

**T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ
ANABİLİM DALI**

**EMEK PİYASASI PERSPEKTİFİNDEN MESLEKİ
EĞİTİME BAKIŞ: MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN
PİYASA ALGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
(BURSA ÖRNEĞİ)**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Burak Faik EMİRGİL

Bursa, 2008

**T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ
ANABİLİM DALI**

**EMEK PİYASASI PERSPEKTİFİNDEN MESLEKİ
EĞİTİME BAKIŞ: MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN
PİYASA ALGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
(BURSA ÖRNEĞİ)**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Burak Faik EMİRGİL

**Danışman:
Doç. Dr. Özlem IŞIĞIÇOK**

Bursa, 2008

T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim/~~Anasana~~ Dalı, **Çalışma Ekonomisi** Bilim Dalı'nda **700613001** numaralı Burak Faik EMİRGİL'in hazırladığı “**EMEĞ PİYASASI PERSPEKTİFİNDEN MESLEKİ EĞİTİME BAKIŞ: MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN PİYASA ALGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA (BURSA ÖRNEĞİ)**” konulu **Yüksek Lisans Tezi** Çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, **27/08/2008** günü **09:45 – 10:45** saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/~~çalışmasının~~ **BAŞARILI** (başarılı/~~başarısız~~) olduğuna **OYBİRLİĞİ** (oybirliği/~~oy çokluğu~~) ile karar verilmiştir.

Üye
(Tez Danışmanı ve Sınav
Komisyonu Başkanı)
Doç. Dr. Özlem IŞIĞIÇOK
Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Serpil AYTAÇ
Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Erkan IŞIĞIÇOK
Uludağ Üniversitesi

27/08/ 2008

ÖZET

Yazar : Burak Faik EMİRGİL
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı : Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri
Bilim Dalı : Çalışma Ekonomisi
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : xi + 131
Mezuniyet Tarihi :/...../2008
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Özlem İŞİĞİÇOK

EMEK PİYASASI PERSPEKTİFİNDEN MESLEKİ EĞİTİME BAKIŞ: MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN PİYASA ALGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA (BURSA ÖRNEĞİ)

Mesleki eğitim politikalarının, küreselleşme süreci ve bu sürecin uzantısı olarak yeni liberal politikaların etkisiyle paradigma değişimine uğradıkları görülmektedir. “Yeni meslekçi paradigmalarda”, bireylere temel mesleki becerilerin kazandırılması ve okuldan emek piyasasına geçişin pürüzsüz bir biçimde gerçekleşmesi aracılığıyla mesleki eğitim ve iş piyasası arasındaki bağın güçlendirilmesini amaçlamaktadır. Söz konusu anlayışın Türk mesleki eğitim sistemi üzerindeki yansıması olan “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)”, *modüler eğitim* anlayışı ve *ulusal mesleki yeterlilik sistemi* ile mesleki ve teknik eğitimi (MTE) yeniden yapılandırmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, MEGEP’in etkinliğini, emek piyasasının talep (işveren) tarafı yerine arz (okuldan çalışma yaşamına geçiş yapacak olan öğrenciler) tarafına odaklanarak incelemek ve çıkarımlarda bulunmaktır. Bursa’da gerçekleştirilen alan araştırmasından hareketle, çalışmanın ilk boyutunda MTE gören öğrencilerin demografik özellikleri ve genel karakteristikleri tanımlanarak kendileri, okulları ve çalışma yaşamı ile ilgili konulara ilişkin algıları, genel lise öğrencileri ile karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Araştırmanın ikinci boyutunda ise, MTE gören öğrencilerin emek piyasası, çalışma yaşamı ve kariyer hedeflerine ilişkin algılarında belirleyici olan faktörler ortaya çıkarılmaktadır.

Alan araştırmasının sonuçlarına göre, MTE gören öğrencilerin düşük toplumsal statüye işaret eden farklı bir sınıfsal yapıya sahip oldukları görülmektedir. Bu gerçekten hareketle, MTE’in öğrencileri çalışma yaşamına daha iyi hazırladıkları belirlenmiş olmakla birlikte söz konusu öğrenciler, okuldan çalışma yaşamına geçiş aşamasında emek piyasasına girişi ertelemeyi planlamakta ve yüksek öğretim programlarına girmeyi hedeflemektedirler. Diğer yandan, öğrencilerin çalışma yaşamına yönelik algılarında ise, *mesleki hedeflerine yönelik bilgi ihtiyacı*, *emek piyasasına geçiş sürecine yönelik farkındalık*, *okula ve piyasaya yönelik farkındalık* ve *yüksek öğretime yönelik isteklilik* faktörleri belirleyici olmaktadır. MEGEP ile yeniden yapılanan mesleki eğitimin temel hedef ve amaçlarının, MTE gören öğrencilerin değerlendirmeleri ile örtüşmemesi, bu çalışmanın en önemli sonucunu oluşturmaktadır.

ANAHTAR KELİMELER

Mesleki ve Teknik Eğitim, Yeni Meslekçi Eğitim, Emek Piyasası, MEGEP, Okuldan Emek Piyasasına Geçiş, Çalışma ve Kariyer Algısı

ABSTRACT

Yazar : Burak Faik EMİRGİL
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı : Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri
Bilim Dalı : Çalışma Ekonomisi
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : xi + 131
Mezuniyet Tarihi :/...../2008
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Özlem IŞIĞIÇOK

VOCATIONAL EDUCATION FROM LABOUR MARKET PERSPECTIVE: A SURVEY ABOUT MARKET PERCEPTION OF VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS (BURSA CASE)

Vocational education policies are facing with paradigm shifts to be influenced by globalization process and neo-liberalism. “New vocationalist paradigms” are intending to strengthen the link between vocational education and labour market by getting individuals have key competences and making school-to-labour market transition more smooth. “Strengthening The Vocational Education and Training in Turkey (SVET)”, which is the first reflection of the new vocationalism policy on Turkish vocational and technical education system (VTE), reconstructing the VTE system in Turkey with *modular curriculum* and *national qualification system*.

This thesis aims to analyze SVET and make implications about SVET’s efficiency by focusing on the supply side (students which will make transition to labour market) than the demand side (employers) on the labour market. Firstly, it determines the VTE students’ demographical and general characteristics and investigates the perceptions about themselves, schools and working life comparing with general education students with a field study carried out in Bursa. Secondly, the study identify underlying dimensions that comprise of VTE students toward labour market, work and career-related issues.

Findings suggest that VTE students have a different class structure which refers to low social status. On the basis of this finding, although VTE still continues its efficiency to prepare the students to working life, VTE students plan to delay the school-to-labour market process and purpose to enter a higher education programs. On the other hand, VTE students’ perceptions toward labour market, work and career-related issues based on four factors: *need for career knowledge*, *school-to-work awarenees*, *school and labour market awarenees* and *higher education willingness*. The important result of this study is to display the mismatch between the main goals and views of VTE system in Turkey and VTE students’ evaluations.

KEY WORDS

Vocational and Technical Education, New Vocationalism, Labour Market, SVET,
School-to-Labor Market Transition, Work and Career Perception

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	<i>ii</i>
ÖZET	<i>iii</i>
ABSTRACT	<i>iv</i>
İÇİNDEKİLER	<i>v</i>
TABLolar	<i>viii</i>
ŞEKİLLER	<i>x</i>
KISALTMALAR	<i>xi</i>
GİRİŞ	1

1. BÖLÜM:

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

I. TEMEL KAVRAMLAR	4
A. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM	4
B. YENİ MESLEKÇİ EĞİTİM KAVRAMI	10
C. OKULDAN EMEK PİYASASINA GEÇİŞ	15
D. ÖĞRENCİLERİN KENDİLERİ VE ÇALIŞMA YAŞAMINA YÖNELİK ALGILARI	17
1. Öz Etkinlik ve Kontrol Odağı Kavramları	18
2. Piyasa ve Çalışma Yaşamına Yönelik Algı Kavramı	21

2. BÖLÜM:

ULUSLARARASI DÜZEYDE VE TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM: TEMEL SORUNLAR VE YENİDEN YAPILANMA

I. ULUSLARARASI DÜZEYDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN ARTAN ÖNEMİ VE AVRUPA BİRLİĞİ BOYUTU	23
A. ULUSLARARASI DÜZEYDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN ARTAN ÖNEMİ	24
1. Mesleki ve Teknik Eğitime Katılım ve Okullaşma Oranları	24
2. Mesleki ve Teknik Eğitime Yönelik Toplam Harcamalar	27
3. Mesleki ve Teknik Eğitime Yönelik Toplam Harcamaların Getirileri	29
B. AVRUPA BİRLİĞİ'NDE MESLEKİ EĞİTİM POLİTİKALARI	32
II. TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİ: TEMEL SORUNLARIN TANIMLANMASI VE YENİ EĞİLİMLER	36
A. TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE ORTA ÖĞRETİM BOYUTU	36
B. ORTA ÖĞRETİM DÜZEYİ ÖRGÜN MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİNDE TEMEL SORUNLARIN	

TANIMLANMASI	40
1. Arz Tarafında Biriken Temel Sorunlar	40
a. Mesleki ve Teknik Eğitimde Okullaşma Oranının Düşüklüğü	40
b. Örgütsel/ Sistemin İşleyişinden Kaynaklanan Sorunlar	41
c. İş Piyasası Hakkında Bilgi/ Enformasyon ve Yönlendirme Eksikliği	42
2. Talep Tarafında Biriken Temel Sorunlar	42
C. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİDEN YAPILANMA: ULUSAL MESLEKİ EĞİTİM SİSTEMİNİN ANA BİLEŞENLERİ	44
1. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)	45
2. Modüler Öğretim Yaklaşımı	46
3. Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi	48

3. BÖLÜM:

MESLEKİ EĞİTİM ALANINDA YAŞANAN PARADİGMA DEĞİŞİMLERİ VE DEĞİŞİME İLİŞKİN ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR

I. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE YAŞANAN PARADİGMA DEĞİŞİMLERİNE NEDEN OLAN FAKTÖRLER	52
A. PARADİGMA DEĞİŞİMLERİNE NEDEN OLAN ARZ KAYNAKLI FAKTÖRLER	52
1. Demografik Gelişmelerin Etkisi	52
2. Emek Piyasasının Değişen Örüntüleri	55
B. PARADİGMA DEĞİŞİMLERİNE NEDEN OLAN TALEP KAYNAKLI FAKTÖRLER	58
1. Küreselleşme ve Yeni Liberal Politikaların Etkisi: Kamusal Zihniyet Dönüşümü	58
2. Teknolojik Gelişmelerin Etkisi: Örgütsel ve Mesleki Yapıdaki Dönüşüm	61
II. PARADİGMA DEĞİŞİMLERİ VE ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR	70
A. MESLEKİ EĞİTİM ALANINDA PARADİGMA DEĞİŞİMLERİ	70
B. PARADİGMA DEĞİŞİMLERİNE YÖNELİK ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR	74
1. Talep Odaklı Hale Gelmesine Yönelik Eleştiriler	77
2. Toplumsal Sınıf Bağlamında Getirilen Eleştiriler	80

4. BÖLÜM:

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN PİYASA VE ÇALIŞMA YAŞAMI ALGISI ÜZERİNE BİR UYGULAMA

I. ARAŞTIRMANIN AMACI, KAPSAMI, HİPOTEZLERİ VE YÖNTEMİ	83
A. ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI	83

B. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	85
C. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	86
1. Araştırmanın Örneklemi	86
2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler	86
II. ARAŞTIRMANIN BULGULARI	87
A. GENEL KARAKTERİSTİKLER VE DEMOGRAFİK BULGULAR	88
B. ÖĞRENCİLERİN KENDİLERİNE, OKULLARINA VE ÇALIŞMA YAŞAMINA İLİŞKİN ALGILARI	97
C. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN PİYASAYA YÖNELİK ALGILARINDA BELİRLEYİCİ OLAN FAKTÖRLER	100
D. ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	108
SONUÇ	112
KAYNAKÇA	115
EK: ANKET FORMU	128
ÖZGEÇMİŞ	131

TABLolar

Tablo 1: Okuldan Emek Piyasasına Geçiş Sürecine İlişkin Teoriler	16
Tablo 2: Çeşitli Ülkelerde ISCED–3 Düzeyinde MTE Katılım Oranları	26
Tablo 3: Çeşitli Ülkelerde Eğitime Yönelik Harcamaların GSMH oranı	27
Tablo 4: ISCED–2 ve ISCED–3 Düzeyinde Gerçekleştirilen Harcamaların GSMH Oranı	28
Tablo 5: Örgün Eğitim Kurumlarında Uygulanan Program ve Okullar	38
Tablo 6: Eski Öğretim Yaklaşımı ve Modüler Öğretim Yaklaşımı Karşılaştırılması	47
Tablo 7: MEGEP Çerçevesinde Geliştirilen Yeterlilikler Seviyeleri	50
Tablo 8: Yaş Gruplarında 2050 Projeksiyonunun Bölgelere Göre Dağılımı	53
Tablo 9: 2006 Yılı İtibariyle Çeşitli Ülkelerde ve Avrupa Birliğı’nde Eğitime Katılmanın Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	53
Tablo 10: Çeşitli Ülkelerde 15–19 Yaş Arası Eğitime Katılma Oranları	54
Tablo 11: 2005 Yılı İtibariyle Çeşitli Ülkelerde İstihdam Edilenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	56
Tablo 12: 2005 Yılı İtibariyle Çeşitli Ülkelerde İşsizlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	56
Tablo 13. Yıllar İtibariyle Çeşitli Ülkelerde Üretimin Sektörel Dağılımı	65
Tablo 14: AB ve Türkiye’ye İlişkin Meslek Gruplarına Göre Beceri Sınıflandırması	67
Tablo 15: Eski Beceri Üretim Sisteminden Yeni Beceri–Çalışma İlişkisine Geçiş	68
Tablo 16: Mesleki Eğitim Alanında Paradigma Değışimleri	72
Tablo 19: Örneklemlerin Okul Türü Ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	88
Tablo 20: Örneklemlerin Eğitim Türüne Göre Dağılımı	89
Tablo 21: Cinsiyetin Eğitim Türlerine Göre Dağılımı	89
Tablo 22: Anne Eğitim Düzeyinin Eğitim Türlerine Göre Dağılımı	90

Tablo 23: Baba Eğitim Düzeyinin Eğitim Türlerine Göre Dağılımı	91
Tablo 24: Babanın İşteki Durumunun Eğitim Türlerine Göre Dağılımı	92
Tablo 25: Not Ortalamalarının Eğitim Türlerine Göre Dağılımı	92
Tablo 26: Doğum Yerlerinin Eğitim Türlerine Göre Dağılımı	93
Tablo 27: Öğrenci Ailelerinin Gelir Düzeylerinin Eğitim Türlerine Göre Dağılımı	94
Tablo 28: Mesleki Eğitim Gören Öğrencilerin Meslek Lisesini Tercih Etmelerindeki En Önemli Faktör	94
Tablo 29: Mesleki Eğitim Gören Öğrencilerin Okullarını Tercihlerinde Etkili Olan Faktörler	95
Tablo 30: Öğrencilerin Mezuniyet Sonrasına Yönelik Planlarının Eğitim Türlerine Göre Dağılımı	96
Tablo 31: Öğrencilerin Kariyerlerine Yönelik Bilgi Elde Etme Kanallarının Eğitim Türlerine Göre Dağılımı	97
Tablo 32: Varyansların Homojenliği Testi	98
Tablo 33: Okul Türü ve Eğitim Türüne Yönelik Varyans Analizi ve t-Testi	98
Tablo 34: Çoklu Karşılaştırma Tablosu	100
Tablo 35: Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi Sonuçları	101
Tablo 36: Varimax Yöntemi İle Döndürülmüş Faktör Matrisi ve Varyans Yüzdeleri	102
Tablo 37: Elde Edilen Faktörlerin Güvenilirlik Analizi	104
Tablo 38: Mesleki Eğitim Gören Öğrencilerin Piyasa Algılarında Belirleyici Olan Faktörlere Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi	105
Tablo 39: Anlamlı Farklılık Bulunan Bağımsız Değişkenlere Yönelik Post Hoc. Sonuçları	106

ŞEKİLLER

Şekil 1: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Sekiz Ortak Referans Seviyesi	35
Şekil 2: Mesleki Eğitim Gören Öğrencilerin Okuldan Emek Piyasasına Geçiş Süreci	51
Şekil 3: Faktör Analizi İçin Scree Plot Sonuçları	102

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
AYÇ	: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
ISCED	: Uluslararası Eğitim ve Standartları Sınıflandırması
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
MTE	: Mesleki ve Teknik Eğitim
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OKS	: Ortaöğretim Kurumlarına Seçme ve Yerleştirme Sınavı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
WOCAP	: Çalışma ve Kariyer Algısı Ölçeği

GİRİŞ

Mesleki eğitim, bireye iş hayatında belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren eğitim olarak tanımlanmakta ve tarihsel olarak gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkelerin sanayileşme süreçlerinde istihdamın niceliği ve niteliği bakımından önemli bir yer tutmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde, 80'li yıllardan itibaren mesleki eğitim alanına yeni bir bakış açısı getiren *yeni meslekeçi eğitim* anlayışı, mesleki eğitim ve emek piyasası arasındaki bağın güçlendirilmesini ve söz konusu güçlendirmeye yönelik kurumsal alt yapının oluşturulmasını hedeflemektedir. Günümüzde başta gelişmiş ülkeler olmak üzere çeşitli ülke örneklerinde görüleceği gibi, mesleki eğitimin piyasanın taleplerine daha duyarlı hale gelmesine yönelik olarak, mesleki eğitim sistemlerini *yeni meslekeçi eğitim* anlayışı doğrultusunda yeniden yapılandırarak piyasanın ve çalışma yaşamının ihtiyaçlarını en etkin biçimde karşılamayı amaçlamaktadırlar.

