumlarda cinsiyet ile ilgili sınırlandırmalar konulmaktadır.

Kurs Yeri. Türkiye'nin tüm ilçelerinde açılmış olan Halk Eğitimi Merkezleri ilçelerde kendi binalarında, bazı köylerde ise köy odalarında ve gezici eğitim kurumlarında kurslar açmaktadır. İŞKUR tarafından açılan kurslar ise çoğunlukla il merkezlerindedir. Büyükşehirlerde çevre ilçelerde de işgücü piyasasından gelen talepler doğrultusunda zaman zaman kurslar açılmaktadır. İŞKUR eğitimleri kendi binalarında ya da eğitim merkezlerinde değil çoğu zaman halk Eğitimi Merkezleri binalarında ve kamudan ve/veya üniversitelerden kiralanmış binalarda yürütülmektedir. Bu da işsizlik fonundan karşılanan eğitim ücretleri için ayrı bir gider kalemi oluşturmaktadır.

Kurs Çeşidi. Halk Eğitimi Merkezlerinde Genel (Sosyal ve Kültürel) Kurslar ve Mesleki Eğitim Kursları açılmaktadır. Mesleki eğitim kursları kendi içinde alt başlıklara ayrılmamaktadır. Bazı kurslar mesleki eğitim kategorisi altında toplanmaktadır. İŞKUR tarafından Mesleki Eğitim Kursları, Girişimcilik Eğitim Programı ve İşbaşı Eğitim Programı adı altında kurslar açılmaktadır. Mesleki Eğitim Kursları da kendi içinde İstihdam Garantili Kurslar ve İstihdam Garantisi olmayan kurslar şeklinde ayrılmaktadır. Ayrıca İŞKUR tarafından sadece dezavantajlı grupların başvurabileceği çeşitli mesleki eğitim kursları da açılmaktadır.

Kursiyerlere Ücret Ödemesi. Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan kurslarda kursiyerlere herhangi bir ücret ödemesi yapılmamaktadır. Bunun yanında kursiyerler, kursta kullanacakları her türlü materyali sağlamakla yükümlüdürler. İŞKUR tarafından açılan kursların tamamında da kursiyerlere ücret ödemesi yapılmamaktadır. Ancak mesleki eğitim kurslarına katılan kursiyerlere, katıldıkları kurs türüne göre ücret ödemesi yapılmakta, bunun yanında çeşitli teşvik ve destekler de sağlanmaktadır. Bu konuda kurumun internet sitesinde şu açıklamaya yer verilmektedir:

“Mesleki eğitim kurslarına katılan vatandaşlara, kurslara fiilen katıldıkları gün üzerinden;

1. Sanayi sektöründeki mesleklerde düzenlenen istihdam garantili mesleki eğitim kurslarına katılanlara günlük 70 TL zaruri gider ödemesi,
2. Geleneksel mesleklerde mesleki eğitim kurslarına katılanlara günlük 45 TL zaruri gider ödemesi,
3. İstihdam garantisiz mesleki eğitim kurslarına katılanlara günlük 35 TL zaruri gider ödemesi,

4. İşte Anne Projesi kapsamında 0-15 yaş arasında çocuğu olan ve İş Kulübü avantajlarından faydalanan ve akabinde istihdam garantili mesleki eğitim kurslarına katılan kadınlara günlük 110 TL zaruri gider ödemesi,
5. Sanayi sektöründeki mesleklerde düzenlenen istihdam garantili mesleki eğitim kurslarına katılan kadınların bakmakla yükümlü oldukları 2-5 yaş arası çocukları için aylık 400 TL bakım desteği ödemesi,
6. Genel sağlık sigortası primi,
7. İş kazası ve meslek hastalığı sigortası primi Kurumumuz tarafından mesleki eğitim kursu süresince karşılanmaktadır.” (<https://www.iskur.gov.tr/is-arayan/aktif-igucu-programlari/mesleki-egitim-kurslari/>).

Kurum tarafından yapılan açıklamada da görüldüğü gibi ücret ödemeleri kursun türüne, niteliğine, açılan kursların belirli bir proje kapsamında olup olmamasına göre değişmektedir. Bu ödemelerin yanında kurs süresince her katılımcının genel sağlık sigortası primi ve iş kazası ve meslek hastalığı sigortası kurum tarafından karşılanmaktadır.

Kurs Sonrası Meslek Sahibi Olma. Çalışmanın kurumlar tarafından açılan kurslara ait verilerin incelendiği ve katılımcıların ifadelerinin değerlendirildiği bölümlerde görüldüğü gibi Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan kurslar daha çok beceri odaklıdır ve modüler sistem esasına göre işlemektedir. Bunun sonucu olarak da HEM’lerde açılan kurslarda eğitim almış kursiyerler kendilerini kurs sonrası bir meslek sahibi olmuş olarak görmemekte, daha çok yeni bilgi ve beceriler edindiklerini ifade etmektedirler. İŞKUR tarafından açılan kurslar ise doğrudan meslek isimleriyle açılmakta ve bu kurslara katılmış olanlar kurs sonrası yeni bir mesleklerinin olduğunu düşünmektedirler.

Kurs sonrası işe yerleştirme. HEM’ler tarafından açılan kursların sonunda işe yerleştirme uygulaması söz konusu değildir. İŞKUR tarafından açılan İstihdam Garantili Mesleki Eğitim kursları ise katılımcıları %50’si işe yerleştirmektedir. İstihdam garantisiz kurslarda ise böyle bir şart yer almamaktadır.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar özetlenmiştir. Daha sonra bu sonuçlarla bağlantılı olarak yetişkinlere mesleki eğitim veren kuruluşlara ve yetişkin mesleki eğitimi konusunda çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında Türkiye’de yetişkin mesleki eğitiminin incelendiği bu çalışmada öncelikli olarak politika belgelerinde yaşam boyu öğrenme bağlamında yetişkin mesleki eğitime ilişkin söylemler analiz edilmiş, sonrasında Türkiye’de yaygın eğitim merkezleri ve İŞKUR tarafından açılan yetişkin mesleki eğitim kurslarının yapısı incelenmiştir. Son olarak da yetişkin mesleki eğitim kurslarına katılmış 14 yetişkin ile kurslardaki deneyimlerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Türkiye’de yetişkin mesleki eğitime dair politika belgelerindeki söylemler, açılan mesleki eğitim kursları ve bu kurslara katılan kursiyerlerin deneyimleri hep birlikte değerlendirildiğinde, yetişkin mesleki eğitim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaç ve taleplerini karşılamaya öncelik veren, meslekten çok beceri kazandıran, istihdam sağlamaktan çok sertifika toplumu yaratan bir hayat boyu öğrenme anlayışı içinde yapılandırıldığı görülmektedir.

Küreselleşme, serbest piyasa uygulamaları, artan rekabetle birlikte bilimsel ve teknolojik gelişmeler işyerinin ve işin organizasyonun ve mesleklerin doğasının değişmesine neden olmakta ve günümüzde çok az insan yaşam boyu aynı işte çalışabilmektedir (Alcock, vd., 2011: 44). Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de istihdam piyasalarının hızla değişen yapısı, genel olarak eğitimde ancak özellikle de yaşam boyu öğrenme anlayışında eksen değişimlerine yol açmaktadır. Bu bağlamda eğitim, adeta sadece ekonomik amaçlarla ve istihdamla ilişkilendirilir hale gelmekte, dolayısıyla hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi de istihdam piyasaları kapsamında

tartışılmakta, biçimlendirilmekte ve bunun sonucu olarak da mesleki eğitime indirgenmiş bir yaşam boyu öğrenme anlayışı ortaya çıkmaktadır. Zira esnek, istikrarsız ve kuralsız çalışmayı norm haline getiren neoliberal istihdam politikaları bireylerin işgücü piyasasının talep ettiği mesleki bilgi ve becerileri kazanmalarını ve bu becerileri sürekli güncel tutmalarını, kendilerini istihdam edilebilir kılmalarını, rekabetçi ve girişimci olmalarını, hayat boyu öğrenmeyi bir yaşam tarzı haline getirmelerini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla bir taraftan hayat boyu öğrenmenin kendisi bu zorunluluklar karşısında bir beceri haline gelirken bir taraftan da her türlü istihdam sorununun çözümünde sihirli bir formül olarak sunulmaktadır (Bağcı, 2010: 9).

