



Evaluation of Adult Education Expenditures In Turkey In the Context of Equality

Ş. Erhan BAĞCI *

ABSTRACT. In this study the relationship between egalitarian meanings attributed to adult education and public expenditures in Turkey in this field is evaluated. Expenditures of National Ministry of Education and General Directorate of Lifelong Learning between 1995 and 2011, number of enrollment, teachers, courses and institutions and population through 15 years old are discussed by a survey methodology. Findings show that public expenditures didn't increase enough and else investment expenditures decreased whereas population over 15 years old increased and participants per teacher risen significantly between 1995 and 2011. As a result, one can argue that public expenditures in adult education in Turkey was not enough for an egalitarian adult education system and else it had gone worse through years. Egalitarian discourse on adult education is not supported by public expenditure policies in Turkey.

Keywords: Adult education, public expenditures, budgets, second chance education, equality

* Dr. , E-mail: erhanbagci@yahoo.com

SUMMARY

Purpose and Significance: This study aims to analyse the relationship between egalitarian meanings attributed to adult education and public expenditures in this field in Turkey. That adult education is generally and easily accepted as an egalitarian implementation, the reality is rarely questioned by tangible data. The purpose and significance of this study is to analyze the state of implementations of adult education in Turkey in terms of data on public expenditures.

Method: A survey method is employed in this study. Public expenditures in adult education between 1995 and 2011 are analyzed. While public budgets could only show the intents of the policy makers, but not the truths, it is preferred to work on expenditures, as they are actual budgets over a year. When any monetary items are needed to be evaluated through years, they should be turned into fixed prices and price indexes are used for this purpose. In this study, all the expenditures are turned into 2011 fixed prices; the current expenditures are done by using consumer price indexes of Turkish Statistical Institute and the investment ones are done by using wholesale price indexes for construction products of İstanbul Chamber of Commerce. Else, in order to see the relationship between the changes in years, Pearson Coefficient of Correlation is applied.

Results: Findings show that public expenditures didn't increased enough and else investment expenditures decreased whereas population over 15 years old increased and participants per teacher rised significantly between 1995 and 2011.

Discussion and Conclusions: Public expenditures in adult education in Turkey was not enough for an egalitarian adult education system between 1995 and 2011 and else it had gone worse through years. Egalitarian discourse on adult education is not supported by public expenditure policies in Turkey.



Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Harcamalarının Eşitlik Söylemi Bağlamında Değerlendirilmesi

Ş. Erhan Bağcı *

ÖZ. Bu çalışmada Türkiye’de yetişkin eğitimi alanında gerçekleşen kamu harcamaları ile yetişkin eğitime yüklenen eşitlikçi anlamlar arasındaki ilişki değerlendirilmektedir. Tarama modeli ile yürütülen araştırmada 1995-2011 yılları arasındaki Milli Eğitim Bakanlığı ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü harcamaları, bu genel müdürlüğe bağlı kursiyer, öğretmen, kurs ve kurum sayıları ve bu yıllardaki 15 yaş üstü nüfus ele alınmıştır. Bulgular, 1995-2011 yılları arasında yetişkin eğitimi alanındaki kamu harcamalarının yeterince artmadığını, yatırım harcamalarının azaldığını, buna karşılık yetişkin eğitimi hizmetlerinin hedeflediği düşünülen 15 yaş üstü nüfusun büyüdüğünü, öğretmen başına düşen kursiyer oranlarının hızla arttığını göstermektedir. Sonuç olarak, Türkiye’de yetişkin eğitimi alanındaki kamu harcamalarının eşitlikçi bir yetişkin eğitimi sistemi için yeterli olmadığı ve hatta bu durumun yıllar içinde olumsuz yönde değiştiği söylenebilir. Yetişkin eğitime ilişkin eşitlikçi söylemler, Türkiye’de kamunun harcama politikalarıyla desteklenmemektedir.

Anahtar Sözcükler: Yetişkin eğitimi, kamu harcamaları, bütçe, ikinci şans eğitimi, eşitlik

* Dr. , E-posta: erhanbagci@yahoo.com

GİRİŞ

Yetişkin eğitimi alanında doğal kabul gören eşitlikçi bir söylem vardır. Genel olarak eşitlikçi anlamlar yüklenen okul eğitimi, gerçekte modern toplumların eşitlik sorunlarını çözmekten uzak olduğundan ortaya çıkan boşluğu kapatmak yetişkin eğitimine düşmektedir. Yetişkin eğitimi, okul eğitimiyle kendisine sunulan ilk şansı kullanamamış olanlara verilen “ikinci şans” olarak adlandırılmakta; ikinci şansı kullananların toplumsal hiyerarşide yukarı doğru hareket edebileceklerini vaat etmektedir.

Yetişkin eğitimi ve eşitlik arasındaki ilişki pek çok açıdan sorgulanabilir. Kamu harcamalarında yetişkin eğitiminin durumu bu sorgulama alanlarından biridir. Çünkü yetişkin eğitiminde hedef kitle “*eğitim bakımından yoksun olanlar*” olarak tanımlanmaktadır ve eğitim bakımından yoksun olanlar ekonomik, sosyal ve kültürel hiyerarşide aşağıda bulunanlardır. Bu kesimlerin eğitime katılmalarının tek koşulu uygun maddi olanakların sunulmasıdır. Dolayısıyla eğitim bakımından yoksun olanların eğitiminin maliyeti yüksektir.

Sınırlı olan kaynakların hangi önceliklere göre ve hangi esaslarda dağıtılacağı sorunu, eğitim finansmanının en önemli sorun alanlarından birini oluşturmaktadır. Toplumda çok sayıda eğitim ihtiyacı bulunduğu ve parasal kaynaklar da sınırlı olduğuna göre, önceliklerin hangi kriterlere göre saptanması gerektiği sorunu ortada durmaktadır. Bu noktada devreye değerler girer. Yetişkin eğitiminin ikinci şans olduğunu vurgulayan eşitlikçi söylemlerin, eşitlikçi bütçe yaklaşımlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. İlkinde olmazsa ikincisinde kendisine verilen şansla eşitliği hak etme sorumluluğunun bireye yüklenmiş olması, hizmet sunucu olan devletin öncesinde bu konuda üzerine düşen her şeyi yapmış olmasını gerektirir.

Son otuz yıldır, sosyal devlet fikrinin itibarsızlaştırılmasıyla Türkiye’de eğitim alanında kamu harcamalarının kısıtlandığı gözlenmektedir. Buna karşılık Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi gösteriyor ki yetişkin eğitimine “ikinci şans” eğitimi anlamı yüklenmeye devam edilmektedir.

Yetişkin eğitimi, “*kendi hayatını yönetme sorumluluğunu üstlenmiş veya üstlenmeye hazır insanların, hayatlarının her döneminde eğitim ihtiyaçlarını karşılamalarına imkân veren eğitim*” olarak tanımlanmaktadır (Miser, 1999: 4). Bu tanıma göre yetişkin eğitimi örgün eğitim dışında da öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesi ile ilgilenir. Yetişkin eğitiminin amacı yetişkin bireylerin hayatlarının herhangi bir döneminde ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarının giderilmesidir. Bu açıdan bakıldığında yetişkin eğitiminin temel görevinin eşitlik sağlamak olmadığı söylenebilir. Ancak modern toplumlarda eşitsizlikler o derece artmış ve yaygınlaşmıştır ki özellikle

sosyal bilimler alanında herhangi bir disiplinin eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri konu etmemesi mümkün olmamaktadır (Turner, 2007: 15). Yetişkin eğitimine eşitlikçi anlamlar yüklenmesi ve ikisi arasında dolaysız bir bağlantı kurulmasının nedeni budur: Modern toplumlar, bizzat kendi yarattıkları eşitsizliklere karşı bir umut ışığı göstermek durumundadır.

