



## Yaşam Seyrindeki Öğrenme Yolları: Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde ve Yaşam Derinliğinde

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	15.04.2021	15.03.2022	04.04.2022

Güliden Akın <sup>1</sup>  
Ankara Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmada, yaşam (hayat) boyu öğrenme, yaşam genişliğinde öğrenme ve yaşam derinliğinde öğrenme kavramları incelenmektedir. Her üç öğrenme, anlam ve bağlam açısından ele alınmış ve geçmişten günümüze tarihsel bir süreç içinde çözümlenmiş, ayrıca COVID-19'dan sonra yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerin gelecekte nasıl ele alınabileceğiyle ilgili hazırlanan raporlar ve yapılan çalışmalar da dahil edilmiştir. Çalışmanın veri toplama aşamasında doküman analizi yöntemi, veri işleme ve sunumu aşamasında ise betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerin birbirleriyle olan ilişkileri, bireylerin yaşam seyirleri içinde ele alındıktan sonra, çalışmanın tartışma ve sonuç bölümünde bu üç öğrenmeyi kapsayan bir şema geliştirilerek alanyazında tartışılmaya sunulmuştur. Bu şemaya göre; yaşam boyu öğrenme daha çok yaşamın boylamsal süreçlerini, yaşam genişliğinde öğrenme düzlemsel süreçlerini ve yaşam derinliğinde öğrenme ise hayatın hem boylamsal hem de düzlemsel yönlerini çevreleyen döngüsel süreçlerini temsil etmektedir. Yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmenin aynı çalışmada ele alındığı gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde sınırlı sayıda çalışma olduğundan, bu araştırma ileride yapılacak olan çalışmalara temel oluşturması bakımından önemlidir.

**Anahtar sözcükler:** Yaşam (hayat) boyu öğrenme, yaşam genişliğinde öğrenme, yaşam derinliğinde öğrenme, yetişkin öğrenmesi, COVID-19.

**Etik kurul kararı:** Bu çalışma, derleme türünde bir çalışma olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

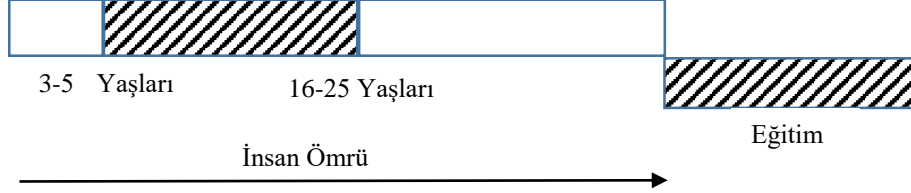
<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: akingulden@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7875-5898>

İnsanın doğasında olan merak, ilgi ve gereksinimlerle birlikte geliŐen öğrenme becerisi insanlık tarihinin kendisi kadar eskidir. OkulaŐmaya baŐlamadan önce toplumların zaman içinde biriktirdikleri öğrenmelerini gelecek kuŐaklara aktarmadıkları düşünülemez. Sistematik olarak okullar aracılığı ile kurumsallaŐmış biçimdeki bilgi aktarımından önce, bu süreçlerin informal (sargın/algın) yollarla gerçekteŐtięi görülmektedir. Dolayısıyla insanlar buldukları coğrafyada kendi yaŐamlarını sürdürebilecek bilgilere ulaŐırken aynı zamanda, zamanın koŐullarıyla birlikte ortaya çıkan yeni gereksinim ve meraklarını gidermek için öğrenmiş oldukları bilgilerin üstüne yenilerini ekleyerek yaŐamlarına devam etmişlerdir. Özellikle avcı toplayıcı kuŐaklardan tarım toplumuna geçiş yapılması okulaŐmanın yaygınlaŐmasının önünü açmıştır (Gray, 2008). Geleneksel yollarla aktarılamayacak duruma gelen bilgilerin yeni kuŐaęa öğretilmesi temel güdüsüyle başlayan bu süreç, zaman içinde yaygınlaŐarak günümüzdeki biçimine gelmiştir.

Sanayi devrimini ile birlikte bireyler, örgün eğitimlerini tamamladıktan sonra bir işe hazır duruma gelip aldıkları bu eğitim dışında nerdeyse herhangi bir eğitim programına dahil olmadan yaŐamlarını devam ettirme, baŐladığı işte ya da benzer bir işte çalışıp emekli olma gibi tekdüze bir yaşamın içine girmişlerdir (Schulze, 1992). Bilginin hızlı bir akış içinde değişmediği ve bireylerin örgün eğitimleri sırasında edindikleri bilgi, beceri ve tutumların nerdeyse tüm yaşamları boyunca kendilerine yeterli geldiği bu yapıyı Boyle (1982) *ön-uç eğitim modeli* olarak adlandırarak Şekil 1'deki gibi açıklar.

### Şekil 1

#### Ön-Uç Eğitim Modeli



Not. C. Boyle tarafından 1982 yılında yazılan ve *International Journal of Lifelong Education*, 1(1) s. 8'de (<https://doi.org/10.1080/0260137820010102>) yayımlanan "Reflections on Recurrent Education" başlıklı eserden uyarlanmıştır.

Şekil 1'de taralı olan kısım, insanların eğitimle geçirdiği yılları göstermektedir. Buna göre, insanların eğitim hayatı ortalama olarak 3 ile 5 yaşları arasında başlayıp 16 ile 25 yaşları arasında bitmektedir. Eğitim denince örgün eğitimin akla geldiği bu tip geleneksel model veya anlayış bilgisayar ve internet çağında olanaklı değildir (Jarvis, 2004). Özellikle yetişkinlik ve ileri yetişkinlik döneminde meslek deęiŐtirme, kendini geliştirme, tamamlayıcı eğitimlere katılma gibi nedenlerle bireylerin farklı eğitsel etkinliklere katılım göstermesi bunun bir kanıtıdır (Lowe, 1975/1985; Schulze, 1992). Günümüz toplumlarında ise, o kadar hızlı bir bilgi akışı vardır ki sadece

bireylerin gelişimleri değil, içinde yaşadıkları toplumların geleceği de yurttaşlarının sürekli öğrenen olmalarına bağlıdır.

Bu çalışmada, artık neredeyse tüm dünya ülkelerinin milli eğitim hedeflerine girmiş olan ve başta Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD]) ve Avrupa Komisyonu (European Commission) olmak üzere birçok uluslararası kuruluşun üstünde araştırma ve çalışmalar yürüttüğü yaşam boyu öğrenme irdelenmiş ve yine son yıllarda yaşam boyu öğrenme bağlamında ortaya çıkan yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenme kavramları tanıtılarak incelenmiştir. Ayrıca Koronavirüs Hastalığı (Corona Virus Disease [COVID-19]) ile yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerin günümüzde ve gelecekte nasıl ele alınması gerektiğine ilişkin hazırlanan raporlara ve yapılan araştırmalara da yer verilmiştir. Son olarak, tartışma ve sonuç bölümünde bu üç öğrenme kavramı, -insanoğlunun yaşam seyrinde olduğu gibi- aynı şema içinde sunularak ortaya konmuş ve alanyazında tartışılmaya sunulmuştur.

### **Yöntem**

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çalışmanın sınırlılıkları alt başlıkları yer almaktadır.

### **Araştırma Modeli**

Yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenme kavramlarını yazılı kaynaklarda ilk kullanıldıkları andan günümüze kadar gelen süreçte ele alan ve elde edilen bilgilerle bu üç öğrenme yolunu aynı şema içinde inceleyen bu araştırma niteliksel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda gerçekçi bir şekilde ortaya konulması için nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 14).

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın veri toplama aşamasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri toplanır. Dolayısıyla bu yöntem; tarama, kaynakları bulma, okuma, not alma, anlam çıkarma, ampirik bilgi geliştirme ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Corbin ve Strauss, 2008). Yazılı ya da elektronik formlarda olabilen bu dokümanlar (Bowen, 2009), rapor, kitap, makale, ansiklopedi, resmi ve özel yazı ve istatistik içerikli belgeler olabilir (Karasar, 2002). Bu araştırma sırasında da araştırmacı, resmi kaynakları, özellikle yaşam boyu öğrenme, yaşam genişliğinde öğrenme ve yaşam derinliğinde öğrenmeyle ilgili uluslararası kurumların raporlarını ve proje sonuçlarını, konuyla ilgili makale ve kitapları taramıştır.

### Verilerin Analizi

Veri işleme ve sunumu aşamasında ise betimsel czmlleme tekniği kullanılmıştır. Betimsel czmlleme, toplanan verilerin araştırma sorularına veya önceden belirlenen temalara göre özetlendiği bir czmlleme yaklaşımıdır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu clişmanın araştırma sorularını yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerin tarihsel gelişimi ve bu öğrenmelerin bireylerin yaşam seyrindeki yeri oluşturmaktadır. Bu c öğrenmenin yazılı bir kaynakta ilk olarak kullanımından başlanarak zaman içinde gelişmelerine katkı sağlayan olaylar tema olarak belirlenmiş ve bu süreçler ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Önceden belirlenen temalar üzerinde araştırma yapılırken yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenmelerle ilgili yapılan şemalar incelenmiştir (Cropley, 1980; Jackson, 2014; Reischmann, 2014). İnsanoğlunun yaşam seyrindeki öğrenmelerinin inanç, değer, duygu ve konuşulan anadil gibi bileşenlerden bağımsız dşnlemeyeceği ve bunun yaşam derinliğinde öğrenmeyle bağlantılı olduğu da (Banks ve diğ., 2005) araştırmanın ilerleyen aşamalarında bulgulanmıştır. Son aşamada ise, içerik analizi yöntemi ile elde edilen veriler karşılaştırmalı bir şekilde yorumlanarak değerlendirilmiş ve yaşamboyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerin tümünü içeren bir şema geliştirilmiş ve alanyazında değerlendirilmek üzere sunulmuştur.

Yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerin aynı clişmada ele alındığı gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde sınırlı sayıda clişma olduğundan, bu araştırmanın alanyazına katkı saylayacağı öngörülmektedir. Araştırmada kullanılan verilere doküman analizi yöntemi kullanılarak ulaşıldığından etik kurul onay raporuna gerek duyulmamıştır.

### nem

Bu clişmada, yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde ğrenmenin Türkiye'deki gelişimi ile ilgili ayrıca bir başlık açılmamıştır. Türkiye'deki yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenme konularındaki alanyazın çok sınırlı olduğundan, bu öğrenmelerle ilgili gelişmeler tartışma bölümünde ele alınmıştır. Öte yandan yaşam boyu ğrenmenin Türkiye'deki yeri ile ilgili birçok clişma bulunmaktadır: Güneş ve Deveci (2020), Kilis (2019), Miser (2020a), nal (2010), Poyraz ve Titrek (2013) vb. Ayrıca atal'ın (2019) "Geçmişten Günümüze Türkiye'de Yaşam Boyu ğrenme" adlı yüksek lisans tezinde konu ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Bu clişmada, gerek adı geçen clişmalarda gerekse benzer clişmalarda yaşam boyu öğrenmenin ayrıntılı olarak ele alınmamış olan başlıkları araştırılmış ve yaşam genişliği ve yaşam derinliğinde öğrenme kavramlarının ayrıntılı incelemesi yapılarak bu c kavramın birbiriyle olan ilişkisi czmlenmiştir.