Türk mesleki ve teknik eğitim (MTE) sistemine bakıldığında, bir yandan MTE içerisinde okullaşma oranlarının düşüklüğü, örgütsel/sistemin işleyişinden kaynaklanan olumsuzlar ve iş piyasası ile etkin bir ilişki kurulamaması gibi sorunlar yer alırken diğer yandan MTE'in iş piyasasının talep ettiği niteliklere sahip vasıflı ara eleman ihtiyacını karşılayamaması ile oluşan genç işsizliği gibi emek piyasasına ilişkin sorunların yer aldığı görülmektedir. Bu durum Türkiye'de MTE'in son yıllarda "memleket meselesi" haline gelmesine neden olmuştur. Söz konusu sorunların ortadan kaldırılması amacıyla, 2002 yılında Avrupa Birliği'nin desteğiyle ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yanı sıra sosyal ortakların da işbirliği ile uygulamaya konulan "Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)", mesleki eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı hedeflemiştir. Projenin iki temel amacının olduğu görülmektedir: ilk olarak, müfredatın temel beceriler üzerinde yoğunlaşmasını ve müfredata ilişkin çok yönlü esneklik sağlayan *modüler müfredat*; ikinci olarak ise, Avrupa Birliği Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenen mesleki yeterlilikler tarafından şekillenen *Ulusal Mesleki Yeterlilikler Sisteminin* kurulması olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, öncelikli olarak *meslek eğitiminin çekici hale getirilmesi, piyasa şartlarına cevap verebilir bir*

biçimde yeniden yapılandırılması, akademik ve mesleki eğitim arasındaki farklılıkların azaltılması, okul-özel sektör işbirliğinin artırılması ve son olarak ulusal mesleki yeterlilik sistemi oluşturularak eğitim-piyasa-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, MEGEP'in söz konusu amaçlarını ve geleceğe ilişkin hedeflerinin uygulanabilirlik düzeyini, Bursa'da gerçekleştirilen alan araştırmasının sonuçlarına dayanarak tartışmaktır. Bu noktadan hareketle, alan araştırması iki boyuttan oluşmaktadır. İlk boyutta, meslek lisesi (endüstri meslek liseleri ve Anadolu teknik liseleri) 10. ve 11. sınıflarında eğitim gören öğrencilerin *kendileri, okulları ve çalışma yaşamı* ile ilgili konularda genel lise (düz lise ve Anadolu lisesi) öğrencileri ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci boyutunda ise sadece MTE gören lise öğrencilerine odaklanılarak, çalışma yaşamı, iş piyasası ve mesleki hedeflerine ilişkin algılarında belirleyici olan faktörleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, “mesleki ve teknik eğitim”, “yeni meslekçi eğitim”, “okuldan emek piyasasına geçiş” ve alan araştırmasının ana örgüsünü oluşturan “öz etkinlik ve kontrol odağı” kavramları ile “piyasa ve çalışma yaşamına yönelik algı” kavramı açıklanmıştır. Kavramsal çerçevenin çizilmesinin ardından ikinci bölümde, uluslararası düzeyde MTE'in artan önemi, MTE'e katılım ve okullaşma oranları, MTE yönelik toplam harcamalar ve harcamaların getirileri bağlamında ele alınmıştır. Uluslararası düzey içerisinde MEGEP'in Türkiye'de uygulamaya konulmasında kilit faktörlerden biri olan Avrupa Birliği'nin mesleki eğitim ve istihdam politikaları ele alınmıştır. Ardından Türkiye'deki MTE sistemi, tarihsel süreç, temel sorunlar ve MEGEP ile oluşan yeni eğilimler ile birlikte ele alınmış olup Türkiye'de MTE hakkında kavramsal ve genel bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır.

Üçüncü bölümde, mesleki eğitim alanında yaşanan paradigma değişimleri ve söz konusu paradigma değişimlerine ilişkin eleştirel yaklaşımlar açıklanmaya çalışılmıştır. Paradigma değişimine neden olan faktörler demografik ve emek piyasasında yaşanan gelişmeler ile küreselleşme ve yeni liberal politikaların etkisi ve teknolojik yeniliklerin etkisiyle üretim yapısında meydana gelen dönüşüm bağlamında ele alınmıştır. Yeni meslekçi paradigma değişimlerine yönelik eleştirel yaklaşımlar ise, mesleki eğitimin talep/piyasa

odaklı hale gelmesine yönelik eleştirilerin yanında toplumsal sınıf bağlamında yöneltilen eleştiriler ile birlikte ortaya konulmuştur.

Dördüncü bölüm, paradigma değişimlerine getirilen eleştirilerden hareketle şekillenen, MTE gören öğrencilerin piyasa ve çalışma yaşamı algısını ölçmek amacıyla gerçekleştirilen alan araştırmasının bulgularına ve bulguların değerlendirilmesine ayrılmıştır. Alan araştırmasının amacı, kapsamı, hipotezleri ve yöntemi belirtildikten sonra, uygulamanın sonuçları öncelikli olarak demografik özellikler, öğrencilerin kendileri ve çalışma yaşamına yönelik algıları ve algılarında belirleyici olan faktörler açıklanmıştır. Üçüncü bölümün sonunda ise, araştırma bulguları değerlendirilerek çalışma sonlandırılmıştır.

1. BÖLÜM:

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

I. TEMEL KAVRAMLAR

A. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

En basit anlamı ile bireyin tutum ve davranışlarındaki değişim sürecini ifade eden eğitim, değişik kaynaklarca farklı perspektiflerden bakılarak tanımlanıp yapılagelen bir kavramdır. Dar anlamı ile eğitim, “bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve belirli bir amaç doğrultusunda değişim meydana getirme süreci” (Başaran 1992) olarak tanımlanırken, geniş anlamı ile ise, “çocuğu veya yetişkini bedensel, ruhsal, zihinsel, toplumsal, ahlaksal yönleri ile oluşturmak ve geliştirmek için onun varlığındaki değer kaynaklarını ortaya çıkarmaya yönelik yöntem ve tekniklerin eyleme dönüştürülmesi” (Bilhan 1996) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan tanımların içeriği ne kadar değişse de bazı temel kavramların sabit kaldığı görülmektedir. Bu kavramlar, *davranış* (bilgi, beceri, anlayış, tavır, karakter gibi özelliklerin yansıması olarak), *amaç*, *değişim* ve *süreç* şeklinde sıralanabilir.

Mesleki ve teknik eğitim (MTE) ise genellikle, genel eğitimin özelliklerine bakılarak, bir bakıma genel ve akademik eğitimin *karşıtı* olarak düşünülerek tanımlanmaktadır.¹ Bu açıdan bakıldığında eğitimin kavramsal boyutunda olduğu gibi *mesleki eğitim* de tanımlanırken tek bir yaklaşıma bağlı kalmak veya tek bir pencereden bakmak hatalı olacaktır. Mesleki eğitimin kavramsal boyutunu söz konusu karşıtlığa/ikililiğe vurgu yapılarak dört tip başlık altında toplamak mümkündür (Moodie 2002: 249–259):

- a. **Epistemolojik:** Bu boyutta mesleki eğitim, *bilme* [knowing] ve *öğrenme* [learning] biçimleri olarak kavramlaştırılmaktadır. Bir *bilme* yöntemi olarak mesleki eğitim, genel eğitimin *teoriğe dayalı* akademik eğitiminden ayrı olarak belirli bir mesleğe ve işe yönelik *pratik* becerilerin ön planda olduğu bir eğitimi yansıtmaktadır. Bir *öğrenme* yöntemi olarak mesleki eğitim ise, genel eğitimin sınıf ve yazılı müfredata

¹ Söz konusu karşıtlığın tarihsel boyutuna ilişkin bir inceleme için bkz. Horowitz (1975).

dayalı öğrenme biçiminden farklılaşarak deney, gözlem ve taklit etme gibi metotlara dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, mesleki eğitim genel eğitimin açıklanmış, sınırları belirli bilgisinin karşısında açıkça belirtilmemiş, kendiliğinden gelişen bilgiyi kapsamaktadır.²

- b. Teleolojik:** Bu yaklaşımda mesleki eğitim hizmet ettiği amaca göre kavramlaştırılmaktadır. Bu bağlamda, mesleki eğitimin bireyleri çalışma yaşamına hazırlama doğrultusundaki *araşsal amacı* [instrumental aim] temel yaklaşım olarak ele alınmaktadır.
- c. Hiyerarşik:** Mesleki eğitimin tanımı, hiyerarşik açıdan üç şekilde sınıflandırılarak yapılmaktadır. İlk sınıflama mesleki düzeye (tekniker, teknisyen, profesyonel vb.) göre, ikinci sınıflama eğitim düzeyine (ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim vb.) göre ve üçüncü sınıflama biliş düzeyine (öğrenmenin ilk seviyesi {*şartlandırma, taklit ve düşünmeden, ezberden öğrenme*}, öğrenmenin ikinci seviyesi {*yaparak öğrenme ve problem çözme veya araştırmaya dayalı öğrenme*} ve üçüncü seviye {*soru sorma veya ortak alışkanlıkları dönüştürme*}) göre yapılmaktadır.
- d. Pragmatik:** Mesleki eğitimin pragmatik yönü, onun bazı ülkelerde belirli bir amaca yönelik kurumsal niteliğinden ziyade piyasaya bağlı iş ve örgütsel kültürün bir parçası olması sonucunu doğurmaktadır. Bu tanımlamaya göre, MTE'nin kabul edilen tanımları devirden devire değişmekte olup, MTE'nin doğası yeni koşullara *uyum* göstermeye oldukça yatkındır.

MTE, genel anlamda bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini ilköğretim sonrası dönemde kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, toplumsal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme; birey, meslek ve eğitim boyutlarının dengeli olarak bir araya getirilmesinden oluşmuş bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Alkan, Doğan & Sezgin 2001:3). *Mesleki eğitim*, bireye iş hayatında belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve iş

² Bu noktada mesleki eğitimin kendi içinde de çeşitli sınıflara ayrılabilirliğini vurgulamak gerekmektedir. Konu ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Cantor (1989).

alışkanlıkları kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren eğitim olarak tanımlanırken; *teknik eğitim* ise ileri düzeyde fen ve matematik bilgisi ile uygulamalı teknik yetenekleri gerektiren, meslek hiyerarşisinde orta ve yüksek kademeler arası düzey için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandıran ileri düzeyde bir meslek eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Alkan vd., 2001: 4-5).

MTE'in düşünsel temellerine bakıldığında *ampirizm*, *doğacılık (natüralizm)* ve *pragmatizm* gibi felsefi akımlardan etkilendiği görülmektedir. Mesleki eğitim görüşü, 17. yüzyıl başlarında eğitimi *deneyim* ilkesine dayandırarak, ilk defa kuramsal bütünlüğe sokma çabası gösteren John Locke (Varış 1998: 46) ile başlamış 18. yüzyılda Jean Jacques Rousseau'nun doğacı (natüralist) görüşü ile ilgi kazanarak 20. yüzyılda C.S. Pierce tarafından geliştirilen ve John Dewey tarafından zenginleştirilerek pragmatizm temelli deneysel (experimental) ve ilerlemeci (progressive) eğitim görüşleriyle yaygın hale gelmiştir. Bu bakımdan, MTE'e uygun düşen görüş, eğitimi insanın çevreye uyumuna ve çevresini geliştirmesine yardım etmesi olarak gören ve esas itibariyle pragmatik yönleme dayanan, *deneyci görüş* olduğu ileri sürülmektedir (Alkan vd. 2001: 44).

Günümüzün MTE sistemlerine bakıldığında ise, söz konusu sistemleri etkileyen en önemli görüş kuşkusuz John Dewey'in görüşleri olduğu görülmektedir. İkiliğe vurgu yapan görüşlerin aksine Dewey, diğer insanlarla birlikte çalışan ve birbirini etkileyen bireylerin üretimde bulunduğu bir dünyada, inşa eden ve etkin bir biçimde peşinden koşan bir *bilgi* tasavvur etmektedir. Dewey'e göre bilgi ve gerçek ne kesindir ne de verilmiştir; yalnızca insanların "deneyimleri" aracılığıyla inşa edilir. Deneyimin bu biçimi, Dewey'in epistemolojisinde merkezi bir yere sahip olmaktadır. Araştırma veya bilginin peşinden gitme, söz konusu deneyim aracılığıyla yürütülmek zorundadır ve Dewey'e göre bu durum, toplumsal ilerleme yolunda engellerin ortadan kaldırılması ve sorunların aşılması yönünde pratik bir etkinlik haline gelmektedir (Hyland 1993: 94).

MTE, gerek *bireysel* gerek *toplumsal* gerekse *ekonomik* yönden ihtiyaç duyulan bir eğitim biçimidir. *Bireysel açıdan*, MTE'den yararlanma bakımından birbirinden farklı beş grup altında toplanarak incelenmektedir. Birinci grup genellikle on üç ve on sekiz yaşları arasındaki tam gün öğrenim gören öğrencilerdir. İkinci grup, ortaöğretim sonrası düzeydeki

genç ve yetişkinlerin oluşturduğu gruptur. Üçüncü grubu, ortaöğretim sonrası çağda öğrenimini tamamlamadan okuldan ayrılmış ve çalışma yaşamına girmiş bireyler oluşturmaktadır. Dördüncü grup, yetişkinlerin oluşturduğu ve çalıştıkları mesleklerde gelişme gereksinimi ile karşı karşıya olan bireylerdir. Nihayet, son grupta ise, bedensel, zihinsel, sosyal ve psikolojik özürleri nedeniyle çalışamaz duruma düşerek mesleki yeterliliğini kaybetmiş bireyler yer almaktadır (Alkan vd. 2001: 10–11).

