

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ  
PROGRAMI**

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME BAĞLAMINDA ŞEHİRLERİN  
ÖĞRENEN ŞEHİRLERE DÖNÜŞMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YELKİN ÇOLAK**

**ANKARA  
ARALIK, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ  
PROGRAMI**

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME BAĞLAMINDA ŞEHİRLERİN  
ÖĞRENEN ŞEHİRLERE DÖNÜŞMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YELKİN ÇOLAK**

**DANIŞMAN: DOÇ. DR. GÜLDEN AKIN**

**ANKARA  
ARALIK, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Yelkin Çolak adlı öğrencinin hazırladığı “Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Şehirlerin Öğrenen Şehirlere Dönüşmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

\_\_\_\_\_  
Jüri Üyeleri

\_\_\_\_\_  
İmza

Başkan

Doç. Dr. Gülden AKIN

.....

Üye

Prof. Dr. Rıfat MİSER

.....

Üye

Doç.Dr. Hüseyin KAYGIN

.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 16/12/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ**

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

Yelkin Çolak



## ÖZET

### YAŞAM BOYU ÖĞRENME BAĞLAMINDA ŞEHİRLERİN ÖĞRENEN ŞEHİRLERE DÖNÜŞMESİ

ÇOLAK, Yelkin

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülден AKIN

Aralık, 2022, xv+118

Bu araştırmanın amacı, yaşam boyu öğrenme bağlamında şehirlerin öğrenen şehirlere dönüşüm sürecini incelemektir. Bu kapsamda yaşam boyu öğrenmenin şehirler ve öğrenen şehirlerle ilişkisi, şehirlerin neden ve nasıl öğrenen şehirlere dönüştüğü, ulusal ve uluslararası öğrenen şehirlerde yürütülen faaliyetler, uluslararası belgelerin açıklamaları ile yerel uygulamalar arasındaki farklar incelenmiştir.

Sanayi devrimleri sonucunda istihdam alanlarının kırsaldan şehirlere doğru kaymasıyla birlikte ortaya çıkan ani ve hızlı nüfus artışı, şehirlerde plansız yapılanma, altyapı ve doğal kaynak yetersizliği gibi insan faktörlü çevresel sorunlara neden olurken, bireyler için de ekonomik sınıf farklılıkların derinleştiği, barınma, eğitim, sağlık gibi temel ihtiyaçlara ulaşımın zorlaştığı düşük yaşam standartlarına neden olmuştur. Yine sanayi devrimlerinin bir sonucu olarak atmosferde karbondioksit ve metan gazı konsantrasyonundaki dalgalanmaların son 150 yılda küresel sıcaklıklarda artışa neden olması günümüzde sürdürülebilir enerji sorununa ilişkin çalışmaların artmasına sebebiyet vermiştir. Çağımızın en önemli sorunlarından biri sayılmaya başlanan iklim değişikliği, sürdürülebilir enerji kaynaklarındaki azalma ve bireyler arasındaki eşitsizlik ile mücadele uluslararası kurumlar için öncelik haline gelmeye başlamıştır. Bu bağlamda UNESCO, Birleşmiş Milletler üye devletlerince 2015 yılında hazırlanan ve 2016 yılının ocak ayında kabul edilen “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri” temelinde ve yaşam boyu öğrenme politikaları kapsamında öğrenen şehirler projesini geliştirerek, üye devletleri dünya nüfusunun yarısından fazlasının yaşadığı şehirlerin öğrenme alanlarına dönüştürmeye, eğitim yoluyla hem dünyanın hem de bireylerin ihtiyaçlarının adilce karşılandığı yaşam alanları yaratmaya davet etmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilir bir gelecek için günümüzdeki değerini anlamak açısından önemini ortaya

koyan bu proje, küresel sorunların çözümü olarak yerel düzeyde faaliyete geçmeyi, çok paydaşlı, iş birlikçi çalışmaları yerel birimlerde başlatmayı hedeflemiştir. Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri çerçevesinde şehirlerin öğrenen şehirlere dönüşümü araştırılmıştır. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme kavramı, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin kapsamı, yaşam boyu öğrenme ile şehirlerin ilişkisi, öğrenen şehir projesinin süreci ve muhatapları ile projeye dahil olan şehirler konularına yer verilmiştir.

Bu araştırma, nitel bir araştırmadır ve çalışmada araştırmanın problemi ve araştırmanın amacıyla ilişkili soruların cevaplanmasına yönelik doküman analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu araştırma ile yaşam boyu öğrenme ve öğrenen şehirler kavramı arasındaki ilişki analiz edilmeye çalışılmış ve öğrenen şehirler projesine ilişkin uluslararası resmî belgelerde yer alan hedefler ile öğrenen şehirlerde yürütülen çalışmalar arasındaki ortak noktalar ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğrenen şehir ünvanı almış şehirlerdeki eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilir kalkınma ile ilişkisinin zayıf olduğu, yaşam boyu öğrenme politikalarının nitelikli iş gücü sağlamaya indirgenerek, sürdürülebilir kalkınmanın sadece ekonomik boyutunun göz önünde bulundurulduğu, öğrenen şehir projesinin bireylerin ve dünyanın ihtiyaçlarını karşılamak yerine, küresel ekonominin baş rol oyuncularına hizmet ettiği saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yaşam boyu öğrenme, sürdürülebilir kalkınma, öğrenen şehirler

## **ABSTRACT**

### **TRANSFORMATION OF CITIES INTO LEARNING CITIES IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING**

COLAK, Yelkin

Master's Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Glden Akın

December, 2022, xv+118

The aim of this research is to examine the transformation process of cities into learning cities in the context of lifelong learning. In this context, the basics of the concept of lifelong learning, its relationship with sustainable development and learning cities, why and how cities are transformed into learning cities, the activities carried out in national and international learning cities, the differences between the declarations of international documents and local practices are examined.

As a result of the industrial revolutions, the sudden and rapid population growth, which emerged with the shift of employment areas from the countryside to the cities, caused environmental problems with human factors such as unplanned structuring in cities, lack of infrastructure and natural resources, while economic class differences deepened for individuals. It has led to low living standards where access to fundamental necessities such as housing, education, health, etc. has become difficult. Again, because of industrial revolutions, fluctuations in the concentration of carbon dioxide and methane gas in the atmosphere have caused an increase in global temperatures in the last 150 years, which has led to an increase in studies on the problem of sustainable energy. Combating climate change, which is one of the most important problems of our age, the decrease in sustainable energy resources and inequality between individuals has become a priority for international institutions. In this context, UNESCO has started a learning cities project, inviting members of the United Nations to turn cities where more than half of the world population lives into learning zones and learning cities, and to create living areas where both communities and individuals' needs are met in a fair way using "2030 Sustainable Development Goals" which was prepared by United Nations member countries in 2015 and accepted in January of 2016 as a baseline. This project which puts forth the importance of lifelong learning for a sustainable future, aims to act on a local level as a solution to global problems and aims to initiate multi-stakeholder, collaborative



work in local units. In this study, the transformation of cities into learning cities was investigated within the framework of lifelong learning and sustainable development. In this direction, the concept of lifelong learning, the scope of sustainable development goals, the relationship between lifelong learning and cities, the process and addressees of the learning city project and the cities included in the project are included.

This research is a qualitative research, document analysis and descriptive analysis techniques were used to answer the questions related to the research problem and the purpose of the research. With this research, the relationship between lifelong learning and the concept of learning cities was analysed. The common points and differences between the objectives stated in the official international documents regarding the learning cities project and studies carried out in learning cities were determined.

As a result of the research, it has been concluded that the educational activities in the cities that have the title of learning city have a weak relationship with sustainable development, that lifelong learning policies are reduced to providing qualified workforce, that only the economic dimension of sustainable development is considered, that the learning city project serves the leading actors of the global economy instead of meeting the needs of individuals and the world.

**Key Words:** Lifelong learning, sustainable development, learning cities

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada, yaşam boyu öğrenme kavramı ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri çerçevesinde geliştirilen öğrenen şehirler projesi, yaşam boyu öğrenmenin şehir ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkisi, yaşam boyu öğrenme bağlamında şehirlerin öğrenen şehirlere dönüşümü araştırılmıştır.

Danışmanım Doç. Dr. Gülten Akın'a ve yüksek lisans eğitimim süresince kendilerinden ders aldığım hocalarım Prof. Dr. Hayat Boz'a, Prof. Dr. Rıfat Miser'e, Prof. Dr. Meral Uysal'a, Doç. Dr. Ahmet Yıldız'a ve Dr. Niyazi Altunya'ya çok teşekkür ederim. Ayrıca, tez jürimde yer alan Doç. Dr. Hüseyin Kaygın hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam sürecinde bana destek veren anneme ve Barış Arıkan'a çok teşekkür ederim. Son olarak, kırsalda mevsimlik işçi olarak çalışırken, yüksek öğretime başlayıp 40 yaşında da yüksek lisans tezi yazdığım için kendime tebriklerimi sunarım.

*Bariş'a...*



## İÇİNDEKİLER

|                                                                                                       | Sayfa |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....                                                                 | iii   |
| ÖZET.....                                                                                             | iv    |
| ABSTRACT .....                                                                                        | vi    |
| ÖNSÖZ.....                                                                                            | viii  |
| İÇİNDEKİLER.....                                                                                      | x     |
| TABLolar DİZİNİ.....                                                                                  | xii   |
| ŞEKİLLER DİZİNİ.....                                                                                  | xiii  |
| GÖRSELLER DİZİNİ.....                                                                                 | xiv   |
| KISALTMALAR/SİMGELER .....                                                                            | xv    |
| BÖLÜM 1.....                                                                                          | 1     |
| GİRİŞ.....                                                                                            | 1     |
| Problem.....                                                                                          | 1     |
| Amaç.....                                                                                             | 6     |
| Önem.....                                                                                             | 6     |
| Sayıtlar.....                                                                                         | 8     |
| Sınırlılıklar .....                                                                                   | 9     |
| Tanımlar.....                                                                                         | 9     |
| BÖLÜM 2.....                                                                                          | 10    |
| KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....                                                                                | 10    |
| Yaşam Boyu Öğrenme.....                                                                               | 10    |
| Sürdürülebilir Kalkınma .....                                                                         | 22    |
| Öğrenen Şehir .....                                                                                   | 33    |
| BÖLÜM 3.....                                                                                          | 40    |
| YÖNTEM .....                                                                                          | 40    |
| Araştırmanın Modeli.....                                                                              | 40    |
| Verilerin Toplanması .....                                                                            | 40    |
| Verilerin Çözümlemesi .....                                                                           | 41    |
| BÖLÜM 4.....                                                                                          | 42    |
| BULGULAR VE YORUMLAR .....                                                                            | 42    |
| “Yaşam Boyu Öğrenmenin Şehirleşme ile İlişkisi Nedir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... | 42    |
| “Öğrenen Şehir Nedir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....                                  | 48    |
| “Bir Şehir Öğrenen Şehre Nasıl Dönüşür?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....               | 55    |
| “Bir Şehir Neden Öğrenen Şehre Dönüşmelidir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....           | 60    |
| “Dünya’da Öne Çıkan Öğrenen Şehir Örnekleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... | 61    |
| Pekin.....                                                                                            | 62    |
| Cork.....                                                                                             | 65    |
| Namyangju .....                                                                                       | 67    |

|                                                                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Öğrenen Şehir Kapsamında Yürütülen Proje Örnekleri .....                                                                                                                                               | 70  |
| “Öğrenen Şehir Ödülü” Alan Şehirler .....                                                                                                                                                              | 75  |
| Türkiye’deki Öğrenen Şehir Örnekleri Nelerdir?” ve “Türkiye’deki Öğrenen Şehirlerin Öğrenen Şehre Dönüşme Sürecinde Sürdürülen Çalışmalar Nelerdir?” Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... | 79  |
| Eskişehir.....                                                                                                                                                                                         | 80  |
| Konya .....                                                                                                                                                                                            | 81  |
| Hatay .....                                                                                                                                                                                            | 83  |
| Balıkesir .....                                                                                                                                                                                        | 83  |
| İzmir .....                                                                                                                                                                                            | 84  |
| Bursa .....                                                                                                                                                                                            | 85  |
| Afyonkarahisar.....                                                                                                                                                                                    | 86  |
| Sakarya.....                                                                                                                                                                                           | 86  |
| Yozgat .....                                                                                                                                                                                           | 87  |
| BÖLÜM 5.....                                                                                                                                                                                           | 90  |
| SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....                                                                                                                                                                              | 90  |
| Sonuçlar .....                                                                                                                                                                                         | 90  |
| Öneriler .....                                                                                                                                                                                         | 92  |
| KAYNAKLAR.....                                                                                                                                                                                         | 93  |
| EKLER .....                                                                                                                                                                                            | 105 |
| EK 1. UNESCO GNLC Üye Şehirleri Listesi 2022 .....                                                                                                                                                     | 106 |
| EK 2. Etik Kurul Onayı .....                                                                                                                                                                           | 116 |
| BENZERLİK BİLDİRİMİ .....                                                                                                                                                                              | 117 |
| ÖZGEÇMİŞ.....                                                                                                                                                                                          | 118 |

## TABLÖLAR DİZİNİ

| Tablo                                              | Sayfa |
|----------------------------------------------------|-------|
| Tablo 1. Dünya’da Öne Çıkan Öğrenen Şehirler ..... | 70    |
| Tablo 2. Türkiye’deki Öğrenen Şehirler .....       | 88    |



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil

Sayfa

Şekil 1. Öğrenen Şehir Döngüsü ..... 54



## GÖRSELLER DİZİNİ

### Görsel

### Sayfa

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| Görsel 1. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ..... | 28 |
|---------------------------------------------------|----|





## KISALTMALAR/SİMGELER

|        |                                                          |
|--------|----------------------------------------------------------|
| EC     | European Commission                                      |
| GNLC   | Global Network of Learning Cities                        |
| IAEC   | International Association of Educating Cities            |
| ICLC   | International Conference on Learning Cities              |
| IPLC   | Preparing the International Platform for Learning Cities |
| MDG    | Millennium Development Goals                             |
| OECD   | Organisation for Economic Co-operation and Development   |
| PASCAL | Place, Social Capital and Learning                       |
| PIE    | The PASCAL International Exchanges                       |
| SDGs   | Sustainable Development Goals                            |
| UIL    | UNESCO Institute for Lifelong Learning                   |
| UN     | United Nations                                           |
| UNCED  | Conference on Environment and Development                |
| UNDP   | UN Conference on Environment and Development             |
| WCED   | World Commission on Environment and Development          |
| WHO    | World Health Organization                                |
| WICI   | The World Intellectual Capital Initiative                |
| WMO    | World Meteorological Organization                        |
| UNEP   | UN Environment Programme                                 |

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amaçları, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları belirtilmiş ve araştırmada bahsi geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

#### Problem

Öğrenmenin okul sınırlarının ve yaşı ötesinde olduğu, mekân ve zaman ayırt etmeksizin devam ettiği anlamına gelen yaşam boyu öğrenme kavramından ilk defa 1919 yılında İngiltere Kalkınma Bakanlığı tarafından oluşturulan Yetişkin Eğitimi Komitesi'nin hazırladığı raporda bahsedilmiş ve bu raporda yaşam boyu öğrenmenin lüks değil ulusal bir sorumluluk olduğunun altı çizilmiştir (Field, 2001). I. Dünya Savaşı'nın etkisiyle yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ortaya atılan fikirler 1929 yılında başlayan Büyük Buhran'ın etkisiyle işsiz yetişkinler için bir çözüm olarak görülmüş, II. Dünya savaşı sonrasında ise erkeklerin yanı sıra kadınların da orduya katkısını sağlamak ve sanayi işçileri yetiştirmek için bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır (Field, 2001). 1960'ların sonundan itibaren ise yaşam boyu öğrenme kavramının ne anlama geldiğine dair sistematik bir anlayış ortaya koymak ve yaşam boyu öğrenme perspektifinde eğitim içerikleri geliştirmek üzere çalışmalar başlamıştır (Tuijnman & Bostrom, 2002). 1960'ların hümanist, radikal, sosyal demokrat ve ütöpik bakış açısından beslenen yaşam boyu öğrenme fikri, 1970'lere gelindiğinde neoliberal yaklaşımlarla şekil almaya başlamıştır (Field, 2001). Endüstriyel gelişimler ve iş gücü piyasasındaki değişimler kavramın içeriğine yön vermiş ve 1972 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -UNESCO) yayınladığı, Edgar Faure ve ekibi tarafından hazırlanan ve Faure Raporu olarak anılan “*Olmayı Öğrenmek: Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası*” (*Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*) başlıklı belge kavramı sistematize ederek uluslararası sahneye sunmuştur (Bynner, 2017). Belgede eğitim hizmetlerinin okul dışına taşınması konusu ve eğitim ile ilgili kararlara toplum üyelerinin

katılması, planlama ve uygulamada açık fikirli olunması, günlük yaşam ile ilişkili eğitim alanlarının oluşturulması, eğitimin yaşam kalitesini artırması gibi konulara değinilmiştir (Akt.Elfer, 2015). Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) ise 1973 yılında yayınlamış olduğu “*Dönüşlü Eğitim, Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi*” (*Recurrent Education, The Strategy of Lifelong Learning*) başlıklı dokümanında “dönüşlü eğitim” politikalarının temelini hızla değişen toplumda öğrenmenin devam etmesinin zaruri olduğu fikrinin oluşturduğu ifade edilmiş, öğrenme ve eğitim arasındaki farklar ve yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için sağlanabilecek pratik yollar ortaya konulmuştur (OECD, 1973). 1979 yılında yine UNESCO tarafından hazırlanan “*Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü*”nde (*Terminology of Adult Education*) o güne kadar kullanılmış “yaşam boyu eğitim” (lifelong education) “yaşam boyu öğrenme” (lifelong learning), “yaşam boyu tümleşik eğitim” (lifelong integrated education), “sürekli öğrenme” (continuous learning) ve Fransızca’dan çevrilen “kalıcı eğitim” (permanent education) terimlerinin, eğitimin bir süreye özgü olmaması anlamından türetildiği, hayatın kendisinin sürekli bir öğrenme süreci olduğu, bireyin hem kasıtlı hem de tesadüfî davranışlarını kapsadığı ifade edilmiştir (UNESCO, 1979). UNESCO ve OECD’nin önerilerini özümseyen ülkelerin sınırlı olması, komünist blok, kapitalist batı ve gelişmekte olan ülkeler gibi ayrımların yaklaşımın benimsenmesinde karışıklığa sebebiyet vermesi, ekonomik koşulların etkisi gibi nedenlerden dolayı gücünü kaybetmeye başlayan kavram, 1990’larda hükümetlerin makroekonomide istikrar, üretim ve dağıtımda küreselleşme ve sosyal bütünlüğün korunması konularında yürütmeye ihtiyaç duydukları çalışmaların odağında kendine yer bulmuş, 1996 yılında\_ “Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı” olarak kabul edilmesiyle ve Delors Raporu Delors Raporu olarak anılan “*Öğrenme- İçteki Hazine*” (*Learning: The Treasure Within*) başlıklı raporun yayınlanmasıyla da tekrar önem kazanmaya başlamıştır(Field,2001). OECD de aynı yıl “*Herkes için Yaşam Boyu Öğrenme*” (*Lifelong Learning for All*) başlığında eğitim kurulu toplantısı düzenlemiş, geliştiren politikaları yayınlayarak çağın yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkilerini hafifletecek çözümler sunmuştur (OECD, 1996). 21.yüzyıla kadar savaşların, ekonomik krizlerin, endüstri devrimlerinin etkisiyle yeni boyutlar kazanan yaşam boyu öğrenme kavramı günümüzde de gündemde olan iklim değişiklikleri, sürdürülebilir enerji kaynaklarında azalma, salgın hastalıklar, küresel ekonomik kriz, teknolojik gelişmelere dayalı bazı meslek gruplarının kaybolması ve yeni meslek gruplarının ortaya çıkması gibi etkenlerden dolayı yeni boyutlar kazanmaya devam etmekte, bu yeni boyutlar yaşam boyu öğrenme temelinde geliştirilecek politikalara da

yön vermekte, uluslararası kuruluşların çalışmaları da çağın gereklilikleri doğrultusunda yapılandırılmaktadır (Wals & Benavot, 2017).

“Şehir nedir?” sorusuna, tarihin farklı dönemlerinde, farklı disiplinlerce, farklı tanımlar ile cevap verilmiştir. Antik çağlar için şehir; “Yasalar doğrultusunda, ortak bir amaç için bir araya gelmiş büyük insan topluluklarının yaşadığı yer” olarak tanımlanmıştır. (Mark, J.2014) İlerleyen dönemlerde, nüfus yoğunluğu ve ülkü birliği ile beraber, coğrafi özellikleri, ticaret merkezi olması, yönetim sisteminin boyutu, sağlık hizmetleri, binaların yoğunluğu, kanalizasyon sisteminin varlığı gibi faktörler de bir yerleşim yerinin şehir olarak tanımlanıp tanımlanmayacağı konusunda belirleyici olmuştur. Mezopotamya olarak bilinen bölgede gelişmiş olan Uruk’tan günümüz modern şehirlerine kadar uzanan 5000 yıllık süreçte şehir, insana doğanın şiddetinden tanrılara sığınmaktan vazgeçip kendi yaratıcılığını ortaya koyabildiği bir alan sunmuştur. Doğanın döngüsünden bağımsızlaşıp, çevresini kontrol altına almaya başlayan insan, şehirde hem fiziksel hem zihinsel dengesi için gerekli unsurları (sanat, mimari, ağırlık ve uzunluk ölçüleri, hukuk vb.) iş bölümü ile yaratmaya başlamıştır. Şehirler geliştikçe ideolojik temaların birer göstergesi, yönetimlerin simgesi haline gelmiştir. (Mark,2014) Yönetimlerin sürdürülebilirliği, sürdürülemez kaynaklarla planlanan şehirlere dayandırılmıştır. Pek çok şehir, sınırlı kaynakların artan talebi karşılayamamasından dolayı günümüze kadar ayakta kalamamıştır. Sanayi devrimi ile ortaya çıkan büyük şehirler ise üretim merkezi haline gelmiştir ve bunun sonucu olarak da kırsaldan şehre doğru göç başlamıştır. Yoğun nüfus artışına hazırlıksız yakalanan şehirler özellikle yoğunluğu oluşturan işçi sınıfının temel ihtiyaçlarını sağlayamaz hale gelmiştir. 70’lere gelindiğinde ise şehirler küreselleşme ile birlikte değişimler yaşamaya başlamıştır. Endüstrideki hızlı gelişim yerini kamusal alanlardaki kültürel etkinliklere bırakmıştır. Bu durum elbette şehre, şehirde yaşayanlar için yeni bir anlam da katmıştır. Artık şehir, üretim şekli, aile yapısı, insan ilişkileri, fiziksel koşulları, eğitim kurumları, iletişim olanakları, ulaşım ve ticaret alanları açısından kırsal bölgelerden farkını ortaya koymakla birlikte bir eğitmen olarak varlığını sürdürmeye başlamıştır. Ancak tarihteki örneklerde olduğu gibi yetersiz ve eskimiş altyapıları kullanan şehirler, 21.yüzyılın gereksinimlerini karşılayamama sorunuyla yüzleşmiş ve bu soruna akılcı ve kalıcı çözümler bulma ihtiyacı duymaya başlamıştır. (Herzberg, 2017). Bu sebeple, yenilenebilir enerji, iklim değişikliği, hava kirliliği, atık yönetimi, park, bahçe ve yeşil alanların korunması, kentsel dönüşüm, işsizlik, yoksullukla mücadele, kaynak yönetimi, ekonomik rekabette yer bulma, göçmenler, yaşlı nüfus, sağlık hizmetleri gibi konular yaşam boyu öğrenme

politikalarının temelini oluşturmaya başlamıştır (Osborne, Kearns & Yang, 2013). İş gücünün kırsal alandan büyük şehirlere göçüyor olması, şehirleşme ve yaşam boyu öğrenme arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Osborne, 2014).

UNESCO'ya göre, sürdürülebilir kalkınma, yalnızca teknolojik çözümler, siyasi düzenlemeler veya mali teşviklerle sağlanamaz ve bu sebeple insanların düşünce ve davranış biçimlerindeki temel değişiklikleri gerektirmektedir. Bu değişikliklerin gerçekleşebilmesi için gereken önemli konulardan biri de yaşam boyu öğrenmedir (UNESCO, 2015). Ekonomik faaliyetlerin doğa üzerindeki olumsuz etkilerinin azalması öncelikle bireylerin bilinçlenmesine bağlıdır. Hiç kuşkusuz ki bireyler kendilerini ve çevresini sorgulamak için ihtiyaç duyduğu bilişsel gelişim düzeyine yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile kavuşabilirler (Merriam, 2004). Ayrıca şehir sakinlerinin şehir hizmetlerinden faydalanabilmesinin ilk basamağı çağın araçlarının nasıl kullanıldığını öğrenmektir. Şehir içi teknolojileri kullanamayan vatandaşlar, şehir temposunda zaman ve enerjilerini etkili yönetemedikleri gibi, sürekli izlenen, pasif bireylere dönüşmekten kendilerini kurtaramazlar. Bireysel gelişim, modern şehir yaşamına uyum eğitim faaliyetleri aracılığıyla gerçekleşebilir. Bir şehrin gerçekten sürdürülebilir kalkınma politikaları ile uyumlanması için öncelikle şehirliğin bilinçlenmesi gerektiği söylenebilir (Osborne, 2014).

Gelişmekte olan ülkelerdeki pek çok modern şehrin büyüme yörüngesi planlanmamıştır ve artan nüfus büyüklüğü, tüm vatandaşlara yeterli barınma, ulaşım, temizlik ve temel hizmetlerin sağlanmasında sorunlara yol açmıştır (The World Intellectual Capital Initiative-WICI, 2010). Gecekondu mahallelerinin ve kentsel yoksulluğun büyümesi, milyonlarca kişinin yaşam kalitesi üzerinde etkili olmuş ve hükümetlerin vatandaşların temel ihtiyaçlarını karşılama konusundaki yetersizliği ve siyasi irade eksikliği fark edilerek şehir yaşamına ilişkin bir değişim ihtiyacı hissedilmiştir (WICI, 2010). UNESCO'ya göre değişim vatandaşlardan başlamalıdır ve bu nedenle vatandaşlar, sürekli değişen sosyal, çevresel ve ekonomik zorlukları ön-görmek ve bunlarla mücadele etmek için güçlendirilmelidir (UNESCO, 2015). Yaşam boyu öğrenme, vatandaşları güçlendirmenin önemli bir yoludur. Vatandaşlara geniş bir dizi öğrenme fırsatı sunmak, sürdürülebilir kalkınma için gereken becerileri, yetkinlikleri ve tutumları geliştirmelerinde yardımcı olacaktır (UNESCO, 2015). Şehirler, vatandaşları motive edecek ve öğrenmesini sağlayacak olanaklara ve potansiyele sahiptir (UNESCO, 2015). Yaşam boyu öğrenme, sürdürülebilir sosyal, ekonomik ve çevresel kalkınmanın

temelini oluşturmaktadır, öğrenen şehirler ise yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebildiği yerel düzeylerdir (UNESCO, 2015).

Günümüzde doğum oranlarının ölüm oranlarından fazla olmasına, iç göçe ve kentsel alanların yeniden sınıflandırılmasına bağlı olarak şehirlerdeki nüfus oranı her geçen gün artmakta ve şehirlerin bu özelliği dünya gelişiminin merkezinde yer bulmaktadır (World Health Organization-WHO, 1991). Şu an dünya nüfusunun yarısından fazlası şehirlerde yaşamaktadır ve 2030 yılına kadar bu oranın %60'a, 2050 yılına kadar ise %66'ya ulaşacağı öngörülmektedir (UNDP, 2020; UN, 2020) Şehirlerdeki hızlı büyüme; çarpık kentleşme, hava kirliliği, altyapı, atık toplama, su ve sanitasyon sistemleri, yol, ulaşım gibi hizmetlerin yetersizliği, suç oranlarının artması ve sürdürülebilir enerji kaynaklarının kıtlığı gibi sorunları da gündeme getirmiştir (UN, 2020). Küresel ve yerel düzeydeki bu sorunlu değişim, insanların yaşam standartlarını düşürmesiyle birlikte ortak yaşam ve öğrenme kavramlarını da yeniden sorgulatmıştır (UNESCO, 2017). UNESCO, sosyal, ekonomik ve politik bağlamı sürekli şekillenen bir dünyada sürdürülebilir toplumların yaratılabilmesini ise birlikte yaşama ve çalışma, okuryazarlık ve temel beceriler, mesleki gelişim ve beceriler, aktif vatandaşlık vb. konulara odaklanan yaşam boyu öğrenme politikaları ile ilişkilendirmiştir (UNESCO, 2017).

Osborne'a (2014) göre yaşam boyu öğrenme; öncelikli olarak sosyal statüleri, ırkları, etnik kökenleri, cinsiyetleri, engelleri veya yaşam yerleri nedeniyle dışlanan dezavantajlı gruplar için adalet sağlamaya, ikincil olarak da ekonomik faaliyetlere odaklanmaktadır. Ancak ne sosyal ne de ekonomik faydalar bireyseldir. Aksine, ortak bölge ya da şehirlerde birbiriyle ilişkilenen topluluklar, işletmeler, kamu kuruluşları, sivil toplum örgütleri toplumsal bir yapıya sahiptir (Osborne,2014). Yaşam boyu öğrenmenin toplumsal alanlardaki ilişki temelinde şekillenmesi "öğrenen şehir" veya "öğrenen bölge" fikrini getirmiştir (Osborne, 2014). Larsen'a (2011) göre, öğrenen şehirlerin ortak noktası, şehrin gelişiminin merkezinde öğrenmenin olması, "öğrenme" teriminin hem bireysel hem de kurumsal öğrenmeyi kapsaması ve yaşam boyu öğrenmeyi ifade etmesi, ayrıca yaşam boyu öğrenmenin çeşitli kombinasyonları yoluyla ekonomik faaliyeti sürdürmeye çalışıp, bilgi ve iletişim teknolojilerini yaratıcı bir şekilde kullanmasıdır.

Şehirde ve şehir için öğrenmeyi sürdürülebilir kalkınma faaliyetlerinin temeli olarak gören UNESCO, iklim değişikliklerinin ve çevre kirliliğinin zihinsel ile fiziksel sağlık üzerindeki etkisine ve enerji kaynaklarının korunmasına duyulan ihtiyaç

konusunda farkındalık yaratmak amacı ile “Öğrenen Şehirler” in inşasına odaklanmıştır (UNESCO, 2017).

Bu çalışmanın problem cümlesi “Yaşam boyu öğrenme politikaları ile sürdürülebilir kalkınma hedefleri çerçevesinde geliştirilen “öğrenen şehirler” projesi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

### **Amaç**

Araştırmanın amacı, yaşam boyu öğrenme ile öğrenen şehirlerin ilişkisini, şehirlerin öğrenen şehirlere dönüşmesinde yaşam boyu öğrenme politikalarının etkisini, bir şehrin öğrenen şehre dönüşmesi sürecinde yapılan çalışmaları ele almaktır.

Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yaşam boyu öğrenmenin şehirleşme ile ilişkisi nedir?
2. Öğrenen Şehir nedir?
3. Şehirler öğrenen şehirlere nasıl ve neden dönüşmektedir?
4. Dünyada öne çıkan öğrenen şehir örnekleri nelerdir?
5. Türkiye’deki öğrenen şehir örnekleri nelerdir?
6. Türkiye’deki öğrenen şehirlerin öğrenen şehre dönüşme sürecinde sürdürülen çalışmalar nelerdir?

### **Önem**

Toplumsal gelişmelerdeki hız, bireylerin var olan niteliklerinin aynı hızla işlevini kaybetmesine yol açmakta ve bireyler için yenilenme ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Bu ihtiyacın ise yaşam boyu öğrenme faaliyetleri ile karşılanabileceği düşünülmektedir. Yaş, sosyal statü ya da eğitim durumu gibi sınırlandırmaların söz konusu olmadığı yaşam boyu öğrenme hem bireylerin hem de toplumun mesleki ve sosyal başarısını sağlayacak bilgi ve becerilerin edinilmesini destekleyen sürekli bir etkinlik olarak düşünülmekte, eğitimciler, siyasi yönetimler, sivil toplum kuruluşları, işverenler ve tüm toplum için sahip olunması gereken en önemli yetkinliklerden biri olarak kabul görmektedir. Günümüz toplumunda ise gelişim hızının ve değişim ihtiyacının en çok hissedildiği yaşam alanları şehirlerdir. Özellikle yoğun nüfuslu mahalleler veya kayıt dışı yerleşimin çoğunlukta olduğu bölgeler, güvencesiz istihdama ve düşük finansal güce sahip, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimde zorlanan dezavantajlı nüfusa ev sahipliği

yapmaktadır. Bu sebeple şehirliilerin, şehirleşmenin zorluklarını öngörebilmeleri ve bu zorluklarla başa çıkabilmelerini sağlamak için yaşam boyu öğrenme faaliyetleri ile gelişmelerine yardım edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bireylerin cinsiyet, din, sosyoekonomik sınıf ve etnik kökenden bağımsız olarak eşit derecede eğitim fırsatına erişme hakkı olması da öğrenen şehirlerin inşasında temel oluşturmakta, yerel yönetimlerin, yaşam boyu öğrenme etkinliklerini en yaygın ve etkili olarak sürdürülebileceği alanları yarattığı görülmektedir. Yerel yönetimler ve işbirlikçilerinin eylemlerinin, vatandaşlar için daha fazla istihdam seçeneği, daha yüksek refah düzeyi, daha iyi altyapı, daha iyi sağlık hizmetleri, daha fazla eğitim seçeneği, daha düşük yoksulluk oranı üzerinde daha hızlı bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Yerel yönetimler tarafından yürütülen yaşam boyu öğretim faaliyetlerinin de çok çeşitli branşlarda olması ve başta dezavantajlı gruplar olmak üzere farklı özelliklerdeki katılımcıları içermesi, kurs ya da eğitim merkezlerinin yaygınlığı ve kolay erişilebilirlik gibi özellikleriyle, sürekli gelişen bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir.

Her şehir farklı kültürel, sosyal, politik ve ekonomik yapıda olsa da öğrenen şehirlerin birçok özelliği ortaktır. Öğrenen şehirler herkes için yaşam boyu öğrenmeyi kolaylaştırmak; evrensel eğitim hakkının gerçekleştirilmesine yardımcı olmak, sürdürülebilir kalkınma için eğitimi teşvik etmek, esnek öğrenme yolları oluşturmak ve istihdam için becerilerin gelişimini desteklemek üzere dizayn edilmiştir. Öğrenen şehirler, insanları kalkınmanın merkezine koymakta ve herkes için eğitim ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek ve uygulamak için toplumun farklı seslerini bir araya getirmektedir. Bu yolla da sosyal uyumu, ekonomik ve kültürel refahı ve sürdürülebilirliği kolaylaştırmayı hedeflemektedir.

Birçok ülkede, belediye yönetimlerinin yalnızca sayılı bir kısmı örgün eğitim sistemi üzerinde yetkisi olmasına rağmen, çoğu yetkili oldukları bölgedeki yaygın öğrenme alanlarından sorumludur. Yerel yönetimler yaygın ve informal öğrenme programları tasarlamak, geliştirmek ve uygulamak için çeşitli sektörlerden ortaklarla iş birliği yaparak, eğitimin devam etmesini ve öğrenme programlarının onlara en çok ihtiyaç duyanlar için erişilebilir olmasını sağlamaya çalışmaktadırlar. Şehirlerde ortaya çıkan ekonomik, teknolojik, çevresel ve sosyal değişikliklerin zorluklarına etkili bir şekilde yanıt vermek için gereken uyum ve yaratıcılık adına yapılan çalışmaları yaşam boyu öğrenme yoluyla desteklemek günümüz toplum yaşamının önemli bir konusu haline gelmiştir.



Yaşam boyu öğrenme sadece entelektüel bir süreci değil, yeni iletişim yöntemlerini ve bakış açılarını keşfetme, sorunlara yönelik çözüm yolları planlayabilme ve plan uygulamalarını değerlendirebilme, sonuç olarak da çözümleri hayata entegre edebilme sürecini işaret etmektedir ve yaşam boyu öğrenme kavramından, kişisel dönüşümle birlikte örgütsel değişim alanlarında da faydalanılabilir ve kavram sürdürülemez uygulamaları ele alıp sürdürülebilir ilkeleri ve sürdürülebilirlik etiğini benimsemek için bir araç olarak kullanılabilir (Aboytes & Barth, 2020). Bu araştırmada yaşam boyu öğrenme ve öğrenen şehir kavramlarının arasındaki ortaklıklar, şehirlerin öğrenen şehirlere dönüşüm süreci ele alındığından, geleceğin sürdürülebilirlik planlarına uyum sağlanması beklenen ve süreç içinde hem okul hem de kapalı alan okul dışı öğrenme ortamlarından mahrum kalan bireyler için yeni öğrenme ortamları geliştirilmesi ve bu öğrenme ortamlarında bireysel ve toplumsal dönüşümün sağlanması yönünde bir bakış açısı sunması açısından önemli bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Yaşam boyu öğrenme politikalarına ilişkin çalışmalar uzun süredir devam ediyor olsa da bir şehrin tamamının öğrenme ortamına dönüştürülmesi fikri çok yenidir. Yaşam içinde öğrenme, bilgiyi yaşam içinde kullanma ve yaşam içinde paylaşma alanları sunan öğrenen şehirlerin tasarımı çok paydaşlı ve yüksek maliyetli oldukları için uzun bir süreçtir. Bireylerin şehrin, şehrin de bireylerin ihtiyaçlarını karşıladığı, devamlılığı birey, yerel ve genel yapının ahengine dayalı olan bu karmaşık yapıların planlanma, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin az sayıda araştırma bulunmaktadır. Hem eğitim bilimlerinde öğrenen şehirler kavramındaki yenilik, hem de çağın koşullarının şehirler üzerindeki hızlı etkisi göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Türkiye'deki öğrenen şehirlerde sürdürülen çalışmaların belgelenmesinin gelecekte öğrenen şehre dönüşme fikrindeki diğer şehirlere örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir. Öğrenen şehirlerin, şehirlerin dönüşümündeki, yaşam boyu öğrenme kavramının toplumun dönüşümündeki rolü temel alınarak iki kavram arasındaki benzerlikler, çelişkiler, ilişkiler incelenmeye değer görülmüştür.

### **Sayıtlar**

Araştırmanın temel problemini oluşturan yaşam boyu öğrenme, sürdürülebilir kalkınma ve öğrenen şehirler ile ilgili kaynaklarda yer alan bilgilerin güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

## **Sınırlılıklar**

Bu araştırma, yaşam boyu öğrenme kavramına, sürdürülebilir kalkınma politikalarına ve şehirlerin öğrenen şehirlere dönüşümüne ilişkin yayımlanan kitap, tez, makale ve uluslararası ve yerel kuruluşların resmî belgelerinin incelenmesi ile sınırlıdır. Literatürde öğrenen şehirlere ilişkin sınırlı kaynak bulunduğundan öğrenen şehir araştırmaları UNESCO'nun yayınları ile, Türkiye'deki öğrenen şehir çalışmaları ise belediyelerin internet sitelerindeki açıklamaları ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

Yaşam boyu öğrenme: Bireylere belirli bir bilgiyi sunmak yerine bilgi edinme yollarını gösteren, bireylerin kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlayan, beceri ve yeterlilikleri doğrultusunda üretime katılımlarını teşvik eden, birey toplum ilişkisini geliştiren ve küresel değişimlere kitlesel olarak bütünleşmeyi hedefleyen, zaman ve içerik kısıtlamasından muaf öğrenmeler.

Sürdürülebilir kalkınma: Ekonomik faaliyetlerin, çevresel konuların göz önünde bulundurularak sürdürülmesi.

Öğrenen şehir: Küresel düzeydeki çevresel, ekonomik ve sosyal sorunlara, yerel düzeyde çözüm bulması amacıyla, yaşam boyu öğrenme ve sürdürülebilir kalkınma politikaları çerçevesinde geliştirilen, yaşam alanlarının öğrenme ortamlarına dönüştürülmesi projesi.

## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde yaşam boyu öğrenme, sürdürülebilir kalkınma ve öğrenen şehirler ile ilgili yapılan çalışmalar temelinde kavramsal bir çerçeve ortaya koyulmaktadır. İlk olarak yaşam boyu öğrenmenin tanımı ve tanımlanma süreci hakkında bilgi verilmekte, ardından sürdürülebilir kalkınmanın temelleri ortaya koyulmakta ve son olarak yaşam boyu öğrenme politikaları doğrultusunda yapılan öğrenen şehir projesinin kapsamından ve gelişim aşamalarından bahsedilmektedir.

#### Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenmenin standartlaştırılmış bir tanımı bulunmamakla birlikte, genellikle yaşam süresince devam eden, formal, informal ve yaygın öğrenmelerin tamamını ifade etmek için kullanılmıştır (Aspin ve Chapman, 2000). Araştırmalar, yaşam boyu öğrenmeyi tanımlamak yerine yaşam boyu öğrenmenin ilkelerini, kimin için kullanıldığını veya neden var olduğunu açıklama eğilimindedir (McCombs, 1991). Yaşam boyu öğrenme terimi çok çeşitli bağlamlarda kullanılmasına rağmen terimin anlamının genellikle belirsiz kalmasının sebebi, öğrenmelerde uzun bir süreci ifade etmesinden ve bu sürecin kapsayıcılığından kaynaklanmaktadır (Power & Maclean, 2012). Temel olarak “beşikten mezara öğrenme” olarak özetlense de sürecin hangi noktasına değindiği, diğer değinilen noktalarla kesişimi ve birleşimi terime yüklenen anlamı belirlemektedir (James, 2020). Terimin okul öncesi ve okul çağını da kapsamasına rağmen, çoğunlukla okul sonrası öğrenmelere atıfta bulunmak için kullanılmış olması “yetişkin eğitimi” kavramı ile karıştırılmasına sebep olmuştur (Wain, 1985). İki terimin de kaynağı eğitimin ömür boyu süren bir deneyim olması gerektiği anlayışı olduğu için birbirleri yerine kullanıldığı görülmektedir (Tuijnman & Boström, 2002).