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmelerle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

## Yaşam Boyu Öğrenme

Eğitim bilimleri dünyasına ulusal ve uluslararası raporlarla girdiği düşünülse de yaşam boyu öğrenmenin (ya da 1990'lardan önceki söylemle yaşam boyu eğitimin) temelleri daha da eskiye dayanır. Eğitimin okullarla sınırlı olamayacağını, öğrenmenin okul bittikten sonra da devam etmesi gerektiğini ilk dile getiren eğitimci John Dewey'dir (Jarvis, 2004; Miser, 2020b). Dewey, tam olarak hiçbir zaman yaşam boyu eğitim veya öğrenme sözcüğünü kullanmasa bile işaret ettiği eğitim anlayışının bu hedef doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Daha sonraki yıllarda, Dewey'in eğitim anlayışından etkilenen Lindeman da ilk olarak 1926 yılında yayımlanan ve 1969 yılında Türkçeye "Halk Eğitiminin Anlamı" başlığı ile çevrilen kitabında, benzer şekilde eğitimin okulda bitmediğini tam aksine asıl eğitim sürecinin okul bittikten sonra başladığını vurgular (Lindeman, 1926/1969). Ancak Lindeman'ın kitabı yayımlanmadan önce, Dewey'in düşüncelerinden etkilenenler arasında 1919 yılında İngiltere'de Kalkınma Bakanlığı tarafından Yetişkin Eğitimi Komitesine atanan üyeler de bulunmaktadır. Ülkenin Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra, kalkınma planlarında eğitimin yerini belirlemek için bir araya gelen komitenin hazırladığı sonuç raporunda ilk kez *yaşam boyu* kavramı kullanılmıştır. Kavramı ilk olarak kullanan kişi Yetişkin Eğitimi Komitesi Raporunun önsözünü yazan ve komitenin başkanı olan A. L. Smith'tir.

Yetişkin eğitimi, az sayıdaki seçkinler için bir lüks olarak veya hayatın kısa bir dönemini veya erken yetişkinlik dönemini ilgilendiren bir süreç olarak görülmemelidir. Yetişkin eğitimi kalıcı bir ulusal gereklilik, vatandaşlığın ayrılmaz bir parçasıdır ve bu nedenle hem evrensel hem de yaşam (hayat) boyu olmalıdır. (Smith, 1919, s. 5)

Görüldüğü gibi, bu açıklamada öne çıkan iki öğe; eğitimin seçkin bir kesimin tekelden kurtarılması ile tüm sosyal sınıflarda yaygınlaştırılması ve eğitimin belli bir yaş aralığıyla sınırlandırılmamasıdır. Field'a (2001) göre, zamanın koşullarına göre böyle radikal sayılabilecek bir söylemin altında yatan nedenler, İngiltere'de o yıllarda kadınların ve işçi sınıfı erkeklerinin yurttaşlık haklarının genişletilmesi tartışmaları ve Rusya'da devam eden Bolşevik Devrimin etkisidir. Birçok raporun sonucu gibi, alınan kararlar beğenilmiş olmasına karşın uygulama alanı bulamamıştır.

1929 yılında ise, adı geçen komitenin üyelerinden, Oxford Üniversitesi mezunu olan Basil Yeaxlee (1883-1967) tarafından yetişkin eğitimi daha sistematik biçime getirme çabaları sonucunda "Yaşam Boyu Eğitim" başlıklı kitap yayımlanmıştır. Bu çalışma, yaşam boyu eğitim başlığını taşıyan ilk kitaptır. Yeaxlee, kitabında genel olarak informal (algın/sargın) öğrenme üzerinde dururken (Miser, 2020b) aynı zamanda yaşam boyu eğitimin insanın doğasının bir gereksinimi olduğuna ve bu kavramın özendirilmesinin, toplumsal olduğu kadar bireysel nedenleri olduğuna da vurgu yapar. Daha sonraki yıllarda, tüm dünyayı etkileyen 1929 ekonomik bunalımı ve İkinci Dünya Savaşı nedeniyle eğitim süreçlerinin neredeyse örgün eğitimle sınırlandırıldığı görülmektedir. Dolayısıyla yaşam boyu eğitim de en azından ülkeler ve yönetimler boyutunda bir nevi rafa kaldırılmıştır.

### **UNESCO'nun 1972 Yılı "Olmayı Öğrenmek-Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası" (Faure) Raporu**

Küresel raporların ilki olan ve dünyanın eğitim vizyonunu ana hatları ile çizen "Olmayı Öğrenmek-Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası" Raporu, UNESCO tarafından da yaşam boyu eğitimin "ilk amiral gemisi" olarak tanımlanan belgedir (UNESCO Yaşam Boyu Öğrenme Enstitüsü-UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2021). Bu rapor, 1971 ve 1972 yıllarında Fransa eski Başbakanı ve Eğitim Bakanı Edgar Faure başkanlığında yedi kişilik bir komisyon tarafından hazırlanmış ve Faure Raporu olarak da anılır olmuştur. Geleneksel eğitim süreçlerinin reddedildiği, otoritenin sorgulandığı ve bireylerin öğrenme özgürlüklerini ön plana çıkaran 1968 Olaylarının Fransa'da başlaması ve bu olaylardan sonra gelişen üniversite reformlarında Faure'nin Eğitim Bakanlığı görevini üstlenmesinin ardından heyetin başkanlığına da atanması doğal bir süreç olarak görülmüştür (Elfert, 2016). Komisyon kurulduktan 14 ay sonra tamamlanan rapor, gelecek yıllarda eğitim dünyası da dahil olmak üzere, bireyler arasında eşitsizlik, yoksunluk ve yoksulluk risklerine karşı uyarıda bulunarak eğitimin evrensel özelliklerine vurgu yapmıştır (UIL, 2021). Aynı zamanda eğitimin sürekli genişletilmesi ve yaşam boyu eğitim formuna dönüştürülmesi çağrısında bulunulmuştur.

Raporda, "Gelişmenin amacı, insanın kişiliğinin tüm zenginliğiyle tam olarak kendini gerçekteştirmesidir ve olmayı öğrenmesi gereken tam insanı sadece yaşam boyu eğitim oluşturabilir" (Faure ve diğ., 1972, s. VI) denilerek kendini gerçekteştirme amacında olan bireylerin gelişiminin tek yolu olarak yaşam boyu eğitim adres gösterilmiştir. Ayrıca kendini yaşam boyu eğitim yoluyla geliştirmeye çalışan bireylerden oluşan *öğrenen topluamların* da bu şekilde ortaya çıkabileceğinin altı çizilerek toplumu oluşturan tüm bireylerin eğitim hakkından her yaşta eşit şekilde yararlanması gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla eğitimin merkezine devletler ve devlet politikalarından çok bireyin kendisi getirilmiş ve eğitimin hümanistik tarafı ön plana çıkarılarak bireylere yaşam boyu öğrenen olma yolunda bir yol haritası çizilmiştir (Field, 2001). Faure Raporunda alınan kararlar, yetişkin eğitimi alanyazınında *andragoji* kavramıyla beraber anılan Knowles'un (1972) yaşam boyu eğitimle ilgili düşünceleri ile de koşutluk göstermektedir. Nitekim Knowles, insanın yaş aldıkça ve toplum içindeki rolleri arttıkça kendini yenilemesi gerektiğinin ve eğitim sistemlerinin de buna koşut olarak yaşam boyu eğitim çerçevesinde düzenlenmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Olmayı Öğrenmek Raporu tüm Birleşmiş Milletler (United Nations) ye ülkeleri tarafından olumlu karşılanmıştır. Ancak uygulama aşamasında raporu temel alan çalışma sayısı çok sınırlı olmuştur. Rapor, yaşam boyu eğitimi ön plana çıkardıktan sonra OECD, yetişkinleri eğitim etkinliklerine dahil etmek amacıyla *dönüşlü eğitim* (*recurrent education*) kavramına daha fazla sahip çıkmıştır (Rubenson, 1994). Bu bağlamda toplumun her kesiminde öğrenme kültürünü geliştirmek, bireyler, kurumlar ve ülkeler arasında rekabeti arttırmak ve toplumsal eşitliği geliştirmek amacıyla çalışanlar için *cretli eğitim izni* uygulanması kararı alınmıştır (OECD, 1973). Ancak

1973 yılında tüm dünyayı etkileyen petrol bunalımının (krizinin) ardından başta gelişmiş ülkelerin ekonomileri olmak üzere dünya genelinde yaşanan ekonomik bunalım yaşam boyu eğitim, yetişkin eğitimi ve dönüşümlü eğitim gibi etkinliklerin geri plana atılmasına neden olmuştur (Field, 2001).

***UNESCO'nun "Öğrenme-İçteki Hazine" (Delors) Raporu, OECD "Herkes İçin Yaşam Boyu Öğrenme" Raporu ve Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme Yılı (1996)***

1990'larda uluslararası işbirliklerinin ve insan haklarının tekrar gündeme gelmesinin başlangıç noktasının 1989'da Berlin Duvarı'nın yıkılması temsiline bağlayan eğitimciler bunun göstergesi olarak Jomtien'deki Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı (1990), Rio de Janeiro'daki Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (1992), Viyana'daki Dünya İnsan Hakları Konferansı (1993), Pekin'deki Dördüncü Dünya Kadın Konferansı (1995) ve Hamburg'daki Beşinci Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı'nı (1996) göstermektedir (Elfert, 2016).

1994 yılında Avrupa Komisyonunun başlattığı eğitim ve öğretimle ilgili çalışmalar 1995 yılında "Öğretme ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru" başlığı altında yayınlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 1995). 1996 yılının Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu öğrenme yılı ilan edilmesi, yarının dünyasına hazırlığın yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve dizgeleştirilmesi ile olanaklı olacağı gibi kararlar alınmıştır. Avrupa Birliği'nde alınan bu kararlar, UNESCO eşgüdümünde zamanın Avrupa Birliği Başkanlığını da yapan Fransız Jacques Delors başkanlığında toplanan heyetin raporunun da köşe taşlarından birini oluşturmuştur (Field, 2001). Raporda *yaşam boyu öğrenmenin dört sütunu* olarak adlandırılan dört temel madde kabul edilmiştir: Bilmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme, olmayı öğrenme ve birlikte yaşamayı öğrenme (Delors ve diğ., 1996). Faure Raporu'ndaki olmayı öğrenme hedefine yenilerini ekleyen bu raporda, bilmeyi öğrenme, daha çok yaşam boyu öğrenmenin önemli yapı taşlarından biri olan öğrenmeyi öğrenme kavramıyla bütünleşmektedir. Yapmayı öğrenme ilkesi, gelecekteki farklı iş türleri için çalışma koşulları ve gereksinim duyulacak becerilerin güncellenmesi ile ilgilidir. Birlikte yaşamayı öğrenmekten kastedilen ise, farklı insanları ve farklı kültürleri keşfederek barışçıl bir yolla toplum olabilme vurgusudur (Kaygın, 2020). Dolayısıyla Delors Raporu'nun Faure Raporu'na göre en temel farkının bireyi öncelemekten çok toplumsal dahiliyet fikrini ön plana çıkararak birlikte yaşama kültürü üstünde durması olduğu söylenebilir.

1996 yılının öne çıkan başka bir gelişmesi ise, OECD tarafından düzenlenen "Herkes İçin Yaşam Boyu Öğrenme" belgesidir. Üye ülkelerin eğitim bakanlarının bir araya gelerek ortaya koyduğu bu belgede, bireyler ve toplumlar üstünde artarak devam eden küresel rekabetçi baskının ve bilim ve teknoloji ile şekillenen değişimlerin çözümü olarak yaşam boyu öğrenme adres gösterilmiştir (OECD, 1996). Bu çözüm önerisini getirirken informal (algın/sargın), non-formal (yaygın) ve formal (örgün) öğrenmelerin hepsini içine alacak şekilde kapsayıcı bir bakış açısı sunulmuştur. Dolayısıyla OECD'nin bu belgesi, sosyal dayanışmayı koruma ve

geliştirmeyi, toplumsal dahiliyeti arttırmayı ve zengin ile yoksul arasındaki bilgi uğurumunu azaltmayı hedeflemiştir (Miller, 1997).