Toplumsal açıdan, MTE’ye olan gereksinim, bireyin sosyal etkinliklere katılma içgüdüğü ya da sosyal bir varlık olmasının doğal sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Konuya sosyal psikoloji açısından bakıldığında, birey ve grupların mesleki yeterliliklerini geliştirmede ve toplumsal işbirliğine katılımlarını sağlamada meslekler eğitim için önemli bir araç olmaktadır. MTE bir yandan meslekleri bireyler için eğitici bir ortam olarak değerlendirirken öte yandan bireylerin potansiyellerini meslekleri öğrenmek için yönlendirmelidir. MTE’ye olan *ekonomik gereksinim* ise, özellikle işgücünün verimli bir biçimde değerlendirilmesi doğrultusunda günümüzde giderek önem kazanmaktadır. Nitekim, ekonomi ve emek piyasası açısından MTE, öncelikli olarak insan emeğini değerlendirmek, bireylerin yaratıcı güçlerini ortaya çıkararak bilgi, beceri ve yeterliliklerini yükseltmek suretiyle, ülke ekonomileri açısından üretim faktörü olmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

MTE tarihsel süreç içerisindeki gelişimine bakıldığında İlkçağ, Ortaçağ ve Modern çağ (Sanayi Dönemi) şeklinde olmak üzere üç dönem halinde incelemek yararlı olacaktır. İlkçağ dönemindeki geleneksel eğitim anlayışı, kölelik düzeni üzerine kurulu toplumsal yapı ve üretim sisteminin *aileye dayalı* olması nedeniyle; MTE’i eğitim sürecinin dışında bıraktığı görülmektedir. Ortaçağa yaklaşıırken aile dışında gelişen uzmanlaşma ve iş bölümü sanatkârlar tarafından geliştirilen lonca düzeni içerisinde *çıraklık*, *kalfalık* ve *ustalık* aşamalarında oluşan yeni bir sistemin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Ortaçağ boyunca uygulanan teknikler el becerisine dayalı belirli bir standart ve mekanizasyonu olmayan işlerdir. Ortaçağ kapanırken 16. ve 17. yüzyıllardaki bilimsel buluşlar ve keşiflerin gelişimi, eğitimde gerçekçi bir yaklaşımın benimsenmesine, bilim ile pratik sanatların eğitim alanına girmesine yol açmıştır.

Rönesans ve Reform dönemlerinde MTE'in kuramsal temellerinin gelişmesine karşılık, okul programlarında sistemli bir biçimde yer almaya başlaması, 19. yüzyılın ilk yarısında endüstrileşme süreci ile birlikte üretim ve yönetim tekniklerinde değişimlerin yaşanmasının bir sonucu olarak gerçekleşmiştir. Bu dönemde geleneksel MTE'in boyutlarını etkileyen, köklü değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimlere örnek olarak fabrika sisteminin gelişmesi, çalışanlar arasında iş bölümü ve uzmanlaşmanın artması, sosyal hareketlilik, çalışma saatlerinin azalması, zorunlu öğrenim süresinin uzaması ve genç işsizliğinin artması gibi nedenler sayılabilir.

19. yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde, öncelikli olarak ortaöğretim düzeyinde MTE'in bir kurum haline gelme aşamasında iki eğilim etkili olmuştur: birincisi, *ortaöğretim düzeyinde görülen genişleme/yayılma ve farklılaşma*, ikinci olarak da, *belirli meslek kurslarının ve çıkarlık programlarının resmîyet kazanıp birleştirilerek kamu okullarına dâhil edilmesidir* (Benovat 1983: 63).³ 20. yüzyılın başlarında ise, devletlerin *orta sınıf ve işçi sınıfı*nı politik bakımdan güçlendirme baskısı altına almalarından dolayı mesleki eğitim programlarına olan destek giderek genişlemiştir. Diğer yandan, farklı ideolojilere sahip olan ülkelerin mesleki eğitim konusunda farklı görüşe sahip oldukları, ortak görüşe sahip oldukları tek noktanın ise, özel mülkiyete ve sınıfsal yapıya doğrudan nüfuz etmeden ekonominin işlemlerini rasyonalize etme arzusu olduğu bilinmektedir (Kantor 1986: 401). Ancak Lewis, bu durumun toplumsal sınıf bağlamında, mesleki eğitim alanlarının mesleki uğraşlar içerisinde daha aşağı statüde olanlarla bağdaşma noktasında hemen hemen evrensel bir nitelik taşıdığını öne sürerek, söz konusu durumu *mesleki eğitimin tarihsel bir sorunu* olarak değerlendirmektedir (Lewis 1991: 96'dan akt. Hyland 1993: 97). Lewis (1998a) bir diğer çalışmasında ise, bilginin bu şekilde liberal ve mesleki eğitim olarak ayrılmasının *işgücünün meslek hiyerarşisinde* açıkça ortaya çıktığını ve bu durumun da eninde sonunda *toplumun sınıfsal yapısında* görünür hale geldiğini savunmaktadır.⁴

³ Benovat söz konusu makalesinde, bazı ülkelerin 19. yüzyılda eğitimin fayda sağlayan yönlerine yatırım yapmalarını, 20. yüzyılın ikinci yarısında geliştirilen *beşeri sermaye teorisinin* bir çeşit *öncülü* olarak görülebileceğini iddia etmektedir.

⁴ Mesleki eğitimin liberal eğitim ile karşılaştırıldığında geleneksel olarak düşük statüye sahip olduğunu vurgulayan Sanderson (1993: 189–192), Britanya örneğinden yola çıkarak tarihsel süreç içerisinde liberal eğitimin mesleki eğitimden neden daha prestijli olduğunu irdelediği makalesinde, söz konusu duruma yol açan ve 20. yüzyıl boyunca geçerliliğini korumuş olan beş neden öne sürmektedir: “İlk olarak, liberal eğitim, bu eğitimi yaşamlarını kazanmak için almaya ihtiyaç duymayan bağımsız kişilerin eğitim biçimidir ve böylece liberal eğitimin özü, bağımsızlık derecesi yüksek bir *toplumsal statü* ile ilişkisinde yatmaktadır. İkinci olarak, liberal eğitim mesleki eğitime göre daha ucuz bir eğitim türüdür. Üçüncü olarak, liberal eğitim bazı ülkeler

İki dünya savaşı arası döneme bakıldığında, ikili (dual sistem) Alman modeline dayanan yarı zamanlı ticaret ve endüstri okullarının Doğu Avrupa'nın yanı sıra Brezilya, Şili ve Latin Amerika'nın diğer bölgelerinde kurulduğu görülmektedir. Savaş sonrası dönemde ise bağımsız bir biçimde kalkınan ülkelerde de ortaöğretim sonrası mesleki eğitim programları, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) gibi uluslararası kuruluşların da kayda değer desteği ile giderek yaygınlaşmıştır (Benovat 1983: 64).

1980'li yıllardan itibaren ise MTE anlayışında, küreselleşen ekonomik düzenin baskısı sonucu yeni bir aşama ve paradigma değişimine geçilmiş, MTE'in çalışma yaşamı ile bağları giderek kuvvetlenmiştir. İşyerindeki Fordist *sıradanlık/tekdüzelik* teknolojik, yönetsel ve toplumsal *karmaşıklıkla* yer değiştirmiştir. İstihdam edilenlerin artık belirli işler için eğitilmek yerine, işyerinde ihtiyaç duyulan *esneklik* için eğitilmeleri gerekmektedir. Çünkü çalışmanın ve işin karakterinin değişmesiyle birlikte geleneksel iş odaklı spesifik mesleki eğitimin yerini *yeni meslekçi eğitim* felsefesine bırakmıştır (Lewis 1998a: 286).

Tarihsel süreç içerisinde, MTE alanına farklı bir bakış açısı getirmiş olan yeni meslekçi eğitim anlayışı, köken itibarıyla 1980 yılında Britanya ekonomisinin durgunluk ve işsizlik (özellikle genç işsizliği) döneminde ortaya çıktığında, muhafazakâr politik görüşe sahip iktidar partisi tarafından ekonomi ile eğitim arasındaki bağı güçlendirme amacıyla savunulan bir sosyal politika aracı olarak öne sürülmüştür. Böylece, günümüzde mesleki eğitim, *temel beceri ve yetkinlikler* çerçevesinde ele alınarak (bir bakıma yeniden tanımlanarak) genel eğitim ile arasındaki sınırın ortadan kalkması ve mesleki eğitimin genel eğitimi kapsayacak şekilde genişlemesi yönünde bir eğilim ortaya çıkmıştır. Bu amaçla, günümüzde başta İngiltere ve ABD olmak üzere birçok ülke, mesleki eğitim sistemlerini *yeni meslekçi eğitim* anlayışı doğrultusunda yeniden yapılandırarak piyasanın ve çalışma yaşamının ihtiyaçlarını en etkin biçimde karşılamayı hedeflemektedirler.

açısından Latin ve Yunan kültürlerinden gelen gizemin itibarını taşımaktadır. Dördüncü olarak ise, liberal eğitimde Kilise, Devlet ve İmparatorluk ile ilişkilerinden gelen daha ileri bir prestijin kazanımı söz konusudur. Son neden ise, *liberal disiplinden geçmiş bir kişinin diğer farklı konu ve alanlarda da eğitilebilme esnekliğini gösterebilmesidir.*"

B. YENİ MESLEKÇİ EĞİTİM KAVRAMI

Meslekçi eğitim [vocationalism], müfredat programının içeriğinin mesleki ya da endüstriyel açıdan getireceği yararlara, *insan sermayesi olarak pazarlanabilirlik* değerine göre belirlenmesi gerektiğini savunan bir eğitim felsefesi olarak tanımlanmaktadır (Marshall 2005: 491). Diğer bir kaynağa göre ise meslekçi eğitim, “özellikle orta öğretim düzeyindeki okullarda, öğrencilere yönelik daha iyi işler için ihtiyaç duyulan ve emek piyasasının stratejik kazanımlarını verecek olan hem akademik hem mesleki becerilerini geliştirmek üzere müfredatlarını düzenlemeleri için bir yöntem” şeklinde tanımlanmaktadır (Encyclopedia of Education 2002: 2640). Meslekçi eğitim, temel olarak araçsal amaçlarla şekillenen bir eğitim biçimi olup, meslekçi eğitim düşüncesine sahip politika üreticileri, eğitimin temel amacının öğrencileri emek piyasası ve istihdama hazırlamak olduğunu savunmaktadırlar (Winch & Gingell 1999: 246).

Meslekçi eğitim kavramı, yeni bir kavram olmayıp bu alanda çalışan araştırmacılara göre, 20. yüzyılın başlarında, felsefi altyapısını John Dewey’in çalışmalarının oluşturduğu (Lakes 1997) liberal bir görüş olarak, eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi ve mesleki eğitim olanaklarının işçi sınıfı ve göçmen gençler için genişletilerek artırılması amacı ile ortaya çıkmıştır. Ancak günümüzdeki araştırmacılar, bu kavramın demokratik duyarlılıkların bir ürünü olmayıp, işverenler ile verimli ve etkin çalışma düşüncesini [efficiency-minded] benimseyen eğitimciler tarafından, okullar aracılığıyla çalışanları kontrol etmek ve endüstri toplumunu sağlamlaştırma [stabilize] düşüncesini taşıdığını iddia etmektedirler (Kantor 1986: 402).

Yeni meslekçi eğitim [new vocationalism] yaklaşımı ise, ilk kez 1980’li yıllarda İngiltere’de geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. O yıllarda bu anlayışın temel amacı, eğitim ile ekonomi arasındaki ilişkinin düzeyini yükseltmek ve bu sayede daha fazla sayıda özerk⁵ bireyin mesleki eğitim görmesini teşvik ederek işsizliği azaltmak ve bu yolla ekonomik büyümenin gerçekleşmesini sağlamaktır.

⁵ James D. Marshall (1997), yeni meslekçi eğitimin demokratik olmayan açılımlarını John Dewey ve Michel Foucault’nun perspektiflerinden eleştirdiği makalesinde, mesleki eğitim tercihinde bulunacak bireyin istek ve ilgisi doğrultusunda *özerk bir biçimde* tercih yapması gerektiğini vurguladıktan sonra yeni meslekçi eğitimin yeni liberal politikalar tarafından şekillenmesi dolayısıyla, yeni meslekçiliğin dünyasında eğitimin *hakikat* ve *kalitesinin* tamamen iş dünyasının değerleri tarafından şekillendiği için bu tip bir “bağımsız” tercihin kesinlikle söz konusu olamayacağını iddia etmektedir.

Yeni meslekçi eğitim, *akademik ve mesleki eğitimin bütünleşmesini, okul ve iş başında eğitim arasındaki ilişkinin artmasını ve kariyer hedefleri doğrultusunda geniş bir mesleki beceri edinmeyi* vurgulamaktadır (Olkun & Şimşek 1999: 3). Yeni meslekçi eğitimi karakterize eden elementlere bakıldığında ise, *genel mesleki yetkinliklerin kazandırılması, akademik ve mesleki müfredatın bütünleştirilmesi, okuldaki çalışma yaşamına geçişin uyumlu, kolay ve pürüzsüz hale getirilmesi ve yeni bir kurumsal ve örgütsel yapılanmanın sağlanması* olduğu görülmektedir (Grubb 1996a: 78).⁶ Grubb, yeni meslekçi eğitim anlayışının altı farklı göstergesi olduğunu iddia etmektedir: ilk gösterge, ortaöğretim aşamasında mesleklere yönelik eğitim alanında müfredat bazında çeşitlenme/farklılaşma; ikincisi, ortaöğretim sonrası aşamada mesleklere yönelik eğitim alanında müfredat bazında çeşitlenme/farklılaşma; üçüncüsü, çalışma yaşamı ile ilgili içeriğe sahip okullaşma; dördüncüsü okuldaki çalışma yaşamına geçiş; beşincisi geleceğe yönelik işgücü yapısını tahmin etme ve altıncı gösterge ise okul dışı mesleki eğitim programlarının artırılmasıdır (Grubb 1985: 527–538).

Grubb, ABD’de yükselen yeni meslekçi eğitim anlayışını, işyerindeki rekabeti sağlamak için akademik standartları yükseltme; problem çözme, “öğrenmeyi öğrenme” ve takım çalışması gibi yeni işyeri esaslarına odaklanma; mesleki yetiştirme odaklandığı konuları genişletme; tek bir mesleki disiplin yerine meslek gruplarını çeşitlendirme gibi çok çeşitli düzenlemeler yoluyla açıklamaktadır. Bu eylemlerin bir sonucu olarak *yeni meslekçi eğitim, akademik/genel eğitim ile mesleki eğitim arasındaki sınırları bulanıklaştırarak mesleki eğitimi daha görünür ve yararlı hale getirmektedir* (Grubb 1996a’dan akt. Lewis 1998a: 287). Grubb (1996b’den akt. Eliophotou 2002: 526) diğer bir çalışmada ise, yeni meslekçiliğin, John Dewey’in “*meslekler aracılığıyla eğitim*”⁷ ideali ile aynı çizgide olduğunu ileri sürmektedir.

Gray’e göre (1991: 443’den akt. Lewis 1998a: 288) yeni meslekçi eğitimin ana hedefi, uygulamalı mesleki eğitim deneyimini genel eğitimi tercih eden bireyler için daha ulaşılabilir hale getirirken aynı zamanda, mesleki eğitimi tercih eden bireyleri de genel

⁶ Diğer yandan, meslekçi eğitimin tek bir versiyonunun olmadığı, ülkelerin toplumsal ve politik bağlamlarına dayalı olarak meslekçilikten uzaklaşma [devocationalised], radikal meslekçilik [radically vocationalised], yeniden meslekçilik [revocationalised] gibi farklı biçimlerde tanımlanarak ortaya çıkabilmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Bates (1989).

