

## YAŞAMBOYU ÖĞRENME BAKIŞ AÇISINDAN TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ VE SOSYAL ADALET

### SOCIAL JUSTICE AND GENDER EQUALITY FROM THE PERSPECTIVE OF LIFELONG LEARNING

Mukaddes ÖRS<sup>1</sup>, Havva Eylem KAYA<sup>2</sup>

**Öz:** Bu çalışmada, bir disiplinlerarası bilim alanı olan yaşamboyu öğrenmenin nasıl geliştiğini ve onun, toplumsal cinsiyet eşitliği ve sosyal adalet kavramlarıyla nasıl ilişkili olduğunu irdelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın kavramsal ve kuramsal temellerini belirlemek için gereksinim duyulan veriler konu ile ilgili kitaplardan, alanda hazırlanmış tezlerden, ulusal ve uluslararası düzeyde hazırlanan raporlardan ve makalelerden elde edilmiştir. Araştırmada, belirlenen amaç çerçevesinde inceleme yapılmıştır. Doküman analizi ile elde edilen araştırma verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İlk bölüm yaşamboyu öğrenmenin gelişimini özetlemektedir ve ikinci bölüm sosyal adalet kavramına ve bunun eğitimle güçlü bağlantılarına genel bir bakış sunmaktadır. Kavram, yetişkin eğitiminde adalet ve fırsat eşitliği bakış açısından geliştirilerek üzerinde durulmuştur. Bu teorik bölümler boyunca, toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etmede yaşamboyu öğrenme ve sosyal adaletin temel rolüne vurgu yapılmaktadır. Çalışmadan çıkarılan ana sonuç, yaşamboyu öğrenme programlarının toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla desteklenmesinin, daha adil ve eşit bir toplumsal yapıya ulaşabilmek için çok önemli olduğudur.

**Abstract:** In this study, it is aimed to examine how lifelong learning, an interdisciplinary science field develops and how it relates to the concepts of gender equality and social justice. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data needed to determine the conceptual and theoretical foundations of the research were obtained from related books, theses prepared in the field, reports and articles prepared at national and international level. In the study, the analysis was carried out within the framework of the determined purpose. The research data obtained through document analysis were analyzed with the descriptive analysis method. The first section outlines the improvement of lifelong learning, and the second section, provides an overview of the concept of social justice and its strong links to education. The concept was studied through developing it from the perspective of fairness and equality of opportunity in adult education. Throughout these theoretical sections, it was highlighted on the fundamental role of social justice and lifelong learning in promoting gender equality. The basic conclusion drawn from the study is that supporting lifelong learning programs from a gender equality perspective is crucial to achieving a more just and equal social structure

**Anahtar sözcükler:** Yaşamboyu öğrenme, yetişkin eğitimi, toplumsal cinsiyet eşitliği, sosyal adalet

**Keywords:** Lifelong learning, adult education, gender equality, social justice

**Bu makaleye atıf vermek için:**

Örs, M. ve Kaya, H.E. (2021). Yaşamboyu öğrenme bakış açısından toplumsal cinsiyet eşitliği ve sosyal adalet, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1703-1716

**Cite this article as:**

Örs, M. & Kaya, H.E. (2021). Social justice and gender equality from the perspective of lifelong learning. *Trakya Journal of Education*, 11(3), 1703-1716

<sup>1</sup> Dr.Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Antalya/Türkiye, mukaddesors@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0707-5892

<sup>2</sup> Doç. Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Isparta/Türkiye, eyka76@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0736-5662

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The lifelong learning paradigm is an essential constituent of the information community characteristics of the post-industrial period. In this paradigm, learning is essential for people and needs to be updated throughout their lives. Nevertheless, everybody hasn't the same opportunity to access learning and education and these diversities are especially noticeable at the gender level. Some people have higher education while others struggle to access basic education and improve their skills. This has created the need for specific plans and policies for men and women with little access to education programs to promote lifelong learning, including social justice as a mechanism for achieving gender equality. Nevertheless, since women trend to participate in the labor market only in low-wage works requiring base abilities, it is required to view these programs and the other strategies recommended by the primary actors of the lifelong learning programmes and target participants should be evaluated (Persico-Valenzuela, 2014).

Programmes, supported by governments on the basis of suggestions made by international organizations such as UNESCO, essentially aim to provide a second opportunity without considering gender elements that are necessary for monitoring more equivalent communities.

This emphasizes the essentialness to improve ongoing education plans from an equal gender point of view that promotes lifelong learning. In this context, It must emphasize the training aim of social justice as a human right (Ouane, 2011).

The aim of this article is to examine how lifelong learning develops and how it relates to the concepts of gender equality and social justice. Since any study regarding to the realition of lifelong learning with gender equality and social justice has not been obtained through literature review period, it is expected that this study will fill the gap in the field. The first section of the study summarizes the improvement of lifelong learning. In the second section, an overview of the concept of social justice and its powerful connections to education are provided.

### Method

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data needed to determine the conceptual and theoretical foundations of the research were obtained from related books, theses prepared in the field, reports and articles prepared at national and international level. The study is based on literature review and reviewed within the frame of the determined objective.

### Findings

The evolution of lifelong learning has a significant impact on international and supranational policies, with approaches to contrasting ideological dimensions. However, the strong rise of social justice discourse, which emphasizes the importance of providing educational opportunities at all levels and criticizes the shortcomings and gaps in the programs implemented, in order to fully develop their skills and abilities and promote the internal learning process of all people, regardless of their socioeconomic background, ethnicity or gender, is noteworthy. Thus, attempts to recognize skills acquired previously by means of nonformal and informal learning activities, both in the workplace and in various society implementations, are crucial to ensure the involvement of people from different segments of societies that have not yet been supplied in lifelong learning programs.

The discourse of lifelong learning should endeavor to esteem new learning styles and encourage educational institutions that benefit from all the abilities of human that create harmonious, generative and developed communities that benefit not only from the economic perspective, but also from a personal, social development and citizen participation perspective. Policymakers should keep in mind that society is divided, takes place at all the grades of learning that policies must be practiced with recognition of previous learning, so that capabilities are not wastaged when innovation is improved.

Much work needs to be done in the exchange of experience and knowledge at the learner level and in discovering what lifelong learning means. All organizations in which people interact and the differences in opportunities due to gender and social class should be addressed with a great awareness of the role that lifelong learning can play. This is particularly significant when discussing the role of women and men in society, their potential and skills to participate in the improvement of an equal, fair and sustainable living, and horizontal policies must be developed.

Generally; gender equality must be improved using a horizontal approach that encompasses all learning activities that enable women and men to promote their skills and to be fully represented in

community. As learning takes place in daily life and in all situations, a lifelong learning program with a social justice approach will also enable the promotion of gender equality using a participatory methodology.

## Conclusion

This study connects social justice with lifelong learning through gender equality approach. The reason for this is that the root of the notion take in to account the distribution of economic interests and also the other perspectives have been embraced within years. These complete the model by taking care of the identities which are represented with the existing procedures and freedoms needed to join in society and to improve the diversity of skills, and by accepting the possibility of being a part of the community.

The main conclusion from the study is that supporting lifelong learning programs with a gender equality perspective is very important in order to achieve a fairer society and equal social structure.

## GİRİŞ

Bugün dünyada okuryazar olmak için hiç okula gitmemiş 759 milyon yetişkin vardır. Bu, 15 yaş ve üzerindeki toplam dünya nüfusunun yaklaşık %16'sını temsil etmektedir ve bunların yaklaşık üçte ikisi kadındır (UNESCO, 2017/18). Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) verilerine göre Türkiye'de 15 yaş ve üzeri nüfusun % 5.08'i okuma yazma bilmemekte, bu oran erkek nüfus için % 1.06 ve kadınlarda % 6.08 olarak bildirilmiştir (TÜİK, 2018). Tüm bunlar, yaşamboyu öğrenmeye duyulan ihtiyacın arttığına işaret etmektedir ve bir hak sağlamanın yanı sıra, eğitimin diğer hakları yerine getirmenin bir yolu olduğunu göstermektedir.