### **Yeni Milenyum ve Yaşam Boyu Öğrenme: 2000 Yılı ve Sonrası**

1996 yılının Avrupa Birliği aday ve üye ülkelerinde yaşam boyu öğrenme yılı ilan edilmesi, kavramın yaygınlaşmasına ve sadece yöneticiler ya da konuyla ilgili yetkililer değil yurttaşlar arasında da bilinir duruma gelmesini sağlamıştır. Öte yandan, 2000 yılında “Yaşam Boyu Öğrenme Bildirgesi” yayımlanarak kavram bir adım daha ileriye taşınmıştır. Bildirgedeki yaşam boyu öğrenme ölçütleri 2006 yılında konsey tarafından güncellenmiştir. Avrupa vatandaşlarının sahip olması gereken yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin maddeler şeklinde listelenmesinin yeterli olmadığı ve yeterlikleri geręekleřtirmek için rehberlik ve iyi uygulama örneklerinin verilmesinin gerekliliği de vurgulanarak Mayıs 2018 tarihinde Avrupa Birliği yaşam boyu anahtar yeterlikleri bir kez daha güncellenmiştir (Navracsics, 2019). Ayrıca bu güncellemeyle birlikte her bir yeterlik için üç bileşen eklenmiştir. Bunlar; bilgi, beceri ve tutum düzeyleridir (Avrupa Komisyonu, 2019). 2000 yılından bu yana güncellenerek yaşamımızda yer edinen sekiz ölçüt, bireyin kişisel yeterliklerini (anadilde ve başka dillerdeki becerileri, girişimcilik özelliği gibi) ve toplum içindeki yeterliklerini (kendi kültürüne ve başka kültürlere karşı geliştirdiği farkındalık ve saygı gibi) kapsayan, birbirinden bağımsız fakat birbirinden üstün olmayıp aksine birbirini tamamlayan niteliktedir.

2000 yılında Birleşmiş Milletlerin ilan ettiği Milenyum Bildirgesi'nin ikinci maddesi olan Evrensel İlköğretime Erişmek başlığının altında hangi yaşta olursa olsun herkesin en az ilköğretim veya dengi düzeyde eğitim alma hakkı vurgulanmıştır (Birleşmiş Milletler, 2015). 2015 yılında ise, Milenyum Bildirgesi'ndeki hedef maddeler genişletilerek yeni bir belge yayımlanmıştır. Birleşmiş Milletler “Dünyamızı Dönüştürmek: Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündemi” başlıklı 17 maddeden oluşan bildirgenin 4. maddesi “Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için hayat boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek” başlığıyla nitelikli eğitim ve yaşam boyu öğrenme konularını öne çıkardığından kısaca “nitelikli yaşam boyu öğrenme” olarak anılabilir (Akın, 2020). Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olan bu maddeye yedi alt başlık ve üç alt açıklama getirilmiş ve toplamda on hedefin geręekleřtirilmesi amaçlanmıştır. Alt açıklamalara bakıldığında, okul öncesinden niversite ve mesleki ve teknik eğitime kadar olan formal öğrenmelerin nitelikli ve erişilebilir olması, toplumu oluşturan tüm grupların eğitime eşit erişim hakkı, güvenilir ve demokratik eğitim ortamları, bireylerin yaş ve cinsiyet değişkenlerine bakılmaksızın okuryazarlık ve temel matematik becerilerine sahip olmalarının sağlanması gibi kapsayıcı bir açıklama getirildiği görülmektedir (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2015).

OECD'nin 2005 yılında yayımladığı yaşam boyu öğrenmede 21. yüzyıl hedeflerine bakıldığında ise, *araçları etkileşimli kullanma, heterojen gruplarda etkileşim ve bağımsız hareket etme* şeklinde üç ana başlık hedefi görülür. İlerleyen yıllarda ise, özellikle bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ışığında OECD, tıpkı



Birleşmiş Milletlerin yaptığı gibi “Öğrenme Çerçevesi 2030” olarak adlandırdığı bir dizi eğitim hedefi belirlemiştir (OECD, 2018). Bu kapsamda, öğrenme pusulası metaforunu kullanan OECD, pusulanın dört bir tarafına sırasıyla; bilgi, beceri, tutum ve değerleri koymuştur. Pusulanın dört tarafında da geliştirilmesi gereken yedi hedef ise; Temel Dayanaklar, Dönüştürücü Yetkinlikler, Öğrenen Eylemliliği/Ortak Eylemciler, Bilgi, Beceriler, Tutumlar ve Değerler, Beklenti-Eylem-Düşünme Döngüsüdür (OECD, 2018).

Son yıllarda yaşam boyu öğrenmenin yan yana anıldığı öğrenen şehir (veya bölge) kavramı ve dolayısıyla öğrenen toplum vurgusu da önemlidir. Örneğin, 2015 yılında UIL tarafından yayımlanan teknik raporda, toplumların barışçıl ve sürdürülebilir olmasının temel dayanağı olarak öğrenen toplum niteliği taşımaları gerektiği vurgulanarak çözüm için yaşam boyu öğrenme gösterilmiştir. Ayrıca aynı raporda, önümüzdeki yıllarda yaşam boyu öğrenmenin yine tüm üye ülkelerin eğitim sistemlerinin temeli olmaya devam edeceği öngörüsü yapılmaktadır.

### **Yaşam Boyu Öğrenmenin Tanımı**

Yaşam boyu kavramının ilk kez kullanıldığı 1919 yılından günümüze kadar yaşanan tüm gelişmeler ışığında yaşam boyu öğrenmenin tanımlanmasında da eklemeler ve çıkarmalarla birlikte değişimler gözlenmiştir. İlk olarak altı çizilmesi gereken değişim, yaşam boyu kavramından sonra kullanılan ismin *eğitimden öğrenmeye* evrilmesidir. Boshier (1998) ve Field’a (2001) göre bu geçiş, yaşam boyu kavramının özgülleştirici yönünden uzaklaşmak ve meslekle ilgili yönüne yaklaşmak olarak değerlendirilmiştir.

Yaşam boyu öğrenmenin kullanım alanı çok geniş olmasına karşın tanımının yapılmasının zor olduğu kabul edilir (Aspin ve Chapman, 2000; Gelpi, 1984). *Yaşam boyu* denince akla gelen ilk genel tanım, “beşikten mezara kadar öğrenme” şeklindedir (Kaygın, 2020, s. 3; Smith ve Spurling, 1999). Ancak bebeklerin anne karnında öğrenmeye başladıkları yönündeki araştırma sonuçları bile bu genel tanımın genişletilmesinin gereğini ortaya koymaktadır. Avrupa Komisyonuna (2001) göre, “kişisel, yurttaşlık, sosyal ve/veya istihdamla ilgili bir bakış açısıyla bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmek amacıyla yaşam boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlanan *yaşam boyu öğrenme*; OECD (1996) tarafından ise, “ömür boyu devam eden bilinçli öğrenme” şeklinde tanımlanmıştır. Jarvis (2006) yaşam boyu öğrenmeyi insanı insan yapan tüm özelliklerin (bedensel, zihinsel ve duygusal özelliklerinden inançlar, değerler ile tutum ve becerilerle ilgili olan yönlerine kadar) dönüşmesi ve değişmesi ile ilgili olduğu şeklinde tanımlamıştır.

Mocker ve Spear (1982) ise, yaşam boyu öğrenmenin tüm öğrenme türlerini kapsadığının altını çizmiştir. Bu bağlamda öğrenenlerin hedefler veya öğrenme araçları üzerinde çok az kontrolü olduğu *formal (örgün) öğrenme*; öğrenenlerin hedefleri kontrol ettiği ancak öğrenme araçlarını kontrol edemediği *non-formal (yaygın) öğrenme*; öğrenenlerin araçları kontrol ettiği ancak öğrenmenin amaçlarını kontrol edemediği *informal (sargin/algın) öğrenme* ve öğrenenlerin hem amaçları hem

de araçları kontrol ettiği *öz-yönelimli öğrenmeler* yaşam boyu öğrenmenin bir parçasıdır.

Tüm bu tanımlar göz önüne alındığında yaşam boyu öğrenme, anne karnından başlayıp mezara kadar giden yaşam yolculuğunda kişisel, mesleki, örgün, algın ve yaygın tüm öğrenmeleri kapsayan bir öğrenme kümesi olarak tanımlanabilir.

### ***Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansları ve Yaşam Boyu Öğrenme***

Fransızca isminin kısaltılmış biçimiyle CONFİNTEA (CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes) olarak bilinen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansları'nın yetişkin eğitimi alanyazınına katkılarının yanında yaşam boyu öğrenme kavramının gelişimine de önemli katkıları olmuştur (Miser, 2020b). Konferanslarda genel olarak yetişkin eğitiminin yaşam boyu öğrenme süreçleriyle bütünleşmesinin gerekliliğine vurgu yapılması dikkat çekicidir. 1972 yılında düzenlenen Üçüncü Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı, Faure Raporu yayınlanmadan önce “Yaşam Boyu Eğitim Bağlamında Yetişkin Eğitimi” teması altında düzenlenmiş ve Faure Raporu'nun içeriğine katkıda bulunmuştur (Elfert, 2016).

UNESCO'nun öncülüğünde 12 yılda bir düzenlenen ve ilki 1949 yılında yetişkin öğrenmesinin ve eğitiminin, dünya barışını ve uluslararası anlayışı geliştirmeye nasıl yardımcı olabileceğini tartışmak üzere, Danimarka'nın Elsinore şehrinde yapılmıştır. Tüm dünyada yetişkin eğitiminin başlangıcının Grundtvig öncülüğünde Danimarka'da başlaması açısından bu seçimin sembolik bir değeri de vardır. Ardından gelen konferanslar ise Kanada-Montreal (1960), Japonya-Tokyo (1972), Fransa-Paris (1985), Almanya-Hamburg (1997) ve Brezilya-Belém'de (2009) düzenlenmiştir. 2022 yılında ise 7. CONFİNTEA konferansı Fas'ta gerçekleşecektir (UIL, 2021).

### ***Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Eleştiriler***

Yıllar içinde yetişkin eğitiminin önüne geçen bir kavram olarak yaşamımızda yer edinen yaşam boyu öğrenmenin yetişkin eğitime ve yetişkin öğrenenlere ne yarar getireceğini sorgulayanların başında Merriam ve diğ. (2007) gelmektedir. “Yetişkinlikte Öğrenme” başlıklı kitaplarında, 1972 Faure Raporu'nda öğrenme yoluyla bireylerin kişisel gelişimini sağlayarak öğrenen toplum yaratmak istendiğini ancak yıllar geçtikçe toplumların yalnızca nitelikli iş gücüyle ilerleme kaydedebileceği gibi bir bilincin gelişmesi sonucu, yaşam boyu öğrenmenin hümanistik yönünden çok ekonomi ile ilgili yönünün ön plana çıktığı görüşünü savunurlar. Illeris (2004), uluslararası raporlarda yaşam boyu öğrenmenin önelediği kesimlerin toplumun ekonomik, sosyal ve eğitim gibi alanlarda fırsat eşitliğinden yararlanamaması sınırlılığı olan (dezavantajlı) gruplar olduğu söylene de uygulamada bu ilkenin yaşama geçirilemediği üstünde durur. Holford ve Jarvis (2000) de benzer şekilde, özellikle işyerlerindeki fırsat eşitsizlikleri başta olmak üzere, yaşam boyu öğrenmenin fırsat eşitliği ilkesine vurgu yaparak söylem ile uygulama arasındaki uçurumun dikkat çekici olduğunu dile getirirler. Ayrıca öğrenen örgüt ile öğrenen

toplum arasında bağlantı kuran Jarvis (2004), her ikisinin de çevresel ve ekonomik değişimlere yanıt verebildiği ölçüde *öğrenen* olma özelliği gösterdiğini iddia etmiştir. Bu bağlamda 2002 yılından itibaren tüm ülkede informal ve non-formal öğrenmeyi önceleyip en önemli ilke durumuna getiren Çin'i örnek veren Merriam ve diğ. (2007), bunun ülke ekonomisi için yararlı olsa da yurttaşlar için uzun vadede ne kadar yararlı olabileceği konusuna kuşku ile yaklaşmışlardır.