UNESCO’ya göre yaşam boyu öğrenme ve yaşamın bütünleşmesine dayanan, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını, çeşitli yöntemlerle karşılayan ve her yaştan insan için öğrenmeyi kapsayan bir yaklaşımdır (UNESCO, 2022). Avrupa Komisyonu (European Commission- EC) (2000) yaşam boyu öğrenmeyi, bireysel, sosyal ve ekonomik

ihtiyaçlarla ilgili bilgi, beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi amacıyla yaşam boyunca üstlenilen tüm amaçlı öğrenme faaliyetleri olarak tanımlamıştır. Anderson ve Friesen’e (2002) göre yaşam boyu öğrenme yeni teknolojilerin entegrasyonunu hızlandırmanın önemli bir yolu olan ve hizmet içi eğitimleri de içeren, sürekli devam eden ğrenmelerdir. McCombs’a (1991) göre okullarda ve örgün eğitim programlarında gerçekleşen öğrenmeyi içeren ancak bununla sınırlı olmayan, bir kişinin hayatı boyunca meşgul olduğu ğrenmelerdir. Field’e (2010) göre ise örgün, yaygın ve informal yollarla sürekli öğrenme ve bilgi inşa etme anlamına gelmektedir.

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tanımlara sanayi devrimleri ve savaşların etkisiyle 20. yüzyılda ihtiyaç duyulsa da kavramın kendisi insanlık tarihi kadar eskidir (Centeno, 2011). Yeni ve güncel bilgiye ulaşma gerekliliğinden dolayı gündeme gelen yaşam boyu öğrenmeni kökeni, ateşin bulunup, doğaya tahakkümün başladığı ve dillerin gelişip, deneyimlerin aktarıldığı antik çağlara kadar uzanmaktadır. Aile büyüklerinin ilk eğitmenler olduğu antik çağlarda yaşam koşullarından dolayı, birey için yaşamın devamlılığı yaşam boyu öğrenmeyle doğrudan ilişkili olmuştur (Antikainen, 2001). Maden ağına gelindiğinde ise yazının icadı ile bilginin aktarımı yeni bir boyut kazanmıştır. Antik Çin, Hindistan ve Antik Yunan sistematikleştirilmiş bir yaşam boyu öğrenmenin tarihe geçişinde önemli rol oynamışlardır (Downey, 1957; Tekeli vd., 2021, s.1-98). Bugün nasıl ki teknolojik gelişmelere istinaden daha çok ihtiyaç duyulduğu ifade edilen yaşam boyu öğrenme, o dönemdeki bilimsel gelişmelerin etkisiyle de kendine yer bulmuştur. Bununla birlikte eğitimin tek tipleştirmeye hizmet ilkeleri ilk kez Antik Yunan’da “Paideia” kavramı ile, nitelikli asker yetiştirmek amacı ile ortaya çıkmaya başlamıştır (Bitros & Karayiannis, 2010). Tanımlamaların askeri, siyasi ve ekonomik düzenekten başlamış olması ve sürdürülmesi ya da pratikle ilişkinin sadece bu yönlerinde sağlanabilmesi tam içeriğinin ortaya koyulduğu anlamına gelmemektedir (Bitros & Karayiannis, 2010). Bir taraftan da binlerce yıldır gündelik yaşamsal sorunları ile uğraşan insan, elde ettiği deneyimler ve yaptığı icatlarla yükselttiği yaşam standartlarının ardından gözle görünmeyene, elle tutulmayana dair soruların cevaplarını araştırmak için ihtiyaç duyduğu ortamı sağlayabilmiş, insanoğlunun kendini ve yaşamı tanımlama yolunda dndğu her virajda bilinmeyenin gazabından korunmak için ortaya koyduğu değerler yerine bilgiyi koyma sürecine girilmiştir (Armstrong, 1993, s.420-424). İnsanoğlu hem gelişmek için öğrenmiş, öğretmeler ve öğrenmeler için alanlar, zamanlar, yatırımlar yapmış ve bilgiyi gelişime yatırmış ancak bir taraftan da bedeli olarak başta insan olmak üzere, su, ağaç gibi doğal kaynakları kullanmıştır. Bilginin bedeli

sürdürülemez toplumlar haline gelirken, sürdürülebilir toplum sağlamak için yine bilgi peşine düşülmüştür. İnsanın türünün devamının koşulu olan öğrenmelerle başlayan yaşam boyu öğrenme, bir türün devamı için gerekli olanların ötesinde ve sorgulanması olan tüketim ihtiyaçlarının bedelinin ağırlaşmasıyla yeni bir görev edinmeye başlamıştır.

Yaşam boyu öğrenmenin önemi ve işlevi ise ilk defa 19.yüzyılın başında, Danimarka’da Nikolai Frederik Severin Grundtvig, tarafından ifade edilmeye başlanmıştır (Warren, 1989). Grundtvig eğitim için zaman ve parası olmayan bireylerin de eğitim haklarından yararlanması ve eğitimin sadece mesleki bir amaca değil kişisel bir tatmine de hizmet etmesi gerektiğini ifade ederek, yaşam boyu öğrenmenin kapsayıcılık özelliğini ve birey için önemini ön plana çıkarmıştır (Warren, 2011). Aydınlanmanın gerçekleştirilmesi için öncelikle insanların birbirlerinin farklılıklarına katlanmayı öğrenmeleri ve eşitlik anlayışını geliştirmeleri gerektiği ve bunun ancak eğitim yolu ile sağlanabileceği inancıyla Halk Liseleri (Folk High School) hareketini başlatmıştır (Ramussen, 2013). Halk liseleri müfredatı mevcut yaşama göre tasarlanmış, ayrıntılı ve kati yönergeler yerine özgürce uyarlanabilen, değişebilen, güncellenebilen bir sistem oluşturulmuştur (Fain, 1971). Böylelikle Grundtvig, yaşam boyu öğrenmenin kişisel gelişim, eşitlik ve barışçıl bir toplum sağlamadaki önemiyle birlikte esnek olma özelliğini de ortaya koymuştur (Kulich, 2006).

Yaşam boyu öğrenmenin tanımlanması sürecinde “yaşam boyu eğitim” ve “dönüşlü eğitim” terimlerine rastlanmaktadır. I. Dünya Savaşı’nın sosyal ve ekonomik etkileri ve sanayileşme süreci yaşam boyu öğrenme uygulamalarının sistemli olarak hayata geçirilmesi gereğini doğurmuş ve kavrama ilişkin en kapsamlı çalışmalar, 1919 yılında İngiltere Kalkınma Bakanlığı tarafından oluşturulan Yetişkin Eğitimi Komitesi’nin hazırladığı raporla başlamıştır. Ardından 1929 yılında komisyon üyelerinden biri olan Basil Yeaxlee tarafından “*Yaşam Boyu Eğitim*” (Lifelong Education) adlı bir kitap yayımlanmıştır (Durrant, 1984). Ancak tüm dünyada baş gösteren ekonomik kriz nedeniyle, yaşam boyu öğrenme politikaları işsiz yetişkinlikler için eğitime odaklanmasına neden olmuş, meslek edindirme merkezlerinin açılması ve hizmet içi eğitim konuları gündeme gelmiştir. Bu sebeple de yaşam boyu öğrenmenin mesleki eğitim ayağı ön plana çıkarak, kavram yaşam boyu eğitim olarak anılmaya başlanmıştır (Billett, 2010).

1961 yılında kurulan Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) eğitim çalışmalarına kuruluşunun ilk yıllarında İsveç Eğitim Komisyonu tarafından, İsveç eğitim sisteminde reform yapmak

amacıyla geliştirilen ve “dönüslü eğitim” (recurrent education) fikri ile başlamıştır (Kallen & Bengtson,1973). “Dönüslü eğitim”, eğitim eşitliği ilkesine dayanan ve başlangıçta alternatif olarak adlandırılan, gençlerin işgücü piyasasına girmesine izin verirken yetişkinlerin de eğitimlerine devam etmelerini sağlamak için tam zamanlı eğitim ve çalışma dönemlerini düzenlemek gibi önlemleri ve ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası eğitimin genel reformunu ima etmekteyken gündemi daha sonra giderek yetişkin eğitime ve yetişkinler için eğitim izinlerinin oluşturulması gibi ilgili konulara odaklanmıştır (Bengston, 1989). Ancak diğer ülkelerin radikal reformlara karşı şüpheciliğinden dolayı bu fikir hemen kabul görmemiştir (Blaug & Mace, 1977). 1961 yılında İsveç’te eğitim fırsatları üzerine düzenlenen bir OECD konferansında öne sürülen bu fikir, 1965 yılında tekrar gündeme gelmiş ve katılımcılar tekrarlayan eğitim konusunu detaylı incelemesi için OECD’den talepte bulunmuştur (Woodhall, 1967). 1967 yılında düzenlenen konferansta OECD konu üzerine yaptığı çalışmaların raporunu sunmuş, 1968 yılında ise “Eğitim Araştırma ve Yenilik Merkezi”ni (Center for Educational Research and Innovation- CERI) kurarak eğitim araştırmalarını ve politikasını kuruluşun yapısına bağlamıştır (Papadopoulos, 1994). Eğitim çalışmalarına “Bilimsel ve Teknik Personel Komitesi “(Scientific and Technical Personnel Committee) ile başlayan, CERI ile devam eden OECD 1960’ların hümanist, radikal, sosyal demokrat ve ütöpik bakış açısından beslenen eğitim fikrinin, 1970’lere gelindiğinde neoliberal yaklaşımlarla şekil değiştirmesiyle, ekonomik performansın iyileştirilmesi ve istihdam yaratılması için güçlü eğitimin teşvikine önem vermeye başlamıştır (Field, 2001). Endüstriyel gelişmeler ve iş gücü piyasasındaki değişimler tekrarlayan eğitim kavramın içeriğine yön vermiş, OECD Sosyal Gösterge Geliştirme Programı’nın ( Social Indicator Development Programme) 1972 yılında yayınlanan, toplumsal değişime karşı popöler tepkilerin kapsamlı ve doğru verileri derlemeye yönelik bir girişimle hazırlanan ön raporlarında ülkelerin insan gücü, sosyal refah, ekonomik büyüme, eğitim ve öğretim gibi politika konularının karşılıklı ilişkisini dikkate alma konusundaki ilgisini belirtmiştir (OECD, 1972). Bu “ortak çıkarlar ve “eğitim-emek piyasası ilişkilerine” artan odaklanma,” Eğitim Komitesi” (Education Committee) ve “İnsan Gücü ve Sosyal İşler Komitelerini” (The Manpower and Social Affairs Committees) iş birliği yapmaya yönlendirmiştir (Jourdan, 1980; OECD, 1973). Bu işbirlikçi çalışmalara referans bir çerçeve olarak da “tekrarlayan eğitim” fikri benimsenmiştir (Jourdan, 1980). Aynı dönemde ve aynı bağlamda hem “İş ve Sanayi Danışma Komitesi” (The Business and Industry Advisory Committee -BIAC) hem de “Sendika Danışma Komitesi” (Trade Union Advisory Committee- TUAC) eğitim

grupları oluşturmaya karar vermiştir. Bu iş birlikleri, OECD içinde “tekrarlayan eğitim” gündeminin meşrulaştırılmasına katkıda bulunmuştur. 1973 yılında yayınlamış olduğu “*Dönüşlü Eğitim, Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi*” (*Recurrent Education, The Strategy of Lifelong Learning*) başlıklı dokümanında “dönüşlü eğitim” politikalarının temelini hızla değişen toplumda öğrenmenin devam etmesinin zaruri olduğu fikrinin oluşturduğu ifade edilmiş, öğrenme ve eğitim arasındaki farklar ve yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için sağlanabilecek pratik yollar resmi olarak ortaya konulmuştur (OECD, 1973).

II. Dünya Savaşı yaşam boyu öğrenme politikaları geliştirilmesinin askıya alınmasına neden olmuşsa da savaş sonrası Avrupa’daki hızlı sanayileşme ve işçi yetiştirme ihtiyacı eğitimin yönünü belirlemeye başlarken, bir taraftan evrensel barış felsefesini benimseyen Amerika merkezli bir kültür hareketi ortaya çıkmıştır (Field, 2001). Bu dönemde, batılı ülkelerden pek çok genç, barışçıl bir dünya arayışlarında kendilerine ve dünyaya devrimci bir bakış açısı sağladığı düşüncesiyle Budizm’den etkilenmiş, uzak doğuya pek çok seyahat gerçekleştirmişlerdir (Turner, Cox & Bocking, 2013). Bu kültür turizminin gelişmesiyle de internetin henüz olmadığı o dönemde uluslararası etkileşimler hız kazanmaya başlamıştır (Lutfi, 2015). Çeşitli kültürlerin birbirleri ile teması çeşitli olasılıklara alan açılmasına ve daha çeşitli bilgilere ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur. Bir taraftan öğrenmenin ekonomik kalkınmadaki yönü, bir taraftan da toplumsal bilinç ve barışa olası hizmeti tartışılmaya başlanmış, en nihayetinde yaşam boyu öğrenmenin barışçıl bir dünya, sürdürülebilir ekonomi ve toplumsal refah için çok önemli ve zaruri bir anahtar olduğu fikrinde birleşilmiştir (Field, 2001). Ancak Field (2001), daha sonra yaşam boyu öğrenmeyi dönüşümü hedefleyen bir hareket olarak görmenin doğru olmayacağını ifade etmiş, mevcut ekonomik ve sosyal sistemin dönüşmesi konusunda kaygı taşıyanların yüreklerine su serpmiştir.

Yine aynı dönemde Brezilya’da Paulo Freire, eğitimi bireylerin kendilerine ve içinde buldukları topluma eleştirel ve yaratıcı bir zihinle bakabilmelerinin aracı ve bir özgürlük pratiği olarak yorumlamış, insanların içinde bulundukları koşulları nesnelleştirip eleştirmesine ve değiştirmek için eyleme geçmesine yardımcı olan öğrenme süreci olarak tanımlamıştır (Freire, 1969). Okuma yazma bilmeyen yetişkinlere odaklanan Freire, eğitimin doğasına aykırı bir fikir ortaya koyarak diyalogsuz gerçek eğitim olmayacağını ve diyalogun, herkese kendi sözünü söyleme hakkı tanımış olması, insan ve dünya sevgisi, alçakgönüllülük, insan olma yetisine inanç ve güven, umut ve eleştirel düşünce gibi önkoşullarının bulunduğunu ifade etmiştir (Freire, 1969). Freire’nin

fikirleri, yaklaşımın başka kültürlerle aktarımının zor olması ve bu zorluğun hem teorik hem de pratik seviyelerde hissedilmesi, uygulamalarda sosyal bağlamdan uzaklaşılması ve sadece bir metoda indirgemeye çalışılması ve kaynaklarına zor ulaşıyor olması konularında eleştirilmiştir (Elias, 1975; Roberts, 2004). O dönem eleştirel öğrenmenin, bireyin ve toplumun dönüşmesi için bir araç olarak görülebileceği fikrinin yükselme dönemini yaşayan liberal ekonominin doğası ile çelişmesi yaşam boyu öğrenmenin bilinçli bireyler yetiştirmedeki olası katkısının göz ardı edilmesine sebep olmuştur (Naseem, Hyslop-Margison, 2007).

1972 yılında ise UNESCO'nun yayınladığı, Edgar Faure ve ekibi tarafından hazırlanan ve Faure Raporu olarak anılan “Olmayı Öğrenmek: Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası” (Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow) başlıklı belgede kavramın eğitim politikalarının temel taşı olması ve öğrenen toplumun yaratılmasının, bireyler ve toplumlar için kilit bir strateji haline geldiği fikri savunulmuştur (Elfert, 2015; Faure, 1972). Yaşam boyu öğrenmenin örgün eğitim yönü ile o zamana kadar yetişkin eğitimi kurumlarında ya da işçi sendikalarında ön plana çıkan yaygın eğitim yönü “Faure Raporu” ile birleşmiş ve kavramın varoluş biçimi olan informal öğrenmeleri de kapsar hale gelmiştir. Bu raporla birlikte uluslararası kuruluşlarca daha önce kullanılan “yaşam boyu eğitim” ve “dönüslü eğitim terimleri”, “yaşam boyu öğrenme” terimi ile yer değiştirmeye başlamış ve küresel düzeyde kabul gören bir terim haline gelmeye başlamıştır (Hake, 2015). Bu terimle birlikte de odak eğitimden öğrenmeye kaymış, formal eğitim düzeyinde dahi eğitim sonrası öğrenmenin sürekliliğine önem atfedilmeye başlanmıştır (Reymond, 2002). O dönem daha insancıl ve kapsayıcı olarak tasarlanmaya çalışan eğitim, ekonomik durgunluğa çözüm olarak sunulan ve günümüzde hala kullanılan “damlama etkisi” (trickle down effect) teorisiyle yine yerini sadece istihdam sağlama çalışmalarına bırakmıştır (Arndt, 1983; Elfert, 2015). Yatırımcıların ekonomik kalkınmanın itici gücü olduğu fikri temelinde şekillenen “damlama etkisi” yüksek gelirli ve şirketlere sağlanacak vergi indirimlerinin sonunda işçi sınıfının yararına olacağı yani üst ekonomik sınıftan alt sınıfa akan bir para akışının sağlanacağı anlamına gelmektedir (Sowell, 2012). Ancak bu ekonomik anlayış üst ekonomik sınıf ile alt ekonomik sınıf arasındaki farkın önemli ölçüde genişlemesine neden olmaktan öteye geçememiştir (Greenwood & Holt, 2010). Ayrıca bu ekonomik anlayışın bireylerin tüketim alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkisi olmuş, alt ekonomik sınıfın üst ekonomik sınıf ile özdeşleşme çabaları üst ekonomik sınıfı kalkındırırken, alt ekonomik sınıf için daha çok borca, daha az iş güvencesine ve daha çok bağımlılığa neden



olmuştur (Alvarez-Cuadrado & Japaridze, 2017). Eşitsizliği hayatın tüm bileşenlerinde (barınma, gıda, temiz su, eğitim, iş, eş vb.) derinleştiren bu ekonomik kalkınma stratejisinin yaşam boyu öğrenmenin mesleki eğitimle ilişkilendirilmesinde önemli role sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca 1973 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan, II. Dünya savaşı sonrası ilk otuz yılda gelişimi hızlanan liberal ekonominin düşüşe geçmesine ve işsizlik oranlarının artmasına neden olan petrol krizi, eğitim ve istihdam ilişkisini tekrar gündeme getirmiş, yaşam boyu öğrenme için en temel konunun istihdam sağlamak olduğu fikrinin köklenmesi için bir sebep daha ortaya koymuştur (Biesta, 2021).

1990'larda ise yaşam boyu öğrenme politikaları Avrupa Birliği'nin kuruluş aşamasına bütünleşik olarak geliştirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme, Avrupa Birliği'nin oluşum sürecinde ortak para birimi ile ortak bilinç yaratmak ve sürdürülebilir kalkınma için gerekli iş gücünü sağlamak için bir araç olarak ön plana çıkmaya başlamıştır (Elfert, 2015). Fransız Devrimi sonrası ortaya çıkan “ulus devlet” anlayışının temelinde şekillenen eğitimin, “kıta devlet” olarak nitelendirebilecek bir eğitim anlayışına dönüşme sürecinin parçalarından biri olarak kendine yer bulmuştur .1996 yılı “Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak kabul edilmiş ve aynı yıl yayımlanan, başkanlığı Jacques Delors tarafından yürütülen bir komite tarafından hazırlanan ve Delors Raporu olarak anılan “Öğrenme- İçteki Hazine” (*Learning: The Treasure Within*) başlıklı raporla, bilmeyi, yapmayı, olmayı ve birlikte yaşamayı öğrenmek olmak üzere dört temel sütun üzerine inşa edilmiş bir yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Delors, 1996; Gass,1996).

Delors Raporu'nda bahsi geçen yaşam boyu öğrenmenin dört temel sütunundan biri olan “bilmeyi öğrenmek”, geleneksel öğrenmede sıklıkla vurgulanan kodlanmış bilgiyi edinmekten farklı olarak bilgi araçlarının kendilerinde ustalaşma anlamına gelmektedir (Delors, 1996, s.21). Öğrenme araçlarını geliştirerek mevcut koşullara uygun kapasiteler de geliştirebilmeyi ifade etmektedir. Bilmeyi öğrenerek, hiç bitmeyen bir süreçte bilgi edinme ve her türlü deneyimle yaşamı zenginleştirmedir. Bu nedenle erken dönemden itibaren bilgiyi güncel durumlar için kullanabilmeyi öğrenmek önemsenmiştir. Hızla ve çeşitli yönlerle gelişen bilginin tamamına ulaşmak imkânsız olduğu için belli bir konuda uzmanlaşmak ve konunun gelişimine paralel olarak bilginin de gelişimini sağlamak önemlidir. Bilmeyi öğrenmek hem birçok konuda yüzeysel de olsa bilgi sahibi olmak hem de belli ilgi alanlarına odaklanıp, derinleşerek gelişmeyi ifade etmektedir. Bu öğrenme biçiminde akıl yürütme, bellek ve yaratıcılık geliştirme, eleştirel düşünme yeteneği kazanma yeterlilikleri hedeflenmektedir. Bu sebeple uzun vadeli bir keşif süreci

olarak tanımlanmaktadır. Bilmeyi öğrenmek, öğrenmeyi de gerektirmektedir ve öğrenmeyi öğrenmek de eğitimin yaşam boyu sağladığı fırsatlardan faydalanmak demektir. Bu sebeple bilmeyi öğrenmek, öğrenmenin kendisinde ve yaşam sürecinde hem bir amaç hem de öğrenenin bilmenin, keşfetmenin ve anlamının zevkini yaşamasını sağlayan bir araç olarak düşünülebilir. Bireylerin kendilerini “öğrenemiyorum” yanılgısından kurtarıp, “Kendime uygun öğrenme yöntemini biliyorum.” bilincine taşıyabilmeleri, böylelikle de öğrenmenin varoluşları boyunca gelişimlerinin bir parçası haline gelmesi yaşam boyu öğrenme politikalarının ana hedeflerinden birisi olması gerekmektedir (Atkins,1999; Delors, 1996; Tawil, 2013).

“Yapmayı öğrenmek”, sadece mesleki bir beceri kazanmak için değil, aynı zamanda daha geniş olarak, birçok durumla başa çıkma ve takım halinde çalışma yeterliliği kazanmak için öğrenme olarak ifade edilmektedir (Delors, 1996, s.21- 37). Ancak bu başlık, her şeyden önce öğrenenlerin öğrendiklerinin veya bildiklerinin uygulanabilir olması anlamına geldiği için mesleki-teknik eğitim ile yakından ilişkilidir. Endüstriyel ekonomilerde belirli şeyleri veya pratik görevleri 'yapmak' için dar olarak tanımlanmış beceri geliştirmenin ötesine geçmesi, üretim sistemlerinin faktörleri olarak bilgi ve enformasyonun üstünlüğünü ve mesleki beceriler fikrini geçersiz kılıp, kişisel yeterliliği ön plana çıkarması beklenmektedir. Uygulamada mesleki yeterliliklere indirgenmiş olsa da başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneği, takım çalışmasına yatkınlık, kişilerarası anlamlı ilişkiler kurma becerileri, iş dünyasında ve sosyal hayatta değişime uyum sağlayabilme, bilgiyi yeniliklere ve iş yaratmaya dönüştürmede yetkinlik ve çatışmaları çözmeye ya da yönetmeye hazır olabilme gibi yeterlilikleri de kapsamaktadır (Combes, 2001; Delors, 1996, 2013).

İlk olarak Faure Raporu’nda ortaya koyulan “olmayı öğrenmek” sütunu tam bir gelişimin, insanın gelişiminin teknik gelişimle entegre olmasıyla sağlanacağı ilkesine dayandırılmıştır (Delors, 1996, s.21). Yeni dünya düzeni ve onun geliştirdiği araç, yöntem ve dilden uzak kalan, yani mevcut çağa uyumlanamayan bir toplumla hedeflenen gelişimin sürdürülebilirliği tartışılmalı bir konudur. Bu nedenle, “olmayı öğrenmek” bir şekilde, entelektüel, ahlaki, kültürel ve fiziksel boyutlarda kişilik gelişimine yardımcı olan bilgi, beceri ve değerlerin edinilmesi yoluyla insan olmayı öğrenmek olarak yorumlanmaktadır (Jarvis, 2009, s. 61- 86). Bu, hayal gücü ve yaratıcılığın niteliklerini geliştirmeyi amaçlayan bir müfredat ve evrensel olarak paylaşılan insani değerlerin edinilmesi anlamına gelmektedir (Elfert, 2015).

Yukarıda bahsi geçen bu insani değerlerin, bu denli kültür çeşitliliğe sahip dünyada evrensel teknoloji ve ekonomik anlayış kadar kolay evrenselleşip evrenselleşemeyeceği ya da bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin kapsamının ne olabileceği başka bir soru olarak ortaya çıkmaktadır. Bu haliyle, “olmayı” öğrenme ile hedeflenenin bireylerin kendilerinden ziyade, geleneksel eğitim sisteminde olduğu gibi toplum için ihtiyaç duydukları bilgiyi edinip, yeni toplum düzenine uyumu olduğu düşünülmektedir. İnsanlık tarihi kadar eski olan “insan olma, olmayı öğrenme” konusunun içeriği iktisadi ve siyasi anlayışın yanı sıra felsefe, psikoloji, tarih, antropoloji, dilbilim gibi bilimlerin ışığında gelişen bir anlayışıyla, çok yönlü olarak ele alınması ve yerel düzeyde araştırmaların yapılması yaşam boyu öğrenme ilkelerin uygulanabilirliği açısından kolaylaştırıcı olacağı fikri öne sürülmektedir.

Avrupa Birliği’nin kurulma süreci ve küreselleşme nedeniyle raporun özel bir vurgu yaptığı, yaşam boyu öğrenmeyi ortak amaçların deneyimiyle ilişkilendiren “birlikte yaşamayı öğrenmek” bireyin kendisiyle birlikte başkalarını anlama, tüm insanlar arası benzerliklerin farkında olma, işbirlikçi sosyal davranış geliştirme, kültürlerle saygı duyma, çatışmaları diyalog yoluyla çözme ve ortak hedeflere yönelik çalışma yetkinliği kazanma gibi yeterlilikler hedeflemektedir (Delors, 1996, s.20). Başkalarıyla birlikte yaşamak ve çalışmak, öneriler sunmak, plan ve projelere katılmak bu öğrenmenin temel yönüdür. Bireyselleşmeyle beraber çeşitlilik, becerilere göre iş bölümü yapmak ve zorbalığı sosyal hayattan çıkarmak, kendine, ötekine ve gerçekliğe karşı barışıl bir tutumla ortak çıkar projeleri üzerinde çalışmak esastır. 21.yüzyılda bireylerin hayatları, ekonomik, sosyal, kültürel, dijital, demografik, çevresel etkiler tarafından şekillenmekte ve hızla değişen ve küreselleşen dünyada birbirlerine bağılılıkları her geçen gün artmaktadır (OECD, 2020).

Bir taraftan uluslararası ağlar kurulurken, bir taraftan da küresel salgınlar, ekonomik krizler, enerji kaynaklarındaki kıtlık gibi risklerle karşı karşıya gelinmektedir. Bu sebeple “birlikte yaşamayı öğrenme” yaşam boyu öğrenmenin en önemli ayağı olarak görülmektedir. Ancak bilmeyi, olmayı ve yapmayı öğrenmek birlikte yaşamayı öğrenmenin ön koşuludur. Birlikte yaşayabilmek ve küresel sorunlara birlikte çözüm getirebilmek için, bilen, olan ve yapan bireylerin mevcudiyeti gereklidir. Salgın, ekonomik kriz ve savaş gibi küresel olayların büyük etkilerine rağmen, eğitimde küresel iş birliğinin sağlanamamış olması, birliktelikten ziyade ırkçılık başta olmak üzere her türlü ayrımcılığın yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle raporda bahsi geçen dört temel sütun üzerinde şekillenmiş, yaşam boyu öğrenmenin kapsamında olan okul

öncesi ve temel eğitim dahil olmak üzere her seviyede uygulanabilecek, küresel, ulusal ve bölgesel düzeye uyarlanmış müfredatlar tasarlanıp öğrenme ortamları yaratılırsa, başta ebeveynlerin, eğitimcilerin ve eğitim bilimcilerin bilmek, olmak ve yapmak konusunda öğrenmeleri sağlanırsa rapor sadece bir çerçeve ve referans noktası olarak kalmayıp küresel eğitim hedeflerine ulaşılabilir.

Yaşam boyu öğrenme hem süreç hem içerik olarak geniş bir yelpazeye sahip olması nedeniyle terim çeşitli açılardan tanımlanmıştır ancak bu çeşitli söylem ve pratik arasındaki boşlukların doldurulması ihtiyacı duyulmuştur (Hatton, 1997). Bu bağlamda 2006 yılında Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenmede hedeflenen “anadilde iletişim”, “yabancı dilde iletişim”, “matematiksel ve bilimsel ve teknolojik yeterlilik”, “dijital yeterlilik”, “öğrenmeyi öğrenme”, “sosyal ve yurttaşlık yetkinlikleri”, “inisiyatif alma ve girişimcilik”, “kültürel farkındalık ve ifade” olmak üzere sekiz anahtar yeterliliği tanımlamış, küreselleşen dünyada bireylerin uyum sağlamak için geliştirmesi gereken becerileri netleştirmiştir( European Commission EC, 2018, s.7).

Ana dilde iletişim, kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama becerisi anlamına gelmektedir. Sözlü iletişim türleri, bir dizi edebi ve edebi olmayan metin, farklı dil biçimlerinin temel özellikleri ve farklı bağlamlarda dil ve iletişimin değişkenliği hakkında bir farkındalığı içermektedir. Yabancı dilde iletişim, yazma, okuma, dinleme ve konuşma olarak dört temel dil becerisinde yetkinlik sahibi olmak bununla birlikte dillerin kültürel yönleri ve değişkenliklerine ilişkin farkındık kazanmak anlamına gelmektedir. Bireylerin kültürlerarası iletişime ve dillere ilgisi olması ve iç motivasyonla, informal yollarla da çeşitli dilleri öğrenebilmeleri beklenilmektedir. Matematiksel, bilimsel ve teknolojik yeterlilik, günlük durumlarda bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünmeyi geliştirebilme ve uygulayabilme, soruları belirlemek ve kanıta dayalı sonuçlar çıkarmak için bilgi birikimini ve metodolojiyi kullanma yeteneği ve motivasyonuna sahip olma, bireysel bir vatandaş olarak insan faaliyetlerini ve neden olduğu değişiklikleri fark edebilme anlamına gelmektedir. Dijital yeterlilik, iletişim, iş ve sosyal yaşam için bilgi teknolojilerinden yararlanabilmeyi, etkin bilgisayar ve internet kullanımı ile teknolojinin doğası, rolü ve sunduğu fırsatları anlayabilmeyi, bilginin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili etik ve yasal ilkelerin farkında olmayı ifade etmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenmelerini yönetme yeteneğine sahip olması, yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra bilginin muhakeme edilmesi, uygun koşulda kullanabilmesi ve yaşam deneyimi oluştururken ihtiyaç duyduğu motivasyon ve güveni saplayabilmesi

olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ve yurttaşlık yetkinlikleri: kişinin sosyal ve çalışma yaşamına etkin ve yapıcı bir şekilde katılma ve çeşitli toplumlarda, aktif ve demokratik katılımda bulunma yeteneğidir. Bireylerin toplumlarındaki çatışmaları çözmeye yönelik kullanabilecekleri her türlü davranış biçimini benimsemeleri kapsamaktadır. İnisiyatif alma ve girişimcilik duygusu ise yaratıcılık kullanma, risk alabilme, yeni projeler yapılandırıp yönetme yeteneğini ifade etmektedir. Ticari ve sosyal faaliyetlerde yenilikçi fikirler ve uygulamalar geliştirebilmekle birlikte, etik değerlerin bilince olmayı da kapsamaktadır. Kültürel farkındalık ve ifade, bireyin sözlü, yazılı görsel her türlü kültürel mirasın önemini kavrayabilmesi, tarihi ya da modern kültürel eserler hakkında bilgi sahibi olması, kültürel çeşitliliği takdir edebilmesi, gündelik hayatta estetik anlayış geliştirebilmesi ve kendi yaratıcılığını da ortaya çıkarabilmesi anlamına gelmektedir (EC, 2007).

Bu anahtar yeterlilikler yaşam boyu öğrenmenin içeriğine ve hedeflerine dair anlamlı başlıklar olsa da Avrupa dışındaki ülkeler için nasılsa dair ihtiyacı karşılamakta yetersiz kalmıştır. Yaşam boyu öğrenmeye dair vizyon geliştirebilmesi ve uygulamalara bütçe ayırmaya değer görülebilmesi, yerel düzeye uyarlanmış yöntemler geliştirebilmesi için kuruluşundan bu yana Dünya'nın başöğretmeni rolünü alan OECD ve UNESCO'nun öncelikle ülkelerdeki karar mekanizmalarına, eğitim bilimcilerine ve eğitmenlere yönelik, anahtar yeterlilikleri geliştirmelerini hedefleyen bir program tasarlaması, faaliyetleri organize etmesi ve PIACC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies - Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirmesi Programı) sınavını eğitimden sorumlu olanlara uygulaması daha çözüme yönelik olmaz mı diye bir soru ortaya çıkarmıştır.

Yaşam boyu öğrenme, uluslararası kurumların kavrama ilişkin sundukları raporlarda bireyin hayatın her alanında karşılaştığı çeşitli zorluklarla mücadele edebilmesinin, çağımızda hızla gerçekleşen değişimlerle başa çıkabilmesinin, geleceği inşa etme kapasitesini geliştirebilmesinin anahtarı olarak tanımlanmış ve yeni çağın sloganı haline getirilmiştir (Laal & Salamati, 2012). Kavrama odaklanan çalışmalar bireyler için neyin önemli olduğunu odaklanmak yerine küresel ekonomi için nitelikli iş gücü sağlamaya yönelik olsa da kavram doğası gereği bireyin yaşamı boyunca kendisini etkileyen faktörleri fark etme ve gerektiği durumda değiştirebilme gücü elde etmeyle de yakından ilişkilidir (Bagnall, 2000). Yaşam boyu öğrenme uygulamada toplumların ekonomik refahının sürdürülebilmesi için bir araç olarak görülmesine rağmen diğer yönüyle de bireysel yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır (Green, 2006; Lambeir, 2005).

OECD, UNESCO ve EC tarafından temelleri ve ilkeleri belirlenen, literatürde bu uluslararası kurumların çalışmalarına referansla tanımı yapılan ve “yetişkin eğitimi” ya da “yaşam boyu eğitim” kavramları ile sıklıkla karıştırılan yaşam boyu öğrenme, iki kavramın işaret ettiği konuları içermekle birlikte, okul öncesi ve okul dönemindeki öğrenmeleri de yani insan ömrü uzunluğundaki tüm öğrenmeleri kapsamaktadır. Yaşam boyu öğrenme bir hak olmaktan çok, bireysel bir göreve indirgenmiş ve bu sebeple ekonomik terimlerle iç içe geçmiştir. Ancak kavram, yaşamın kendisi kadar çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahiptir ve kavramın bireyin ekonomik sisteme uyumlanması için tek başına verilmesi gereken bir mücadele olarak değil, kolektif bir proje olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Biesta, 2006).

Son yıllarda yaşam boyu öğrenme kavramının alt başlıkları olarak, içeriğine vurgu yapan “yaşam genişliğinde öğrenme” ve araçlarına vurgu yapan “yaşam derinliğinde öğrenme” kavramları ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme terimi zamana dikkat çekerken, yeni ortaya atılan “yaşam çapında öğrenme” terimi, hayatın tamamında, herhangi bir aşamasında, herhangi bir koşulda yer alabilen öğrenmelere dikkat çekmektedir (Reischman, 2017). Yaşam genişliğinde öğrenme, öğrenmenin kapsayıcılığının altını çizer ve her bireyin iş, aile, sosyal alan gibi birçok farklı alanda var olduğunu ve her alanın kendine özgü öğrenmeler gerektirdiğini kabul ederek yaşam boyu öğrenmeye değer katmaktadır (Jackson, 2012). Bu özelliğiyle formal, informal ve yaygın öğrenmenin birbirlerini tamamlayıcılığını odak haline getirir ve tüm öğrenme ve öğretmelerin değişebilen roller ve faaliyetler olduğunu anlamamızı sağlamaktadır (Reischman, 2017).

Yaşam derinliğinde öğrenme ise öğrenme sürecinde rehberlik eden inançlar, ideolojiler, değerler ve yönelimler gibi araçlara vurgu yapmaktadır (MacLachlan & Osborne, 2009). Kendimizi, başkalarını ve olayları değerlendirme yöntemlerimizle ilgilenmektedir ve öğrenmeye etki eden somut ortam ve uygulamalardan ziyade bireysel ve soyut etkileri konu almaktadır (Walters, 2010). Bu özelliğiyle yaşam boyu öğrenmede bireylerin kendi potansiyelleri ve öğrenme ile ilişkisini tartışır ve öğrenme önündeki engelleri de tanımlamış olur. Dil ve kültür ki ikisi ayrı konular değildir; etkisiyle edinilen değerler ve bireylerin kendileri ile arasındaki ilişkiler, günlük yaşamdaki davranış biçimlerinin kullanılan dilin yaşamdaki etkisi, haklılar haksızlar dünyasında bireylerin kendilerine biçtikleri rol, yönetenin olmadığı özgür bir irade, özgürlük kavramının kendisi ve kişinin kendi anladığı şekliyle özgür olması için kendi öğretene olması gerektiği gibi konulara değinir. Yaşam derinliğinde öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin

toplumdan bireye giden öğrenmeleri vurgulayan bir ifadesinin aksine ama elbette onun kanatları altında, bireyden topluma giden öğrenmeleri vurgulayan bir ifadedir (Walters, 2010).

Günümüzde liberal ekonominin bireylerden, bireysel gelişimin ön koşulu olarak belli bir ekonomik düzey talep ediyor olması yaşam boyu öğrenme politikalarının istihdam edilebilirlik üzerine odaklanmasına neden olmuştur. Yaşam boyu öğrenme perspektifi geleneksel formal eğitimin ötesine geçerek beceri geliştirmeyi içermektedir ki bu özelliği formal eğitimdeki öğrenen potansiyelini dikkate alan yeni eğitim yöntemlerine yön vermektedir. Bununla birlikte bireylerin istihdam ve kazançlarını etkileyen beceri ve yeterliliklerini kazanabilmesinin çok çeşitli yollarını sunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme günümüzde bilgi yaratma potansiyellerine bağımlı olarak var olabilen bilgi toplumların sürdürülebilirliklerini sağlamalarının koşulu haline gelmiştir. Bilgi ekonomisinde, birey için ister formal ister informal yollarla öğrenmenin sürdürülmesinin istihdam ve gelir istikrarı kazanmanın anahtarı olduğuna şüphe yoktur ve yüksek gelir ve yaşam standardı yüksek nitelik ve becerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Maclean & Wilson, 2009). Küresel ekonominin, üretim, istihdam ve yaşam tarzları üzerindeki etkisi hem bireysel hem de toplumsal öğrenme ihtiyacını arttırmış ancak eğitime ulaşmanın yollarının da ticarileşmesine, ekonomik sınıflar arası mesafenin açılmasına ve dezavantajlı grupların eğitimden dışlanmasına neden olmuştur. Buna rağmen, eğitim hakkından mahrum olan bireylerin kendileri ve içinde bulundukları koşulları anlamaya yönelik eğitim politikaları geliştirmek yerine, kapitalizmin ihtiyaç duyduğu iş gücünü yaratmaya yönelik politikalar geliştirilmeye devam edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme, bir yönüyle ebeveyn çocuk ilişkisi ile başlayan ilk öğrenmeleri, bir yönüyle tüm örgün ve yaygın eğitimi kapsamakta ancak informal öğrenmeleri de içermektedir. Değerleri, çalışma ve yaşama şeklini etkileyen tüm faktörleri içinde barındırmakta, muhteviyatının açıklanması ve uygulanabilirliği çok disiplinli araştırma ve faaliyetleri gerektirmektedir.

### **Sürdürülebilir Kalkınma**

Sürdürülebilirlik terimi literatürde ilk kez Almanya Freiberg'den maden idarecisi Hans Carl von Carlowitz tarafından 1713 yılında kaleme alınan, ekim ve dikim yoluyla yeniden büyüyebilecek kadar odunun kesilmesi gerektiğinin formüle edildiği “*Sylvicultura Oeconomica*” (Ağaçlandırma Ekonomisi) isimli çalışmada kullanılmıştır

(Warde, 2011). Carlowitz (1713) çalışmasında, o zamanlarda gemi ve konut inşaatı için hammadde olmasının yanı sıra, evde yemek pişirmek ve ısınmak gibi hayati ihtiyaçların karşılanması için de önem teşkil eden odunun aşırı kullanımının ormanların sömürülmesine ve yerleşim yerlerini çevreleyen alanların çıplaklaşmasına neden olduğunu öne sürmüştür (Akt. Grober, 2007). Hayatta kalma güdüsünün, gelecek nesiller için kaygıyı bertaraf ettiğini düşünen Hans Carl von Carlowitz çalışmasında, ağaç dikiminin tarım faaliyetlerinden daha yavaş olacağını ifade etmiş ve yeniden büyüyecek kadar ağacı kesmeye ve ormancılıkta sürdürülebilir kaynak sağlamaya davette bulunmuştur (Akt. Grober, 2007). Bu yaklaşımı dönemin karar mekanizmaları tarafından dikkate alınmış ve Almanya’da günümüzde var olan ladin ağacı ormanlarının oluşturulmasında önemli rol oynamıştır (Schmithüsen, 2013).

1798 yılında ise İngiltere’den ekonomist Thomas Robert Malthus “*Nüfus İlkesi Üzerine Bir Deneme*” (*An Essay on the Principle of Population*) isimli çalışmasıyla, nüfus artışının ileride kaynak kıtlığına ve emek arzına bulunduğu katkı dolayısıyla da yoksulluğa neden olacağını öne sürmüş, nüfus kontrolü sağlanması gerekliliğini savunmuştur (Malthus, 1798, s. 6-7). Kaynakların nasıl kullanılacağından ziyade paydaşların sayısına odaklanan Malthus (1798) çalışmasında aile içinde nüfus kontrolüne şiddetle karşı çıkmış ancak evliliğin ileri yaşlara bırakılmasının gayri meşru çocukların doğumuna neden olacağına dair kaygısını da belirtmiştir. Bu bakış açısı İngiltere’de nüfus artışı hakkındaki tartışmalara neden olmuş ve ülkede her on yılda bir tekrarlanmak üzere nüfus sayımı yapılmasına karar verilmesinde katkıda bulunmuştur (Dunn, 1998).