Yine de genel anlamda eğitime ve belki de ondan daha fazlasıyla yetişkin eğitimine atfedilen eşitlikçi anlamların tarihsel bir arka plandan yoksun, uydurulmuş bir içeriği olduğu düşünülmemelidir. Bu ilişki önce yurttaşlık ve ardından da ona eklenen sosyal devlet aşamalarından geçerek bugüne ulaşmıştır.

Tüm eşitsizlik biçimlerini ortadan kaldırmamış olmakla birlikte bir eşitleşme düzeyi olan modern yurttaşlık (Özkazanç, 2011) toplumun alt basamaklarında bulunanların, yukarıdakilerle, eskisine göre daha fazla olanağı paylaşmalarına imkân vermiştir. Yurttaşlığın inşasında eğitimin merkezi bir yerde durması, eğitim ve eşitlik arasındaki ilişkinin kaynağını oluşturmaktadır.

Yurttaşlık dolayısıyla eğitim ve eşitlik arasında kurulan ilişki, 20.yy’ın ikinci yarısında gündeme gelen sosyal devlet ile yeni bir boyut kazanmıştır. Sosyal devlet politikaları gelir dağılımındaki eşitsizlikleri azaltır; göç ve eğitim olanaklarını artırır. Bu nedenle de sosyal hareketliliğe daha fazla olanak tanır (Bulutay, 2006: 38). Sosyal devletin, eğitim olanaklarını yaygınlaştırdığı, toplumun daha geniş bir kesimi için ulaşılabilir kıldığı ve bu yolla dikey sosyal hareketliliği artırdığı için daha eşitlikçi olduğu düşünülmektedir. Şengönül (2008)’e göre kapitalist toplumlar her zaman eşitsiz bir yapıya sahiptir ancak sosyal devletin yaygınlaşması, sosyal güvenlik korumalarının gelişmesi, yurttaşlığın gelişimi ile ilgili sosyal reformlar eşitsizliklerin ölçüsünü azaltmaya hizmet etmektedir.

Tarihsel olarak önce yurttaşlık, ardından da sosyal devlet aşamalarından geçen eğitim ve eşitlik arasındaki ilişki, “*eğitim bakımından yoksunluk içinde bulunanlar*”a yönelen yetişkin eğitimi için daha fazla geçerlidir. Yetişkin eğitiminin ilgisini yönelttiği kesimi tanımlamak için Lowe, “(a) Okuma - yazma bilmeyenler; (b) kırsal kesimdeki yoksul halk; (c) kentlerdeki yoksul halk; (ç) istihdama elverişli becerileri olmayan işsiz gençler; (d) niteliksiz ve yarı - nitelikli işçiler; (e) işsiz ve çalışma olanağı bulunmayan yetişkin işçiler; (f) bazı kategorilere giren kadınlar; (g) etnik azınlıklar; (ğ) göçmen işçiler (yurtiçi); (h) göçmenler (yabancı işçiler); (ı) özellikle daha az yorucu işlere ihtiyacı olan yoksul durumdaki yaşlılar” sınıflandırmasını yapmaktadır (1985: 66). Buna göre yetişkin eğitimi toplumda ihmal edilmiş ve dezavantajlı bulunan kesimlerle ilgilenmektedir ve onları daha iyi yaşam koşullarına taşımayı vaat etmektedir.

Türkiye’de yetişkin eğitimi alanına ilişkin en yeni tarihli kapsamlı ve resmi politika metni olan “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”nde de hayat boyu öğrenmeye katılım sürecinde dezavantajlı bireylere özel önem verilmesi öncelikler arasında yer almaktadır (MEB, 2009: 22):

... Hayat boyu öğrenme politikaları özellikle tehlikeye daha açık grupların yararlanması için tasarlanır. Çocuklar, yaşlılar, engelliler, yurt içerisinde göç edenler, işsizler, düşük gelirli kişiler, beceri seviyesi düşük işçiler, öğrenme merkezinden uzakta yaşayan kişiler, özürllüler gibi dezavantajlı gruplar ve bireyler hayat boyu öğrenmenin öncelikli hedef kitleleridir. Herkesin öğrenmeye devam etme ihtiyacı olmasına rağmen bu kimseler hayat boyu öğrenmenin ve kaynakların temel odağını oluşturmaktadırlar. Bu anlamda tehlikeye daha açık bu kişilere özel ilgi gösterilmesi gerekmektedir...

Aslında eğitim ve eşitlik arasında kurulan ilişkinin doğal sonucu olarak, eğitim olanakları yaygınlaştıkça toplumsal eşitsizliklerin azalıyor olması gerekir. Ancak gerçek durumun böyle olmaması, yani eşitsizliklerin azalmıyor olması, bu ilişkinin sorgulanması gerektiğini göstermektedir. Örgün eğitim sistemlerinin, iddia edildiği gibi eşitlik sağlamak bir yana eşitsizlikleri yeniden ürettiğini (Blackledge & Hunt, 1991) ve toplumsal ayrılmaya zemin oluşturduğunu (Ünal vd., 2010) ileri süren güçlü bakış açıları bulunmaktadır. Örgün eğitim sistemlerinin eşitlik sağlayamıyor olması, bu açığın yetişkin eğitimi ile kapatılması fikrinin güçlenmesine neden olmaktadır. Bu durumda yetişkin eğitiminin eşitlikçi olma iddiası, eşitsiz toplumsal ve eğitsel yapının ona yüklediği bir işlev olarak ortaya çıkmakta; buradan da yetişkin eğitime yüklenen anlamların toplumsal yapıyla ne derece ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Yetişkin eğitiminin öncü isimlerinden Lindeman, yetişkin eğitiminin her zaman sosyal bir yönü olduğunu vurgulamıştır. Ona göre yetişkin eğitiminin hedefleri zorunlu biçimde sosyal içerikli olmalıdır. “Başarılı bütün yetişkin eğitimi grupları er ya da geç sosyal eylem grupları olurlar” derken Lindeman, yetişkin eğitiminin sosyal meselelerle doğrudan ilişkisinin altını ısrarla çizmektedir (Bilir, 2004: 23). Lindeman’a göre ortodoks eğitim bireyi hayata hazırlar ancak yetişkin eğitimi bireyi hayatı değiştirmek için kışkırtır (Akt. Smith, 2004). Bu kışkırtma, yetişkin eğitime katılan bireyin, demokratik bir toplum ve sosyal adalet için kolektif eyleme girişmesi yönündedir. Lindeman’a göre yetişkin eğitimi her zaman geleceğe dönüktür ve mesleki eğitimin bıraktığı yerden başlar (Lindeman, 1969: 37).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) Yaşam Boyu Eğitim Birimi eski başkanlarından Ettore Gelpi de yetişkin eğitimi ve eşitlik arasında doğrudan bir ilişki kurar. Gelpi’ye göre çalışma sistemleri ve

üretim süreçleri/ilişkileri ile eğitim arasındaki ilişki tartışılmazdır. Üretim ilişkileri insanların hayatlarını biçimlendiren sosyal, politik ve kültürel gerçekliklerin temelini oluşturur. Bu ilişki ve süreçler de insanları kuşatan yoksunluk ve eşitsizliklerin merkezinde yer alır (Griffin, 1987: 280-297). O halde eğitim sorunları doğrudan adalet sorunları ile ilişkili ele alınmak durumundadır.