### **Yaşam Genişliğinde Öğrenme**

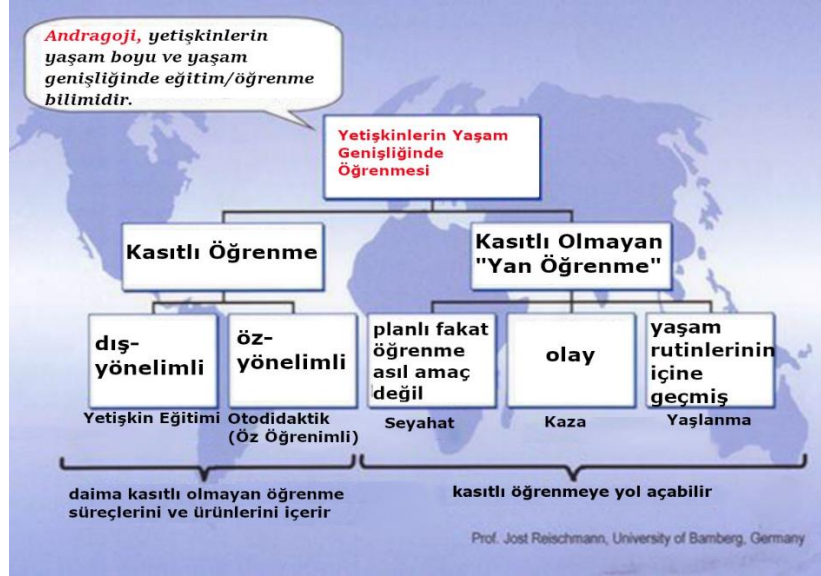
Yaşam boyu öğrenme aralıklarla da olsa yüzyılı aşkın süredir eğitim bilimlerinde yer alırken yaşam genişliğinde öğrenme son birkaç on yıldır gündemdedir. Yaşam genişliğinde öğrenmenin tanımı yapılırken kavramın daha iyi anlaşılması için daha çok yaşam boyu öğrenmeye yollamada (atıfta) bulunulur. Kavram, insanın yaşadığı süre içindeki öğrenmelerinin yalnızca dikey boyutta (yaşam boyunca öğrenme) olmadığı aynı zamanda yatay boyutta da (yaşam genişliğinde öğrenme) olduğu savından yola çıkılarak ortaya çıkmıştır (Power ve Maclean, 2013). Kavramın kullanılmasının amacı ise, öğrenenlerin yeni bilgi ve becerileri kavramaları, iletmeleri ve hatta icat etmeleri için çeşitli bilgi ve becerileri edinmelerine ve bütünlendirmelerine yardımcı olmaktır (Ouane, 2009). Yetişkin eğitimi özelinde ise insanların farklı isteklerini yerine getirmek, kapasitelerini geliştirmek ve sosyal politika hedeflerine ulaşmada bir katalizör olarak yetişkin öğreniminin sunduğu olanakları güçlendirmek için yaşam genişliğinde öğrenme kavramı bir gereklilik olarak görülür (Tuckett, 2017).

Yaşam genişliğinde öğrenmeyi yetişkin eğitimi alanında her yönüyle açıklayıp kuramlaştırmaya çalışan ilk eğitimci Josh Reischmann'dır (Jackson, 2012; Reischmann, 1986). Ancak kavramın temelleri öğrenmede deneyimi temel alan ve insanları yaşama hazırlamak için yaşamla daha çok ilişkilendirilmesi gerektiğini savunan John Dewey ve eğitimin okullarla sınırlı olamayacağını altını çizen ve yaşamın kendisinin eğitim olduğunu savunan Eduard Lindeman'ın çalışmalarına dayanmaktadır (Clark, 2005; Jackson, 2012).

Reischmann'a (2014) göre *yaşam genişliğinde öğrenme*, günlük yaşam içinde sürekli olarak devam eden, yetişkinlerin kişiliklerini oluşturan ve değiştiren öğrenmelerdir. Bu öğrenmeler, örgün ve yaygın eğitim süreçlerinden öz-yönelimli ve/veya kasıtsız öğrenmelere kadar uzanan geniş bir yelpaze içindedir. 1986 yılında ortaya koyup 2004 ve 2014 yıllarındaki çalışmalarında güncellenmiş biçimini sunduğu Şekil 2'de gösterilen yaşam genişliğinde öğrenme şemasının arka fonunda dünya haritasını kullanması da yaşam genişliğinde öğrenmenin düzlemsel alanının tüm dünya olduğu vurgusudur.

## Şekil 2

## Yetişkinlerin Yaşam Genişliğinde Öğrenme Süreçleri



J. Reichmann tarafından 2014 yılında, S. Charungkaitikul (Ed.), *Lifelong Education And Lifelong Learning in Thailand* adlı eserde "Lifelong and Lifewide Learning-A Perspective" (s. 294) başlığı ile yayımlanan bölümden uyarlanmıştır.

Yaptığı şema ile andragoji kavramına da daha geniş bir tanım getiren Reichmann (2014), yaşam genişliğinde öğrenmeyi Kasıtlılık değişkenine göre ikiye ayırmaktadır. Kasıtlı olan yaşam genişliğinde öğrenmeleri, öz-yönelimli ve dış-yönelimli olarak kategorize etmiştir. Öz-yönelimli öğrenmeler, yetişkinlerin kendi öğrenmelerini planlayıp uygulamaya koyarak değerlendirdiği ve dolayısıyla kendi öğrenmelerini yönettikleri özgürleştirici süreçlerdir (Collins, 1996; Merriam ve diğ., 2007). Öte yandan, yetişkinler kendileri dışında kalan bireyler veya kurumlar tarafından planlanmış eğitim süreçlerine katıldıklarında dış-yönelimli öğrenme etkinliklerine dahil olurlar. Yukarıdaki şemada ayrıntılı bir açıklama gerektiren bölüm ise, kasıtlı öğrenmelerle karşılaştırıldığında, yaşamla çok daha fazla bütünleşmiş ve bireysel olan kasıtsız öğrenmelerdir. Zira aynı olaylardan veya durumlardan, farklı insanlar farklı öğrenmeler deneyimleyebilirler. Kasıtlı olmayan yaşam genişliğinde öğrenme deneyimlerinin ilki, *planlı fakat öğrenmenin asıl amaç olmadığı* durumlardır. Şemada bu duruma örnek olarak seyahat verilmiştir. Farklı bir şehre veya ülkeye gitmek amacıyla gittiğimiz bir durumda o şehirle veya ülkeyle ilgili birçok kasıtsız yan öğrenmeler deneyimleyebiliriz. Seyahatimiz planlıdır fakat öğrenme konusunda önceden bir planımız yoktur. Müze gezisi, kamp vb. durumlarla bu tür yan öğrenmeler çeşitlendirilebilir. Reichmann'ın ortaya koyduğu ikinci kasıtlı olmayan öğrenme türü ise *olay*dır; örnek olarak verdiği olay ise kazadır. Yaşamımızda sadece

bir kez başımızdan geçse bile bazı olayların bizde bıraktığı yan öğrenmelerle ilgili olan olaylar, plansız ve genellikle beklenmedik bir şekilde gerçekleşen ve önceki öğrenmelerimizi dönüştürebilen güce sahiptirler. Kaza, ölüm gibi olumsuz öğrenmeler olabileceği gibi aşık olmak gibi olumlu hissettiren plansız olaylardan da öğrenebiliriz. Yaşam genişliğinde kasıtsız öğrenmelerden sonuncusu ise, *yaşam rutinlerimizin içine yerleşmiş olan* öğrenmelerimizdir ve örnek olarak yaşlanma verilmiştir. Bu tip kasıtsız yan öğrenmeler ise, yaşam sürecinde kazanılmış olan ve tam olarak ne zaman edinildiği belli olmayan öğrenmelerdir ve yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenmelerin bir bütünü olarak karşımıza çıkar. Ana-babalık deneyimi, otoriter yöneticilik gibi uzun vadeli deneyimlerden oluşan öğrenmeler bu başlık altında değerlendirilebilir.

Yaşam genişliğinde öğrenme kavramının Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansları'ndaki ilk kullanımı 1997 yılında Hamburg'taki beşinci konferansta olmuştur. "Yetişkin öğrenmesine yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak bakılması..." (UNESCO, 1997, s. 10) vurgusu yapılarak gelecekte eğitim süreçlerinde ve toplumda yaşanması olası zorluklarla mücadelede, yaşam boyu olan dikey öğrenmeler ve aile ile toplum içinde devam eden yaşam genişliğinde öğrenmeler çözüm olarak sunulmuştur.

Yaşam genişliğinde öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasında karşılaştırma yapan Clark (2005), bireylerin ömürleri boyunca öğrendiklerini içerdiği için yaşam boyu öğrenmenin yaşam genişliğinde öğrenmeye oranla daha kolay algılanabileceğini savunmuştur. Çünkü bilgi ve becerilerin geçerliğini yitirmesiyle birlikte, bireylerin sürekli bir öğrenme sürecinde yetkinliklerini güncellemeleri gerektiği yaygın olarak kabul edilmektedir. Ancak yaşam genişliğinde öğrenme bir gün içinde bile örgün (üniversiteler, meslek okulları, liseler, ilköğretim okulları, okul öncesi eğitim kurumları vb.), yaygın (iş gücü piyasasına yönelik eğitimler, iş başında eğitim, gönüllü kuruluşlar, çocuk bakım merkezleri vb.) ve sargın (kütüphaneler, müzeler, sanat galerileri, oyun alanları, aileler, yaşlı bakım evleri vb.) öğrenmeler gibi çok farklı deneyimler yaşamayı kapsadığı için çok daha karmaşıktır (Clark, 2005). UIL (2015) de benzer şekilde bir açıklama ile yaşam boyu öğrenmenin tüm yaşlardaki öğrenmeleri kapsarken yaşam genişliğinde öğrenmenin ise örgün, yaygın ve sargın tüm öğrenme içeriklerini kapsadığının altını çizmiştir.

### ***Yaşam Genişliğinde Öğrenmenin Örgün Eğitimdeki Yeri ve Kullanımı***

Reischmann'ın yetişkin öğrenmesi kapsamında ortaya koymaya çalıştığı yaşam genişliğinde öğrenme kuramının ardından Avrupa Komisyonu ve UNESCO gibi kurumların da etkisiyle bazı devletlerin yasa ve yönetmeliklerinde yaşam genişliğinde öğrenme yer almaya başlamıştır. Bunun ilk örneği Hong Kong eğitim sistemidir. Nitekim 1999 yılında çıkan yasayla eğitim sistemlerinde yaşam genişliğinde öğrenmeye öncelik verilmeye başlanmıştır (Hong Kong Eğitim Komisyonu [Education Commission Hong Kong], 2000). 2000 yılında İsveç Ulusal Eğitim Ajansı tarafından hazırlanan rapor bu konuda başı çekenler arasında en dikkat çekendir. Yeni dünya düzeninde eğitimin sadece örgün eğitimlerle sınırlı olamayacağının ve

yaşam boyu ile yaşam genişliğinde devam eden süreçler olduğunun altı çizilerek örgün eğitim döneminde nitelikli eğitime ulaşamamış bireyler için yetişkin eğitiminin bu boşluğu kapatmasının gerekliliği üstünde durulur (Skolverket [İsveç Ulusal Eğitim Ajansı], 2000). Skolverket (2000), yaşam boyu öğrenmenin yaşam genişliğinde öğrenme olmadan tam olarak tanımlanamayacağını ve yaşam genişliğinde öğrenmenin yaşam boyunca elde ettiğimiz tüm örgün, yaygın ve sargın öğrenmeleri kapsadığını dile getirir.