Yaşamboyu öğrenme paradigması, sanayi sonrası dönemin bilgi toplumunun özelliklerinin temel bir bileşenidir. Bu paradigmada, öğrenme insanlar için gereklidir ve yaşamları boyunca güncellenmesi gerekir. Ancak, herkes öğrenme ve eğitime erişmek için aynı fırsata sahip değildir. Bu farklılıklar özellikle cinsiyet düzeyinde belirgindir. Bazı insanlar yükseköğrenimli iken, diğerleri temel eğitime erişmek ve becerilerini geliştirmek için çaba harcamaktadır. Bu, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için mekanizma olarak sosyal adaleti de içeren bir yaşamboyu öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla eğitim programlarına erişimi çok az olan kadın ve erkekler için özel plan ve politikalara duyulan ihtiyacı doğurmuştur. Ancak, kadınlar işgücü piyasasında yalnızca temel beceriler gerektiren düşük ücretli işlerde yer aldıklarından bu programları gözden geçirmek, ana aktörler ve yaşamboyu öğrenme programlarının hedef katılımcıları tarafından önerilen diğer stratejileri değerlendirmek gerektiği belirtilmektedir (Persico-Valenzuela, 2014).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) yetişkin eğitimini acil ekonomik, sosyal ve çevresel zorlukların üstesinden gelmeye yardımcı olacak bir araç olarak algılamaktadır. UNESCO'ya üye devletlerin daha güçlü yetişkin eğitimi politikaları uygulamalarını teşvik etmektedir (UIL, 2020). 25-27 Eylül 2015 tarihleri arasında New York'ta gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde, 193 üye ülkenin imzası ile kabul edilen "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH)"n den hedef 4'te yer alan "*Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşamboyu eğitim imkânı tanımak*" maddesi herkes için eşit ve nitelikli eğitim ve yaşamboyu boyu öğrenme fırsatlarının sağlanması çağrısında bulunmaktadır. Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin 5. (SKH5) ise, "*Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve kadınların ve kız çocuklarının toplumsal konumlarını güçlendirmek*" (UN, 2015) çağrısında bulunmaktadır.

Bu, sosyal adaletin gerçek ve etkili bir boyutu olarak yaşamboyu öğrenmeyi teşvik eden ve sosyal ve ekonomik eşitsizliği çok çeşitli kavramlar ve teoriler aracılığıyla düzenlemeyi gerektiren bir toplumsal cinsiyet perspektifinden (hem kadın hem de erkek bakış açıları) sürekli eğitim planları geliştirme ihtiyacını vurgulamaktadır (liyakat, hak, fırsat eşitliği, ihtiyaç vb. içeren) (Ouane, 2011).

Yaşamboyu öğrenme ve sosyal adaletle ilgili sorular, küreselleşmiş bir bilgi ekonomisinde öğrenenlerin ve çalışanların söylemleri içerisinde yer alan öğrenme politikaları ve uygulamalarının merkezinde olmuştur. Giderek sosyal, kültürel ve etnik açıdan farklı olan öğrenme sistemlerine ve öğrenme yapılarına götüren küreselleşme ile yaşamboyu öğrenme ve sosyal adaletle ilişki kurmanın zorlukları daha da önemli hale gelecektir. Dünya çapında, yaşamboyu öğrenme, çalışanlara rekabetçi bir küresel ekonomiye katılmak için ihtiyaç duydukları becerileri ve eğitimi vererek insan sermayesini arttırmanın bir yolu olarak görülmektedir (Asian Conference on Education [ACE], 2010).

Alanyazın incelendiğinde toplumsal cinsiyet, cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet eşitliği, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal adaletle ilgili konularda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Ancak yapılan alanyazın

taramasında, yaşamboyu öğrenmenin toplumsal cinsiyet eşitliği ve sosyal adalet ile olan bağına ilişkin Türkiye’de daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanmadığından bu çalışmanın, mevcut eksikliği kısmen de olsa gidereceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, bir disiplinlerarası bilim alanı olan yaşamboyu öğrenmenin nasıl geliştiği ve onun, toplumsal cinsiyet eşitliği ve sosyal adalet kavramlarıyla nasıl ilişkili olduğunun incelenmesidir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman (belge) inceleme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Veri Toplama Araçları

İlgili araştırmalara ulaşmak için anahtar kelimeler Türkçe ve İngilizce olarak taranmıştır. Verilerin toplanmasında konu ile ilgili kitaplar, lisansüstü tezler, dergilerde yayımlanmış makaleler, ulusal ve uluslararası düzeyde hazırlanan raporlar çalışmada kaynak olarak kullanılmıştır.

Verilerin toplanmasında; Akdeniz Üniversitesi kütüphanesi ve abone olunan veri tabanları, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergi Park Akademik, Google Scholar, EBSCO Host, Web of Science, ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada ulaşılan kaynaklardan elde edilen bulgular, amaca paralel bir şekilde ve kategorize edilerek sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2016) betimsel analiz yönteminde, araştırma kapsamında toplanan verilerin, önceden saptanmış temalara göre özünün yansıtılması ve yorumlarda bulunulması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur.

## BULGULAR

### Yaşamboyu Öğrenme

#### Yaşamboyu Öğrenmenin Kavramsal Evrimi

Yaşamboyu öğrenme kavramı son yıllarda çok ilgi çekiyor olmasına rağmen, kavramın kendisi yeni değildir (Cross, 2014; Hamil-Luker, 2009). Eğitim alanyazınına incelediğimizde yaşamboyu öğrenme kavramının köklerinin antik zamanlara kadar uzanabildiğini görmek mümkündür. Plato ve Aristotle gibi Yunan filozofların öğrenmenin ömür boyu süren bir süreç olduğuna vurgu yaptıkları bildirilmektedir. Çinli büyük düşünür Konfiçyüs de yaşamboyu öğrenmenin üzerinde durmuş ve öğrenmenin insanlık için ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmıştır ( Zhang, 2009).

Dewey (1916) ‘Demokrasi ve Eğitim’ adlı kitabında şunları yazmıştır: “Gerçek yaşamda hiçbir gelişmenin sonu olmadığı gibi eğitimin de sonu yoktur. Eğitimin okul bittikten sonra da devam etmesinin gerekliliği herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir” (Aktaran: Miser, 2020, 5). 1919 yılında, İngiltere Kalkınma Bakanlığının bir raporunda, yetişkin eğitiminin yurttaşlığın ayrılmaz bir parçası olması, yetişkinliğin erken dönemleriyle ve az sayıda kişiyle sınırlı kalmaması ve yaşamboyu olması gerektiği belirtilmiştir (Field, 2001). Böylece temel eğitimin yetişkin eğitimiyle sürdürülmesi, eğitimin belli yaşlarla ve okullarla sınırlı kalmaması öngörülmüştür (Miser, 2020, 6). ‘Yaşamboyu Eğitim’ adını taşıyan ilk kitabı, bir yetişkin eğitimci olan Basil Yeaxlee yazmıştır. Yeaxlee, bu kitabında özellikle sargın (informal) öğrenme üzerinde durmuştur (Yeaxlee, 1929).

Yaşamboyu öğrenme kavramı eğitim tarihi boyunca geliştirilmiştir, ancak uluslararası kuruluşların çalışmaları sayesinde 1970’lerden sonra maksimum yayılma seviyesine ulaşmıştır. İlk olarak II. Dünya Savaşı’nın ardında “temel eğitim”, “sürekli eğitim”, “kalıcı eğitim” ve “tekrarlanan eğitim” gibi kavramlardan doğmuştur (Ouane, 2011).

Yaşamboyu öğrenmeyi savunan raporlar üç uluslararası örgütten çıkmıştır. Bu örgütler Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Avrupa Konseyi'dir (Maehl, 2002).

Yaşamboyu öğrenme kavramının gelişiminde UNESCO konuyla ilgili pek çok yayın yapmıştır. 1969'da UNESCO'nun Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü Direktörü Philip H. Coombs, eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak önerdiği "Dünya Eğitim Krizi" isimli eserini yayımlamıştır. Bu, konuyla ilgili tartışmaların başlatılmasına hizmet etmiştir. Bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeylerde eğitim politikasına yansımaları olmuştur (Jacobi, 2009).

UNESCO'nun özellikle, Edgar Faure tarafından başkanlık edilen raporu olarak 1972 yılında yayınlanan '*Olmayı Öğrenmek- Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası*' başlıklı raporu önemlidir. Bu rapor, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim politikaları için ana kavram olarak yaşamboyu eğitimi desteklemiştir. Eğitimin bir elit ayrıcalığı veya sadece bir yaş grubu için bir mesele olmadığını kabul ettiği için uluslararası eğitim politikasında bir dönüm noktası olarak görülmüştür. Bu rapor, eğitimin hem evrensel hem de yaşam boyu olması gerektiği sonucuna varmıştır. Faure'nin Raporu, örgün ve yaygın eğitim ile örgün ve yaygın eğitim dışındaki öğrenmenin tanınması ve sağlık eğitimi, kültür eğitimi ve çevre eğitimi gibi o zamanlar yeni olan öğretim programları yoluyla insanın potansiyelinin hayata geçirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

1973'te Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tekrarlanan eğitimi, eğitimin bireyin yaşam süresi boyunca tekrar eden bir şekilde dağılımı olarak tanımlamıştır ve tüm insanların zorunlu eğitimin ötesinde eğitim hakkına sahip olması gerektiğini belirtmiştir. İlk başta yaklaşım, eğitim sistemini yeniden yapılandırmaktı ve yetişkin eğitimi ve yaygın öğrenmeyi vurgulamaktı. Ancak, son birkaç yılda Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü tarafından yürütülen uluslararası değerlendirmeler (PISA ve PIAAC gibi) yoluyla örgün eğitim sistemlerinin reformuna vurgu yapılmaktadır (Jarvis, 2010a). Böylece, 1960'lı yıllardan itibaren gelişen yaşamboyu öğrenme, tüm eğitim reformlarının üzerinde durması gereken ve yaşamboyu öğrenme paradigmasına dayanan günümüzün 'öğrenen topluma' dönüşmüştür (Ven Der Zee, 2006).