Yetişkin eğitimi alanında gerçekleştirilen uluslararası konferanslarda da eşitlik ve sosyal adalet merkezi konular arasında yer alır. 1997 yılında UNESCO bünyesinde gerçekleştirilen Hamburg Konferansı’nın sonunda yayımlanan Hamburg Deklarasyonu’nda, insanlığı sürdürülebilir ve eşitlikçi bir kalkınmaya götüreceği olan şeyin insan haklarına tam saygıya dayanan katılımcı bir toplum ve insan merkezli kalkınma olduğu vurgulanmaktadır. Deklarasyon, yetişkin eğitiminin toplumsal anlamına yaptığı bu vurguyu şöyle açıklamaktadır (UNESCO, 1997: 29-33):

... yetişkin eğitimi bu nedenle bir hak olmaktan öteye geçer; yirmibirinci yüzyıl için bir anahtar konumundadır. Hem aktif yurttaşlığın bir sonucudur hem de toplumdaki tam katılımın koşulu. Sürdürülebilir ekolojik kalkınmayı teşvik etmek, demokrasiye, adalete, toplumsal cinsiyet eşitliğine ve bilimsel, sosyal ve ekonomik kalkınmaya ön ayak olmak ve şiddetli çatışmanın diyalog ve adalete dayalı bir barış kültürü ile yer değiştirdiği bir dünya inşa etmek için güçlü bir kavramdır. Yetişkin eğitimi kimlikleri şekillendirebilir ve hayata anlam verebilir. Hayat boyunca öğrenme yaş, toplumsal cinsiyet eşitliği, engellilik, dil, kültür ve ekonomik eşitsizlikler gibi faktörlerin içeriği üzerine yeniden düşünmemizi sağlar...

UNESCO’nun 2009 yılında Brezilya’da düzenlediği VI. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı sonuç raporunda yetişkin eğitiminin herkes için bir insan hakkı olduğu belirtilmektedir. Bireysel, sosyal ve ekonomik refah için vazgeçilmez bir etkinlik alanı olarak tanımlanan yetişkin eğitiminin yoksulluk, açlık, eşitsizlik, hoşgörüsüzlük, adaletsizlik ve çatışmaların çözümü olduğu vurgulanmaktadır (UNESCO, 2010).

Yetişkin eğitimi ve eşitlik tartışmasına Türkiye’de verilen yanıtlar da aynı içeriktedir. 1951 yılında hazırlanan ve yetişkin eğitimi alanında Dickerman Raporu olarak da tanınan “*Türkiye’de Halk Eğitimi Hakkında Rapor*”un henüz başlangıç kısmı, Türkiye’nin yetişkin eğitimine resmi bakışının yeni bakış açılarına göre nasıl değiştiğini vurgulamak bakımından önemlidir: “*Bazı kimseler halk eğitiminin insanlara okuma-yazma öğretmek olduğunu zannederler. Doğru, bu halk eğitimidir, fakat halk eğitiminin ancak bir parçasıdır. Halk eğitimi bundan çok daha fazla bir şeydir.*” (MEB, 1989). Bu ifadelerle başlayan rapor halk eğitiminin halka daha iyi yiyecek,

giyecek ve mesken, daha iyi kazanç, kendileri ve çocukları için daha iyi sağlık, memleket ve dünya meselelerinde anlayış ve verimli hareket temini gibi güç işlerde fayda sağlayacağını belirtir ve buna ilişkin dünyanın çeşitli ülkelerinden örnekler verir.

VII. Milli Eğitim Şurası sonuç metninde bulunan “*Halk Eğitimi*” başlığında, hazırlık komitesi tarafından yapılan tüm tekliflerin kabul edildiği belirtilmektedir. Komite raporları halk eğitimi konularını a) okuma-yazma, temel ve genel bilgi eğitimi, b) işe hazırlama ve iş içinde geliştirme eğitimi ve c) toplum eğitimi başlıkları altında ele almıştır. Üç alt başlıkla ilgili teklifler de Türkiye'nin o dönemde sahip olduğu milli eğitim amaçları çerçevesinde okuma-yazma bilmeyen yurttaşların okur-yazar yapılması ile güçlendirilmesi, yurttaşların iş bulma ve mesleki kabiliyetlerinin geliştirilmesi ve yurttaşların bilinçlendirilmesi yoluyla toplumsal sorunların giderilmesi esasında yazılmıştır (MEB, 1962). Aynı şekilde 2006 yılında gerçekleştirilen XVII. Milli Eğitim Şurası'nda da “*Yaşam Boyu Öğrenme*” başlığı altında, gelir seviyesi düşük kesimlere finansman, proje ve ekipman yönünden destek sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2006).

Disiplinin içeriğini belirleyen tüm bu metinlerdeki eşitlikçi varsayımlara rağmen verili yetişkin eğitimi pratiklerinin eşitlik sağlayıp sağlamadığının sorgulanmaya muhtaç olduğu söylenebilir. Çünkü toplumun en fazla yetişkin eğitimine ihtiyaç duyduğu varsayılan kesimi dezavantajlı gruplardır. Örgün eğitimden yeterince yararlanamamış olanlarla diğerleri arasındaki eğitsel farklılıkları gidererek eşitlik sağlama hedefinde olan yetişkin eğitimi ile ilgili araştırmalar gösteriyor ki yetişkinlikte eğitime katılmayı etkileyen en önemli etken geçmiş eğitim deneyimleridir. Katılımcıların örgün eğitim sürelerinin uzunluğu ile yetişkin eğitime katılmaları arasındaki doğru orantı sıklıkla vurgulanan bir durumdur (Ayhan, 1990: 307-332; Geray, 2002: 31; Lowe, 1985: 66; Miser, 1999: 30-33). Örgün eğitimi terk etmiş olanlar yetişkinlikte eğitime katılmazken, geçmiş eğitim süreleri daha uzun olanlar yetişkinlikte eğitime katılmaya daha fazla eğilim göstermektedirler. Dolayısıyla yetişkin eğitimi ile insanların daha iyi bir iş bulmalarına ve yeterli gelir sağlamalarına engel olan eğitim eksikliklerini gidermek hedeflenirken (Lowe, 1985: 66), okuldayken aralarında mesafe bulunan sosyal gruplar arasındaki açığı mevcut yetişkin eğitimi programları tarafından daha da artırılmaktadır. Çünkü yukarıda anılan araştırmaların ortaya koyduğu üzere, yetişkin eğitime en fazla katılanlar, toplumsal eşitlik bakımından eğitime en çok ihtiyaç duyduğu düşünülenler değil, aksine okul eğitiminden yararlanmış ve toplumdaki hiyerarşide daha üst basamaklarda olanlardır.

Yetişkin eğitimi, eğitim bakımından yoksunluk içinde bulunan dezavantajlı grupları destekleyerek toplumda eşitlikçi olanaklar yarattığını

iddia ediyorsa ve fakat katılanlar, hedef kitle sayılan yoksunluk içinde bulunanlar değil de zaten eğitim imkânlarından yararlanmış olanlarsa yetişkin eğitiminin eşitlikçi olma iddiasını gerçekleştirdiğini söylemek çok da mümkün değildir. Lowe (1985: 43), bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Danimarka ve İngiltere gibi ülkelerin eski geleneklerinde yetişkin eğitiminin başlıca amacının, çocukluklarında eğitimden yararlanamayan kişilere yardım etmek olduğu şeklinde adeta dinsel bir eğilim, doğruluğundan kuşku duyulmayan bir sayıltı vardır. Yetişkin eğitiminin temelde eşitleştirici bir hizmet olduğu yanlıdır. Son zamanlara kadar bu iki ülke ile birçok başka ülkede süregeldi. Gerçekte ise, bunun böyle olmadığı çoktan belli olmuştur. Yetişkin eğitiminin ... sosyal ve ekonomik sorunlarla çevrenin sorunlarına ne gibi katkılarda bulunduğu sorusunun ortaya atılması ve bu katkının çok fazla olmadığı görülmesi ile bu gerçek anlaşıldı.