Toplumların yapısının küreselleşme, göçler ve teknoloji gibi birçok nedenle son yıllarda çeşitlenmesinden ortaya çıkan sonuçlardan biri okullarda da çok farklı grup ve çevrelerden gelen öğrencilerin bir arada olmasıdır (Banks ve diğ., 2005). Özellikle çoğunluğu oluşturan ev sahibi ülke öğrencilerle azınlık gruplardan gelen öğrenciler arasında uçurumlar olduğu ve azınlık gruplara dahil olan çocukların okullarda aykırılaştığı görülmektedir (Luchtenberg, 2004). Bu kapsamda değerlendirilen öğrencileri kendi kültürlerinden, dillerinden ve sosyal çevrelerinden uzaklaştırıp ev sahibi ülkenin tüm karakteristik özelliklerini dayatarak sürdürülen örgün eğitim programları yerine, farklı kültür ve dillerden gelen çocukların ait oldukları gruplarla ilgili bilgiler toplayıp öğretmenlerin bunları gerek sargın gerekse örgün eğitim ortamlarında kullanmaya çalışmasının bu gruplara ait olan öğrencilerin akademik başarılarını artırıp aykırılaştırmaktan uzaklaştırması söz konusudur (Moll ve Gonzalez, 2004). Bu veriden hareketle Amerika Birleşik Devletleri'nde Sargın ve Örgün Ortamlarda Öğrenme Merkezi (The Learning in Informal and Formal Environments Center, The LIFE Center), Washington Üniversitesi, Stanford Üniversitesi ve Uluslararası Stanford Araştırma Enstitüsü (SRI International) işbirliği ile okul içinde ve okul dışında farklı grupların oluşturduğu ortamlarda öğrenme konulu bir proje geliştirilmiş ve tüm dünyada yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenmeler için örnek olarak gösterilen önemli bir mihenk taşı olmuştur. İnsanoğlunun öğrenmelerinin büyük bir bölümünün sargın ortamlarda gerçekleştiği ve öğrencilerin bu ortamlarda da öğrenmeye devam etmesi için desteklenmesi amacını taşıyan çalışmanın yaşam genişliğinde öğrenme kısmındaki açıklamalardan (Banks ve diğ., 2007) hareketle Bell ve Banks (2012), yaşam genişliğinde öğrenmeyi öğrencilerin günlük yaşamları sırasında ev, okul, sokak, okul sonrası dahil olunan öğrenme ortamları gibi farklı bağlamlarda bulunurken nasıl ilerlediklerini gösteren öğrenme olarak açıklamışlardır.

Yaşam genişliğinde öğrenmenin üniversitelerde kullanımının öne çıkan örneği ise Norman Jackson'ın İngiltere'deki Surrey Üniversitesinde Hong Kong eğitim sisteminden hareketle yaptığı uygulamalardır. Üniversite çağındaki genç yetişkinlerin yaşama atılmalarını sağlayan ve tam bir geçiş dönemi olarak görülen üniversite eğitimlerinde örgün eğitim süreçlerinin yanına sargın öğrenmelerin de eşlik etmesi gerektiği düşüncesinden hareketle tüm üniversite yerleşkesinin öğrenme ekosistemine çevrilmesi iddiasında bulunmuştur (Jackson, 2014). Yaşam genişliğinde öğrenmeyi bireylerin kişisel gelişimlerinin anahtarı olarak gören Jackson (2014), bireylerin zihinsel, fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı olmalarının temelinde *yaşam boyululuk (lifelongness)* olduğu kadar *yaşam genişliliğinin (lifewideness)* de etkili

olduğunu dile getirmiştir. Bu örnek çalışmasının sonuçlarının olumlu olmasıyla birlikte ülke çapında geliştirmek ve diğer örgün ve yaygın eğitim kurumlarında da yaşama geçirmek amacıyla UIL ile işbirliği yapılarak yaşam genişliğinde öğrenme platformu açılmıştır. Özellikle <https://www.lifewideeducation.uk/> ülkedeki çalışmaları eşgüdümleyen internet sitesi olarak alanda öncüdür.

### **OECD Ve UNESCO'ya Göre Yaşam Genişliğinde Öğrenmenin Anlamı**

OECD (2007), yaşam genişliğinde öğrenmeyi yaşam boyu öğrenme kavramı ile karşılaştırmalı olarak ve yaşam boyu öğrenmenin tamamlayıcısı olacak şekilde açıklama yoluna gitmiştir. Yaşam boyu öğrenmeyi doğumdan ölüme uzanan süreçte beşikten mezara kadar olarak açıklayan OECD, aynı raporunda yaşam genişliğinde öğrenmeyi ise evde, işte, okulda ve sosyal yaşamımızda gerçekleştirdiğimiz her türlü öğrenme etkinliği olarak açıklamıştır.

UIL'in (2015) de yaşam genişliğinde öğrenme kavramına bakışı yaşam boyu öğrenmeden bağımsız değildir. Yaşamın tüm uzamsal alanlarında (okul, iş, mahalle vb.) yaş ya da cinsiyet değişkenine bakılmaksızın devam eden tüm öğrenmeleri kapsayacak şekilde iki kavramın bir bütünlük içinde ele alındığı görülmektedir.

### **Yaşam Derinliğinde Öğrenme**

Alanyazında yaşam derinliğinde öğrenme ile ilgili çalışmalar son birkaç yıldır yoğunluk kazanmıştır. Kavramın, gerek örgün eğitimde gerekse sargın öğrenme ortamlarında kullanılmasının gereği ve önemini ortaya koyan ilk bilimsel çalışma, yaşam derinliğinde öğrenmeyi yaşam boyu ve yaşam genişliği kavramlarıyla beraber bütüncül bir bakış açısıyla kullanan Banks ve diğ. (2007) "Farklı Ortamlarda Okul İçinde ve Dışında Öğrenmek: Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde, Yaşam Derinliğinde" başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışmada, yaşam derinliğinde öğrenmenin açıklanması bireylerin inançları, değerleri ve kullandıkları anadil üstünden yapılmaktadır. Çocuk yaştaki bireyler de olmak üzere ait olunan toplumun ahlaki ve/veya toplumsal değerleri, dini inançları, duyguları ve düşünceleri öğrenme süreçlerini etkiler ve aynı zamanda bu süreçlerden etkilenir. Ancak öğrenilenleri bir süzgeçten geçirip işleme ve bunları beceri ve tutumlar biçimine getirmede en işlevsel görev, kullanılan anadile aittir. Bireylerin anadilinin dünyayı algılamalarında önemli bir yeri olduğundan, resmi dilin yanında, bireylerin anadillerinin öğrenme ortamlarında kullanılması gerekir (Banks ve diğ., 2007). Özellikle azınlıkların ve göçmen ailelerin ve bu gruplarla büyüyen çocukların toplumla bütünleşmesinin temelinde yaşam derinliğinde öğrenmenin varlığı önemlidir. Bu bağlamda Banks ve diğ. (2007) göre *yaşam derinliğinde öğrenme*; duygu, düşünce, inanç ve değerlerle öğrenmeler arasında bir köprüdür ve yaşam boyu öğrenmeyi ruhsal ve zihinsel açıdan temsil eden bireysel süreçlerle ilgilidir. Ayrıca çoğu zaman örtük biçimde olsa da yaşam derinliğinde öğrenme süreçlerinde öğrenme, gelişme ve eğitim bireylerin değerler sistemine derinden bağlıdır. Bu nedenle bireylerin davranış biçimleri, öğrenme algıları ve kendilerine ve başkalarına karşı geliştirdikleri tutumlar bu değerler sisteminden etkilenmektedir (Bell ve Banks, 2012).

“Benlik İnşası ve Toplumsal Dönüşüm: Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde ve Yaşam Derinliğinde Öğrenme (Self-construction and Social Transformation: Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning)” başlıklı kitabında Belanger (2015), *yaşam derinliğinde öğrenmeyi* öğrenilen şeylerin yetişkinlerin yaşamlarında ve zihinlerinde anlamsal olarak herhangi bir karşılığının olup olmamasıyla özdeşleştirmiştir. Belanger’a göre, zorunluluktan öğrendiklerimizde bile kişisel bir anlam bulmaya çalışırız ve ancak bu şekilde yeni bilgileri özümseyip kendimizi dönüştürebiliriz. Ayrıca Freire ile yaptığı sohbetlerden hareketle yaşam derinliğinde öğrenmeyi; kişinin yaşamında anlamı olan öğrenmeyi deneyimlemek, kişisel yeterlik duygusunu güçlendirmek ve bilgiyi izlemeye devam etmek için gereken enerjiyi içeriden üretmek ve sonuçta da içsel bir sevinç oluşturmak olarak açıklamaktadır.

### COVID-19 Sonrası Süreç

COVID-19 ile beraber neredeyse tüm dünyada örgün eğitim derslerinin internet üzerinden çevrim içi olarak verilmesi nedeniyle ülkeler veya bölgeler arasındaki farklılıklar, ailelerin sosyoekonomik düzeyindeki farklılıklar gibi nedenlerden dolayı eğitimde fırsat eşitliği, sosyal adalet ve herkes için eğitim gibi kavramlar tekrar ve daha yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Ayrıca erişilebilen çevrim içi derslerin yüz yüze eğitime göre ne kadar verimli olduğu ile ilgili de çokça tartışma devam etmektedir. UIL’e (2020a) göre, bu dönemde tartışmaların odak noktasının sadece örgün eğitim üzerinde olması yaşam boyu öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biri olan yetişkin eğitimi aykırılaştırmıştır. Nitekim eksik veya yetersiz olarak görülen örgün eğitim süreçlerinin toparlanmasına yardımcı olacak sargın, yaygın ve topluluk eğitimi çalışmalarının yapılması tartışmaların merkezi olmalıdır (Webb ve diğ., 2020). Pandemi sürecinde, yaşam boyu öğrenme adına UIL’in en fazla ortaya koyduğu çözüm önerisi öğrenen şehirlerde öğrenme ve eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ve öğrenen şehirlerdeki etkinliklerin diğ er şehir ve bölgelere de örnek olması ve tüm dünya yurttaşlarının öğrenme etkinliklerinden mahrum kalmayıp katılımın her alanda yaygınlaştırılmasıdır (UIL, 2020b).

Öte yanan, akademik çalışmalarda da COVID-19 ve yaşam boyu öğrenme konusu gündeme gelmiştir. Lopes ve McKay (2020), okuryazarlık ve sağlık eğitimi başta olmak üzere yetişkin eğitiminin pandemi döneminde çözüm yolu olarak sunulması gerektiğini belirtirler. Singh ve diğ. (2021) yaşam boyu öğrenme ve yoksulluk temalı Hindistan özelinde yaptıkları ve aynı ölçekteki ülkeler için de ortaya koydukları önerilerde, COVID-19 ile birlikte eğitim olanaklarından daha da az yararlanmaya başlayan yoksul halklar için altyapı çalışmalarının genişletilmesi, teknolojinin daha yaygın kullanılması ve yoksul kesimlerdeki istihdam olanaklarının artırılmasını önceliklemişlerdir. Kang (2021) ise, eğitim hizmetlerinin, örgün eğitimden yaygın eğitime, pandemi ile beraber dijitalleştiğinin altını çizerek eğitimde yeni bir dönemin başladığını ve yüz yüze eğitime geri dönlse bile yeni dönemde çoğ u sürecin eskisi gibi eşğdülenemeyeceğini iddia etmektedir. Dolayısıyla ileriki yıllarda yaşam boyu öğrenmenin teknolojik boyutu daha fazla gündem oluşturacak gibi görünmektedir. Boeren ve diğ. (2020) ise, yetişkin eğitimi programlarının %75’inin işyerlerindeki eğitimler aracılığıyla devam ettiğini vurgulayarak tüm dünyada yaşanan



ekonomik sıkıntılarının bu tip hizmet içi eğitim etkinliklerini aksatabileceği ve yetişkin eğitimi programlarının sekteye uğrayabileceği endişesinin altını çizmişlerdir. Öte yandan, daha az eğitilmiş ve sosyoekonomik açıdan sınırlı (dezavantajlı) konumda olan yetişkinlerin, eğitime erişimde yaşadıkları fırsat eşitsizliklerinin pandemi ile beraber artarak devam edeceği öngörüsü COVID-19 sonrası dünya düzeni açısından bu araştırmacılar tarafından ortaya konulan başka bir endişedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada, yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenme kavramları ayrıntılı bir şekilde çözümlenerek bu üç öğrenmeyi içine alacak şekilde özetleyen bir şema ortaya konmuştur. Bu üç kavramı aynı araştırmada ele alan çalışma sayısının çok az olması nedeniyle bu çalışmanın alanyazına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

2019 yılında 100. yaşını kutlayan yaşam boyu öğrenme, başta Birleşmiş Milletler olmak üzere Avrupa Konseyi ve OECD'nin kavramı sahiplenmesiyle birlikte eğitim bilimleri alanında dikkatleri üzerine çeken bir kavram olmayı başarmıştır. 2000'li yıllara kadar, gerek kurumsal olarak gerekse akademik çevrelerde yaşam boyu öğrenmenin içeriğinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların ve raporların ön planda olduğu gözlenmektedir. Son birkaç yıldır ise, *yaşam boyu öğrenen* olabilmekle ilgili yeterlikler ve değerlendirmeler de dikkat çekici şekilde artmaktadır. Bunların içinde en önemlileri ise Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri ve OECD'nin eşgüdümlediği Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programıdır (PIAAC). Dolayısıyla devletler artık yurttaşlarından nitelikli yaşam boyu öğrenen olmaları konusunda bir beklenti içindedir. Yetişkin eğitimcilerin, yaşam boyu öğrenme kavramının rekabetçi ekonomilerin hüküm sürdüğü küresel dünyanın bir parçası durumuna getirilmeye çalışılmasına yönelik eleştirileri bu noktada oluşmaktadır.