Kaynakların korunması ve kullanıma ilişkin ilk uluslararası tartışma ise Birleşmiş Milletlerin (BM) öncülüğünde 1949 yılında New York’ta organize edilen BM Bilimsel Konferansı’nda (UN Scientific Conference) yapılmıştır (UN, 2007). Ancak kaynakların nasıl korunacağından çok, ekonomik ve sosyal kalkınma için nasıl yönetileceğine odaklanılan konferansta mevcut çevre sorunları BM tarafından ilgi görmemiştir (Aull, Gabbard & Timmons, 1950; Gitting, 2019).

1968 yılına gelindiğinde ise, İtalyan sanayici Aurelio Peccei ve OECD Bilimsel İşler Genel Direktörü olan ve sürdürülebilir kalkınma hareketinin öncüsü sayılan Alexander King tarafından araştırmacılardan, üst düzey yöneticilerden, BM yetkililerinden, iş insanlarından, siyasetçilerden, diplomatlardan oluşan “Roma Kulübü” (Club of Rome) adıyla kâr amacı gütmeyen bir kurum kurulmuştur (Pisani, 2006). Kurum için MIT (Massachusetts Institute of Technology) tarafından geliştirilen dünya ekosistemlerindeki nüfus, endüstriyel büyüme, gıda üretimi arasındaki etkileşimleri



hesaplayan simülasyonun sonucunda savaş sonrası benzeri görülmemiş ekonomik büyümenin çevre üzerindeki etkilerine ilişkin endişeler ilk kez dile getirilmiştir (H. Meadows, L. Meadows, Randers & Behrens, 1972, s.11; Schmelzer, 2017). Nüfus, gıda üretimi, sanayileşme, kirlilik ve yenilenemeyen doğal kaynakların tüketimi olmak üzere beş değişkenin temel alınarak hazırlandığı bu çalışmanın sonucunda 1972 yılında “Büyümenin Sınırları” (*The Limits to Growth*) başlıklı belge yayınlanmış ve hem nüfusta hem de endüstriyel kapasitede artış devam ettikçe ani ve kontrol edilemez bir düşüş yaşanacağı sonucuna varılmıştır ((H. Meadows, L. Meadows, Randers & Behrens, 1972, s.21; Pisani,2006) . Bu sonuç o dönem, kaynakların tükenmesi ve buna bağlı olarak gerçekleşmesi ön görülen ekonomik çöküş tahminlerinin yanlış olduğu konusunda eleştirilmiş, liberalizmle çelişen noktaları görmezden gelinmiş olsa da Petrol Krizi ve sonrasında derinleşen ekonomik krizin de etkisiyle milenyumun başı itibariyle endişelerdeki haklılık payı kabul edilmeye başlanmıştır (Eastin, Grundmann & Prakash, 2011).

Gündeminde II. Dünya Savaşı sonrası ekonomik kalkınma olan BM, ancak 1972 yılında İsveç’in Stockholm kentinde düzenlenen “BM İnsan Çevresi Konferansı” (UN Conference on the Human Environment) çevrenin korunması ve geliştirilmesi için gerekli ilkeleri masaya yatırmaya başlamıştır (Gomez-Baggethun & Naredo, 2015). Su kaynakları, deniz canlıları, yenilenebilir enerji kaynakları, çölleşme, ormanlar konularının ele alındığı konferansta iklim değişikliği sorunu ilerleyen yıllarda uluslararası düzeyde endişe neden olacak olan bir konunun başlığını temsil etmekten öteye geçememiştir (Gomez-Baggethun & Naredo, 2015). İklim değişikliği konusundaki ilk uluslararası görüşme ise 1979 yılında Cenevre’de düzenlenen “Birinci Dünya İklim Konferansı” (The First World Climate Conference) ile gerçekleşmiştir (Torres, Moranta & Murray, 2021). Çeşitli disiplinlerden bilim adamlarının katılımıyla gerçekleşen, iklim değişiklerini inceleme ve önlem alma kararları ile öne çıkan konferansta çevresel sürdürülebilirlik kavramı ilk kez uluslararası arenada yerini almıştır (World Meteorological Organization WMO, s.714-715).

Çevre sorunları ve eğitim ilişkisini konu alan uluslararası konferanslar biri ise 1977 yılında UNESCO ve BM Çevre Programı (UN Environment Programme- UNEP) iş birliğinde Tiflis’te gerçekleşmiştir. Konferans sonunda çevre eğitiminin doğanın korunması ve iyileştirilmesinin yanı sıra toplumların sağlam ve dengeli gelişimindeki önemli rolü oybirliğiyle kabul edilmiş ve “Tiflis Deklarasyonu” (*Tbilisi Declaration*) yayınlanmıştır (UNESCO, 1978, s.12). Deklarasyona göre hükümetler; kentsel ve kırsal

alanlarda ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik bağımlılık konusunda ortak kaygı taşımaya ve farkındalık yaratmaya, her birey için çevreyi korumak ve geliştirmek adına gerekli bilgi, değer, tutum, bağlılık ve becerileri edinme fırsatı sağlamaya, toplumun çevreye karşı yeni davranış kalıpları oluşturmada yardımcı olmaya hizmet etmelidir (UNESCO, 1978, s.50-51). Belgede çevre eğitimi hedefleri “farkındalık”, “bilgi”, “tutumlar”, “beceriler” ve “katılım” olmak üzere beş kategoride tanımlamıştır (UNESCO,1978, s.26-27). Farkındalık; bireylere ve topluluklara, çevre ve onunla bağlantılı sorunlara karşı farkındalık ve duyarlılık kazanmalarına yardımcı olmayı, bilgi; bireylerin ve toplulukların çevre sorunları hakkında çeşitli deneyimler kazanmalarını ve bunlar hakkında temel bir anlayış edinmeleri için olanak sunmayı, tutumlar; çevrenin iyileştirilmesine ve korunmasına aktif olarak katılma motivasyonu sağlamayı, beceriler; çevresel sorunları tanımlama ve çözme becerileri kazandırmayı, katılım ise çevre sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalara her düzeyde aktif katılımı teşvik etmeyi ifade etmektedir. Deklarasyon çevre sorunlarında mücadelede eğitimin önemine yaptığı vurguyla, sürdürülebilirlik ve yaşam boyu öğrenmenin ilişkisine dair ilk kapsamlı belge niteliği taşımaktadır (UNESCO, 1978, s. 26-27).

II. Dünya Savaşı sonrası yürütülen ekonomik kalkınma çalışmalarının çevresel etkilerinin görmezden gelinemeyecek düzeye gelmesi ve petrol krizine kadar büyümeye devam eden ekonomik kalkınmada yaşanan tıkanıklık ile kalkınma ve çevre konularını birleştiren “sürdürülebilir kalkınma” kavramını ortaya çıkarmıştır (Keiner, 2005). Sürdürülebilir kalkınma kavramının ilk tanımı ise 1987 yılında “Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu” (World Commission on Environment and Development-WCED) tarafından yayınlanan ve komisyon başkanının ismiyle “*Brundtland Raporu*” olarak anılan “*Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu Raporu: Ortak Geleceğimiz*” (*Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*) başlıklı belgede yapılmıştır. Raporda, sürdürülebilir kalkınma “gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneklerinden ödün vermeden günümüzün ihtiyaçlarını karşılayan gelişme” olarak tanımlanmıştır ve raporla birlikte insanları, hayvanları ve bitki türlerini, doğal enerji kaynaklarını kapsayan ve ekosistemi yoksullukla mücadele, toplumsal cinsiyet eşitliği, insan hakları, herkes için eğitim, sağlık, insan güvenliği gibi konular ile bütünleştiren bir kalkınma vizyonu ortaya koyulmuştur (WCED, 1987, s.16; Hauff, 2019). Bu raporla birlikte doğal kaynakların tükeniyor olması kaygısıyla ortaya çıkan ve ekonomik büyümeye atfedilen önemden dolayı geri plana atılan sürdürülebilirlik çevresel, ekonomik ve sosyal sürdürülebilirlik olmak üzere birbiri ile kesişen üç farklı

açından değerlendirilmeye başlamıştır (Keeble, 1988). Çevrenin korunmadığı ve sosyal adaletin sağlanmadığı bir ekonomik sistemin çöküşe mahkûm olduğu ifade edilen raporda hükümetlere aile planlamasıyla nüfus artışını kontrol altına alma, tarım reformlarıyla gıda güvenliğinin sağlama, doğal kaynakların tüketimde ihtiyatlı olma, yenilenebilir enerji kaynaklarına yatırım yatma, sanayide çevre kirliliğini en aza indiren yeni teknolojileri kullanma, hızla büyüyen şehirlerde olası alt yapı sorunları için hazırlık yapma çağrısında bulunulmuştur (WCED, 1987, s.45- 46).

“Sürdürülebilir Kalkınma” kavramının temel ilkeleri ise 1992 yılında Rio de Janeiro’da gerçekleşen “Rio Dünya Zirvesi” (Rio Earth Summit) olarak anılan “Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı” (United Nations Conference on Environment and Development-UNCED), sonucunda yayınlanan ve gelecek yüzyıl için yerel, ulusal ve küresel eylem planı olarak hazırlanan “*Gündem 21*” (*Agenda 21*) ile tanımlanmıştır (Kundzewicz, 1997). Belgede hükümetlere hali hazırda mevcut ve gelecekte olası olan çevresel, sosyal ve ekonomik zorluklara karşı küresel fikir birliği sağlama ve ulusal stratejiler, planlar ve politikalar geliştirmek için sorumluluk alma çağrısı yapılmıştır (Corbière-Nicollier, Ferrari, Jemelin & Jolliet, 2003). Küreselleşmenin etkilerinin yine küresel çözümlerle bertaraf edilebileceğinin beyan edildiği belgenin otuz altıncı bölümünde eğitim ve sürdürülebilirlik ilişkisi konu alınarak, Tiflis Deklarasyonu’nu temelinde hazırlanan önerilere yer verilmiştir (UN, 1992, s. 320-328). Rapora göre eğitim sürdürülebilir kalkınmayı desteklemek ve bireylerin çevre ve kalkınma konularını ele alma kapasitelerini geliştirmek adına kritik bir öneme sahiptir (UN, 1992, s. 320). Çevresel ve etik farkındalık yaratmak, değerler ve tutumlar, beceriler ve davranışlar geliştirmek ve karar alma süreçlerine halkın etkin katılımını sağlamak için formal ve informal öğrenme ortamlarında birçok disiplini kapsayan, etkili iletişim araçlarının kullanıldığı, çevresel ve ekonomik sorunların insani gelişimle bütünleştirildiği eğitimler tasarlanması gerekmektedir (UN,1992, s. 320). Ancak öncelikle eğitimin her yaştan ve gruptan birey için ulaşılabilir olması sağlanmalıdır. Bu nedenle Gündem 21’de katılımcılara 1990 yılında Jomtien’de düzenlenen “*Herkes için Eğitim Dünya Konferansı*”nda (*World Conference on Education for All*) kabul edilen çocuk, yetişkin ve aile eğitimi alanında eşitsizliğin üstesinden gelmek ve yoksulluğu ortadan kaldırmak adına fırsatlar yaratmak için eğitim anlayışında yeni bir temel oluşturma kararı hatırlatılmıştır (UN, 1992, s. 320).

2000 yılında New York’ta BM Genel Merkezi’nde gerçekleşen “Milenyum Zirvesi”nde (Millennium Summit) ise yine sürdürülebilir kalkınma konusu ele alınmış ve

sonucunda 2001 yılında yoksulluğu azaltma hedefi iddiasında olan, sekiz maddeden oluşan “*Binyıl Kalkınma Hedefleri*” (*Millennium Development Goals-MDG*) yayınlanmıştır. 2015 yılına kadar gerçekleştirilmesi planlanan hedefler aşağıdaki gibi maddelemiştir (BM,2001):

1. Aşırı yoksulluğu ve açlığı ortadan kaldırmak
2. Herkesin temel eğitime erişimini sağlamak
3. Cinsiyet eşitliğini teşvik etmek ve kadınları güçlendirmek
4. Çocuk ölümlerini azaltmak
5. Anne sağlığını iyileştirmek
6. HIV/AIDS, sıtma ve diğer hastalıklarla mücadele etmek
7. Çevresel sürdürülebilirliği sağlamak
8. Kalkınma için küresel bir ortaklık geliştirmek

Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim ilişkisine vurgu yapılan ikinci maddeye göre ülkeler tüm bireylerin ilköğretime kayıt yaptırıp, ilköğretimi tamamlanması sağlamalıdır. BM’nin 2015 yılında yayınladığı MDG raporuna göre gelişmekte olan ülkelerde 2000 yılında %83 olan ilköğretime kayıt oranı, 2015 yılında %91’e ulaşmıştır. Dünya genelinde 2000 yılında 100 milyon olan ilkokul çağında okula gitmeyen çocuk sayısı 2015 yılında 57 milyona gerilemiştir. 2000-2015 yılları arasında okullaşma oranı %20 artan Sahraaltı Afrika dünyada en iyi gelişmeyi gösteren bölge olmuştur. (BM, 2015).

2002 yılında Güney Afrika’da düzenlenen Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi’nde (World Summit on Sustainable Development) Gündem 21 ve MDG üzerine yapılandırılan *Johannesburg Deklarasyonu* (*Johannesburg Declaration*) ile yoksulluk ve çevre sorunlarıyla ilgili taahhütler tekrar edilmiştir (Hens & Nath, 2003). Deklarasyonun sadece 18. maddesinde eğitim ve öğretimin istihdam sağlama üzerindeki rolüne vurgu yapılmıştır (UN, 2002, s.3).

2012 yılında Rio de Janeiro’da gerçekleşen BM Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı’nda (United Nations Conference on Sustainable Development) 1992 yılından düzenlenen zirvenin üzerinden geçen yirmi yılda sürdürülen çalışmalar üzerinde tartışılmış, sürdürülebilir kalkınma için gerçekçi bir süreci başlatma hedefiyle “*İstediğimiz Gelecek*” (*The Future We Want*) belgesi kabul edilmiştir (Mensah, 2019; UN, 2012). Belgede “yoksulluğun ortadan kaldırılması”, “gıda güvenliği ve beslenme”, “sürdürülebilir tarım”, “su ve sanitasyon”, “enerji”, “sürdürülebilir turizm”, “sürdürülebilir ulaşım”, “sürdürülebilir şehirler ve insan yerleşimleri”, “sağlık ve nüfus”, “okyanuslar ve denizler”, “az gelişmiş ülkeler”, “Afrika”, “bölgesel çabalar”, “afet

riskinin azaltılması”, “iklim değışikliğı, ormanlar”, “biyoçeşitlilik”, “çölleşme”, “arazi bozulması ve kuraklık”, “dağlar”, “kimyasallar ve atık”, “sürdürülebilir tüketim ve üretim”, “madencilik”, “eğitim”, “cinsiyet eşitliğı ve kadının güçlendirilmesi” temaları çerçevesinde bir eylem planı sunulmuştur (UN, 2012). Belgede “eğitim” temasında kapsayıcı ve her düzeyde kaliteli eğitimin sürdürülebilir kalkınma, yoksulluğun ortadan kaldırılması, toplumsal cinsiyet eşitliğı ve kadınların güçlendirilmesinin sağlanması için temel bir koşul olduğu, sürdürülebilir kalkınma konulu müfredatlara ve konuyla ilgili yetkinliğe sahip eğitmenlere ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Her BM belgesinde olduğu gibi iş birliğı sağlamaya, eğitimin ulaşılabilir olmasına, çocukların ve gençlerin bilinçlendirilmesine ilişkin çağrılar tekrarlanmış ve sonucunda yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilir kalkınma hedeflerini ilerletmek için beceri boşluklarını kapatmaya yönelik teknik ve mesleki eğitim boyutu ön plana çıkartılmıştır (UN, 2012, s. 40-41). Bunun dışında, belgede “Sağlık ve nüfus” başlığı altında yer alan 152. maddede değışen işgücü piyasası koşullarına uyum sağlamasına yardımcı olarak işçi eğitimden ve 153. maddesinde kayıt dışı düşük ücretle çalıştırılmaya çözüm olarak kadınların eğitiminden söz edilmiştir (UN, 2012, s. 26-27).

Süresi dolan MDG’yi takiben 2015 yılında 17 Madde ve 169 hedeften oluşan “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri” (*Sustainable Development Goals-SDG*) BM üye devletlerince kabul edilmiştir. Görsel 1’de SDG’lerin logosu ve her maddeye ait başlık bulunmaktadır.



Görsel 1. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri  
Kaynak BM, 2022, <https://sdgs.un.org/goals>

Hedefler gerçekleşmesi imkânsız görünen ancak ihtiyacı gündelik yaşamdan, akademik araştırmalara kadar her düzeyde hissedilen yeni bir toplum düzenine çağrı yaptığı için çok hızlı benimsenmiştir. İdeal bir global toplum için takip edilmesi gereken adımları ifade eden SDG, ekonomik sürdürülebilirlik hedeflerinin, çevresel hedeflerle çelişki olduğu gerekçesi ile de eleştirilmektedir (Spaiser, Ranganathan, Swain & Sumpter, 2016). Kabulünün ardından sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin çalışmaların günümüze kadar hedeflerin gerisinde kaldığı ifade edilmektedir (Hillerbrand, 2018). Ayrıca hedeflerin süreci değerlendirilirken ülkelerin ekonomik sürdürülebilirlik verilerine ulaşılabilir olması rağmen, çevresel ve sosyal sürdürülebilirlikle ilişkili verilerine ulaşamadığı bildirilmiştir (Swain, 2017).

Yaşam boyu öğrenme ile sürdürülebilir kalkınmayı resmi olarak birleştiren nokta sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden dördüncüsü olan “Nitelikli Eğitim” başlığı olmuştur. Bu madde altında 2030 yılına kadar çözüm bulunması gereken eğitim konularına yer verilmiştir. Buna göre eğitime yönelik hedefler aşağıdaki gibidir (BM, 2015):

1. Tüm çocukların ücretsiz olarak, hakkaniyetli ve kaliteli olan ilk ve orta öğretimi tamamlamasını sağlamak.
2. İlköğretime hazır olabilmeleri için tüm çocukların kaliteli erken çocukluk gelişimi, bakımı ve okul öncesi eğitimine erişimini sağlamak
3. Tüm kadın ve erkeklerin üniversiteler de dahil olmak üzere mesleki ve teknik eğitime erişimini sağlamak
4. İstihdam için gerekli yetenek ve becerilere sahip genç ve yetişkinlerin sayısını arttırmak
5. Eğitimde cinsiyet eşitsizliğine son vermek ve dezavantajlı grupların her seviyede eğitime erişimini sağlamak
6. Büyük çoğunluğun okur-yazar ve temel matematiğe hâkim olmasını sağlamak
7. Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları için eğitim, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barışçıl ve şiddete başvurmeyen kültürün yaygınlaştırılması, dünya vatandaşlığı ve kültürel çeşitliliğin değerinin bilinmesi ile kültürün sürdürülebilir kalkınmaya olan katkısı da dâhil olmak üzere, herkesin sürdürülebilir kalkınmanın yaygınlaşması için gerekli bilgi ve becerileri elde etmesini temin etmek
8. Çocuk, engelli ve cinsiyet duyarlı eğitim tesisleri inşa etmek ve herkes için güvenli, barışçıl, kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamları sağlamak

9. Az gelişmiş ülkelerde, küçük ada devletlerinde ve Afrika’da yükseköğretime kayıtlı öğrencilere burs yoluyla gelişmiş ve diğer gelişmekte olan ülkelerde yer alan kurumlarında eğitim alma şansı yaratmak

10. Nitelikli öğretmen yetiştirmek.

BM 2016 yılından günümüze kadar kalkınma hedeflerine ilişkin yedi rapor yayınlamıştır. Bu raporlarda “Nitelim Eğitim” başlığını altında sunulan veriler aşağıdaki gibidir:

2013 yılında ilkokul çağındaki 59 milyon çocuk okula gidememiştir ve 15 yaş üzeri okuma yazma bilmeyen 757 milyon kişi bulunmaktadır ve bunların üçte ikisini kadınlar oluşturmaktadır. 2008 ve 2012 yılları arasında 63 düşük ve orta gelirli ülkede yapılan anketler zengin ülkelerdeki çocukların yoksul ülkelerdeki çocuklara göre okula devam etme olasılığının dört kat daha fazla olduğunu göstermektedir. 38 gelişmekte olan ülkeden alınan verilere göre gençlerin %75’i en alt düzeyde temel bilgi ve becerilere sahipken, gelişmiş ülkelerde bu oran sadece %5’tir (BM, 2016).

2014 yılında dünya genelinde her 3 çocuktan 2’si okul öncesi eğitime ve ilköğretime katılabilirken, gelir seviyesi düşük ülkelerde 10 çocuktan 4’ü katılabılmış, dünyadaki çocukların %9’u okula devam edememiştir. 2007 ile 2015 yılları arasında seçilen ülkelerde yapılan anketler, hanelerin en zengin %20’lik dilimindeki çocukların ve ergenlerin, hanelerin en yoksul %20’lik dilimindekilere çocuklara kıyasla okumada daha fazla yeterlilik elde ettiğini göstermektedir. 2011 verileri ise Sahraaltı Afrika’daki okulların yalnızca dörtte birinde elektrik tesisatı olduğunu, yarısında içme suyuna erişim sağlanabildiğini ve %69’unda tuvalet bulunduğunu ortaya koymaktadır (BM, 2017).

Küresel düzeyde okul öncesi eğitime ve ilköğretime katılım oranı 2010’da %63 iken 2016’da %70’e yükselmiştir ve düşük oranlar %41 ile Sahraaltı Afrika’ya aittir. İlköğretim ve ortaöğretim çağındaki tahmini 617 milyon çocuk ve ergenin %58’i minimum düzeyde okuma ve matematik yeterliliğine ulaşabilmiştir (BM, 2018).

2019 verilerine göre, 750 milyon yetişkin hala okuma yazma bilmemektedir ve 6-17 yaş arasındaki her 5 çocuktan 1 okula devam etmektedir. Sahra altı Afrika’daki okulların yarısından fazlasının içme suyuna, el yıka tesisine, internete ve bilgisayara erişimi yoktur (BM, 2019).

2020 yılının ana sorunu olan COVID-19 ile eğitimde eşitsizlik daha da kötüleşmiştir ve 500 milyon öğrenci uzaktan eğitime ulaşamamıştır. 2030 yılında 200 milyondan fazla çocuğun okula devam edemeyeceği ön görülmektedir. Bununla birlikte

dünya genelindeki ilkokulların yalnızca %65'inde COVID-19'un önlenmesi için kritik olan temel el yıkama tesisleri bulunmaktadır (BM, 2020).

COVID-19 yirmi yıllık eğitim kazanımlarını silerek dünya genelinde bir ve sekizinci sınıf düzeyindeki 101 milyon çocuğun okuma yeterliliklerinin minimum seviyenin altına düşmesine neden olmuştur. 2010 yılında %65 olan okul öncesi eğitim oranı 2019 yılında %73'e yükselmişken, pandemi süreci pek çocuğu evde bakıma bağımlı kılmıştır (BM, 2021). 2022 yılında COVID-19 salgınının eğitim üzerinde etkisi daha da hissedilir olmuş ve 147 milyon çocuk yüz yüze eğitim alamazken, 27 milyon öğrenci de okula dönememiştir. Ayrıca Ukrayna ve Rusya Federasyonu arasındaki savaş 3 milyon Ukraynalı çocuk için uzaktan eğitimi mecbur kılmıştır (BM, 2022).

2015 yılı itibariyle literatürde olduğu kadar günlük hayatımızda da yer bulan, görsellerinin çevre, ekonomi, eğitim, sağlık vb. konularla ilgilenenler tarafından her fırsatta paylaşıldığı, beyan edilen hedeflere ilişkin yapılan araştırmaların gururla sunulduğu, küresel ekonomide yerini kaybetmek istemeyen ülkeler ve bir taraftan da doğaya ve tüm canlılara karşı duyarlı olduğu ideasında olan bireyler tarafından slogan haline getirilen sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ilişkin her yıl yayımlanan raporlarda hedeflere yönelik yapılan çalışmalara ve değerlendirmelere yer verilmediği, hali hazırda bilinen mevcut sorunlara yüzeysel olarak değinildiği ve yaşam boyu öğrenmenin örgün eğitim ayağına odaklanıldığı görülmektedir. Kabul edilmesinin üstünden geçen süreye rağmen ihtiyaç analizi safhasının geçilemediği ancak doğa tahribatının, ekonomik krizin ve savaşın etkilerinin hızla ve daha derin hissedildiği çağımızda gerçekçi faaliyetlere ve değerlendirmelere ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Hedeflerin uygulanmasının tüm insanlara değil, insanlığın ancak belirli bir kısmına fayda sağlayabileceği yönünde bir görüş bulunmaktadır (Castro,2004). Katılımcıların farklı dünya görüşlerinden ve kültürel, sosyal ve politik çeşitliliği temsil eden hükümetlerden oluşması, sürdürülebilirliği ya da kalkınmayı farklı yorumlayacağı anlamına geldiği ifade edilmiştir. Ayrıca insanlığın ve tek tek ulusların, siyasi ve ekonomik sistemlerinde büyük bir dönüşüm gerektirecek olan küresel bütünleşmeye hazır olup olmadığı sorusu da tartışma konusu olmuştur (Castro,2004; Fletcher & Rammelt,2006; Spaiser, Ranganathan, Swain & Sumpter, 2016).

Yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilir kalkınma kavramı ile kesişimi çoğunlukla eğitimde fırsat eşitliği ve mesleki eğitim çerçevesinde literatürde yer bulmuş ve araştırmalarda gelişen teknolojilere, yeni meslek gruplarına ve istihdam alanlarına, bireylerin eğitim yoluyla çağı yakalamasına ve böylelikle kişisel refaha ulaşabilmesine vurgu yapılmış olması iki kavramın da küresel kapitalizmden bağımsız



değerlendirilmediği ve yoksulluğu azaltmak için çıkılan yolun rehberlerinin yine o yoksulluğun yaratıcısı olduğu şüphesini uyandırmıştır. Dünya'nın baş öğretmenleri toplum refahı için yaşam boyu öğrenme çağrısının ve sürdürülebilir bir dünya için yaşam boyu öğrenmenin önemine ilişkin söylemlerinin, pratikte çelişkiler içerdiği, yaşam boyu öğrenmenin, örgün eğitiminin devamı olarak algılanarak genişliği ve derinliği üzerine yeterli tartışmalar yapılmadığı düşünülmektedir. Kalkınma araştırmalarında gelişmekte olan ülkelerin başarıları kutlanırken, ülkelerin ekolojik çöküşteki rolünden bahsedilmediği, bunun yerine gelişmekte olan ülkelerin başarısızlıklarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Gelişmiş ülkelerin nasıl geliştiği, gelişmekte olan ülkelerin neden hala gelişmediği, aslında kimi ülkelerin gelişmesi için kimi ülkelerin gelişmemesi mi gerektiği soruları tam anlamıyla cevap bulamamaktadır. Ancak doğal kaynakların tükeniyor olması, iklim değişikliği, ekonomik sınıf farklılıkları, ayrımcılığı besleyen milliyetçilik ve dindarlık trendi ve normalleşmenin eşiğine gelen savaşlar gibi acil çözüm bekleyen sorunların sorumluları hakkında gerçekçi ve dürüst araştırmalara ihtiyaç vardır. Bununla birlikte BM'nin öne sürmüş olduğu kalkınma hedeflerinin ilerlemenin bir ölçütü olup olmadığı tartışılmalı ve sürdürülebilirlik ve kalkınma kavramlarının tanımı doğanın ve tüm bireylerin çıkarını gözetecek şekilde tekrar yapılmalıdır. Bu noktada yaşam boyu öğrenmenin de mesleki yeterlilik ile ilişkisinin ötesine geçilerek, bireylere ve toplumlara sorunları fark ettirme, değiştirme gücü ve becerisi kazandırma ve eyleme geçme motivasyonu sağlama görevini yerine getirebileceği öğrenme alanları, yöntemleri ve araçları geliştirilmelidir. Alston'a, (2020) göre siyasi bir tercih ve sosyal adalet meselesi olarak yeniden idrak edilene kadar varlığını sürdüreceği olan "yoksulluk" ile mücadele için meslek edindirme kurslarının yanı sıra, bireylere "Nasıl bir dünyada yaşamak istiyorum?" ve "Ben bunun için ne yapabilirim?" sorularını sordurtacak, birlikte yaşama bilinci kazandıracak, kendilerini ve yaşadıkları toplumu sorgulama kapasiteleri arttıracak bir yaşam boyu öğrenme anlayışı benimsenmelidir. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin temelini oluşturan çevresel, ekonomik ve sosyal sürdürülebilirlik üzerinde savaşın etkileri küresel düzlemde ve gerçekçi olarak konuşulmalı ve yaşam boyu öğrenme, çevrenin, ekonominin ve bireylerin korunması için ilk koşul olan barış ortamına çağrıda bulunan her düzeyde eğitim müfredatları içermelidir. Doğal kaynakların tüketimine duyarlı bir yaklaşımla toplumsal ve ekonomik yapının geliştirilmesi geleneksel eğitim yöntemlerinden ayrılmış bir yaşam boyu öğrenme anlayışı ile mümkün olabilir ancak burada öğrenenler literatürde yer aldığı gibi yoksul ve eğitimsiz insanlar değil, öncelikle onları yoksul ve eğitimsiz bırakanlar ve onların temsilcileri olan öğretmenler olmalıdır.

## Öğrenen Şehir

Öğrenen şehir, yaşam boyu öğrenme politikaları çerçevesinde başlatılmış, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden SDG4 (Nitelikli Eğitim) ve SDG11 (Sürdürülebilir Şehir ve Yaşam) maddeleri temelinde geliştirilmiş, bir şehrin ya da bölgenin her yaşta insan için bir öğrenme ortamı olarak tasarlanması ve öğrenme yoluyla toplumsal refahının artırılması projesidir. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim gerekliliği fikrinin benimsenmeye başlandığı 1970’lerde yaşam boyu öğrenmeyi, hızla artan nüfus nedeni ile gelişirken bir taraftan da gerileyen şehirlerle bağdaştırılan şehirde öğrenme projesinin ilk denemeleri 1972 yılında Vienna (Avusturya), Edinburg (İskoçya), Kakegawa (Japonya), Pittsburg (ABD), Edmonton (Kanada), Adelaide (Avustralya) ve Gothenburg (İsviçre) olmak üzere yedi şehirde OECD liderliğinde başlatılan çalışmaya dayandırılabilir (Németh, 2019). 1973 yılındaki petrol krizi nedeni ile proje rafa kaldırılmış olsa da 1990’lara gelindiğinde şehirlerin eğitmen rolüne ilişkin fikir “*Eğiten Şehirler Sözleşmesi (Charter of Educating Cities)*” ile tekrar ortaya çıkmıştır (Mitre & Serrano, 2013; Németh, 2019). O dönemde faaliyetlerini devam ettiren öğrenen şehirler sürdürülebilir finansman garantisi olmayan bireysel girişimlere bağlıyken, eğiten şehirler projesi ile geniş çapta kabul edilen bir tüzük ve anahtar özellikleri sunulmuş, çalışmaların sistematize edilmesi gerekliliği konusunda öğrenen şehir projesine ışık tutmuştur (Kearns, 2015; Yang, 2012, s.10).

1990’da Barcelona’da düzenlenen “*I. Uluslararası Eğiten Şehirler Kongresi*”nde (*International Congress of Educating Cities I.*) şehirlerin ekonomik, sosyal, politik ve hizmet sağlama gibi geleneksel işlevlerinin yanında eğitim görevini de üstlenmesi gerektiği ifade edilmiş ve kongre sonunda “*İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*” (*Universal Declaration on Human Rights 1948*), “*Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi*” (*International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 1966*), “*Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*” (*The Convention on the Rights of the Child, 1989*) ve “*Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi*” (*The World Declaration on Education For All, 1990*) temel alınarak hazırlanan “*Eğiten Şehirler Sözleşmesi*” (*Charter of Educating Cities*) kabul edilmiştir (Messina, Valdés-Cotera, 2013). Sözleşme 1994 yılında Bologna’da üçüncüsü ve 2004 yılında Cenovo’da sekizincisi düzenlenen

Uluslararası Eğiten şehirler Kongrelerinde, 2001 yılında kabul edilen “*Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi*”ni (*The Universal Declaration on Cultural Diversity*) de kapsayacak şekilde yenilenmiş ve bugünkü şeklini almıştır (International Association of Educating Cities IAEC, 2020). Sözleşme beyanına göre şehirler, büyük ya da küçük olmaları fark etmeksizin eğitim adına sayısız fırsat sunmakta, çok yönlü bir eğitim için gereken ana unsurları bünyesinde barındırmaktadır (IAEC, 2020, s.4; s.10). Eğiten şehir ise, ulusunun ayrılmaz bir parçasını oluşturan, kendi kişiliğine sahip bir şehirdir. Bu nedenle kimliği, ait olduğu ülkenin kimliğine bağlıdır ancak kendi kendine yeten bir şehir olmaktan ziyade çevresiyle, ülkedeki diğer şehir merkezleriyle ve diğer ülkelerdeki şehirlerle aktif bir ilişkisi olan, bu ilişkiler aracılığı ile deneyimlerden faydalanan ve deneyimlerini paylaşan, böylece sakinlerinin hayatlarını zenginleştiren şehirdir (s.4)

Yaşam boyu öğrenme temelinde öğrenen şehir ve eğiten şehir kavramlarını tekrar masaya yatırmak adına 1992 yılında İsviçre’nin Gothenburg şehrinde 43 ülkeden 130 şehrin katılımıyla “2. Uluslararası Eğiten şehirler Kongresi” (*Congress of Educating Cities II.*) düzenlenmiştir (Kearns,2015; Németh, 2019). Kongrede Donald Hirsch’in 1992 yılında OECD için hazırladığı “*Yaşam Boyu Öğrenme için şehir Stratejileri*” (*City Strategies for Lifelong Learning*) başlıklı raporu sunulmuştur. Kongre İngiltere’de Öğrenen şehirler Ağı’nın (Learning Cities Netwok-LCN) yaratılmasını teşvik etmiş, ayrıca “*Eğiten şehirler Sözleşmesi*” ve “*Hirsh Raporu*” temel alınarak, 1994 yılında İşpanya merkezli “Uluslararası Eğiten şehirleri Birliği” (International Association of Educating Cities- IAEC) kurulmasını sağlamıştır. Yaşam boyu eğitimden yaşam boyu öğrenmeye geçiş sürecine, eğiten şehirlerden öğrenen şehirlere geçiş süreci de eşlik etmiştir.

2002 yılında OECD tarafından Melbourne’de yerel kalkınma için öğrenen bölge ve şehirlerin önemi üzerine bir konferans düzenlenmiş, konferans sonucunda odak noktası, mekanların geliştirilmesi ve yenilenmesi olan sürdürülebilir ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın ilgili toplulukların yararına nasıl sağlanabileceğini göz önünde bulunduran, bu süreçlerde sosyal sermayenin ve yaşam boyu öğrenmenin rolüne özel bir vurgu yapan PASCAL Uluslararası Gözlemevi (Place, Social Capital and Learning International Observatory) kurulmuştur (Kearns, Osborne & Reghenzani-Kearns, 2013; PASCAL, 2002). PASCAL’da bahsi geçen “mekân” (Place), yerel yönetimleri ve bir coğrafi bölge içinde tüm işbirlikçiler tarafından üstlenilen koordineli çabaları ifade etmektedir. şehirlerin ve bölgelerin yeni ekonomik düzeni yönlendirdiği fikrini dikkate alıp, hayata geçirip, ölçmenin öneminden bahsetmektedir. PASCAL’a göre yerleşim

yerlerindeki kültürel, ekonomik, politik, sosyal, doğal ve insani tüm yerel öğelerin iş birliği ile birbirine bağlanmaları şehirlerdeki ve coğrafi bölgelerdeki yaşamı iyileştirebilir. “Sosyal sermaye” (Social Capital) ise sosyal olarak kapsayıcı politika ve uygulamaların teşvik edilmesi anlamına gelmektedir. PASCAL’a göre, sosyal açıdan kapsayıcı olan bölgeler ve şehirler dengeli ve sürdürülebilir kalkınma yaratmak için daha fazla girdiye sahiptir ve daha karmaşık faaliyetler üretebilir, böylelikle de küresel ekonomide rekabet etme olasılıkları daha yükselecektir. “Öğrenme” (Learning) ise öğrenen bölge ve şehirlerin gelişiminin vurgusunu yapmaktadır. Hükümetin, eğitim kurumlarının, özel sektörün ve bireylerin iş birliği içinde hareket ettiği bölge ve şehirlerde yaşam boyu öğrenmek kolaylaşır düşüncesi ile isminin yapı taşlarından biri olarak kullanılmıştır (PASCAL, 2022). PASCAL Uluslararası Gözlemevi kendini hükümetler, yüksek öğrenim kurumları, sivil toplum kuruluşları ve özel sektörden araştırmacılar, politika analistleri, karar mekanizmaları ve yerel yönetimlerden oluşan, öğrenmeyi kentsel ve bölgesel politikanın merkezine yerleştiren kalkınma stratejileri tasarlamak ve uygulamak için şehir ve bölge ve liderlerle iş birliği içinde çalışan küresel bir ittifak olarak tanımlamaktadır. Gözlemevi çalışmalarına 2010 yılında başlatılan, yaşam alanlarındaki öğrenme ortamlarında sorumluluğu olanları bir araya getirme ve bu yolla yaşam boyu öğrenmeyi destekleme amacıyla “PASCAL Uluslararası Değişimler” PASCAL International Exchanges -PIE) programı ile devam etmiştir. Bu program sonucu elde edilen veriler neticesinde de öğrenen şehir araştırmalarını uluslararası düzeyde sürdürmek için “PASCAL Öğrenen Şehir Ağı” (PASCAL Learning Cities Networks- LCN) kurulmuştur. Türkiye’den İzmir şehri İzmir Ekonomi Üniversitesi’nin çalışmaları ile ağı üyedir. PASCAL öğrenen şehirler için araştırmacı rolünü üstlenirken, UNESCO daha çok uygulayıcı rolünü üstlenmiştir (Osborne, Kearns & Yang, 2013).

UNESCO resmi olarak öğrenen şehir projesine UNESCO Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü’nün (The UNESCO Institute for Lifelong Learning- UIL) 2013 yılında Kore Cumhuriyeti’nde düzenlemiş olduğu toplantı sonrası kurulan “*Öğrenen Şehirler için Uluslararası Platformun Hazırlanması*” (*Preparing the International Platform for Learning Cities- IPLC*) çalışmasıyla başlamış, toplantıda UIL tarafından hazırlanan ilk öğrenen şehir taslağı katılımcılara sunulmuş ve pilot şehir uygulamaları yapılmasına karar verilmiştir (UNESCO, 2022). PASCAL’ın araştırmaları ve UIL’nin çalışmaları ile beslenen IPLC, ilerleyen dönemlerde UNESCO tarafından düzenlenen uluslararası konferanslar ve ardından kurulan “UNESCO Öğrenen Şehirler Küresel Ağı” (Global

Network of Learning Cities -GNLC) şeklini almıştır ve günümüzde öğrenen şehirlere ilişkin uygulamalar bu ağ üzerinden takip edilmektedir (UNESCO, 2015).

UNESCO'nun düzenlemiş olduğu "I. Uluslararası Öğrenen Şehirler Konferansı" (*1st International Conference on Learning Cities- ICLC*) 21-23 Ekim 2013 tarihleri arasında, aralarında belediye başkanlarının, eğitim yöneticilerinin ve uzmanlarının, BM kuruluşlarının temsilcilerinin, yerel kuruluşların, sivil toplum örgütlerinin ve uluslararası şirketlerin temsilcilerinin de bulunduğu 102 ülkeden 550'den fazla delege katılımıyla eşitlik, sosyal adalet, sosyal uyum ve sürdürülebilir refahın bir vektörü olarak herkes için yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek için şehirleri harekete geçirmek temasıyla Pekin'de gerçekleştirilmiştir (Kearns, 2015). Konferansta öğrenen şehirler inşa etme ve öğrenen şehirlerin temel özelliklerine ilişkin Pekin Deklarasyonu'nu sunulmuş ve bu deklarasyon öğrenen şehirler projesi için bir kilometre taşı olarak kabul edilmiştir. Pekin deklarasyonu, öğrenen şehirlerin ekonomik büyümeyi, kamu güvenliğini ve çevreyi korumayı teşvik etmedeki rolünün kanıtı olarak ortaya sürülmüştür (Atchoarena & Howells, 2021, s. 171; UNESCO, 2015). Bu çalışma ilerleyen dönemlerde öğrenen şehirlerin neden ve nasıl inşa edilmesi gerektiğine dair ilk kapsamlı çalışma niteliğindedir ve o güne kadar bireysel girişimlerle sürdürülmeye çalışan öğrenen şehir projesini uluslararası sahneye taşımıştır (Ofei-Manu vd., 2017). Küresel bir sorunun yerelden başlayan olası çözüm önerilerinin sunulduğu bu deklarasyon sürdürülebilir kalkınma ve öğrenen şehir kavramlarına ilişkin kapsamlı bir tüzük sunmaktadır (Atchoarena & Howells, 2021; s.172). "Öğrenen Şehirler İnşa Etme Konusunda Beijing Deklarasyonu; Herkes İçin Hayat Boyu Öğrenme: Şehirlerde Kapsayıcılığı, Refahı ve Sürdürülebilirliği Teşvik Etmek" (*Beijing Declaration on Building Learning Cities Lifelong Learning for All: Promoting Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities*) başlıklı belgeye göre dünya hızla değişmektedir ve politik normlar sürekli yeniden tanımlanmaktadır (UIL, 2014a). Ekonomik büyüme ve istihdam, şehirleşme, demografik değişim, bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, kültürel çeşitlilik, insan ve kamu güvenliğini sağlama ihtiyacı, toplumların yönetim ve sürdürülebilirliğinin önündeki zorluklardan sadece birkaçını temsil etmektedir. Deklarasyonda hükümetlerin yanı sıra uluslararası ve bölgesel kuruluşların öğrenen toplumları geliştirmede hayati bir rolü olduğunu kabul edilmekte ancak bu gelişmenin tüm yerel bölgelerde, şehirlerde ve her tür topluluklarda köklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Öğrenmenin yaşam kalitesini iyileştirdiğine, vatandaşları yeni zorlukları öngörmek ve üstesinden gelmek için donattığına ve daha iyi ve daha sürdürülebilir toplumlar oluşturmaya yardımcı olduğuna inanç bildirilmektedir. Bireylere

yaşamları boyunca çok çeşitli öğrenme fırsatlarına erişmelerini sağlamak ve bunları kullanmalarını teşvik etmek için çaba gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Deklarasyon şehirlerin kültürel ve etnik kompozisyonları, mirasları ve sosyal yapıları bakımından farklılık gösterdiğini ama öğrenen bir şehrin birçok özelliğinin herkes için ortak olduğunu kabul etmektedir ve öğrenen şehri, temel eğitimden yüksek eğitime kapsayıcı öğrenmeyi teşvik etmek için insan ve diğer kaynakları harekete geçiren, ailelerde ve topluluklarda öğrenmeyi canlandırıp kolaylaştıran şehir olarak tanımlanmaktadır (UIL, 2014b).