Çalışmada elde edilen sonuçlar, Türkiye’de strateji belgelerinde hayat boyu öğrenmeye ilişkin söylemlerin yukarıda söz edilen küresel anlayışla benzer olduğunu, hayat boyu öğrenmenin eğitimden daha çok, istihdam piyasalarının ve politikalarının içinde konumlandırıldığını göstermektedir. Nitekim özellikle 2009 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde yer alan söylemlerin temelinde anaakım küreselleşme söyleminin ağırlığı hissedilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan değişimlerin ve gelişmelerin çalışma yaşamında ve sosyal hayatta yarattığı değişikliklere uyum sağlamada hayat boyu öğrenmenin önemine değinilen belgede hayat boyu öğrenme politikaları açısından öne çıkan söylemlerden bir diğeri de eğitim ile istihdam arasındaki bağlantının güçlendirilmesi ve eğitim sisteminin işgücü piyasaları ile uyumlu hale getirilmesidir. Benzer şekilde Onuncu Kalkınma Planı ve diğer politika belgelerinin [Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2015-2019), Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018) ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Ulusal İstihdam Stratejisi (2014-2023), 2023 Vizyon Belgesi] analizinden elde edilen sonuçlarda da hayat boyu öğrenme politikasına dair söylemler eğitim sistemiyle işgücü piyasası arasında uyum sağlanması, piyasanın ihtiyaç duyduğu teknik becerilere sahip insan gücünün yetiştirilmesi, üretime yönelik eğitimin geliştirilmesi, istihdam edilebilirliğin artırılması ve hayat boyu öğrenme konusunda toplumsal farkındalığın oluşturulması üzerine odaklanmaktadır. Ancak hayat boyu öğrenmenin mesleki eğitime indirgenmediği bir anlayışta, hayat boyu öğrenmeye dair oluşturulacak toplumsal farkındalık da bireylerin kendilerini bütünsel olarak geliştirmelerinden ve böylece toplumu dönüştürmelerinden ziyade, işgücü piyasasının taleplerini karşılayacak becerileri sürekli olarak edinip kendilerini yenilemelerini içermektedir.

Çalışmada politika belgelerinde yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında yetişkin mesleki eğitime dair söylemlerin analizinde elde edilen sonuçlardan biri belgelerde “yetişkin mesleki eğitimi” ifadesinin yer almayışı; bununla birlikte yetişkinlerin mesleki eğitiminin, istihdam edilebilirliğin artırılması, eğitim sistemi ile işgücü piyasalarının uyumlu hale getirilmesi, istihdam piyasalarının ihtiyaç duyduğu iş gücünün yetiştirilmesi ve becerilerin kazandırılması söylemleri çerçevesinde ele alındığıdır.

Çalışma yaşamında istikrar, ilerleme, devamlılık gibi kavramların yerine belirsizlik, süreksizlik, risk ve bilinmezlik gibi kavramları ikame eden neoliberal politikalar, hayat boyu öğrenme etkinlikleri sayesinde esnek, her an kendisini yenileyen, her gün yeniden kendisini hazır kılan, çeşitli işleri aynı anda yapabilen yani “istihdam edilebilir” bir birey talep etmektedir (Güllüpnar ve Gökalp, 2014: 67). Nitekim çalışmada elde edilen bulgular da bu talebi destekler niteliktedir. Zira istihdam edilebilirliğin artırılması, politika belgelerinin tümünde hayat boyu öğrenmenin öncelikli amaçlarından biri olarak ifade edilmektedir. Bireylerden yaşam boyu öğrenmeye katılarak kendilerini istihdam edilebilir kılmalarını bekleyen bu neoliberal anlayış, istihdam sorumluluğunu da, işsizliğin suçunu da tamamıyla bireye yüklemekte, dolayısıyla yapısal sorunların görünmez hale gelmesine yol açmaktadır.

Çalışma bulgularından elde edilen sonuçlar istihdam edilebilirlik söylemiyle birlikte, hayat boyu öğrenme kapsamında bireylerin işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu becerileri edinmesinin önemine dair söylemlerin ön plana çıktığını ortaya koymaktadır. Politika belgelerinin tümünde işgücü piyasasının talep ettiği becerileri kazandırma, hayat boyu öğrenmeye yüklenen önemli rollerden biri olarak görülmektedir. Bagnall (2009: 280) hayat boyu öğrenme süreciyle birlikte, öğrenmenin geleneksel anlamdaki eğitimle değil, daha özel bir şekilde uyum sağlama anlamında kullanıldığını ve dolayısıyla, öğrenmenin diğer tüm biçimlerinden arındırılarak, pazarlanabilir, araçsal ve özellikle mesleki beceri kazanmayla ilgili öğrenmelerle ilişkilendirildiğini ifade etmektedir. Türkiye’de de politika belgelerinde yaşam boyu öğrenmenin mesleki eğitime indirildiğini ancak bu mesleki eğitimin de işgücü piyasası tarafından talep edilen becerilerle sınırlandırıldığını söylemek mümkündür. Yani HBÖ’nin geniş yelpazadaki diğer amaçları görünmez kılınmakta ve sadece yeni ekonomi için yetenek ve beceri geliştirmeye odaklanılmaktadır.

Türkiye’de politika belgelerinde hayat boyu öğrenme ve yetişkin mesleki eğitimine ilişkin olarak öne çıkan söylemlerden bir diğeri de eğitim sistemi ile işgücü piyasalarının uyumlu hale getirilmesidir. Bu söylemlerin eğitim sisteminin piyasanın ihtiyaç ve taleplerini karşılayacak işgücünü yetiştirecek şekilde yapılandırılmasını bekleyen bir anlayışı ortaya koyduğunu söylemek mümkündür. Sayılan (2006: 49-50) neoliberal dönemde hakim olan bu anlayışın, eğitimin uzun dönemli toplumsal getirisini tamamen bir yana bıraktığını, eğitim ve bilimin giderek değer kazanan bir meta olarak kabul edilmesine yol açtığını; dolayısıyla eğitimi sermayenin yeni girişim alanlarından biri haline getirdiğini belirtmekte ve bu bağlamda da eğitim sisteminin kapitalizme üç aşamada uyarlandığını ifade etmektedir: Birincisi, işgücünü eğitmek ve bilgi ekonomisi olarak anılan düzenle uyumlaştırmaktır. İkinci aşama, tüketicileri eğitmek ve teşvik etmek; üçüncüsü ise, sistemi piyasaların istilasına açmaktır. Nitekim politika belgelerinde de bu aşamalardan birincisine vurgu yapılmakta, eğitim sisteminin işgücü piyasalarının taleplerini karşılayacak şekilde yapılandırılması gerekliliği ön plana çıkarılmaktadır.

Çalışmanın ikinci alt amacı kapsamında elde edilen sonuçlar, Türkiye’de yaygın eğitim merkezleri ve İŞKUR tarafından açılan yetişkin mesleki kurslarının işleyiş, içerik, açılan kurs türleri, katılımcıların demografik özellikleri gibi çeşitli açılardan politika belgelerinde ön plana çıkan söylemlerle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Açılan yetişkin mesleki eğitim kurslarına ilişkin bulgulara göre, Türkiye’de 2019 yılında yaygın eğitim kurumları ve İŞKUR tarafından 3.449.050 kişinin katıldığı toplam 158.899 mesleki eğitim kursu açılmıştır. Kursların büyük çoğunluğu yaygın eğitim kurumlarında açılmıştır. Bu sonuca göre Türkiye’de yetişkin mesleki eğitiminin büyük oranda yaygın eğitim kurumları tarafından yürütülmekte olduğunu söylemek mümkündür.

Yaygın eğitim kurumlarında kurslar meslek isimleri üzerinden değil, program alanları üzerinden açılmaktadır ve kurs açılan alan sayısı 56’dır. Ancak bu alanların altında da o alana ilişkin becerileri kapsayan çeşitli modüller yer almaktadır. Bu bağlamda yaygın eğitim merkezlerinde açılan kursların politika belgelerinde yer alan işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu becerilerin edinilmesi söylemleri ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaygın eğitim merkezlerinde açılan kurs programları çoğunlukla giyim üretim teknolojileri, el sanatları teknolojileri, bilişim, iklimlendirme teknolojileri alanlarında yoğunlaşmaktadır. Bu kurumlarda açılan kurslar çoğunlukla kursiyerlerin talepleri

etrafında şekillendiğinden, hızla değişen teknolojiye uyum sağlama gerekliliği, bireylerin işgücü piyasasında istihdamı için son zamanlarda gittikçe artan her türlü beceriyi sertifikalandırma zorunluluğu, açık istihdam alanlarının çoğunlukla enformel sektörlerde olması gibi nedenler açılan kurs alanlarının tercihinde rol oynamaktadır.

Toplumsal cinsiyet açısından yaygın eğitim merkezlerinde açılan kurslara bakıldığında, kadın katılımcıların yoğunluğu dikkat çekicidir. Bu durum Türkiye’de işsizlik sorununun aynı zamanda bir kadın sorunu olduğunu göstermektedir. Nitekim kadınların istihdam oranlarının düşüklüğü ve çalışma alanlarının da ağırlıklı olarak esnek, güvencesiz ve düşük işlerde yoğunlaşması bunu doğrular niteliktedir. Yine kadın ve erkek katılımcıların ağırlıklı olarak katıldıkları kurs alanları da toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak değişmektedir. Kol emeği gerektiren ağır iş alanlarında erkek katılımcılar çoğunlukta, kadınlar genellikle toplum tarafından kendilerine atfedilen cinsiyet rollere uygun ve kendilerini daha çok ev içinde ya da bakım işlerinde konumlandıran kurslara katılmaktadırlar.

İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarına ilişkin sonuçların da yaygın eğitim merkezlerinde açılan kurslarla benzerlikler gösterdiğini söylemek mümkündür. Her ne kadar İŞKUR tarafından açılan kurslar alan adlarıyla değil, daha çok meslek alanları ile açılıyor olsa da, bu mesleklerin de çoğunlukla esnek, güvencesiz ve düşük ücretli çalışmanın yoğun olduğu alanlarda olması dikkat çekicidir. İŞKUR tarafından açılan kursların daha çok işgücü piyasasının talepleri doğrultusunda açılıyor olması, politika belgelerinde sözü edilen verilen eğitimlerin işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu becerileri karşılayacak nitelikte olması söylemleriyle uyumludur.

İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarının yaygın eğitim merkezlerinde açılan kurslara katılımı benzerlik gösterdiği noktalardan bir diğeri de toplumsal cinsiyete dair sonuçlardır. Nitekim İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarında da kadınların katılımının erkeklerden daha fazla olduğu ve kurs alanlarının da toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak şekillendiği görülmüştür.

Çalışma kapsamında yaygın eğitim merkezleri ve İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarına katılan katılımcılarla yapılan görüşmelerin sonuçları da katılımcıların deneyimlerinin hem politika belgelerindeki söylemlerle hem de açılan kurslara ilişkin verilerle uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmelere ilişkin sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Katılımcıların yetişkin mesleki eğitim kurslarına katılım amaçları, yetişkin eğitimine katılımda olduğu gibi, sadece meslek öğrenmeyle ve istihdamla ilişkili değildir, çeşitlilik göstermektedir. Öne çıkan katılım amaçları iş bulmak, sertifika almak, günlük rutinin dışına çıkıp sosyalleşmek ve hobi edinmektir. Mesleki eğitim kurslarının istihdam ile doğrudan bağlantısı göz önünde bulundurulduğunda iş bulmak amacıyla kurslara katılmak en olağan sonuç gibi görünmekle birlikte burada katılımcıların belirli bir mesleğe yönelik öğrenme ihtiyaçlarından söz etmek mümkün değildir, zira kurslara herhangi bir işe yerleşmek amacıyla katılmışlardır. İş bulmak için kurslara katılanlar çoğunlukla İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarından yararlanmışlardır ki bu kurslar da daha önce de ifade edildiği üzere işgücü piyasası tarafından talep edilen alanlarda açılmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların gidecekleri kursa karar verirken, kendi tercihleri doğrultusunda değil; İŞKUR meslek danışmanları tarafından önerilen ya da açık olan kurslara katılmışlardır. Kurslara sertifika almak için katılım öne çıkan amaçlardan bir diğeridir. Katılımcılar, halihazırda yapmakta işte yükselmek, mevcut işlerini korumak ve/veya işverenlerinden talep etmesi gibi nedenlerle sertifika almak zorunda kalmışlar ve bu nedenle kurslara katılmışlardır. Bu katılımcılar kurslara yaygın eğitim merkezlerinde gitmişlerdir; kurslar kendi talepleri ve 10 kişinin başvurusu üzerine açılmıştır. Neoliberal dönemde öğrenmenin, bireye yüklenen bir sorumluluk olmasının yanı sıra önceki öğrenmelerin belgelendirilmesi, yetenek ve becerilere durmaksızın yeni eklentilerin yapılması, mümkün olduğunca çok ve farklı alanlarda sertifika toplanması da bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluk yalnızca çalışanlar için değil, aynı zamanda işverenler için de geçerlidir. Nitekim işverenlerin de ya sertifikalı çalışan bulundurmaya ya da kendileri sertifika almak zorunda kaldıkları durumlar söz konusudur. Ancak “sertifika fetişizmi” olarak adlandırılabilir bu durum kurslardan öğrenmeyle değil, kursa katılıp belge almakla ilişkidir, zira kurslara sertifika almak için katılanların ihtiyaç duydukları ya da bekledikleri şey bir meslek öğrenme değil, kendilerinden istenen sertifikaya sahip olmaktır. Bu da, eğitimi sertifika fetişizmini icra etmek üzere gerçekleştirilen bir araç haline dönüştürmektedir; eğitim ve öğrenme süreçleriyle, eğitimcilerin emeğini değersizleştirmekte, içini boşaltmaktadır. Diğer taraftan hem iş arayanlar için iş başvurularında ve işe girişte, çalışanlar için meslekte yükselmede, hatta bazı durumlarda aynı işi yapmaya devam edebilmede, işverenler içinse iş yeri açmada, kredi ve hibe desteği alabilmede, akreditasyonda, kalite belgesi alımında sertifika gerekliliği sertifika sektörünün ve piyasasının oluşmasına yol açmıştır. Günümüzde

kişisel gelişimden, meslek edindirme belgelerine kadar çok çeşitli alanlarda sivil toplum kuruluşları, özel ve kamu üniversiteleri, yerel yönetimler, özel kuruluşlar tarafından sertifika kursları açılmakta ve dolayısıyla bir tür sertifika pazarı kurulmaktadır. Özellikle iş arayan kişiler de bu süreçte kendilerini her an her alanda hazır tutabilmek amacıyla bu sertifika programlarına katılarak kendi istihdam edilebilirliklerini artırmaları beklenmektedir. Bu bağlamda bir yandan sertifikalar üzerinden umut tacirliği yapılırken, diğer taraftan toplum sertifikalandırılmış ama istihdam edilmemiş bireyler topluluğuna dönüşmektedir.

Çalışmada kurslara katılım amaçlarıyla ilgili olarak ulaşılan ilginç sonuçlardan biri ise, her ne kadar kurslar mesleki eğitim adı altında açılrsa da bazı katılımcıların bu kurslara bir hobi edinmek, boş zamanlarını değerlendirmek ve sosyalleşmek amacıyla katıldıklarını belirtmeleridir. Bu amaçla kurslara katılanların tümü yaygın eğitim merkezi kurslarına gitmişlerdir, zira İŞKUR tarafından açılan kurslara katılabilmek için hem kurumda işsizlik kaydı gereklidir hem de kurslar katılımcıların değil, işgücü piyasasının taleplerine göre açılmaktadır.

Günlük rutinin dışına çıkma isteği, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim alma ihtiyacı yetişkin eğitiminde katılımda öncelikli amaçlar arasındadır ancak mesleki eğitim kurslarına bu amaçlarla katılmak bir yandan yetişkin eğitiminin her alanının giderek meslekileştiğini, mesleki olmayan kursların ise kamusal yetişkin mesleki eğitimi dışına itildiğini göstermektedir. Kişinin kendini geliştirmesi, boş zamanlarını değerlendirmesi ve sosyalleşmesi amacıyla açılan kursların çoğunlukla sivil toplum kuruluşlarına, özel sektöre havale edilmiş olması ve gittikçe piyasalaşması, satın alınan bir meta haline gelmesi bu kurslara erişimi zorlaştırmaktadır. Bu nedenle de özel sektör tarafından açılan kurslara özellikle ekonomik nedenlerle katılamayanlar, yaygın eğitim merkezlerinde açılan mesleki eğitim kurslarını tercih etmektedir.

Kurslara erişime ilişkin sonuçlar, kurslara başvurularda, kurs açılmasında özellikle yaygın eğitim merkezlerinde kurum çalışanlarının katılımcıların işlerini kolaylaştırdığını, bu anlamda kursiyer dostu uygulamaların söz konusu olduğunu göstermektedir. Kurs başvuruları hem yaygın eğitim merkezlerinde hem de İŞKUR da internet üzerinden yapılmakla birlikte yaygın eğitim merkezlerinde katılımcıların başvurularının kurum çalışanları tarafından yapıldığı, çok yaygın olmamakla birlikte İŞKUR'da da çalışanların katılımcılara kurs başvurularında yardımcı olduklarını, yol gösterici davrandıklarını söylemek mümkündür. Katılımcıların kurslara başvuru

esnasında değil daha çok devam sürecinde, ekonomik zorluklarla karşı karşıya kaldıkları, kurs merkezinin uzak olduğu durumlarda toplu taşıma ücretini karşılamakta dahi zorlandıkları görülmüştür.

Katılımcıların kurslardan öğrenme deneyimlerine ilişkin sonuçlarda kurslara katılım amaçlarının belirleyici olduğu görülmüştür. Zira kurslara kendi istekleriyle, bir meslek öğrenmek, hobi edinmek, sosyalleşmek ya da boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla katılanlar kurs içeriklerini oldukça eğitici ve yararlı bulduklarını, kurstan çok şey öğrendiklerini belirterek kursların anlamlı olduğunu ifade ederlerken, kursa sertifika almak için katılanlar kursta anlatılanların halihazırda bildikleri şeyler olduğunu ve bu dolayısıyla da kursu bir anlamda zaman kaybı ve formalite olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yetişkin öğrenmesinde kişilerin kendi ihtiyaçlarının ve isteklerinin belirleyicidir ve öğrenilenlerin günlük yaşamda veya iş yaşamında hemen kullanılabilir olması gerekir. Bu bağlamda öğrenmeye ihtiyaç duymaksızın, dışsal zorunluluklarla sertifika almaya mecbur bırakılmak katılımcıların kurslardan öğrenmeye ilişkin düşüncelerini olumsuz etkilemiştir. Benzer şekilde kursa herhangi bir iş bulmak için başvuranlar da genel olarak kurs içeriklerinin özel olarak eğitime ya da kurs almaya gerek olmadan iş başında öğrenilebileceğini ifade etmişlerdir. Kursların daha çok hizmet sektörüne yönelik, vasıflı işçi gerektirmeyen alanlarda açılıyor olması, katılımcılarda kursa katılmadan da bu işleri yapabilecekleri düşüncesinin oluşmasına yol açmaktadır. Kurslara katılım amaçlarının öğrenmeye ilişkin tutumları doğrudan etkilemesi, eğitime ve öğrenmeye verilen değer üzerinde de belirleyici olmaktadır. Nitekim özellikle halihazırda yapmakta oldukları işlere ilişkin sertifika almak için kursa katılanlarla, kursa katılmadan da anlatılanları iş başında uygulayarak öğreneceklerini düşünenler mesleki eğitim kurslarını anlamlı ve yeterli bulmamaktadır. Bu durum eğitimin, öğrenmenin ve eğitimcilerin değersizleştirilmesine, itibarsızlaştırılmasına zemin hazırlamaktadır.