Yaşam genişliğinde öğrenmenin yetişkin öğrenme süreçlerini kuramsal olarak geliştiren araştırmacı Reischmann'dır (1986, 2004, 2015). Öte yandan Jackson (2011, 2012, 2014), kavramı ilk kez uygulamalı olarak bir üniversite eğitimi sisteminde kullanan ve aldığı olumlu sonuçlarla farklı eğitim ortamlarında da kullanılması konusunda girişimde bulunan eğitimcilerdir. Jackson'ın yaşam genişliğinde öğrenme tanımının, Reischmann'inkinden farklı yanı, Jackson'ın konuyu bireylerin kişisel gelişimleri açısından da ele almasıdır. Jackson'a (2011) göre, yaşam genişliğinde öğrenme, yaşları veya koşulları ne olursa olsun çoğu insanın eşzamanlı olarak işyerinde veya eğitim ortamında, bir ailenin ve bir topluluğun üyesi olarak başkalarının bakımını da üstlenerek bir ailenin sorumluluğunu almasıyla, spor veya başka ilgi alanlarıyla uğraşmasıyla ve kendi fiziksel, zihinsel ve ruhsal iyiliklerini gözetmesiyle farkındalık kazanarak insanın kendi gelişimine katkıda bulunmasıyla ilgilidir.

OECD'nin ve Birleşmiş Milletlerin eğitimin geleceği ile ilgili öngörü ve raporlarında yaşam boyu öğrenme ve yaşam genişliğinde öğrenme kavramları ışığında planlamalar yaptıkları görülmektedir. Bu nedenle gelecekte de bu iki kavramın artarak

tartışılmaya devam edileceği söylenebilir. Günümüzde, özellikle UNESCO öncülüğünde hazırlanan raporlar başta olmak üzere, yapılan çalışmalarda da sözü edilen yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenmelerin beraber uygulandığı alan öğrenen şehirlerdir. Son yıllarda, UIL'in öncülüğünü yaptığı çalışmalarda, yaşam boyu öğrenme süreçlerinin uygulama alanları insanların yaşamını sürdürdüğü tüm şehir ya da bölgedir. Dolayısıyla öğrenen şehir ya da bölgeler, bir tür yaşam genişliğinde öğrenmelerin yaşama geçtiği öğrenme çevreleridir. UNESCO Küresel Öğrenme Şehirleri Ağına (Global Network of Learning Cities, GNLC) üye olan 174 şehrin resmi yetkili yöneticileri olmak üzere tüm sivil toplum kuruluşlarıyla şehirlerinin yaşam boyu öğrenmeyi destekler şekilde tekrar yapılandırılmasına yönelik etkinlikleri devam etmektedir.

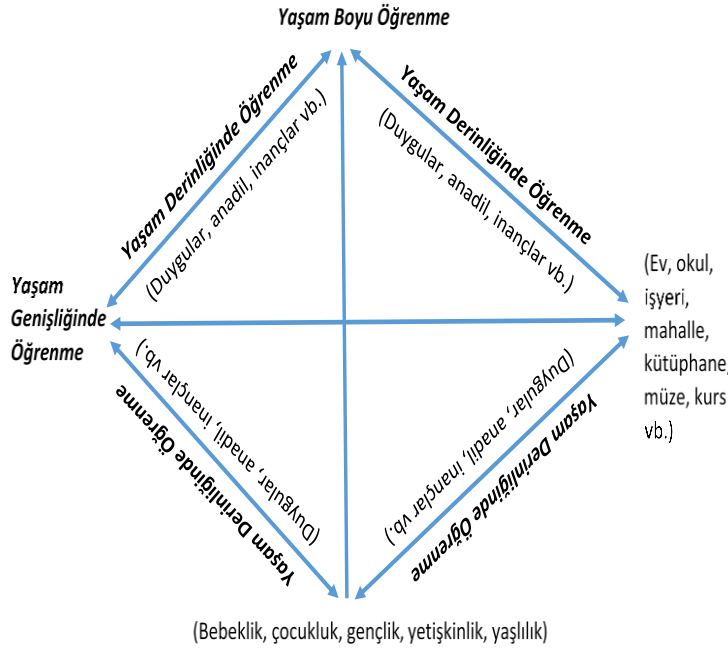
Yaşam derinliğinde öğrenmenin çıkış noktası ile Grundtvig'in ekolünden hareketle 1800'lerin ortalarında kendi okullarını kuran ve insanın içindeki hazinesinin dışa vurmasının örgün eğitimin ve yetişkin eğitiminin temel amacı olduğunu dile getiren Mikkelsen Kold'un görüşleri arasında bir paralellik olduğu görülmektedir. Nitekim Kold, öğrenmelerimizin inançlarımız, kalıplaşmış fikirlerimiz ve duygularımızın süzgecinden geçtikten sonra gerçekleştiğini ileri sürmüştür (Bjerg, 1994). Aynı şekilde yaşam derinliğinde öğrenmede de öğrenmelerimizin bu tip değişkenlerden bağımsız olarak gerçekleşmemesinden dolayı eğitim ortamlarında daha fazla yer almasının gerekliliği üstünde durulmaktadır. Ayrıca yaşam derinliğinde öğrenme Schugurenky'nin (2000) sosyalleşme veya örtük öğrenme olarak nitelendirdiği kasıtsız ve farkında olmadan öğrendiğimiz sargın öğrenmelerle de örtüşmektedir. Nitekim Schugurenky örtük öğrenmeyi günlük yaşamda ortaya çıkan değer, tutum ve davranışlar üstünden açıklamaktadır. Bu bağlamda son yıllarda öne sürülen yaşam derinliğinde öğrenme projelerinde örtük öğrenmelerimizin değerinin farkına varılıp eğitim ortamlarıyla bütünleştirilmesi uygulamaları yapılmaktadır.

2021 yeni PIAAC döngüsündeki zorunlu değerlendirmelere *sosyoduygusal* becerilerin konulması yaşam derinliğinde öğrenmenin tanımıyla örtüşmektedir (OECD, 2021). Nitekim OECD, bu modülün zorunlu değerlendirme kategorilerinden biri olmasının nedenini bilişsel becerilerin yanı sıra, sosyal ve duygusal becerilerin genellikle işgücü piyasasında ve daha genel olarak yaşamda başarı için gerekli olan değişkenler olmasına bağlamaktadır. Dolayısıyla yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme gibi yaşam derinliğinde öğrenmenin de işgücü piyasası ile bağlantısı kurulmuş gibi görüldüğünden ileriki yıllarda yaşam derinliğinde öğrenmenin daha sıklıkla anılacağı öngörüsü yapılabilir.

Alanyazında yaşam boyu, yaşam genişliğinde ve yaşam derinliğinde öğrenme ile ilgili araştırmalardan hareketle (Banks ve diğ., 2007; Clark, 2005; Elfert, 2016; Reischmann, 2014; Skolverket, 2000); yaşam boyu öğrenmenin daha çok yaşamımızın boylamsal süreçlerini, yaşam genişliğinde öğrenmenin yaşamımızın düzlemsel kısmını ve yaşam derinliğinde öğrenmenin ise hem boylamsal hem de düzlemsel yanlarını çevreleyen döngüsel süreçlerini temsil ettiği söylenebilir. Bu bağlamda bu üç kavramı bir şema ile Şekil 3'teki gibi özetlemek olanaklıdır:

**Şekil 3**

Bireylerin Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde Ve Yaşam Derinliğinde Öğrenme Yolları



Bebeklikten yaşlılığa, okuldan eve veya işyerine yaşamımızın her boyutunda ve düzleminde duygularımız, inançlarımız ve fikirlerimizin öğrenmelerimizi etkileyip öğrendiklerimizden de etkilendiği düşünüldüğünde yaşam derinliğinde öğrenmenin en iyi açıklaması döngüsel bir çerçeve içinde olabilir.

COVID-19 pandemi süreci örgün ve yaygın eğitim süreçlerinin internet üzerinden çevrim içi ortama taşınmasına neden olmuştur. Dolayısıyla gerek öğrenciler, gerek ebeveynler, gerekse eğitimciler zorunlu olarak yeni bir eğitim düzenine ayak uydurmaya başlamıştır. Bunun da ötesinde, çalışanların büyük bir bölümü tüm dünya genelinde evden çalışma sistemini deneyimlemiştir. Dolayısıyla bu yeni süreç; sargın öğrenmelerimizin boyutlarını genişletmiş, öz-yönelimli öğrenme süreçlerimizi arttırmış ve -başta yetişkinler olmak üzere- toplumsal rollerimizin özellikle yaşam genişliğinde öğrenme alanında iç içe geçtiği deneyimler edinmemize neden olmuştur. Bu bağlamda COVID-19'un yetişkin eğitimi, sargın öğrenme, öz-yönelimli öğrenme ve dolayısıyla yaşam boyu öğrenmeye olan etkisi konusunda gelecekte çok sayıda araştırmanın alanyazında yer alacağı öngörülebilir.

Yaşam genişliğinde öğrenmeyi Türkiye'de ilk kullanan eğitimcilerden biri Serap Ayhan'dır (Özdeniz). 2000'li yıllara gelinceye kadar yaşam genişliğinde öğrenme ile

ilgili dikkat çeken araştırma olmamıştır. Ardından gelen yıllarda, yaşam boyu öğrenmeyle ilgili çalışmalarda yaşam genişliğinde öğrenme kavramının da ismen geçtiği görülmektedir (Coşkun, 2009; Kıvrak, 2007; Mahiroğlu, 2005 vb.). 2014 yılında Mutlu'nun konuyla ilgili yaptığı derleme ve uygulamaya yönelik alışmalar (Mutlu, 2014a; 2014b) ise Türkiye'de gerek yaşam genişliğinde gerekse yaşam derinliğinde öğrenme kavramlarının ilerlemesine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, yaşam genişliğinde ve derinliğinde ğrenme Türkiye'deki alanyazında boşluğu doldurulması gereken araştırma konuları arasındadır.