Kavramı yaymak, coğrafi olarak sınırlı bölgesel örgütler gibi çeşitli sosyal kurumların sorumluluğundadır. Bunlardan biri, kavramın anlamını açıklamak için çok sayıda belge ve politika ortaya koyan uluslar üstü örgüt olan Avrupa Birliği (AB)'dir (Jacobi, 2009).

Avrupa Komisyonu tarafından 1995 yılında hazırlanan ve "Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme" başlığını taşıyan 'Beyaz Bülten'de yaşamboyu öğrenme konusunda birliğin amaçları ve yapılması gerekenler belirlenmiş ve bunun sonucunda ise 1996 yılı "Avrupa Yaşamboyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiştir. Avrupa Komisyonu kararıyla yaşamboyu öğrenmenin amaçları, ilkeleri ve stratejileri belirlenmiştir (Aktaran: Akbaş ve Özdemir, 2002, 3).

1996 yılında UNESCO, OECD ve Avrupa Komisyonu yaşamboyu öğrenmeyi özellikle İngiltere ve diğer ülkelerde çıkabilecek muhtemel krizlerin önüne geçmek amacıyla planladıkları neo-liberal refah reformu kapsamında bir sosyal demokrasi projesi olarak ele almışlardır (Griffin, 1999'den Aktaran: Akbaş ve Özdemir, 2002).

ABD yaşamboyu öğrenme terimini kabul etmiş ve bu terimi yetişkin eğitimine uygulamıştır. 1976'da, "Yaşamboyu Öğrenme Hareketi" olarak da bilinen 'The Mondale Bill' 1965'in Yükseköğrenim Hareketi'nin iyileştirmesi olarak sunulmuştur. Bu hareket ABD'nin yaşamboyu öğrenme kavramını kapsayan ve yaşamboyu öğrenmenin ABD'ye yerleşmesine işaret eden ilk yasal harekettir (Cross, 2014).

Avrupa ve Amerika politikasının yaşamboyu öğrenmeye olan ilgisi 1980'lerin başından sonra azalmıştır fakat 1990'lı yıllarda yeniden canlanmayı yaşadı. 1990'lı yıllar, küresel seviyede ekonomik olarak rekabetçi kalabilmek amacıyla kişisel gelişimden ziyade yaşamboyu öğrenmeye geçişin bir aşamasına şahit olmuştur (Bengtsson, 2013; Jarvis, 2007).

Kavramı yaygınlaştırmak için birçok uluslararası konferans hayata geçirilmiştir (Murphy, 1997; Özcan, 2008). Uluslararası yetişkin eğitimi konferansları'ndan ilki, 16 Haziran 1949'da, Danimarka'nın Elsinore şehrinde toplanmıştır. Elsinore'den onbir yıl sonra Kanada'nın Montreal şehrinde 22-31 Ağustos 1960 tarihinde, "Değişen Bir Dünyada Yetişkin Eğitimi" temasını ele alan uluslararası konferansta yetişkin eğitiminin amaçları ile işlevleri, dünyayı içine alan bir çerçeve içinde incelenmiştir. Delegeler yetişkin eğitiminin aynı zamanda mesleki eğitimi de kapsadığını, düzeyi ya da amacı ne olursa olsun yetişkinleri eğitmeye yönelik düzenli çabaların hepsini içine aldığı hususunda görüş birliğine varmışlardır. Montreal

konferansı, yaşamboyu öğrenmeyi, devletlerin gelecekteki politikaları için bir amaç olarak belirleyen ilk uluslararası toplantı olmuştur (Lowe, 1985'den Aktaran: Aksoy, 2013).

Yetişkin eğitimi konferansının ikincisi 1972 yılında Tokyo'da gerçekleştirilmiş ve "Yaşamboyu Eğitim Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi" olarak isimlendirilmiştir. Tokyo Konferansının amaçlarından biri yaşamboyu öğrenme sistemlerine geçmek üzere yetişkin eğitiminin hangi şekiller içinde sunulabileceğini görmektir. Tokyo Konferansında kararlaştırılanlara göre: yaşamboyu öğrenme kavramı çerçevesinde yetişkin eğitimi, eğitimin belirli ve vazgeçilmez bir parçası olarak görülmelidir (Lowe, 1985'den Aktaran: Aksoy, 2013). Paris (Fransa 1985), Hamburg (Almanya 1997), Belem (Brezilya 2009) konferansları izlemiştir.

2008 ve 2009'da yaşamboyu öğrenme, UNESCO'nun dört uluslararası konferansının dayanak noktası olmuştur. 48. Uluslararası Eğitim Konferansı (ICE, Kasım 2008), Sürdürülebilir Kalkınma İçin Uluslararası Eğitim Konferansı (Mart, 2009), Uluslararası Yükseköğretim Konferansı (Temmuz, 2009) ve Altıncı Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı (CONFINTEA VI, Aralık 2009). Tüm bu konferanslar, küresel eğitim sorunlarına vurgu yapmıştır.

21. yüzyılda Avrupa Birliği (AB), en rekabetçi bilgiye dayalı ekonomiyi yaratmaya odaklanan eğitim politikalarının yol gösterici ilkesi olarak yaşamboyu öğrenmeyi görmektedir. AB, yaşamboyu öğrenmeyi, bir kişinin yaşamı boyunca gerçekleşen tüm öğrenme aktiviteleri olarak tanımlamıştır. Bilgi, beceri ve yeterliliklerin sosyal, mesleki ve kişisel bir perspektiften geliştirilmesini amaçlamaktadır (European Commission, 2001). Bu tanım, hem rekabetçiliği hem de sosyal uyumu sağlamak için kapsamlı ve küresel bir strateji üretmiştir.

Yaşamboyu öğrenmenin diğer tanımları akademik sektörden doğmaktadır. Jarvis (2010b), yaşamboyu öğrenmeyi; kişinin yaşamı boyunca bir bütün olarak bedeni (genetik, fiziksel ve biyolojik) ve zihni (bilgi, beceri, tutumlar, değerler, duygular, inançlar ve duyular) üzerindeki süreçlerin bir kombinasyonu olarak tanımlamaktadır.

García Garrido ve Egidio Gálvez (2006), yaşamboyu öğrenmeyi, birinin yaşamı boyunca devam eden örgün, yaygın ve sargın (informal) öğrenme deneyimlerini sağlayan bir süreç olarak görmektedir. Bu süreç bilgi toplumuna aktif katılımı kolaylaştırmak için kişisel, sosyal ve mesleki gelişime yönelik bilgi ve pratik becerileri içeren yeteneklerin kazanılmasını öngörür. Biri, daha çok sürece odaklanan ve diğeri ise daha kapsamlı olan bu kavramsal tanımların her ikisi de kabul görmektedir ve sonuçta, öğrenme fırsatlarına eşit erişim sağlayarak insanların yaşam kalitesini iyileştirmek için bir temel amacı olan kavramın esnekliği hakkında fikir vermektedir.

Türkiye'de de yaşamboyu öğrenmeyle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalara, Kalkınma Planlarında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, Milli Eğitim Şûralarında ver verilmiştir. İlk olarak 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun 9. Maddesinde; "Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır." ifadesi yer almıştır. Doğrudan yaşamboyu öğrenme ifadesi kullanılsa da öğrenmenin yaşamboyu devam etmesi gerektiği belirtilmiştir. Buna göre yetişkinlerin temel eğitim almalarının yanında, yaşadıkları topluma ve iş alanlarına uyum sağlamalarına yardımcı olmak üzere yetişkinlerin yaşamboyu sürekli eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır (Çankaya, 2019; Duman, 2005; İleri, 2017).

### **Yaşamboyu Öğrenme Kavramı ve Örtük Öğrenme Teorisi**

Yaşamboyu öğrenme kavramının farklı biçimleri, Overwien (2000) tarafından da belirtildiği gibi, topluluk eğitiminin ortaya çıkışından bu yana vardır. Son birkaç yılda, yaşamboyu öğrenme; topluluk eğitimi, yetişkin eğitimi, mesleki eğitim, iş temelli öğrenme, uzaktan öğrenme ve yükseköğrenim dahil olmak üzere "beşikten mezara kadar" tüm öğrenme faaliyetlerini kapsayan, birçok politikanın sadece düzenleyici ilkesi değil, en baskın olanı haline gelmiştir (Francis ve Leathwood, 2006).