Çalışmada katılımcıların kurs süresince informal öğrenme deneyimlerine, bazı durumlarda formal öğrenme deneyimlerinden daha çok önem atfettikleri de ulaşılan sonuçlardan biridir. Zira kendisine benzeyenlerin varlığı, özellikle uzun süredir işsiz olanların; bu konuda yalnız olmadıklarının ve aynı zamanda tek “suçlunun” da kendileri olmadığını farkına varmalarına yardımcı olmuştur. Benzer şekilde hem halihazırda çalışmakta olanlar hem de iş arayanlar kendileriyle aynı deneyimleri paylaşanlardan çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda kursların formal öğrenmeler kadar informal öğrenmelere de olanak sağladığını söylemek mümkündür. Katılımcıların kurs

sonrası ya da kurs sayesinde bir meslek edindiklerine dair düşünceleri de oldukça önemlidir, zira öncelikle katılımcılar bir meslek öğrenmiş olmayı iş bulmakla ilişkilendirmektedirler ve iş bulamayanlar bir meslekleri olduğunu düşünmemektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar kursun kendilerine bir meslek edindirmekten çok çeşitli beceriler kazandırdığını düşünmektedir ki bu sonuç politika belgelerinde yer verilen işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırmak söylemiyle uyumlu görülmektedir.

Yetişkin mesleki eğitim kurslarının katılımcıların kurs sonrası iş bulmaları ve bunun sonucu olarak kursların katılımcıların hayatlarında değişiklik yaratmasına ilişkin bulgulara dayalı sonuçlara bakıldığında ise, kurslara katılanlardan çok az sayıda kişinin kurs sonrası iş bulması mümkün olabilmektedir. Kurs sonrası iş bulma ihtimali en yüksek olan ve İŞKUR tarafından açılan istihdam garantili kurslarda bile katılımcıların ancak yüzde ellisi belirli sürelerle istihdam edilmektedir. Katılımcıların kurslarda öğrendikleri mesleğe ilişkin kendi işlerini kurabilmeleri ise oldukça güç görünmektedir; bunun gerçekleşebilmesi için de katılımcıların kurs sonrası hibe programları, faizsiz ya da düşük faizli ileri ödeme tarihli kredilerle desteklenmesi gerekmektedir. Kurs sonrası iş bulmayla ilgili vurgulanması gereken sonuçlardan biri de işe yerleşmiş olsalar bile katılımcıların kendilerini işsiz kalma korkusundan kurtaramamalarıdır, zira çoğunlukla düzensiz ve esnek çalışma biçimlerinin hakim olduğu, düşük ücretli, iş garantisiz ve güvencesiz alanlarda ya da kurs süresi kadar süreyle istihdam edilmektedirler. Bu da onları her an işsiz kalma riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır.

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında yetişkin mesleki eğitim sisteminin incelendiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlar kısaca özetlendiğinde; politika belgelerinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin mesleki eğitime dair öne çıkan söylemler, uygulamada yaygın eğitim merkezleri ve İŞKUR tarafından açılan kurslar ve bu kurslara katılanların deneyimleri arasında bir bütünlük ve birbirini tamamlama hali söz konusudur. Öyle ki, politika belgelerinde yer alan bireylerin yaşam boyu öğrenenler olması, işgücü piyasası tarafından ihtiyaç duyulan ve talep edilen becerilerin kazandırılmasına ilişkin söylemler kişilerin kendi istihdam edilebilirliklerini artırma sorumluluğunu ve bunu yapmadıkları takdirde de işsiz olmanın suçunun yine kendilerine yüklemektedir. Yetişkinlere yönelik mesleki eğitim kursları ağırlıklı olarak piyasanın ihtiyaçlarını karşılayacak becerileri kazandırmakta ve/veya kişilerin işverenler tarafından istenen sertifikaları almalarına hizmet etmektedir. Yetişkin mesleki eğitim kurslarına katılanların

deneyimleri de bunları doğrular niteliktedir. Bu bağlamda Türkiye’de yetişkin mesleki eğitim sistemi, ağırlıklı olarak kamu eliyle yürütülmekle birlikte öncelikli olarak işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamaya, gerekli becerileri kazandırmaya hizmet etmektedir. Bu anlamda da bir yandan toplumun “işçileşmesine” yol açmakta, diğer taraftan da “yedek işgücü ordusu” üretmektedir. Adeta sermayenin ihtiyaç duyduğu vasıfsız ara elemanları kamusal sermaye ile üreten bir tür fabrika görevi gören bu sistem, ondan bir meslek öğrenme, onun sayesinde iş bulma hayalleri kuranlara ise daha çok kursa katılmalarını, daha fazla sertifika biriktirmelerini, rekabet edilebilirliklerini, istihdam edilebilirliklerini her gün tekrar yenilemelerini öğütlemekte; buna rağmen iş bulamazlarsa sorunun kendilerinde olduğunu kendilerinden beklenenleri “yeterince” yapmadıklarını söylemektedir. Dolayısıyla yetişkin mesleki eğitim kursları, katılanların hayatlarında anlamlı bir değişikliğe yol açmamakta, onları mevcut toplumsal konumları içine hapsetmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yetişkin mesleki eğitimi alanında politika yapıcılara ve uygulayıcılara ve yetişkin mesleki eğitimi konusunda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Politika Yapıcılara ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Yaşam boyu öğrenmenin salt işgücü piyasası tarafından talep edilen mesleki beceri ya da teknik bilgileri edindirmeye, belirli yetenekleri geliştirmeye ve bunun sonucunda da vasıflı/vasıfsız işgücünün yetiştirilmesine indirgeyen bir anlayış olarak değil; halkı bilinçlendirmeye, bireyleri ve dolayısıyla toplumu çok yönlü geliştirmeye yönelik, herkesin eşit şartlarda eğitime ulaşabildiği eşitlikçi bir eğitim anlayış olarak kabul edilmesi ve uygulamalarda bu kabulün yansımalarını görmek önemlidir.
- Yetişkin mesleki eğitim kurslarına katılanların iş, ücret, sosyal güvenlik ve emeklilik garantili, güvenceli çalışacakları iş bulmalarını sağlayacak istihdam olanaklarının artırılması, kendi işini kurmak isteyenlere ekonomik destek sağlanması oldukça önemlidir.

- Özellikle İŞKUR tarafından açılan mesleki eğitim kurslarına katılanların bir kısmına değil, tamamına istihdam garantisi verilmeli; bunun yanı sıra istihdam garantili kurslardan yararlanan işyeri sahiplerinin yükümlülükleri artırılmalı; kurs sonrası istihdam süreleri artırılmalı; yüklenicilerin kurs ile işe aldıkları çalışanları işten çıkarmaları zorlaştırılmalı; kurslar aracılığı ile işe yerleştirilen katılımcılara işten çıkarıldıkları takdirde kıdem tazminatı hakkı tanınmalıdır.
- Mesleki eğitim kurslarıyla açıldıkları bölgedeki istihdam olanakları arasında koordinasyon sağlanmalı; kamusal istihdam olanakları yaratılmalı, var olanlar iyileştirilmelidir.

Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışmada Türkiye’de en yaygın olarak açılan İŞKUR ve yaygın eğitim merkezleri tarafından açılan yetişkin mesleki eğitim kursları ele alınmıştır. Yetişkin mesleki eğitim kurslarının yoğun olarak açıldığı yerel yönetimlere bağlı mesleki eğitim merkezleri çalışma dışında bırakılmıştır. Ancak bu merkezlerde verilen mesleki eğitim kurslarının incelenmesi de oldukça önemlidir.
- Kurs merkezlerinde görevli idareciler ve eğiticilerin demografik bilgileri, mesleki eğitim sisteminin işleyişine dair düşünce ve deneyimleri sistemi daha derinlemesine incelemek açısından elzemdir.
- Özel mesleki eğitim kursları ve istihdam merkezlerinin araştırılması ve buralarda açılan kurslara katılan katılımcıların deneyimlerinin incelenmesi yetişkin mesleki eğitiminde sertifika odaklılığın, piyasalaştırmanın ve özelleştirmenin anlaşılmasına ışık tutacaktır.
- Farklı ülkelerin yetişkin mesleki eğitim sistemlerini inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar Türkiye’nin küresel dünya içinde mesleki eğitim uygulamaları açısından yerini göstermeye yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Acun, H. (2015). *Halk Eğitim Merkezi kurslarına katılan kursiyerlerin beklentileri ve memnuniyet düzeyleri* (Kastamonu ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Ainley, P. (1999). *Learning Policy - Towards the Sertified Society*. London: Palgrave Macmillan.
- Ainley, P. (2007). Across the great divide. From a welfare state to a new market state: The case of VET. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(3), 369-384.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi* (156), 112-126.
- Akkutay, Ü. (1991). *Türkiye’de çıraklık eğitimi*. Ankara: Erek Ofset.
- Aktif İşgücü Hizmetleri Yönetmeliği. (2020). <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=17197&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5>
- Aksoy, H. H. (1995). *Endüstriyel Teknik Ortaöğretim Mezunlarının Eğitim-İstihdam İlişkileri*, Ankara Üniversitesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Aktaş, E. (2019). *Halk Eğitim Merkezine Devam Eden Yetişkinlerin Eğitim Taleplerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S. 2013*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alcock, P, May, M. ve Rowlingson, K. (2011), *Sosyal Politika Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Alkan, C., Doğan, H., ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Anapa, S. (2008). *Avrupa Birliği’ne Uyum Sürecinde Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim*, Marmara Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Aslan, B. ve Topcu, İ. (2010). Politeknik eğitimin ortaya çıkışı ve uygulamaları. *E-International Journal of Educational Research*, 1(2), 17-34.
- Aşır, S. K. (2011). *Mamak Halk Eğitimi Merkezi’nde açılan kurslara katılan kadınların eğitime katılma ve terk nedenleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ata, E. (2016). *Başkent Halk Eğitimi Merkezindeki Mesleki Kurslara Yetişkinlerin Katılım Örüntüleri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, K. (2019). *Çağdaş Eğitim Akımları*. Ankara: Doğu Batı Yayınları
- Aytaç, S., & Keser, A. (2002). İşsizliğin çalışan birey üzerindeki etkisi: İşsizlik kaygısı. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 4(2).
- Ayhan, S. (2005). "Dünden Bugüne Yaşam Boyu Öğrenme". Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu (9-10 Aralık 2004). PegemA Yay. Ankara
- Bagnall, R. G. (2009). Lifelong learning as an idea for our times: An extended review, *International Journal of Lifelong Education*, 28:2, 277-285, DOI: 10.1080/02601370902805395
- Bagnall, R. G. (2000) Lifelong learning and the limitations of economic determinism, *International Journal of Lifelong Education*, 19:1, 20-35, DOI: 10.1080/026013700293430
- Bağcı, Ş. E. (2010). "Neoliberalizm ve Yaşam Boyu Eğitim: Gerçeği Gizleyen Büyülü Sözler, *Eğitim, Bilim, Toplum*, Sayı:30, s.53-76.
- Bağcı, Ş. E. (2015). Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme: Piyasacı ve Muhafazakâr. *Mülkiye Dergisi*, 39 (3), 211-244.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilir, M. (2005). Mesleki gelişmenin gereği olarak yaşam boyu öğrenme. F. Saylan ve A. Yıldız (Ed.), *Yaşam boyu öğrenme* sempozyum kitabı içinde (s.152-162). Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: PegemA Yayıncılık
- Bolat, Y. (2016). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Mevcut Durumu ve Farklı Ülkelerle Karşılaştırılması. Ankara: Pegem Akademi
- Bora, T. ve N. Erdoğan (2015) "Cüppenin, Kılıcın ve Kalemin Mahcup Yoksulları: Yeni Kapitalizm, Yeni İşsizlik ve Beyaz Yakalılar", Tanıl Bora, Aksu Bora, Necmi Erdoğan ve İlknur Üstün (ed.), *Boşuna mı Okuduk? Türkiye’de Beyaz Yakalı İşsizliği* içinde (s.13-44). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Borg, C. ve Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on Lifelong Learning. Old Wine in New Bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 203-225.
- Bowl, M. (2017). *Adult Education in Neoliberal Times: Policies, Philosophies and Professionalism*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö.E., Şirin, K. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, T. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı. Doktora tezi: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı: İstanbul.
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan Ataman, B. (2010), “Avrupa İstihdam Stratejisi” [(der.) Berrin Ceylan Ataman, *Türkiye'nin Adaylık Sürecinde Avrupa Birliği İstihdam ve Sosyal Politikası* içinde, Ankara: Siyasal Kitabevi]: 89-99.
- Chao, Jr.R. Y. (2009). Understanding The Adult Learner's Motivation and Barriers to Learning, *ESREA E-Book Conference Proceedings*, http://pure.au.dk/portal/files/636/ESREA-ReNAdET_e-book_Proceedings-Final.pdf; s. 905-915.
- Coffey, D. (1999). Vocational Education: the way forward?, *Educational Studies*, 37(4). pp. 358–368.
- Cohen, P. (1984). Against The New Vocationalism. I. Bates, J. Clark, J. Cohen, D. Finn, R. Moore ve P. Willis (Ed.), *Schooling For The Dole? The New Vocationalism* içinde (s.104-170). Basinkstoke: MacMillan
- Conner, C.D. (2013). *Halkın Bilim Tarihi*. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Cort, P. (2008). The EC discourse on vocational training: How a ‘common vocational training policy’ turned into a lifelong learning strategy. *Vocations and Learning*, 2(2), 87-107.
- Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning. (2011). http://www.moec.gov.cy/aethee/en/useful_material/2014_2015/celex_en_txt.pdf
- Coşkun, A. (2012). *Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan kurslara katılan yetişkinlerin beklentilerinin ve memnuniyetlerinin değerlendirilmesi: Tuzla örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cruikshank, J. (2003). *The changing face of lifelong learning*. D. Flowers, M. Lee, A. Jalipa, E. Lopez, A. Schelstate and V. Shared (Eds), in *AERC 2003 Proceedings: The 44th annual adult education research conference* (p. 73-78). USA: San Francisco State University
- Çağatay, N. (1974). *Bir Türk Kurumu Olan Ahilik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çalışkan, Y. ve İlkiz M. L. (2001). *Kültür, San'at ve Medeniyetimizde Ahilik*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2011). *Ulusal İstihdam Stratejisi*, http://www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=35386

- Çapar Diriöz, S. (2012). *İstihdamın Artırılmasında Aktif İşgücü Politikalarının Rolü*. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi), Ankara, Kalkınma Bakanlığı, Yayın No: 2835.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies, *Comparative Education*, 42:1, 49-62. DOI: 10.1080/03050060500515744
- Demir, E., Şen, H. Ş. (2009). Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 39-58.
- Demirer Keskin, D. (2013). Eğitim, bilgi ekonomisi ve istihdam. *Praksis: Dört Aylık Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(33), 49-59.
- Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, vol.4(2): 249-283.
- Dijk, T.A. (1997). What is Political Discourse Analysis? Key-note address Congress Political Linguistics. Antwerp, 7-9 -December 1995. In Jan Blommaert & Chris Bulcaen (Ed.), *Political linguistics içinde*. (11-52). Amsterdam: Benjamins
- Dijk, T. A. (2008). Critical discourse analysis and nominalization: Problem or pseudo-problem?. *Discourse & Society*, 19(6), 821-828.
- Dijk, T.A. (2015). Critical Discourse Analysis (new version). D. Tannen, H. Hamilton, & D. Schiffrin (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis. Second Edition içinde*. 2 vols. (vol. 1, pp. 466-485). Chichester: Wiley Blackwell,
- DISK-AR 2019 <http://disk.org.tr/wp-content/uploads/2019/06/DISK-AR-Haziran-2019-Istihdam-Issizlik-Raporu-SON.pdf>
- Doğan, H. (1983). Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, 167-18.
- Duman, A. (2005). Türkiye’de Yaşamboyu Öğrenme Siyasaları Oluşturmanın Dayanımlı Hafifliği. *Yaşamboyu Öğrenme Sempozyumu* Kitabı. Ed. Fevziye Sayılan-Ahmet Yıldız). Ankara: PegemA Yayınevi.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Genişletilmiş (2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Dünya Bankası (2013). *Türkiye: İŞKUR Mesleki Eğitim Programlarının Etki Değerlendirmesi*. İnsani Kalkınma Sektörü Avrupa ve Orta Asya Bölgesi. Rapor No: 82306 - TR
- Ekinci, Y. (1990). *Ahilik ve Meslek Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Emirgil, B. F. (2010). *Emek Piyasası Perspektifinden Mesleki Eğitime Bakış: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Piyasa Algısı Üzerine Bir Araştırma (Bursa Örneği)*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Encyclopedia of Education (2002), Ed. Deighton, L.C., 2th ed., MacMillan Reference Books.