#### Kaynakça

- Akın, G. (2020). Hayat boyu öğrenme yeterlikleri. H. Kaygın, İ. . Ulus ve B. ukurbaşı (Ed.), *Hayat boyu öğrenme içinde* (ss. 243-265). PegemA.
- Aspin, D. N., and Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19. <https://doi.org/10.1080/026013700293421>
- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., Heath, S. B., Lee, C. D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N. S., Valdés, G., and Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Lifelong, lifewide, lifedeeep*. The LIFE Center (The Learning in Informal and Formal Environments Centre), University of Washington. [http://life-slc.org/docs/Banks\\_et al-LIFE-Diversity-Report.pdf](http://life-slc.org/docs/Banks_et al-LIFE-Diversity-Report.pdf)
- Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortés, C. E., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K., Osler, A., Murphy-Shigematsu, S., Park, C., and Parker, W. C. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Center for Multicultural Education, University of Washington. [https://stg.education.uw.edu/sites/default/files/cme/docs/pdf/\\_notes/DEMOCRACY%20AND%20DIVERSITY%20pdf.pdf](https://stg.education.uw.edu/sites/default/files/cme/docs/pdf/_notes/DEMOCRACY%20AND%20DIVERSITY%20pdf.pdf)
- Belanger, P. (2015). *Self-construction and social transformation: Lifelong, lifewide and life-deep learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Bell, P., and Banks, J. A. (2012). Life-long, life-wide, and life-deep learning. In *Encyclopedia of diversity in education*, (4th ed., pp. 1395-1396).
- Bjerg, J. (1994). Christen Mikkelsen Kold. *Prospects*, 24(1/2), 21-35. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kolde.pdf>
- Boeren, E., Roumell, E. A., and Roessger, K. M. (2020). COVID-19 and the future of adult education: An editorial. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 201-204. <https://doi.org/10.1177/0741713620925029>
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: Down but not out. In J. Holford, P. Jarvis and C. Griffin (Eds.), *International perspectives on lifelong learning* (pp. 3-20). Kogan Page.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boyle, C. (1982). Reflections on recurrent education. *International Journal of Lifelong Education*, 1(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/0260137820010102>
- Clark, T. (2005). Lifelong, life-wide or life sentence? *Australian Journal of Adult Education*, 45(1), 46-61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797638.pdf>
- Collins, M. (1996). On contemporary practice and research: Self-directed learning to critical theory. In R. Edwards, A. Hanson and P. Raggatt (Eds.), *Boundaries of adult learning: Adult learners, education, and training* (pp. 109-127). Routledge.
- Corbin, J. S., and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 258438) [Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Cropley, A. J. (1980). Lifelong learning and systems of education an overview. In A. J. Cropley (Ed.), *Towards a system of lifelong education* (pp. 1-15). Pergamon.
- Çatal, T. (2019). *Geçmişten günümüze Türkiye’de yaşam boyu öğrenme*. (Tez No. 587070) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savane, M. A., Singh, K. Stavenhagen, R., Suhr, M. W., and Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO Publishing.
- Education Commission Hong Kong. (2000). *Learning for life, learning through life: Reform proposals for the education system in Hong Kong*. Hong Kong Government Printer.
- Elfert, M. (2016, 8-11 Eylül). *Revisiting the Faure report (1972) and the Delors report (1996): Why was UNESCO’s utopian vision of lifelong learning an “unfailure”* [Conference presentation]. ESREA Triennial Conference, Maynooth, Ireland. [https://www.researchgate.net/profile/Maren-Elfert-2/publication/306030994\\_Revisiting\\_the\\_Faure\\_Report\\_1972\\_and\\_the\\_Delors\\_Report\\_1996\\_Why\\_was\\_UNESCO's\\_Utopian\\_Vision\\_of\\_Lifelong\\_Learning\\_an\\_Unfailure/links/57ab46b508ae7a6420bf80bf/Revisiting-the-Faure-Report-1972-and-the-Delors-Report-1996-Why-was-UNESCOs-Utopian-Vision-of-Lifelong-Learning-an-Unfailure.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maren-Elfert-2/publication/306030994_Revisiting_the_Faure_Report_1972_and_the_Delors_Report_1996_Why_was_UNESCO's_Utopian_Vision_of_Lifelong_Learning_an_Unfailure/links/57ab46b508ae7a6420bf80bf/Revisiting-the-Faure-Report-1972-and-the-Delors-Report-1996-Why-was-UNESCOs-Utopian-Vision-of-Lifelong-Learning-an-Unfailure.pdf)

- European Commission. (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society*. European Commission. [https://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
- European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning in the European schools*. Publications Office of the European Union. <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-1.pdf>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnama, M., Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO Publishing.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1-2), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09638280010008291>
- Gelpi, E. (1984). Lifelong education: Opportunities and obstacles. *International Journal of Lifelong Education*, 3(2), 79-87. <https://doi.org/10.1080/0260137840030202>
- Gray, P. (2008). *A brief history of education: To understand schools, we must view them in historical perspective*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education>
- Güneş, F. ve Deveci, T. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. PegemA.
- Holford, J., and Jarvis, P. (2000). The learning society. In A. L. Wilson and E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 643-659). Jossey-Bass.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 431-441. <https://doi.org/10.1108/13665620410566405>
- Institute for Lifelong Learning. (2015). *Lifelong learning*. [https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCO\\_TechNotesLLL.pdf](https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCO_TechNotesLLL.pdf)
- Institute for Lifelong Learning. (2020a). *COVID-19: It's time to prioritize adult education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://thelifelonglearningblog.uil.unesco.org/2020/09/24/covid-19-its-time-to-prioritize-adult-education/>
- Institute for Lifelong Learning. (2020b). *The UNESCO global network of learning cities welcomes 54 new member cities from 27 countries*. UNESCO Institute for

- Lifelong Learning. <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/unesco-global-network-learning-cities-welcomes-54-new-member>
- Institute for Lifelong Learning. (2021). *International conferences on adult education (CONFINTEA)*. <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>
- Jackson, N. J. (2012). *Lifewide learning: History of an idea, Lifewide learning, education & personal development*. <http://www.lifewidebook.co.uk/>
- Jackson, N. J. (2014). *Ecology of lifewide learning & personal development*. [http://www.normanjackson.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/ecology\\_of\\_learning\\_and\\_development\\_handout.pdf](http://www.normanjackson.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/ecology_of_learning_and_development_handout.pdf)
- Jackson, N. J. (Ed.). (2011). *Learning for a complex world: A lifewide concept of learning, development and achievement*. AuthorHouse Publishing. <https://www.lifewideeducation.uk/learning-for-a-complex-world.html>
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.
- Kang, B. (2021). How the COVID-19 pandemic is reshaping the education service. *The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic*, 1(15). [https://doi.org/10.1007/978-981-33-4126-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-33-4126-5_2)
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kaygın, H. (2020). Kavram ve bağlam. H. Kaygın, İ. Ç. Ulus ve B. Çukurbaşı (Ed.), *Hayat boyu öğrenme içinde* (ss. 1-15). PegemA.
- Kıvrak, E. Y. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi* (Tez No. 228197) [Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kilis, S. (2019). Hayat boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi. M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme içinde* (ss. 146-159). PegemA.
- Knowles, M. S. (1972). *Toward a model of lifelong education: Working paper for consultative group on “concept of lifelong education and its implications for school curriculum”*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED066632.pdf>
- Lindeman, C. E. (1969). *Halk eğitiminin anlamı*. (C. Şentürk, Çev.). Milli Eğitim Bakanlığı (1926).
- Lopes, H., and McKay, V. (2020). Adult learning and education as a tool to contain pandemics: The COVID-19 experience. *International Review of Education*, 66, 575-602. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09843-0>

- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitimine toplu bakış*. (T. Oğuzkan, ev.). UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. (Orijinal eserin yayım tarihi 1975)
- Luchtenberg, S. (Ed.). (2004). *Migration, education and change*. Routledge.
- Mahiroğlu, A. (2005). Avrupa birliği ülkelerinde yeni eğitim politikaları yaşam boyu ğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 71-82. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/167/index3-mahiroglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-mahiroglu.htm)
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., and Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. Jossey-Bass.
- Miller, R. (1997). Economic flexibility and social cohesion. *OECD Observer*, 207, 24-27. [https://www.researchgate.net/publication/237689677\\_Economic\\_Flexibility\\_and\\_Societal\\_Cohesion](https://www.researchgate.net/publication/237689677_Economic_Flexibility_and_Societal_Cohesion)
- Miser, R. (2020a). Türkiye’de yetişkin eğitimi. R. Miser (Ed.), *Yaşamboyu ğrenme ve yetişkin eğitimi* içinde (ss. 59-88). Nobel Yayıncılık.
- Miser, R. (2020b). Yaşamboyu ve yaşam genişliğinde ğrenme. R. Miser (Ed.), *Yaşamboyu ğrenme ve yetişkin eğitimi* içinde (ss. 3-16). Nobel Yayıncılık.
- Mocker, D. W., and Spear, G. E. (1982). *Lifelong learning: Formal, nonformal, informal, and self-directed*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Moll, L. C., and Gonzalez, N. (2004). Engaging life: A funds-of-knowledge approach to multicultural education. In J. A. Banks and C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 699-715). Jossey-Bass.
- Mutlu, M. E. (2014a). oklu cihazlı ve oklu algılayıcılı yaşam gnlğ ile ğrenme deneyimlerinin yakalanması için bir ereve nerisi [zel sayı 1]. *Asya ğretim Dergisi*, 2, 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17645>
- Mutlu, M. E. (2014b). ğrenme deneyimlerinin yorumlanması. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 21-45. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/03.mutlu.pdf>
- Navracsics, T. (2019). *Foreword: Key competences for lifelong learning*. European Commission. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1973). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. OECD. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>



- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1996). *Lifelong learning for all*. OECD. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DE/ELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DE/ELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. OECD. <http://ul.fcpe.rueil.free.fr/IMG/pdf/9607061E.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030, The future we want*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *The survey of adult skills (PIAAC)*. <http://www.oecd.org/skills/piaac/about/#d.en.481111>
- Ouane, A. (2009). UNESCO's drive for lifelong learning. In P. Jarvis (Ed.), *International handbook of lifelong learning* (pp. 302-311). Routledge.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121. <http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/116-164-1-SM.pdf>
- Power, C. N., and Maclean, R. (2013). *Lifelong learning: Meaning, challenges, and opportunities: In skills development for inclusive and sustainable growth in developing Asia-Pacific*. Springer.
- Poyraz, H. ve Titrek, O. (2013). Türkiye'de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 115-131. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1500/18154>
- Reischmann, J. (1986). *Learning "en passant": The forgotten dimension*. <http://reischmannfam.de.w012a1fd.kasserver.com/lit/1986-AAACE-Hollywood.pdf>
- Reischmann, J. (2004). International and comparative adult education: A German perspective. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 13, 19-38. [https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate\\_programs\\_r/instructional\\_design\\_and\\_technology\\_ma/paace\\_journal\\_of\\_lifelong\\_learning/volume\\_13\\_2004/reischmann2004.pdf](https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_technology_ma/paace_journal_of_lifelong_learning/volume_13_2004/reischmann2004.pdf)
- Reischmann, J. (2014). Lifelong and lifewide learning-a perspective. In S. Charungkaitikul (Ed.), *Lifelong education and lifelong learning in Thailand* (pp. 286-309). Cuprint.