⁷ “Diğer tüm yöntemlerden farklı olarak meslekler *aracılığıyla* eğitim öğrenmeye sevk eden birçok faktörü içinde birleştirmektedir. İçgüdüleri ve gelenekleri sürece dâhil eder, pasif düşüncelerin düşmanıdır... Meslekler *için* tek uygun öğrenme meslekler *aracılığıyla* öğrenmedir.” (Dewey 1966: 309).

akademik eğitime ulaşılabilirliğini artırmaktır. Aring (1993: 401'den akt. Lewis 1998a: 288) ise, mesleki eğitim alanında yeni bir bakış açısına ihtiyaç duyulduğunu belirtip *yeni meslekçi eğitim* kavramına atıfta bulunarak, “mesleki”, “akademik”, ve “teknik eğitim” gibi geçen yüzyılın emek piyasasına ait ve yüksek performansa dayalı geleceğin işyerlerinde bir değeri olmayan söz konusu ayrımların yerine tüm bu kelimeleri kapsayıcı yeni bir kelimeye ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Eliot ve May (1996) çalışmalarında, yeni meslekçi eğitimin çeşitli bileşenleri olduğunu öne sürerek bu bileşenleri *akademik ve mesleki eğitimin bütünleşmesi, eğitimcilerin değişen rolleri ile öğrenci merkezli eğitime karşı olan eğilim ve yeni meslekçi eğitimin genişleyen önemi ve uygulanabilirliği* şeklinde sıralamaktadır.

Ulusal ekonomilerin giderek küreselleşmesi, hızla değişen piyasalar, mal ve emek piyasalarında giderek artan küresel rekabet, teknolojik yenilikler ve üretken süreçte kitle üretiminden esnek uzmanlaşmaya geçiş şeklinde karakterize edilen yeni ekonomiye içkin olan yeni çalışma biçimlerinin gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve yeterliliklerle donatılmış bir işgücü ihtiyacı, yeni meslekçiliğin hükümetlerin eğitim politikalarında belirleyici olmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, küresel rekabet ve üretim yapısındaki gelişmeler mesleki eğitime olan ilgiyi artırarak mesleki eğitimi dönüştürmüş ve yeniden tanımlanmasını gerekli kılmıştır.

İngiltere’de yeni meslekçi eğitim anlayışı çerçevesinde uygulamaya konulan ilk proje, 1982 yılında cinsiyet farkı gözetmeksizin 14–18 yaş arası kişilere yetenekleri dâhilinde doğrudan teknoloji ve iş odaklı kurslar sağlayan, *Teknik ve Mesleki Eğitim İnisiyatifi* [Technical and Vocational Education Initiative]’dir (Coffey 1999: 359). İş esaslı meslekçilikten temel becerilere dayalı ve transfer edilebilir meslekçiliğe kayışı ifade eden bu girişimi (Lewis 1998b: 6), 1986 yılında belirli mesleklere yönelik mesleki yeterliliklerin standardizasyonu amacıyla oluşturulan Ulusal Mesleki Yeterlilik Konseyi [The National Council for Vocational Qualification] izlemiştir. 1988 yılında yürürlüğe giren Eğitimde Reform Yasası [Education Reform Act] ise, İngiltere’de 1944 Eğitim Yasası’nda sonra müfredata yönelik en kapsayıcı reform girişimi olmuştur. Özellikle ABD’de 1980’li yılların sonundaki ilk reform dalgası mesleki eğitimden ciddi bir biçimde uzaklaşılmasına neden olmasına rağmen, 1990’lı yılların başındaki ikinci reform dalgası, *işyerini* esas alarak bu alanda yeniden yapılanmayı hedeflemiştir. ABD’de mesleki eğitim sistemi, yeni meslekçi eğitim anlayışı

çerçevesinde işveren sınıfının gereksinimlerine cevap vermek üzere yeniden yapılandırılmıştır (Molnar 1996'dan akt. Lewis 1998b: 5).

1990'lı yılların başlarından itibaren gerek sermaye piyasalarının gerekse emek piyasalarının dönüşüm sürecine girmesi mesleki eğitim alanında diğer ülkelerin de eğitim politikalarında reform girişimlerini zorunlu kılmıştır. 1994 yılında beş ülkenin (Birleşik Krallık, İskoçya, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda) mesleki eğitim reform alanlarını kapsayan araştırmanın sonuçlarına göre söz konusu reform alanları (MEST 1995: 7):

- Yeterlilik odaklı eğitim ve yeterlilik standartlarının geliştirilmesi,
- Modüler/esnek müfredatın geliştirilmesi,
- Kaliteye yönelik teminatların ve sorumlulukların ölçümünün artırılması,
- Kredi transfer düzenlemelerinde reform,
- MTE alanına yönelik sanayi karışıcılığının artırılması,
- Okuldan çalışma yaşamına geçiş programlarının artırılması,
- Öğretmen ve öğretimin kalitesine daha fazla odaklanılması olarak tespit edilmiştir.

Reformlar, İngiltere ve ABD gibi gelişmiş ülkelerin ardından Meksika, Tayland, Singapur, Vietnam, Güney Afrika ve Çin gibi gelişmekte olan ülkelere de uygulanmaya başlanmıştır. Tüm bu gelişmelerin temel mantığı, *eğitim ve yetiştirme sistemlerinin, ekonominin çağdaş gereksinimleri ile daha yakın ve kapsamlı bağlar kurması gerekliliğinin anlaşılmasına dayanmaktadır* (Chappell 2003: 22). Bu görüş genel hatları ile *akademik konularla meşgul olmanın çok yaygın olması nedeniyle bu durumun işçi alım sürecini olumsuz etkilediğini; öğrencilerin temel beceriler konusunda donanımlarının yetersiz olduğunu ve mezunların istihdam bakımından eksik hazırlandıklarını* savunan işverenler tarafından desteklenmiştir (McCormick 1988: 37). Eğitim ve ekonominin arasındaki ilişkinin kuvvetlenmesinin gerekliliği ulusal düzeyin ötesinde OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların raporlarında da vurgulanmıştır (Papadopoulos 1994).

Yeni meslekçi eğitim ayrıca beşeri sermaye teorileri ile benzer bir biçimde, *sosyal adalet ve ekonomik etkinliğe* vurgu yapmaktadır. Günümüzde varolan akademik eğitim sistemi ekonominin “ihtiyaçları”na uygun olmadığı ve beşeri potansiyeli boşa harcadığı için reddedilmektedir. Böylece, *meslekçi ideolojinin merkezinde yer alan “yeterlilik”e yapılan vurgu, açık bir biçimde Ortodoks (liberal) akademik metotların içinde zımni bir biçimde yer alan elitizme karşı çıkmaktadır* (Hickox 1995: 158).

Yeni meslekçi eğitim, jenerik (generic) dolayısıyla *transfer edilebilir* mesleki beceriler düşüncesine dayanmaktadır. Günümüz emek piyasalarında, uzmanlık gerektiren işler için spesifik mesleki yeterlilikler yerine “*kişisel ve transfer edilebilir*”, “*öz*” ya da “*anahtar*” (yaygın deyişle “*temel*”) becerilere olan gereksinim artmaktadır (Ainley 2007: 281). Yeni meslekçi eğitimin gereksinim duyduğu beceriler ile ilgili belirli bir sınıflandırma bulunmamakla birlikte, ABD’de Çalışma Bakanlığı’nın yayımladığı bir rapor (1990), işgücünün sahip olması gereken becerileri *temel beceriler* (okuma, yazma, matematik, dinleme, konuşma), *düşünsel beceriler* (yaratıcı düşünce, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, muhakeme) ve *kişisel beceriler* (sorumluluk alma, kendine güven, sosyalleşme, bireysel yönetim, doğruluk/dürüstlük) şeklinde sınıflandırmıştır.

Yeni meslekçi eğitimin *epistemolojik* boyutunun ötesinde *sosyolojik* boyutunu ön plana çıkaran Lewis (1998b), akademik/liberal eğitim ile mesleki eğitim arasındaki gediğin gerçekte toplumsal olduğunu vurgulayarak; bir yanda yüksek statülü bilgiye sahip elit veya beyaz yakalı sınıf, diğer yanda ise daha düşük bilgiye sahip mavi yakalı sınıf bulunduğunu dile getirdikten sonra, söz konusu durumun mesleki ve akademik bütünleşme tartışmalarının uzağında olduğunu dile getirmektedir. *Yeni meslekçi eğitim, akademik eğitim görmeyen öğrencileri çalışma yaşamına hazırlama noktasında daha etkin olmakta ve toplumda okuryazarlığın, işlerin ve söz hakkının düzensiz dağılımında ifadesini bulan eşitsizliğin yeniden üretimini göz ardı etmektedir* (1998b). Hickox’un aktardığı diğer bir sosyolojik yorum ise, meslekçi ideolojilerin örtülü bir biçimde yeni liberal ekonomik düzeninin ihtiyaç duyduğu *yeni vatandaş* ve *yeni çalışan* modeli yaratmak için ihtiyaç duyulan bireyselci değerlere odaklanmakta olduğudur (Hickox 1995: 154).

C. OKULDAN EMEK PİYASASINA GEÇİŞ

Yeni meslekçi eğitim görüşü, en açık ifadesini okuldan çalışma yaşamına geçiş [school-to-work transition] sürecinde bulmaktadır (Lewis 1998a: 9). Geçiş süreci genel hatları ile *tam zamanlı olarak eğitim gördüğü okuldan ayrılıp mezun olan bir bireyin görelî olarak sağlam-güvenceli-tam zamanlı bir işe yönelik hareketi aracılığıyla emek piyasasında meydana gelen dinamik ve karmaşık bir süreci ifade etmektedir*. Emek piyasasına yeni giren genç bireyler, yavaş yavaş deneyim kazanmakta ve eğitiminde kazandığı bilgilerini çalışma becerilerine dönüştürmektedir (Mansuy vd. 2001).

İşgücü becerilerinin kalitesinde yükselme hedefiyle *işverenlerin talepleri* doğrultusunda şekillenen eğitim reformları, mesleki eğitim programları ile özel sektör arasındaki bağı güçlendirerek öğrencilerin okuldan çalışma yaşamına geçişini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Marcelle 2000: 37–38). Bu alanda toplumların iki temel hedefi bulunmaktadır: birincisi, bütün gençlere emek piyasasının taleplerine yanıt verebilecek mesleki donanımı sağlayacak eğitim fırsatlarını sunmak, ikinci olarak da uzun dönemli işsizliğe maruz kalan gençlerin sayısını, onları işgücü piyasasıyla bütünleştirecek programlar aracılığıyla azaltmaktır. Her iki amaca ulaşmada *dezavantajlı* genç işsizlere yönelik istihdam programları kadar etkin bir eğitim sistemine de ihtiyaç duyulmaktadır (Gündoğan 2006: 109).⁸

Okuldan çalışma yaşamına geçiş konusuna ilgi, gerek OECD ve ILO gibi uluslararası kuruluşların gerekse Avrupa Birliği ülkeleri, ABD ve Avustralya gibi ülkeler başta olmak üzere, 1970’li yılların sonlarına doğru gençlerin emek piyasasına giriş aşamasında engel ve zorluklarla karşılaşması sonucu pek çok ülkede giderek yoğunluk kazanmıştır. Gençlerin emek piyasasında yaşadıkları zorluğun en önemli nedeni ise, geleneksel tam zamanlı istihdamın yerini esnek çalışma modellerinin almasıyla birlikte işsizlik sürelerinin uzaması ve istihdamın *eğreti* hale gelmesidir.

⁸ Okul ile çalışma yaşamı arasındaki geçişin pürüzsüz olduğu veya olması arzu edilen bu tür eğitim sistemlerini Jallade (1989: 173), “geçiş eğitimi [transition education]” olarak adlandırmaktadır.

Söz konusu yapının yeniliğine vurgu yaparak emek piyasasının geçişsel [transitional labour market] olması gerektiğini öne süren Schmid (1998: 12), istihdamı çevreleyen ve istihdam ile aralarında geçişlerin gözleneceği dört alanı *eğitim, boş zaman, enformel aktiviteler ve işsizlik* olarak tanımlayarak; bireyin yaşamında söz konusu dört alan arasında *geçişlerin daha hızlı ve daha sık* olarak yaşandığını belirtmektedir. Söz konusu geçişsellik, istihdamın sürekli/kalıcı karakterinin yerine geçici karakterini yerleştirmektedir. Diğer yandan, okuldan emek piyasasına geçiş alanında giderek genişleyen tartışma alanlarını üç başlık altında toplamak mümkündür (Mansuy vd. 2001: 16):

- (1) Eğitim sistemi içinde sağlanan yetiştirme eğitiminin (iş başında eğitimin) değerlendirilmesi,
- (2) Genç işsizliğinin sınırlandırılması ve gençlerin istihdamdan dışlanmasının önlenmesi,
- (3) İşverenlerin gereksinimlerini ve emek piyasası yönetimi politikalarını göz önünde bulundurarak gençlerin işyeri ile bütünleşmesini desteklemek.

70'li yıllardan bu yana süregelen bu ilgi okuldan çalışma yaşamına geçiş sürecini kamusal meselelerin başlıca tartışma konusu haline getirmekle birlikte, konuyla ilgili analiz ve teoriler aynı zeminde buluşmaktan uzak olmuştur. Tablo 1'den de görüleceği gibi, okuldan emek piyasasına geçişe yönelik teorileri; *bireysel davranışı temel alan teoriler* ve *emek talebini temel alan teoriler* şeklinde ikiye ayırmak mümkündür.

Tablo 1. Okuldan Emek Piyasasına Geçiş Sürecine İlişkin Teoriler

Bireysel davranışı temel alan teoriler	Emek talebini temel alan teoriler
Beşeri sermaye teorileri (Becker 1993; Parent 1995)	Kesimleme teorisi (Doeringer ve Piore 1971)
İş arama teorileri (Mortensen 1986; Van Den Berg ve Van Ours 1994)	Kurumsal düzenlemelerin ön planda olduğu teoriler (Madsen 1986; Garonna ve Ryan 1989)
Filtre teorisi (Arrow 1993)	Düzenlenmiş içerilme
İş rekabeti teorisi (Thurow 1975)	Seçici dışlanma
İşe eşleştirilme teorisi (Jovanovic 1979)	Rekabetçi düzenleme

Kaynak: Mansuy vd. The Transition from Education to Working Life: Key Data on Vocational Training in European Union, Cedefop Reference Series, Luxemburg, 2001.

Okuldan emek piyasasına geçiş süreci ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Geçiş sürecinin hızlı ya da yavaş, etkili veya etkisiz, düzenli veya düzensiz olup olmamasını etkileyen faktörler arasında *ulusal bağlam* (demografik faktörler, üretim sistemi, emek piyasasının yapısı, ücret sistemleri, iktisadi sistem, politika oluşturma mekanizmaları), *lkelerin kendilerine özgü eğitim sistemleri ve emek piyasası ile olan bağı*, *okuldan çalışma yaşamına geçiş sürecinin bizzatı kendisi* (geçiş sürecinin boyutu ve doğası, yapılanma biçimi) ve *geçiş sürecinin sonuçları* (makro düzeyde ekonomik performans, ekonomik büyümeye, gelir düzeylerine ve beceri ihtiyaçlarını karşılaması; mikro düzeyde ise işgücüne katılım, istihdam ve işsizlik oranları, ücretler, iş tatmini vb.) yer almaktadır (Hannan 1996; Walter 2007).