Yetişkin eğitiminin mevcut hali eşitleştirici bir hizmet değilse ve hatta örgün eğitim olanaklarından yararlanmış olanlar ve olmayanlar arasındaki fark yetişkin eğitimi tarafından da açılıyorsa, yetişkin eğitiminin eşitlik sağladığını iddia etmek bir yana, tam aksine mevcut eşitsizlikleri yeniden ürettiğini söylemek bile mümkün olabilir.

Yetişkin eğitiminin ekonomi politiği üzerine yaptığı çalışmada Youngman (2000: 154-161) yetişkin eğitiminin toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiğini ifade etmektedir. Yazara göre, yetişkin eğitimi, toplumda var olan sınıfsal, etnik ve toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikleri birbirleri ile etkileşim içinde, iç içe geçmiş biçimlerde meşrulaştırır ve yeniden üretir. Kapitalist bir toplumda yetişkin eğitimi anlamının yolu, onu mücadele halindeki güç ilişkileri içinde anlamaya dayalıdır. Yetişkin eğitimi dezavantajlı gruplara yönelik “ikinci şans” sunmakta ise de okul dışı eğitim olanaklarından aslında kimin fayda sağladığına bakmak gereklidir. Örneğin Zambia’da işsiz köylü gençlere yönelik beceri eğitimi programları iddia edildiği gibi gençlerin iş sahibi olmaları ve bu yolla yukarı doğru bir sosyal hareketlilik imkânına kavuşmaları ile sonuçlanmamakta, aksine bu programlar gençleri az beceri gerektiren az ücretli işlere hazırlamakta ve yönlendirmektedir. Kapitalist ekonomideki çatışmaları ve yukarı doğru sosyal hareketlilik isteklerini sınırlandırarak ılımlılaştıran bu süreç, eşitsizlikleri kentli elitlerin yararına meşrulaştırmaktadır. Bu bağlamda yetişkin eğitiminin, katılımcıları için ideolojik (toplumsallaşma), ekonomik (yetiştirme) ve sosyal (hareketlilik) etkileri vardır. Aynı eserde yetişkin eğitiminde eşitsizliklerin yeniden üretimi ile ilgili araştırmaları değerlendiren Youngman, okul dışı eğitim programlarında kullanılan metinlerin çoğunda,

metinleri eğitim amacıyla kullanan dezavantajlı grupların toplumsal çıkarlarının aksine politik yargılar bulunduğunu söylemektedir. Yazar, başka çalışmalarda da beyaz-erkek egemen toplumun normal olduğu mesajını taşıyan ideolojik yeniden üretim unsurları olduğunu belirtmektedir. Bunun dışında yetişkin eğitimi programlarına katılan erkeklerin kadınlardan daha uzun süreler söz hakkı kullandığı ve ayrıca erkeklerin dilinin sabırsızlık, yarıda kesme, alay ve saldırganlık içerdiği de yazar tarafından ifade edilmektedir.

Yukarıda dile getirilen eleştirel bakışlar da göz önüne alındığında yetişkin eğitimi ve eşitlik arasındaki ilişkinin sorunsuz olduğunu söylemenin kolay olmadığı anlaşılır. Eşitlik, yetişkin eğitiminin doğal sonucu değildir. Yetişkin eğitimi uygulamalarının genel geçer söylemlerin ötesinde gerçekten eşitlikçi olup olmadığının anlaşılabilmesi için eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi gerekmektedir.

Eğitim bütçesi ya da eğitime ilişkin para yönetimi, çeşitli öğretim tür ve düzeylerinin sunumu için gerekli gerçek kaynaklara karşılık gelen parasal kaynakların farklı bölgeler, iller, öğretim tür ve düzeyleri, farklı toplumsal ve ekonomik kökenden gelen bireyler ve kümeler arasında dağıtılmasıdır (Tural, 2002). Yetişkin eğitime ayrılan bütçe de eşitlikçi olma iddiasının sınanabileceği önemli bir alan olarak görülmektedir. Çünkü yetişkin eğitime yapılan kurumsal yatırımlar hep düşük olagelmıştır. Ayrıca yetişkin eğitiminin hedef kitlesi, yani eğitim bakımından yoksun olanlar, aynı zamanda maddi gelirleri bakımından da yoksundurlar; eğitimin finansmanına katılma olanakları yoktur. Dolayısıyla, eğer eşitlikçi söylemler hayat bulacaksa, eğitim masraflarını karşılayacak durumda olmayan yetişkinler için destekleyici önlemler alınması gerekmektedir ve bu da ek bütçe demektir. Bu nedenlerle Lowe (1985: 199-203), yetişkin eğitiminde hükümetlerin vaat ettikleri hedefleri gerçekleştirmek için öncelikle eğitim bütçeleri içindeki yetişkin eğitimi paylarının artırılması gerektiğini belirtmektedir.

Türkiye’de yetişkin eğitimi alanında kamunun bütçe politikası öteden beri eleştiri konusu olmuştur. Karakütük (1990), *‘Yaygın Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi’* adlı çalışmada 1975-1988 yılları arasında Türkiye’de kamunun yetişkin eğitimi harcamalarını ele almış ve o yıllar içinde yaygın eğitim harcamalarının düştüğünü, toplam harcamalar içinde en büyük oranın cari harcamalar kaleminde olduğunu, yaygın eğitime ayrılan bütçelerin büyük oranda personel giderleri için harcandığını ve yatırım yapılmadığını ortaya koymuştur.

Bu çalışmada yetişkin eğitimi alanındaki eşitlikçi söylemler, Türkiye’de ve dünyada yetişkin eğitimi alanındaki önceliklerin çerçevesini çizen eski ve yeni tarihli politika metinleri ve Türkiye’de yetişkin eğitimi alanındaki kamu

harcamalarının durumu analiz edilerek, yetişkin eğitime atfedilen eşitlikçi anlamların harcamalarla desteklenip desteklenmediği incelenmektedir.

YÖNTEM

Türkiye’de kamu alanındaki yetişkin eğitimi harcamalarının değerlendirildiği bu araştırma tarama modeli ile yürütülmüş betimsel bir çalışmadır.

Bahsi geçen kamu harcamaları ile ilgili veriler 1995-2011 yılları arasındaki MEB kesin hesap raporları taranarak elde edilmiştir. Burada bütçe raporlarının değil kesin hesapların kullanılmasının nedeni kesin hesapların niyetleri değil reel durumu ifade etmesinden kaynaklanmaktadır. Karşılaştırmalarda kullanılan diğer veriler Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) yayınladığı nüfus ve yaygın eğitim istatistiklerinden alınmıştır.

Eğitim alanında yapılan harcamaların yıllar içindeki değişimi incelenmek istendiğinde büyüklüklerin değişmez paralarla ifade edilmesi gereklidir. Bunun için fiyat endekslerinden yararlanılmaktadır (Karakütük, 2012: 373-402). Bu nedenle çalışmadaki cari harcamalar TÜİK’in tüketici fiyatları endeksi (TÜFE) kullanılarak, yatırım harcamaları ise İstanbul Ticaret Odası’nın (İTO) toptan eşya fiyatları inşaat malzemesi endeksi kullanılarak 2011 yılı sabit fiyatlarına dönüştürülmüştür. Ayrıca verilerin yıllar içindeki değişimleri arasındaki ilişkinin görülebilmesi için Pearson Moment Korelasyon Katsayısı’ndan yararlanılmıştır.

BULGULAR

Türkiye’de kamu alanında yetişkin eğitimi harcamaları, MEB harcamaları içinde yer aldığından, bu harcamaların değerlendirilmesi için MEB harcamaları ve bunun içinde yaygın eğitim harcamalarının durumunun incelenmesi gerekmektedir (Karakütük, 1990: 205).

Tablo 1’de 1995-2011 yılları arasında MEB harcamalarının 2011 yılı sabit fiyatlarıyla cari, yatırım ve toplam harcamalar olarak dağılımı ve bu yıllar içinde yatırım harcamalarının toplam harcamalara oranları verilmektedir.