Ana teması öğrenen şehirlerin inşasında yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik köken, din, ekonomik sınıf vb. ayırım yapmaksızın, kapsayıcı politikalar geliştirmek olan “II. Uluslararası Öğrenen Şehirler Konferansı” (2nd ICLC) 28-30 Eylül 2015 tarihleri arasında Meksika’nın Mexico City şehrinde 95 ülkeden 650’den fazla katılımcı ile düzenlenmiştir (Kearns, 2015; UIL, 2022). Konferansta Pekin’in ivmesine dayanarak, sürdürülebilirliği sağlamada öğrenen şehirlerin rolü tanımlanmış ve “UNESCO Öğrenen Şehirler Küresel Ağı” (Global Network of Learning Cities-GNLC) kurulmuş ve öğrenen şehirleri teşvik ve takdir etmek amacıyla ilk defa öğrenen şehir ödülleri verilmiştir (UIL, 2015c). Konferans sonrası yayımlanan raporda öğrenen şehirler küresel ağının işleyişi ve sonuçları detaylandırılmış, sürdürülebilir öğrenen şehirler geliştirmek, ortaklıkları ve ağları güçlendirmek için gereken uygulamalar hakkında bilgi verilmiş ve öğrenen şehirlerin temel özellikleri bildirilmiştir. Ayrıca, öğrenen şehirlerin küresel vatandaşlığı ve çevre yönetimini nasıl destekleyebileceğine, sağlığa ve esenliğe nasıl katkıda bulunabileceğine ve kapsayıcı, sürdürülebilir ekonomik büyümeyi nasıl destekleyeceğine dair iç görüler paylaşılmıştır. Pekin Deklarasyonu’nun öğrenen şehirlerin inşasının gerekçelerini ve süreçte takip edilmesi gereken yolları sunmasının ardından, “Sürdürülebilir Öğrenen Şehirler Üzerine Mexico City Bildirisi”(Mexico City Statement on Sustainable Learning Cities) “UNESCO Öğrenen Şehirler Küresel Ağı Üyeliği”, “UNESCO Öğrenen Şehir Ödülü”, “Öğrenen Şehirler İnşa Etme Yönergeleri”, “3 x 3 x 3 Öğrenen Şehirler Üzerine Gençlik Bildirisi” alt başlıklarını içeren ikinci konferansın raporu deklarasyonun eylem çağrıları sonucu ortaya çıkan faaliyetlerin bildirmektedir (UIL, 2015a).

“III. Uluslararası Öğrenen Şehirler Konferansı” (3rd. ICLC) İrlanda’nın Cork şehrinde 18-20 Eylül 2017 tarihleri arasında 80 farklı ülkeden 180 şehirden katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Konferansta sürdürülebilir şehirler inşa etme hedeflerine ulaşmanın öncelikle ülkelerin sorumluluğunda olmasına rağmen, uygulamaların özel olarak ulusal

düzeyde gerçekleşmediği öne sürülmüştür (UIL, 2017b). Sürdürülebilirlik konusunun şehirlerin yerleştirilmesinde ve küresel hedeflerin şehir bağlamına uyarlanmasında önemli bir adım olduğu ve yaşam boyu öğrenmenin bu süreci destekleyebileceği ve sürdürülebilir şehirleri ve insan yerleşimlerini desteklemeye yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Konferans, yaşam boyu öğrenmenin dünyanın dört bir yanındaki şehirlerin sosyal, ekonomik, kültürel ve çevresel sürdürülebilirliği sağlayabilmesi için muazzam bir potansiyele sahip olduğunu açıkça ortaya koymuştur (UIL, 2017a).

1-3 Ekim 2019 tarihleri arasında Kolombiya'nın Medellin şehrinde ana teması kadınlar, yaşlılar, azınlıklar, göçmenler gibi göz ardı edilme riski yüksek gruplar için daha eşitlikçi öğrenen şehirler inşa etmek olan “IV. Uluslararası Öğrenen Şehirler Konferansı” (4th. ICLC) düzenlenmiştir (Osborne, Hernandez Mendoza, Torres Gomez, & Wheeler, 2020; UIL, 2019a) 60 ülkeden 100 şehir temsilcisinin katılımıyla gerçekleşen konferansta ilk üç konferansın ardından şehirlerde kat edilen ilerlemenin değerlendirilmesi yapılmış ve yeni eylem planları sunulmuş UNESCO ve Medellín şehir yönetiminin iş birliği ile hazırlanan “*Medellin Manifestosu: Kapsayıcılık için Öğrenen Şehirler*” (*The Medellin Manifesto: Learning Cities for Inclusivity*) başlıklı bildiri kabul edilmiştir (UIL, 2019b). Manifestoda öncelikle şehirleşme sürecinde altyapının iyileştirilmesi ve istihdamın sağlanması konusunda karşılaşılan zorluklardan ve bireylerin yaşam standartlarının korunması ve iyileştirilmesi konusundaki ihtiyaçtan söz edilmiştir. Sürdürülebilir kalkınmanın ancak yaşam boyu öğrenme fırsatlarının herkese erişilebilir olması durumunda gerçekleşebileceği, sürdürülebilir kalkınma için yaşam boyu öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi için araştırmacıların ve uzmanların aktif olarak görevlendirilmesi gerekliliği bildirilmiştir. Ayrıca manifestoda Pekin, Mexico City ve Cork'ta düzenlenen uluslararası öğrenen şehir konferans bildirilerinde verilen taahhütler yinelenmiştir (UIL, 2019c).

27-30 Ekim 2021 tarihleri arasında Kore Cumhuriyeti'nin Yeonsu kentinde gerçekleşen “V. Uluslararası Öğrenen Şehirler Konferansı”nın (5th ICLC) ana temasını ise COVID-19'un şehirler üzerindeki etkisi ve pandemi sonrası derinleşen sağlık eşitsizliği ile mücadelede yaşam boyu öğrenmenin rolü oluşturmuştur (PASCAL, 2022; UIL, 2022). Konferansta yaşam boyu öğrenme yoluyla sağlıklı şehirler inşa etmek adına verilen taahhütleri içeren “*Öğrenen Şehirler İçin Yeonsu Deklarasyonu; Yaşam boyu öğrenme yoluyla sağlıklı ve dayanıklı şehirler inşa etmek*” (*Yeonsu Declaration for Learning Cities; Building Healthy and resilient cities through lifelong learning*) başlıklı deklarasyon sunulmuştur (UNESCO, 2022).

OECD ile başlayan, PASCAL ile gelişen ve UNESCO liderliğinde sürdürülen, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden SDG4 (Nitelikli Eğitim) ve SDG11(Sürdürülebilir Şehir ve Yaşam) maddeleri temelinde geliştirilen “Öğrenen Şehir” projesine ilişkin yayınlanan çalışmalarda idealize edilmiş bir öğrenen şehir tasarımına ulaşılmaktadır. Uluslararası kurumların, yerel düzeyde çalışmalara etkisi, müfredat sunma düzeyindedir. Çok paydaşlı ve yüksek maliyetli projeler olduğu için genel tanım ve çalışmalardan özel (yerel) tanımlara ve çalışmalara giden yolun çok başında olduğu görülmektedir.





## **BÖLÜM 3**

### **YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde “araştırmanın modeli”, “verilerin toplanması” ve “verilerin çözümlenmesi” konularına yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, yaşam boyu öğrenme kavramı ve öğrenen şehirler projesi arasındaki ilişki analiz edilmeye çalışıldığı ve öğrenen şehirlerde yürütülen çalışmaların belgeleri incelendiğinden dolayı nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli tercih edilmiştir. Doküman analizi yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi olarak tanımlanan, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir işlemdir (Özkan, 2020, s.). Araştırmada verilerin incelenmesinde ise betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir.

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırma problemi ve alt problemlere uygun olarak yaşam boyu öğrenme, sürdürülebilir kalkınma politikaları, şehirleşme, öğrenen şehirler ve şehirlerin öğrenen şehirlere dönüşmesine ilişkin veriler, raporlar ve resmî belgeler tespit edilip doküman analizi yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada yaşam boyu öğrenme, sürdürülebilir kalkınma politikaları, kentleşme, öğrenen şehirler ve öğrenen şehre dönüşme sürecinin şehirler üzerindeki etkilerine yönelik doküman analizi yapıp, ardından araştırmanın amacı doğrultusunda ne tür dokümanlara gereksinim duyulduğuna karar verilmiştir. Verilerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, veriler ile dokümanlar arasında tutarlılık olup olmadığı denetlenip, güvenilir olmayan ve araştırma amacına hizmet etmeyen dokümanlar inceleme kapsamından çıkarılmıştır. Ulaşılan belgelerin

orijinal metinler olduğundan emin olmak adına özgünlükleri kontrol edilerek, belirli bir sistem içerisinde ve karşılaştırmalı olarak dokümanlar incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Verilerin Çözümlemesi**

Çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, tanımlanan bulguların yorumlanması olarak tanımlanan söz konusu analizde öncelikle araştırma sorularının yapısından yola çıkılarak analiz çerçevesi oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ardından yapılan çözümlemeler sonucunda anlamlı ve mantıklı olan veriler seçilerek çerçeveye göre düzenlenmiş ve oluşturulan çerçeveye ilişkili olmayan veriler dışarıda bırakılmıştır. Düzenlemeler sırasında sonuçlar yazılırken kullanılan “doğrudan alıntılar” seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Üçüncü aşamada ise düzenlenen veriler tanımlanıp gereksiz tekrarlardan uzak ve açık bir anlatım ile bulgular tanımlanmaya çalışılmıştır. Son olarak da veriler olabildiğince nesnel olarak betimlenip yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmektedir.

#### **“Yaşam Boyu Öğrenmenin Şehirleşme ile İlişkisi Nedir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Şehir sadece fiziksel bir yapıyı değil, toplumsal bir gerçekliği ve bir toplumun öğelerinin birbirleriyle etkileşimini de ifade ettiği için insanlık tarihi boyunca tanımı değişmiş öyle ki modern zamanlarda şehrin tam olarak ne anlama geldiği konusunda mutabık olmak daha da zorlaşmıştır (Childe,1950; Marcotullio & Solecki, 2012). Şehirlerin karmaşık sistemler olarak incelenmesindeki en temel sorunu şehir sınırlarının tanımlanması oluşmuştur. Her ne kadar gelişen teknoloji ve değişen sosyo-kültürel yapıya bağlı olarak antik şehirler ve modern şehirler arasında ayrışma olsa ve nüfus yoğunluğu, ekonomik gelişme süreçlerindeki ortaklıkların varlığı kabul görmüş ise de “şehir” yıllar içinde çok çeşitli disiplinlerce tanımlanmaya çalışılmıştır (Marcotullio & Solecki, 2012).

Arkeolojik araştırmalar, yerleşim yerleri için farklı dönemlere tarihlenen ortalama zaman verilerini ortaya koymaya devam etmekte, kimi durumlarsa aynı yerleşim yeri için farklı nüfus ve kullanım alanı tahminleri sunarken, genel olarak bir şehrin maksimum boyuta ulaştığı anı yansıtmıştır (Ortman, Lobo & Smith, 2020). Marksist arkeolog V. Gordon Childe (1950) ise, zaman ve teknolojiye odaklanan arkeologların yerine şehirlere ilişkin bulguları sosyolojik kavramlarla yorumlamış, bir yerleşim alanının şehir olarak tanımlanması için gereken on maddelik bir model ortaya koymuştur. Childe’ın (1950) modeline göre ilk şehirler diğer yerleşim yerlerine göre daha kalabalıktır ve buralardaki nüfusun çoğunluğu meslek uzmanlarından oluşmaktadır. Üreticiler tanrısal yöneticiye vergi ödemekle mükelleftir ve bu sistem üretimin fazlalaşmasına neden olmuştur. Bu alanlarda anıtsal yapılar mevcuttur ve yapılar köy ile şehri net çizgilerle ayırmaktadır. Şehirde yönetici sınıf oluşmuştur ve devlet teşkilatı akrabalıktan ziyade ikamete dayalı

olarak yapılanmıştır. Yazı kullanılmıştır ve matematik, astronomi gibi bilimler geliştirilmiştir. Uzun mesafelerdeki yerleşim birimleri ile ticaret yapılmış, bir taraftan da sanat eserleri üretilmiştir.

Sosyolog, tarihçi Lewis Mumford (1956) şehri coğrafi bir ağ, ekonomik bir organizasyon, kurumsal bir süreç, bir sosyal eylem tiyatrosu ve kolektif birliğin estetik bir sembolü olarak tanımlamış ve şehrin arazinin yapısı ile şekillenmeye başlayıp, savunma, ulaşım ve ekonomik ihtiyaçlarına göre değiştiğini, nüfus büyüklüğünün de ticaret yollarından önce tarımsal kapasitelere bağlı olduğunu ifade etmiştir. Kent sosyoloğu Louis Wirth (1938) ise şehri, birlikte yaşayıp çalıştıkları için birbirine bağımlı olan bireylerin sınırlı alanda yoğunlaştığı kalıcı yerleşim yeri olmakla beraber bireylerin birbirlerinden farklı olabileceği hemen hemen her konuda heterojenliği sergileyen bir insan kompleksi olarak tanımlamaktadır. Mimar Leonarda Benevolo'ya göre şehirler, coğrafyanın belirleyip, tarihin biçimlendirmesi sonucu oluşan, her kuşağın yaşam tarzını daha öncekilerin yaptıkları seçimlerle birleştiren, geçmiş ve gelecek arasında bağlantıları koruyan, her bireyin tek başına taşıyamayacağı kadar ağır olan ortak belleklerin bir araya getirildiği, eski çağlardan bu yana toprağın örgütlenmesiyle birlikte kurumsal ilişkilere de egemen olan mekanlardır (Akt. Baum, 2002).

İlk şehirlerin kuruluş süreçlerine ilişkin farklı görüşler olsa da geleneksel görüş, tarımsal faaliyetlerin yaygınlaşmasıyla başladığını savunmaktadır. Bu görüşe göre tarımın gelişmesi, yoğun insan popülasyonunu mümkün kılmış, ticareti de kolaylaştıracak gıda fazlalığını sağlamış ve depolama ihtiyacını doğurmuştur. İlk şehirlerin temiz su ve mahsul yetiştirmek için elverişli bir iklimden oluşan iyi bir çevre ve birlikte çalışabilen bireylerden oluşan güçlü bir sosyal organizasyonla var olabildiği ifade edilmiştir. En eski şehirlerin, bir organizmanın kurucu hücreleri arasında var olmak gibi, tüm üyeleri arasındaki işlevsel bir tamamlayıcılığa ve karşılıklı bağımlılığa dayanan bir organik dayanışmaya ilk yaklaşımı gösterdiği dile getirilmiştir (Childe, 1950). Ancak daha kolay tanımlanabilir ve güvenilir olması nedeniyle pek çok arkeolog yazıyı bir uygarlık ölçütü olarak kullanmayı tercih etmekte, şehirlerin başlangıcının da sosyoloji ve etnografya biliminin vahşilik, barbarlık ve uygarlık olmak üzere üç başlık altında sınıflandırdığı toplumların “uygarlık” dönemine denk geldiğini öne sürmektedir (Childe, 1950). Nitekim gerçek anlamda ilk şehrin, yöneticinin aynı zamanda koruyucu olan tanrının temsili kabul edildiği, tanrısal yönlerinden güç alan soylu sınıfın halkı sömürdüğü ve sınıfsal ayrımların netlik kazandığı Sümer’de bir antik şehir olan Uruk olduğu kabul edilmektedir (Timuçin, 1994, s.61-63). Böylelikle gereksinimlerden oluşan insan türü için, zenginliğe başka her

şeyden daha çok ve daha samimi bir biçimde saygı gösterilen ve hatta tapınılan, iktidarın yalnızca bir zenginlik aracı olduğu uygarlık çağı başlamıştır (Schopenhauer, çev.2008, s.42). Orta Çağ'da da benzer şekilde, ticaretin örgütlenmesi gezgin tüccarları yerleşmeye zorlamış, yerleşik hayata geçen tüccarların güvenlik gereksinimlerinden dolayı şehirler köylerden duvarlarla ayrılmıştır. Bu duvarlar sadece şehirleri değil halkı da nitelemek için kullanılmış ve kentsoylu(burjuva) kavramı ortaya çıkmıştır (Pirenne, 1927/2019, s.48-49). O dönemde ortaya çıkan “şehir yaşamı insanı özgür kılar” atasözü, sınıfsal farkları, feodalitenin insanlar üzerindeki baskısını ve şehirlerin bu baskıdan kurtuluş umudu olarak görüldüğünü ima etmektedir (Claval, 1984). Ancak siyasal bir yapı da insan bedeni gibi doğumundan itibaren ölmeye başlar, birçok faktörün etkisi altındadır ve yıkımının nedenleri de her zaman tartışma konusu olmaktadır (Rousseau, 1762/2020, s. 89). Neredeyse uygarlık da doğumundan itibaren parçalanmaya başlamıştır. Bu sebeple tarihteki tüm şehirler, kuruluşlarından itibaren yıkılış süreçlerini de başlatmışlar ve kaynak kıtlığı, ticaret yöntem ve yollarının değişmesi, doğal afetler gibi nedenlere istinaden de varlıklarını günümüze kadar sürdürememişlerdir (Childe, 1950).

İnsanlık için yerleşik hayata geçiş, bir tohumun ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlayıp meyvesini verebilmesi gibi, potansiyelini ortaya çıkarabileceği bir alanın sağlanması olmuştur. Yerleşik hayat, insana durup bakma, gözlem yapma, parçaları birleştirme ve yeniden üretme becerisi kazandırmıştır. Deneme yanılma yoluyla devam eden, bilinmezlik ve korkunun hüküm sürdüğü, fiziksel gücün ön planda olduğu hayat; bilen, planlayan, korkan değil korkulan olanın ve zihinsel gelişmişliğin kabul gördüğü bir sürece dönüşmeye başlamıştır. İnsan ve doğa arasındaki ilişki de insanın kendi sınırlarını belirleyip, doğaya tahakkümün başlaması ile yeni bir boyut kazanmıştır. Güç dengeleri değişerek, doğadan insana geçmiş, insanın doğayla mücadelesinin yerini insanın insanla mücadelesi almıştır. Öyle ki bireyselden topluluklara taşınan bu rekabet şehir devletlerinin kurulmasına neden olmuş, şehrin bireyi ve üretimini koruma hizmeti, bireyin şehri koruma hizmetine evrilmiştir. Her şehrin bir tanrısının olduğu ve bu tanrıların yöneticiler tarafından temsil edildiği bu dönemin ardından ise sorgulanamaz davranış kuralları önerip, baskıcı bir ahlak anlayışı getiren tek tanrılı dinin gelmesiyle de şehir devletlerinin birleşerek imparatorlukların kurulması, böylelikle otoritesinin tekleştirilmesi dönemine girilmiştir (Illin & Segal, çev.2016; Timuçin, 1994). Soylunun halk, erkeğin kadın, askerin sivil, güçlünün güçsüz üzerindeki otoritesi olarak ifade edilen efendi otoritesi, şehrin iç dinamiklerinden kendisine yönelmeye başlamıştır. (Kojève, 2007). Otoriteyi “insanları itaat etmeye ve istemedikleri şeyleri yapmaya zorlayabilme”

olarak tanımlayan Max Weber'e (çev. 2018, s.145) göre, başlangıçtan beri ekonomik faaliyetlerden zaman ayırabilen kimseler şehirlerde otorite figürleri olarak kabul görüp, şehir meclisine katılabilmiş ve ortak yönetim sorunlarını tartışabilmişken, ayıramayanlar ise itaat edip, şehrin sürdürülebilirliği konusundaki katkılarını rızalarına bakılmaksızın sunmuştur. Ayrıca Weber, Antik Çin'de şehir görevlerine atanırken tabii tutulan sınavların, Klasik Yunanda şehir üyesi olmanın insanın kendisi ile barbarlar arasındaki farkı ortaya koyduğunun göstergesi kabul edilmesini, Roma'da şehirli olmanın ayrıcalık sayılmasını, şehrin otorite ile ilişkisine örnek olarak sunmuştur.

Antik şehirlerde şehrin tüketim ihtiyaçları etrafında dönen siyasi yaklaşım, teknolojinin gelişmesiyle zamanla yerini endüstriyel üretime bırakmaya başlamıştır. Tüketim fazlasının üretilmesi ile ticaretin başlaması, ticaretin gelişmesi ile endüstriyel üretimin artması şehirlerin hızla büyümesine neden olmuştur. Binyıllar boyunca fiziksel yapısı, sınırlarını belirleyen surları, içinde yaşayanları ile karakterize edilen antik şehirlerin yerine, I. Sanayi devrimi ile fabrika ve konutların sınırlarını çizdiği, yerleşim yerlerindeki yaşam koşullarının kötüleştiği yeni bir şehir modeli ortaya çıkmıştır (Çakıroğlu ve Karadirek, 2019, s.25). II. Sanayi devrimi ise ekonomik ve buna bağlı olarak çevresel ve sosyal değişimlerin zirveye ulaştığı ve şehirlerin bu değişime ayak uydurma zorunluluğunu beraberinde getirdiği bir süreci başlatmıştır. Şehirlerin hızla kalabalıklaşması insanların yollara, temiz suya, kanalizasyon sistemlerine, çöplerinin imhasına, sağlık kurumlarına, okullara ve sosyal alanlara ihtiyacını daha da arttırırken, ihtiyaçlarının karşılanma oranını düşürmüştür (Genç, 2019, s.142-145; Mokyr, 2003). III. Sanayi Devrimi ise küreselleşme gündemini oluşturmuş, şehirler bir taraftan tek tipleşirken bir taraftan özerkliklerini koruma uğraşına girmiştir (Genç ve Çakıroğlu, 2019, s.182). New York, Londra, Tokyo gibi belirli şehirler, geleneksel şehir kavramını yeniden tanımlama eğiliminde olan küresel şehirler için başlıca örnekler haline gelmiştir alstonalts. Teknolojik olarak gelişmiş şehirlerin modern dünyayı tanımladığını iddiası şehirdeki sosyal etkileşimlerin dışlanarak yüzeysel bir tanıma indirgenmesine ve şehir araştırmalarında şehir sakinlerinin yok sayılmasına yol açmıştır. Bu haliyle ayrımcı bir doğayı benimseyen şehir, demografik yapıya, ekonomik sınıfa, ırka, etnik kökene, cinsiyete ve cinsel yönelime bağlı olarak kişi başına düşen tanımla anlamlandırılmaya çalışılan, bir yaşam alanından ziyade hayatta kalma alanına dönüşmüştür. Kimileri için olağanüstü inovasyon, ticaret ve üretim merkezi, kimileri için pahalı zevklerin sunulduğu bir oyun alanı, kimileri için özgürlük vaat eden topraklar, kimileri için sosyal aktivite cenneti iken kimileri için düşük standartlarda yaşamaya mahkûm oldukları bir ev,

güvenle yürüyemedikleri sokaklar, zorbalığa uğradıkları mahalleler, ulaşım da kaybettikleri zaman, formal ve informal eğitimden mahrumiyet, yararlanamadıkları sağlık sistemi ya da şiddetli iletişim temelinde yapılanmış sosyal ilişkiler anlamına gelebilmektedir (Herzberg, 2017, s.19). Küreselleşmeye paralel olarak bireylerin de özerkleşme çabası şehir şehirli ilişkisini etkilemekte ve ilk şehirlerin deneyimlediği güç dengelerindeki değişimi hala devam ettirmektedir. Bu nedenle de her dönemde ilerlemenin sembolü olan şehirler, günümüzde modern toplumun kalıcı sorunlarının merkezine dönüşmüştür (Shemelev & Shmeleva, 2009).

Özetle, şehir hem bir ticari ve siyasi kurum hem de birey ve toplumlar için düzenekler kümesi olarak işlev gören bir yapıdır. Ancak şehre sadece bir kurum olarak bakmak, bu kurumun insan doğasının inşa ettiği bir mekanizma olduğu gerçeğini yadsımak olacaktır. İklim ve coğrafya ile temellenmiş olsa da köklerinde orada yaşayanların alışkanlıkları, tercihleri ve ihtiyaçları yatmaktadır (Childe, 1950; Frenkel, 1994; Mumford, 1956). Şehir, insanlar, binalar, sokaklar, yollar ve benzerlerinden oluşan bir yığın, idari kurumların organize ettiği bir takım çalışması olmasının yanı sıra geleneklerle aktarılan tutum ve duygular bütünüdür. Tüm varoluşu çevresel, iklimsel, ekonomik ve sosyal bağımlılıklarıyla ilişkilidir ve sakinlerinin seçimlerinin, ihtiyaçlarının ve zevklerinin ürünüdür. Her ne kadar mekanik bir sistem olarak algılsa da tüm tarih boyunca insan eliyle kurulmuş, insan iradesi ile geliştirilmiş ve insan seçimleriyle sonunu ya da sonsuzluğunu hazırlamıştır (McDonnell & MacGregor-Fors, 2016).

Yaşam boyu öğrenme kavramının tanımı nispeten yeni olmasına rağmen, varlığı insanlık tarihi kadar eskidir ve uygarlıkla özdeşleştirilen şehir yapılanmasıyla doğrudan ilişkidir. Küçük gruplar halinde avlanıp, yenilebilir bitkiler toplayan ve türdeşlerinden, hayvanlardan ve zorlayıcı doğa koşullarından gelen tehlikelerden korunmaya çalışan insanlar için yaşamın kendisi bir öğrenme ve öğrendiğini nesillere aktarma süreci görevi üstlenmiştir. Yaşamlarının sürdürülebilirliği öğrenme ve öğrendiklerini uygulamaya bağlı olan insanların ateş ve gündelik yaşam aletleri konusunda uzmanlaşmaları ile uygarlığa ilk adımı atılmış, hayvanlar ve toprak evcilleştirilerek, şehir dediğimiz çeşitli uzmanlıklar ve iş birliği gerektiren karmaşık bir düzeneğe sahip sosyal, ekonomik, askeri, siyasi sistemler inşa edilmiştir. Sınırlı sayıda insan için, zamanın ihtiyaçlarını karşılamaya uygun çevresel koşulları sağlayan bir toprak parçası üzerinde başlayan süreç insanı öğrenme ve öğretme aracılığıyla günümüz teknolojisine kadar da ulaştırmıştır. İlk şehirler de insanın çevresini arzu ettiği şekle sokmasını sağlayan, ihtiyaç duyduğu her konuya

ilişkin büyük bir potansiyele sahip olan informal öğrenmeler aracılığıyla kurulabilmiştir. Bilginin şehri inşa ettiği, şehrin de bilgiyi ürettiği iç içe geçmiş bu organik yapı gücünü zamanla, yazı ile insan hayatına giren bilgiler yığının aktarımını ve kalabalık insan topluluklarına tanrısal yöneticilerin buyruklarını iletmeyi kolaylaştırmak için geliştirilen planlı sistemlere bırakmaya başlamıştır. Böylelikle insanın doğadan ve çevresindeki insanlardan öğrenme hâli, yöneticilerden ve tanrıdan öğrenme hâline dönüşmüş, okuma-yazma, matematik, astroloji, tarih, felsefe vb. bilimler gelişmekle birlikte genellikle soylu sınıfın ulaşabileceği bir ayrıcalık olarak kalmıştır. Şehirlilerin aksine eğitimden yoksun, kaba bir aşağı sınıf olarak gösterilen köylülerin ticaretin gelişmesiyle şehirlere göç etmesi ile de taşımacılık ya da belli ürünlerin yapımında çalışmak için uzmanlaşmaları gerekmiştir. Nüfus yoğunluğunun artmasıyla şehirlerde çeşidi gittikçe artan becerilere sahip işçi gereksinimi artmış, hem şehrin sürdürülebilirliği için ihtiyaç duyduğu iş gücü hem de bireyin şehirde yaşamını idame ettirebilmesi için sahip olması gereken uzmanlığın sağlanabilmesi adına yaşam boyu öğrenme önem kazanmıştır. Böylelikle Antik Yunan'da askeri eğitimle başlayan daha sistematik bir yaşam boyu öğrenme odağını mesleki eğitime çevirmeye başlamıştır. Usta çırak ilişkisiyle yürütülen, kuşaklar arası aktarımla gerçekleşen bu öğrenmelerin metodu, teknolojik gelişmeler ve hızlı nüfus artışına bağlı olarak zamanla değişmiştir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında olan okul dönemine ilişkin faaliyetler ilk olarak şehirlerde gerçekleşmiş, şehir hem sınıf farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmuşken, hem de beklenmedik büyümesi sonucunda önceleri sadece şehrin önde gelenlerinin hakkı olan eğitimin, herkesin hakkı olduğunun kabul edilmesine de vesile olmuştur. En donanımlı eğitim ve öğretim kurumlarına ve en kapsamlı informal öğrenme ortamlarına her zaman şehirler olarak sağlamıştır. Başka bir deyişle, tarih boyunca yaşam boyu öğrenme ve şehir birbirini beslemiş, birbirlerinin sürdürülebilirliğine hizmet etmiştir ve eğitimin hiyerarşik yapısı, yöneten ve yönetilenlerden oluşan şehrin doğası ile özdeşleşmiştir. Bu sebeple teoride yaşam boyu öğrenmenin bireylerin kendilerini gerçekleştirmesinin bir yolu olma özelliğine vurgu yapılsa da pratikte bireyin kendisinden bekleneni gerçekleştirmesini sağlamanın ötesine de geçememiştir. Şehrin sosyolojisi ve kültürü her dönemde ekonomik koşullar temelinde şekillendiği, özünde şehirli olmak ile iş gören olmak aynı anlama geldiği için de yaşam boyu öğrenme ve istihdam birbirlerine bağımlı hale gelmiştir. Yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen birey, istihdamını garanti altına alabilmiş, istihdamı garanti olan birey yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinden yararlanabilmiş ve yararlanabildiği ölçü de şehirli olabilmiştir. Bu nedenle, şehirde olabilmek için öğrenmek,



öğrenmek için şehirde olmak döngüsünün antik dönem ile modern dönemin en belirgin ortak özelliklerinden biri olduğu düşünülmektedir. Öyle ki, yaşam boyu öğrenme kavramını tanımlanma çalışmaları, kavramın istihdamla ilişkisinin netleşmesini sağlayan ilk Sanayi devrimi ile başlamış, kavram kapsamına rağmen literatürde çoğunlukla mesleki teknik eğitimle ilişkilendirilmiştir. Ancak yaşam boyu öğrenme, aynı dönemde hızla artan nüfus sebebiyle kaynak ve altyapı sorunu yaşayan, birlikte yaşamayı öğrenmesi gereken çeşitli insan gruplarına ev sahipliği yapan şehirler için de çözüm yolu olarak görülmeye başlanmıştır.

### **“Öğrenen Şehir Nedir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Öğrenen şehir, tüm sakinleri için sağlıklı bir çevrenin yanı sıra barınma, eğitim, sağlık ve ulaşım hizmetlerinde insana yakışır kalite sunan ve her yaştan insanı yaşam boyu öğrenmeye dahil etmeyi taahhüt eden, yaşam ve çalışma alanlarının öğrenme ortamı olarak yorumlandığı veya tasarlandığı şehirdir (Kearns, 2015; UNESCO, 2022). Bu görevlerini 21.yüzyılın sosyal, ekonomik ve politik zorluklarıyla birlikte yaşama kültürü ile mücadele edilebileceğini temel alarak gerçekleştirir (Plumb, Leverman & McGray, 2007). Her bireyin benzersizliği, yaratıcılığı ve sorumluluğuyla kendi potansiyelini ifade etme, onaylama ve geliştirmesini sağlamak için eğitime yatırım yapar. Herkesin saygı duyulduğunu hissedebilmesi ve diğerlerine saygı duyabilmesi, başkalarıyla diyaloga girebilmesi için tam eşitlik koşullarını teşvik eder. Öğrenen şehirler örgün ve yaygın eğitim kurumları, formal ve informal öğrenme ortamları arasında iş birliği yapılmasını sağlar ve yerelden başlayan bu işbirlikçi hareketin uluslararası çalışmalarda yer bulmasını amaçlar (Borkowska & Osborne, 2018). Öğrenen şehirlerde temelde bireyler, ekonomik ve politik güç merkezleri tarafından kontrol edilen bir bilgi seli karşısında özerk özneler olarak kalabilmeleri ve küreselleşmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan zorluklara ve olasılıklara eleştirel gözle bakabilmeleri için öğrenmeye devam etmeleri teşvik edilmeli ve eğitim yoluyla karmaşık bir uluslararası duruma yerel dünyaları aracılığıyla müdahale edebilmeleri sağlanmalıdır (Garnett & Whitworth, 2015). Öğrenen şehir projesine göre tüm ülkelerdeki şehirler, yerel boyutlarında, demokratik bir yurttaşlığın denemesi ve pekiştirilmesi için platformlar oluşturarak, etik ve sivil değerler eğitimi yoluyla barış içinde bir arada yaşamanın destekçileri olarak hareket etmelidir (UNESCO, 2015). Modern şehrin doğasındaki çeşitliliğin göz ardı edilmemesi öğrenen şehirler için ana

hedeflerden biridir ve buna göre de öğrenen şehrin görevlerinden biri de şehri oluşturan toplulukların katkılarını ve şehirde yaşayan herkesin kendi haklarının olduğunu hissetmesi gerekliliğini göz önünde bulundurarak, kimlik ve çeşitlilik arasında bir denge ve uyum sağlamaktır. Bu nedenle ötekinin inkârı ve karşılıklı güvensizlik olarak ifade edilen bir belirsizlik dünyasında yaşadığımızın farkında olarak ve tek taraflı çözümler aramak yerine bu farklılıkları kabul ederek, bilgi, diyalog ve katılım süreçlerini yaşamanın, belirsizlikle başa çıkmanın en iyi yolu olduğunu ifade etmekle yükümlüdür (Borkowska & Osborne, 2018; Osborne, Kearns & Yang, 2013; Kearns, 2015). Öğrenen şehirlerde yaşama hakkı, herkes için eşitlik, sosyal adalet ve toprak dengesi ilkelerinin bir garantisini oluşturma, şehrin sahip olduğu tüm eğitim potansiyellerini geliştirme ve şehrin eğitim ilkelerini politik projesine dahil etme anlamında yerel yönetimler sorumluluk almalıdır (UNESCO, 2022).

Öğrenen şehirlerde, şehrin tüm sakinleri, özgürlük ve eşitlik içinde, şehrin sunduğu eğitim, boş zaman ve bireysel gelişim araç ve fırsatlarından yararlanma hakkına sahiptir (UNESCO, 2015). Öğrenen şehirlerin vaat ettiği haklar herkes için temel eğitim hakkının bir uzantısı olarak anlaşılmalıdır. Öğrenen şehir, sakinlerine yaşam boyu öğrenmeyi çeşitli şekillerde ve sürekli olarak taahhüt etmelidir ve bunu mümkün kılmak için, kendi özel ihtiyaçları olan tüm dezavantajlı grupların dikkate alınması gerekmektedir. Şehircilikte ve yönetimde, fiziki engeller de dahil olmak üzere eşitlik hakkının kullanılmasını engelleyen her türlü engelin aşılması için uygun tedbirler alınmalıdır. Bunun hem belediye yönetiminin hem de şehri etkileyen diğer hükümet düzeylerinin sorumluluğunda gerçekleşmesi beklenmektedir. Vatandaşların da bu göreve bireysel olarak üye oldukları çeşitli dernekler aracılığıyla da bağlı kalması sağlanmalıdır. Öğrenen şehir, uluslararası dayanışma, iş birliği ve dünya barışının yanı sıra çeşitlilik içinde her türlü ayrımcılığa karşı mücadele eden bir eğitimi destekleyen, eşit koşullarda ifade özgürlüğünü, kültürel çeşitliliği ve diyalogu teşvik eden, kökenleri ne olursa olsun hem yenilikçi hem de popüler kültür girişimlerinden yararlanan ve ekonomik kriterlere dayalı eşitsizliklerin düzeltilmesine katkı sağlayan bir şehirdir. Yalnızca barış içinde bir arada yaşama biçimi olarak değil, aynı zamanda farklı yaşlardaki insan grupları tarafından paylaşılan ortak projeleri aramanın bir yolu olarak nesiller arasındaki diyalogu teşvik eden ve farklı yaş gruplarının ilgili ve becerilerine yönelik projeler üreten bir yapıdır (UNESCO, 2017).

Öğrenen şehir projesi, eğitim bağlamında belediye politikalarının her zaman sosyal adalet, demokratik toplum ruhu, yaşam kalitesi ve bireysel vatandaşın

yetiştirilmesi ilkelerinden esinlenen daha geniş bir bağlama atıfta bulunması gerektiği fikrini benimsemiştir ve belediyeleri eğitim konularında yetkilerini etkin bir şekilde kullanmayı taahhüt etmeye, bu yetkilerin kapsamı ne olursa olsun, örgün veya yaygın, eğitimin tüm biçimlerini ve farklı kültürel tezahürlerini, bilgi kaynaklarını ve öğrenme yollarını içerecek şekilde geniş ve bütünlüklü bir eğitim politikası ortaya koymaya davet etmektedir. Belediyeler uygun eylemi gerçekleştirmek için ise, belediye politikasından sorumlu kişiler, sakinlerin durumu ve ihtiyaçları hakkında doğru bilgi edinmeli ve güncel tutacağı ve kamuoyuna açıklayacağı araştırmalar yaparak, belirli önerilerin ve genel politikaların formüle edilmesini sağlayan kişi ve gruplara sürekli açık kanallar oluşturmaktadır. Ayrıca, belediyelerin, kendi yetki alanının herhangi bir alanındaki karar verme sürecinde, alınan kararların eğitimle ilgili etkisini akılda tutması gerektiğini ifade edilmektedir (UNESCO, 2019).

Öğrenen şehir, şehrin dönüşümü ve büyümesi için duyduğu yeni ihtiyaçlar ile tarihi sembollerinin korunması arasındaki uyumu sağlayan, şehir planlamasının, çevre ve tüm bireylerin gelişimi üzerindeki muazzam etkisini göz önünde bulunduran ve birbirlerinden öğrenecek çok şeyi olan farklı kültürlerden insanların ayrılmasına direnen bir şehirdir. Şehrin fiziksel mekânının organizasyonu, erişilebilirlik, karşılaşma, ilişkiler, oyun ve eğlencenin yanı sıra doğaya daha fazla yakınlık gereksinimleri düşünülerek yapılan bir şehirdir. Öğrenen şehrin, şehir planlamasında, tesislerinde ve hizmetlerinde engellilerin, yaşlıların ve çocukların ihtiyaçlarına özel önem verilerek, mümkün olan azami bağımsızlıklarından vazgeçmek zorunda kalmadan kendilerine dostane ve sahip oldukları sınırlamalara saygılı bir şehir ortamı sağlanması önem teşkil etmektedir. Belediye yönetimi, şehri, çocuklara ve gençler başta olmak üzere tüm sakinlerinin kişisel, sosyal, ahlaki ve kültürel gelişimine uygun alan, tesis ve kamu hizmetleri ile donatmalıdır. Şehir kendisini etkileyen dışlama ve marjinalleştirme mekanizmalarının ve bunların çeşitli biçimlerinin farkında olmalı ve ihtiyaç duyulan olumlu eylem politikaları geliştirmeli ve şehrin kendilerine ait olduğunu özgürce hissetme hakkına sahip olan göçmenler veya mülteciler, özel ilgiye ihtiyaç duyabileceklerinden öğrenen şehir, mahalleleri ve hayatın her kesiminden sakinleri arasında sosyal uyumu teşvik etmek için çaba göstermelidir (PASCAL, 2022; UNESCO, 2015).

Öğrenen şehirlerde, sakinlerinin eleştirel ve sorumlu bakış açısı geliştirebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgiler ile ilgili eğitim faaliyetleri sağlamakla yükümlüdür ve tüm sakinlerine, kamusal alanlara, şehrin kültürel mirasına ve şehirde sunulan hizmetlere saygı, hoşgörü, katılım ve sorumluluk gibi demokratik bir yurttaşlığın değerleri ve

uygulamaları konusunda eğitimler sunmalıdır. Belediyeler ayrıca şehirler arası değişim programları da dahil olmak üzere eğitim forumları ve tartışmaları sağlamalı, şehirdeki afişleri bir öğrenme aracı olarak kullanabilmelidir. Genel olarak eğitimcilere ve çoğu zaman farkında olmadan eğitimci görevini üstlenen özel veya kamu kuruluşu personeline yönelik projeler geliştirmeli, güvenlik güçlerinin de şehri bir öğrenme alanı olarak kullanılması fikri ile uyum içinde hareket etmesi sağlanmalıdır. Kolektif eğitim faaliyetleri yürütmek için de belediyelerin, özel ve kamu kuruluşlarının, sivil toplum örgütlerinin ve bireylerin iş birliği yapmasına olanak sağlanmalıdır (UNESCO, 2013).