- Reischmann, J. (2015). Andragogy: International history, meaning, context, and function. In M. S. Knowles, E. F. Holton III and R. A. Swanson (Eds.), *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (pp. 312-320). Routledge.
- Rubenson, K. (1994, Kasım). *Lifelong learning: Ideology or reality* [Conference presentation]. UNESCO Conference on Lifelong Learning, Rome, Italy.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsinformal.pdf>
- Schulze, G. (1992). *Die erlebnisgesellschaft*. Campus.
- Singh, A. S., Venkataramani, B., and Ambarkhane, D. (2021). Post-pandemic penury of the financially marginalized in India: Coping with the new normal. *The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic*, 201, 201-225. [https://doi.org/10.1007/978-981-33-4126-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-33-4126-5_10)
- Skolverket (2000). *Lifelong learning and lifewide learning Stockholm*. [www.skolverket.se/sb/d/193/url/.../pdf638.pdf%3Fk%3D638](http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/.../pdf638.pdf%3Fk%3D638)
- Smith, A. L. (1919). *Adult education committee final report*. Department of Adult Education, University of Nottingham (Reprinted).
- Smith, J., and Spurling, A. (1999). *Lifelong learning: Riding the tiger*. *Cassell studies in lifelong learning*. Cassell.
- Tuckett, A. (2017). The rise and fall of life-wide learning for adults in England. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), 230-249. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1274546>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1997). *Fifth international conference on adult education* (Final Report). UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/5th-international-conference-adult-education-hamburg-germany-1997-final>
- United Nations. (2015). *The millennium development goals report 2015*. United Nations. [https://www.un.org/millenniumgoals/2015\\_MDG\\_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)
- Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M., and Waller, R. (2020). Learning cities and implications for adult education research. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 423-427. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1853937>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu çalışma betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilen alanyazın çalışması olduğundan etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



## Learning Paths in the Life Course: Lifelong, Life-wide and Life-deep

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	04.15.2021	03.15.2022	04.04.2022

Gülden Akm <sup>1</sup>  
Ankara University

### Abstract

In this study, lifelong learning, life-wide learning, and life-deep learning are examined. All three learnings are discussed in terms of meaning and context and analyzed from a historical perspective from past to present. In addition, reports and studies which discuss the future of lifelong, life-wide, and life-deep learning after COVID-19 are included. The document analysis method was used in the data collection stage of the study, and the descriptive analysis and content analysis methods were used in the data processing and presentation stage. After arguing the relationships between lifelong, life-wide, and life-deep learning in the life course of individuals, a diagram that includes these three learnings was developed in the discussion and conclusion section of the study and presented for discussion in the literature. According to this scheme; lifelong learning represents more of life's longitudinal processes whereas life-wide learning is about horizontal processes, and life-deep learning is circular processes surrounding both longitudinal and planar aspects of life. Since there is a limited number of studies at both national and international levels where lifelong, life-wide, and life-deep learning are dealt with in the same study, this research is important as it may constitute a basis for future studies.

*Keywords:* Lifelong learning, life-wide learning, life-deep learning, adult learning, COVID-19.

*Ethical committee approval:* Since this study is a review article, it does not require an ethics committee decision.

---

<sup>1</sup>*Corresponding Author:* Assoc. Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, e-mail: akingulden@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7875-5898>

**Purpose and Significance**

The industrial revolution let individuals build a standard life such as getting ready for a job after completing their formal education and continuing their lives without being included in almost any other educational programs other than their school education. Furthermore, employees generally used to retire from the occupation or profession they started to work at the beginning of their working lives (Schulze, 1992). Boyle (1982) calls this structure, in which knowledge does not change in a rapid flow and the knowledge, skills, and attitudes acquired by individuals during their formal education are sufficient for them throughout their lives, as the “front-end education model”. This type of traditional model or understanding is not possible in the technology-dominated internet age (Jarvis, 2004). Participation of individuals in different educational activities due to reasons such as changing profession, self-development, and participating in complementary education in adulthood is a reflection of these processes (Lowe, 1985; Schulze, 1992). In today’s societies, there is such a rapid flow of information that not only the development of individuals but also the future of the societies in which they live depends on their citizens being lifelong learners.

In this study, lifelong learning, which has been researched by many international organizations such as United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), and the European Commission and has now entered the national education goals of almost all countries of the world, was analyzed. Moreover, life-wide and life-deep learning which has emerged in the context of lifelong learning in recent years were introduced and studied. Finally, in the discussion and conclusion section, these three learning types were presented in the same scheme and opened for discussion in the literature. Since there is a limited number of studies at both national and international levels where lifelong, life-wide, and life-deep learning are dealt with in the same study, this research is important as it may constitute a basis for future studies.

**Method**

The document analysis method was used in the data collection stage of this qualitative research. In document analysis, data is collected by examining existing records and documents. These documents, which can be in written or electronic forms (Bowen, 2009), can be reports, books, articles, encyclopedias, articles, and documents with statistical content (Karasar, 2002). During this research, the researcher scanned the official sources, especially the reports and project results of international institutions on lifelong learning, life-wide learning and life-deep learning, and articles and books on the subjects. In the data processing and presentation stage, the descriptive analysis technique was used. Descriptive analysis is an approach in which the collected data is summarized according to research questions or predetermined themes (Yıldırım and Şimşek, 2016). In the last stage, the content analysis method was used to interpret, evaluate, and present the collected data.

While conducting research on predetermined themes, schemes related to lifelong and life-wide learning were examined (Cropley, 1980; Jackson, 2014; Reischmann, 2014). It has also been found in the later stages of the research that in the life course of human beings, the process of their learnings cannot be considered independently of components such as belief, value, emotion and mother tongue, and that these concepts are related to life-deep learning (Banks et al., 2005). At the last stage, the data obtained by the content analysis method were interpreted and evaluated in a comparative way, and a scheme containing lifelong, life-wide and life-deep learning was developed and included in the study to be evaluated in the literature.

### Results

John Dewey was the first educator who stated that education cannot be limited to schools and that learning should continue after the school education (Jarvis, 2004; Miser, 2020b). Even though Dewey never used the word lifelong education or learning, it seems that his understanding of education is shaped in line with this goal. Similarly, Lindeman emphasized that education did not end at school, on the contrary, the actual educational process begins after the school life (Lindeman, 1926/1969). The term *lifelong* (education) was first used in the report of the Adult Education Committee by the Ministry of Reconstruction in England in 1919. One of the members of the aforementioned committee, Basil Yeaxlee (1883-1967), a graduate of Oxford University, published the book “Lifelong Education” in 1929.

The developments that made lifelong learning heard all over the world are the 1972 Faure Report (Learning to be: the World of Education Today and Tomorrow) and 1996 Delors Report (Learning: the Treasure Within). The contributions of the OECD, UNESCO International Conferences on Adult Education (CONFINTEA) and European Commission are also substantial. The most striking developments after the 2000s are “Lifelong Key Competences for Lifelong Learning” by European Commission and “The 2030 Agenda for Sustainable Development” by United Nations.

The fundamentals of life-wide learning are based on the work of John Dewey, who argues that formal education should be more associated with life in order to prepare students for the world outside the schools, and Eduard Lindeman, who emphasizes that education cannot be limited to schools and argues that life itself is education (Clark, 2005; Jackson, 2012). Life-wide learning as a theory has emerged from the argument that the learning of a person during his lifetime is not only in a vertical dimension (lifelong learning) but also in a horizontal dimension (life-wide learning) (Power and Maclean, 2013). Josh Reischmann is the first educator who tries to explain and theorize life-wide learning in all aspects in the field of adult education (Jackson, 2012; Reischmann, 1986). Using the world map in the background of the life-wide learning scheme, which Reischmann presented in 1986 and updated in his studies in 2004 and 2014, he emphasizes that the planar domain of life-wide learning is the whole world.

The project, which makes significant contributions to life-wide and life-deep learning, is a research about learning in and out of school in diverse environments constructed by students from different backgrounds with the collaboration of The Learning in Informal and Formal Environments Center (The LIFE Center), Washington University, Stanford University and SRI International. Banks et al. (2007), used life-long learning with a holistic perspective with life-wide and life-deep learning. The Project explains life-deep learning with characteristics of the individuals such as native language, beliefs, values, ideologies, etc.

### **Discussion and Conclusions**

It has been observed that until the 2000s, studies and reports aimed at improving the content of lifelong learning both in institutional and academic circles were at the forefront. In the last few years, however; the competencies and evaluations related to being a *lifelong learner* have also increased strikingly. The most important of these are European Union's "Lifelong Learning Key Competencies" and the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) coordinated by the OECD. Therefore, states now expect their citizens to be qualified lifelong learners. Adult educators' criticisms about making lifelong learning a part of the global world where competitive economies prevail come into being at this point.

Reischmann (1986, 2004, 2014) is the researcher who theoretically developed the adult learning processes of life-wide learning whereas Jackson (2011, 2012, 2014) is the founder of the initiative of life-wide education in a learning ecosystem. For instance, Jackson used life-wide learning practically for the first time in a university education system and attempted to use it in different educational settings. The difference between Reischmann and Jackson's life-wide learning theory is that Jackson's life-wide perception is mostly based on the personal development of individuals. Furthermore, Reischmann's focus is mostly on adult learners while Jackson includes all stages of our lives.

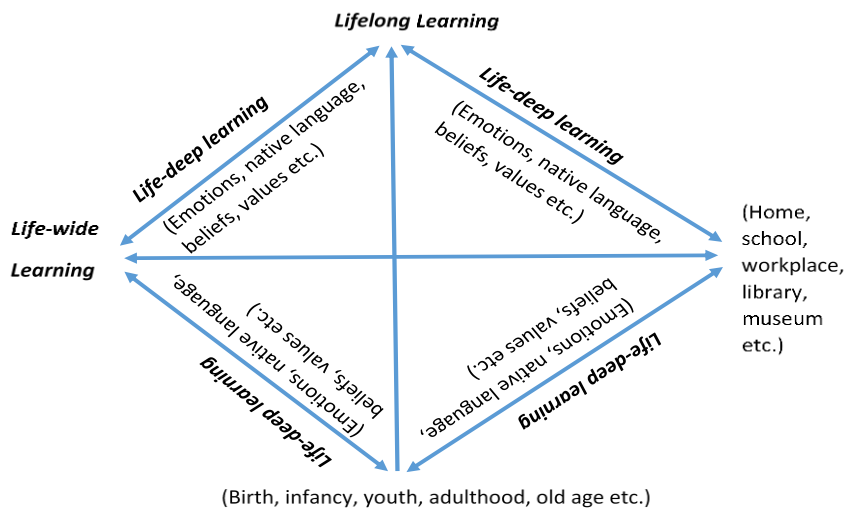
In the reports of the OECD (2021) and the United Nations (2015) on the *future of education*, lifelong learning and life-wide learning have an important place. Therefore, it can be said that these two learnings will continue to be discussed increasingly in the future. Moreover, in recent years, in the studies pioneered by UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), the application areas of lifelong learning processes seem to be the learning cities or regions. Therefore, learning cities or regions seem to be the learning environments in which life-wide learning processes take place.

There seem to be similarities between the starting point of life-deep learning and the views of Mikkelsen Kold, who established his own schools in the mid-1800s in Denmark. Kold stated that the expression of the treasure within the human being is the main purpose of education and he argued that our learnings were filtered by our beliefs, emotions and native languages (Bjerg, 1994). Likewise, in life-deep learning, it is underlined that since our learning does not take place independently of such variables, the native language, emotions, thoughts, and beliefs, etc. should be included

more in educational settings. In addition, life-deep learning coincides with the unintentional and unconscious learning that Schugurensky (2000) described as socialization or tacit learning.

**Figure 1**

*Lifelong, Life-wide and Life-deep Learning Paths for Individuals*



In the light of research on lifelong, life-wide and life-deep learning in the literature (Banks et al., 2007; Clark, 2005; Elfert, 2016; Reischmann, 2014; Skolverket, 2000); it can be said that lifelong learning represents more of life's longitudinal processes whereas life-wide learning is about horizontal processes, and life-deep learning is circular processes surrounding both longitudinal and planar aspects of life. In this context, it is possible to summarize these three concepts with a scheme as in Figure 1.

Considering that our emotions, beliefs, and ideas in every dimension and stage of our lives from infancy to old age, from school to home or workplace influence our learning and also are influenced by what we learn, the best expression of life-deep learning can be in a cyclical framework.

After COVID-19, volunteer or reluctant; students, parents, and teachers compulsorily strive to adapt to a new online educational system. On top of that, a large number of employees have experienced working from home all over the world. Therefore, COVID-19 has expanded the dimensions of our informal learning, increased our self-directed learning processes, and led us to gain experiences where our social roles are intertwined in the field of life-wide learning. In this context, it is predicted that in the future, many studies will take place in the literature on the effect



of COVID-19 on adult education, informal learning, self-directed learning and therefore lifelong learning.

#### **The Ethics Committee Decision**

Since this study is a review article, it does not require an ethics committee decision.