Tablo 1- MEB Toplam, Cari ve Yatırım Harcamaları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla - TL, 2004 ve Öncesi Yıllar Milyon TL)

Yıl	Cari Harcamalar (CH)	Yatırım Harcamaları (YH)	Toplam Harcamalar (TH)	YH / TH (%)
1995	10.604.107.031	1.259.693.134	11.863.800.165	11
1996	11.856.866.079	1.606.416.504	13.463.282.583	12
1997	13.703.708.702	2.434.714.648	13.138.423.350	19
1998	15.343.327.536	3.572.014.901	18.915.342.437	19
1999	16.888.805.569	4.120.414.931	21.009.220.500	20
2000	17.628.490.435	3.483.426.480	21.111.916.915	16
2001	15.568.515.471	2.728.627.409	18.297.142.880	15
2002	16.501.615.535	2.862.051.710	19.363.667.181	15
2003	17.527.586.743	2.889.497.321	20.417.084.064	14
2004	21.056.165.557	1.838.322.506	22.894.488.063	8
2005	20.107.090.803	2.122.080.330	22.229.171.133	10
2006	23.672.173.573	1.805.198.636	25.477.372.209	7
2007	26.265.558.384	1.836.289.803	28.101.848.187	7
2008	26.781.707.171	2.104.518.587	28.886.225.758	7
2009	29.509.097.566	2.107.942.708	31.617.040.274	7
2010	29.318.396.638	2.395.177.780	31.713.574.418	8
2011	32.098.538.000*	2.013.625.000*	31.112.163.000*	6

* Bütçe başlangıç ödeneği

Tablo 1’de görüldüğü üzere MEB yatırım harcamalarının toplam harcamaları içindeki payı 1995-1999 yılları arasında yükselmekte, ardından 2005 yılındaki istisnai durum dışında 2011 yılına kadar sürekli düşmektedir. 1995 yılı ile 2011 yılı karşılaştırıldığında, MEB’nin yatırım harcamalarının toplam harcamalarına oranının neredeyse yarı yarıya azaldığı görülmektedir.

Tablo 2’de 1995-2011 yılları arasında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM] harcamalarının 2011 yılı sabit fiyatlarıyla cari, yatırım ve toplam harcamalar olarak dağılımı ve bu yıllar içinde yatırım harcamalarının toplam harcamalara oranları verilmektedir.

Tablo 2- HBÖGM Toplam, Cari ve Yatırım Harcamaları (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla - TL, 2004 ve Öncesi Yıllar Milyon TL)

Yıl	Cari Harcamalar (CH)	Yatırım Harcamaları (YH)	Toplam Harcamalar (TH)	YH / TH (%)
1995	355.001.328	47.249.403	402.250.731	12
1996	390.632.159	70.833.130	461.515.289	15
1997	370.867.163	98.235.860	469.103.023	21
1998	403.303.149	43.250.527	446.553.676	10
1999	434.865.786	46.498.955	481.364.741	10
2000	409.826.026	49.051.390	458.877.416	11
2001	393.915.937	34.672.830	428.588.767	8
2002	435.588.570	44.856.470	480.445.040	9
2003	444.997.267	53.506.316	498.503.583	11
2004	502.665.664	54.661.413	557.327.077	10
2005	461.884.302	58.973.325	520.857.627	11
2006	556.826.463	47.239.457	604.065.920	8
2007	623.874.678	35.688.930	659.563.608	5
2008	617.559.453	37.840.692	655.400.145	6
2009	690.019.321	36.257.521	726.276.842	5
2010	762.810.030	46.700.656	773.510.686	6
2011	822.382.400*	39.500.000*	861.882.400*	5

* Bütçe başlangıç ödeneği

Tablo 2’ye göre 1995-2011 yılları arasında HBÖGM’nin yatırım harcamalarının toplam harcamalar içindeki payı, Tablo 1’de verilen MEB oranlarına göre daha değişken bir seyir izlemektedir. Oranların bu yıllar içinde sekiz kez arttığı, dokuz kez azaldığı görülmektedir. Azalan yılların artan yıllara göre daha fazla olmasının yanı sıra, azalma görülen yıllardaki farkların daha yüksek olması nedeniyle, bu yıllar içinde yatırım harcamalarının toplam harcamalara oranının genel olarak azalma eğiliminde olduğu söylenebilir. Tablo 2, HBÖGM’nin 1995-2011 yılları arasındaki harcamalarında yatırımların payının giderek azaldığını, harcamalarının giderek artan oranda cari harcamalar kaleminde gerçekleştiğini göstermektedir. Nitekim 2011 yılı yatırım oranının 1995 yılı yatırım oranının yarısından az olması da bunu doğrulamaktadır.

Tablo 1 ve Tablo 2 birlikte değerlendirildiğinde 1995-2011 yılları arasında MEB ve HBÖGM yatırım harcamalarının toplam harcamalar içindeki oranlarının yakın oranlarda azaldığı görülmektedir ($r = 0,62$). MEB ve buna paralel olarak HBÖGM 1995-2011 yılları arasında yatırımlarını azaltmış, harcamalarını giderek artan oranda cari harcamalar kaleminde gerçekleştirmiştir. Cari harcamalar, ağırlıklı olarak personele ödenen maaş, ücret ve yolluklardan oluşmaktadır.

Tablo 3, 1995-2011 yılları arasında ve 2011 yılı sabit fiyatlarıyla HBÖGM toplam harcamalarının MEB toplam harcamalarına oranlarını vermektedir.

Tablo 3- HBÖGM Toplam Harcamalarının MEB Toplam Harcamaları na Oranı (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla - TL, 2004 ve Öncesi Yıllar Milyon TL)

Yıl	MEB	HBÖGM	HBÖGM / MEB
1995	11.863.800.165	402.250.731	0,03
1996	13.463.282.583	461.515.289	0,03
1997	13.138.423.350	469.103.023	0,04
1998	18.915.342.437	446.553.676	0,02
1999	21.009.220.500	481.364.741	0,02
2000	21.111.916.915	458.877.416	0,02
2001	18.297.142.880	428.588.767	0,02
2002	19.363.667.181	480.445.040	0,02
2003	20.417.084.064	498.503.583	0,02
2004	22.894.488.063	557.327.077	0,02
2005	22.229.171.133	520.857.627	0,02
2006	25.477.372.209	604.065.920	0,02
2007	28.101.848.187	659.563.608	0,02
2008	28.886.225.758	655.400.145	0,02
2009	31.617.040.274	726.276.842	0,02
2010	31.713.574.418	773.510.686	0,02
2011	31.112.163.000*	861.882.400*	0,03

* Bütçe başlangıç ödeneği

$r = 0,91$

Tablo 3, HBÖGM toplam harcamalarının MEB toplam harcamalarına oranının 1995-2011 yılları arasında %2 - %3 arasında neredeyse sabit olduğunu göstermektedir. Sadece 1997 yılında %4 olan oran geri kalan yıllarda aynı seyretmiştir. Nitekim iki kalem arasındaki ilişkinin pozitif ve

güçlü olması da oranların yıllar içinde ancak ihmal edilebilir düzeyde değiştiğini ifade eder ($r = 0,91$).

Tablo 4’te ise 1995-2011 yılları arasında ve 2011 yılı sabit fiyatlarıyla HBÖGM cari harcamalarının MEB cari harcamalarına oranları verilmektedir.