Unesco tarafından 2013 yılından yana her iki yılda bir düzenlenen öğrenen şehir konferanslarının ardından yayınlanan beş deklarasyon çerçevesinde ise öğrenen şehrin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (UNESCO, 2013; 2015; 2017; 2019; 2021):

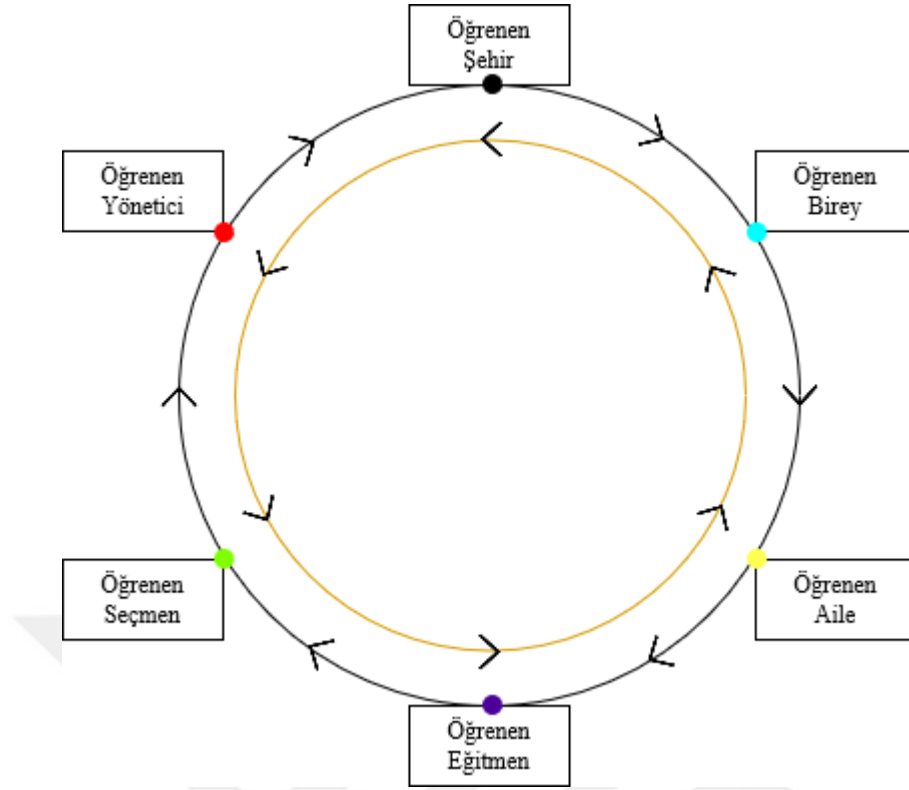
1. Her vatandaşın okuryazar olmasını ve temel becerileri edinmesi sağlar.
2. Her çocuk için okul öncesi eğitime erişimi sağlar.
3. Örgün eğitime erişimin ilköğretimden yükseköğretim düzeyine kadar genişletilmesi sağlar.
4. Özel ihtiyaçları olan öğrenciler için destek sağlar.
5. Yetişkinlerin teknik ve mesleki eğitime erişimini ve katılımını sağlar.
6. Göçmen aileler de dahil olmak üzere tüm dezavantajlı gruplara eğitime erişim konusunda destek sağlar.
7. Öğretmekten öğrenmeye ve salt bilgi edinmekten yaratıcılığın ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesine doğru giden bir değişimini teşvik eder.
8. Öğrenmede Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanımına uygun politikalar geliştirir.
9. Yöneticileri, öğretmenleri ve eğitimcileri gelişen teknolojileri kullanmak için eğitir.
10. Uygun şekilde eğitilmiş yöneticiler, öğretmenler ve eğitimciler istihdam eder.
11. Öğrenme alanları olarak iletişim medyasının, kütüphanelerin, müzelerin, ibadethanelerin, spor ve kültür merkezlerinin, toplum merkezlerinin, parkların ve benzeri yerlerin rolünü kabul eder ve öğrenen dostu ortamları teşvik eder.
12. İnformal öğrenme ortamlarının önemini kabul eder ve her türlü öğrenmeyi tanıyan ve ödüllendiren sistemler geliştirir.
13. Tüm vatandaşlara yeterli bilgi, rehberlik ve desteğin sağlanması için vatandaşları çeşitli yollardan öğrenmeye teşvik eder.
14. Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlar.

15. Kapsayıcı ve sürdürülebilir ekonomik büyümeyi teşvik eder.
16. Yoksullukla mücadele eder.
17. Tüm vatandaşlar için istihdam olanakları yaratır.
18. Göçmen işçiler de dahil olmak üzere işgücünün tüm üyelerinin eğitime erişimini sağlar.
19. İşsiz gençler ve yetişkinler için uygun öğrenme fırsatları yaratır.
20. İşverenleri ve sendikaları işyerinde öğrenimi desteklemeye teşvik eder.
21. Ekonomik ve diğer insan faaliyetlerinin doğal çevre üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaya çalışır.
22. Doğal çevreyi korur ve şehirlerin yaşanabilirliğini artırır.
23. Güvenli, uyumlu ve kapsayıcı bir topluluk yaratır.
24. Bireylerin toplum yaşamına aktif olarak katılmalarını teşvik eder.
25. Bilimi, teknolojiyi ve yeniliği aktif olarak destekler.
26. Vatandaşların BİT araçlarına ve öğrenme programlarına erişimini genişletir.
27. Kaliteli e-öğrenme kaynakları geliştirir.
28. Çeşitli kültürel faaliyetlere erişimi sağlar.
29. Tüm ortamlarda aktif öğrenme yoluyla sürdürülebilir kalkınmayı teşvik eder.
30. Topluluk temelli öğrenme alanları oluşturur.
31. Topluluk tarihini ve kültürünü ve yerele özgü öğrenme yollarını tanır.
32. Kamu ve özel kuruluşların öğrenen kuruluşlar olmalarına yardımcı olur.
33. Paylaşılan ahlaki, etik ve kültürel değerler konusunda farkındalık yaratır ve farklılıklara hoşgörüyü teşvik eder.
34. Öğrenmeyi teşvik eden ve kutlayan halka açık etkinlikler düzenler.
35. Herkes için yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek için sağlam temellere sahip ve katılımcı stratejiler geliştirir ve uygular.
36. Öğrenen bir şehir olma yolundaki ilerlemeyi sürekli olarak izler ve değerlendirir.
37. Sektörler arası koordinasyon mekanizmaları oluşturur ve kaynakları ve öğrenme fırsatlarının kullanılabilirliğini artırır.
38. Tüm paydaşları kaliteli öğrenme fırsatları sağlamaya ve şehir için kendi benzersiz katkılarını sunmaya teşvik eder.
39. Hükümetleri, sivil toplum örgütlerini, özel sektör kuruluşlarını ve bireyleri yaşam boyu öğrenmeye daha fazla finansal yatırım yapmaları için teşvik eder.
40. Öğrenmenin önündeki yapısal engelleri kaldırmaya ve yoksullukla mücadele eden ekonomik politikaların benimsenmesine çalışır.

41. Vatandaşları gönüllülük temelinde yetenek, beceri, bilgi ve deneyimlerini sunmaya teşvik eder ve farklı şehirler arasında fikir, deneyim ve iyi uygulama paylaşımı sağlar.

Öğrenen şehirlere ilişkin yapılan araştırmalardan ve uluslararası kuruluşların yayınladığı resmî belgelerden öğrenen şehirlerin insan hakları, eşitlik ve adalet temelinde tasarlanmış, kapsayıcı olmayı önemseyen, sakinleri için fiziki koşulları iyileştirirken, bireylerin manevi ihtiyaçları da gözetilen ve bunu yaparken ayrımcılığa karşı duruş sergileyen, şehrin doğal kaynaklarının korunması ve geliştirilmesi için çaba gösteren şehir olduğu sonucuna varılabilir. Öğrenen şehrin, herkes için temel ihtiyaçların insani düzeyde sağlandığı, içinde iş birliği ile eğitim faaliyetlerinin tasarlandığı ve uygulandığı, her bireyin hem öğrenen hem de öğreten rolünü üstendiği dev bir kampus olarak idealize edildiği görülmektedir. Ancak UNESCO'nun belgelerinde idealize etmiş olduğu öğrenen şehirler, en nihayetinde OECD tarafından hayata geçirilmiştir ve projenin isminde “öğrenen” kelimesi olduğu için eğitim bilimleri ile yakından ilişkili görünüyorsa da aslında iktisat ile daha ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca projenin yerel düzeyde ekonomik kalkınmaya vurgu yaparak, küresel ekonominin kahramanlarının sorumluluğu yerele bırakmakta olduğu görülmektedir. Bir ütopya olarak gündeme gelen ve tanımlanan bu projenin gerçekleşebilmesinin anahtarı yeni bir ekonomik düzen ve yeni toplumsal değerler olabilir.

UNESCO öğrenen şehrin bireyler için yapabileceklerine odaklanmış ve öğrenen bireylerin olması için yaşam boyu öğrenme politikalarını destekleyen öğrenen şehirlerin öneminin altını çizmiştir. Ancak öğrenen şehirlerin de inşası öğrenen bireylerin varlığı ile ilişkilidir. Öğrenen şehir ve öğrenen şehir sakininin birbirlerini yarattıkları fikri Şekil 1'deki gibi gösterilebilir.



Şekil 1. Öğrenen Şehir Döngüsü

Buna göre, öğrenen şehirler öğrenen bireylerin kaynağı rolünde olmakla birlikte, öğrenen bireyler de öğrenen şehirlerin yapı taşlarından biridir. Öğrenen aileler öğrenen bireylerden oluşur ve öğrenen eğitimcilerin yetişmesini sağlar. Burada eğitimciden kasıt; eğitimciler ile, tüm eğitim kurumları ve eğitim yöneticileridir. Ancak öğrenen eğitimciler, kendini ve bulundukları toplumu sorgulayan ve seçimlerini ona göre yapan seçmenler yetiştirebilirler ya da yetiştirme niyetinde olabilirler. Burada seçmenden kasıt ise, sadece kendi yöneticilerini seçen değil, üretim yollarını ve tüketim miktarını seçebilendir. Oyunu savaştan, eşitsizlikten, tahribattan yana değil, barıştan, adaletten ve sürdürülebilirlikten yana kullanabilendir. Öğrenen seçmenler, öğrenen yöneticilerden yana tercihlerini kullanırlarsa öğrenen şehirler hayata geçebilir ki burada kastedilen öğrenen yönetici, öğretici rolünü bıraktığı için öğrenen seçmene tahakkümü de bırakabilen yöneticidir. Şekilde yer alan sarı çember ve ters istikametteki oklar ise, öğrenen şehir bileşenlerinin karşılıklı olarak birbirlerini yarattıklarını ifade etmektedir. Özetle; bireyler, aileler, eğitim kurumları, kurum ve kuruluşların iş birliği ile inşa edilebilecek olan öğrenen şehirler bireyden başlayan ve yine bireye dönen çok katmanlı bir yapıdır. Bu katmanlı yapıda yaşam boyu öğrenme kavramının, sürekli vurgusu yapıldığı gibi bireylerin ve ailelerin eğitimi desteklemekle sınırlı kalmayıp, öğrenen eğitimciler üzerindeki rolünün önemsinmesi ve bu doğrultuda çalışmaların yapılması

gerektiği düşünölmektedir. Bireylerin şehre olduğu kadar, tasvir edildiği gibi şehirlerin de bireylere hizmet sağlayabilmesi için eğitim sisteminin aileler ve bireyler için tasarladığı, istihdam temelli faaliyetlerine ek olarak, üreticilerin ve yöneticilerin eğitimine yönelik programlar tasarlaması gerekmektedir. Bu noktada ise eğitim ve iktidar ilişkisi öne sürölebilir ancak yaşam boyu öğrenmenin örgün ve yaygın eğitim kurumlarının dışında, informal yollarla da gerçekleşebiliyor olması ütoppyaya yakın bu projenin yaşam boyu öğrenme kapsamındaki informal öğrenmeler aracılığı ile gerçekleşebileceğini düşöndürmektedir.

### **“Bir Şehir Öğrenen Şehre Nasıl Dönüşür?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bir şehrin öğrenen şehir ünvanı alması ile öğrenen şehre dönüşmesi arasında farklar bulunmaktadır. UNESCO GNLC’ye üye olmak için takip edilmesi gereken adımlar 2021 yılında UNESCO tarafından hazırlanan raporda güncellenerek aday şehirlere sunulmuştur. Bu rapora göre üyelik için takip edilmesi gereken adımlar aşağıdaki gibidir (UNESCO, 2022):

Adım 1: Şehir yönetiminin kendini ilgili şehrin bir “öğrenen şehir” olması için gereklilikleri yerine getirmeye adanması.

Adım 2: UNESCO Öğrenen Şehirler Küresel Ağının “Rehber Kılavuzu” nu benimsemek ve şehir yönetimine benimsetmek.

Adım 3: <http://learningcities.uil.unesco.org/home> adresinde yer alan başvuru formunu doldurmak.

Adım 4: Formun belediye başkanından veya ilgili yönetici tarafından onaylanması

Adım 5: Onay için başvuru formunu ilgili UNESCO Milli Komisyonuna yollamak ve bir kopyasını da UNESCO Öğrenen Şehirler Küresel Ağı Sekretaryasına [learningcities@unesco.org](mailto:learningcities@unesco.org) adresinden iletmek.

Ayrıca UNESCO şehirlere öğrenen bir şehir olma sürecinin her aşamasında başvurulabilecekleri bir dizi eyleme geçirilebilir öneri kılavuzu sunmuştur. Kılavuzda her şehrin kendine özgü yapısına uyarlanması gereken altı eylem alanından söz edilmiştir. UNESCO GNLC sekreterliği, bu altı eylem tavsiyesini takip eden şehirlere öğrenen şehir kavramının zenginleştirilmesi için yapılan araştırmaları yaygınlaştıracakları, öğrenen



şehirler inşa etmek için araçlar geliştirecekleri, başarılı uygulamaları paylaşacakları, üye şehirler arasında diyalogu teşvik edecekleri konusunda taahhütte bulunmuştur. Buna göre şehirlerin öğrenen şehirlere dönüşmesi için takip etmesi gereken plan aşağıdaki gibidir (UNESCO, 2015):

1. Öğrenen bir şehir olmak için bir plan geliştirmek: Şehrin öncelikli sorunlarını belirlenmeli ve bu ihtiyaç analizi yapılırken şehir yönetimi sürece dahil edilmelidir. Farklı sektörler ve paydaşlar tarafından uygulanan ilgili faaliyetler hakkında bilgi toplanmalıdır. Tüm paydaşlar için kapasite geliştirme atölyeleri düzenleyerek öğrenen bir şehir inşa etmenin ne anlama geldiğine dair bir anlayış geliştirilmelidir. Ardından, orta ve uzun vadeli hedefleri ve değerlendirme araçlarını tanımlayan, güçlü siyasi kararlılığın yansıtıldığı somut bir eylem planı oluşturulmalı ve plana akılda kalıcı bir isim verilmelidir. Şehirde öğrenmeyi geliştirmek için uygulamaya geçirilmesi planlanan eylemleri özetleyen bir şehir tüzüğü geliştirilmeli ve eylemler, merkezi hükümetin öğrenen bir toplum inşa etme stratejileriyle uyumlu olmalıdır.

2. Tüm paydaşları içeren koordineli bir yapı oluşturmak: Öğrenen bir şehirde tüm kuruluşların ve vatandaşların paydaş olması nedeniyle tüm paydaşları diyalog ve fikir birliği yoluyla öğrenen şehri inşa etmeye dahil eden bir yapı oluşturulması gerekmektedir. Bu sebeple farklı sektörlerden temsilcilerden oluşan bir öğrenen şehir geliştirme komitesi kurulmalıdır ve bu komite öğrenen şehir projesi geliştirmek, uygulamak, izlemek ve finanse etmek için ilkeler üzerinde bir fikir birliğine varmalıdır. Tüm paydaşların açıkça tanımlanmış rollere sahip olduğundan emin olunmalı ve bireylerin katkıda bulunabileceği ve deneyimlerini paylaşabileceği bir öğrenen şehir forumu oluşturulmalıdır. Deneyim, bilgi, fikir ve en iyi uygulama alışverişinde bulunmak için ulusal ve uluslararası şehirler ile ittifaklar kurulmalı, yerel ve ulusal kalkınma arasında bağlantı kurmak için eğitim ve ilgili bakanlıklarla güçlü ilişkiler sürdürülmeli ve projeye değer katabilecek çeşitli dernek ve ağlara üye olunmalıdır.

3. Kutlama etkinlikleriyle süreci başlatmak ve sürdürmek: Öğrenen bir şehir fikrine olumlu tepki veren daha fazla kişi ve kuruluşun mevcudiyeti projenin gelişmesine daha çok şans tanıyacağı için paydaşlar arası coşku yaratmak önemlidir bu sebeple insanların yoğun olarak bir araya geldiği bölgelerde, öğrenmenin eğlenceli bir etkinlik haline getirildiği, tüm kuruluşların kurslarını, ürünlerini ve materyallerini sergilemeye davet edildiği, tüm vatandaşların katılımının sağlandığı öğrenme festivalleri düzenlenmelidir. Bu festivaller düzenli olarak organize edilerek tüm paydaşların öğrenen şehir gündemine olan ilgisi tazelenmelidir. Ayrıca öğrenen şehir mesajını iletme için

konferanslar düzenlenip, bu konferanslara bilgi, deneyim ve fikirlerini paylaşmaları için diğer öğrenen şehir temsilcileri ve öğrenmeyi teşvik etmeleri için de medya davet edilmelidir.

4. Öğrenmenin tüm vatandaşlar için erişilebilir olduğundan emin olmak: Vatandaşların yaşam boyu öğrenmeye devam edebilmeleri için tüm öğrenme etkinlikleri herkes için erişilebilir olmalıdır. Tüm vatandaşlara şehirdeki öğrenme ortamlarının haritalarını da kapsayan rehberlik hizmeti sunulmalıdır., sürdürülebilir öğrenme alanları yaratılmalı ve bu alanlar yaratılırken vatandaşların ilgi alanları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Göçmenler, özel eğitim ihtiyacı olan vatandaşlar ve işsizler başta olmak üzere olmak dezavantajlı gruplar için esnek düzenlemeler yapılmalıdır. Özellikle yaygın eğitim ortamlarında öğrenme sonuçlarını tanımlayan, doğrulayan ve akredite eden prosedürler geliştirilmelidir. Aile ve topluluklarda öğrenme teşvik edilmeli, kamu ve özel kuruluşların öğrenen şehir inşa sürecine katılımı sağlanmalıdır. Bir izleme ve değerlendirme süreci oluşturmak. Şehirde herkes için yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi konusunda kaydedilen ilerlemenin sürekli takip edilip değerlendirilmesi önemlidir. Bu nedenle performans ölçütleri tanımlanmalı, ilerlemeler kaydedilmelidir. Değerlendirme sonuçlarından ders çıkarılmalı ve öneriler düzenli olarak raporlanmalı ve bu raporlar tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır.

5. Sürdürülebilir finansman sağlamak: Bir öğrenen şehrin sürdürülebilir olması için birden fazla sürdürülebilir finansman kaynağı güvence altına alınmalı ve şirketleri, vakıfları, yerel ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarını, yerel ve ulusal yetkilileri kapsayan çok paydaşlı mekanizmalar geliştirilmelidir. Mevcut kaynak adil bir şekilde ilgili faaliyetler için tahsis edilmeli ve öğrenmenin faydalarının kanıtlarını derlemek için maliyet-fayda analizleri yapılmalıdır.

UNESCO'nun öğrenen şehirlerin öğretmeni olarak verdiği bu talimatlarla birlikte, bir şehrin öğrenen şehir ünvanını ötesine geçip ideal bir öğrenen şehir niteliklerine sahip olabilmesi için ise bireylerin, her düzeyde eğitim kurumunun, özel ve kamu kuruluşlarının katkısıyla organize edilebilecek hem şehrin doğasını hem de tüm vatandaşlarının çıkarını gözetken faaliyetlerin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bir şehrin öğrenen şehir olabilmesi için yapılması beklenen çalışmalar aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

1. Şehrin fiziki koşullarını iyileştirmek (yol, kanalizasyon, temiz su vb.)
2. Şehir içi yolların güvenliğinden emin olmak, sokakların ışıklandırılmasını sağlamak.

3. Yolları ve binaları engelli ve yaşlı vatandaşların ihtiyaçlarına göre düzenlemek.
4. Şehrin tarihine, dokusuna ve sahip olduğu hammaddeye uygun mimari tasarımları desteklemek.
5. Fiziksel koşullarından dolayı öğrenme etkinliklerine katılamayan bireyler için çevrimiçi ya da evde yüz yüze eğitim programları sağlamak.
6. Üniversitelerle iş birliği içinde şehirde ihtiyaç analizi çalışmaları yürütmek.
7. Tüm vatandaşlar için alternatif eğitim fırsatları sağlamak ve herkesin temel eğitime erişmesini garanti etmek.
8. Yetişkinlerin eğitime katılımlarını sağlamak.
9. İnsanların çeşitli konularda ücretsiz derslere katılmasına olanak tanıyan çevrimiçi öğrenme fırsatları sunmak.
10. Etkileşimli özelliklerle donatılmış eğitim alanları olarak hizmet veren sürdürülebilir parklar oluşturmak
11. Park ve bahçelerde ücretsiz olarak düzenli spor faaliyetleri yürütmek.
12. Şehir sakinlerinin katılabileceği ağaçlandırma ve çiçeklendirme çalışmaları düzenlemek.
13. Müzelere ve sanat merkezlerine erişimi herkes için mümkün kılmak.
14. Mobil kütüphane hizmeti sunmak.
15. Kamusal alanlarda çevrenin korunması temalı afişlere yer vermek.
16. Aileleri çevre, sürdürülebilir yaşam ve yerel düzeyde etkili atık ve kaynak yönetimi hakkında daha fazla bilgi edinmeye teşvik eden nesiller arası atölye çalışmaları düzenlemek.
17. Yeşil şehir kavramını desteklemek için sokaklara ve bireylerin evlerine geri dönüşüm kutuları sağlamak.
18. Gençlerin yaşlılara internet kullanımını öğretmesi gibi farklı yaş gruplarını bir araya getirecek ücretsiz etkinlikler düzenlemek.
19. Herkesin yararlanabileceği ücretsiz psikolojik danışmanlık merkezleri açmak.
20. Uyuşturucu ile mücadele merkezleri kurmak ve etkinliklerinden emin olmak.
21. Kişisel gelişimi ve dönüşümü destekleyen öğrenme fırsatları yaratmak.
22. Doğa, ekonomi, tarih, coğrafya, sosyoloji, felsefe gibi bireylerin kendilerini ve yaşadıklarını alanı tanıyabilmesini sağlayan konularla ilgili düzenli, ücretsiz ve her yaş grubu için ayrı tasarlanmış eğitimler sağlamak.
23. Okullarda çocuklar ve gençler için sağlık eğitimini teşvik etmek ve öğretmenler için sağlıkla ilgili eğitim kursları sağlamak

24. Sağlık eğitimi etkinlikleri düzenlemek
25. Gezici klinikler kurmak ve vatandaşların kendi bedenleri ve sağlık sorunları hakkında bilgi edinmelerini sağlamak
26. Gezici veterinerlik hizmeti sağlamak ve çalışmalarını denetlemek ve hayvanlarla birlikte yaşamayı konu alan eğitimler düzenlemek
27. Geri dönüşüm gibi konulara odaklanan çevreyi koruma konusundaki farkındalığı arttıracak eğitimler düzenlemek.
28. Bisiklet kullanmak gibi şehir içi alternatif ulaşım yöntemlerini teşvik etmek ve trafik kuralları konusunda hatırlatıcı afişler hazırlamak.
29. Göçmenler ve mülteciler için ücretsiz dili kursları sağlamak
30. Göçmen işçilerin mesleki nitelikler kazanmalarını sağlamak ve topluma entegrasyonları için çaba sarf etmek.
31. Düşük gelirli yerleşim bölgelerindeki insanların yaşam koşullarını iyileştirmek ve girişimciliği teşvik etmek için atölye çalışmaları ve rehberlik programları sağlamak.
32. Okullarda ayrımcı uygulamaları, dışlanmayı, tacizi ve şiddeti azaltmak için barışı yücelten programlar oluşturmak.
33. Yerel eğitim ve kültür kurumları tarafından ortaklaşa yürütülen kültür sanat faaliyetleri yürütmek.
34. Şehrin karar verme süreçlerine katılmaya teşvik eden sivil katılım ağları oluşturmak.
35. Bireysel üreticiler için ücretsiz sergi alanları sağlamak.
36. Pandemi sürecinden ve ekonomik krizinden etkilenen küçük esnafa maddi ve manevi destek çıkmak.
37. Kafe, bar gibi sosyalleşme alanlarında ücretsiz eğitimler organize etmek.
38. Elektrik ve su israfını önlemek için kamu spotları hazırlamak.
39. Şehir sakinlerine afet yönetimi ile ilgili eğitimler sunmak.

Yukarıda bahsi geçen örnek faaliyetlerin hayata geçirebilmesi için ise şehir yönetiminin yaşam boyu öğrenme ve sürdürülebilir şehir anlayışını benimsemiş ve şehir ve şehir sakinlerinin ihtiyaçlarını önemseyen bir bilince sahip olması gerektiği görülmektedir. Nitelikli bir öğrenen bir şehrin inşası için birincil koşulun öğrenen yöneticilerin varlığı olduğu düşünülmektedir.

## **“Bir Şehir Neden Öğrenen Şehre Dönüşmelidir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bir şehrin öğrenen şehre dönüşmesi, şehir için toplulukları bir araya getirebilmek ve topluluklar arası eşitliği sağlamak, şehrin itibarını küresel düzeyde arttırmak ve bu ilgi sayesinde yeni fırsatlar yatabilmek, yerel yatırımları geliştirmek, girişimcileri iş kurmaya teşvik edebilmek, kuruluşlarının birlikte çalışmasını teşvik ederek ekonomiyi canlandırmak, şehri yaşamak ve eğlenmek için uygun hale getirebilmek anlamına gelmektedir. Kurumlar için ise yerel halkın iş gücüne katılıma hazır olmasını sağlayabilmeyi, bireyleri beceri ve yeterliliklerini arttırabilmeyi, yeniliği, çalışanlara yeni olanaklar sunabilmeyi, daha mutlu ve üretken iş gücüyle başarıyı sürdürebilmeyi ifade etmektedir. Şehir sakinleri içinse, yüksek yaşam standarttı, ulaşım, sağlık ve eğitim hizmetlerinden yararlanabilme, yeni beceriler edinme ve daha iyi iş imkanları sağlama, yeni sosyal faaliyetlerle meşgul olma şansı elde edebilmektir (UNESCO GNLC, 2022).

Öğrenen şehirlerin gelişmesi için kişisel refahın sağlanması, vatandaşları hızla değişen bir dünyaya uyum sağlamak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerle donatılması, girişimciliği ve ekonomik büyümenin teşvik edilmesi, sosyal dışlanma ile mücadele edilmesi, daha güçlü bir topluluk duygusunun oluşturması ve küreselleşme karşısında eşsiz şehir kültürlerinin korunması gibi pek çok neden olmakla birlikte, en önemli motivasyon yerel sorunlara yerel çözümler geliştirebilmeyi sağlamaktır. Her biri farklı coğrafi özelliğe, iklim koşullarına, ekonomik yapıya, kültürel birikime sahip olan şehirlerin kendi ihtiyaçlarını tespit edip, ihtiyaçlarını öz kaynakları aracılığıyla giderebilmesi öğrenen şehre dönüşmek için önemli bir sebep olarak görülmektedir.

Bir şehir için UNESCO GNLC'ye üye olmak öğrenen şehir konusunda rehberlik hizmeti alabilmesi ve destek görebilmesi, dinamik bir ağın parçası olarak uluslararası konferanslara ev sahipliği yapabilmesi ayrıca uluslararası düzeyde tanınması ve yaşam boyu öğrenme konusundaki çabalarının takdir edilmesi anlamına gelmektedir. (UNESCO, 2022). UNESCO GNLC'ye üye olup öğrenen şehir ünvanı almak, bir şehir için diğer üye şehirlerle bilgi alışveriş yapmak, öğrenen şehirler projesindeki yenilikleri takip edebilmek, ağın finansal desteğinden faydalanmak, uluslararası bir platformda ismen de olsa yer bulmak ve aslında öğrenen şehir özelliklerini tam olarak taşımasına gerek kalmadan, haksız bir itibar kazanmak anlamına geldiği söylenebilir.

Uluslararası kuruluşların yayınladığı belgelerde ve literatürde yer bulmuş araştırmalarda öğrenen şehre dönüşmenin önemi çoğunlukla şehir yönetimine ve özel ve

kamu kuruluşlarına yararı üzerinden tanımlanma eğilimindedir. Nitelikli iş gücüne, yerel ekonomi de kendine yer bulmuş bireylere, yetişkinlerin sanat ve mesleki eğitimine ve bu yolla kazanılması olası görülen refaha vurgu yapılmaktadır. Bir şehrin öğrenme ortamına dönüştürülmesi fikrinden yola çıkılan öğrenen şehirlerdeki müfredatların ekonomik kaygılar çerçevesinde şekil aldığı görülmektedir. Elbette yerelde iş olanakları sağlamak, şehirde şehirlilerin varlığının sürdürebilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Ancak iş koşullarının düzeltilmesi, ekonomik sınıf farklılıklarının en aza indirgenmesi, eğitimin temel hak olarak kabul görülmesi, sadece yönetenlerin değil yönetilenlerin de söz sahibi olduğu bir yaşam alanı yaratılması bir şehrin öğrenen şehir olması için motivasyon kaynağı olmalıdır. Ancak bu kaynak, günümüzdeki öğrenen şehirlerin doğası ile çelişkili görünmektedir. Mesleki eğitimlerin bir lütuf gibi sunulduğu günümüz öğrenen şehir çalışmalarında yeni meslek sahiplerinin yaşam standartlarını önemsemenin eksik kaldığı düşünülmektedir. Bir şehir her şeyden önce tüm şehir bileşenleri içinde adaleti sağlamak ya da sağlamaya çalışmak için öğrenen şehre dönüşmelidir. Bir şehir, şehrin alt yapı hizmetlerinde çalışanlarına teşekkürlerini sunabilmek ve öncelikli olarak onların yaşam standartını yükseltmek için, okul çağındaki tüm çocuklara eşit kalitede eğitim sunabilmek için, sakinlerini birer köle olarak değil, aileden biri olarak görebilmek için öğrenen şehre dönüşmelidir. Bir şehir kendi ekonomisini yönetebilmek, tükettiği kadar üretmek ve tüketim bilincini kazanabilmek, doğal kaynaklar konusunda kaygı taşıyabilmek ve doğayı artık mücadele edilmesi gereken bir düşman değil, bir yuva olarak görmek için öğrenen şehirlere dönüşmelidir. Ayrıca bireyin öğrenen şehirleri yaratması gibi, öğrenen şehirler öğrenen ülkeleri, öğrenen ülkeler ise yeni bir ekonomik ve sosyal görüş benimsemiş küreseli yaratabilir.

### **“Dünya’da Öne Çıkan Öğrenen Şehir Örnekleri Nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Unesco Yaşam Boyu Öğrenme Enstitüsünün verilerine göre günümüze kadar 294 şehir UNESCO GNLC’ye üye olmuştur (Ek.1). Toplulukları bir araya getirmek, eğitim kaynaklarının dağılımında dengeyi sağlamak, eğitim yoluyla entegrasyonu teşvik etmek amacını güden şehirler, yaşam boyu öğrenmeye katılımı sağlamaya ve bu bağlamda iş birliği geliştirmeye odaklanarak yerel düzeyde faaliyetler yürütmüştür. Ancak “Öğrenen Şehir” projesinin yeni ve yürütülen çalışmaların içerik, uygulama ve değerlendirmelerine

ilişkin araştırmaların yok denilecek kadar sınırlı olması projeler ile ilgili kapsamlı verilere ulaşılması önünde engel teşkil etmektedir. Ayrıca COVID-19 süreci ve ardından ekonomik kriz nedeniyle yetkililerle birebir iletişim kurulamadığı ve UNESCO GNLC merkezi ve üye şehirlerin yetkilileri ile uzaktan iletişim girişimlerine yanıt alınamadığı için dünyadaki öğrenen şehir örneklerine dair verilere UNESCO GNLC internet sayfasından ulaşılabilmiştir. UNESCO’NUN 2015 yılında yayınladığı “*Kentsel Toplulukların Potansiyelinin Kilidini Açmak: On İki Öğrenen Şehrin Vaka Çalışması*” (*Unlocking the Potential of Urban Communities: Case Studies of Twelve Learning Cities*) başlıklı belgede bahsi geçen Çin Halk Cumhuriyeti’nden Pekin, İrlanda’dan Cork ve Kore Cumhuriyeti’nden Namyangju şehirlerinin çalışmalara detaylı olarak yer verilmiş, öğrenen şehre dönüşme planı olan şehirlere örnek teşkil edebileceği düşünülen şehirlerde yürütülen alternatif projelerin ve öğrenen şehir ödülü alan şehirlerin öne çıkan faaliyetlerin başlıklarına değinilmiştir(UIL,2015b).

**Pekin.** 3000 yıllık tarihi ve 800 yıllık başkent geçmişi olan Pekin, 1999 yılı itibariyle Pekin Belediyesi’nin hazırlamış olduğu “*Eğitim Reformunu Derinleştirme ve Kaliteli Eğitimi Teşvik Etme Raporu*” (*Deepening Education Reform and Promoting Quality Education Report*) ile hızlı kentleşme ve ekonomik kalkınmadan kaynaklanan ekonomik, çevresel, demografik ve sosyal zorluklara bir yanıt olarak öğrenen bir şehir olmayı gündemine getirmiştir. Ekonomik büyümenin sürdürülebilirliği için yollar bulmak, ekonomik faaliyetlerin neden olduğu çevresel hasara ve hızlı nüfus artışı kaynaklı şehirde ortaya çıkan sorunlara çözüm üretmek için yaşam boyu öğrenme anlayışı teşvik edilmeye başlanmıştır. Ancak Pekin’in öğrenen şehre dönüşmesi sürecinin ana motivasyonu 2008 Olimpiyatları olmuştur ve şehirdeki altyapı hazırlıklarının yanı sıra organizasyonda çalışacakların eğitilmesi gerekliliği de gündeme gelmiştir. Bu sebeple Pekin Belediyesi 2007 yılında “Olimpiyat Oyunlarına Hoş Geldiniz” temasına odaklanan “Hayat Boyu Öğrenme Günü” organize etmiş, öğrenen şehir inşa etme konusunda bir konferans düzenlemiş Başkent Pekin’de Öğrenmenin İnşasını Güçlü Bir Şekilde İlerletme Kararı (The Decision to Vigorously Promote the Construction of a Learning Beijing in the Capital City) başlıklı bir belge yayınlamıştır. Belgede öğrenen şehrin, kalkınmadaki rolü üzerine vurguda bulunulmuş ve Pekin’in rekabet gücünü artıracığı ve inovasyon kapasitesini geliştireceği belirtilmiştir. Şehirde yaşam boyu öğrenme bilinci oluşturmak, eğitim kaynaklarını harekete geçirmek, öğrenme ortamı yaratmak ve iyi öğrenme koşulları oluşturmak ve yenilikçi uzmanlarla çalışmak hedefleriyle öğrenen

şehir çalışmaları başlatılmıştır. Proje kapsamında Pekin’de bir kolej (colleges and universities for adults) başkanlığını yürüttüğü toplum eğitim ve öğretim ağı, Pekin Belediyesi tarafından yönetilen yirmi altı yetişkin kolejinden oluşan bir kolej ağı, devlete ait işletmelerin ihtiyaçlarına yönelik kurumsal eğitim ve öğretim için bir ağ, esas olarak mesleki, sosyal beceriler ve kültürel eğitim sağlamakla ilgilenen çeşitli üçüncü sektör kuruluşları tarafından yönetilen bir eğitim ağı olmak üzere dört çeşit yetişkin ve ileri eğitim destek sistemi geliştirmiştir. 2011’in sonunda, Pekin’de toplum kolejleri kırktan fazla program kurmuştur, ileri eğitim, iş başında eğitim ve mesleki nitelikler için eğitimler gerçekleştirilmiştir ve katılımcıların yaklaşık yarısı kurslarını başarıyla tamamlayıp, sertifika almaya hak kazanmıştır.

Şehirde bu ağlarda görev almaları için binden fazla öğretmen atanmıştır ve yaşlılar için iki belediye üniversitesi kurulmuştur ve özellikle yaşlılara yönelik kurslar veren eğitim merkezleri açılmıştır. Şehre bağlı sekiz ilçe kendilerine ait yaşam boyu öğrenme ve toplum eğitimi web sitelerini kurmuştur ve dijital kütüphaneler oluşturmuştur. Şehir merkezi dışında yaşayanlar için en son teknolojilerden tam olarak yararlanılarak 300’den fazla uzaktan eğitim hizmeti sağlanmıştır. Ayrıca bölgedeki her devlet dairesi kendi dijital öğrenme alanını oluşturmuştur. Pekin, toplum eğitimi, işletme eğitimi ve ileri eğitim geliştirme planına ivme kazandırmak için merkezde, kasabalarda, yerel mahallelerde, işletmelerde ve okullarda öğrenen organizasyonlar kurmuştur. Binlerce öğrenen organizasyon pilot projesi başlatılmış ve bunların tümü başarıyla değerlendirilmiştir. Şehirde daha sağlıklı ve kaliteli yaşam tarzlarını teşvik etmek için, nezaket ve görgü kuralları dahil olmak üzere sosyal davranış eğitimi içeren sivil eğitim faaliyetleri düzenlenmiştir. Pekin Belediye Eğitim Komisyonu bir dizi vatandaş konferansı düzenlemiştir, Belediye Basın ve Yayın Bürosu okuma alışkanlıklarını geliştirmek için bir proje başlatmıştır ve Kadın Federasyonu aileleri yaşam boyu öğrenme konusunda bilinçlendirecek projeler geliştirmiştir. Pekin’de “Öğrenen Markalar” (Learning Brands) organizasyonu başlatılarak bireyleri ve şirketleri bütünleştirmek hedeflenmiştir ve bu şirketlerin sponsorluğunda öğrenme etkinlikleri düzenlenmiştir. Pekin’in 2015 yılında Öğrenen Şehir Ödülü’ne layık görülmesini sağlayan da “Öğrenen Markalar” çalışmasından biri olan Çin’in en büyük çelik üreticilerinden biri olan “Shougang Group”un gerçekleştirdiği bir projedir.

Projede şirket temel hedefini çalışanların şirkete adaptasyonunu kolaylaştırmak, becerilerini geliştirmek, ürün kalitesini iyileştirmek ve nihayetinde yenilikçi, çevresel açıdan sürdürülebilir ve teknolojik olarak gelişmiş bir kuruluş oluşturmak için öğrenmeyi



teşvik etmek olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda şirket, yurtiçinde ve yurtdışında tanınmış işletmelerle ve ayrıca yüksek öğrenim ve araştırma kurumlarıyla stratejik ortaklıklar kurarak eğitim faaliyetleri düzenlemiştir. Fabrikası taşınma sürecinde olan şirket, eğitim faaliyetleri sayesinde taşınma sürecini, kolay atlatabildiğini bildirmiş, 2008 yılındaki ekonomik krizi öğrenen organizasyonunu güçlendirmek ve vizyonunu genişletmek için bir fırsat olarak gördüğünü ifade etmiştir. Şirket, çalışmalarını “Grup Öğrenimi” (Group Learning), “Mutlu Öğrenme” (Happy Learning), “İnsanların Potansiyelini Gerçekleştirmeye Odaklanmak” (Focusing on realizing people’s potential) olmak üzere üç ana başlık altında yürütmüştür. “Grup Öğrenimi” farklı temalara odaklanan ve tüm yönetim birimleri arasında etkileşim fırsatları sunan seminerleri, “Mutlu Öğrenme” çalışanların öğrenmeler için dış değil iç motivasyon sahibi olmasına yönelik materyaller hazırlayıp, etkinlikler düzenlemeyi, “İnsanların potansiyelini gerçekleştirmeye odaklanmak” ise ödül yöntemiyle çalışanları üretmeyi teşvik etmeyi içermektedir. Bu çalışmalar sonunda öğrenme sonuçları ve liyakat temelinde, çalışanların %30’undan fazlası terfi ettirilmiş ve maaş artışı sağlanmıştır.

Öğrenen şehir inşa sürecinde Pekin Belediye’si finans kaynağının yanı sıra uzmanlardan, araştırmacılardan, uygulayıcılardan ve gönüllülerden oluşan insan kaynağı da sağlamış ve “*Pekin’de Öğrenmek*” (*Learning in Beijing*) başlıklı haftalık bir dergi, yıllık rapor ve makaleler yayınlayıp paylaşmıştır. Ayrıca çalışmaların değerlendirilebilmesi için, politika, mevzuat, medyada yer alma, organizasyon, yönetim, finansman, insan kaynakları, araştırma, inovasyon ve okul öncesi eğitimden yaşlılar, göçmenler ve dezavantajlı gruplar için eğitime kadar tüm seviyelerde faktörleri kapsayan “*Pekin Değerlendirme Endeksi*” oluşturulmuştur. Bu değerlendirmelerin sonuçlarına göre Pekin vatandaşların çevre koruma konusunda eğitim ihtiyacı olduğunu bildirmiş, “UNESCO Öğrenen Şehirlerin Temel Özellikleri”nin Pekin Değerlendirme Endeksine dahil edilmesi gerekliliğini ifade etmiştir (UNESCO, 2015, s.34-45).

Pekin’in bu projesinin sürdürülebilir enerji kaynakları, kişisel gelişim ya da eşitsizlikle mücadele ile bir ilgisi olmadığı, rekabet yaratma yoluyla kalifiye işçi yetiştirmeye yönelik tasarlandığı görülmektedir. Hizmet içi eğitim diye UNESCO tarafından takdir edilen bu projenin, öğrenen şehirlerin kapsayıcılık, eşitlik ilkesi ile çalıştığı düşünülmektedir.