Günümüzde, öğrenme ve eğitim sürecinde odaklanmanın nerede olduğuna bağlı olarak bir anlam kazanan kavram için önemli bir tartışma söz konusudur. Bazı yazarlar, kavramın gelişimini neoliberal söylemin bir aracı olarak ele alınması nedeniyle eleştirmektedir (Coffield, 1999; Olssen, 2006). Neoliberal söylemin benimsenmesi, eğitimin gelişimde kişisel sorumluluk fikrini vurgulamaktadır: Öğrenme, tüketici olarak özerk bir kişiyi ifade ederken, eğitim kamu politikalarını ve kasıtlı eylemleri gerektirmektedir (Garcia-Garrido ve Egidio-Gálvez, 2006), burada eğitim ve öğrenme fırsatlarından yararlanırken kişisel bir tercih olduğu vurgusu yapılmaktadır. Bununla birlikte, eğitime erişim fırsatları açıkça eşit değildir, çünkü zaman, maliyet, cinsiyet ve başarısızlık gibi engeller erişime büyük ölçüde etki etmektedir (Jarvis, 2010b).

Toplumsal sınıf ve ırk kategorilerini bağlamsallaştırmadan cinsiyet kategorisi de anlaşılammaktadır; çünkü yaşamboyu öğrenme yapısı içinde orta sınıf erkeklerin hegemonyası gözlenmekte ve fırsatlardan bazı etnik azınlıkların ve marjinalleşmiş sosyal sınıfların yoksun bırakıldığı belirtilmektedir (Francis ve Leathwood, 2006).

Kavramın anlamı hakkındaki bu tartışma, yaşamboyu öğrenmenin iki boyutunu uzlaştırmaya yardımcı olmaktadır; bir yandan, mesleki yaşamı ve rekabetçiliği ele alan araçsal boyut, öte yandan, toplumun zenginleşmesini ve kendini gerçekleştirmeyle ele alan insancıl ve toplumsal boyut (Garcia-Garrido ve Egido-Gálvez, 2006). UNESCO için yaşamboyu öğrenme, örgün, yaygın ve sargın öğrenmeyi teşvik eden küresel bilgi tabanlı ekonominin hedefine ulaşmak için temel organizasyon ilkesidir ve 21. yüzyıl için Uluslararası Eğitim Komisyonu tarafından önerilen öğrenmenin dört temel şartı ile tamamlanmaktadır; olmayı öğrenme, bilmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme ve birlikte yaşamayı öğrenme (Carneiro, 2011).

Yaşamboyu öğrenme paradigmasının gelişimindeki neoliberal söylemle ilgili olarak, Olssen (2006), Foucault'un yönetim kavramını öğrenme ve eğitim arasındaki karşılıklı bağımlılığa uygular ve eğitim ve ekonomik uygulamaların şartlandırılması ve karşılıklı adaptasyonu sırasında bile demokratikleşme ve sosyal adalet söylemine doğru bir harekete neden olur. Yapısı gereği sosyal adalet kavramı, sosyal hakları doğurmakta ve ekonomik ve sosyal bakımdan zayıf olanın korunmasını öngörmektedir. Dengeli bir gelir dağılımının yanı sıra, toplumsal kaynak ve fırsatlara erişimde bireylere fırsat eşitliğinin sağlanması fikri sosyal adaletin temelini oluşturmaktadır (Kaynak-Çoban, 2017; Küçükkaraca, 2010). Dolayısıyla, fırsat eşitliğinin öncelikle eğitimde sağlanması ile özellikle kadınların hem özgürleşmesi hem de güçlenmesinin önündeki engeller ortadan kalkabilecek, özel alandan kamusal alana geçişleri ve var olabilmeleri de sağlanmış olacaktır.

Hem eğitim hem de öğrenme, öğrenenleri ve öğretmenleri içeren öğrenme sınıfını kapsayan üç boyutlu bir sistemden inşa edilmiş bir vizyondan kaynaklanır. Müfettişleri, müdürleri, yöneticileri ve ebeveynleri içeren öğrenme okulu; öğrenme topluluğu toplumun üyelerine, yaşam boyu öğrenenlere, kitle iletişim araçlarına ve sosyal ve kültürel kurumlara kadar uzanmaktadır.

Carneiro (2011), eğitimin çifte rolünü ifade eder ve eskisini yeniye bağlar. "Eğitimin bu etkileyici ikililiği hızla değişen bir toplumu içerir... sanki eski düşünce düzeni gerçeği anlamak için yeni paradigmlar için değiştiriliyormuş gibi... ve değişim hızındaki bu artış, bizi durup düşünmekten alıkoyuyor". Böylece, bilgi ve öğrenme aynı madalyonun iki yüzüdür. Asıl zorluk, bağlanabilirliğin daha fazla yakınlık olarak anlaşılması gereken birleşik bir dünyayı anlamak ve küresel bir dünyada azınlıkların mahrumiyet bölgelerindeki vatandaşlıklarına bağlı kalmaları gerektiğinin farkına varmaktır.

Sonuç olarak, öğrenme; çeşitli ve akademik olmayan ortamlarda gerçekleşir. Daha az eğitim merkezli ve daha çok öğrenen merkezlidir. Öz düzenleme becerileri gerektirir. Aktif, deneyimsel ve uygulamalı pedagojiyi ima eden eğitim kavramı özünü yeniden kazanır. Eğitimcilerin rolünün, bilgi (müfredat) kazanımından becerilerin gelişimine doğru hareket eden öğrenme olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Biesta (2006), öğretmek yerine öğrenmeye odaklanmanın, öğrenenlerin ne istediklerini bildiklerini ve örgün eğitimin geniş kapsamlı mevcut öğrenme fırsatlarının (uzaktan öğrenme, yaygın öğrenme, vb.) bir bileşeni olduğunu belirtmektedir.

Sadece profesyonel olarak değil, aynı zamanda sosyal ve kişisel olarak birbirine bağlı bir toplumun hızlı değişimleri nedeniyle sürekli güncel olma ihtiyacı, yeni ortamlardaki öğrenciler olarak öğrenenlerin yeni bir vizyonunu gerektirmektedir (kimliklerini kendi içinde buldukları bağlamda belirtilen anlamlara göre kalıcı olarak yeniden yapılandırır) (Barnett, 2006). Bu, öğrenenlerin yeni profili ve yörüngesi için yeni eğitim politikalarının değişim potansiyelini kapsayan eksiklik, dezavantaj ve çeşitlilikle ilgili politikaların oluşturulmasında üstlenilen söylemleri içeren yeni müfredat stillerinin geliştirilmesi anlamına gelmektedir (Blundell, 2006; Rogers, 2005, 2006a).

Dikkate alınması gereken bir başka boyut, erkeklerin ve kadınların öğrenme tarzında ve fırsatlara erişimde farklı olduğu varsayılarak, yeni modellerin cinsiyet eşitliğine ve sürekliliğine göre inşa edilmesi ve revize edilmesini ve böylece yetişkin öğreniciyi yetişkin öğretmenle pozitif olarak bağlayan, yerleşik hegemonik androcentrik (erkek merkezlik) kalıpları değiştiren ve yeni formları teşvik eden değerlendirme biçimlerini gerektirmektedir (Stalker, 2006). Bunlar, yetişkin eğitiminin uygunluğu ve etkisi için kilit kalite faktörleridir (UNESCO, 1997, 2009).

Carneiro'ya (2011) göre, tamamen kapsamlı bir model üç zamansal değişkeni (geçmiş, şimdiki ve gelecek); paradigma değişmesini (sanayileşmeden küreselleşmeye ve yeni bir rönesans dönemine doğru), teslim şekillerini (tek biçimliliğe bölünmüş dağılıma ve özelleştirmeye doğru) ve itici güçleri (bürokrasiden

pazara, daha güçlü topluluklara yol açan) dikkate almaktadır. Dahası, öğretme ve öğrenme süreci; davranışçılık, bilişselcilik, yapılandırmacılık ve konnektivizmden günümüze öğrenme teorileri tarafından alınan rota gözlemlendiğinde anlaşılabilir. İkinci yaklaşım, bilimsel bilgiyle uğraşan ve var olan bilginin pasif olarak hatırlanması ve açık bilginin tamamen yeniden yapılandırılmasını içeren alınan vizyon ve sürekli bir arayışı öngören anlamsal vizyon arasında net bir ayırım yapan bilimsel bilgiyle ilgilenen iki felsefi yaklaşımdan kaynaklanmaktadır. Bu; veriden bilgiye (meta veri), bilgiden öğrenmeye (meta bilgi) ve öğrenmeden anlam kazanmaya uzanan bir zinciri içermektedir (meta öğrenme).