Ülkelerin eğitim sistemlerinin genel veya mesleki eğitime göre dağılımı, iş yeri odaklı yetiştirmeye olan yakınlığı, eğitimin süresi, genç istihdamının ve genç işsizlerin eğitim durum ve düzeyleri, eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin çalışma yaşamı ile kurduğu ilişkiler okuldan emek piyasasına geçişin erken dönemde başlayıp başlamayacağını etkilemektedir. Bu bağlamda, okuldan emek piyasasına geçişte *mesleki eğitim*, çalışma yaşamı ile kurduğu yakın ilişkiler ve öğrencilerin genel eğitime göre daha erken dönemde emek piyasasına girişini sağlaması dolayısıyla önemli hale gelmektedir. Mesleki eğitim, gençler için önemli bir yol görevi görmekle birlikte çok yönlü ve uzun süreli işsizlik yaşayan “risk altındaki gruplar” için önemli oranda fayda sağlamaktadır (NCVER 2006: 7).

A. ÖĞRENCİLERİN KENDİLERİ VE ÇALIŞMA YAŞAMINA YÖNELİK ALGILARI

Yeni meslekçi eğitim anlayışı çerçevesinde yeniden yapılanan mesleki eğitim sistemi üzerine yapılan çalışmaların *okuldan çalışma yaşamına geçiş sürecinin talep tarafında* (işverenlerin ve iş piyasasının beklentileri) ve *geçiş sürecinin kendisinde* yoğunlaştığı görülmektedir. Öte yandan, mesleki eğitim programlarından yeni mezun olacak halen mesleki eğitim gören öğrencilerin kendileri, okulları ve çalışma yaşamına yönelik görüşleri, algıları ve deneyimlerine yer veren çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Meslek okullarında eğitim gören öğrencilerin öncelikli olarak kendilerine yönelik değerlendirmelerde bulunmaları, *yeni meslekçi eğitimin öngördüğü temel becerilere sahip olabilirliğini; akademik başarı ve motivasyon düzeyini; istihdam edilebilirliğe, uyum ve esneklik kabiliyetine olan*

yakınlığını değerlendirme şansı vermesi açısından son derece önemli hale gelmiştir. Bu noktada da, öncelikli olarak öğrencilerin öz etkinlik ve kontrol odağı düzeylerine yönelik algıları anlam kazanmaktadır (Chaplain & Gray 2000: 352).

1. Öz Etkinlik ve Kontrol Odağı Kavramları

İlk kez Albert Bandura tarafından kullanılan öz etkinlik [self-efficacy] terimi, bireylerin hayatlarındaki önemli eylemleri uygulamak, yerine getirmek ve düzenlemek adına kendi yapabilirlikleri hakkındaki inançları ve söz konusu kişisel algıya dayalı yetkinliklerin kişinin hangi faaliyetlere gireceğini ya da hangilerinden kaçınacağını etkilemesi şeklinde tanımlanmaktadır. (Bandura 1981'den akt. Chaplain & Gray 2000: 352). Kavram, kişinin kendi yeteneğine, becerilerine ilişkin duygularını; etkili ve becerikli olma duygusunu ifade etmektedir (Budak 2000: 580). Öz etkinlik kavramı, belirlenen amaçlar için kişinin yeteneklerinin öznel değerlendirmelerine işaret etmektedir (Zimmerman & Cleary 2006: 47).

Öz etkinlik kendine has bir takım özellikleri içinde barındırmaktadır. Bu özelliklerin açıklanması öz etkinlik algısının ne şekilde ölçülmesi gerektiğine yönelik diğer kavram ve anlamlarla karşılaştırma yapmak açısından fayda sağlamaktadır. İlk olarak, öz etkinlik değerlendirmeleri kişilik ile ilgili veya psikolojik niteliklerin yerine bir eylemi gerçekleştirmek için kişi tarafından algılanan/farkında olunan yetenek ve kapasiteye odaklanmaktadır (Zimmerman 1995'den akt. Zimmerman & Cleary 2006: 47). Bir başka deyişle *öz etkinlik* “*ben ne işe yararım?*”dan ziyade “*bir işi nasıl iyi bir biçimde başarırım?*” sorusuna işaret eder. İkinci olarak öz etkinliğe yönelik algılar, sadece tanım odaklı değil aynı zamanda *bağlam odaklı* ve *görev/iş odaklı* olmasından dolayı kendine has çok boyutlu özellikler taşımaktadır. Burada bağlam odaklı olması, örneğin öğrencinin dayanışmacı bir sınıf yapısından ziyade rekabetçi bir sınıf yapısında öz etkinliğinin daha yüksek olabileceğini; görev/iş odaklı olması ise, öğrencinin aynı görev için farklı yeterliliklere sahip olmasını ifade etmektedir (Bandura 1997; Zimmerman & Timothy 2004'den akt. Zimmerman & Cleary 2006: 47). Üçüncü özellik, öz etkinliğin normatif veya diğer kriterlere değil sadece performans kriterine bağlı olmasıdır. Son olarak ise, bireyin öz etkinliğe ilişkin inançları, genellikle bir görev veya eylem ile meşgul olmadan önce oluşmaktadır (Zimmerman & Cleary 2006: 47).

Öz etkinlik bireyin bir durumun üstesinden gelebileceği ve olumlu çıktılar üretebileceği inancını taşımasını ifade etmektedir. Bu tip bir *başarı terapisi* sayesinde bireyler kişisel güvene sahip olarak daha uyumlu davranışlar içine girdikçe başarı kendiliğinden kazanılacaktır (Halonen & Santrock 1996: 626). Kendi davranışları ile çıktıları arasında bir ilişki olmadığına ve eylemlerinin sonucunun bir fark yaratmayacağına inanan bireylerde *ise öğrenilmiş çaresizlik* şeklinde tanımlanan pasiflik, çaba eksikliği ve düşük başarı ortaya çıkmaktadır (Weiner 2003: 106).

Bireylerin öz etkinlikleri ile birlikte kendilerine yönelik kontrol inançları da öğrenme biçimleri ve mesleki kazanımları açısından önem taşımaktadır. Bu noktada ortaya konan *kontrol odağı* [locus of control] terimini, ilk kez J. B. Rotter, davranış kontrolünde sorumluluğun merkezi için kullanmıştır. Terim, kişinin yaşadığı olayların sorumluluğunu kendi içindeki [internal locus of control] (ör. çabaya, iradeye vb.) veya dışındaki [external locus of control] (örn. şanssızlığa, ortama, başkalarına vb.) etkenlere yükleme eğilimiyle tanımlanan ve yüklemenin biçimine bağlı olarak adlandırılan bir kişilik eğilimini ifade etmektedir. *İçsel kontrol odağı*, kişinin, kendi davranışları ve sonuçları üzerinde kontrol sahibi olduğuna inandığı durumlarda oluşmaktadır. *Dışsal kontrol odağı* ise, kişinin, kendi davranışları ve sonuçları üzerinde kontrol sahibi olmadığına, hayatının ve yaşadığı olayların şanssızlık, başkaları, kader vb. gibi kendi dışındaki etkenlere bağlı olduğu inancıyla tanımlanan bir kişilik yönelimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Budak 2000: 466–382–205).

Kontrol odağı ile davranış örüntüleri arasındaki ilişki birçok farklı alanda ortaya çıkmaktadır. İçsel kontrol odağına sahip bireyler, eylemlerinin sorumluluğunu taşımaya meyilli, başkalarının görüşlerinden kolay kolay etkilenmeyen, çalışma yaşamında bir görev verildiği zaman kendi adımlarıyla o işi sürdürme istegindedirler. Diğer yandan dışsal kontrol odağına sahip bireyler, hataları başkasına yükleme, başkalarının görüşlerinden kolayca etkilenebilme ve özellikle görüşün içeriğinden çok görüş sahibinin statüsüne ilgi göstermektedirler. Bazı araştırmacılar ise *içsel kontrol odağına sahip kişilerin dışsallara göre daha başarı odaklı olduklarını öne sürmektedirler*. Aynı zamanda, bireyin-dışsal-kontrol odağı ile *hazır erteleme* [delay gratification] arasında bir ilişki olduğu ortaya konmaktadır (Strickland 2001: 392).

Öz etkinlik ve kontrole yönelik inançlar ayrı olgular olarak görülseler de ampirik olarak genellikle pozitif biçimde ilişkilendirilmektedirler (Weiner 2003: 108). Presley (1987'den akt. Chaplain & Gray 2000: 353) bireyin kişisel öz etkinliğinin içsel kontrol odağına sahip olma ile ilgili olduğunu öne sürmektedir. Diğer yandan, Thomas'ın (1980) öğrencilerin bireysel yönetim davranışları, akademik motivasyonları ve temel beceri başarıları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında da görüleceği gibi, içsel kontrol odağına sahip olan öğrenciler başarılarını dışsal kontrol odağına sahip olan bireyler gibi şansa veya kadere değil de kendi yetenek ve kabiliyetlerine atıfta bulunarak açıklama eğilimindedirler. Lefcourt (1976) ve Rotter'in (1966) çalışmalarında da eylemlerinin kontrolünün kendilerinde olduğuna ve çevresini etkileyebileceğine inanan içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin daha yüksek düzeyde başarıya meyilli oldukları tespit edilmiştir. Bunun ötesinde, eylemlerinin kendi düşüncelerinin kontrolünde olduğunu söyleyen öğrenciler, kendilerinin, inançlarını, amaçlarını ve performanslarını olumlu yönde etkileyebildiğinin farkına varmışlardır (McCombs 1991'den akt. Chaplain & Gray 2000: 353). Coleman ve DeLeire'nin (2003) çalışmaları da göstermiştir ki içsel kontrol odağı bireylerin eğitime katılma kararlarını etkileyebilmekte ve beşeri sermaye yatırımı kararlarında belirleyici olmaktadır.

Özetle, öğrencilerin çalışma yaşamında karşılaşacakları bilgi ve becerileri *öğrenme istekliliği, karar verme, problem çözme, beklenmedik durumlarla baş edebilme, değişen şartlara uyum gösterebilme, amaç ve soruna yönelik hareket etme* gibi jenerik/anahtar becerilere ilişkin başarı gösterebilmeleri öz etkinliklerinin ve içsel kontrol odağına sahip olma düzeylerinin yüksek olmasına bağlı olduğu iddia edilmektedir.

2. Piyasa ve Çalışma Yaşamına Yönelik Algı Kavramı

Piyasa*, çalışma yaşamı ve mesleki hedeflere yönelik algı kavramı, mesleki programlarda eğitim gören öğrencilerin okullarına, mesleki alanlarına, mesleklerine yönelik amaçlarına ilişkin düşüncelerini, değerlendirmelerini, beklenti ve kaygılarını içermektedir. *İşsizlik riskinin, düzensiz istihdamın, iş güvencesizliğinin, kariyer⁹ olanaklarına yönelik kısıtlanmaların* hâkim olduğu günümüz emek piyasalarında, mezun olarak okuldan emek piyasasına geçiş sürecine adım atacak olan öğrencilerin söz konusu piyasalara ve çalışma yaşamına bakışı, eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiyi anlamak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek açısından yol gösterici olmaktadır. Özellikle yeni meslekçi eğitim politikaları tarafından yeniden şekillenen mesleki eğitime devam eden öğrencilerin, çalışma yaşamına ve mesleki hedeflerine ilişkin algıları söz konusu politikaların “başarı”sı veya “başarısızlığı” açısından önemli hale gelmektedir.

Çalışma yaşamı algısında, öncelikli olarak mesleki programların bireylerin kendilerini istihdama hazırlama aşamasındaki etkisine bakmak gerekmektedir. Bu bağlamda, okuldan çalışma yaşamına geçiş sürecinin sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesi *okulda verilen eğitimin kalitesine* dolayısıyla meslek okullarının ve mesleki programların öğrencileri *emek piyasasına hazırlama becerisine* bağlı olmaktadır.

Okulların emek piyasasına hazırlama becerisi ise, öncelikli olarak öğrencilerin emek piyasası hakkında belirli düzeyde bir *enformasyona* sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğrencilerin çalışma yaşamına yönelik algılarında belirleyici olan faktörlerin başında gelen piyasaya ilişkin *enformasyon olanağı ve düzeyi*, öğrencilerin okuldan edindikleri meslekler, mesleklerine ilişkin kariyer olanakları, iş arama kanalları, işe başvuru yöntemleri, ücretler gibi emek piyasasına içkin konular hakkındaki bilgileri kapsamaktadır. Diğer yandan, *aile* ve

* Bu çalışmada kullanılan *piyasa* kavramı ile emek arzı ve emek talebinin buluşmasından oluşan emek piyasası içerisinde, (i) bireylerin iş arama, işe eşleşme ve iş bulma gibi aşamalardan oluşan okuldan emek piyasasına geçiş süreci ve (ii) işverenlerden oluşan emek talebinin (iş piyasasının) genel durum ve görünümü kastedilmektedir. Bireylerin piyasaya yönelik algıları ise söz konusu süreç ve durumlara ilişkin öznel değerlendirmelerinden ve farkındalıklarından oluşmaktadır.

⁹ Kariyer kavramı ile ilgili olarak ayrıntılı bir inceleme için bkz. Aytaç (1997).

arkadaş çevresi gibi toplumsal kanallar da okulların dışında öğrencilerin çalışma yaşamı ve mesleki hedefleri hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktadır.

Çalışma yaşamı hakkında enformasyona sahip olmanın ardından, çalışma yaşamına yönelik algısında belirleyici faktör olarak öğrencilerin *okuldan çalışma yaşamına geçiş sürecinden farkındalık* gelmektedir. Öğrencilerin, okulu bırakma yönünde bir düşünceye sahip olmayarak okula devam etmeleri emek piyasasına hazırlık sürecinde okuldaki başarılarının ve mesleki eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin, kendi mesleki alanları ile ilgili tam zamanlı ve güvenceli bir istihdama kavuşmak istemeleri söz konusu farkındalık düzeyini artırıcı bir etki yapmaktadır (Jones & Womble 1997).

Bu konuda yapılan çalışmalarda öğrencilerin algılarında belirleyici son faktör olarak ise, *mesleki hedeflerin veya kariyer olanaklarının kısıtlanması* gelmektedir. Öğrenciler, çalışma yaşamında kariyer basamaklarına yönelik olarak özellikle *cinsiyete* dayalı bir ayrımcılığın varlığından endişe duymaktadırlar (Jones & Womble 1997: 427).