**Cork.** 2002 yılı itibariyle “Öğrenen Şehir” olmaya karar veren, 2004 yılından bu yana her yıl “Hayat Boyu Öğrenme Festivali” düzenleyen ve 2015 yılında “Öğrenen Şehir Ödülü” alan Cork şehrindeki çalışmaların odağında erken okul terklerinin yaygın, okur-yazarlığın düşük ve işsizliğin fazla olduğu dezavantajlı gruplar olmuştur. Cork'un öğrenen bir şehir olma kararının ardındaki temel nedenler, yatırımı teşvik etmek, istihdamı artırmak, eşitsizliği ve sosyal dışlanmayı azaltarak genel olarak şehir sakinlerinin yaşamlarını iyileştirmek olarak ifade edilmiştir. Cork için öğrenen şehir her seviyede ve her yaşta öğrenime erişimin olduğu, eğitim hizmetlerinin öğrenme ihtiyaçlarının çeşitliliğini kapsamlı bir şekilde ele aldığı, vatandaşlar için sürekli öğrenme fırsatlarının sağlanmasının desteklendiği, ulusal ve uluslararası düzeyde bir öğrenme ve araştırma merkezi olarak tanınan, mevcut bilginin yaratıcılık ve yeni öğrenmeler için katalizör olduğu bir şehirdir.

Erken okul bırakmanın işsizliğe, işsizliğin özgüven eksikliği, bağımlılık ve sosyal dışlanma gibi zorluklarla neden olduğunu tespit eden şehir, bu döngüyü kırmak için en önemli yolu olarak yaşam boyu öğrenme politikaları olduğu fikrini benimsemeye başlamıştır. Ayrıca şehir, karşı karşıya geldiği diğer bir zorluğu mekânsal gelişimdeki dengesizlik olarak tanımlamıştır. Şehir merkezindeki konutların büyük bir bölümünün yaşlı insanlar veya sosyal yardıma bağımlı bireyler ve aileler tarafından kullanılıp, genç nüfusun şehir dışında ikamet etmek zorunda kalmasının şehrin gelişimi üzerinde zincirleme olumsuz bir etkiye sahip olduğunu bildirmiştir. Cork'un çözüm bekleyen diğer sorunları da Afrika ve Doğu Avrupa'dan gelen göçmenlerin entegrasyonu, artan sel vakalarıyla mücadele ve internet bağlantı ağının iyileştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Ada ülkesinde, sıfır rakımla konuşlanmış olan şehrin çevresel kaygılarının yaşam boyu öğrenme politikalarının merkezine yerleştirilmesi ve bu merkezin yaşam boyu öğrenmenin sağlık, kültür ve ekonomiye verdiği yanıtlarla bütünleşmesi amaçlamaktadır.

İrlanda'da yerel yönetimler, yaşam boyu öğrenme ile ilgili girişimlere destek verebiliyor olmasına rağmen eğitim veya öğretimin sağlanmasından doğrudan sorumlu değildir. 2003 yılı itibariyle Cork'taki tüm eğitim ve öğretim faaliyetleri “Şehir Geliştirme Kurulu” (City Development Board) altında kurulan “Şehir Öğrenme Forumu” (City Learning Forum) aracılığıyla gerçekleştirilmeye başlamıştır. Bu forum, okul öncesi eğitimden yüksek öğretime ve toplum eğitimine kadar eğitim ve öğretimdeki tüm paydaşların yanı sıra iş temelli öğrenme girişimlerini bir araya getirmekte, karar mekanizmalarını, öğretmenleri, öğrencileri, sendikaları, özel sektörü ve diğer ilgili kamu

kuruluşlarını içermektedir. Bu forumla şehirde öğrenmeyle ilişkili konuları bütünleştirmek ve işbirlikçi bir yapılanma kurmak hedeflenmiştir. Ayrıca İrlanda Hükümeti tarafından finanse edilen “Cork Eğitim ve Öğretim Kurulu” (The Cork Education and Training Board), Cork'taki bazı örgün eğitim kurumlarının yanı sıra okulu erken bırakanlar için “Gençlik Programı” (The Youthreach Programme), “Yetişkin Temel Eğitim Hizmeti ve Yetişkin Rehberlik Hizmeti” (The Adult Basic Education Service and the Adult Guidance Service) ve “İş Becerileri” (Skills for Work) gibi yetişkin ve ileri eğitim programlarını yürütmektedir. Kurul, diğer kamu kuruluşlarla iş birliği içinde çalışarak eski mahkumlar, iyileşmekte olan bağımlılar, evsizler ve engelliler için eğitim başta olmak üzere birçok projede görev almaktadır.

Cork'ta yaşam boyu öğrenme faaliyetleri kapsamında yaşlı nüfus için kurslar, dezavantajlı grupların yaşadığı mahallerde öğrenme etkinlikleri, okuma alışkanlığı geliştirmek için aileler için ücretsiz kitapların dağıtıldığı ve ebeveyn katılımının sağlandığı okuma projeleri, geleneksel teknelerin inşa edilmesi, boyanması ve kullanılmasına ilişkin eğitimler, eğitim görmemiş ya da eğitimini tamamlamamış 18 ila 25 yaş arasındaki gençler için programlar ve tüm çalışmaların paylaşıldığı festivaller organize edilmektedir. Şehirde on sekiz yıldır düzenlenen bu festivallerin her yaştan, yetenekten ve ilgi alanından insana öğrenme ve eğitim fırsatları sunacak şekilde her yıl büyüyerek, Cork'un öğrenen şehirler için örnek teşkil etmesinde önemli bir rolü olmuştur.

Bireylerin ve kurumların, öğrenmenin çeşitli etkinliklerde ve organizasyonlarda sahip olduğu yeri yeniden tasavvur etmelerine ve öğrenmeyi şehirdeki yaşamın merkezinde yer alan temel bir etkinlik olarak yeniden konumlandırmalarına yardımcı olacağı inancı ile “İncele, Katıl, Kutla” sloganı ile gerçekleşen festivallerin, tüm vatandaşlar arasında bir yaşam boyu öğrenme kültürü geliştirmeyi ve öğrenmenin eğlenceli olduğunu göstermeyi hedeflediği ifade edilmiştir. Festivallerin öne çıkan özelliği kapsayıcı olmasıdır ve engelliler ve göçmenler gibi dezavantajlı ve marjinalleştirilmiş insanlar sadece etkinliklere katılmaya değil, aynı zamanda kendi etkinliklerini düzenlemeye teşvik edilmektedir. Festival süresi boyunca sanat, endüstri, sağlık, bilişim, çevre, diller, yerel tarih ve mimari dahil olmak üzere sivil toplumun tüm yönlerini kapsayan, söyleşileri, turları, münazaraları, atölyeleri, gösterileri, çalıştayları ve uluslararası seminerleri kapsayan beş yüzden fazla ücretsiz etkinlikler düzenlenmektedir. Etkinlikler şehir merkezinde ve banliyölerde, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, galerilerde, tiyatrolarda, toplum ve aile merkezlerinde, kütüphanelerde, spor sahalarında, parklarda, sokaklarda ve hatta denizde gerçekleşmektedir. 500 ücretsiz etkinlik sunan bir

haftalık program için toplam maliyetin yaklaşık 25.000 Euro olduğu bildirilmiştir ve giderler şehir yönetimi, özel ve kamu kurumları ve bireylerin katkıları ile iş birliği içinde sağlanmaktadır. Festivaller, düzenleme kurulu tarafından sürekli denetlenmekte ve değerlendirilmektedir ve her festival sonunda organizasyon komitesine ve sponsorlarına festival koordinatörü tarafından hazırlanan etkinliklerin sayısı ve türlerinin ayrıntılarını, katılımcı kuruluşlardan ve bireylerden gelen geri bildirimleri ve gelir, gider ayrıntılarını içeren kapsamlı bir rapor sunulmaktadır. Bu değerlendirme raporlarına göre festivaller, katılımcılar arasında ittifaklar kurulmasına, üst düzey kurumların dezavantajlı gruplarla temasa geçmesine ve katılımcılar arasında kurulan bu tür temasların yıl boyunca devam etmesine yardımcı olmuştur. Festivallerin karşı karşıya olduğu en önemli sorun ise, yerel yönetimdeki yaşam boyu öğrenme girişimlerini sağlayan ve desteklerden birimlerde gerçekleşen değişikliklerin festivallerin sürdürülebilirliğini tehdit ediyor olması olarak ifade edilmiştir. Ayrıca Cork şehri tecrübeleri sonucunda, yaşam boyu öğrenme festivalleri düzenlemek isteyen diğer festivallere şehirlere sınırlı sayıda etkinliklerle başlamalarını, katılımı gönüllük esasına göre sağlamalarını, katılımcıları etkinlikleri tanıtmaya teşvik etmelerini, etkinlikleri formal ya da informal tüm öğrenme türlerini içerecek ve eşit finanse edilecek şekilde organize etmelerini, çok paydaşlı bir yapı oluşturmalarını, katılımcılara kamuoyu önünde teşekkürlerini sunmalarını ve kutlamaların öğrenmeye yönelik tutumların değişmesinde önemli olduğunu unutmamalarını tavsiye etmektedir (UNESCO, 2015, s.72-83).

Cork şehri de nüfusun giderek yaşlanması sorununa, okulu erken terk edenleri eğiterek çözüm bulmaya çalışmış, nesilleri, İrlanda eğlence kültürü ile entegre ettiği öğrenme festivallerinde birleştirmeyi hedeflemiştir. Geleneksel hale gelmiş olan bu festivaller hakkında bilgi almak için belediye yöneticilerine ve öğrenen şehir proje sorumlusuna gönderilen e-postalara yanıt alınamadığı için araştırmada on sekiz yıldır düzenlenen festival içeriklerine yer verilememiştir.

**Namyangju.** Öğrenen bir şehir inşa etmeyi, vatandaşların yaşam kalitesini, sosyal entegrasyonunu ve topluluk duygusunu geliştirerek bir şehri yeniden yapılandırmanın bir yolu olarak gören Kore Cumhuriyeti'nin, Gyeonggi Eyaletinin kuzey doğusunda, Seul yakınlarında yer alan Namyangju şehri, "1-2-3 Yaşam Boyu Öğrenme Altyapısı Projesi" (1-2-3 Lifelong Learning Infrastructure Project) ile 215 yılında Öğrenen Şehir Ödülü'nü almaya hak kazanmıştır. Proje isminde geçen "1" on dakika mesafedeki bir öğrenme ortamını, "2" yirmi dakika mesafedeki toplum merkezlerini, "3" ise otuz dakika

mesafedeki kütüphaneleri temsil etmektedir. Bu proje ile Seul’da çalışıp, Namyangju şehrinde yaşayan, bu nedenle de iş dışında şehir merkezine seyahat etme konusunda isteksiz olan bireylerin yaşam boyu öğrenme fırsatlarından yararlanabilmeleri amaçlanmıştır. Kore Cumhuriyeti'nin birçok şehrinde olduğu gibi, Namyangju vatandaşları arasında bir yalnızlık ve yabancılaşma duygusu yaygın olarak bildirilmektedir ve bu sebeple sosyal uyum ve topluluk oluşturmak ve vatandaşlar arasında iletişimi teşvik etmek şehir için önemli bir konu haline gelmiştir. Bu doğrultuda şehirde 2007 yılında “*Hayat Boyu Eğitimi Teşvik Belediye Yönetmeliği*”ni (*Municipal Regulation to Encourage Lifelong Education*) kabul etmiş, bu yönetmelikte öğrenen şehir inşa etmenin, hayat boyu eğitimin teşviki için bir ana plan oluşturmanın ve uygulamanın, sürdürülebilirliği için siyasi önlemler almanın, bütçe sağlamanın ve belediyelerde yaşam boyu öğrenme merkezleri kurmanın belediye başkanının görevi olduğunu bildirmiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme programları geliştirmek ve uygulamak için “Yaşam Boyu Eğitim Enstitüsü” (Institute of Lifelong Education) kurulmuştur. Faaliyetlerin gerçekleşmesi için belediye ve enstitü ile sosyal yardım merkezleri, müzeler, sanat galerileri, çeşitli kulüp ve dernekler ile özel eğitim kurumlarının dahil olduğu çok paydaşlı bir yapı oluşturulmuştur. Şehirde yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek adına “1-2-3 Yaşam Boyu Öğrenme Altyapısı Projesi” dışında, bireylerin sosyalleşmesini hedefleyen “Yaşam Boyu Öğrenme Yönetici Akademisi” (Lifelong Learning Manager Academy), “Mahalle Akademisi” (The Neighbourhood Academy), “Yeşil Bitki Akademisi” (The Green Planting Academy), “CEO Akademisi” (The CEO Academy) ve “Geleneksel Çay Görgü Kuralları Eğitmeni Akademisi” (The Traditional Tea Etiquette Instructor Academy) gibi çeşitli akademiler kurulmuştur. Bu akademilerden mezun olanlar, kendi çalışma gruplarını kurmaları için teşvik edilmekte, grupların her yıl düzenlenen Yaşam Boyu Öğrenme Festivali’ne katılımı sağlanmaktadır. Namyangju şehrinde okul çağında çocukları ve ailelerini destelemek için evde verimli bir öğrenme ortamı yaratmalarına yardımcı olacak eğitimler düzenlenmekte ve dezavantajlı bireyler için temel eğitim programları yürütülmektedir. Ayrıca şehirde çevrimdışı ve çevrimiçi öğrenme desteği ve danışmanlık hizmetleri sunulmaktadır ve doğal sabunlar, çömlekler, tablolar ve giyim eşyaları gibi yaşam boyu öğrenme sınıflarında üretilen ürünlerin satışının yapıldığı, aynı zamanda şehir sakinlerinin yaşam boyu öğrenme tavsiyesi alabildiği, gönüllülük fırsatları bulabildiği ve deneme derslerine katılabildiği bir mağaza hizmet vermektedir. Ancak şehir “1-2-3 Yaşam Boyu Öğrenme Altyapısı Projesi”nin bir ayağı olan “Öğrenen Deniz Fenerleri” (Learning Lighthouses) bir şehrin öğrenme ortamı

dönüştürülmesi konusunda örnek teşkil edecek bir proje olarak sunulmuştur. Projede boş apartmanlar, ofisler, toplum merkezleri ve bakım evleri gibi âtil duran alanlar öğrenme alanlarına dönüştürülerek, sürdürülebilir bir öğrenen şehir yaratmak amaçlanmıştır. Ayrıca proje yaşam boyu öğrenme fırsatlarına ulaşmada eşitlik ve yerel halkın kendine özgü yeteneklerini geliştirmesini sağlamayı, eğitmenleri eğitmeyi, aktif vatandaşlık bilincini geliştirmeyi ve şehir sakinleri arasında iletişimi kolaylaştırmayı hedeflemiştir. Projede öncelikle boş bir alanı öğrenme alanına çevirmek isteyen vatandaşların amaçları ve gerekçesi, konumu, süresi, halihazırda mevcut olan destek, gerekli ek kaynaklar, yasal uygunluk vb. gibi ayrıntıları içeren başvuruları değerlendirmeye alınmaktadır. Ardından projenin hazırlık komitesi tarafından başvuru sahiplerine uygulanan anket aracılığı ile ihtiyaç analizi yapılmaktadır. Bu analize göre gençler için iki program, yetişkinler için iki program ve yaşlılar için bir program olmak üzere haftada iki saatten oluşan ve on iki hafta süren eğitimler tasarlanmaktadır. Eğitimlerin sonunda katılımcılara dersleri ve eğitmenleri değerlendirme, neden belirli bir sınıfı seçtiklerini açıklama ve programı diğer olası katılımcılara tavsiye edip etmeyeceklerini bildirme şansı veren bir anket daha uygulanmaktadır. Ayrıca proje yöneticileri sorunları veya ihtiyaçları kontrol etmek için haftada bir kez uygulama alanlarına ziyaretler gerçekleştirmekte ve ayda iki kez belediyede düzenlenen toplantılarda ilgili konuları belediye yönetimine bildirmektedir. Değerlendirmeler sonucunda projede karşılaşılan en önemli sorunun eğitim içeriklerinin sınırlılığı olarak bildirilmiştir. Vatandaşlık bilincini geliştirmeye yönelik programların tasarlanması ve yaşlı bireylerin genç nüfusla iletişimini sağlama ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Projeden elde edilen tecrübelerle istinaden Namyangju şehri, öğrenen şehir olmak isteyen şehirlere, iş birliği ile çalışmayı, vatandaşların birbirleriyle bağ kurabilmelerine yönelik programlar geliştirmelerini ve şehir yönetimi ile sakinleri arasında iletişim sağlamayı tavsiye etmektedir (UNESCO, 2015, s.132-145). Namyangju şehrinde, Uzak Doğu’da toplumsal düzene tepki olarak gelişen ve son yıllarda yaygınlaşan hikikomori kültürü (sosyal geri çekilme) ile mücadeleye yönelik projeler geliştirildiği görülmektedir.

Pekin, Cork ve Namyangju şehirlerinde yürütülen öne çıkan çalışmalar ve bu çalışmaların odak noktası Tablo 1’deki gibi özetlenebilir:

Tablo 1.

*Dünya'da Öne Çıkan Öğrenen Şehirler*

| Şehir     | UNESCO GNLC Üyelik | Öne Çıkan Çalışma                          | Odak Noktası            |
|-----------|--------------------|--------------------------------------------|-------------------------|
| Pekin     | 2015               | Öğrenen Markalar                           | Nitelikli İş Gücü       |
| Cork      | 2015               | Öğrenme Festivali                          | Nesiller Arası İletişim |
| Namyangju | 2015               | 1-2-3 Yaşam Boyu Öğrenme Altyapısı Projesi | Sosyalleşme             |

Tablo 1’de görüldüğü gibi, her şehir kendi ihtiyaçları doğrultusunda ve aynı zamanda şehrin bulunduğu ülkenin kültürü ile ilişkili projeler tasarlamıştır. Birbirinden farkı bu üç proje, şehirlerin her ne kadar ortak noktası olsa da kendilerine has özellikleri ve sorunları olduğunu göstermektedir.

### Öğrenen Şehir Kapsamında Yürütülen Proje Örnekleri

Araştırmanın bu bölümünde UNESCO GNLC’ye üye olan şehirlerde yürütülen sürdürülebilir kalkınma odaklı örnek projelere yer verilmiştir (UIL, 2022):

1. Al Daayen (Katar): Şehirde sürdürülebilir enerji ve çevre sorunları ele alınarak, karbon emisyonunu ve yoğun trafiği azaltma amacıyla tramvay hattı ve park yeri ve dinlenme alanları içeren olimpiik bisiklet parkuru kurulmuştur ve okullar ve elçiliklerin iş birliği ile bir milyon fidan dikilmiştir.
2. Al Rayyan (Katar): Nakliye konteynırları geri dönüştürülerek, güneş enerjisi kullanılan ve içerisinde fitness derslerinin yayınlandığı ekranlar bulunan spor tesisleri inşa edilmiştir.
3. Barranco (Peru): “Lezzetli Malambo” (Malambo Sabroso) projesi ile kamuya açık alanlarda yemek sektöründe çalışan yerel kadınlara, organizasyonel yeterlilikler ile sosyal ve duygusal becerilere odaklanan mesleki eğitimler verilmiştir. “Demirin Çocukları” (Children of Iron) projesi ile de Barranco'daki otuz altı aylıktan küçük çocuklarda ve hamile kadınlarda demir eksikliği ve kronik beslenme bozukluğu ile mücadele etmek için eğitim kampanyaları yürütülmüştür.

4. Batum (Gürcistan): “Batum İçin Fikriniz” (Your Idea for Batumi) çalışmasında şehir sakinlerinin geliştirdiği ve dijital platformda paylaştığı başta kentleşme, yeşil alanlar, girişimcilik, eşitlik ve kapsayıcılık konularını ele alan projeler oylamaya sunulmuş ve yüksek oy alan projelere fon sağlanmıştır.
5. Bluefields (Nikaragua): “Sağlık ve Sürdürülebilirlik” (Health and Sustainability) projesi ile Bluefields Belediyesi’ne bağlı kırsal alanlarda bulunan seksen üç okulda bahçeler inşa edilmiş, “Dijital Eğitim” (Digital Education) projesi ile de ortaokullarda öğrenci başına bir tablet ve yönetim başına bir bilgisayar ile donatılmış Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) sınıfları kurulmuştur.
6. Bouaké (Fildişi Sahili): 2017 ve 2020 yılları arasında hayata geçirdiği “Bouaké Yeşil Şehir” (Bouaké Green City) projesi ile Afrika’da sürdürülebilir enerji konusuna odaklanan ilk şehirler arasında yer almıştır.
7. Braga (Portekiz): “Okuyan Şehir” (Reading City) çalışmasıyla devlet okullarında ve halkın erişebileceği kamusal alanlarda kütüphaneler kurup, şehir sakinlerine okuma alışkanlığı kazandırmak için etkinlikler düzenlemiştir.
8. Brest (Fransa): COVID-19 sürecinde bilgisayara erişimde zorluk yaşayıp, çevrimiçi derslere katılamayan yüzden fazla çocuğa bilgisayar ve internet erişimli cihaz dağıtılmıştır. Ayrıca Paris Filarmoni Orkestrası iş birliği ile yüz çocuğa iki yıl boyunca enstrüman kursları sağlanmıştır. Şehirde bisiklet kullanımı yaygınlaştırmak için başta kadın ve çocuklara bisiklete binme dersleri verilmiştir.
9. Concepción del Uruguay (Arjantin): “Teknoloji Kampüsü Girişimi, Bulut” (Technology Campus Initiative, The Cloud) projesi ile üniversiteler ve diğer kurumlarla bağlantı kurabilmeleri için başta on iki teknoloji şirketine ve bireysel girişimcilere hizmet vermesi hedeflenen çalışma alanları inşa edilmiştir.
10. Doha (Katar): Şehirde her yıl sağlıklı beslenme alışkanlığı, çevrenin korunması, geri dönüşüm ve yaratıcılık konularını temel alan ve sürdürülebilirlik kavramını destekleyen çocuk resim yarışması düzenlenmektedir.
11. Edmonton (Kanada): Hükümet ve orta öğretim sonrası eğitim kurumları arasında bir iş birliği sağlayan, Kıdemli Danışma Komitesi (Senior Advisory Committee) kurulmuştur ve iklim değişikliklerine karşı dayanıklı bir şehir inşa etmek için kurumları ve bireyleri bir araya getirmek, bireylerin şehri iyileştirmeye yönelik projelerine hibe sağlamak için “İlişki Temelli Girişim (Relationship Based Initiative) projesi başlatılmıştır.



12. Envigado (Kolombiya): “İki Dilli Devlet Okulları” (Bilingual Public Schools) çalışması ile, imkanları kısıtlı öğrencilere İngilizce öğretilmeye başlanmıştır.
13. Fayum (Mısır): “İnsana Yakışır Yaşam Girişimi” (The Decent Life Initiative) ile kırsal alanda yaşayan vatandaşlara sağlık hizmetleri ve yerel kalkınmayı sağlamak için iş imkanları sunulmuştur. Ayrıca ülkenin kadınlara uygun gördüğü insana yakışır yaşam şekli evlilik olduğu için yetim kız çocuklarının evlenmesine destek verilmiştir.
14. General Escobedo (Meksika): Şehrinde ev içi şiddeti azaltmak için tasarlanan “Barış İçinde Aileler” (Families in Peace) projesine 4000 ile katılmıştır.
15. Girona (İspanya): Mevcut tüm eğitim ve öğretim alanlarını gösteren ve her biri için açıklamalara yer veren “Girona Öğrenen Şehir İnteraktif Haritası” (Girona Learning City Interactive Map) faaliyete geçirilmiştir.
16. Granada (Nikaragua): “Kutsanmış Güç” (Blessed Strength) programı ile yüzden fazla engelli vatandaş için hobi kursları ve mesleki eğitim sağlanmış ve engelli bireylerin fuarlara, defilelere ve iş konferanslarına katılımları desteklenmiştir. Ayrıca şehirde “Aşk Programı” (Love Programme) projesi ile sokak çocuklarının eğitim, beslenme, sağlık, erken yaş etkinliklerine odaklanılmış, çocuk işçiliği başta olmak üzere her türlü sömürü ile mücadelede katkı sağlamak hedeflenmiştir.
17. Guangzhou (Çin): Kırsal alanların canlanması ve yeni tarım teknolojilerinin tanıtılması amacı ile hedeflenerek “Yangcheng Köyü Yetkilileri Üniversiteye Gidiyor” (Yangcheng Village Officials Going to University) projesi başlatılmıştır, proje kapsamında kırsalda yaşayan ve tarımla uğraşan bireyler için yüksek eğitim imkânı sunulmuştur. Ayrıca gittikçe yaşanan nüfusun geçim kaynaklarını iyileştirmek için yaşlılar için üniversite kurulmuştur.
18. Gulu (Uganda): Çevresel açıdan sürdürülebilir malzemelerin kullanımını teşvik etmek, doğal kaynakların korunmasını sağlamak, çevreye duyarlı tarım malzemelerini çiftçiler için erişilebilir kılmak ve yeni tarım teknolojileri konusunda vatandaşlara danışmanlık hizmeti sunmak için “Girişimin Adı Sürdürülebilir ve Karlı Girişimler Geliştirmek” (Name of Initiative Developing Sustainable and Profitable Enterprises) projesini, halkın temel sağlık hizmetlerinden yararlanmasını kolaylaştırmak ve çevre sağlığı konusunda bilinç geliştirmek için ise “Girişimin Adı Sağlığın İyileştirilmesi” (Name of Initiative Improving Health) projesini başlatmıştır.

19. Helao Nafidi Belediye Meclisi (Namibya): “Bahçecilik İçin Gri Su ve Kompost Kullanımı” (Using Grey Water and Compost for Gardening) projesi ile belediye hayvan yemi yetiştiriciliğinde gri su (banyodan, mutfaktan, lavabodan, çamaşır ve bulaşık makinesinden gelen atık su) kullanımını başlatarak, kanalizasyon sisteminden gelen tüm atık malzemeleri değerlendirmeye ve belediyeye gelir sağlamaya başlamıştır.
20. Hwaseong (Kore Cumhuriyeti): “Mahalle Yaşam Boyu Öğrenme Merkezleri” (Neighbourhood Lifelong Learning Centres) kurarak, öğrenme imkanlarını ulaşım sorunu sebebiyle eğitime erişmekte zorlanan vatandaşların yaşam alanlarına taşımıştır.
21. Ifrane (Fas): Sanat atölyeleri ile sanatçılar ve zanaatkarların iş birliği ile projeler geliştirmesi, dijital pazarlama atölyeleri ile kooperatif ürünlerinin pazarlanması, gönüllü çalışma ve yurttaşlık eğitimi atölyeleri ile de vatandaşların çevre sorunları ile mücadelede katkıda bulunmaları sağlanmıştır.
22. Juigalpa (Nikaragua): Doğal, tarihi, kültürel ve coğrafi kaynakları korumayı ve böylece sürdürülebilir ve bütünsel kalkınmayı teşvik etmeyi amaçlayan bir girişim olarak “Serranias de Amerrique Jeoparkı” Serranias de Amerrique Geopark) ve halkın hafızasını ve kimliğini zenginleştirmek için topluluk tarihini ve kültürünü incelemeyi ve tanıtmayı amaçlayan “Juigalpa Toplum Müzesi” (Juigalpa Community Museum) kurulmuştur.
23. Kara (Togo): “Su Sanitasyonu” (Water Sanitation) projesi ile güvenli içme suyu sağlamak için, hanelerde, okullarda ve halkı açık yerlerde tuvaletlerin ve çamur arıtma tesisinin inşası desteklenerek sıvı atıkların yönetilmesi sağlanmıştır.
24. Kwekwe (Zimbabve): Özellikle örgün eğitim veya öğretime kayıtlı olmayan dezavantajlı gruplar için okuma materyallerini erişilebilir kılmak amacıyla “Mobil Kütüphaneler” (Mobile Libraries) kurmuştur.
25. Laško (Slovenya): Yaşlılar için sosyalleşmeye, sosyal ağları güçlendirmeye, hafızayı geliştirmeye ve korumaya ve yeni beceriler öğrenmeye odaklanan etkinlikler düzenlenmektedir ve ilk okul çağındaki çocuklar için gündüz bakım merkezi kurulmuştur.
26. Libreville (Gabon): Özellikle ebeveynler ve bakıcılar için farkındalık yaratma yoluyla, onları çocuklarının okul durumunu izlemeye daha fazla sorumluluk almaya ve zorluk çeken öğrencilere yardım etmeye teşvik eden çalışmalar yürütülmüştür. Okulu terk edenler ve genç anneler için yetişkin okullarının ve

- mesleki eğitim merkezlerinin açılması ve alt düzey çalışanların beceri kazanmalarını ve böylece kariyer basamaklarını yükseltmelerini sağlamak için iş başında öğrenme faaliyetleri desteklenmiştir.
27. Lirası (Uganda): Okullarda güneş enerjisi ile elektrik sağlamak için güneş panelleri kurulmaya ve el yıkama alanları oluşturulmaya başlanmıştır. Ayrıca şehirde özel eğitim kurumları için ders materyalleri tasarlanmıştır.
28. Masaka (Uganda): Şehirde kurulan plastik geri dönüşüm tesisleri ile plastiksiz bir ortam yaratılması hedeflenirken aynı zamanda dezavantajlı gruplara dahil kadınlar için istihdam sağlanmıştır.
29. Marakeş (Fas): Engelli vatandaşları öğrenme alanlarına taşıyan bir toplu taşıma sistemi geliştirilmiş, üniversite öğrencilerine yetişkinlere okuma yazma öğretme konusunda eğitimler verilmiş ve göçmen ailelere dil ve kültür dersleri vermeye başlanmıştır.
30. Makokou (Gabon): Genç annelere insana yakışır bir iş bulmalarına yardımcı olmak için eğitimler verilmiş ve bilgisayar temin edilmiştir.
31. Netishyn (Ukrayna) Atık toplama kampanyaları yürütülmüş, ekoloji dersleri tasarlanmış ve şehre atık ayrıştırma kutuları yerleştirilmiştir.
32. Niamtougou (Togo): Akran zorbalığı ile mücadele için tüm mahallelerde gençlik grupları kurulmuştur.
33. Nonsan (Kore Cumhuriyeti): Herkesin öğrenme hakkını güvence altına almak için 19 yaş ve üzeri yetişkinlere ihtiyaçları doğrultusunda kurslara kaydolmalarını sağlayan yaşam boyu öğrenme bursu verilmektedir.
34. Pallini (Yunanistan): Çevrenin mahalle düzeyinde korunması için projeler geliştirilmiş ve çevre koruma eylemlerine vatandaş katılımını desteklemek için ödüllü yarışmalar düzenlenmiştir.
35. Phayao (Tayland): Yerel halkı organik gıda üretmeye teşvik etmek için tohum sağlama çalışmalarına odaklanmıştır.
36. Ras Al Khaimah (Birleşik Arap Emirlikleri): Şhrinde mahkumların becerilerini geliştirmeyi ve topluma yeniden entegre olmalarına yardımcı olmayı amaçlayan, farklı dillerde 2500'den fazla eğitici ve eğlenceli kitap, dergi ve gazeteye ev sahipliği yapan bir cezaevi kütüphanesi kurulmuştur.
37. Salta (Arjantin): Toplumsal cinsiyete dayalı şiddete maruz kalan bir grup kadın belediyenin desteği ile sebze bahçelerinin bakımına teşvik edilmiş, belediye

alışanlarına yönelik işaret dili eğitimleri verilmiş ve girişimcilerin ürünlerini pazarlayabileceği dijital bir platform kurulmuştur.

38. Satka (Rusya Federasyonu): Vatandaşların sürdürülebilirlik hakkında daha fazla bilgi edinmeye teşvik edildiği ve yeşil alanlar oluşturmada katılımın sağlandığı, sanayi sitelerinin tüm vatandaşlar için rekreasyon ve spor tesislerine dönüştürülmesinin amaçlandığı bir proje başlatılmıştır. Ayrıca şehirde çocuklara ücretsiz satranç eğitimi verilmeye başlanmıştır.
39. Yanbu Sanayi şehri (Suudi Arabistan): Trafik güvenliğinin önemi konusunda farkındalığı yaymayı, toplumun çeşitli kesimlerini eğitmeyi ve trafik kazalarının ve bunun sonucunda meydana gelen can ve mal kayıplarının azaltılmasına katkıda bulunmayı amaçlayan bir güvenlik girişimi başlatılmıştır.
40. Kiev (Ukrayna): Eğitim ve bilim bakanlığı, ulusal kamu hizmeti, devlet istihdam servisi ve Kiev şehir Devlet İdaresi gibi en yüksek devlet organları ile iş birliği ile binden fazla eğitim kurumunun yürüttüğü, 2021'den bu yana yaklaşık 300.000 kişinin yararlandığı evirim içi eğitim projesi başlatmıştır.

Dünya'dan pek çok şehrin, kendi ihtiyaçları doğrultusunda projeler geliştirildiği görülmektedir. Projelerin uygulama ve değerlendirmelerine ilişkin veri bulunmamaktadır. Ancak sadece sınırlı sayıda bireye ulaşan, tek bir odak etrafında tasarlanan, kısa süreli çalışmaların da öğrenen şehir olmak için yeterli olduğu görülmektedir.

### **“ğrenen şehir dl” Alan şehirler**

UNESCO GNLC 2015 yılından bu yana yaşam boyu öğrenme çalışmalarını teşvik etmek için ye şehirler arasından en iyi faaliyetleri yürüten beş UNESCO bölgesinden, bölge başına en fazla altı ve ülke başına en fazla bir şehir olmak üzere her iki yılda bir öğrenen şehir dl vermektedir.

2015 yılında “ğrenen şehir” dl alan şehirler ve çalışmaları aşağıdaki gibidir (UNESCO, 2015):

1. Melton (Avustralya): İş gücü açığına uygun eğitimler geliştirmiştir.
2. Sorocoba (Brezilya): Okuryazarlık, beden eğitimi, sanat, matematik ve bilim konularını kapsayan bir dizi projeden oluşan Escola Viva programını hayata geçirmiştir.

- 3.Pekin (Çin): Hizmet içi eğitim çalışmaları geliştirmiştir.
  4. Bahir Dar (Etiyopya): HIV/AIDS'in önlenmesi, cinsellik ve üreme konularında eğitim faaliyetleri ve 15 yaşından büyük bireylere yönelik okuma yazma kursları ve kültürel etkinlikler organize edilmiştir.
  - 5.Espoo (Finlandiya): Dijital eğitim platformları geliştirmiş ve gençler ve yaşlıları bir araya getiren programlar geliştirmiştir.
  - 6.Cork (İrlanda): 18-25 yaş arasındaki eğitimsiz ya da işsiz vatandaşların iş gücüne katılımlarını sağlayacak programlar geliştirmiştir.
  - 7.Amman (Ürdün): Göçmenleri ve vatandaşları ortaklaştıran yaşam boyu öğrenme faaliyetleri düzenlemiştir.
  8. Mexico City (Meksika): Okullarda obezite, okumaz yazmazlık, sınıf farklılığı, doğal afetlerle mücadele gibi bilinçlendirme çalışmaları yürütmüştür.
  - 9.Ybycuí (Paraguay): Girişimcilik konusuna odaklanılıp, mesleki eğitimler verilmiştir.
  - 10.Balanga (Filipinler): Şehirde öğrenme alanları oluşturmak için inşaat projeleri yapılmıştır.
  11. Namyangju (Güney Kore): “Yaşam Boyu Öğrenme Altyapısı 1-2-3” projesini başlatmıştır.
  - 12.Swansea (İngiltere): İşsizlikle mücadele için eğitim çalışmaları yürütmüştür.
- 2017 yılında “Öğrenen Şehir” ödülü alan şehirler ve çalışmaları aşağıdaki gibidir

(UNESCO, 2017):

1. Bristol (İngiltere): 2016 yılını “Öğrenmeyi Sevmeye Yılı” ilan etmiştir.
2. Câmara de Lobos (Portekiz): Yaşlı bireyler için üniversite kurmuştur.
3. Contagem (Brezilya): Kamu kuruluşları ile vatandaşlar arası iş birliği sağlamaya yönelik çalışmalar yürütmüştür.
4. Gelsenkirchen (Almanya): Öğrenen şehir projesini tanıtmak için kırktan fazla ortak tarafından imzalanan bir bildiri hazırlamıştır.
5. Giza (Mısır): Okuma yazma seferberliği başlatmıştır.
6. Hangzhou (Çin): Yaşam boyu öğrenme araştırma merkezi açmıştır.
7. Larissa (Yunanistan):2015 yılında öğrenen şehirler konferansı düzenlemeye başlamıştır.
8. Limerick (İrlanda): 2011 yılından beri her yıl çeşitli ücretsiz etkinlikleri içeren öğrenme festivalleri düzenlemiştir.

9. Mayo-Báleo (Kamerun): Yaşam boyu öğrenme politikaları geliştirmek için yerel komiteler oluşturmuştur.
  10. N'Zérékoré (Gine): Hijyen koşullarını iyileştirme çalışmaları yürütmüştür.
  11. Okayama (Japonya): Öğrenme merkezleri için izleme ve değerlendirme araçları geliştirmiştir.
  12. Pécs (Macaristan): Uzman ve paydaşların öğrenen şehir gelişimini izleyebilmeleri için bir platform inşa etmiştir.
  13. Surabaya (Endonezya): Eğitimde halkın çıkarlarına öncelik verilmesini teşvik etmiştir.
  14. Suwon (Güney Kore): Halkın öğrenip öğretmelerini sağlayabileceği açık alanlarda öğrenme ortamları yaratmıştır.
  15. Tunus (Tunus): Uyuşturucu ile mücadele başlatıp öğrenen şehir girişimleri için fon yaratmıştır.
  16. Villa María (Arjantin): Mobil kütüphane uygulamasını devreye sokup, demiryolu araçlarını öğrenme alanlarına dönüştürmüştür.
- 2019 yılında “Öğrenen Şehir” ödülü alan şehirler ve çalışmaları aşağıdaki gibidir (UNESCO, 2019):

1. Aswan (Mısır): Okullardaki bahçecilik ve su koruma programları başlatmıştır.
2. Chengdu (Çin): Yürüyüş yollarını öğrenme ortamı haline getirmiştir.
3. Heraklion (Yunanistan): Vatandaşlar ve mültecileri bir araya getiren faaliyetler yürütmüştür.
4. Ibadan (Nijerya): Düzenlediği öğrenme festivali düzenlemiş ve kırsalda yaşayanlara yönelik projeler geliştirmiştir.
5. Medellín (Kolombiya): Okulu bırakan 4650 kişiyle tek tek iletişim kurup yeniden topluma entegre etme girişiminde bulunmuştur.
6. Melitopol (Ukrayna): İşsizlere yönelik mesleki eğitimler organize etmiştir.
7. Petaling Jaya (Malezya): Eğitim ortamlarına ulaşımı kolaylaştırmak için sistemler geliştirmiştir.
8. Santiago (Meksika): Çocuklara yönelik kurslar düzenlemiştir.
9. Seodaemun-gu (Güney Kore): Yaşam alanlarını eğitim ortamlarına dönüştürmüştür.
10. Sønderborg (Danimarka): Örgün eğitimin ötesine geçen sürdürülebilir eğitim çalışmalarıyla ön plana çıkmıştır.

2021 yılında “Öğrenen Şehir” ödülü alan şehirler ve çalışmaları aşağıdaki gibidir (UNESCO, 2022):

1. Al Wakra (Katar): İşçilere bilgisayar temin ederek, çalışma saatleri dışında öğrenme fırsatları sağlanmış ve kadınlar ve engelli vatandaşlar için eğitimler düzenlenmiştir.
2. Belfast (Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı): İşsizler ve dezavantajlı gruplar için eğitim faaliyetleri ve istihdam çalışmaları yürütülmüştür.
3. Clermont-Ferrand (Fransa): “Bin Şekil” (One Thousand Shapes) projesinde sanatçı ve tasarımcıların desteği ile şehirdeki kamusal alanlar öğrenme alanlarına dönüştürülmüştür. “Benim İçin Bahçe Tasarla” (Design A Garden For Me” projesi ile de şehir merkezindeki Rabanese Kalesi’nin bahçesinin yeniden tasarlanması için yüksek lisans öğrencilerinin katıldığı bir çalışma yürütülmüştür.
4. Damietta (Mısır): “Güvenli Şehirler” projesi ile kadın girişimciler desteklenmiştir.
5. Dublin (İrlanda): “İş, yaşam ve eğlence için öğrenme” sloganıyla altı yerel kolej ve enstitü tarafından koordine edilen, her sınıftan bireyi yüksek öğrenime devam etmeye teşvik eden çalışmalar yürütülmüştür.
6. Huejotzingo (Meksika): Şehir yaşam boyu öğrenme politikalarını benimseyerek vatandaşlarını tarım işçisinden sanayi işçisine dönüştürmüştür. Ayrıca şehirde “Öğrenme Festivali” organize edilmiştir.
7. Jubail Sanayi Şehri (Suudi Arabistan): Sürdürülebilir kalkınma, girişimcilik, sağlık ve esenlik için yaşam boyu öğrenmeye odaklanarak akşam okulları aracılığıyla 168.000’den fazla vatandaşa eğitim hizmeti sunmuş, 5.000’den fazla bireye okuma -yazma kursu sağlamış ve başta kadınlar olmak üzere küçük ölçekli işletmelerin kurulmasında vatandaşlarına destek vermiştir.
8. Osan (Kore Cumhuriyeti): Ofisler, kiliseler, okul alanları gibi vatandaşların yaşam alanlarına on dakikalık mesafe olan şehrin 216 noktası, çok paydaşlı organizasyonlarla öğrenme alanlarına dönüştürülmüştür.
9. Pekin (Çin Halk Cumhuriyeti): “Öğrenen Markalar” proje ile hizmet içi eğitimi teşvik etmiştir.
10. Wyndham (Avustralya): Öğrenmeyi kutlamaya odaklanan şehirde son altı yıldır ulusal düzeyde festivaller düzenlenmektedir ve şehir, Melton şehri ile birlikte uluslararası öğrenme festivalleri için hazırlık çalışmalarında yer almaktadır

UNESCO verilerinde, “Öğrenen “Şehir Ödülü” kriterlerine, ödül alan şehirlerle ilgili kapsamlı araştırmalara yer verilmemiştir. Türkiye’den herhangi bir şehrin, başvuru formunu doğru doldurduğu takdirde, Halk Eğitim Merkezleri’nde yürütülen çalışmalarla bu ödülü alabileceği düşünülmektedir.