Bu nedenle generativizm (üreticilik/üretkenlik), daha önce kodlanmış olan bilgiden yeni bilgiler yaratmak olan, yaratıcı bir toplumun temellerini geliştirmek ve yönlendirmek için yenilikçi öğrenme ile yenilik yapmayı öğrenme arasındadır (Carneiro, 2011). Bu surette öğrenme kavramı, özerkliği ve yenilikçiliği teşvik eden yapılandırmacı paradigmlar, öğrenenin aktif katılımı, yaratıcı becerilerin geliştirilmesi, eleştirel ve analitik düşünme ve problem çözme stratejileri ile ilgilidir. Bu yaklaşım, mevcut eğitim sistemlerinde bazı eksikliklere değinmek ve bilgiye dayalı bir toplumu teşvik etmek için Dewey ve Rogers gibi yazarları hatırlatmaktadır. Öğrenme, çok çeşitli bağlamlarda yapılır ve örgün sistem tarafından her zaman karşılanmayan veya fark edilmeyen farklı türdeki ihtiyaçları vurgulamaktadır.

Bu açıdan bakıldığında, Jackson (2011) göçmen kadınların sosyal ortamlardaki öğrenme faaliyetlerinin onlara sadece okuryazarlık ve dil yeterliliği gibi beceriler kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda insani gelişme için esas olan ekonomik, sosyal ve kişisel olarak da gelişme kapasitesini ortaya çıkaran ilişkisel kazanç sağladığını ifade etmektedir. Devos (2011) ulus ötesi toplumlarda toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini vurgulamaktadır. Coğrafi olarak çeşitli sebeplerle yer değiştirmiş, yükseköğrenime sahip kadınların, kimlikleriyle ilgili bazı yönlerini geliştiremediklerini belirtmektedir.

Dolayısıyla, yaşamboyu öğrenme kavramı, belirli yerel ve bireysel ihtiyaçlar ile bu bağlantı içerisinde olmayanları da bağlamak amacı güden yeni liberal hegemonik sistem tarafından yönetilen bir söylem yerine, çeşitli teorik ve eleştirel yaklaşımlardan kaynaklanan baskıdan uzak sadece toplumsal cinsiyet çeşitliliğini değil herkes için yaşamboyu öğrenme anlayışını da var kılabilen uygulamalar içermektedir (Francis ve Leathwood, 2006; Rogers, 2006b). Bu yaşamboyu öğrenme yaklaşımının arkasındaki felsefe, temelde kişilerarası etkileşime giren ve yerelliğin kendi ahlakını üretmesini sağlayan daha adil bir toplum yaratmak için belirli sosyal eşitsizlik biçimlerini ele almakta yatmaktadır. Eğitim kaynaklarını dezavantajlılara yönlendirmek sosyal politika ve eğitim taahhüdü görevi olacaktır (Jarvis, 2010b). Bu ise, sosyal adalet paradigmasını ve bunların eğitim sürecini nasıl etkilediğini düşünmemizi gerekli kılmaktadır.

## **Sosyal Adalet**

Sosyal adalet; Felsefe, Politika, Sosyoloji ve Ekonomi de dahil olmak üzere birçok disiplinde gelişen geniş ve tarihi bir gelişme gösteren bir kavramdır. Bu nedenle terimin evrimi çeşitli yaklaşımları içermektedir. Murillo-Javier ve Hernández-Castilla'ya (2011) göre, mevcut sosyal adalet yaklaşımları dağıtıcı, tanıyıcı adalet ve katılım paradigmalarından kaynaklanmaktadır. Sosyal adalet tipi olarak dağıtıcı adalet, Rawl'un Aristoteles'in felsefesine dayanan 1970'lerin teorisine göre, birincil malların toplumda dağıtılma şeklidir. Dağıtıcı adalet, Rawls'un adalet kuramı ile özdeşleşmektedir. Rawls'un adalet kuramı eğitimde fırsat eşitliği şeklinde savunulmaktadır. Rawls'a göre (Rawls, 1993, 81-83) eşitsizlik, bireylere fırsatlar verme yoluyla, adil duruma getirilebilir. Herkese açık tutulan mevkiler, fırsatlar verme yoluyla eşitsizliği çözümlenecektir. Amartya Sen tarafından yaratılan ve Marta Nussbaum tarafından sürdürülen yetenekler yaklaşımı, adalet fikrinin bireylerin sahip olduğu gerçek özgürlüklerde bulunduğunu öne sürmektedir. Bu yaklaşımın önemi, bu özgürlüklere ulaşmak için gerekli olan araçları düşünmekten ziyade prosedürlerin ve yeteneklerin değerinin incelenmesi gerektiği gerçeğinde yatmaktadır (Persico, 2014). Eğitimde sosyal adaleti kavramsallaştırmanın temel noktası, herkesin yeteneği ve ihtiyacına göre eğitim almasıdır. Her bireyin ilgi ve yeteneği ne kadar farklılık gösterirse, eğitime olan ihtiyacı da farklılaşacaktır. Bu nedenle herkese eşit eğitim verme, eşitlik değil, ötekinin eğitim ihtiyacını görmezden gelinerek eşitsizliğe yol açacaktır. Eğitimde sosyal adalet, bireyi insani farklılıkları temelinde yaratıcı gücünü özgürce geliştirebilme yani özgürleştirici eğitimi gerçekleştirmeyi anlatmaktadır (Polat, 2007 ).

Eğitim, bu nedenle sivil toplum örgütleri tarafından yönetilen kalkınma programları, öğrenenlerin yeteneklerini şekillendirerek iç yeteneklere dönüştüren ve daha sonra yaşam boyu bir memnuniyet kaynağı haline geldiğinden, yetenek yaklaşımının temel bir unsurudur. Eğitim almış olan insanlar yerel, ulusal ve küresel düzeylerde daha iyi istihdam, politik katılım ve toplumun diğer üyeleriyle üretken etkileşim seçeneklerinden yararlanmaktadır (Nussbaum, 2012). Aynı zamanda okuyabilen ve yazabilen kadınların,



benzer insanlarla iletişim kurma ve paylaşma konusunda daha fazla fırsatlara sahip olduğunu, bu da kadınların toplumda, evde ve serbest zamanlarında yer alması için başka avantajlara yol açtığını ve toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik ettiğini belirtmektedir (Nussbaum ve Rodil, 2010).

Bu görünüşte çelişkili yaklaşımlar, temel olarak Nancy Fraser tarafından geliştirilen ve yeniden dağıtım politikalarının en iyisini ve tanınma politikalarını en iyi şekilde birleştiren bir politik yönelim programı geliştirmeyi içeren tanıma yaklaşımında özetlenmiştir. Tanıma yaklaşımı, Hegelci felsefeden ve vicdanın fenomenolojisinden kaynaklanmaktadır ve bu, her birinin diğerini hem eşit hem de ayrı olarak gördüğü insanlar arasında ideal bir karşılıklı ilişki olduğuna işaret etmektedir. Bu ilişki, her bireyin yalnızca diğerini tanıdığı ölçüde bir bireye dönüştüğü öznellikten oluşur ve onun tarafından tanınır (Murillo-Javier ve Hernández-Castilla, 2011).

Bu noktada yine toplumsal cinsiyet eşitliği karşımıza çıkmaktadır. Kadın ve erkeğin birey olarak toplumsal varlığı öncelikle toplumsal cinsiyet eşitliğinin tüm yapı ve kurumlarda sağlanması ile mümkündür. Eğitim ve istihdam süreçlerinde özellikle kadının dezavantajlılığı giderilmedikçe de diğer alanlarda söz konusu eşitsizliğin son bulacağını beklemek hayalden öteye gidememektedir. Yönetimler toplumsal cinsiyet eşitliğini siyaset ve partiler üstü bir bağlamda ele almalı ardından eşitliği sağlayan politikalara ve uygulamalara imza atmalıdırlar, aksi takdirde günü kurtarmaya yönelik yapılanlar sürece ket vurmakta ve baltalamaktan öteye gidememektedir. Bu durum özel alandan kamusal alana geçişi kadın için de sağlamış olmakta, dolayısıyla aktif bir özne ve politik bir eyleyici olarak toplumsal süreçlerde yer alabilmesinin önünü açmaktadır (Kaya, 2009).

Fraser ve Honneth (2006), sosyal adaletin boyutlarının kaynakların dağılımı, çeşitliliğin tanınması ve dilin temsili ile etkileşime girdiği bir yaklaşımın geliştirilmesi yoluyla sosyal adalet teorisine büyük bir katkı sağlamıştır. Sonuç olarak, bu model sınıf (dağıtım) ve kimlik (tanıma) politikalarının ahlaki felsefe, sosyal teori ve politik teoriyle bütünleştirildiğini savunan dualistik bir bakış açısı önermektedir.