Tablo 4- HBÖGM Cari Harcamalarının MEB Cari Harcamalarına Oranı (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla - TL, 2004 ve Öncesi Yıllar Milyon TL)

Yıl	MEB	HBÖGM	HBÖGM/ MEB
1995	10.604.107.031	355.001.328	0,03
1996	11.856.866.079	390.632.159	0,03
1997	13.703.708.702	370.867.163	0,03
1998	15.343.327.536	403.303.149	0,03
1999	16.888.805.569	434.865.786	0,03
2000	17.628.490.435	409.826.026	0,02
2001	15.568.515.471	393.915.937	0,03
2002	16.501.615.535	435.588.570	0,03
2003	17.527.586.743	444.997.267	0,03
2004	21.056.165.557	502.665.664	0,02
2005	20.107.090.803	461.884.302	0,02
2006	23.672.173.573	556.826.463	0,02
2007	26.265.558.384	623.874.678	0,02
2008	26.781.707.171	617.559.453	0,02
2009	29.509.097.566	690.019.321	0,02
2010	29.318.396.638	762.810.030	0,03
2011	32.098.538.000*	822.382.400*	0,03

* Bütçe başlangıç ödeneği

$r = 0,97$

Tablo 4, HBÖGM cari harcamalarının MEB cari harcamalarına oranının 1995-2011 yılları arasında yaklaşık %3 düzeyinde sabit olduğunu göstermektedir. İki birimin cari harcamalarının değişimi arasındaki ilişki pozitif ve çok güçlüdür ($r = 0,97$).

Tablo 5’te 2011 yılı sabit fiyatlarıyla 1995-2011 yılları arasında MEB ve HBÖGM yatırım harcamaları karşılaştırılmaktadır.

Tablo 5- HBÖGM Yatırım Harcamalarının MEB Yatırım Harcamalarına Oranı (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla - TL, 2004 ve Öncesi Yıllar Milyon TL)

Yıl	MEB	HBÖGM	HBÖGM / MEB
1995	1.259.693.134	47.249.403	0,04
1996	1.606.416.504	70.833.130	0,04
1997	2.434.714.648	98.235.860	0,04
1998	3.572.014.901	43.250.527	0,01
1999	4.120.414.931	46.498.955	0,01
2000	3.483.426.480	49.051.390	0,01
2001	2.728.627.409	34.672.830	0,01
2002	2.862.051.710	44.856.470	0,02
2003	2.889.497.321	53.506.316	0,02
2004	1.838.322.506	54.661.413	0,03
2005	2.122.080.330	58.973.325	0,03
2006	1.805.198.636	47.239.457	0,03
2007	1.836.289.803	35.688.930	0,02
2008	2.104.518.587	37.840.692	0,02
2009	2.107.942.708	36.257.521	0,02
2010	2.395.177.780	46.700.656	0,02
2011	2.013.625.000*	39.500.000*	0,02

* Bütçe başlangıç ödeneği

r = -0,08

Tablo 5'teki veriler HBÖGM'nin MEB yatırım harcamalarından aldığı payın 1995-2011 yılları arasında giderek düştüğünü göstermektedir. 1995 yılında %4 olan oran 2011 yılına gelindiğinde %2'ye gerilemiştir. Bunun nedeni MEB yatırım harcamalarının az da olsa artması, ancak buna karşılık HBÖGM yatırım harcamalarının azalmasıdır.

Tablo 6'da ise 1995-2011 yılları arasında HBÖGM yatırım harcamaları ve 15+ yaş grubu nüfus sayıları verilmektedir. Her ne kadar yetişkin eğitimi örgün eğitim dışında kalan her yaş grubundan insana hitap etse de, ağırlıklı hedef kitlenin zorunlu eğitim yaşı sonrası grup olduğu varsayılarak 15+ yaş grubu üzerinden hesaplama yapılmıştır. Ayrıca 1995 yılında nüfus sayımı yapılmadığından, bu yıldaki 15+ yaş grubu nüfusu 1990 ve 2000 yılları ortalaması alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 6- HBÖGM Yatırım Harcamaları ve 15+ Yaş Grubu Nüfus (1995-2011)

Yıl	Yatırım Harcamaları (YH)	15+ Yaş Nüfusu (N)	YH/N (%)
1995	47.249.403	42.155.758	1.12
2000	49.051.390	47.583.832	1.03
2007	35.688.930	51.943.865	0.69
2008	37.840.692	52.728.513	0.72
2009	36.257.521	53.701.978	0.68
2010	46.700.656	54.844.406	0.85
2011	39.500.000*	55.837.694	0.71

* Bütçe başlangıç ödeneği

r = -0.56

Tablo 6’da, 15+ yaş grubu nüfusunun 1995 ve 2011 yılları arasında sürekli olarak arttığı ancak HBÖGM yatırım harcamalarının bir yıl arttığı bir yıl düştüğü görülmektedir. Düşüş yaşanan yıllardaki farklılık, artış yaşanan yıllardakinden daha fazla olduğundan, genel bir eğilim olarak HBÖGM yatırım harcamalarının bu yıllar içinde düştüğü söylenebilir. Yatırım harcamaları ve 15+ yaş grubu nüfusu arasındaki oranlar da bu düşüşü doğrulamaktadır. Ayrıca yatırım harcamaları ve ilgili nüfusun değişimleri arasında negatif yönlü yüksek bir ilişki vardır ki bu da nüfus artmasına karşılık yatırım harcamalarının azalması ile ilgilidir ($r = -0.56$).

Tablo 7, HBÖGM kapsamında 1995-2009 yılları arasında yapılan toplam harcamaların, kursiyer sayılarının, öğretmen sayılarının, açılan kurs sayılarının ve kurum sayılarının özetini vermektedir.

Tablo 7- HBÖGM Toplam Harcamaları ve Kursiyer, Öğretmen, Kurs ve Kurum Sayıları (1995-2009)

Yıl	Toplam Harcama	Kursiyer Sayısı	Öğretmen Sayısı	Kurs	Kurum
1995	402.250.731	855.896	8.904	32.920	1223
1996	461.515.289	932.679	8.808	36.762	1249
1997	469.103.023	909.865	8.646	30.563	1247
1998	446.553.676	924.942	8.594	29.462	1244
1999	481.364.741	968.700	8.985	37.614	1273
2000	458.877.416	1.078.584	8.876	35.032	1283
2001	428.588.767	963.468	10.420	18.625	1284
2002	480.445.040	1.275.272	10.162	15.881	1228
2003	498.503.583	1.459.358	9.634	18.135	1281
2004	557.327.077	1.432.194	9.234	20.571	1275
2005	520.857.627	1.982.102	9.171	68.031	1279
2006	604.065.920	2.189.008	8.744	91.023	1297
2007	659.563.608	2.575.913	9.508	127.462	1326
2008	655.400.145	3.348.364	9.320	147.167	1361
2009	726.276.842	3.987.266	10.727	154.889	1271

Tablo 7’de 1995-2009 yılları arasında HBÖGM’de toplam harcamaların, kursiyer sayılarının, öğretmen sayılarının ve kurs sayılarının gözle görünür biçimde arttığı, kurum sayısının ise benzer bir oranda artmadığı görülmektedir. Tablo 7’deki farklı değişkenler arası karşılaştırmalar aşağıdadır.

Tablo 8, HBÖGM’nin bünyesindeki kurum (Halk Eğitimi Merkezi [HEM] + Mesleki Eğitim Merkezi [MEM]) başına düşen toplam harcamasının yıllar içindeki durumunu vermektedir.