### **Türkiye’deki Öğrenen Şehir Örnekleri Nelerdir?” ve “Türkiye’deki Öğrenen Şehirlerin Öğrenen Şehre Dönüşme Sürecinde Sürdürülen Çalışmalar Nelerdir?” Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Türkiye’den Eskişehir (2016), Konya (2017), Hatay (2019), Afyonkarahisar (2020), Balıkesir (2020), İzmir (2020), Bursa (2022), Sakarya (2022), Yozgat (2022) olmak üzere 2022 yılı itibariyle toplam dokuz şehir UNESCO GNLC’ye üyedir. Türkiye’de “Öğrenen Şehir” çalışmaları henüz çok yeni olduğu için literatürde konuya ilişkin araştırmalar ya da belediyelerin öğrenen şehir projesi kapsamında gerçekleştirdiği faaliyetlerin raporları bulunmamaktadır. Konu ile ilgili detaylı bilgi edinmek için UNESCO GNLC, UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, UNESCO GNLC internet sayfasında adı geçen Türkiye’deki proje sorumluları ve belediyelerle iletişim kurulmuş olmasına rağmen, sürece ilişkin bilgiye ulaşılamamıştır. Sadece Eskişehir Belediyesi, iki yıllık faaliyet raporunda ortaya koymuş oldukları üç projenin başlığı hakkında bilgi paylaşımı yapmıştır ve Afyon Belediyesi yüz yüze görüşme talebinde bulunmuştur ancak ekonomik kriz nedeni ile görüşme gerçekleştirilememiştir. UNESCO GNLC’nin internet sayfasında Eskişehir, Konya, Bursa, Sakarya ve Yozgat şehirlerindeki çalışmalardan kısaca bahsedilmekte, Afyon, Balıkesir, İzmir ve Hatay şehirlerindeki çalışmalarla ilgili bilgi paylaşılmamaktadır. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Öğrenen Şehir Proje Sorumlusu, Genel Sekreter Yardımcısı Alperen Tosun ile gerçekleştirilen telefon görüşmesine göre şehirlerin üye başvuru formunda paylaştıkları en iyi uygulamalar ile ilgili bilgi paylaşımı yapılması şehirlerin kendi inisiyatifindedir. Belediyelerin inisiyatiflerini bilgi paylaşmamaktan yana kullandığı ve üye şehirlerdeki üniversitelerde ve yaşam boyu öğrenme merkezlerinde konuya dair araştırmalar henüz yapılmadığı gerekçesiyle Türkiye’deki öğrenen şehir çalışmaları belediyelerin ve UNESCO GNLC’nin internet sayfaları ile sınırlıdır. Bu sebeple araştırmada öğrenen şehir ile ilişkili olabileceği varsayılan çalışmalara yer verilebilmektedir.



## Eskişehir

Belediyenin resmi internet sitesinde belediyeçilik vizyonunu sürdürülebilir şehircilik anlayışıyla şehri geliştirmek ve tarımsal kalkınmayı hedefleyen, iklim değişikliğine duyarlı, olağanüstü durumlara dayanıklı, herkes için eşit, erişilebilir ve huzurlu bir şehir olmayı sürdürmek olarak tanımlayan Eskişehir, Türkiye’den UNESCO GNLC’ye üye olan ilk şehirdir. 2016 yılında ağı üye olan Eskişehir’de öncelikli hedefin kadınlar ve çocuklar olduğu ifade edilen Büyükşehir Belediyesi Sanat Meslek Eğitim Kurslarında (ESMEK) yürütülen eğitim faaliyetlerinin, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından organize edilen “Eskişehir Öğrenme Şenliği”nin, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi’nin düzenlediği “Yaşam Boyu Öğrenme: Türkiye’deki Durumu ve Geleceği” başlıklı konferansın şehrin öğrenen şehre dönüşümü sürecine katkısı olan çalışmalar olduğu düşünülmektedir. ESMEK’lerde okuma yazma kursları, mesleki kurslar, bilişim kursları vb. kursların yanında kadınlara yönelik seminer ve söyleşiler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca şehirde, on iki kütüphane ve arkeoloji, etnografya, tarih, çağdaş sanatlar, karikatür, zooloji, havacılık, savaş, ulaşım, spor vb. alanlara odaklanan on yedi adet müze bulunmaktadır. Cam sanatları müzesinde Odunpazarı Meslek ve Sanat Edindirme Kursları aracılığıyla cam işleme atölyeleri düzenlenmektedir. Eskişehir Odunpazarı Kurşunlu Külliyesi içinde geçmişte Sübyan Mektebi olarak kullanılan yapıda kurulan sıcak cam merkezi uluslararası festivallere ev sahipliği yapmaktadır. Ulusal ve uluslararası film, müzik, opera ve bale festivalleri organize edilmekte ve büyükşehir belediyesine bağlı senfoni orkestrası bulunmaktadır. 2013 yılında Eskişehir valiliği ve İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü’nün ortaklığı ile “Eskişehir İli Kültür Mirası Envanterinin Oluşturulması” projesi başlatılmış, proje kapsamında Eskişehir’e bağlı on dört ilçe ve bağlı köyler gezilerek müze, arkeolojik ve tarihi alanlar fotoğraflandırılmıştır. Ayrıca Büyükşehir Belediyesi ve ilçe belediyeleri tarafından ücretsiz farkındalık seminerleri, amatör yetişkin oyuncuların yer aldığı tiyatrolar, konserler ve sergiler organize edilmektedir. Sürdürülebilir çevre politikaları gereğince ise bisiklet kullanımını yaygınlaştırmak için akıllı bisiklet kiralama sistemi faaliyete geçmiştir. İlçe belediyelerince atık yönetimi kapsamında ayrıştırma ve geri dönüşüm çalışmaları yapılmaktadır.

Eskişehir Belediyesinde öğrenen şehirler kapsamında yürütülen tüm çalışmalar Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığı’na bağlı olan Proje Geliştirme Şube Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Sunulan projelerin, aktivitelerin ve iyi uygulamaların farklı

Daire Başkanlıkları'nın sorumluluğu altında olduğu bildirilmiştir. UNESCO GNLC'nin üye ülkelerinden talep ettiği olan iki yıllık ilerleme raporunun ilki 2019 yılında sunulmuştur ve ikinci rapor ise halen değerlendirme aşamasında bulunmaktadır. İlk değerlendirme raporunda yer alan üç proje “Meslekleri Tanıyalım Seminerleri” (Introducing Professions Seminar) “Üretim Kampı Projesi” (Production Camps & Natural Life Camp) ve “Mezun Oluyorum” projesidir (Graduating Events Interviews).

Eskişehir Büyükşehir Belediyesi Gençlik Merkezi'nin düzenlediği, özel eğitimcilik mesleğinin konu alındığı ‘Meslekleri Tanıyalım Seminerleri’ne üniversite öğrencilerinden ve mezunlarından oluşan 370 kişi katılmıştır. Gençlerin köy yaşamını tanınması, üretim süreçlerini deneyimlemesi için düzenlenen “Üretim Kampı Projesi”ne ise 47 kişi katılım göstermiş ve kampta hasat, seracılık, ahır temizliği, süt sağma, yumurta toplama gibi uygulamalar yapılmış, gençlerin köydeki ailelerle etkileşime geçmesi sağlanmıştır. “Mezun Oluyorum” projesi kapsamında da öğrencilerin mezuniyet sonrası iş hayatlarını kolaylaştırmak amacıyla yine Eskişehir Büyükşehir Belediyesi Gençlik Merkezi tarafından, “Mezun Oluyorum Konferansı” düzenlenmiştir (Eskişehir Büyükşehir Belediyesi, 2022; UNESCO,2022).

Yürütülen çalışmaların sadece sınırlı sayıdaki üniversite çağındaki gençlere yönelik olması, yaşam boyu öğrenmenin ve öğrenen şehir projesinin kapsayıcılık özelliği ile örtüşmediği göstermektedir. Belediyenin faaliyet raporlarında öğrenen şehirler projeleri için ayrılan bütçe, proje kapsamında yürütülen çalışmaların yöntem ve değerlendirmeleri ile ilgili bir açıklama yer almamaktadır. Ayrıca sadece istihdama ilişkin projelerin yürütülmesi, yaşam boyu öğrenmenin istihdam dışındaki öneminin göz ardı edildiğini düşündürmektedir

## **Konya**

UNESCO GNCL ve Konya Büyükşehir Belediyesi'nin resmi internet sitesindeki açıklamalara göre UNESCO GNCL'ye 2017 yılında üye olan Konya'da yürütülen yaşam boyu öğrenme çalışmalarının motivasyonu işsizlikle mücadeledir. UNESCO II. Öğrenen Şehirler Uluslararası Konferansı'nda Konya Büyükşehir Belediyesini Meslek Edindirme Kursları (KOMEK) temsil etmiştir. KOMEK, çeşitli branşlarda meslek eğitimleri vermekte ve ayrıca engelli kamu personel seçme sınavına katılmak isteyen engelli bireyler için ücretsiz kurs hizmeti sunmaktadır. Ayrıca meslek edindirme kurslarından belirli bir bölümü bitirenler arasından ön değerlendirme neticesinde yerleştirme yapılan,

kendine özgü müfredatları olduğu bildirilen KOMEK Akademiler aracılığı ile de eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir. KOMEK Akademiler Yetişkin Akademi, Genç Akademi ve E-Akademi olmak üzere üç birimden oluşmaktadır. Yetişkin Akademi, Türk İslam Sanatları Akademisi'ni, Selçuklu Okumaları çalışmalarını, Daru'l-Huffaz'ı (Kur'an öğretilen ve hâfiz yetiştirilen okullar), Üretim/Tasarım Atölyelerini, fotoğrafçılık ve yabancı dil Konuşma kulüplerini bünyesinde barındırmaktadır. Genç Akademi, yazarlar Akademisi, Genç KOMEK Atölyeleri (Akabe Eğitim Merkezi) KASEM (Kur'an Akademisi ve Sanatları Akademisi Eğitim Merkezi), Genç KOMEK Kulüpleri (Robotik Kodlama, Dil Kulübü) ile çalışmalarını sürdürmektedir. E-Akademi ise tüm yaş gruplarına dahil olan öğrencilerle birlikte öğretmenlere de yönelik web tabanlı eğitimler gerçekleştirmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmektedir. Ayrıca şehirde, "Türkiye'deki Suriyeli Olmayan Mültecilere ve Sığınmacılara Meslekî Eğitim ve Dil Programının Verilmesi", "Mülteci Uyumu için Halk Eğitim Merkezleri Eğitimcilerinin Desteklenmesi", "Sosyal Uyum ve Konya'da Yaşayan Mültecilerin Güçlendirilmesi, Birlikte Üretim Birlikte Mücadele", "Ahşap Oyuncak Eğitim ve Tasarım Atölyesi", "Kadınların Tekrar İş Hayatına Katılımı (Women Return to Work)", "İç-Taraf-Dış (Out Side In) Mülteciler İçin Kapsamlı Yetişkin Eğitimi", başlıklarında projeler yürütülmüştür. Projelerin ortak vurgusu kapsayıcılık ve eşitlik olmakla birlikte, ortak sorunu proje hedefleri ve katılımcı sayısı dışında proje uygulama sürecine ve değerlendirmelerine ilişkin raporların sunulmuyor olmasıdır.

Konya il merkezinde informal öğrenme ortamı olarak iki halk kütüphanesi ve bir bölge cilt atölyesi ilçe ve kasabalarda ise otuz üç adet kütüphane ve Konya İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü'ne bağlı olan on adet müze yer almaktadır. Şehirdeki kültürel etkinlikler olarak her yıl düzenlenen "Vuslat Yıldönümü Uluslararası Anma Törenleri" ve "Konya Uluslararası Mistik Müzik Festivali" ön plana çıkartılmaktadır (Konya Büyükşehir Belediyesi, 2022; UNESCO, 2022).

Konya şehrinde yürütülen çalışmaların sadece istihdamla ve dini inançla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu özelliği ile yaşam boyu öğrenmenin yaşam genişliğinde öğrenme ilkesi ile örtüşmediği, sadece çalışan ve inanan insanlardan oluşan bir toplum yaratmaya hizmet ettiği kısaca yaşamın iş ve inanca indirgenildiği düşünülmektedir.

## **Hatay**

Hatay Büyükşehir Belediyesi'nin resmi internet sidersindeki açıklamaya göre 2019 yılında üyeliği kabul edilen Hatay'daki çalışmaların merkezinde kadınlar ve çocuklar başta olmak üzere göçmen aileler bulunmaktadır. Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Umut Deryası İnsani Yardım ve Dayanışma Derneği (UDYD) iş birliği ile kurslar düzenlenmektedir. Göçmenler için Yayladağı ve Altınözü ilçesinde 2011 yılında çadır kent olarak kurulan barınma merkezleri 2016 yılında konteynır kente dönüştürülmüştür. Yayladağı Geçici Barınma Merkezi'nde Kızılay Çocuk Dostu Alanı, yirmi derslikli okul, cami, üç oyun parkı, halı saha, kütüphane ve etüt salonu kurulmuştur. Altınözü Geçici Barınma Merkezi'nde ise otuz sekiz derslikli okul, sağlık merkezi, halı saha, yetim merkezi, izcilik merkezi, spor salonu, beş çocuk oyun parkı, dört basketbol sahası, cami, kütüphane, ziyaret salonu ve bir sera bulunmaktadır. Dünya Açlık Örgütü ile iş birliğiyle altı dönümlük alanda sera projesi gerçekleştirilmiştir. Barınma merkezinde halı dokuma, kuaförlük, gelinlik dikimi gibi mesleki kurslar, resim, mozaik, gitar, bağlama gibi hobi kursları bulunmaktadır. Belediyeler barınma merkezlerinde yaşayan çocuklar için şehir gezileri organize etmektedir. Ayrıca şehirde yirmi üç kütüphane, beş adet müze bulunmaktadır ve her yıl kütüphane haftası ve müze günü kutlanmaktadır (Hatay Büyükşehir Belediyesi, 2022).

Hatay şehrindeki çalışmaların odağında, ülkemizdeki göç dalgasından en çok etkilenen şehirlerden biri olması hasebiyle göçmenler olduğu görülmektedir. Ancak yetişkin göçmenlerin entegrasyonu ile ilgili detayları çalışmalara yer verilmediği, yabancı dil olarak Türkçe eğitiminin sistemli olarak gerçekleştirmediği, göçmenlerin ayrıştırılarak belli bölgelerde sadece hayatta kalmalarını sağlayacak faaliyetlerin sürdürüldüğü görülmektedir. Bu özelliğiyle yaşam boyu öğrenmenin eşitlik ilkesi ile örtüşmediği ve barışçıl yaşam alanları yaratma adına ihtiyaç duyulan bilinci yaratmaya hizmet etmediği düşünülmektedir.

## **Balıkesir**

2020 yılında Öğrenen Şehir ünvanı alan Balıkesir'de yaşam boyu öğrenme politikası temelinde yürütülen çalışmalarla ilgili Halk Eğitim Merkezleri'nce düzenlenen kurslar ve etkinlikler dışında bilgi bulunmaktadır. Balıkesir Büyük Şehir Belediyesi 2019

yılından bu yana “Öğrenme Şenliği” düzenlemektedir ve şenlikte Halk Eğitim Merkezleri’nde el işi kurslarına katılan kadınların ürünleri bir alışveriş merkezinde sergilenmektedir. Yine Balıkesir’e bağlı Gömeç Halk Eğitim Merkezi’nde 2022 yılında “Hayat Boyu Öğrenme Haftası” etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin içeriklerine ilişkin bir paylaşım yapılmamıştır ancak Millî Eğitim Bakanlığı’nın internet sitesindeki yayınlamış olduğu fotoğraflardan etkinlik kapsamında dans gösterileri, müzik dinletisi ve kursiyerlerin ürünlerini satışa sunabileceği stantların kurulması gibi çalışmaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunun dışında informal öğrenme ortamı olarak şehirde on bir müze, yirmi altı halk kütüphanesi bulunmaktadır (Balıkesir Büyükşehir Belediyesi, 2022).

Balıkesir şehrinde yürütülen çalışmaların öncelikli olarak kadın istihdamını önemseydiği imajı verilmiş olsa da cinsiyete dayalı iş bölümünü benimsediği, bu özelliği ile yaşam boyu öğrenmenin toplumsal cinsiyet ayrımcılığının giderilmesi yönündeki olası işlevini göz ardı ettiği düşünülmektedir.

## **İzmir**

2020 yılında UNESCO GNLC’ye üye olan İzmir şehrinin öğrenen şehre dönüşme sürecine dair bilgi bulunmamaktadır ancak öne çıkan çalışmasının “Meslek Fabrikası” projesi olduğu varsayılmaktadır. İzmir Büyükşehir Belediyesi Sosyal Projeler Dairesi Başkanlığı Meslek Fabrikası Şube Müdürlüğü tarafından yürütülen proje kapsamında yerelde kalkındırmayı sağlamak amacıyla istihdam odaklı mesleki ve teknik kurslar gerçekleştirilmektedir ve kurslara katılım ücretsizdir. Eğitimlerden öncelikle kadınlar ve genç işsizler olmak üzere, alanında nitelik kazanmak isteyen çalışanlar, işini geliştirmek isteyen iş verenler ve lise ve üniversitelerin teknik bölümlerinde okuyan öğrenciler yararlanabilmektedir. Ayrıca şehirde informal öğrenme ortamı olarak kırk bir kütüphane ve yirmi dokuz müze bulunmaktadır (İzmir Büyükşehir Belediyesi, 2022).

İzmir şehrinde yürütülen projenin de Halk Eğitim Merkezleri’nde yürütülen meslek eğitim kurslarından farklı olmadığı ve ayrıca projeye tornadan tek tip işçi çıkarılmasını çağrıştıran bir ismin atfedildiği görülmektedir. Bu özelliği ile, öğrenen şehir projesinin kapsayıcılık, eşitlik, çok yönlülük özellikleri ile örtüşmediği düşünülmektedir.

## Bursa

2014 yılında Büyükşehir Belediyesinin çalışmalarıyla Hanlar Bölgesi, Sultan Külliyesi ve Cumalıkızık ile UNESCO Dünya Miras Listesi'ne, 2021 yılında ise da çini ve Bursa ipeğinin ön planda olduğu 'zanaat ve halk sanatları' dalında UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı'na dahil olan Bursa şehri 2022 yılında sanat ve mesleki eğitim faaliyetlerini kapsayan kırsal kalkınma projesi ile UNESCO GNLC'ye katılmıştır. İpekçilik ve ipek dokumacılığı alanında çalışan kadınlara mesleki eğitim vermeye başlamış, seminerler, atölye çalışmaları, turnuvalar ve festivaller dahil olmak üzere gençlere yönelik etkinlikler düzenlemiş, serbest sanat ve mesleki eğitim danışmanlık hizmetleri sunmuştur. Bursa şehri yaşam boyu öğrenme stratejisinin yenilikçi mesleki eğitim modelleri oluşturarak ve yetişkin eğitime yönelik yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirerek istihdama ve teknolojik adaptasyona öncelik vermek olduğunu beyan etmiştir. Öğrenen şehirlerin kapsayıcılık özelliğine istinaden tüm şehirlilerin ulaşabileceği eğitim faaliyetleri yürütüldüğü, sürdürülebilirliğe katkı için 'sıfır atık projesi' başlatıldığı ve sıfır atık bilincini artırmak için eğitimler düzenlendiği, istihdam sağlamak ve girişimciliği geliştirmek için ise yöresel ürünlerin üretim ve satışının desteklenip, kadın kooperatiflerinin ekonomik ve sosyal altyapısını güçlendirmek için eğitimler tasarlandığı bildirilmiştir. Ayrıca şehirde informal öğrenme ortamı olarak on sekiz müze ve on sekiz kütüphane bulunmaktadır (Bursa Büyükşehir Belediyesi, 2022; UNESCO, 2022).

Geleneksel zanaatlardan biri olan ipekçiliğe odaklanan şehrin, kadınlara eğitim yoluyla istihdam sağlama ve geleneksel üretimi yaşatma sloganı ile çalışmaların romantize edilmesine rağmen ekonomik sınıf farklılıklarını derinleştirilmesine hizmet ettiği görülmektedir. Tarih boyunca sınırlı bir ekonomik sınıfın ulaşabildiği ipek ürünlerin üretimi ihtiyaç dışı tüketimi teşvik etmekte, eğitimler nitelikli iş gücü yaratmaktan öteye geçmemekte ve temel ihtiyaç üretimi yerine lüks tüketim malzemesinin üretiminin tercih edilmesi sürdürülebilir enerji politikaları ile örtüşmemektedir. Dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmayan bu organizasyonun gelenek ile yenilik arasındaki dengenin sağlanamadığını düşündürmektedir. Ayrıca Bursa şehrinde düzenlediği beyan edilen eğitimlerin içerikleri, uygulamaları ve değerlendirmeleri ile ilgili bilgilere ulaşılmamaktadır.

## **Afyonkarahisar**

2020 yılında UNESCO GNCL'ye üyeliği kabul edilen Afyonkarahisar şehrinin hangi çalışmalarla Öğrenen Şehir ünvanı aldığına ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Her şehirde olduğu gibi Halk Eğitim Merkezleri'nde meslek eğitimleri verilmektedir. Ayrıca şehirde dört müze ve on sekiz kütüphane halkın hizmetine sunulmuştur. 1-7 Haziran 2021 tarihlerinde “Hayat Boyu Öğrenme Haftası” kutlanmış, Halk Eğitim Merkezleri'nde açılan sanat ve mesleki eğitim kurslarına katılan kursiyerlerin üretimleri hafta boyunca sergilenmiştir (Afyonkarahisar Belediyesi, 2022).

Afyonkarahisar'daki çalışmaların Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Halk Eğitim Merkezleri'nde gerçekleştiriliyor olması, öğrenen şehirlerin çok paydaşlı yapılar olma özelliğiyle çelişki oluşturmaktadır.

## **Sakarya**

Sakarya Büyükşehir Belediyesi resmi internet sitesine göre, Sakarya şehri 2022 yılı itibarıyla UNESCO GNLC üyesidir ve ağı internet sitesindeki açıklamalara göre şehirde dezavantajlı gruplara dahil olan bireylerin kişisel ve sosyal gelişimini destekleyen, sağlık hizmetlerinin kapasitelerini artıran ve vahşi yaşamın önemini kabul eden sağlık ve sürdürülebilirlik ilkelerinin entegre edildiği bir öğrenen şehir yaklaşımı benimsenmiştir. Öğrenen şehrin kapsayıcılık ilkesi temelinde şehirde çocuklar için çeşitli eğitim merkezleri ve yirmi bir adet mesleki eğitim merkezi, yaşlı nüfus için bir destek ve koordinasyon merkezi faaliyet göstermektedir. İstihdam sağlamak adına öncelikli sektörlerde ihtiyaç duyulan becerilerin artırılmasına yönelik kurs ve programlar organize edilmekte, öğrencilere iş ve kariyer danışmanlığı hizmetleri, girişimcilik ve mentorluk eğitimleri ile aracıların mesleki bilgilerini artırmak ve sektöre yeni girişimcileri teşvik etmek için aracılık eğitimleri verilmektedir.

Şehrin öğrenen şehre dönüşüm süreci ile ilgili, uzmanların eğitim vermek için davet edildiği, yaşlılara, engellilere ve ailelere hizmet veren sosyal gelişim merkezleri, 14 yaş üstü herkese açık olan sanat ve mesleki eğitim kursları, üniversiteler, ulusal ve uluslararası özel ve kamu kurumları ile iş birliği ile çalışmalarını sürdüren Sakarya Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (SAUSEM) ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Enstitüsü Hayat Boyu Eğitim Merkezi (SAYEM) olmak üzere üç iyi uygulamanın başlığı ortaya sunulmuştur. Ayrıca şehirde “Hayat Boyu Öğrenme

Haftası” kutlanılmakta ve on altı kütüphane ve iki müze hizmet vermektedir (Sakarya Büyükşehir Belediyesi, 2022; UNESCO, 2022).

Eğitim, destek ve koordinasyon merkezlerindeki çalışmaların içeriklerine ve değerlendirmelerine ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Dezavantajlı gruplardan kastın sadece yaşlılar olduğu anlaşılmaktadır ve merkezlerde verilen arıcılık eğitimleri sonrası kursiyerlerin yüzde kaçının mesleği icra ettiğine ilişkin bir veri sunulmamaktadır. Ayrıca ülkemizde arıcılık eğitimini tamamlayanların silah ruhsatı alma hakkı olduğu için, arıcılık yapmayacak katılımcılara da eğitimi bitirme belgesi verilmesi arıcılık eğitimlerinin bireysel silahlanmayı desteklediği düşünülmektedir. Bu sebeple eğitimin amacına hizmet edip etmediğinin takibinin yapılmasının ihtiyacı da doğmaktadır.

## **Yozgat**

Yozgat şehri de 2022 yılında öğrenen şehir ünvanı almış şehirlerden biridir ve şehrin öğrenen şehre dönüşüm sürecinde “Anne ve Bebek Dostu”, “Çocuk Sokağı”, “OkuYoz” projeleri ile ön plana çıkmaktadır. “Anne ve Bebek Dostu” projesi kapsamında şehirde kadınlara hamilelik, doğum ve doğum sonrası dönemde danışmanlık hizmeti verilmiştir ve verilmeye devam edilmektedir. Ayrıca COVID-19 sürecinde aşı bilinçlendirme kampanyaları yürütülmüştür. “Oyun Sokağı” projesi göçmen çocuklara atfedilmiştir ve projede çocukların oyun ve etkileşim alanlarını artırmak ve velileri çocuk eğitimi konusunda bilinçlendirmek amaçlanmıştır. 2021 yılında başlayan projede 250’si göçmen olan 500 çocuğa eğitim verilmesi planlanmıştır. “OkuYoz” projesinde ise çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılması ve velilerin de sürece dahil olması hedeflenmiştir. UNESCO GNLC’nin internet sitesindeki beyan göre, şehir eşitsizlikle mücadele etmekte ve tüm dezavantajlı gruplara dahil bireyler için mesleki eğitimler düzenlemekte, girişimcilik programını tamamlayanlara kendi işlerini kurmak için finansal destek sağlamaktadır. Ayrıca 3730 kişiye vahşi hayvanlarla tanışma, herbaryum ziyaretleri, doğa yürüyüşleri ve kuş gözlemciliğinden oluşan yaban hayatı ve biyoçeşitlilik ile ilgili programlar sunulmuştur. Ayrıca şehirde bir müze ve on üç kütüphane bulunmaktadır. (Yozgat Büyükşehir Belediyesi, 2022; UNESCO, 2022).

Yozgat şehrinde yürütülen projelerin hedefleri ve katılımcı sayıları dışında içerik, uygulama ve değerlendirmelerine ilişkin bilgi sunulmamaktadır. “Anne ve Bebek Dostu” projesinde çocuğun sorumluluğunun sadece annelere atfedilmiş olduğu ve toplumsal



cinsiyet ayrımcılığının benimsendiği görülmektedir. “Oyun Sokağı” projesi ise 2021 yılında faaliyete geçmiştir ve oyun alanlarının inşası dışında vaat edilen eğitim ve organizasyonlara ilişkin bir gelişme paylaşılmamıştır. “OkuYoz” proje isminin yazı dili değil, yerel konuşma dilinde tercih edilmesi projenin ismi ile çelişkili olduğunu, en çok kitap okuyana ödül verilen bu çalışmada ne okuyorsunuz sorusunun cevap bulmadığı düşünülmektedir.

Türkiye’deki öğrenen şehirler ve çalışmaları Tablo 2’deki gibi gösterilebilir:

Tablo 2.

*Türkiye’deki Öğrenen Şehirler*

| Şehir     | UNESCO GNLC Üyelik | Öne Çıkan Çalışma         | Odak Noktası |
|-----------|--------------------|---------------------------|--------------|
| Eskişehir | 2016               | ESMEK                     | İstihdam     |
| Konya     | 2017               | KOMEK                     | İstihdam     |
| Hatay     | 2019               | UDYD Çalışmaları          | Göçmenler    |
| Balıkesir | 2020               | HEM Kursları              | İstihdam     |
| İzmir     | 2020               | Meslek Fabrikası          | İstihdam     |
| Bursa     | 2022               | İpekçilik Kursları        | İstihdam     |
| Afyon     | 2020               | HEM Kursları              | İstihdam     |
| Sakarya   | 2022               | Sosyal Gelişim Merkezleri | Yaşlılar     |
| Yozgat    | 2022               | Oyun Sokağı Projesi       | Çocuklar     |

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkiye’deki öğrenen şehirlerin odağı çoğunlukla istihdam olmuştur. Şehirler çoğunlukla çok paydaşlı öğrenme faaliyetleri ile değil, Millî Eğitim Bakanlığı’nın bünyesindeki Halk Eğitim Merkezlerinde ya da belediyelerde verilen mesleki kurslarla yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarını ortaya koymuştur. Şehirlerin bir öğrenme ortamına dönüştürülmesi, çoğunlukla meslek edindirme kursları ile sınırlı kalmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalarla ilgili araştırmalar bulunmadığı ve veri paylaşımı yapılmadığı için tabloda faaliyetlerin sürelerine, katılımcı sayılarına ve giderlerine ilişkin bilgi bulunmamaktadır.

Türkiye’deki öğrenen şehirler ile UNESCO’nun resmî belgelerinde ortaya koyduğu öğrenen şehirler arasında fark olması, şehirlerin UNESCO GNCL’ye kabulünün başvuru formlarını doğru doldurma esasına dayalı olduğunu göstermektedir. Kabulü gerçekleşen şehirlerin yürüttüğü faaliyetlerin içerik ve uygulama yöntemlerinin, bir şehre “Öğrenen Şehir” ünvanı verme hakkını elinde tutan UNESCO tarafından düzenli olarak takibinin yapılıp yapılmadığı bilinmemektedir. Şehirlerden beklediği iki yıllık ilerleme raporunun da başvuru formu gibi formu doğru doldurma esasına göre kabul edildiği düşünülmektedir. Nicelik nitelikten ön planda tutulmakta, öğrenen şehirlerden beklenen şehrin sürdürülebilirliği, yerel kalkınma ve dezavantajlı grupların yaşam standartlarının

yükseltilmesi konuları üzerinde çalışmalar sınırlı tutulmaktadır. Şehirlerin “Öğrenen Şehir” ünvanını almış olması, şehirliiler için yaşam alanlarının bir öğrenme ortamına dönüştürülmesi anlamına gelmemekte ve şehir yönetimine uluslararası bir kurum tarafından takdir edilmenin gururunu yaşatmaktan öteye gitmemektedir.



## BÖLÜM 5

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, alt amaçlar doğrultusunda ulaşılan bulgulara ilişkin sonuçlara ve sonuçlar çerçevesinde ortaya koyulan önerilere yer verilmektedir.

#### Sonuçlar

Yaşam boyu öğrenme kavramının literatürde çoğunlukla mesleki eğitimle ilişkilendirildiği, ekonomik kalkınmanın araçlarından biri olarak kabul edilip yaşam boyu öğrenme politikalarının hükümetlerce benimsenmesinin öneminin altının çizildiği görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda yaşamın belli bir bölümüne odaklanıldığı, yaşamın genişliği ve derinliği ile yorumlanmayarak kavramın potansiyeli ve tanımı arasında çelişkiler yaratıldığı düşünülmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin bir yönü eşitsizlikle mücadele etme aracı olabilecekken, eşitsizliğin yaratılıp derinleştirilmesinden sorumlu olan uluslararası kurum ve kuruluşların bir aracı olarak görülmesi ve kavramın tanım ve açıklamalarının bu kurumlara bırakılması kavramın tam olarak kendi doğasını ortaya koyması önünde bir engel olarak kalmıştır. Bu sebeple yaşam boyu öğrenme kavramının uygulamada gelişmekte olan ülkeler için geleneksel eğitim anlayışından farksız ve kapsayıcılığının tartışır olduğunun ve yaşam boyu öğrenme politikalarının sadece nitelikli iş gücü yetiştirmeye odaklandığının kabulüyle teorisinin okunması gerekmektedir. Son yıllarda “yaşam genişliğinde öğrenme” ve “yaşam derinliğinde öğrenme” kavramlarının ortaya çıkmasıyla, her disiplini içinde barındıran ve çok boyutlu olan yaşam boyu öğrenme kavramına bütüncül bir yaklaşım sunulmaya başlanmıştır. Böylelikle kavramın toplumsal kalkınma için ne anlam ifade ettiği ile birlikte bireyler için de ne ifade ettiği ortaya koyulmaya çalışılmış, örgün ve yaygın eğitimdeki yerinin yanı sıra informal öğrenme ortamlarındaki yeri de ön plana çıkarılmıştır.

Şehir ve yaşam boyu öğrenme antik çağlardan bu yana ilişki içinde olmuştur. Informal öğrenmelerle inşa edilen şehirler, örgün eğitim kurumları aracılığı ile gelişmiş,

yaygın eğitim kurumları aracılığı ile sürdürülebilirliklerini sağlamıştır. Günümüzde ise şehirlerin sürdürülebilirliğinin yanı sıra şehirliğin şehirde yaşamlarını sürdürebilmeleri yaşam boyu öğrenme politikaları ile ilişkilendirilmiştir. Şehirlerin sürdürülebilirliği teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan yeni meslek gruplarında istihdam sağlamaya indirildiği ve bu nedenle şehirlerin ve yaşam boyu öğrenmenin mesleki eğitim hususunda kesiştiği görülmektedir.

Sürdürülebilir kalkınma ve yaşam boyu öğrenme politikaları SDG4 olarak anılan “Nitelikli Eğitim” maddesi çerçevesinde literatürde yer almaktadır. Bahsi geçen maddede eğitimde fırsat eşitliği ve mesleki eğitime vurgu yapıldığı, öğreten öğrenen rollerindeki keskin ayrımın devam ettirildiği ve yaşam boyu öğrenmenin farklı boyutlarına yer verilmediği görülmektedir. BM’nin SDG’nin kabulünden bu yana sunmuş olduğu raporlar sürdürülebilir kalkınma ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi ortaya koymakta sınırlı kalmıştır. Literatürde iki kavram ve ilişkileri konusunda daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

“Öğrenen Şehir” sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin yerelden başlayarak gerçekleştirilmesi hedefiyle yaşam boyu öğrenme politikaları çerçevesinde uluslararası düzeyde tasarlanmış bir projedir. Planlarının UNESCO tarafından yürütüldüğü ve sunulduğu bu projenin yerel düzeye uygulanabilirliği ve mevcut uygulamaların değerlendirmeleri ile ilgili kapsamlı araştırmalar bulunmamaktadır. Proje sürecine ve hedeflerine ilişkin yayınlanan raporlar ile şehirlerde yürütülen çalışmalar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Hem Dünya’da hem de Türkiye’deki öğrenen şehir kapsamında yapılan faaliyetlerin “öğrenen şehir” projesinin sloganı olan kapsayıcılık ile örtüşmediği düşünülmektedir. Sürdürülebilir kalkınmanın, çoğunlukla çevresel ve sosyal sürdürülebilirlikten ziyade ekonomik sürdürülebilirlikle ilişkilendirildiği, projenin yüksek maliyetli ve çok paydaşlı olmasının uygulanabilirliği önünde engel teşkil ettiği, bu sebeple her bir paydaşın yaşam boyu öğrenme politikalarını benimsemiş olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrenen şehir projesi ile ilgili literatürde çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Teoride öğrenen şehirler yerelde ve küreselde acil çözüm bekleyen her derde deva iken, pratikte proje kapsamında yürütülen çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. UNESCO tarafından öğrenen şehir ünvanı ile taçlandırılmak ile bir şehri öğrenme alanına dönüştürmek arasında farkların olduğu, UNESCO’nun başvuru formunu doğru şekilde dolduran her şehri öğrenen şehir olarak kabul ettiği düşünülmektedir. Yerel yönetimlerin öğrenen şehir projesine ilişkin raporlarına ulaşamamaktadır. Sürdürülebilir kalkınmanın amaç, yaşam boyu öğrenmenin araç

olduğu öğrenen şehirler projesinin gerçekleştirilmesi için gerekli görülen projenin bileşenlerinin detaylarına ilişkin araştırmaların literatürde yer almadığı düşünülmektedir.