Iris Marion Young bu konsepti daha da geliştirir ve sosyal adaleti katılımcı bir bakış açısıyla dağıtıcı adalet ve siyasi tanınırlığı elde etmek için bir araç haline gelmesi için bir yöntem veya süreç olarak anlama gereğinden daha karmaşık hale getirir (Murillo-Javier ve Hernández-Castilla, 2011). Eğitimde sosyal adaletin katılım boyutu, toplumun bütün bireylerinin kendini gerçekleştirmesine fırsat tanınması, her bireyin toplumsal alanda kendini göstermesi için olanaklar sunulması ile ilgilidir. Ezilmiş gruplara da baskın gruplara verildiği kadar temsil hakkı verilmelidir ve bu iki grubun birbirleriyle etkileşime geçmesi için sosyal düzenlemeler yapılmalıdır (Young, 1990; Fraser, 2001).

“Adalet Karşı Sorumluluk” da, Young (2011) kadınların işyerine girişinin hem işgücü piyasalarına daha büyük bir rekabet getirilmesine hem de kadınlar için uygun roller konusunda daha fazla beklenti kazanmasına yardımcı olduğunu gösteren bir dizi teorik gelişme ile kavramın kapsamlı bir analizini yapar. Ayrıca, kolektif sorumluluğu bulanıklaştıran sosyal ilişkiler hakkında daha bireysel bir anlayış sağlar. Piyasa ilişkilerinin yapısal süreçleri sayesinde, bir insanın hayatının nasıl gittiği, bir yandan kısmen yetenekleri, becerileri ve hırsları arasındaki uyuma, diğer yandan da diğerlerinin ödediği paraya ne kadar değer verdiğinin toplamına bağlıdır. Bir kişinin yeteneklerine ve ürettiklerine yönelik piyasa talebi, bireyin yaşamını büyük ölçüde bireysel kontrolünün ötesinde şartlandıran bir durum olmasına rağmen, genellikle kaba bir şans meselesi değildir. Pazar ilişkileri, gelenekleri etkileyen kültürel gelenekler ve değişen modalar, bazı insanların kaynaklar üzerinde diğerlerinden daha fazla hakim olmalarını sağlayan kurumsallaştırılmış güç ilişkileri ve diğer kurumsal görev ve kurallar ile kurulur. Bu durum toplumdaki belirli gruplar, özellikle azınlıklar ve baskın olmayan gruplar için katılım koşullarını daraltabilir.

Young'un (2011) modeli, günümüzde çok az kişinin sosyal fırsatların eşit olduğuna inandığını ifade ediyor. Eğitimin kalitesiyle ilgili büyük farklılıklar vardır ve utanç verici bir şekilde, bunlar ırk ve sosyal sınıfa bağlıdır, çünkü büyük ölçüde her bir toplumun kendi eğitim maliyetlerini karşılaması beklenir. Genel olarak yetişkin eğitiminin tarihsel bağlamına iki ana kategori altında gelişmiş ülkeler ve gelişmekte olan ülkeler şeklinde bakıldığında ise, gelişmiş ülkelerde yetişkin eğitimi uygulamalarının gelişmekte olan ülkelere göre daha erken süreçte başladığı görülmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerde özellikle gelir düzeyinde ve dağılımındaki düşüklük ve dengesizlik hızlı nüfus artışı, işsizlik, beslenme, barınma, ulaşım gibi temel problemler yetişkin eğitimi uygulamalarını ve kapsamalarını direkt etkilemekte, ağırlıklı olarak okuma-yazma ve bir meslek edindirme bağlamında ulusal birliği sağlayıcı ve gelir getirici kurslar ile yaşam koşullarının iyileştirilmesine yönelik yetişkin eğitimi gerçekleştirilmeye çalışılmakta, katılımcı demokratik yurttaşlık, çok kültürlülük, politik bilinçlenme ve eleştirel düşünme gibi alanlar ikincilleştirilmektedir. Yanı sıra yeterli alt yapının olmaması, ekonomik

sıkıntılar, yetişmiş eleman azlığı, araştırma ve iş birliği eksikliği gibi problemler de yetişkin eğitimi ve uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Kaya, 2016).

Öte yandan, gelişmiş ülkelerde de sıkıntılar yaşanabilmekte, yetişkin eğitiminin toplumsal adaleti sağlayıcılığı ilkesi göz ardı edilerek fırsat ve olanak eşitliği ile temel hak ilkesi bağlamında ulusal yetişkin eğitimi politikalarının oluşturulmasının ihmal edilmesi bu eğitime gereksinimi olanlara yeterince ulaşamamasına neden olmaktadır. Bununla birlikte yeni liberal piyasa anlayışı ile içerisinde yetişkin eğitimi faaliyetlerinin kamudan özel sektöre kaydırılma çabası da erişimde özellikle dezavantajlı grupların problem yaşamasıyla sonuçlanmaktadır. Eğitim araştırmaları da bu durumu destekler nitelikte olup, ekonomik durumu orta ve üzerinde olanların gerek eğitim düzeylerinin gerekse eğitime erişim ve katılımlarının yüksek olduğu ve bunun yaşam boyu ölçekte devam ettiği görülmektedir. Geline nokta ise herkese eşit öncelikte sunulması gereken eğitimin bir hak değil bir lüks olarak algılanmasına ve uygulanmasına yol açılmaktadır ve bu durumdan en fazla kadınlar, göçmenler, işsizler gibi dezavantajlı gruplar etkilenmektedir (Kaya, 2018).

Eğitim sisteminin adil olmadığı kabul ediliyor ve bu model adil olması için neye ihtiyaç duyulacağını gösteriyor, ancak bunlar radikal önerilerdir. Okul eğitimi sırasında çaba daima telafi edilmeli ve yüksek düzeyde yetkinliğin kazanılması tanınmalıdır. Öte yandan, başarısızlıklar cezalandırılmamalıdır. Eğitim hedeflerine ulaşamayanlar için her zaman başka bir fırsat tanınmalıdır. Dahası, başarısız bir girişim tekrar deneyebilme fırsatını dışlamamalıdır. Bu felsefe, bir şeyler öğrenmek, becerilerini geliştirmek ve sosyal yapıya daha iyi katkıda bulunabilmek isteyen herkesin bunu yapma fırsatına sahip olması gerektiğini savunuyor. Bir şeyi öğrenme fırsatı, birey sürekli olarak başarısız olsa bile kapatılmamalıdır. İnsanların belli bir bilgi ve beceri düzeyi kazanmaları için toplu olarak yaşam boyu bir fırsat sağlamak toplumun görevidir. Ancak, akademik başarısızlığın sosyal damgalanma ve kapalı fırsatlar açısından yüksek bir maliyeti vardır. Toplumların çoğu, refahı geliştirmek için gereken becerileri edinmeleri için yaşamda sadece bir şans sunmaktadır (Young, 2011).

Hem yetenek yaklaşımı hem de tanınma ve katılım yaklaşımından gelen sosyal adaletin katkıları, yeteneklerin gelişimini teşvik etmek ve insanların her an ve her alanda maksimum potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak için yaşamboyu öğrenme fırsatlarına olan ihtiyacı ifade etmektedir. Sosyal etkileşim ve değişim hızı, herkesin özellikle de ilerlemek ve katılmak için daha az ortamı olan grupların maksimum gelişimine ulaşmalarını sağlayacak fırsatları bulmayı gerekli kılmaktadır. Öğrenilen özellikler eskirse ve becerileri güncelleme veya yenilerini öğrenme fırsatları az olduğunda bu önemlidir.

Bazı Avrupa toplumları işçiler için bir geri dönüşüm sistemi sunar, ancak en iyi programlar bile sınırlıdır. Adil bir toplum başarısızlığı cezalandırmaz ve herkese yeni becerilerin kazanılması için bazı yaşamboyu öğrenme fırsatları sağlar (Young, 2011).

Ayrıca, eğitim ve öğretim sistemi evrensel bir hak olarak teşvik edilmiş olmasına rağmen, küreselleşmeye bağlı cinsiyet, sınıf ve ırkla ilgili bazı eşitsizlikler tanınmıyor. Yaşamboyu öğrenme, sosyal adaletin gelişiminden ayrılamaz görünse de, uygulamalar ve politikalar çeşitlidir, bazen bölünmüştür ve emperyalist düzeni yeniden üretmiştir (Jackson, 2011). Yetenekler yaklaşımının önemli bir güncel sorunu toplumsal cinsiyettir, çünkü kadınların eşitsizliği ulusların gelişimini yavaşlatır ve bazı kalkınma yaklaşımlarının yetersiz olduğunu gösterir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin temel tetikleyicilerinden biri, "geniş bir beceri yelpazesi" öğretmenin yanı sıra "geleneksel rollerden çıkış seçenekleri" sağlayan eğitime erişimdir (Nussbaum, 2012).