- Erdoğan, Y. (1990). *İstihdamda Beceri Eğitiminin Yeri*, Marmara Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- EAEA. (2016). *EAEA Policy Paper: Learning and Skills for Adults in Europe*. https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/learning-and-skills-for-adults_final-1.pdf
- EU Commission (1995). *White Paper*. https://ec.europa.eu/info/future-europe/white-paper-future-europe_en
- EU Commission (2009). *Lisbon Strategy*. https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/kin123469enc_web.pdf
- EU Commission (2016). *A New Skills Agenda For Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. <https://community.oecd.org/docs/DOC-131502>
- Fairclough, N. (2002). Language in New Capitalism. *Discourse & Society*. 2002;13(2):163-166. doi:10.1177/0957926502013002404
- Field, J. (2001). Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, NO. 1-2, January 2001, ss. 3-15.
- Gee, J.P. (2004). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. 2nd Edition. London and New York: Routledge
- Gellner, E. (1992). *Uluslar ve Ulusçuluk*. (çev. Behar B.E., Özdoğan, G.G). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Gemici, N. (2010). Ahilikten Günümüze Meslek Eğitiminde Model Arayışları ve Sonuçları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 8, No 19, İstanbul, s.73.
- Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Arı Yayıncılık
- Göztepe, Ö. (2012). *Güvencesizleştirme*. Ankara: NotaBene Yayınları.
- Green A. (2005). "Models of lifelong learning and the knowledge economy/society in Europe: what regional patterns are emerging?" (Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete, 22-25 September 2005)
- Griffin, C. (1999a). "Lifelong Learning and Social Democracy". *International Journal of Lifelong Education* 18 (5): 329-342.
- Griffin, C. (1999b). "Lifelong Learning and Welfare Reform". *International Journal of Lifelong Education* 18 (6): 431-452.
- Güler, A., Halıcıoğlu, N. B., ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Güllüpnar, F., Gökalp, E. (2014). Neoliberal zamanın ruhu, yaşam boyu öğrenme ve istihdam ilişkileri: yaşam boyu öğrenme politikaları'nın eleştirel bir analizi/neoliberal zeitgeist, lifelong learning and employment relations: A critical analysis of lifelong learning policies. *Mülkiye Dergisi*, 38(2), 67-92.
- Günlü, R. (2009). Yetişkinlerde Meslek Eğitimi, *Yetişkin Eğitimi* içinde, Ahmet Yıldız-Meral Uysal (Ed.), Ankara: Kalkedon Yayınları
- Grubb, W. N. (1997). Not There Yet: Prospects and Problems for" Education through Occupations." *Journal of Vocational Education Research*, 22(2), 77-94.
- Hake, B.J. (1999). Lifelong Learning Policies in the European Union: developments and issues, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29:1, 53-69.
- Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. (2018). <https://hbogm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeli-yayimlandi/icerik/789>
- HBÖGM (2016). *2016 İzleme ve Değerlendirme Raporu*. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2016/mobile/index.html>
- HBÖGM (2017). *2017 İzleme ve Değerlendirme Raporu*. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html>
- HBÖGM (2018). *2018 İzleme ve Değerlendirme Raporu*. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2018/mobile/index.html>
- HBÖGM (2019). *2019 İzleme ve Değerlendirme Raporu*. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2019/mobile/index.html>
- Hijyen Yönetmeliği. (2021). <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=15592&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuatTertip=5>
- Hodge, S., Holford, J., Milana, M., Waller, R., and Webb, S. (2020). Adult education, vocational education and economic policy: theory illuminates understanding, *International Journal of Lifelong Education*, 39:2, 133-138, DOI: 10.1080/02601370.2020.1747791
- Hyland, T. (2007). Lifelong learning and vocational education and training: values, social capital and caring in work-based learning provision. *Education: Book Chapters. Paper 2*. http://digitalcommons.bolton.ac.uk/ed_chapters/2
- Hyland, T. (2000). Vocational education and training under the New Deal: towards a social theory of lifelong learning in the postschool sector, *Journal of Vocational Education & Training*, 52:3, 395-411, DOI: 10.1080/13636820000200127

- ILO. (2014). Ilo Global Employment Trends. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_233953.pdf Son erişim tarihi: 16.06.2021
- İŞKUR. (2013). 7. Genel Kurul Raporu. <https://media.iskur.gov.tr/13588/7-genel-kurul-raporu.pdf>
- İŞKUR. (2014). Yıllık İstatistikler <http://www.iskur.gov.tr/tr-tr/kurumsalbilgi/istatistikler.aspx> Son erişim tarihi: 25.06.2021
- İŞKUR. (2015a). Kurumsal Bilgi. <http://www.iskur.gov.tr/tr-tr/kurumsalbilgi/kurum.aspx>
- İŞKUR. (2015b). Tarihçe. <http://www.iskur.gov.tr/KurumsalBilgi/Kurum/Tarihce.aspx>.
- İŞKUR. (2019a). 2019 Yılı Faaliyet Raporu. <https://media.iskur.gov.tr/37553/2019-yili-faaliyet-raporu.pdf>
- İŞKUR. (2019b). İstatistik Yıllıkları. <https://www.iskur.gov.tr/kurumsalbilgi/istatistikler/>
- Jögi, L. (2012). Understanding lifelong learning and adult education policy in Estonia: Tendencies and contradictions, *Journal of Adult and Continuing Education*. Volume 18 No. 2. <http://dx.doi.org/10.7227/JACE.18.2.4>
- Johnstone, J. W. C. ve Rivera R. J.(1965). *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults*. Chicago : Aldine
- Jorgensen , M. ve Phillips, L.J. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE Publications Ltd.
- Kalenda, J., Kočvarová, I. ve Vaculíková, J. (2019). Determinants of Participation in Nonformal Education in the Czech Republic, *Adult Education Quarterly*, 1-20, DOI: 10.1177/0741713619878391
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı. http://tarim.kalkinma.gov.tr/wpcontent/uploads/2014/12/Onuncu_Kalkinma_Plani.pdf Son erişim tarihi: 16. 09.2020
- Kapar, R. (2017). Türkiye’de Çalışma Karşılığında Yapılan Sosyal Yardım Uygulamaları ve Etkileri. (Ed. Gülbiye Yenimahalleli Yaşar, Asuman Göksel, Ömür Birler). *Türkiye’de Sağlık ve Sosyal Güvenlik: İnsana Karşı Piyasa* içinde. İstanbul: NotaBene Yayınları
- Karalis, T., & Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece: recent developments and current trends, *International Journal of Lifelong Education*, 23:2, 179-189, DOI: 10.1080/0260137042000184200
- Kavak, Y. (1999). Türkiye’deki Yaygın Meslekî Eğitim İçinde Kadın Eğitiminin Yeri, *Milli Eğitim Dergisi* http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/kavak.ht

- Kaya, Y. K. (2010). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika-Eğitim-Kalkınma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, H. E. (2015). Türkiye’de halk eğitimi merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(3), 268-277.
- Kebeli, S. (2017). Esnek İstihdam ve Yaşam Boyu Öğrenenler: İŞKUR İstihdam Garantili Kurslar Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kenar, N. (2009). *Yaygın Eğitim Kapsamında Mesleki Eğitim Sistemi*. <http://www.messegitim.com.tr/ti/579/0/YAYGIN-EGITIM-KAPSAMINDA-MESLEKI-EGITIM-SISTEMI>, Ekim.
- Keskin, D. (2012). *Bitmeyen Sınavlar Yaşanmayan Hayatlar: Eğitimde Paradigma Değişimi*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Kırpık, G. vd. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Otorite Yayınları.
- Knox, A.B. (1974). *Helping Adults to Learn: A guide to planning, implementing and conducting programs*. San Francisco, CA: Jossey- Bass
- Kocabaş, K. (2019). Köy Enstitülerinden Günümüze Eğitim ve Arayışlar. İzmir: Ege Bölgesi Sanayi Odası.
- Koç, P. (2019). *Mesleki Eğitim Kursları İstihdam Oranlarını Etkiler Mi?* 4th International Symposium on Innovative Approaches in Social, Human and Administrative Sciences, SETSCI Conference Proceedings 4 (8), 60-64.
- Komşu, U. C. (2014). Türkiye’de kent sorunları ve yetişkin eğitimi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koray, M. (1995). Esneklik ya da Emek Piyasalarının Küreselleşmesi. İstanbul: *Petrol – İş Yıllığı*. 95 – 96, Yayın No: 44.
- Kutal, M. (2001). Türkiye İş Kurumu Çalışma Hayatımıza Katılırken Bazı Gözlem ve Beklentiler. *Tühis İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 1, 4-5.
- Kutlu, D., 2012. Türkiye İşgücü Piyasasında Güncel Gelişmeler ve Güvencesizleşme Örüntüleri, İçinde: Ö. Göztepe (der) Güvencesizleştirme: Süreç, Yanılgı, Olanak, Ankara: NotaBene Yayınları, 61-116.
- Küçükcan, İ. (2008). *Köy Enstitüleri ve Çifteler (ÇKE) Örneği*, Eskişehir: TMMOB Yayınları
- Kümbetoğlu, B. (2017). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. Ankara: Bağlam Yayıncılık
- Lewis-Fitzgerald, C. (2013). *Barriers to Participating in Learning and in The Community*, http://www.ala.asn.au/conf/2005_downloads/papers/workshops/Che_rylLewis_Barriers_to_learning.pdf.