Tablo 8- HBÖGM’de Kurum (HEM+MEM) Başına Düşen Toplam Harcama

Yıl	Toplam Harcama (H)	Kurum Sayısı (S)	Kurum Başına Düşen Harcama (H/S)
1995	402.250.731	1223	328.904,93
1996	461.515.289	1249	369.507,84
1997	469.103.023	1247	376.185,26
1998	446.553.676	1244	358.965,98
1999	481.364.741	1273	378.134,12
2000	458.877.416	1283	357.659,72
2001	428.588.767	1284	333.791,87
2002	480.445.040	1228	391.241,89
2003	498.503.583	1281	389.151,90
2004	557.327.077	1275	437.119,28
2005	520.857.627	1279	407.238,18
2006	604.065.920	1297	465.740,88
2007	659.563.608	1326	497.408,45
2008	655.400.145	1361	481.557,78
2009	726.276.842	1271	571.421,60

Tablo 8’e göre 1995-2011 yılları arasında HBÖGM bünyesindeki kurum sayıları neredeyse sabit kalmıştır. Buna karşılık toplam harcamalar bu yıllar içinde arttığından kurum başına düşen harcamanın da arttığı görülmektedir. Tablo 7 ile birlikte değerlendirildiğinde, kurum sayısı neredeyse aynı kalmışken kursiyer ve kurs sayılarının bu derece hızlı artmış olması genel müdürlüğe bağlı kurumların her birinin hacimlerinin ve kapasitelerinin gelişmiş olmasını gerektirir.

Tablo 9’da 2011 yılı sabit fiyatlarıyla 1995-2009 yılları arasında HBÖGM’de kursiyer başına düşen toplam harcamalar verilmektedir. Kursiyer başına düşen harcama, HBÖGM’nün bu yıllar içindeki toplam harcamaları 2011 yılı sabit fiyatlarına dönüştürüldükten sonra çıkan sonucun genel müdürlük bünyesindeki kurumlarda (HEM + MEM) açılan kursların katılımcılarının sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır.

Tablo 9- HBÖGM'de Kursiyer Başına Düşen Toplam Harcama (2011 Yılı Sabit Fiyatlarıyla - TL, 2004 ve Öncesi Yıllar Milyon TL)

Yıl	Toplam Harcama	Kursiyer Sayısı	Kursiyer Başına Düşen Harcama
1995	402.250.731	855.896	469,98
1996	461.515.289	932.679	494,83
1997	469.103.023	909.865	515,57
1998	446.553.676	924.942	482,79
1999	481.364.741	968.700	496,92
2000	458.877.416	1.078.584	425,44
2001	428.588.767	963.468	444,84
2002	480.445.040	1.275.272	376,74
2003	498.503.583	1.459.358	341,59
2004	557.327.077	1.432.194	389,14
2005	520.857.627	1.982.102	262,78
2006	604.065.920	2.189.008	275,95
2007	659.563.608	2.575.913	256,05
2008	655.400.145	3.348.364	195,74
2009	726.276.842	3.987.266	182,15

Tablo 9'dan 1995-2009 yılları arasında HBÖGM bünyesinde açılan kurslardaki kursiyer sayılarının genel bir eğilim olarak arttığı ancak harcamaların aynı oranda artmaması nedeniyle kursiyer başına düşen harcamanın çarpıcı biçimde azaldığı görülmektedir.

Tablo 10'da 1995-2009 yılları arasında HBÖGM kursiyer ve öğretmen sayıları karşılaştırılmaktadır. Öğretmen sayılarında kadrolu statüde çalışan öğretmenler esas alınmıştır.

Tablo 10- HBÖGM Kursiyer ve Öğretmen Sayıları

Yıl	Kursiyer Sayısı (K)	Öğretmen Sayısı (Ö)	K / Ö
1995	855.896	8.904	96
1996	932.679	8.808	106
1997	909.865	8.646	105
1998	924.942	8.594	108
1999	968.700	8.985	108
2000	1.078.584	8.876	122
2001	963.468	10.420	92
2002	1.275.272	10.162	125
2003	1.459.358	9.634	151
2004	1.432.194	9.234	155
2005	1.982.102	9.171	216
2006	2.189.008	8.744	250
2007	2.575.913	9.508	271
2008	3.348.364	9.320	359
2009	3.987.266	10.727	372

Tablo 10’da görüldüğü üzere 1995-2009 yılları arasında HBÖGM bünyesinde faaliyet gösteren kurumların açtıkları kurslardaki katılım hızla artmakta ancak bu kurumlardaki kadrolu öğretmen sayıları aynı oranda artmamaktadır. Bu farklılık neticesinde bu yıllar arasında öğretmen başına düşen kursiyer sayısının hızla arttığı gözlenmektedir. 1995 ve 2009 yılları karşılaştırıldığında öğretmen başına düşen kursiyer sayısının yaklaşık dört kat artmış olması dikkat çekicidir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yetişkin eğitiminin eşitlik sağlama iddiası hem kuramsal olarak hem de pratik olarak sorgulanmaya muhtaçtır. Bu sorgulama için yetişkin eğitimi uygulamalarının çok yönlü bir eleştirel analize tabi tutulması ve eşitlikle arasındaki ilişkinin gerçekçi bir zemine oturtulmasına ihtiyaç vardır. Kamu harcamalarının durumu bu sorgulama alanlarından biridir. Yetişkin eğitimi aracılığıyla daha fazla eşitlik sağlanacağını vadeden resmi söylemlerin, eşitlik sorunlarına duyarlı bir bütçe politikasıyla desteklenmesi birinci şarttır.

Okul eğitiminde sağlanamayan eşitliği, “ikinci şans” olarak sağlama iddiasında olan yetişkin eğitiminde, yatırım harcamalarının daha fazla pay sahibi olması gerektiği söylenebilir. Yetişkin eğitime ilişkin eşitlikçi söylemler, bu alandaki yatırım harcamalarının giderek artırılmasını, hatta genel eğitim harcamalarında yatırım oranları düştüğünde, olası eşitsizlikleri

giderebilmek için yetişkin eğitime daha fazla yatırım yapılmasını gerektirmektedir. Ancak 1995-2011 yılları arasında MEB ve HBÖGM'nin toplam, yatırım ve cari harcamalarının dağılımı (Tablo 1 ve Tablo 2) bu eşitlikçi iddialarla uyum göstermemektedir. Bu yıllar arasında HBÖGM'de yatırım harcamalarındaki düşüşten, para yönetiminin eşitliğe duyarlı olmadığı, hatta tam aksi bir seyir izlediği anlaşılmaktadır.

1995-2011 yılları arasında HBÖGM ve MEB toplam ve cari harcamalarının değişimleri karşılaştırıldığında (Tablo 3 ve Tablo 4) oranların neredeyse sabit olması, daha önceki dönemlerde var olan durumun devam etmesi anlamı taşımaktadır. Oysaki yetişkin eğitiminden iddia edildiği gibi "ikinci şans" sunarak eşitlik sağlaması bekleniyorsa, genel eğitim harcamaları içindeki oranının artması gerekmektedir. HBÖGM ve MEB'in toplam ve cari harcamaları arasındaki oranların neredeyse sabit olması, ikisi arasındaki ilişkinin de eşitlikçi olma bağlamında yıllar içinde neredeyse sabit kaldığı anlamına gelmektedir. Bu durumda yetişkin eğitiminin önceki yıllarda ne kadar eşitlik sağlıyorsa, bu yıllar içinde de o kadar eşitlik sağladığı ifade edilebilir.

HBÖGM'nün harcamaları arasında yatırım harcamalarının daha önceki dönemlerde de düşük olduğu bilinmektedir (Karakütük, 1990: 207-208). Türkiye'de, eşitliğe duyarlı bir yetişkin eğitimi politikasının önkoşulu olan yatırımlara yeterli önem verilmediği, 1995-2011 yılları arasında HBÖGM yatırım harcamalarının MEB yatırım harcamaları içindeki oranlarına bakıldığında (Tablo 5) açıkça gözlenebilmektedir. Türkiye'de eşitlikçi bir yetişkin eğitimi politikasının hayat bulabilmesi için, geçmiş dönemlerde düşük düzeylerde seyreden HBÖGM yatırım harcamalarının, genel eğitim harcamaları içindeki payının giderek artması beklenir. Ancak tablodaki verilerden, beklenen bu artışın tam tersi bir gelişme gösterdiği ve HBÖGM yatırım harcamalarının giderek azaldığı anlaşılmaktadır. Değerlendirmenin yapıldığı yıllar içinde HBÖGM toplam, yatırım ve cari harcamalarının dağılımı (Tablo 2) ve HBÖGM yatırım harcamalarının MEB yatırım harcamaları içindeki payı (Tablo 5) birlikte değerlendirildiğinde Türkiye'de, yetişkin eğitiminin eşitlikçi iddiaları ile kamunun bu alandaki yatırım harcamalarının örtüşmediği, harcama kararlarının eşitliğe duyarlı olmadığı açıkça görülmektedir.