Bu anlamda UNESCO ve diğer uluslararası kuruluşlar kadınların eğitime katılımında ve daha iyi toplumlarda yaşamalarını sağlayacak öğrenme yollarının geliştirilmesinde bir artışı teşvik etmektedir. Dünya Eğitim Forumları (Jomtien 1990 ve Dakar 2000 gibi) ve 2015 yılına kadar ulaşılması gereken Binyıl Kalkınma Hedefleri'ni (Millennium Development Goals) tanımlayan Binyıl Bildirgesi ve (Millennium Declaration) ve Binyıl Kalkınma hedefleri'ni entegre eden 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri yapılan anlaşmaların ürünüdür. Bu hedeflere ulaşmak için çaba gösteren programlardan biri, ilk ve ortaöğretimde cinsiyet eşitsizliklerinin 2005 yılına kadar ortadan kaldırılmasını ifade eden Herkes İçin Eğitim'dir (Hedef 5). Hedef 4 ise toplumsal cinsiyet eşitliğini ve kadınların güçlendirilmesini desteklemektedir.

UNESCO (2012), bu hedefler doğrultusunda, çoğu bölgede ve ülkede kadınların hala dezavantajlı konumda olduklarını ancak eğitim sistemi içerisinde kalma oranlarını ve erkek akranlarından daha iyi sonuçlara ulaşma çabalarını arttırmayı hedefleyen 'Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Atlası'nı yayınlamıştır. Bununla birlikte, rollerin klişeleştirildiği ve ekonomik kalkınmanın değerlendirilmesine yönelik yaklaşımların büyük ölçüde mal üretimini analiz eden göstergelere odaklandığı, (kadınların düşük

ücretli işler yaptığı ve yüksek sorumluluk alanlarından yoksun olduğu) yatay ve dikey bir ayrım vardır. Politikalar, toplumun cinsiyet eşitliği olan daha adil bir yapı hale getirilmesi için uygulandığında dahi bu faaliyetler bilgi toplumu ve insan kaynaklarının eğitimi ve gelişimine katkıda bulunmasına rağmen, çocukları yetiştirme ve bakım hizmeti kayda değer görülmemekte veya dikkate alınmamaktadır (Ribas, 2005).

## SONUÇ

Yaşamboyu öğrenmenin evrimi, ideolojik boyutların zıtlığı yaklaşımlarıyla, uluslararası ve uluslar üstü politikalar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte, sosyoekonomik arka plan, etnik köken veya cinsiyetlerine bakılmaksızın, becerilerini ve yeteneklerini sonuna kadar geliştirmek ve tüm insanların içsel öğrenme sürecini teşvik etmek için her seviyede eğitim olanakları sağlamanın önemini vurgulayan ve uygulanan programlardaki eksikleri ve boşlukları eleştiren sosyal adalet söyleminin güçlü yükselişi dikkat çekmektedir. Böylelikle hem işyerinde hem de çeşitli topluluk uygulamalarında yaygın ve sargın öğrenme etkinlikleriyle daha önce edinilmiş becerileri tanıma girişimleri, henüz yaşamboyu öğrenme programlarında temsil edilmemiş toplumların çeşitli kesimlerinden insanların katılımını sağlamak için son derece önemlidir.

Yaşamboyu öğrenme söylemi, sadece ekonomik açıdan değil aynı zamanda kişisel, sosyal gelişim ve vatandaş katılımı bakış açısından da uyumlu, üretken ve gelişmiş toplumlar yaratan, insanın tüm becerilerinin potansiyelinden faydalanan eğitim kurumlarını teşvik etmek ve yeni öğrenme stillerine değer vermek için çaba göstermelidir. Politika yapıcılar toplumun bölünmüş olduğunu, öğrenmenin her seviyede gerçekleştiğini ve önceki öğrenmelerin tanınmasıyla politikaların uygulanması gerektiğini, böylece yenilik geliştirildiğinde yeteneklerin boşa harcanmamasını akıllarında tutmalıdır. Bu nedenle, politikalar her topluluk için özelleştirilmiş üretici öğretme stratejileri kullanılan programlara dayalı ve esnek olmalıdır.

Politikalar her zaman eşit cinsiyet fırsatları felsefesiyle geliştirilmeli, geleneksel cinsiyet klişeleriyle mücadele etmeyi ve sorumluluk pozisyonlarında kadınların varlığını arttırmayı ve bunu büyüyen ve uyumlu bir toplumun sürdürülebilir gelişimi için gerekli faaliyetler olan çocuk yetiştirme ve bakımla dengelemeyi hedeflemelidir.

Öğrenenler düzeyinde deneyim ve bilgi paylaşımında ve yaşamboyu öğrenmenin ne demek olduğunu keşfetmede çok çalışılması gerekir. İnsanların etkileşim içinde olduğu tüm organizasyonlar ve toplumsal cinsiyet ve sosyal sınıf nedeniyle fırsatlardaki farklılıklar, yaşamboyu öğrenmenin oynayabileceği rolün büyük bir farkındalığı ile ele alınmalıdır. Bu, özellikle kadınların ve erkeklerin toplumdaki rolü eşit, adil ve sürdürülebilir bir yaşamın gelişimine katılma potansiyelleri ve becerileri ile ilgili olarak tartışıldığında önemlidir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği fırsatlarının iyileştirilmesinin ana araçlarından biri, her insanın tanınabilmesi ve kadınların çocuk bakımı ve yetiştirme tarihsel rolünü erkeklerle paylaşırken, sorumluluk pozisyonlarına dahil edilmesi yoluyla gelişimin sağlanması için sosyal adalet yaklaşımı ile yaşamboyu öğrenme faaliyetlerinin teşvik edilmesidir. Genel olarak, toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın ve erkeklerin yeteneklerini geliştirmelerine ve toplumda tam olarak temsil edilmelerine olanak tanıyan tüm öğrenme faaliyetlerini kapsayan yatay bir yaklaşım kullanılarak teşvik edilmelidir. Öğrenme günlük hayatta ve her durumda gerçekleştiği için, sosyal adalet yaklaşımına sahip bir yaşamboyu öğrenme programı, katılımcı bir metodoloji kullanarak toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesine de olanak sağlayacaktır.

Bu makalede, yaşamboyu öğrenme kavramı ve sosyal adalet yaklaşımı yoluyla eşit cinsiyet fırsatları üzerindeki etkisine genel bir bakış sunulmuştur. Makale iki bölüme ayrılmıştır: birinci bölüm yaşamboyu öğrenmenin gelişimini tanımlamakta, ikinci bölüm ise sosyal adalet ve toplumsal cinsiyet eşitliğini tartışmaktadır. Bu analizden çıkarılan ana sonuç ise, yaşamboyu öğrenme programlarının toplumsal cinsiyet (kadın ve erkek) bakış açısıyla desteklenmesinin, daha eşit ve uyumlu toplumlar geliştirmek için çok önemli olduğudur.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, O. ve Soner M. Özdemir (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *MEB Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/155-156/akbas.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm) (Erişim Tarihi: 15/10/2020).
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.