2. BÖLÜM:

ULUSLARARASI DÜZEYDE VE TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM: TEMEL SORUNLAR VE YENİDEN YAPILANMA

I. ULUSLARARASI DÜZEYDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN ARTAN ÖNEMİ VE AVRUPA BİRLİĞİ BOYUTU

Günümüzde ulusal ve uluslararası alanda mesleki eğitime, gerek ekonomik gerekse toplumsal sorunların çözümünde *sihirli bir anahtar* rolü atfedildiği görülmektedir. Atfedilen bu rolün nedenlerini anlayabilmek için MET'in tarihsel gelişim sürecindeki aşamalarına yönelik olarak ortaya konulan perspektiflere bakmak yararlı olacaktır. Benovat (1983), 20. yüzyılın başlarından günümüze ulusal ve uluslararası düzeyde MET'in artan öneminin nedenlerini üç perspektif altında toplayarak açıklamıştır. Bu perspektifler sırasıyla:

- **Teknik-fonksiyonel perspektif:** Sanayi devrimi ile birlikte teknolojik gelişmelerin etkisiyle ortaya çıkan makineye dayalı üretimin artması ve üretim sürecinin kendisinin mekanik hale gelmesi, fabrika düzenine dayalı işlerde uzmanlaşma ve karmaşılaşmasına paralel olarak geleneksel iş başında eğitimin yetersizleşmesi sonucu yüksek beceri gerektiren işler önem kazanmış ve eski çalışma biçimlerinin beceri gereksinimleri yükselmiştir. Böylece, ekonominin vasıflı işçiye duyduğu ihtiyaç, bireylerin mesleki eğitime yönelik yatırımlarını artırmasını zorunlu kılmıştır.
- **Bütünleşirmeci perspektif:** Genişleyen demokratik toplumların doğal bir sonucu olarak, vatandaşları toplum ile bütünleştirme ve sosyalleştirme amacıyla mesleki eğitimin önemi artmıştır. Burada, bir yandan eğitimde fırsat eşitliği gibi temel ahlaki taahhütler yerine getirilirken, diğer yandan da göçmen kitlelerin ekonomiye dâhil edilmesinin ve işçi sınıfı çocuklarının da eğitimi ve entegrasyonu sağlanmaktadır. Söz konusu eylem aynı zamanda “sorunlu” öğrencileri okulda tutma ve emek piyasasına girişlerini erteleme amacı da taşımaktadır. Böylece, giderek heterojen hale gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya girişmek; politikacıların ve eğitimcilerin mesleki

eğitim programlarını genişletme kararları *ulusal bütünleşme açısından rasyonel bir strateji* olarak görülebilmektedir.

- **Neo-marksist perspektif:** Önceki iki perspektifin eleştirisi üzerine inşa edilen bu görüş, mesleki okulların artışının, güçlerini yükselen kapitalist ekonomiler ile pekiştirmek amacıyla işverenler tarafından üretilen sınıf temelli bir çözüm olduğu yönündedir. Bu bakış açısına göre, birçok ülkede mesleki eğitim programlarının kurulması aşamasında sanayiciler aktif rol oynamışlardır. Kamu tarafından finanse edilen mesleki eğitim işverenlere görece olarak ucuz, kapitalist çalışma değerlerine duyarlı ve beden işçiliği için yarı eğitilmiş çalışanlar sağlamaktadır.

MTE alanında ülkelerin farklı organizasyon, finans ve hizmet biçimleri olmasına rağmen, MTE *genç işsizliğini çözmek, teknik bilgi ihtiyacını karşılayacak eleman yetiştirmek, akademik eğitim alamayan öğrencilerin bu okullarda eğitim görmelerini sağlamak, ara eleman ihtiyacını hızlı ve kısa dönemde karşılamak, kent yoksullarına kullanışlı beceriler kazandırarak onları istihdam etmek, küreselleşme sürecinin ihtiyaç duyduğu işgücünü yetiştirmek* gibi farklı amaçlara hizmet etmektedir (Psacharopoulos 1997: 386–387). Özellikle gelişmekte olan ülkelerin kalkınma stratejilerinde birçok hükümet ortaöğretim düzeyinde MTE’i, bir yandan genç işsizliği ile mücadele, diğer yandan endüstriyel gelişmeler için vasıflı işçi temini amacıyla son derece önemli bir element olarak görmektedirler (Ziderman 1997). Bu bağlamda, günümüzde MET alanında *teknik-fonksiyonel ve bütünleştirme* perspektifin öne çıktığı görülmektedir.

A. ULUSLARARASI DÜZEYDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN ARTAN ÖNEMİ

1. MTE’e Katılım ve Okullaşma Oranları

20. yüzyılın başlarında mesleki okullaşmayı artırma stratejisi, *teknik açıdan ehliyetli işgücü talebini karşılama, düşük sosyo-ekonomik tabandan gelen çocukları bütünleştirme ve sadık ve disiplinli bir işgücü yetiştirme* amaçları taşımaktaydı (Benovat 1983: 66). Söz konusu stratejinin küreselleşme dönemi öncesi dünya genelindeki seyrini gözlemlemek adına, 1950–1975 yılları arasında bölgesel düzeyde mesleki okullara katılım oranlarına bakmak yararlı olacaktır.

1950–1975 yılları arasında Doğu Avrupa mesleki eğitim programları hem en yüksek katılımı gerçekleştirmiş hem de katılımın en fazla arttığı bölge olarak dikkat çekmektedir. Bu durumda İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde Doğu Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerinde teknik eğitimin üzerinde daha fazla vurgu yapılarak Sovyetler Birliği ile aynı çizgide olmaları rol oynamıştır. Öte yandan bu durum, Doğu Avrupa bölgesinin diğer bölgelerden ayrı bir *üretim* sürecine paralel olarak, ekonomik gelişmişliklerinin bir sonucu olmayıp, devlet ve toplum arasındaki bağın güçlendirilmesine yönelik tamamen *politik* nedenlerden kaynaklanmaktadır (Benovat 1983: 69). Afrika, Orta Doğu, Latin Amerika ve Batı Avrupa’ya bakıldığında ise oranların ortalama % 40 oranında düştüğü görülmektedir. Asya bölgesi’nde diğer bölgelere göre en düşük oranlara rastlanmakta; 1975 yılında da yeterli artışın sağlanamadığı bilinmektedir.

1980’li yıllardan itibaren küreselleşme sürecine girilmesi ile birlikte orta öğretim düzeyinde meslek okullarına ve mesleki ve teknik programlara katılma oranları dünya genelinde artış göstermiştir (UNESCO 2007a).¹⁰ 2001 yılında Doğu Asya ve Pasifik ülkelerinde MTE’e katılma oranı %43, Afrika ile Orta ve Doğu Avrupa’da %37, Kuzey Amerika ve Batı Avrupa’da %44 ve Latin Amerika’da %53 olarak tespit edilmiştir (UNESCO 2005; 2008). Katılma oranları yalnızca ISCED–3 düzeyine göre incelendiğinde ise, Doğu Asya ve Pasifik ülkelerinde %32, Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde %44, Kuzey Amerika ve Batı Avrupa’da %30, Latin Amerika’da %19, Afrika ülkelerinde %13 ve dünya genelinde %23 olmaktadır (UNESCO 2007b).¹¹

¹⁰ 1985 yılından 2000 yılına kadar geçen süre içerisinde, ortaöğretim düzeyinde MET’e katılma oranlarına ilişkin ülkesel ve bölgesel düzeyde sistemli ve karşılaştırma yapabilme imkânı veren veri bulunmamaktadır.

¹¹ Söz konusu istatistikler “Uluslararası Eğitim Standartları Sınıflandırması 97 [International Standard Classification of Education-ISCED]” göz önüne alınarak verilmiştir. Uluslararası Eğitim Standardı Sınıflandırması, 1970’lerin başında UNESCO tarafından ‘ayrı ayrı ülkelerde ve uluslararası alanda eğitim istatistiklerini toplamak, derlemek ve sunmak için bir araç olarak’ tasarlanmıştır. Bu amaçla 6 eğitim düzeyi saptanmıştır: ISCED–0 ilköğretim öncesi dönemi; ISCED–1 ilköğretimin veya temel eğitimin ilk aşamasını; ISCED–2 ortaöğretim birinci devreyi; ISCED–3 ortaöğretim ikinci devreyi; ISCED–4 ortaöğretim sonrası üçüncü düzey olmayan eğitimi; ISCED–5 orta öğretim sonrasına ilk giriş düzeyini; ISCED–6 üniversite ve daha ileri eğitim düzeyini tanımlamaktadır. Bazı istatistiklerin ISCED–3 düzeyine göre verilmesinin nedeni, bu düzeyin hem dünya genelinde (birçok OECD ülkesi dâhil) en yaygın uygulanan düzey olması, hem de Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde ISCED–2 düzeyinde mesleki ve teknik eğitimin bulunmamasıdır. Verilerin ISCED–3 düzeyine göre sunulması, bu çalışmanın ileriki bölümlerinde karşılaştırma yapma şansı vermesi bakımından önem taşımaktadır.

MTE katılma oranlarına ülkesel düzeyde bakıldığında ülkelerin genel ve mesleki okullaşma oranlarını karşılaştırmak anlamlı olmaktadır. Tablo–2 izlendiğinde, 2005 yılında ISCED–3 düzeyinde MTE alanında okullaşma oranlarının en yüksek olduğu ülkelerin Orta ve Doğu Avrupa lkeleri ile Avustralya ve İngiltere gibi gelişmiş ülkeler olduğu görülmektedir. MTE okullaşma oranının en düşük olduğu ülke %5’lik bir payla Brezilya olmuştur. 2000 ile 2005 yılları arasında en keskin düşüş Japonya’da gerçekleşirken, en hızlı ykceliş Mısır’da gerçekleşmiştir. Türkiye ise 2005 yılında grel olarak %38 gibi düşük bir seviyede MTE okullaşma oranına sahiptir. Ziderman (1997: 355)’a göre, ülkelerin mesleki okullaşma oranları, *tarihsel ve kültürel faktörlere, kolonyal glerin etkisine (lkelerin bağımsızlık derecelerine), farklı ekonomi-politik rejimler* gibi etkenlere bağlı olarak değişebilmektedir.

Tablo 2. Çeşitli lkelerde ISCED-3 Düzeyinde MTE Katılım Oranları (%)

lkeler	2000	2005
Mısır	46,5	64
Küba	80,9	61
Arjantin	...	81
Brezilya	...	5
Çin	35,5	40
Japonya	63,4	25
Türkiye	...	38
Avusturya	56,4	72
Finlandiya	...	59
Almanya	...	62
Romanya	62,5	64
Slovakya	64,6	75
Rusya Federasyonu	39,7	29
İngiltere	...	69
Avustralya	49,7	63
ABD	57,4	...

Kaynak: UNESCO, Participation In Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide, 2007; UNESCO, EFA Global Monitoring Report 2002.

Birçok lke, özellikle gelişmekte olan lkeler MTE’i bir yandan genç işsizliği ile mücadele, diğer yandan endüstriyel gelişmelerin ihtiyaç duyduğu vasıflı işgücü yetiştirme bakımından kalkınma stratejilerinin önemli bir parçası olarak görmektedir. Öte yandan, ülkelerin *MTE alanında* okullaşma oranının yksekliliğine rağmen bu durumun ekonomik gelişme, GSMH artışı veya ekonomik rekabet gibi iktisadi başarı ltleri arasında pozitif bir kolerasyon olduğunu ortaya koyan çalışmaların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. (Ziderman 1997: 352; Midelton, Ziderman & Adams 1993: 67).

2. MTE’ye Yönelik Toplam Harcamalar

Ülkelerin mesleki eğitim alanına verdikleri önem ve değerin en önemli göstergelerinden biri, *beşeri sermaye yatırımı* anlayışı doğrultusunda MTE’in finansmanıdır. MTE, ülkesel düzeyde kamu ve/veya özel sektör tarafından, uluslararası düzeyde ise uluslararası örgütler (OECD, Dünya Bankası, UNESCO vb.) tarafından finanse edilmektedir.

Tablo 3’den de görüldüğü gibi, 1990–2005 yılları arasında Danimarka, Romanya, Fransa, Almanya ve Türkiye’de eğitime yapılan yatırım artarken, 2005 yılı itibarıyla en yüksek değer Danimarka olarak tespit edilmiştir. 1999–2005 yılları arasında hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde harcama düzeyleri artarken, *gelişmiş ülkeler eğitime geliştirmekte olan ülkelere daha fazla pay ayırmaktadırlar*.

Tablo 3. Çeşitli Ülkelerde Eğitime Yönelik Harcamaların GSMH oranı (%)

Ülkeler	1990/1991	1999	2005
ABD	5,2	5	5,6
Danimarka	...	8,2	8,6
Meksika	3,7	4,5	5,5
Romanya	2,8	3,6	3,5
Macaristan	6,1	5	5,9
Fransa	5,4	5,7	5,8
İngiltere	5,2	4,6	5,4
Avustralya	5,3	5,1	4,9
Almanya	...	4,5	4,7
Japonya	...	3,5	3,5
Türkiye	2,1	4	3,8
Dünya	4,2	4,5	4,9
Gelişmiş Ülkeler	...	5	5,5
Gelişmekte Olan Ülkeler	...	4,4	4,7

Kaynak: UNESCO, EFA Global Monitoring 2001, 2008.

2004 yılı içerisinde, eğitime yönelik kamu harcamalarının toplam kamu harcamalarına olan oranına bakıldığında Almanya’da %9,8, Avusturya ve Fransa’da %11, İsviçre’de %13 gibi düşük oranlarda iken, Norveç (%16,6), İzlanda (%17), Meksika (%23,1) ve ABD (14,4) gibi ülkelere oranlar %13,4 olan OECD ortalamasının üstündedir. (OECD

2007: 230). Avrupa Birliği (AB) genelinde kamu harcamalarının oranı 2003 yılında %5,2 olurken, özel sektör harcamaları 2000 yılında %0,6 olarak saptanmıştır. AB’nde özel sektör harcamaları ABD (%2,08) ve Japonya (1,26) ile karşılaştırıldığında düşük kalmaktadır (Lipinska, Schmid & Tessaring 2007: 51).

Ortaöğretim düzeyinde (ISCED–2 ve ISCED–3) yapılan harcamaların (kamu ve özel) 2005 yılında GSMH oranına bakıldığında, Macaristan’da %2,5, Slovenya’da %3, Türkiye’de %1,2, Avustralya’da %2,3, Avusturya’da %2,7, Fransa’da %3,0, Almanya’da %2,8, İngiltere’de 3,0, ABD’de %2,3 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Tablo-4’den kamu ve özel harcamalar özelinde bakıldığında, *tüm ülkelerde kamu harcamalarının özel harcamalardan daha yüksek* olduğu net bir biçimde görülmektedir. Orta öğretim düzeyinde özel sektör harcamalarının en yüksek olduğu ülkeler Japonya, Almanya ve Avustralya’dır. (OECD 2007: 278).

Tablo 4. ISCED-2 ve ISCED-3 Düzeyinde Gerçekleştirilen Harcamaların GSMH Oranı (%)

Ülkeler	Kamu Harcamaları	Özel Harcamalar
Macaristan	2,3	0,1
Slovenya	2,7	0,3
Türkiye	1,2	0,1
Avustralya	1,8	0,5
Japonya	1,4	0,8
Avusturya	2,6	0,1
Danimarka	2,4	0,1
Finlandiya	2,6	0,1
Fransa	2,7	0,2
Almanya	2,2	0,6
İngiltere	2,5	0,5
ABD	2,1	0,2

Kaynak: UNESCO, Global Education Digest 2007.

ISCED–3 düzeyinde MTE alanına yapılan öğrenci başına düşen yıllık harcamalara bakıldığında, Avusturya’da 9,642\$, Finlandiya’da 7,314\$, Almanya’da 13,022\$, İsviçre’de 17,207\$, Macaristan’da 5,085\$, Avustralya’da 7,973\$, Meksika’da 2,877\$ ve Türkiye’de 2430\$ harcama yapıldığı görülmektedir. Görüldüğü gibi, en yüksek harcama düzeyi İsviçre ve Almanya’da; en az yatırımlar ise Meksika ve Türkiye’de gerçekleşmektedir. Diğer yandan, ülkelerin genel eğitim programlarına yönelik harcama düzeyleri sırasıyla 11,082\$, 5,230\$,

6,274\$, 11,869\$, 3,575\$, 9,227\$, 2,528\$ ve 1,434\$ olduğu göz önünde bulundurulduğunda, *birçok ülkede mesleki eğitim programlarına genel eğitime kıyasla daha fazla harcama yapıldığı* ortaya çıkmaktadır (UNESCO 2007).