- Lindeman, Eduard, C. (1969). *Halk Eğitiminin Anlamı*, (Çeviren: Celal Şentürk), Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Lucio-Villegas, E. (2012). What's going on? An overview of adult education policies in Spain. *Journal of Adult and Continuing Education*. Volume 18 No. 1 <http://dx.doi.org/10.7227/JACE.18.1.7>
- Lundvall, B. Å., ve Rasmussen, P. (2016). Challenges for adult skill formation in the globalising learning economy—a European perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 35(4), 448-464.
- Marshall, G. (2005), *Sosyoloji Sözlüğü*, (çev. Osman Akınhay ve Derya Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB (1961). Yetişkinlerin Mesleki Öğretim ve Eğitimi. İstanbul: İstanbul Matbaacılık Okulu.
- MEB (1964). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Öğretim. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- MEB (1990). Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı (1934-1936 Yıllarında Milli Müdafaa, Nafia, İktisat, Ziraat ve Maarif Vekillikleri ile Genel Kurmay Başkanlığı Mümesselilerinden Teşekkül Eden Bir Komisyonun Hazırladığı Rapor). Ankara: Çıracılık, Mesleki ve Teknik Eğitim Konseyi
- MEB (1996). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Gelir Getirici Yetişkin Eğitimi Çalışmalarının İnceleme Projesi (Son rapor). Ankara: MEB Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- MEB, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 2009-2013. (2009). <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf>
- MEB, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 2014-2018. (2014). http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_07/18111929_hbo_strateji_belgesi_2014_2018.pdf.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı 2015-2019. (2015). https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- MEB, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Merriam, S. B., (2008). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitiminin Rolü: Zorluklar ve Fırsatlar. İSMEK 2. Yetişkin Eğitimi Sempozyumu- *Küreselleşme ve Yerelleşme Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi*, 10-11 Mayıs 2008, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, s.10-21, İstanbul.

- Merrriam, S.B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları (2009).F
- Nashashibi, P. ve Watters K. (2003). Curriculum leadership in adult learning. Learning and Skills Development Agency
- Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*. (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Olkun, S. ve Şimşek, H. (1999). *An Assesment Of School-To-Work Transition in a Vocational and Technical High School in Ankara, Turkey*, Montreal CA: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Öksüz, N. (2011). *Mesleki Eğitim Kursları*. Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü Yerel Süreli Yayını. Ocak-Şubat-Mart.
- Örgün Eğitimde Yetişkinler: Avrupa'daki Politikalar ve Uygulamalar
http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/128TR.pdf
- Özcüre, G. (2014). *Avrupa Birliği'nin İstihdam ve Sosyal Politikası*. İstanbul: Derin Yayınları
- Özsoy Özmen, A. (2017). *Kamuda Güvencesizlik- Uyum ve Direniş*. İstanbul: Notabene
- Rasmussen, P., Larson, A. ve Cort, P. (2019): The vocational turn of adult education in Denmark – an analysis of adult education policy from the late 1990s, *International Journal of Lifelong Education*, DOI: 10.1080/02601370.2019.1586778
- Rogers, R. (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education*. 2nd ed. New York: Routledge [1st ed.: 2004, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum].
- Rubenson, K. (2009) “Lifelong Learning: Between Humanism and Global Capitalism”, Jarvis, P. (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* içinde, London New York: Routledge, 411-422.
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler DB ve GATS ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4, 44-51.
- Sayılan, F. (2001). *Paradigma Değişirken: Küreselleşme ve Yaşam Boyu Eğitim*. Cevat Geray'a Armağan. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Yayını. 609-624.
- Sayılan, F. (2009). Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya. Ahmet Yıldız-Meral Uysal (Ed). *Yetişkin Eğitimi* içinde. Ankara: Kalkedon Yayınları
- Sayın, A. K. (2005). İstihdam hizmetlerinin yeniden yapılandırılması sürecinde Türkiye iş kurumu. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi (Prof. Dr. Turan Yazgan'a Armağan Özel Sayısı)*, 49, 407-409.

- Selçuk, N. (2019). *Halk Eğitimi Merkezlerinde Düzenlenen Kurslara Katılan Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Katılım Amaçları ve Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi (Erzincan örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.
- Semiz, Y. ve Kuş, R. (2004), Osmanlı'da Mesleki Teknik Eğitim (İstanbul Sanayi Mektebi 1869-1930), *SÜ Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 272-295.
- Sennett, R. (2012). *Karakter Aşınması*, (çev. Barış Yıldırım), İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Sennett, R. (2009). *Zanaatkar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sezgin, İ. (1985). Mesleki eğitimin kapsam ve gelişimi. *Türkiye'de Meslek Eğitimi ve Sorunları* içinde. Türk Eğitim Derneği VI. Eğitim Toplantısı sunumları, 25-26 Kasım 1982. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları
- Smith, M. K., & Doyle, M. (2002). Globalization. *Encyclopedia of informal education*. www.infed.org/biblio/globalization.htm
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)-İslamlaşma, Otokrasi, Disiplin*.- İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sökül, B. (2014). *Yaygın Eğitim Kapsamında Mesleki Eğitim Sistemi ve Türkiye İş Kurumu İçin Bir Model Önerisi*. Türkiye İş Kurumu Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Şahinkesen, A. (1992). Eğitimde ikili sistem:(Okul-İşyeri işbirliğine dayalı sistem). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(2), 687-701.
- Şahoğlu, B. (2010). *Halk Eğitim Merkezlerinde düzenlenen kurslara devam eden yetişkinlerin katılım amaçları ve kurslara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, A. (1999). *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması*. İstanbul: TÜSİAD, Yayın No: TÜSİAD-T/99-2/252.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: PegemA Yayınları
- Tam, M. (2013). Increasing professionalization and vocationalization of continuing education in Hong Kong: trends and issues, *International Journal of Lifelong Education*, 32:6, 741-756, DOI: 10.1080/02601370.2013.774066
- Tarlakazan, B. (2013). Osmanlı'dan Günümüze Mesleki Teknik Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Günümüz Mesleki Teknik Eğitimine Yönelik Öneriler. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*. 2(2), 71-78 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mbd/issue/34051/376857>
- Taş, H. Y. (2011). İŞKUR'un mesleki eğitim faaliyetlerinin istihdam üzerine etkileri: Yalova İŞKUR Örneği. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 61, 152-176.

- Tekin, H. H. & Tekin, H. (2006). Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, Cilt 3, Sayı 13, 101-116. <https://dergipark.org.tr/pub/iusosyoloji/issue/521/4777>
- Tez, E. (2014). *Halk Eğitim Merkezleri nakış kurslarına ve tercih nedenlerine ilişkin kursiyer görüşleri: Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Titmus, C., vd. (1985). Yetişkin Eğitimi Terimleri, UNESCO, ibedata, çev. A. Ferhan Oğuzkan, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, Milli Eğitim Basımevi, Ankara
- Tosun, T. (2010). *Tanzimat'tan Günümüze Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Politikaları*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- TUIK. (2014). <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>. Son erişim tarihi: 10.06.2021
- TUIK. (2015). <http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=18641>
- TUIK. (2018). *TÜİK Yaygın Eğitim Faaliyetleri Araştırmaları*. <http://hbogm.meb.gov.tr/www/tuik-yaygin-egitim-faaliyetleri-arastirmalari/icerik/803>
- The Treaty of Rome, (1957). https://ec.europa.eu/archives/emu_history/documents/treaties/rometreaty2.pdf.
- Tuna, O. (1973). *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Tusting, K. ve Barton, D. (2011). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme*, (Çev. A.Yıldız - A.Demirli), Dipnot Yayınları, Ankara
- Türkiye İş Kurumu Kanunu (2003). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4904-20111011.pdf>
- Ulukan, E. (1998). *Türkiye'de Uygulanan Meslek Eğitimi Modellerinin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi*, Ankara: TES-AR Yayınları.
- Uysal, M., Yıldız, A. (2006). Türkiye'de Halk Eğitimi/Yetişkin Eğitimi Alanının Kurumsallaşma Sorunları. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül. https://www.academia.edu/13746042/T%C3%9CRK%C4%B0YE_DE_HALK_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0_YET%C4%B0C5%9EK%C4%B0N_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0_ALANININ_KURUMSALLA%C5%9EMA_SORUNLARI
- Ünlühırsarcıklı, Ö. (2007). Türkiye'de Mesleki Yaygın Eğitimin Gelişimi. *İsmek Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* Kitabı içinde. (Ed. Muhammet Altıntaş). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) Yayınları.