### Öneriler

Yaşam boyu öğrenme bağlamında şehirlerin öğrenen şehirlere dönüşümünü konulan bu araştırmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Yaşam boyu öğrenme kavramı, yaşam derinliğinde ve yaşam genişliğinde öğrenme kavramlarının araştırılması ile daha derin analiz edilmelidir.
2. Yaşam boyu öğrenmenin mesleki eğitime yaptığı katkıyla birlikte bireyler ve toplum için diğer olası katkıları da göz önünde bulundurulmalıdır ve kavramın çeşitli yönlerini ortaya koyabilecek bilimsel araştırmalar çoğaltılmalıdır.
3. Yaşam boyu öğrenmenin ilkelerinden olan “olmayı öğrenmek” ilkesi üzerine kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.
4. Sürdürülebilirlik ve kalkınma kavramları üzerine ayrı ayrı derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır.
5. “Sürdürülebilir Kalkınma” konusuna ilişkin düzenlenen konferanslar ve yayınlanan raporlar üzerine araştırmalar yapılmalıdır.
6. Ekonomik gelişmenin çevre ve sosyal yaşam üzerindeki tahribatı konusunun eğitimin tüm düzeylerinde ve çeşitlerinde ortak bir konu olarak ele alınmasını amaçlayan stratejiler geliştirilmelidir.
7. Gelişmiş ülkelerin ekonomik faaliyetlerinin çevreye verdiği zararlar üzerine gerçekçi raporlar sunulmalıdır.
8. Öğrenen Şehir projesini geliştirmek için şehir sosyolojisi, psikoloji, iktisat ve eğitim bilimlerini kapsayan güncel araştırmalar temelinde şehir yönetimleri için eğitim müfredatları hazırlanmalıdır.
9. Sürdürülebilir kalkınma eğitiminin doğasına ve yöntemlerine hâkim eğitimcilere, eğitmen eğitimcilerine ve yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır, bu sebeple eğitim fakültelerinde görev alan akademisyenleri eğitmeye yönelik programlar tasarlanmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Aboytes, J.G.R., & Barth, M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: A systematic literature review (1999-2019), *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21 (5), 993-1013, Emerald Publishing Limited. doi: 10.1108/IJSHE-05-2019-0168
- Alston, P. (2020). The parlous state of poverty eradication: Report of the special rapporteur on extreme poverty and human rights. United Nations Digital Library. Retrieved from <https://digitallibrary.un.org/record/3904295?ln=en>
- Alvarez-Cuadrado, F., & Japaridze, I. (2017). Trickle-down consumption, financial deregulation, inequality, and indebtedness. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 134, pp.1–26. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/1153421?seq=3#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1153421?seq=3#metadata_info_tab_contents)
- Antikainen, A. (2001). Is lifelong learning becoming a reality? The case of Finland from a comparative perspective. *European Journal of Education*. Vol. 36, No. 3, pp. 379-394
- Armstrong, K. (2019). *Tanrı'nın Tarihi* (O. Özel, H. Koyukan, K. Emiroğlu, Çev.). İstanbul: Pagasus Yayınları. (1993)
- Arndt, H. W. (1983). The “trickle-down” myth. *economic Development and Cultural Change*, 32(1), pp.1–10. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/1153421#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1153421#metadata_info_tab_contents)
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), pp.2–19. doi:10.1080/026013700293421
- Atchoarena, D.& Howells, H. (2021). *Advancing learning cities: Lifelong learning and the creation of a learning society*. S. Ra, S. Jagannathan & R. Maclean (Eds.) Powering a Learning Society During an Age of Disruption pp 165–180. Berlin: Springer Retrieved from <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-16-0983-1>
- Aull, G. H., Gabbard, L. P., & Timmons, J. F. (1950). United Nations Scientific Conference on the conservation and utilization of resources. *Journal of Farm Economics*, 32(1), 95. doi:10.2307/1233166
- Bagnall, R. G. (2000). Lifelong learning and the limitations of economic determinism. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), pp.20–35. doi:10.1080/026013700293430
- Baum, M. (2002). City as loft. Retrieved from <https://studiourbanestrategien.com/wordpress/wp-content/uploads/2019/07/Einleitungsartikel-City-as-Loft.pdf>

- Berryman, T., & Sauvé, L. (2016). Ruling relationships in sustainable development and education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), 104–117. doi:10.1080/00958964.2015.1092934
- Biao, I. (2013). The place of transformative learning in the building of learning cities in Africa. *Journal of Adult and Continuing Education*, 19(1), pp.3–16. doi:10.7227/jace.19.1.2
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), pp.401–413. doi:10.1080/02601370.2010.488803
- Bitros, G. C., & Karayiannis, A. D. (2010). Morality, institutions and the wealth of nations: Some lessons from ancient Greece. *European Journal of Political Economy*, 26(1), pp.68–81. doi: 10.1016/j.ejpoleco.2009.06.004
- Borkowska, K. & Osborne, M. (2018). Locating the fourth helix: Rethinking the role of civil society in developing smart learning cities. *International Review of Education* 64, pp.355–372 doi: 10.1007/s11159-018-9723-0
- Boshier, R. (2018). Learning cities: fake news or the real deal? *International Journal of Lifelong Education*, pp.1–16. doi:10.1080/02601370.2018.1491900
- Bynner, J. (2017). Whatever happened to lifelong learning? And does it matter? *Journal of the British Academy*, 5, pp.61–89. doi: <https://doi.org/10.5871/jba/005.061>
- Campbell, T. (2009). Learning cities: Knowledge, capacity and competitiveness. *Habitat International*, 33(2), 195–201. doi: 10.1016/j.habitatint.2008.10.012
- Cannon, T. (2003). Welcome to Ideopolis, *Work Foundation Working Paper*. Erişim adresi: <http://eurolocal.info/sites/default/files/ideopolis.pdf>
- Castro, C. J. (2004). Sustainable development. *Organization & Environment*, 17(2), 195–225. doi:10.1177/1086026604264910
- Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 133–150. doi:10.1080/02601370.2010.547616
- Childe, V. G. (1950). The urban revolution. *The Town Planning Review*, Vol. 21, No. 1 (Apr., 1950), pp. 3-17. Retrieved from [https://faculty.washington.edu/plape/citiesaut11/readings/Childe urban%20revolution%201950.pdf](https://faculty.washington.edu/plape/citiesaut11/readings/Childe%20urban%20revolution%201950.pdf)
- Claval, P. (1984). Urban space and freedom. *International Political Science Review*. Volume 5, Issue 2. doi: 10.1177/019251218400500206
- Cohn, S.L. (1988). Paulo Freire: The man and his educational theory, Record Type: Non-Journal, Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED307200.pdf>

- Corbière-Nicollier, T., Ferrari, Y., Jemelin, C., & Jolliet, O. (2003). Assessing sustainability: An assessment framework to evaluate Agenda 21 actions at the local level. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 10(3), 225–237. doi:10.1080/13504500309469801
- Cropley, A. J. (1980). Lifelong learning and systems of education an overview. *Towards a System of Lifelong Education*, pp.1–15. doi:10.1016/b978-0-08-026068-6.50007-3
- Cross - Durrant, A. (1984). Basil Yeaxlee and lifelong education: Caught in time. *International Journal of Lifelong Education*, 3(4), 279–291. doi:10.1080/0260137840030403
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). The treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W., Nanzhao, Z. (1996). Learning: The treasure within, UNESCO Publishing. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Desjardins, R. (2003). Determinants of literacy proficiency: a lifelong-lifewide learning perspective. *International Journal of Educational Research*, 39(3), 205–245. doi: 10.1016/j.ijer.2004.04.004
- Downey, G. (1957). Nikolaos mesarites: Description of the church of the holy apostles at constantinople. *Transactions of the American Philosophical Society*, 47(6), 855. doi:10.2307/1005721
- Duke, C. (2010). Learning cities and regions. *International Encyclopedia of Education*, pp.144–149. doi:10.1016/b978-0-08-044894-7.00032-4
- Eastin, J., Grundmann, R., & Prakash, A. (2011). The two limits debates: “Limits to growth” and climate change. *Futures*, 43(1), 16–26. doi: 10.1016/j.futures.2010.03.001
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88–100. doi:10.1111/ejed.12104
- Elias, J. L. (1975). The Paulo Freire literacy method: A critical evaluation. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 10(002). Retrieved from <https://mje.mcgill.ca/article/view/7044/4986>
- Facer, K., & Buchczyk, M. (2019). Understanding learning cities as discursive, material and affective infrastructures. *Oxford Review of Education*, 45(2), 168–187. doi: 10.1080/03054985.2018.1552581



- Fain, E. F. (1971). Nationalist origins of the folk high school: The romantic visions of N.F.S. Grundtvig. *British Journal of Educational Studies*, 19(1), 70–90. doi:10.1080/00071005.1971.9973301
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F.C. (1972). Learning to be, The world of education today and tomorrow, Report of the international commission on the development of education, UNESCO, Paris. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- Field, J. (2001) Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 3-15. doi: 10.1080/09638280010008291
- Flaten, R. D., & de Soysa, I. (2012). Globalization and political violence, 1970–2008. *International Interactions*, 38(5), 622–646. doi:10.1080/03050629.2012.726182
- Fletcher, R., & Rammelt, C. (2016). Decoupling: A key fantasy of the post-2015 sustainable development agenda. *Globalizations*, 14(3), 450–467. doi:10.1080/14747731.2016.1263077
- Freire, P. (1969). *Ezilenlerin Pedagojisi*, (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi,
- Frenkel, S. (1994). Old Theories in new places? Environmental determinism and bioregionalism. *The Professional Geographer*, 46(3), 289–295. doi:10.1111/j.0033-0124.1994.00289.x
- Friesen, N., & Anderson, T. (2004). Interaction for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 679–687. doi:10.1111/j.1467-8535.2004.00426.x
- Garnett, F. & Whitworth, D. (2015). Ambient Learning City. *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education; Bucharest*, Vol. 1, pp. 20-23. doi: 10.12753/2066-026X-15-002
- Genç, K.Y., Çakıroğlu, M., Özmen, C. ve Karadirek, G. (2019). *Sanayi Devrimleri*. Ankara: Gece Akademi
- Green, A. (2006). Models of lifelong learning and the “knowledge society.” *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(3), 307–325. doi:10.1080/03057920600872449
- Greenwood, D. T., & Holt, R. P. F. (2010). Growth, inequality and negative trickle down. *Journal of Economic Issues*, 44(2), 403–410. doi:10.2753/jei0021-3624440212
- Grober, U. (2007). Deep roots- a conceptual history of 'sustainable development' (Nachhaltigkeit). *Discussion Papers*. Berlin: Wissenschaftszentrum Retrieved from <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/11077>

- Gómez-Baggethun, E., & Naredo, J. M. (2015). In search of lost time: the rise and fall of limits to growth in international sustainability policy. *Sustainability Science*, 10(3), pp.385–395. doi:10.1007/s11625-015-0308-6
- Hauff, M. (2019). Progress in economic thought: Neoclassical economics versus sustainable economics. Omran, A., & Schwarz-Herion, O. (Eds.). (2020). *Sustaining our Environment for Better Future*. pp 1–16. doi:10.1007/978-981-13-7158-5
- Herzberg, C. (2017). *Akıllı Şehirler Dijital Ülkeler*. İstanbul: İnfoloji
- Hillerbrand, R. (2018). Why affordable clean energy is not enough. A capability perspective on the sustainable development goals. *Sustainability*, 10(7), 2485. doi:10.3390/su10072485
- Hughes, C., & Tight, M. (1995). The myth of the learning society. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 290. doi:10.2307/3121985
- İlin, E. & Segal, E. (1995). *İnsan Nasıl İnsan Oldu* (A. Zekerya, Çev.). Ankara: Say Yayınları
- James, D. (2020). Is lifelong learning still useful? Disappointments and prospects for rediscovery. *Journal of Education and Work*, 33(7-8), 522–532. doi:10.1080/13639080.2020.1852509
- Karasar, N. (2000). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, H.E. (2016). *Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keiner, M. (2005). History, definition(s) and models of sustainable development. ETH Library Retrieved from <https://www.researchcollection.ethz.ch/bitstream/handle/20.500.11850/53025/eth-27943-01.pdf>
- Kearns, P. (2015). Learning cities on the move. *Australian Journal of Adult Learning*. Volume 55, No 1 Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1059170>
- King, A. (1986). The Club of Rome – Reaffirmation of a mission. *Interdisciplinary Science Reviews*, 11(1), 13–18. doi:10.1179/isr.1986.11.1.13
- Kojéve, A. (2007). *Otorite Kavramı* (M. Erşen, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayınları
- Kulich, J. (1997). Christen Kold, founder of the Danish folk high school: myth and reality. *International Journal of Lifelong Education*, 16(5), 439–453. doi:10.1080/0260137970160507
- Kundzewicz, Z. W. (1997). Water resources for sustainable development. *Hydrological Sciences Journal*, 42(4), 467–480. doi:10.1080/02626669709492047
- Kyle, K. (2003). Editorial: glocalisation and the learning city. *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), 443–444. doi:10.1080/0260137032000116585

- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 31, 399–403. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.12.073
- Lambeir, B. (2005). Education as liberation: The politics and techniques of lifelong learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 349–355. doi:10.1111/j.1469-5812.2005.00125.x
- Larsen, K. (2011). Learning cities: the new recipe in regional development, OECD Observer, 73. Retrieved from [http://eurolocal.info/sites/default/files/OECD%20Observer-Learning%20cities the%20new%20recipe%20in%20regional%20development.pdf](http://eurolocal.info/sites/default/files/OECD%20Observer-Learning%20cities%20the%20new%20recipe%20in%20regional%20development.pdf)
- Little, A. W., & Green, A. (2009). Successful globalisation, education and sustainable development. *International Journal of Educational Development*, 29(2), 166–174. doi: 10.1016/j.ijedudev.2008.09.011
- MacLachlan, K., & Osborne, M. (2009). Lifelong learning, development, knowledge and identity. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(5), 575–583. doi:10.1080/03057920903138506
- Marcotullio, P. J., & Solecki, W. (2012). What is a city? An essential definition for sustainability. *Urbanization and Sustainability*, 11–25. doi:10.1007/978-94-007-5666-3\_2
- Mark, J. (2014). The ancient city. *Ancient History Encyclopedia*. Retrieved from <https://www.ancient.eu/city/>
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and Lifelong Learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117–127. doi:10.1207/s15326985ep2602\_4
- McDonnell, M. J., & MacGregor-Fors, I. (2016). The ecological future of cities. *Science*, 352(6288), 936–938. doi:10.1126/science.aaf3630
- Meadows, D. H. (1972). The limits to growth: a report of the Club of Rome's project on the predicament of mankind. New York: Universe Books. Retrieved from <https://www.donellameadows.org/wp-content/userfiles/Limits-to-Growth-digital-scan-version.pdf>
- Mensah, J. (2019). Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action. *Literature review. Cogent Social Sciences*, 5(1), 1653531. doi: 10.1080/23311886.2019.1653531
- Merriam, S.B. (2004). *Yetişkin Öğrenme Kuramının Değişen Manzarası* (G. Güvercin ve O. Seçkin, Çev.). Yetişkin Eğitimi, A. Yıldız ve M. Uysal (Editörler)(ss.105-127). Ankara:Kalkedon
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72. doi:10.1080/026013700293458

- Mitre, M. & Serrano, E.S. (2013). Managing cross-cutting policies within the spanish network of educating cities. *International Journal of Business and Commerce*. Vol. 3, No.4[01-18] Retrieved from <https://ijbcnet.com/3-4/IJBC-13-3209.pdf>
- Mokyr, J. (2003). Why was the industrial revolution a European Phenomenon? *Supreme Court Economic Review* Volume 10. doi: 10.1086/scer.10.1147137
- Moll, P. (1993). The discreet charm of the Club of Rome. *Futures*, 25(7), 801–805. doi:10.1016/0016-3287(93)90026-p
- Moody, H. R. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, 1(1), 1–16. doi: 10.1080/03601277.1976.12049513
- Mumford, L. (1956). A Study of history. *Diogenes*, 4(13), 11–28. doi:10.1177/039219215600401303
- Németh, B. (2019). Learning cities participatory-Focus community development in adult and lifelong education, *Sisyphus Journal of Education*, 7(2), 09-23 Retrieved from <https://doi.org/10.25749/sis.17702>
- Ofei-Manu, P., Didham, R. J., Byun, W. J., Phillips, R., Dickella Gamaralalage, P. J., & Rees, S. (2017). How collaborative governance can facilitate quality learning for sustainability in cities: A comparative case study of Bristol, Kitakyushu and Tongyeong. *International Review of Education*, 64(3), 373–392. doi:10.1007/s11159-017-9667-9
- Organisation for Economic Co-operation and Development, (1973). Recurrent education; A strategy for lifelong learning centre for educational research and, innovation, Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>
- Osborne, M. (2014). Why lifelong learning and why learning cities? *Pedagogy*, 86 (7), 1067-1077. ISSN 0861-3982 Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/42355324.pdf>
- Osborne, M., Hernandez Mendoza, S., Torres Gomez, J. & Wheeler, L. (2020) The challenge of inclusion in learning cities, building on the work of the fourth international conference on learning Ccties. Summary of webinar 1 of UNESCO/PASCAL Observatory webinar series 'learning cities' COVID-19 recovery: from research to practice- The challenge of inclusion'. Documentation. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <http://eprints.gla.ac.uk/248584/>
- Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, 59(4), 409–423. doi:10.1007/s11159-013-9384-y
- Özkan, U. B. (2020). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*. Ankara: Pegem

- PASCAL International Observatory. (2021). Learning Cities Networks. Retrieved from <http://lcn.pascalobservatory.org/>
- Plumb, D., Leverman, A., & McGray, R. (2007). The learning city in a “planet of slums.” *Studies in Continuing Education*, 29(1), 37–50. doi:10.1080/01580370601146296
- Power, C. N., & Maclean, R. (2012). Lifelong learning: Meaning, challenges, and opportunities. *Skills Development for Inclusive and Sustainable Growth in Developing Asia-Pacific*, 29–42. doi:10.1007/978-94-007-5937-4\_2
- Prawat, R. S. (1999). Dewey, Peirce, and the Learning Paradox. *American Educational Research Journal*, 36(1), 47–76. doi:10.3102/00028312036001047
- Preston, J., Chadderton, C., Kitagawa, K., & Edmonds, C. (2015). Community response in disasters: an ecological learning framework. *International Journal of Lifelong Education*, 34(6), 727–753. doi:10.1080/02601370.2015.1116116
- Pirenne, H. (2019). *Ortaçağ Kentleri* (Ş. Karadeniz). İstanbul: İletişim.
- Portes, A. & Martinez, B. (2019). Emerging global cities. Structural similarities and historical differences. *RES. Revista Española de Sociología*, ISSN-e 1578-2824, Vol. 28, Nº. Extra 3, 2, 2019, pp 9-21 Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7375334>
- Reischmann, J. (2017). Lifewide learning – challenges for andragogy. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 43–50. doi:10.1556/2059.01.2017.2
- Reischmann, Jost (2014): *Lifelong and lifewide learning- A perspective*. In: Suwithida Charunkaikkul (ed): *Lifelong Education and Lifelong Learning in Thailand*. Bangkok, p. 286-309. Retrieved from [https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1470&context=utk\\_IACE-browseall](https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1470&context=utk_IACE-browseall)
- Roberts, P. (2004) Gramsci, Freire, and intellectual life, critical notice Symposium, *Interchange*, Vol. 35/3, 365-373, Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02698884>
- Rousseau, J. J. (2020). *Toplum Sözleşmesi* (S. D. Atışkan, Çev.). İstanbul: Kapra Yayıncılık. (1762)
- Schnitzler, T. (2019). The Bridge Between Education for Sustainable Development and Transformative Learning: Towards New Collaborative Learning Spaces. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(2), 242–253. doi:10.1177/0973408219873827
- Schopenhauer, A. (2008). *Yaşam Bilgeliği Üzerine Aforizmalar* (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Schugurensky, D. (1998). The Legacy of Paulo Freire: A critical Review of his contributions, Article in *Convergence*. Retrieved from

[https://www.researchgate.net/publication/234755968\\_The\\_Legacy\\_of\\_Paulo\\_Freire\\_A\\_Critical\\_Review\\_of\\_His\\_Contributions](https://www.researchgate.net/publication/234755968_The_Legacy_of_Paulo_Freire_A_Critical_Review_of_His_Contributions)

- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710–725. doi:10.1080/02680939.2013.779791
- Shemelev, S.E.& Shemeleva, I. A. (2009). Sustainable cities: Problems of integrated interdisciplinary research. *International Journal of Sustainable Development* 12(1):4-23 doi: 10.1504/IJSD.2009.027526
- Spaiser, V., Ranganathan, S., Swain, R. B., & Sumpter, D. J. T. (2016). The sustainable development oxymoron: quantifying and modelling the incompatibility of sustainable development goals. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 24(6), 457–470. doi:10.1080/13504509.2016.1235624
- Swain, R. B. (2017). A Critical analysis of the sustainable development goals. *Handbook of Sustainability Science and Research*, 341–355. doi:10.1007/978-3-319-63007-6\_20
- Tekeli, S., Kâhya, E., Gökdoğan, M., Demir, R., Topdemir, H., Unat, Y. Aydın, A. Kalaycıoğlu, İ. (2021). *Bilim Tarihine Giriş*. Ankara: Nobel
- The World Commission on Environment and Development (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Timuçin, A. (2009). *Düşünce Tarihi 1*. (7.Baskı) İstanbul: Bulut
- Turner, A., Cox, L., & Bocking, B. (2013). A Buddhist crossroads: Pioneer European buddhists and globalizing Asian networks 1860–1960. *Contemporary Buddhism*, 14(1), 1–16. doi:10.1080/14639947.2013.785244
- Tuijnman, A., & Boström, A.K. (2002). Changing nations of lifelong learning education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48, 93-110. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015601909731>
- United Nations (2016). The Sustainable Development Goals Report 2016. Retrieved from <https://unstats.un.org/sdgs/report/2016/the%20sustainable%20development%20goals%20report%202016.pdf>
- United Nations (2017). *The Sustainable Development Goals Report 2017*. Retrieved from <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/thesustainabledevelopmentgoalsreport2017.pdf>
- United Nations (2018). *The Sustainable Development Goals Report 2018*. Retrieved from <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-EN.pdf>

- United Nations (2019). *The Sustainable Development Goals Report 2019*. Retrieved from <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019.pdf>
- United Nations (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020*. Retrieved from <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>
- United Nations (2021). *The Sustainable Development Goals Report 2021*. Retrieved from <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021.pdf>
- United Nations (2022). *The Sustainable Development Goals Report 2022*. Retrieved from <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022.pdf>
- United Nations Development Programme. (2020). Retrieved from <https://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals/goal-11-sustainable-cities-and-communities.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014a). *Beijing declaration on building learning cities: Lifelong learning for all, promoting inclusion, prosperity and sustainability in cities*. Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226755?posInSet=1&queryId=311a2a4c-1deb-4ab6-8d34-efb0cf76942e>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014b). *Key features of learning cities*. Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226756?posInSet=1&queryId=cc6e76a6-cd75-4b1d-a0b2-420d3f2e411b>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015a). *Mexico City statement on sustainable learning cities*. Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234932?posInSet=1&queryId=76780d28-786c-48ca-a2f0-a737fe0c4f9b>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015b). *Unlocking the potential of urban communities: case studies of twelve learning cities*. Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234536?posInSet=1&queryId=ca302a9d-6950-4c46-acb0-5bc2d8460547>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (2015c). UNESCO Global Network of Learning Cities, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234985>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016). *Building sustainable learning cities*. Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244623>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017a). *Cork call to action for learning cities*. Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260441>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017b). *Learning cities and the SDGs: a guide to action*. Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260442?posInSet=1&queryId=e99e78c6-c02e-4be8-8417-137f53142698>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019a). *Conference report: Inclusion, a principle for lifelong learning and sustainable cities* Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372467?posInSet=1&queryId=dde9f126-d43e-4c37-bef6-1a951f1cd48f>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019b). *Medellín manifesto: Learning cities for inclusion*. Institute for Lifelong Learning. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371128>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019c). *Strategy of the UNESCO global network of learning cities (2019–2021)*. Institute for Lifelong Learning. Retrieved from [https://uil.unesco.org/system/files/future\\_strategy\\_a4\\_lay03c.pdf](https://uil.unesco.org/system/files/future_strategy_a4_lay03c.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022). *Members of the UNESCO global network of learning cities institute for lifelong learning*. Retrieved from <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/members>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (1979). *Terminology of adult education*. International Bureau of Education. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032265>
- Wain, K. (1984). *Lifelong education-a deweyian challenge*. Journal of Philosophy of Education, 18(2), 257–264. doi:10.1111/j.1467-9752.1984.tb00066.x
- Wain, K. (1993). *Lifelong education: Illiberal and repressive?* Educational Philosophy and Theory, 25(1), 58–70. doi:10.1111/j.1469-5812.1993.tb00186.x
- Wain, K. A. (1985). *Lifelong education and philosophy of education*. International Journal of Lifelong Education, 4(2), 107–117. doi:10.1080/0260137850040202
- Wals, A. E. J. & Benavot, A. (2017). *Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning*. European Journal of Education, 52(4), 404–413. doi:10.1111/ejed.12250



- Walters, S. (2010). “*The planet will not survive if it’s not a learning planet’: sustainable development within learning through life*. International Journal of Lifelong Education, 29(4), 427–436. doi:10.1080/02601370.2010.488807
- Warde, P. (2011). The invention of sustainability. Modern Intellectual History, 8(01), 153–170. doi:10.1017/s1479244311000096
- Warren, C. (1989). *Andragogy and N. F. S. Grundtvig: A critical link*. Adult Education Quarterly, 39(4), 211–223. doi:10.1177/0001848189039004003
- Webb, Holford, J., Hodge, S., Milana, M., & Waller, R. (2020). *Learning cities and implications for adult education research*. International Journal of Lifelong Education, 39(5-6), 423–427. doi: 10.1080/02601370.2020.1853937
- Weber, M. (2018). *Şehir, Modern Kentin Oluşumu* (M. Ceylan). İstanbul: Yarın Yayınları
- Women in Cities International. (2010). *Learning from women to create gender inclusive cities*, Baseline Findings from the Gender Inclusive Cities Programme, Canada. Retrieved from: <https://femmesetvilles.org/downloadable/learningfromwomen.pdf>
- Woodhall, M. (1967). *Chapter II: The economics of education*. Review of Educational Research, 37(4), 387–398. doi:10.3102/00346543037004387
- World Health Organization. (1991). *Cities and the population issue, A44/TechnicalDiscussions/7 Background Document*. Retrieved from [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/175464/WHA44\\_TD7\\_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/175464/WHA44_TD7_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Yang, J. (2012). An Overview of Building Learning Cities as a Strategy for Promoting Lifelong Learning. Journal of Adult and Continuing Education, 18(2), 97–113. doi:10.7227/jace.18.2.8
- Yarnit, M. (2015). *Whatever became of the learning city?* Journal of Adult and Continuing Education, 21(2), 24–35. doi:10.7227/jace.21.2.3
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- <https://www.eskisehir.bel.tr/>  
<https://hatay.bel.tr/>  
<https://www.konya.bel.tr/ebelediye.php>  
<https://www.yozgat.bel.tr/>  
<https://www.bursa.bel.tr/>  
<https://www.sakarya.bel.tr/>  
<https://balikesir.meb.gov.tr/www>  
<https://www.izmir.bel.tr/>  
<https://balikesir.meb.gov.tr/www/balikesir-ogrenme-senligi/icerik/2603>  
<https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities>



**EK 1. UNESCO GNLC Üye Şehirleri Listesi 2022**

| ŞEHİR          | ÜLKE                      | NÜFUS      |
|----------------|---------------------------|------------|
| Abuja          | Nigeria                   | 776,298    |
| Adrar          | Algeria                   | 97,320     |
| Afyonkarahisar | Turkey                    | 729,483    |
| Al Daayen      | Qatar                     | 100,083    |
| Al-Muwaqqar    | Jordan                    | 88,980     |
| Al-Ramtha      | Jordan                    | 175,618    |
| Al Rayyan      | Qatar                     | 826,786    |
| Al-Shahaniya   | Qatar                     | 220,324    |
| Al-Shamal      | Qatar                     | 8,794      |
| Al Wakra       | Qatar                     | 87,970     |
| Alcobaça       | Portugal                  | 54,124     |
| Alger Centre   | Algeria                   | 75,541     |
| Amman          | Jordan                    | 2,584,600  |
| Anadia         | Portugal                  | 29,150     |
| Andong         | Republic of Korea         | 161,672    |
| Ansan          | Republic of Korea         | 731,443    |
| Arequipa       | Peru                      | 1,030,483  |
| Aswan          | Egypt                     | 290,327    |
| Athens         | Greece                    | 664,046    |
| Atlixco        | Mexico                    | 134,364    |
| Baku           | Azerbaijan                | 2,293,047  |
| Balanga        | Philippines               | 97,739     |
| Balikesir      | Turkey                    | 1,228,620  |
| Bamiyan        | Afghanistan               | 72,500     |
| Bandar Khamir  | Iran, Islamic Republic of | 15,320     |
| Barranco       | Peru                      | 34,378     |
| Batalha        | Portugal                  | 15,846     |
| Batumi         | Georgia                   | 170,000    |
| Beijing        | China                     | 21,705,000 |

|                                              |                                                         |            |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------|
| Belfast                                      | United Kingdom of Great Britain<br>and Northern Ireland | 339,579    |
| Benguerir                                    | Morocco                                                 | 102,000    |
| Bethlehem                                    | Palestine                                               | 30,233     |
| Bluefields                                   | Nicaragua                                               | 114,794    |
| Bogotá                                       | Colombia                                                | 8,181,046  |
| Bonn                                         | Germany                                                 | 327,258    |
| Bouaké                                       | Côte d'Ivoire                                           | 536,189    |
| Braga                                        | Portugal                                                | 193,349    |
| Brest                                        | France                                                  | 142,748    |
| Bristol                                      | United Kingdom of Great Britain<br>and Northern Ireland | 449,300    |
| Bucheon                                      | Republic of Korea                                       | 869,165    |
| Bursa                                        | Turkey                                                  | 3,139,744  |
| Busan Nam-gu                                 | Republic of Korea                                       | 272,927    |
| Cahul                                        | Republic of Moldova                                     | 39,500     |
| Câmara de Lobos                              | Portugal                                                | 35,666     |
| Canning                                      | Australia                                               | 100,822    |
| Cantanhede                                   | Portugal                                                | 36,595     |
| Cantarranas                                  | Honduras                                                | 260,753    |
| Cao Lanh                                     | Viet Nam                                                | 164,835    |
| Cascais                                      | Portugal                                                | 206,479    |
| Chachapoyas (San Juan de la Frontera de los) | Peru                                                    | 32,026     |
| Chachoengsao                                 | Thailand                                                | 38,645     |
| Changzhou                                    | China                                                   | 4,701,400  |
| Charleroi                                    | Belgium                                                 | 202,376    |
| Chefchaouen                                  | Morocco                                                 | 43,000     |
| Chengdu                                      | China                                                   | 14,428,000 |
| Chiang Mai                                   | Thailand                                                | 129,536    |
| Chiang Rai                                   | Thailand                                                | 1,287,615  |
| Chisinau                                     | Republic of Moldova                                     | 639,100    |
| Circular Head                                | Australia                                               | 7,926      |
| Clermont-Ferrand                             | France                                                  | 141,463    |

|                        |                                                         |           |
|------------------------|---------------------------------------------------------|-----------|
| Concepción del Uruguay | Argentina                                               | 82,250    |
| Contagem               | Brazil                                                  | 648,766   |
| Corinth                | Greece                                                  | 58,192    |
| Cork                   | Ireland                                                 | 289,739   |
| Cuenca                 | Ecuador                                                 | 329,928   |
| Daedeok-gu             | Republic of Korea                                       | 195,454   |
| Damietta               | Egypt                                                   | 1,500,000 |
| Dangjin                | Republic of Korea                                       | 165,374   |
| Den Bosch              | Netherlands                                             | 154,220   |
| Derby                  | United Kingdom of Great Britain<br>and Northern Ireland | 257,302   |
| Derry                  | United Kingdom of Great Britain<br>and Northern Ireland | 8,313     |
| Dobong-gu              | Republic of Korea                                       | 339,806   |
| Doha                   | Qatar                                                   | 1,076,503 |
| Dongducheon            | Republic of Korea                                       | 98,018    |
| Dublin                 | Ireland                                                 | 1,347,359 |
| Durban                 | South Africa                                            | 4,033,734 |
| Edmonton               | Canada                                                  | 1,047,526 |
| Elefsina               | Greece                                                  | 29,902    |
| Envigado               | Colombia                                                | 246,003   |
| Escazu                 | Costa Rica                                              | 65,000    |
| Eskişehir              | Turkey                                                  | 826,716   |
| Espoo                  | Finland                                                 | 295,000   |
| La Estrella            | Colombia                                                | 71,545    |
| Eunpyeong-gu           | Republic of Korea                                       | 494,428   |
| Evry-Courcouronnes     | France                                                  | 69,080    |
| Farghona               | Uzbekistan                                              | 288,904   |
| Fatick                 | Senegal                                                 | 35,000    |
| Fayoum                 | Egypt                                                   | 3,747,942 |
| Fermo                  | Italy                                                   | 37,396    |
| Gabala                 | Azerbaijan                                              | 107,786   |
| Gangnam-gu             | Republic of Korea                                       | 577,417   |

|                              |                                                         |            |
|------------------------------|---------------------------------------------------------|------------|
| Ganja                        | Azerbaijan                                              | 338,500    |
| Gdynia                       | Poland                                                  | 246,204    |
| Gelsenkirchen                | Germany                                                 | 257,651    |
| General Escobedo             | Mexico                                                  | 481,213    |
| Girona                       | Spain                                                   | 102,684    |
| Giza                         | Egypt                                                   | 8,025,003  |
| Glasgow                      | United Kingdom of Great Britain<br>and Northern Ireland | 599,650    |
| Gondomar                     | Portugal                                                | 166,590    |
| Gongju City                  | Republic of Korea                                       | 107,101    |
| Goyang                       | Republic of Korea                                       | 1,078,975  |
| Granada                      | Nicaragua                                               | 132,054    |
| Groningen                    | Netherlands                                             | 231,618    |
| Guangzhou                    | China                                                   | 18,676,605 |
| Guédiawaye                   | Senegal                                                 | 402,986    |
| Gulu                         | Uganda                                                  | 271,049    |
| Gumi                         | Republic of Korea                                       | 420,383    |
| Gunpo                        | Republic of Korea                                       | 283,311    |
| Gunsan                       | Republic of Korea                                       | 276,446    |
| Gwanak-gu                    | Republic of Korea                                       | 502,428    |
| Gwangmyeong                  | Republic of Korea                                       | 350,547    |
| Gyumri                       | Armenia                                                 | 162,017    |
| Hamburg                      | Germany                                                 | 1,830,669  |
| Hamedan                      | Iran, Islamic Republic of                               | 554,406    |
| Hangzhou                     | China                                                   | 9,018,000  |
| Hashtgerd Newtown            | Iran, Islamic Republic of                               | 42,147     |
| Hat Yai                      | Thailand                                                | 149,453    |
| Hatay                        | Turkey                                                  | 1,609,856  |
| Helao Nafidi Town<br>Council | Namibia                                                 | 19,375     |
| Heraklion                    | Greece                                                  | 173,993    |
| Hina                         | Cameroon                                                | 63,355     |
| Huejotzingo                  | Mexico                                                  | 26,900     |

|                           |                                                      |           |
|---------------------------|------------------------------------------------------|-----------|
| Hwacheon-gun              | Republic of Korea                                    | 26,720    |
| Hwaseong                  | Republic of Korea                                    | 916,717   |
| Ibadan                    | Nigeria                                              | 2,559,853 |
| Icheon                    | Republic of Korea                                    | 213,055   |
| Ifrane                    | Morocco                                              | 14,659    |
| Iksan                     | Republic of Korea                                    | 310,425   |
| Inje-gun                  | Republic of Korea                                    | 32,425    |
| Isfahan                   | Iran, Islamic Republic of                            | 1,961,000 |
| Izmir                     | Turkey                                               | 4,367,251 |
| Jeonju                    | Republic of Korea                                    | 653,185   |
| Jinan                     | Republic of Korea                                    | 26,413    |
| Jincheon-Gun              | Republic of Korea                                    | 84,855    |
| José C. Paz               | Argentina                                            | 265,981   |
| Jubail Industrial City    | Saudi Arabia                                         | 281,990   |
| Juigalpa                  | Nicaragua                                            | 61,075    |
| Kara (Commune de Kozah 1) | Togo                                                 | 224,738   |
| Kashan                    | Iran, Islamic Republic of                            | 500,000   |
| Kaunas                    | Lithuania                                            | 304,097   |
| Kazan                     | Russian Federation                                   | 1,257,391 |
| Kilifi County             | Kenya                                                | 122,899   |
| Kirklees                  | United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland | 439,787   |
| Konya                     | Turkey                                               | 2,130,544 |
| Kuno Consortium           | Kenya                                                | 55,325    |
| Kwekwe                    | Zimbabwe                                             | 99,149    |
| Kyiv                      | Ukraine                                              | 2,952,499 |
| Lagoa                     | Portugal                                             | 14,442    |
| Laikipia Consortium       | Kenya                                                | 50,000    |
| L'Alcora                  | Spain                                                | 10,416    |
| Larissa                   | Greece                                               | 162,000   |
| Laško                     | Slovenia                                             | 13,123    |
| Lausanne                  | Switzerland                                          | 145,358   |

|                                 |                           |           |
|---------------------------------|---------------------------|-----------|
| León Santiago de los Caballeros | Nicaragua                 | 290,619   |
| Libreville                      | Gabon                     | 703,940   |
| Limerick                        | Ireland                   | 195,175   |
| Lira                            | Uganda                    | 249,900   |
| Ljubljana                       | Slovenia                  | 292,988   |
| Loja                            | Ecuador                   | 265,127   |
| Loures                          | Portugal                  | 199,494   |
| Lucca                           | Italy                     | 89,776    |
| Mação                           | Portugal                  | 7,338     |
| Makokou                         | Gabon                     | 25,185    |
| Manizales                       | Colombia                  | 400,136   |
| Mantes-la-Jolie                 | France                    | 45,500    |
| Marrakech                       | Morocco                   | 1,001,700 |
| Masaka                          | Uganda                    | 211,591   |
| Mashhad                         | Iran, Islamic Republic of | 3,372,000 |
| La Matanza                      | Argentina                 | 1,775,816 |
| Mayo-Baléo                      | Cameroon                  | 30,000    |
| Medellín                        | Colombia                  | 2,486,723 |
| Melitopol                       | Ukraine                   | 150,900   |
| Melton                          | Australia                 | 180,636   |
| Mexico City                     | Mexico                    | 8,918,653 |
| Mineral de la Reforma           | Mexico                    | 150,176   |
| Miraflores                      | Peru                      | 85,065    |
| Modi'in-Maccabim-Re'ut          | Israel                    | 89,733    |
| Montpellier                     | France                    | 282,143   |
| Nairobi                         | Kenya                     | 3,100,000 |
| Naju                            | Republic of Korea         | 107,348   |
| Namyangju                       | Republic of Korea         | 653,454   |
| Nanterre                        | France                    | 96,807    |
| Nea Smyrni                      | Greece                    | 73,076    |
| Netishyn                        | Ukraine                   | 36,831    |



|                                     |                      |           |
|-------------------------------------|----------------------|-----------|
| Niamtougou (Commune de Doufelgou 1) | Togo                 | 8,059     |
| Nikopol                             | Ukraine              | 114,127   |
| Nilambur                            | India                | 54,000    |
| Nonsan                              | Republic of Korea    | 118,601   |
| Novoyavorivsk                       | Ukraine              | 30,723    |
| N'Zérékoré                          | Guinea               | 195,330   |
| Okayama City                        | Japan                | 705,310   |
| Olamze                              | Cameroon             | 12,041    |
| Osan                                | Republic of Korea    | 207,122   |
| Oss                                 | Netherlands          | 92,517    |
| Ourém                               | Portugal             | 44,237    |
| Pachuca de Soto                     | Mexico               | 314,331   |
| Palermo                             | Italy                | 673,735   |
| Pallini                             | Greece               | 54,415    |
| Pampilhosa da Serra                 | Portugal             | 4,481     |
| Pécs                                | Hungary              | 145,985   |
| Petaling Jaya                       | Malaysia             | 732,667   |
| Phayao                              | Thailand             | 472,356   |
| Phuket                              | Thailand             | 89,240    |
| Plovdiv                             | Bulgaria             | 341,153   |
| Pohang                              | Republic of Korea    | 512,450   |
| Poltava                             | Ukraine              | 283,402   |
| Praia da Vitória                    | Portugal             | 21,035    |
| Ptuj                                | Slovenia             | 23,611    |
| Puebla                              | Mexico               | 1,576,259 |
| Pya (Commune de Kozah 2)            | Togo                 | 11,772    |
| Querétaro                           | Mexico               | 1,049,777 |
| Quibdó                              | Colombia             | 1,206,790 |
| Quito                               | Ecuador              | 2,000,000 |
| Ras Al Khaimah                      | United Arab Emirates | 345,022   |
| Reggio Calabria                     | Italy                | 530,967   |
| Reșița                              | Romania              | 84,435    |

|                  |                           |            |
|------------------|---------------------------|------------|
| Rionegro         | Colombia                  | 142,995    |
| Sa Dec           | Vietnam                   | 105,957    |
| Saha-gu          | Republic of Korea         | 334,722    |
| Sakarya          | Turkey                    | 1,042,649  |
| Salta            | Argentina                 | 737,016    |
| San José         | Costa Rica                | 336,792    |
| San Justo        | Argentina                 | 27,000     |
| Sangju-si        | Republic of Korea         | 102,098    |
| Santiago         | Mexico                    | 42,407     |
| São Paulo        | Brazil                    | 11,253,503 |
| Sarcelles        | France                    | 58,811     |
| Sasang-gu        | Republic of Korea         | 228,716    |
| Satka            | Russian Federation        | 76,928     |
| Sejong           | Republic of Korea         | 372,431    |
| Seodaemun-gu     | Republic of Korea         | 316,217    |
| Seogu (in Busan) | Republic of Korea         | 449,189    |
| Seongdong-gu     | Republic of Korea         | 297,003    |
| Seongnam City    | Republic of Korea         | 966,968    |
| Setúbal          | Portugal                  | 121,185    |
| Sevan            | Armenia                   | 25,900     |
| Shanghai         | China                     | 24,237,800 |
| Sharjah          | United Arab Emirates      | 1,737,000  |
| Shenzhen         | China                     | 11,378,712 |
| Shiraz           | Iran, Islamic Republic of | 1,700,687  |
| Siheung          | Republic of Korea         | 398,188    |
| Sisian           | Armenia                   | 15,970     |
| Sønderborg       | Denmark                   | 74,737     |
| Songpa-Gu        | Republic of Korea         | 657,961    |
| Sukhothai        | Thailand                  | 601,778    |
| Suncheon         | Republic of Korea         | 277,353    |
| Surabaya         | Indonesia                 | 3,307,300  |
| Suseong          | Republic of Korea         | 449,189    |
| Suwon            | Republic of Korea         | 1,223,205  |

|               |                                                         |            |
|---------------|---------------------------------------------------------|------------|
| Svetlogorsk   | Russian Federation                                      | 19,710     |
| Swansea       | United Kingdom of Great Britain<br>and Northern Ireland | 687,000    |
| Sysert        | Russian Federation                                      | 21,007     |
| Taffí Viejo   | Argentina                                               | 56,407     |
| Taiyuan       | China                                                   | 4,318,700  |
| Taku City     | Japan                                                   | 19,813     |
| Tampere       | Finland                                                 | 239,269    |
| Tashkent      | Uzbekistan                                              | 2,371,300  |
| Tecamachalco  | Mexico                                                  | 77,061     |
| Tehran        | Iran, Islamic Republic of                               | 13,267,637 |
| Thermi        | Greece                                                  | 53,315     |
| Thrissur      | India                                                   | 3,159,570  |
| Tlemcen       | Algeria                                                 | 146,626    |
| Tongyeong     | Republic of Korea                                       | 143,545    |
| Trieste       | Italy                                                   | 204,267    |
| Trnava        | Slovakia                                                | 62,952     |
| Tunis         | Tunisia                                                 | 637,568    |
| Tunja         | Colombia                                                | 206,827    |
| Turin         | Italy                                                   | 892,276    |
| Ufa           | Russian Federation                                      | 1,121,429  |
| Uiyeongbu     | Republic of Korea                                       | 437,500    |
| Ulsan Nam-gu  | Republic of Korea                                       | 347,104    |
| Valmiera      | Latvia                                                  | 25,093     |
| Vantaa        | Finland                                                 | 233,775    |
| Ventspils     | Latvia                                                  | 37,057     |
| Viladecans    | Spain                                                   | 65,549     |
| Villa María   | Argentina                                               | 77,198     |
| Vinh City     | Viet Nam                                                | 545,180    |
| Vitebsk       | Belarus                                                 | 377,932    |
| Warangal      | India                                                   | 947,755    |
| Wolverhampton | United Kingdom of Great Britain<br>and Northern Ireland | 259,000    |

|                       |                        |            |
|-----------------------|------------------------|------------|
| Wuhan                 | China                  | 10,607,700 |
| Wyndham               | Australia              | 217,122    |
| Xi'an                 | China                  | 10,003,700 |
| Yanbu Industrial City | Saudi Arabia           | 86,533     |
| Ybycuì                | Paraguay               | 23,094     |
| Yeoncheon             | Republic of Korea      | 45,725     |
| Yeonggwang            | Republic of Korea      | 55,812     |
| Yeongwol              | Republic of Korea      | 40,067     |
| Yeonje                | Republic of Korea      | 207,128    |
| Yeonsu                | Republic of Korea      | 340,618    |
| Yongsan-gu            | Republic of Korea      | 229,770    |
| Yozgat                | Turkey                 | 419,095    |
| Yuseong-gu            | Republic of Korea      | 340,087    |
| Zivinice              | Bosnia and Herzegovina | 57,917     |

## **EK 2. Etik Kurul Onayı**

### **ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ**

**Karar Tarihi** : 04/04/2022

**Toplantı Sayısı** : 9

**Karar Sayısı** : 109

**109-**Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Yelkin Çolak**'ın "Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Şehirlerin Öğrenen Şehirlere Dönüşmesi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Yelkin Çolak**'ın "Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Şehirlerin Öğrenen Şehirlere Dönüşmesi" başlıklı tezinin insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duymadığına oy birliği ile karar verildi.

## BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Şehirlerin Öğrenen Şehirlere Dönüşümü” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>Rapor Tarihi</b>      | 04.01.2023 |
| <b>Gönderim Numarası</b> | 1988456018 |
| <b>Sayfa Sayısı</b>      | 92         |
| <b>Sözcük Sayısı</b>     | 27145      |
| <b>Karakter Sayısı</b>   | 196053     |
| <b>Benzerlik Oranı</b>   | %5         |
| <b>Savunma Tarihi</b>    | 16.12.2022 |

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı:** Yelkin Çolak

**Tarih:** 04. 01. 2023

**İmza:** .....

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı ve Soyadı** : Yelkin Çolak

**İş Deneyimi** :

| Unvan             | Görev Yeri                  | Yıl         |
|-------------------|-----------------------------|-------------|
| Japonca Öğretmeni | Çankaya Halk Eğitim Merkezi | 2019 – 2020 |

### Akademik Bilgiler

#### Öğrenim Durumu:

| Derece        | Bölüm/Program                          | Üniversite                          | Yıl         |
|---------------|----------------------------------------|-------------------------------------|-------------|
| Lisans        | Japonca Öğretmenliği                   | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi | 2014 – 2019 |
| Yüksek Lisans | Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi | Ankara Üniversitesi                 | 2019-       |

#### Yayınlar:

Çolak, Y.; Akın, G. (2021). İnfomal Öğrenme Ortamı Olarak Öğrenen Şehirler. S. Kıranlı Güngör (Editör), *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar VI.* (ss.135-150). İstanbul: Eğitim Yayınevi