Özellikle AB genelinde MTE alanına ayrılan kamu harcamaları payının yüksek olmasına rağmen özel sektör (firmaların) harcamalarının arttırılmasına yönelik bir eğilim varlığı gözlenmektedir.¹² Bu anlayıştan hareketle MTE’ye yönelik harcamaların artırılması amacıyla, kamu harcamalarında âdem-i merkezîyetçiliği sağlayarak etkinliği artırmak; firmaların ve bireysel kanalların aracılığıyla ek kaynakları artırmak; AB fonlarını daha etkin kullanmak gibi amaçlar belirlenmiştir. Nitekim, Avrupa Sosyal Fonu 2004–2006 yılları arasında *okullarından erken mezun olanların* [early school-leavers] (Fransa, İrlanda), *düşük vasıflıların* (Danimarka, Estonya), *uzun dönemli işsizlerin* (İrlanda), *45 yaş üstü kişilerin* (İspanya), *emek piyasasına yeniden girme isteğinden olan kadınların* (İspanya), *kırsal kesimden gelen öğrencilerin* (Polonya), *özürlülerin* (Litvanya, Polonya) MTE aracılığıyla istihdam edilebilirliklerini arttırmak ve fırsat eşitliği sağlamak amacıyla kullanılmıştır (Lipinska, Schmid & Tessaring 2007: 53–57).

3. MTE’ye Yönelik Toplam Harcamaların Getirileri

Makro düzeyde, ülkeler eğitime yatırım yaparak, ekonomik büyümenin gerçekleşmesi, rekabet gücünün artması, verimliliğin yükselmesi gibi hedeflere odaklanmaktadır. Mikro düzeyde ise, bir yandan *bireyler* eğitim kararı alarak eğitimlerinin sonunda daha yüksek gelir elde etmeyi amaçlarken, diğer yandan *firmalar* eğitim ile çalışanlarına yapacakları yatırımların daha fazla kazanç getireceği düşüncesiyle eğitim kararı almaktadırlar.

¹² Söz konusu anlayış Dünya Bankası tarafından da ciddi bir biçimde savunulmaktadır. Dünya Bankası’nın eğitim üzerine yayımladığı raporlara bakıldığında, devlete sınırlı bir rol verilerek MTE’in uygulanması ve finanse edilmesi noktasında belirleyici olması (MET’in talep odaklı hale getirilmesi) istenmektedir. Diğer yandan, özel sektör tarafından şekillendirilmesi savunulan MTE sisteminde devletin finansman rolünün devam ettiği görülmektedir. Ülke örnekleri göstermektedir ki, yüksek becerili işgücü, devletin rol oynadığı etkin bir emek piyasası politikası olmadan [gönüllü] firmaların MTE politikaları ile yaratılamaz. MTE’in finansmanı ile ilgili Dünya Bankası raporlarının kapsamlı ve ayrıntılı bir eleştirisi için bkz. Bennell & Segerstrom (1998).

Genel olarak eğitimin getirileri birçok çalışmada ortaya konurken, özel olarak MTE'in ekonomiye, firmalara ve bireylere yönelik faydalarına yönelik çalışmalar sayıca azdır. Yine de, Avrupa ülkeleri genelinde MTE'in ücretleri arttırdığı, işsizlik sürelerini düşürdüğü ve işyeri statüsü gibi parayla ölçülmeyen diğer konularda olumlu etkilerinin olduğu iddia edilmektedir.

Ortaöğretim düzeyinde MTE okullaşma oranları ile ekonomik büyüme arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur.¹³ Gelişmiş (özellikle Avrupa ülkeleri) ve özellikle bazı gelişmekte olan ülkelerin (Şili, Mısır, Arjantin, Küba gibi) mesleki eğitim programlarına yönelik yatırımları ve katılım oranları ile ekonomik gelişme ve kalkınma düzeyleri arasında bağlantı kurulmaktadır.

AB ülkelerinde yapılan çalışmalar, firmaların eğitim yatırımı kararlarının verimlilik üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Lipinska, Schmid & Tessaring 2007: 61). Barrett ve O'Connell (2001), İrlanda'da genel eğitim günlerini %1 oranında arttırıldığı takdirde %3 oranında verimlilik artışına neden olduğunu göstermektedirler. Zwick (2005) ise, Almanya'da formel mesleki yetiştirme eğitiminin firmaların verimliliğini %28 oranında arttırdığını ortaya koyarken; iş başında eğitimin hem işçi devir hızını artırdığı hem de yeniden yapılanmaya yol açması nedeniyle verimliliği düşürdüğünü iddia etmektedir. Firma bazında mesleki eğitime yönelik harcamaların fayda ve maliyetlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, Avusturya'nın mesleki yetiştirme eğitimine yaptığı brüt harcamanın Almanya'dan %31 daha az olmasına karşılık, kazancı %20 daha yüksek olduğu bulunmuştur. İngiltere'de ise, büyük firmaların %90'ı, orta ölçekli firmaların %60'ı, küçük ölçekli firmaların ise %20'si iş başında eğitime göre daha ucuz olan "açık öğrenme" sistemini uygulamaktadırlar.

Eğitim alanına yapılan yatırımın bireysel göstergelerine bakıldığında, eğitim bireylerin %6 ile %17 oranında ücret artışlarına yol açtığını göstermektedir. İngiltere'de yetiştirme eğitiminin ücret artışlarına etkisi %3 ile %17 arasında olduğu bulunmuştur (Blundell 1999). Almanya'da ise, bu oranın %3 ile %15 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca, bireylerin

¹³ Bu çalışmalar arasında Baumol, Blackman ve Wolff (1991), Blomstrom, Lipsey ve Zerjan (1992); Engen ve Skinner (1992); Levine ve Renelt (1992); Mankiew, Romer ve Weill (1992); Wolff (1993) sayılabilir.

eğitime katılarak beceri düzeylerini yükseltmelerinin, mesleki kariyerleri ve kişisel gelişimleri bakımından da oldukça olumlu etkileri mevcuttur (Lipinska, Schmid & Tessaring 2007: 62).

İspanya’da yapılan çalışmaların sonuçlarına göre, 1990–91 yılları arasında ISCED–2 seviyesinde ortaöğretim kurumlarından mezun olan kişilerin ücretleri, kamu sektöründe %8,3, özel sektörde %56,4 oranında değişirken; ISCED–3 seviyesinde mezun olan kişilerin ücretleri kamu sektöründe %18, özel sektörde ise %25,4 oranında değişmektedir (Lassibille 1997). Hollanda’da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre ise, ISCED–2 seviyesinden ISCED–3 seviyesine devam eden bireyler, %3 ile %6 oranında daha yüksek ücret beklemektedirler (Tessaring 1998: 72). *Akademik okulluşmaya göre mesleki eğitimin, işverenlerin ve emek piyasasının ihtiyaçlarını daha başarılı bir biçimde karşıladığına ve bireylere geri dönüşünün genel eğitime göre daha yüksek olduğuna yönelik çalışmalar mevcuttur.*¹⁴

Şu ana kadar yapılan çalışmalar ve ortaya çıkan istatistikler ışığında şu sonuçlara varılmaktadır:

- *Eğitim harcamalarının getirileri daha genç ve daha vasıflı bireyler için daha yüksek olmaktadır.*
- *Birçok çalışma, erkeklerin eğitim sonrası ücretlerinin kadınların ücretlerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.*
- *Mesleki ve yetiştirme eğitiminin getirilerinin genel eğitime göre daha yüksek olduğu görülmektedir.*
- *Orta öğretim MTE alanına yapılan kamu yatırımları özel sektör yatırımlarından daha yüksektir.*
- *MTE alanına yapılan harcamalar genel eğitime yapılan harcamalardan daha yüksektir.*

¹⁴ Söz konusu çalışmalara örnek olarak Tansel (1994); Chin-Aleong (1988); Psacharopoulos ve Ng (1994); Bennell (1996); Meer (2006); Murray ve Skarlind (2005) gösterilebilir. Diğer yandan son 25 yıldır, MTE’in genel eğitime kıyasla *yüksek maliyetli* ve *düşük getirili* olduğuna yönelik çalışmalar geniş bir literatür oluşmuştur. Bu çalışmalar arasında Rasara (1988); Ziderman (1997); Neuman ve Ziderman (1989); Mingat ve diğerleri (1989); Chapman ve Windham (1985); Grootaert (1990); Clark (1983); Bellew ve Moock (1990) sayılabilir.

B. AVRUPA BİRLİĞİ'NDE MESLEKİ EĞİTİM POLİTİKALARI

Günümüzde MTE, tüm dünyada olduğu gibi özellikle AB'nde eğitim ve istihdam politikalarının temelini oluşturmaktadır. AB'nde mesleki eğitime yönelik politikalar, emek piyasası içerisinde özellikle gençler, kadınlar, göçmenler, yaşlılar ve dezavantajlı (handikaplı) gruplar gibi kitleler arasında *istihdam problemlerinin* yaşanması sonucu önem kazanarak ele alınmaya başlanmıştır. Daha iyi bir eğitim ve beceriler için beşeri sermayeye daha fazla yatırım yapmak ve çalışanların uyumluluğunu [adaptability] artırmak, ekonomik büyüme ve işe yönelik işbirliği için Avrupa Komisyonu ve üye ülkeler arasında yer alan önceliklerin ana hatlarını oluşturmaktadır. Bu perspektifle, AB'nin istihdam stratejisi, bilgi ekonomisinin oluşum sürecinde MTE'in temel rolüne dikkat çekmektedir (Lipinska, Schmid & Tessaring 2007: 19).

AB ülkeleri içerisinde yer alan mesleki eğitim sistemleri, çok çeşitli olmakla birlikte temel olarak üç gruba ayrılabilir: bunlardan ilki, İngiltere'nin başını çektiği ve çoğunlukla *piyasa* tarafından yönlendirilen sistem; ikincisi, Almanya'daki ikili mesleki öğretime dayanan *korporatist* sistem ve üçüncüsü ise, Fransa örneğinde olduğu gibi esas olarak *devlet* tarafından düzenlenen okul tabanlı sistemdir. Genel olarak bakıldığında ise, okul tabanlı sistemin AB genelinde temel biçim olarak hâkim olduğu görülmektedir (Tessaring 1998: 17). Diğer yandan, AB ülkeleri arasındaki çeşitlilik ve farklılıklar, kabul edilen bildirgeler ve bildiriler yoluyla ortak ilke ve prensipler benimsenerek ortak standartlar aracılığıyla eritmeye çalışılmaktadır.

AB mesleki eğitim politikalarının günümüze yansımaları olarak yapıtaşlarına bakıldığında, ilk dönüm noktası, 2000 yılında *Lizbon Stratejisi*nin belirlenmesi ile gerçekleşmiştir. Lizbon Stratejisi, dünyanın en güçlü bilgi ekonomisi haline gelmek, ekonomik büyümeyi sürdürebilir hale getirmek, daha fazla ve daha iyi iş imkânları sağlamak ve sağlam bir toplumsal tutunumu [social cohesion] gerçekleştirmek gibi hedeflerle 2010 yılına ilişkin “Eğitim ve Yetiştirme Programı” ile “Avrupa İstihdam Stratejisi”ni benimsemiştir (Lipinska, Schmid & Tessaring 2007: 22).

Lizbon Stratejisinin belirlenmesinin ardından 2002 yılında kabul edilen *Kopenhag Bildirgesi* ile MTE ile ilgili AB düzeyinde işbirliği, ortak hedefler, öncelikler ve araçlar benimsenmiştir. Bildirge, MTE sistemlerini daha şeffaf, belirli bir kaliteye ulaşmış ve bunu AB boyutunda güçlendirmeyi başarmış bir düzeye getirmeyi amaç edinen sürecin yolunu açmıştır. Bildirge aynı zamanda, daha iyi bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti ile bireylerin yetkinlik ve vasıflarını tanıyacak fırsatların geliştirilmesi ihtiyacını dile getirmiştir (EU 2002).

Kopenhag sürecine ilişkin ilk bildiri olan ve 2004 yılında 32 ülkenin eğitim bakanının imzaladığı *Maastricht Bildirisi*, Kopenhag Bildirgesi'nin devamı niteliğinde hem ulusal hem de AB düzeyinde Kopenhag Bildirgesi'nde ortaya konan araçları uygulamaya dökmek, kamu ve özel yatırımları artırmak, ülkelerarası planlama ve işbirliğini artırmak, öğrencilerin pedagojik görüşlerini genişletmek, öğretmenler ve yetiştirmenlerin yetkinliklerini geliştirmek, izleme ve raporlamaya yönelik kurumsal düzenlemelerin gerçekleştirilmesini sağlamak gibi amaçları hedeflemiştir. Ayrıca, MTE'i daha esnek ve bireyselleştirilmiş [individualised] hale getirmek, bireyleri işletmelerin yeni çalışma gereksinimlerini karşılayacak şekilde hazırlanmasını sağlamak ve MTE'in marjinalize edilme riski taşıyan grupların taleplerini karşılayacak biçimde yapılandırılması kararlaştırılmıştır (EU 2004).

Kopenhag Bildirgesi'ne ilişkin ikinci ilerleme raporunun sonucu olarak 2006 yılında ortaya konan *Helsinki Bildirisi* ise, temel olarak MTE'in çekiciliğini, imajını ve statüsünü artırmayı ve tüm sosyal ortakları Kopenhag sürecine dâhil ederek “iyi yönetim”i gerçekleştirmeyi hedeflemiştir (EU 2006). AB'nin kabul ettiği belgeler doğrultusunda şekillenen mesleki eğitim politikaları, ülke mesleki eğitim sistemlerinin şeffaf hale getirilmesi ve standartların belirlenmesi yoluyla giderek *yakınlaşmaktadır*. Yakınlaşma sağlanan temel ilkeler şöyle sıralanabilir (Altın 2007: 38):

- 1) İş piyasasının taleplerine uyum sağlayan ve değişim gösteren bir mesleki ve teknik eğitim yapısı kurulmaktadır. MTE sistemi kurulurken iş piyasası ihtiyaçları, meslek ve eğitim standartları, modüler yapıdaki öğretim programları, ulusal yeterlik sistemi hazırlanmaktadır.
- 2) Merkeziyetçi yapı yerine yerinden yönetim (decentralisation) tercih edilmektedir.

- 3) Mesleki ve teknik eğitimin yapılandırılmasında sanayi ve hizmetler sektörünü temsil eden sosyal ortaklar ile eğitim sektörü birlikte hareket etmektedirler. Sosyal ortakların, MTE programlarının belirlenmesi, öğretim programlarının geliştirilmesi, uygulama, sınav ve sertifikaların düzenlenmesindeki katılımları giderek artmaktadır.
- 4) Yerel iş piyasasını temsil eden sosyal ortakları ile eğitim sektörünün bölgesel veya il esasına göre oluşturulan mesleki eğitimi yönlendiren danışma ve/veya yönetim kurulları oluşturulmaktadır. Bu kurullar eğitimin yerinden yönetime geçmesini sağlamaktadır.
- 5) Modüler eğitim programları benimsenerek meslek alanlarındaki değişim ve genel eğitim-mesleki eğitim geçişleri kolaylaştırılmaktadır.
- 6) Zorunlu eğitimden sonra mesleki yönlendirme çalışmalarına ağırlık verilmektedir.
- 7) Orta öğretimde MTE ile genel eğitim okullarının çok çeşitliliği giderek azaltılmakta, bunun yerine çok amaçlı modüler öğretim programlı okullar geliştirilmektedir.
- 8) Finansman bütün ülkelerde devlet tarafından karşılanmasına rağmen, işletmelerde uygulanan programlara ve MTE'in finansmanına sosyal tarafların katılımı sağlanmaya çalışılmaktadır.
- 9) AB ülkeleri uygulama ve teorisinin birlikte yer aldığı ve büyük çoğunluğu işletmelerde geçen eğitim uygulamalarına yönelmektedir. Fransa'da uygulanan okul ağırlıklı yapı yerine Almanya örneğindeki gibi işletme ağırlıklı (ikili sistem) yapı tercih edilmektedir.