- Volles, N. (2014). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2014.927852
- Yancar, M. (2014). *Halk eğitimi merkezlerinde düzenlenen mesleki ve teknik kurslara devam eden yetişkinlerin bu kursları tercih etme nedenleri ve kursa ilişkin beklentileri* (Menemen örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım Mehmet Ali, (2010). *Tanzimat Döneminde Meslek Okulları*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Yıldırım, K., ve Şahin, L. (2015). Osmanlı'dan Günümüze Mesleki Eğitimin Gelişimi. *Çalışma ve Toplum*, 2015/1, 77-122. <https://www.calismatoplum.org/makale/osmanlidan-gunumuze-mesleki-egitimin-gelisimi>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, A. (2019). *Halkçı Bir Belediye İçin Eğitim Bir Vitrin Faaliyeti Değildir*. <https://www.birgun.net/haber/ankara-universitesi-ogretim-uyesi-doc-dr-ahmet-yildiz-halkci-bir-belediye-icin-egitim-bir-vitrin-faaliyeti-degildir-274070>
- Yıldız, A. (2012). *Transformation of Adult Education in Turkey: From Public Education to Life-Long Learning*. Neoliberal Transformation of Education in Turkey içinde. (Edited by Kemal İnal and Güliz Akkaymak). Palgrave Macmillan
- Yörük, S., Dikici, A., ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye'de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.
- Yücesan-Özdemir, G. (2015). *Rüzgara Karşı Emek Süreçleri ve Karşı Hegemonya Arayışları*. Ankara: Notabene Yayıncılık.
- The Treaty of Rome, (1957). https://ec.europa.eu/archives/emu_history/documents/treaties/rometreaty2.pdf.
- <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Beceriler%20ve%20Yeterlilikler%20ve%20M.E.%20Finansman.pdf>
- http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/MTE_Durum_Analizi_.pdf
- http://www.meted.org.tr/d_w_1/turkiyedemeslekegitimi.pdf
- <http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html>
- MEB (2020). <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/mesleki-egitim>.
- Milliyet (2015). Mesleki eğitimde 'değişim' dönemi <http://www.milliyet.com.tr/mesleki-egitimde-degisim-donemi-egitimdunyasi-1588163/>
- <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140530-7-1.pdf>

http://www.sagliksen.org.tr/site/arsiv_haber/1882

http://www.tasam.org/Files/Etkinlik/File/ProjeDosyasi/mesleki_egitimin_ulusal_-_uluslararası_rekabete_acilmasi_ve_sertifikasyon_ile_mesleki_is_gucu_dolasimi_konvertibilite_e6c80da0-a3ed-4604-bbb3-520ac10a4045.pdf

http://www.tusiad.org.tr/___rsc/shared/file/meslekiegitim.pdf

<http://www.yoikk.gov.tr/upload/tobb%20mesleki%20egitim.pdf>

<https://eaea.org/our-work/campaigns/for-a-continuation-of-the-european-agenda-for-adult-learning-after-2020/>

<https://eaea.org/our-work/influencing-policy/monitoring-policies/new-skills-agenda-for-europe/>

https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1196

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

<https://www.memurlar.net/haber/829138/hemsirelerden-atama-talebi.html>

<https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/news/european-commission-proposes-skills-guarantee-part-new-skills-agenda-europe>

[https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do;jsessionid=Q2bmflgbcJkwzGhzh22LYhncjxhF2pr17TnqKh0L4JQ2Hs7k4mdh!1055042811?id=33784#:~:text=%C4%B0stihdam%20oran%C4%B1%20%45%2C7%20oldu,ile%20%45%2C7%20oldu.\(TUIK 2019b\)](https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do;jsessionid=Q2bmflgbcJkwzGhzh22LYhncjxhF2pr17TnqKh0L4JQ2Hs7k4mdh!1055042811?id=33784#:~:text=%C4%B0stihdam%20oran%C4%B1%20%45%2C7%20oldu,ile%20%45%2C7%20oldu.(TUIK%202019b))

<https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33705> (TUIK 2019a)

<https://www.gov.uk/government/news/adults-to-gain-new-skills-on-400-free-courses>

EKLER

EK 1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu

BÖLÜM 1. SOSYO-DEMOGRAFİK BİLGİLER

Yaş: 18-24 () 25-44 () 45-65 () 65+ ()

Cinsiyet Kadın Erkek

Yaşadığı Yer: Büyükşehir Şehir İlçe Köy

Sosyal Güvence: Özel Sigorta SGK Yeşil Kart Yok

Medeni Durum: Evli Bekar Eşi vefat etmiş Boşanmış

Kaldığı Ev: Kendisine a Ailesine ait Kira

Yaşama ortamı: Tek başına Eşiyle Eşi ve çocuklarıyla

Eğitim Durumu Okur-yazar değil İlkokul Ortaokul mezunu Lise mezunu Üniversite

İşi:

Gelir Düzeyi Asgari Ücret Altı Asgari Ücret Asgari Ücretin 2 Katı Asgari Ücretin >3 Katı

EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Rehberi

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sizi tanıyabilir miyiz? Biraz kendinizden bahseder misiniz?
2. Hangi mesleki eğitim kursuna, ne zaman katıldınız?
3. Mesleki eğitim kursunu nereden duydunuz?
4. Kursa katılmaya nasıl karar verdiniz? Nasıl katıldınız?
5. Kursa başvururken alan seçiminde nelere dikkat ettiniz?
6. Kursa nasıl kayıt oldunuz?
7. Kursa katılımı ile ilgili sıkıntı yaşadınız mı? (Kurs saatleri, ulaşım, çocuk bakımı vb.)
8. Kursun içeriğinden ve işleyişinden memnun kaldınız mı? Beklentilerinizi karşıladı mı?
9. Kursta nasıl bir ortam vardı?
10. Kurstaki diğer kursiyerler ve öğretmenlerle ilişkileriniz nasıldı?
11. Kurstaki dersler hakkındaki görüşleriniz neler?
12. Neler anlatıldı, öğretildi size kursta?
13. Kursun size katkıları neler oldu?
14. Kursunu aldığınız mesleği gerçekten öğrendiğinizi düşünüyor musunuz?
15. Kursun hayatınızı olumsuz etkilediği noktalar oldu mu?
16. Kursun sonunda sertifika ya da katılım belgesi aldınız mı?
Evetse, bu sertifika ya da belge iş başvurusunda bu sertifika işe yaradı mı?
17. Kursun sonunda öğrendiğiniz meslekle ilgili iş bulabildiniz mi?
Evetse, çalıştığınız işte kursta öğrendiğiniz bilgileri uygulama imkânı buluyor musunuz?
18. Diğer insanlara ya da çevrenizdekilere bu tür kurslara katılmalarını öneriyor musunuz?
19. Bundan sonraki süreçte ne yapmayı düşünüyorsunuz?
20. Gelecekte beklediğiniz neler?

EK 3. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 21/06/2021

Toplantı Sayısı : 11

Karar Sayısı : 228

228- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Nurcan Korkmaz**'ın "Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Bağlamında Türkiye'de Yetişkinlerin Mesleki Eğitimi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Nurcan Korkmaz**'ın "Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Bağlamında Türkiye'de Yetişkinlerin Mesleki Eğitimi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 4. Yazılı Onam Formu

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ETİK KURULU

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Araştırmanın adı: Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Bağlamında Türkiye’de Yetişkinlerin Mesleki Eğitimi

A. Giriş Bölümü:

“Sayın gönüllü,
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

B. Bilgilendirme Bölümü:

1. Bu çalışmanın **amacı**, Türkiye’de yetişkinlere yönelik yürütülmekte olan mesleki eğitim kurslarının işleyiş, içerik, kazandırdığı belgeler, kurslara katılım süreçleri açılarından incelenmesi ve değerlendirilmesidir.
2. Çalışmaya **katılma koşulları**, 2015-2020 yılları arasında Halk Eğitimi Merkezleri ya da İŞKUR tarafından açılan yetişkinlere yönelik mesleki eğitim kurslarından birine katılmış olmak, 18 yaşından büyük olmak ve gönüllü olmaktır.
3. Çalışma kapsamında sizlere kursa nasıl katıldığımız, katılma sebebiniz, kursun işleyişi sırasındaki deneyimleriniz ve varsa kurstan sonra aldığımız sertifika ve belgelere dair sorular sorulacaktır.
4. Araştırmaya **15 gönüllü dahil** edilecektir.
5. Bir gönüllünün bu araştırmanın gereklerini yerine getirebilmek için **harcayacağı süre** yaklaşık 30 dakikadır.
6. Gönüllüler, araştırmaya katılmaları halinde **herhangi bir riskle** karşılaşabilme ihtimalleri bulunmamaktadır.
7. Gönüllüler, araştırmaya **katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları** durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalmayacaklardır.

C. Güvence Bölümü:

“Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.”

D. Onay Bölümü:

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığımı düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

E. İmza Bölümü:

Nurcan KORKMAZ

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları Bağlamında Türkiye’de Yetişkinlerin Mesleki Eğitimi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 21-Şub-2022 01:52AM (UTC+0300)
Gönderim Numarası	: 1766874757
Sayfa Sayısı	: 239
Sözcük Sayısı	: 65779
Karakter Sayısı	: 452400
Benzerlik Oranı	: % 9
Savunma Tarihi	: 03/03/2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Nurcan KORKMAZ

Tarih: 21/02/2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Nurcan KORKMAZ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Hemşire	Sağlık Bakanlığı	1997-2003
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2003-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Gazi	2001
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Gazi	2009