Yetişkin eğitiminin hitap ettiği düşünülen nüfus arttıkça, artan ihtiyaçlar oranında yatırım harcamalarının da yükselmesi beklenir. Türkiye'de 1995-2011 yılları arasında zorunlu eğitim çağı sonrası yaş nüfusu artmasına rağmen, HBÖGM yatırım harcamalarının azalması, harcamalar üzerinde

yetki sahibi olan kamu otoritelerinin, hedef kitlenin sürekli büyüyen niteliğini hesaba katmadığını ortaya koymaktadır. Eşitlikçi bir yetişkin eğitimi bütçe politikası, öncelikle hedef kitlenin ihtiyaçlarına yönelmelidir. 1995-2011 yılları arasında HBÖGM yatırım harcamaları ve 15+ nüfus büyüklüklerine (Tablo 6) bakıldığında, harcama kararları ile nüfusun ilişkilendirilmediği ve bu nedenle de eşitlikçi söylemlerin harcama kararları ile desteklenmediği anlaşılmaktadır.

Eşitlikçi bir yetişkin eğitimi sistemi için önkoşullardan ilkinin finansman yeterliliği olmasına rağmen 1995-2009 yılları arasında HBÖGM’de kursiyer başına düşen toplam harcama (Tablo 9) verilerine göre HBÖGM’de bu yeterlilik giderek düşmektedir. Bu yıllar içinde bahsi geçen kurslara katılanların sayısı düzenli olarak artmış ancak genel müdürlüğün toplam harcamaları kursiyer sayısındaki artışa paralel olarak artmamıştır. Bunun sonucunda genel müdürlüğün kursiyer başına düşen yıllık harcamasının giderek düştüğü izlenebilmektedir. Genel müdürlüğün, kursiyer başına yaptığı harcama göz önüne alındığında eşitlikçi bir yetişkin eğitimi sistemi kurulabilmesi için, zaten çok yüksek düzeyde bulunmayan yeterliliğinin giderek azaldığı söylenebilir.

Herhangi bir eğitim alanında yeterli personel istihdam edilmeden, eşitlik de dâhil olmak üzere hiçbir hedefe ulaşmak mümkün değildir. Personel istihdamı büyük oranda bir bütçe sorunudur. Yetişkin eğitimi aracılığıyla eşitlik sağlama iddiası, faaliyetin sürdürülmesi için yeterli öğretmen olmasını gerektirir. 1995-2009 yılları arasında HBÖGM’nin bünyesinde istihdam edilen kadrolu öğretmen ve kursiyer sayıları ele alındığında (Tablo 10) öğretmen başına düşen kursiyer sayısının hızla arttığı izlenebilmektedir. Bu durumun da eşitlikçi yetişkin eğitimi söylemleri ile uygun olmadığı ortadadır.

1995-2009 yılları arasında HBÖGM kursiyer başına yapılan toplam harcama (Tablo 9) ile aynı yıllar içinde HBÖGM’de kadrolu öğretmen başına düşen kursiyer sayıları (Tablo 10) birlikte değerlendirildiğinde, bu yıllarda HBÖGM bünyesindeki kursların katılımcılarının sayılarının hızla arttığı ancak bu birimdeki toplam harcamaların ve öğretmen sayılarının aynı oranda artmadığı gözlenmektedir. Bu yıllar arasında yetişkin eğitime yönelik ihtiyacın ve talebin hızlı artmış olmasına karşılık harcamaların ve buna bağlı öğretmen kapasitesinin aynı oranda artmamış olması, daha önceki duruma göre bir gelişme sağlanmadığını, hatta gerileme olduğuna işaret etmektedir. Bu veriler yetişkin eğitiminde kamu bütçe politikasının artan

ihtiyaç ve talebe uygun olmadığını göstermektedir. İhtiyaç ve talepten bağımsız bir bütçe yaklaşımının eşitlikçi olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak, Türkiye’de yetişkin eğitimi alanındaki kamu otoritesi olan HBÖGM’nin eşitlikçi bir yetişkin eğitimi sistemi için yeterli harcama oranlarına sahip olmadığını ve hatta bu durumun da yıllar içinde olumsuz yönde değiştiği söylenebilir. Yetişkin eğitime ilişkin eşitlikçi söylemler, kamunun bütçe politikalarıyla desteklenmemektedir.

KAYNAKLAR

- Ayhan, S. (1990). Halk Eğitiminde Katılma ile İlgili Araştırmalar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 23 (1), 307-332.
- Blackledge, D & Hunt, B. (1991). **Sociological Interpretations of Education**. Billing & Sons Limited, Worcester
- Bilir, M. (2004). Çağdaş Yetişkin Eğitimi Liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) – Yaşamı, Eğitim Görüşü ve Hizmetleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37 (2), 15-25.
- Bulutay, T. (2006). İktisat Kuramı, Eğitim ve Gelir Bölüşümü. **İktisat, İşletme ve Finans Dergisi**, 21 (241), 5-69.
- Geray, C. (2002). **Halk Eğitimi**. Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Griffin, P. (1987). Ettore Gelpi., Jarvis, P. (Eds). **Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education**. Croom Helm Ltd, USA
- Karakütük, K. (1990). Yaygın Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 23 (1), 195-211.
- Karakütük, K. (2012). **Eğitim Planlaması**. Elhan Yayınları, Ankara
- Lindeman, C.E. (1969). **Halk Eğitiminin Anlamı**. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara
- Lowe, J. (1985). **Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış**. Çev: Turhan Oğuzkan. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, Ankara
- MEB (1962). *VII. Milli Eğitim Şurası*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06_/06021707_7_sura.pdf (indirme tarihi: 06.10. 2012)
- MEB (1989). **Türkiye’de Halk Eğitimi Hakkında Rapor**. Milli Eğitim Yayınları, Ankara
- MEB (2006). *XVII. Milli Eğitim Şurası*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf (indirme tarihi: 06.10. 2012)
- MEB (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf> (indirme tarihi: 06.10.2012)
- Miser, R. (1999). **Halk Eğitimi ve Toplum Kalkınması**. MEB Yayınları, Ankara
- Özkazanç, A. (2011). **Neo-Liberal Tezahürler – Vatandaşlık, Suç, Eğitim**. Dipnot Yayınevi
- Smith, M. (2004). *Eduard Lindeman and The Meaning of Adult Education*. <http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm>. (indirme tarihi: 06.10.2012)
- Şengönül, T. (2008). Sosyal Sınıf Kökeni, Eğitimsel Kazanım ve Dikey Sosyal Hareketlilik İlişkisi. **Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi**.
- Tural, N.K. (2002). **Eğitim Finansmanı**. Anı Yayıncılık, Ankara
- Turner, B. (2007). **Eşitlik**. Dost Kitabevi, Ankara
- UNESCO (1997). *The Hamburg Declaration On Adult Learning*. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.htm> (indirme tarihi: 06.10. 2012)

- UNESCO (2010). *CONFINTEA VI – Sixth International Conference On Adult Education Final Report*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf> (indirme tarihi: 06.10. 2012)
- Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., Çankaya, D. (2010). **Eğitimde Toplumsal Ayrışma**. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara
- Youngman, F. (2000). **The Political Economy of Adult Education and Development**. NIACE.