- Asian Conference on Education (ACE), (2010). *Internationalization or Globalization? The second Asian Conference on Education, Osaka, Japan, December 2-5, 2010*. Retrieved from [http://papers.iafor.org/wpcontent/uploads/conferenceproceedings/ACE/ACE2010\\_proceedings.pdf](http://papers.iafor.org/wpcontent/uploads/conferenceproceedings/ACE/ACE2010_proceedings.pdf) (Erişim Tarihi: 15/10/2019).
- Barnett, R. (2006). Being and becoming, P. Jarvis (Ed.). In *From adult education to the learning society: 21 years from the International journal of lifelong education* (p p. 293-306). London: Routledge.
- Bates R. (2005). *Educational Administration and Social Justice*. Paper submitted to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Nov-Dec 2005, Australia.
- Bengtsson, J. (2013). National Strategies For Implementing Lifelong Learning (LIL)-The Gap Between Policy And Reality: An International Perspective. *International Review of Education*, 59(3), 343-352.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point?, on the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3), 169-180.
- Blundell, S. (2006). Gender and the curriculum of adult education, P. Jarvis (Ed.). In *From adult education to the learning society: 21 years from the International journal of lifelong education* (pp. 82-100). London: Routledge.
- Carneiro, R. (2011). Discovering the treasure of learning, J. Yang, R. Valdés-Cotera (eds.). In *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning* (pp. 3-23). Hamburgo: UIL. UNESCO.
- Coffield, F. (1999). Breaking the consensus: lifelong learning as social control. *British educational research journal*, 25(4), 479-499.
- Craig, G. (2002). Poverty, Social Work and Social Justice. *British Journal of Social Work*, 32, 669-682.
- Cross, J. (2014). *Motives And Barriers Affecting Participation In Lifelong Learning Activities By Older Adults*. California State University, Fullerton.
- Çankaya, N. (2019). *Halk Eğitim Merkezlerinde Eğitim Alan Yetişkinlerin Motivasyonuna Etki Eden Unsurların İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Devos, A. (2011). Learning to labour in regional Australia: Gender, identity and place in lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 30(4), 437- 450.
- Dewey, John (2004). Demokrasi ve Eğitim (Çev.: Tufan Göbekçin), Yeryüzü Yayınevi, Ankara ( s. 10-14, 65- 69, 354, 382-450).
- Duman, A. (2005). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme siyasetlerini oluştur (a) mamanın dayanılmaz hafifliği. *F. Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.)*, “Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar”: I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu, 9-10 Aralık 2004 Ankara (ss. 31-44). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67.
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality: communication from the Commission*. Office for Official Publications of the European Communities. Brussels.
- Faure, E. (1972). *Education and man's destiny, Learning to be, The World of education today and tomorrow*. Harrap London: Unesco.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 3-15.
- Fraser, N. (2001). *Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition, and participation*. Heinrich Böll Stiftung, Berlin, Germany (Pp. 1-13).
- Francis, B., & Leathwood, C. (2006). Conclusion. C. Leathwood, and B. Francis, (Eds), In *Gender and Lifelong Learning: A Critical Feminist Perspective*. London & New York: Routledge.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *Redistribución o reconocimiento? (Redistribution or recognition?)* Madrid: Fundación Paideia Galiza.
- García Garrido, J. L., & Egido Gálvez, I. (2006). *Aprendizaje permanente (Permanent learning)*. Pamplona, Eunsa.
- Griffin, Colin (1999). Lifelong Learning and Welfare Reform. *International Journal of Lifelong Education* 18 (6), 431-452.
- Göğüş Tan, M. (2018). *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Haritalama ve İzleme Çalışması (Türkiye’de Katılımcı Demokrasinin Güçlendirilmesi: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin İzlenmesi Projesi)*. CEİD YAYINLARI: 3, ISBN: 978-605-64847-2-8.
- Hamil-Luker, J. (2009). Lifelong Learning. *Deborah Carr, Robert Crosnoe, And Mary Elizabeth Hughes, (Eds.)*. In, *The Encyclopedia Of The Life Course And Human Development* (Pp. 224-229). New York: Macmillan Reference Usa Press.
- Jacobi, A. (2009). *International Organizations and lifelong learning*. London: Palgrave Macmillan.
- Jackson, S. (2011). Lifelong learning and social justice. *International Journal of Lifelong Education*, 30(4), 431-436.
- Jarvis, P. (2010a). Inquiry into The Future of Lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 397-400.
- Jarvis, P. (2010b). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning And The Learning Society – Sociological Perspectives: Lifelong Learning And The Learning Society. Vol. 2*. New York: Routledge.
- İleri, S. (2017). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Düzeyleri (Karşıyaka- Bayraklı Örnekleme). Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Karacan, H., Bağlıbel, M. ve Bindak, R. (2015). Okullarda Sosyal Adalet Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Kaya, H.E. (2009). An Overview of Turkish Women's, Status. *Toplum ve Demokrasi Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(5), 211-221.
- Kaya, H. E. (2016). *Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, H. E. (2018). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Küresel Dinamikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaynak-Çoban, R. (2017). Sosyal Adalet, Eşitlik ve Sosyal Hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi (GÜSBD)*, 6(4), 252 – 260.
- Küçükkaraca, N. (2010). Küreselleşen Dünya'da Sosyal Hizmet: Sorunlar ve Önerilerimiz. *Küreselleşen Dünyada Sosyal Hizmet*, (ss.36-46). Ankara: Sağlık ve Sosyal Hizmet Emekçileri Sendikası Yayını.
- Lowe, John (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*. Çev. Turhan Oğuz. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Maehl, W. H. (2002). *Lifelong Learning. The Encyclopedia of Education*. <http://www.encyclopedia.com/doc/Lg2-3403200375.html>, Accessed June 8, 2020.
- Miser, R. (2020). Yaşamboyu ve Yaşam Genişliğinde Öğrenme. Rıfat Miser (ed.). *Yaşamboyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi* içinde (ss.5-7).
- Murillo-Javier, F., & Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social (Towards a concept of social justice). *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(4), 7–23.
- Murphy, M. (1997). Capital, class and adult education: the international political economy of lifelong learning in the European Union. Paper presented at the 27th Annual SCUTREA conference.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creating capabilities. The human development approach*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Nussbaum, M. C., & Rodil, M. V. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades (Nonprofit: Why Democracy Needs the Humanities)*. Barcelona: Katz.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213–230.
- Overwien, B. (2000). Informal learning and the role of social movements. *International Review of Education*, 46(6), 621–640.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin Yasam Boyu Öğrenme Stratejileri: AB Resmi Belgelerindeki Yasamboyu Öğrenme Yaklaşımının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Persico-Valenzuela, C. (2014). Lifelong learning and equal gender opportunities: a social justice approach. *Revista Internacional de Organizaciones*, 12, 27–44, ISSN: 2013-570X; EISSN: 1886-4171.
- Polat, S. (2007). *Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ouane, A. (2011). Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning. J. Yang and R. Valdés-Cotera. (Eds.). In *Evolution of and perspectives on lifelong learning*. Conference: Shanghai International Forum on Lifelong Learning, Shanghai, China, 2010. ISBN: 978-92-820-1172-0. Published UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg, Germany. Retrieved from [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000192081&highlight=Conference%3A%2022Shanghai%20International%20Forum%20on%20L](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000192081&highlight=Conference%3A%2022Shanghai%20International%20Forum%20on%20L) (Erişim Tarihi: 25/6/2020)
- Stalker, J. (2006). Athene in academe: Women mentoring in the Academy. P. Jarves (Ed.), In *From adult education to the learning society: 21 years from the International journal of lifelong education* (pp. 210–223). London: Routledge.
- Rawls, J. (1993). Distributive Justice. *Justice*. Edited: A. Ryan. New York: Oxford University Press. (s. 73-93).
- Ribas, M.A. (2005). *Mujer y trabajo en la economía social*. Madrid: Consejo Económico y Social (España). ISBN 84-8188-252-6.
- Rogers, A. (2005). *Non-formal Education. Flexible schooling or participatory education?* China: Kluwer Academic Publishers.
- Rogers, A. (2006a). Escaping the slums or changing the slums? Lifelong learning and social transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 25(2), 125–137.
- Rogers, A. (2006b). Lifelong learning and the absence of gender. *International Journal of Educational Development*, 26(2), 189–208.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2018). *Nüfus İstatistikleri*. [http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb\\_id=39&ust\\_id=11](http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=39&ust_id=11) (Erişim Tarihi: 18/06/2019).
- UIL (2020). *Adult education and the challenge of exclusion*. UIL Policy Brief 10. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://uil.unesco.org/uil-policy-brief-10-adult-education-and-challenge-exclusion> (Erişim Tarihi: 18/06/2020).
- UN (UNITED NATIONS) (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*. A/RES/70/1. New York: UN. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (Erişim Tarihi: 25/04/ 2020).

- United Nation. (2015). Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations Department of Economic and Social Affairs. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (Erişim Tarihi: 25/04/2020).
- UNESCO (1996). Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights(Pp.37-38). Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (Erişim Tarihi: 25/04/2020).
- UNESCO (1997). Raising gender issues in *CONFITEA VI*. Hamburg: UNESCO Institute of education.
- UNESCO (2000). World Education Forum (= WEF). Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris, France. Retrieved from [www2.unesco.org/wef/en-leadup/dakfram.shtml](http://www2.unesco.org/wef/en-leadup/dakfram.shtml) (Erişim Tarihi: 10/05/2020).
- UNESCO (2009). *Global report on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO Institute of education. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg, Germany. Retrieved from [https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/GRALE\\_en.pdf](https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/GRALE_en.pdf) (Erişim Tarihi: 10/05/2020).
- UNESCO (2012). WORLD ATLAS of Gender Equality in Education. France: UNESCO Publishing ISBN 978-92-3-104232-4. Published in 2012 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. Retrieved from <https://www.macfound.org/media/files/UNESCO-world-atlas-gender-education.pdf>. (Erişim Tarihi: 01/01/2021).
- UNESCO (2017/18). UNESCO Global Education Monitoring Report 2017/8. [https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4\\_193923](https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_193923) (01/01/2021).
- Van Der Zee, H. (2006). The learning society. P. Jarvis (Ed.). In *From adult education to the learning society: 21 years from the International journal of lifelong education* (pp. 331–353). London: Routledge.
- World Conference on Education for All (WCEFA), 5-9 March 1990, Jomtien, Thailand. World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Published by the Inter-Agency Commission. UNICEF House, New York, N.Y. April 1990. Retrieved from [http://www.unesco.org/education/pdf/11\\_93.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/11_93.pdf) (Erişim Tarihi: 01/01/2020).
- World Education Forum: NGO Declaration on Education for All, Dakar 25 April 2000. 4 pages. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117> (Erişim Tarihi: 01/01/2020).
- Yeaxlee, Basil A. (1929). *Lifelong Education, A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement*. London: Cassel and Company Ltd.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University Press.
- Young, I. M. (2011). *Responsibility for Justice*. New York: Oxford University Press.
- Zhang, Z. (2009). Lifelong Education (Learning) In China; Present Situation And Development Trends. *Convergence*, 42(1), 49-63.