Söz konusu mesleki eğitim politikalarının AB düzeyinde uygulanmasının en önemli bileşeni *Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)* [National Qualifications Framework-NQF]dir. 2005 yılında düzenlenen Direktif ile düzenlenen meslekler alanında mesleki yeterliliklerin tanınması ile ilgili olarak üye ülkeleri bağlayıcı nitelikte AB seviyesinde oluşturulmuş ve gelecekteki AYÇ'sinin temel özelliklerini ana hatlarıyla ortaya koyan bir meta (ara) çerçeve olarak öngörülmektedir.

Öğrenme çıktılarına dayanan ve Avrupa genelinde farklı sektörlerde yeterliliklerin transferini ve karşılaştırılmasını kolaylaştıran AYÇ, ulusal MTE politikaları üzerinde önemli bir etkiye bulunmaktadır. Ülkeler giderek AB düzeyinde geliştirilmiş ortak ilkeler ve araçlar kullanarak politika gelişimlerini desteklemektedirler (Lipinska, Schmid & Tessaring 2007:

70). Ulusal yeterlilikler çerçevesini çizen AYÇ üç temel unsurdan oluşmaktadır (Altın 2007: 69):

- 1) AYÇ'nin temelini 8 seviyeli bir hiyerarşiye yerleştirilen öğrenme çıktılarını açıklayan ortak referans seviyeler takımı oluşturmaktadır. Sekiz seviyeden oluşan bir yapı, aynı zamanda pek çok ülkenin ana ulusal yeterlilikleriyle eşleşen “en iyi modeli” sağlamaktadır. Şekil-1’den de görüleceği gibi piramidin en altında yer alan düzey zorunlu sekiz yıllık eğitim diplomasına sahip olan ve yaygın eğitimde ilk yılını (9. yıl) genel eğitim alarak geçiren bireylerin yer aldığı düzeydir.



Şekil 1. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Sekiz Ortak Referans Seviyesi

- 2) Ortak referans seviyeleri tek başına yeterli olmamaktadır ve bu seviyeler vatandaşların ihtiyaçlarını temel alan çeşitli araç ve gereçlerle desteklenmektedir.

Söz konusu araçlar Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), Europass ve Ploteus Veritabanı'dır.¹⁵

- 3) AYC, farklı seviyelerdeki paydaşlar arasında işbirliğiyle ilgili ana hatları sağlayan ve Eğitim ve Yetiştirme 2010 çalışma programı çerçevesinde geliştirilen birtakım ortak ilke ve prosedürler içerecektir.

II. TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİ: TEMEL SORUNLARIN TANIMLANMASI VE YENİ EĞİLİMLER

A. TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE ORTA ÖĞRETİM BOYUTU

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin tarihsel gelişim süreci incelendiğinde sistemin kuruluşunun izleri Cumhuriyet öncesi döneme dek uzandığı görülmektedir. Cumhuriyet öncesi dönemde 11. yüzyıldan itibaren loncalar, küçük sanatların mesleki, idari ve iktisadi bütün sorunlarıyla uğraşmakta, ayrıca mesleki-teknik öğretimi düzenlemekteydiler. Gayri-resmi kurumlar içinde oluşan çıraklık-kalfalık ve ustalık sürecinin dışında resmi kurumlar aracılığıyla mesleki eğitim ve öğretim faaliyeti esas itibarıyla 19. yüzyıldan itibaren başlamıştır. 1864 yılında Erkek Sanat Mektepleri ve Teknik Okullar, Kız Sanayi Mektepleri, 1914 yılında açılan Çırak Mektepleri gerek askeri gerekse sınaî ihtiyaçları karşılamak amacıyla kurulmuştur (Tuna 1973: 21–40).

Cumhuriyetin ilk yıllarında gerek Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan gerekse yeni açılan mesleki eğitim kurumlarının bir bütünlük arz ettiğini söylemek güçtür. Ancak 1930 yılından itibaren sanayileşme ve kalkınma politikalarının etkisiyle mesleki ve teknik eğitime önem verilmiş olup, yabancı uzmanların incelemeleri, merkezi örgütlenme,

¹⁵ AKTS kapsamında, yüksek öğretim alanında yapılan ECTS öğrencilerin yurtdışında aldıkları ve başarılı oldukları ders kredilerinin, bir yükseköğretim kurumundan diğerine transfer edilmelerini sağlayan bir sistem olurken; mesleki eğitim ve öğretim alanında yapılan ECVET ise, “sistem sınırları” aracılığı ile mesleki eğitim ve öğretim çalışmaları sırasında elde edilen öğrenim başarılarının dokümantasyonuna ve sertifikasyonuna olanak sağlayan *mesleki eğitim ve öğretimde kredi puanlarının toplanması ve aktarılabilmesi* için geliştirilmiş bir sistemdir. Özellikle, *ulusal mesleki eğitim ve öğretim sınırlarını* hedef almaktadır. ECVET'in diğer bir özelliği de kişilerin *belirli bir eğitim sistemi içerisinde mobilitesinin* desteklenmesidir. Europass, yeterliliklerin şeffaflığını destekleyen tüm Avrupa belgelerini bir araya toplayan bir portföydür. Bireyler ikisini kendilerinin doldurduğu üçünün ise yetkili kurum tarafından doldurulan, toplam beş belge ile portföye katılmaktadırlar. <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction/navigate.action> [Erişim Tarihi: 10.03.2008]. Ploteus, öğrencilere, iş arayanlara, çalışanlara, velilere, rehberlere/danışmalara ve öğretmenlere Avrupa'da eğitim ve öğretimle ilgili bilgiler vermeyi amaçlayan bir internet portalıdır. <http://ec.europa.eu/ploteus/portal/home.jsp> [Erişim Tarihi: 10.03.2008].

gerekli insan gücünü yetiştirme, mevcut kurumları geliştirme, yeni kurumlar açma, bütçe ve ödenek olanakları sağlama, öğretmen yetiştirme ve planlı gelişim gibi girişimler dikkat çekmektedir (Alkan 1999: 266). Cumhuriyet öncesi dönemde yerel yönetimler düzeyinde örgütlenen mesleki ve teknik eğitim 1927 yılında 1052 sayılı Kanun ile merkezi idarede toplanarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve 1933 yılında Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Alkan vd. 1999: 61–62–77). 1930 sonrasında, “üretime ve işe yönelik” pedagojik hareketin yaygın ve çarpıcı bir biçimde geliştiği görülmektedir (Topses 1999: 15). 1935 yılında tüm giderleri genel bütçeden karşılanmaya başlayan mesleki ve teknik öğretim okullarının sayısı da hızla artmaya başlamıştır (Başaran 1999: 105). 1940 ile 1960 yılları arası dönemde örgütlenme ve etkinlik ülke çapına yayılmaya başlamış, mesleki ve teknik eğitim müsteşarlık düzeyinde yapılanarak merkezi örgüt genişletilmiştir. 1960 yılından günümüze dek ise mesleki ve teknik eğitim, köy kurslarında yüksek öğretime kadar örgün ve yaygın eğitim boyutlarıyla bütünleştirilmiştir (Alkan, 1999: 226).

Türk eğitim sistemini düzenleyen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre, eğitim sistemi örgün ve yaygın olmak üzere ikili bir yapı arz etmektedir. Mesleki eğitime yönelik programların bulunmadığı sekiz yıllık zorunlu eğitimden sonra öğrenciler *genel orta öğretimi*¹⁶, *mesleki-teknik eğitimi* veya *yaygın eğitimi* tercih ederler. 2005 yılında süresi dört yıla çıkarılan ortaöğretimin ardından öğrenciler yüksek öğretim programı olarak 2 yıllık meslek yüksekokullarını ve/veya 4 yıllık üniversite eğitimini tercih etmektedirler.

Mesleki ve teknik eğitim sisteminin ortaöğretim boyutuna odaklanıldığında, sistemin 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile örgün ve yaygın olmak üzere ikiye ayrılmasını; yaygın eğitimin *çıraklıktan*, örgün eğitimin ise *endüstri meslek liseleri* ve *teknik liseler* şeklinde iki bölümden oluşmasını sağlamıştır.¹⁷ Endüstri meslek liseleri, dört yıl boyunca uyguladıkları endüstri, ticaret ve turizm, tarım, sağlık gibi eğitim programlarına göre çeşitlilik göstermektedirler. Teknik liseler ise, endüstrinin ihtiyacı olan teknisyenleri

¹⁶ Yeni program değişikliği ile ilköğretimi bitiren tüm öğrenciler Ortaöğretim Kurumları Sınavına (OKS) girmektedir. Bu sınavda başarılı olanlar Anadolu veya Fen Lisesine devam etmektedirler.

¹⁷ Diğer yandan Türkiye’deki MTE’i bakanlık düzeyindeki örgütsel yapılanmasına göre “erkek teknik”, “kız teknik”, “ticaret-turizm” ve “din öğretimi” şeklinde sınıflandırılabilir. Endüstri meslek liseleri, teknik liseler, Anadolu Endüstri meslek liseleri ve Anadolu teknik liseler erkek teknik eğitimin kapsamında yer almaktadır.

yetiştirmeyi amaçlayan, dört yıl öğrenim süresinin birinci yılı endüstri meslek liseleri ile aynı olan, ilk yılın (9. sınıf) sonunda bazı derslerin not ortalamalarına bakılarak daha başarılı olan öğrencilerin seçilmesi suretiyle eğitim veren ortaöğretim kurumlarıdır (Alkan vd. 1999: 103).

Tablo. 5: Örgün Eğitim Kurumlarında Uygulanan Program ve Okullar

Eğitim Türü	Programlar	Okullar/Kurumlar
Örgün Eğitim	Genel Eğitim	Genel Lise Anadolu Lisesi Fen Lisesi
	Mesleki ve Teknik Eğitim	Meslek Lisesi Anadolu Meslek Lisesi Teknik Lise Anadolu Teknik Lisesi

Örgün eğitim aşamasında ve orta ğretim düzeyinde yaygın olarak “temel mesleki eğitim” ve “teknik eğitim” olmak üzere iki ana *endüstriyel mesleki teknik eğitim* programı yer almaktadır. *Temel mesleki eğitim* programları, birinci grupta bireyde genel davranışlar geliştirmeyi amaçlayan dil, fen, matematik ve sosyal bilgiler gibi derslerden oluşurken ikinci grupta mesleki bilgi ve beceri dersleri verilmektedir. 3308 sayılı kanunla tam zamanlı okul sistemine dayalı programdan okul-endüstri işbirliği ile uygulanan “İşletmelerde Mesleki Eğitim” uygulamasına geçilmesi nedeniyle temel mesleki eğitim programları 3 gün işletmelerde veya okulda beceri eğitimi, 2 gün okulda meslek teorisi ve genel eğitimi ilkesine göre düzenlenmiştir. Temel mesleki eğitim programlarının bir meslek dalı ile ilişkili olmasına karşılık, *teknik eğitim* programları temel mühendislik alanlarıyla ilgilidir. Teknik eğitim programlarında beceri dersleri, endüstriyel temel mesleki eğitim programlarına oranla daha az ağırlığa sahip olup, teorik bilgiler daha ön plandadır (Alkan vd., 1999: 104-105).

Orta ğretim seviyesinde endüstriyel mesleki eğitim programları uygulayan kurumlar *endüstri meslek liseleri*dir. Kurumun temel amacı, öğrencileri hayata ve endüstriyel mesleklere hazırlamaktır. Endüstri meslek liselerinde verilen eğitimle bireye, işe giriş için gerekli temel mesleki yeterlilikler kazandırılır.¹⁸ *Teknik lise* programları ile ise mühendis ile

¹⁸ 3308 sayılı kanun ile tam zamanlı okul sisteminden okul-endüstri işbirliğine dayalı sisteme geçildiğinden beri, 50 ve daha fazla işçi çalıştıran işletmelerin çalıştırdıkları işçi sayısının yüzde beşinden az, yüzde onundan fazla olmamak üzere, meslek lisesi öğrencilerine beceri eğitimi yaptırma zorunluluğu getirilmiştir. 2001 tarihinde yürürlüğe giren 4702 sayılı kanun ile bu sayı 20’ye dşrlmştir.

usta arasında görev yapacak ara kademe teknik elemanların (teknisyenlerin) yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Alkan vd. 1999: 102).

Endüstri meslek lisesinin birinci sınıfında başarılı olan öğrenciler teknik liselere devam etmektedirler. İlköğretim sonunda Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) sınavını kazanan daha başarılı öğrenciler ise mesleki bilgi ve becerilere ek olarak *yabancı dil öğrenme imkânı sağlayan Anadolu* endüstriyel meslek lisesi ve Anadolu teknik liselerine devam etmektedirler. Bu okullarda teknik liselerde olduğu gibi fen ve matematik gibi teorik ve genel derslere daha fazla ağırlık verilmektedir.

Meslek lisesi veya teknik liselerden mezun olmuş veya son sınıfta okuyan öğrenciler Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSYS) aracılığıyla yükseköğretim programlarına geçiş yapmak zorundadırlar. Yükseköğretime geçiş ile ilgili sınav puanlarının hesaplanmasında, adayların ortaöğretimde bulundukları alan ile ilgili bir yükseköğretim programını tercih etmeleri halinde cevapladıkları sorular daha yüksek bir katsayı puanı ile çarpılarak ortaöğretimdeki alan veya bölümlerin devamı niteliğindeki yükseköğretim programlarını tercih edenlere avantaj sağlamaktadır. Bu uygulama mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunları için bazı dezavantajlar getirmektedir (ERG 2006: 54). Bu dezavantaj, 4702 sayılı kanun ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin meslek yüksek okullarına sınavsız yerleştirilmesi ve meslek yüksek okuluna sınavsız devam eden öğrencilerin %10'unundan az olmamak üzere ayrılacak kontenjanlara göre alanlarındaki lisans programlarına dikey geçiş yapma olanağı verilerek giderilmeye çalışılmıştır.

Mesleki ve teknik liselerin tamamına yakın bir bölümü Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olup, diğer bakanlık ve kurumlara bağlı meslek liselerinin sayısı 8, özel meslek liselerinin sayısı ise 21'dir. 2006–2007 öğretim yılı itibarıyla, mesleki ve teknik liselerde okul/birim sayısı 4.244, öğretmen sayısı 84.276, öğrenci sayısı 1.244. 499 (760.771'i erkek ve 483.728'i kız olmak üzere) olurken, 2006 yılındaki mezun sayısı 235.219 olarak hesaplanmıştır (MEB 2007).

B. ORTA ÖĞRETİM DÜZEYİ ÖRGÜN MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİNDE TEMEL SORUNLARIN TANIMLANMASI

1. Arz Tarafında Biriken Temel Sorunlar

a. Mesleki ve Teknik Eğitimde Okullaşma Oranının Düşüklüğü

Türkiye’de MTE sisteminde yaşanan sorunların başında *okullaşma oranlarının düşüklüğü* ve *yükseköğretime geçiş sürecinde gerçekleşen sıkıntılar* gelmektedir. Öncelikli olarak, beş yıllık kalkınma planlarında genel ve mesleki eğitim dağılımlarına ilişkin planlananlar ile gerçekleştirenler arasındaki farklılıklar, sistemin kronik sorunu haline geldiğini göstermektedir. 6. Beş yıllık kalkınma planında %21,2 olarak gerçekleştirilmesi planlanan mesleki ve teknik eğitim %19,7 olarak gerçekleşmiş, bu oranlar 7. Beş yıllık kalkınma planında sırasıyla %34,5 hedeflenirken %22,3, 8. Beş yıllık kalkınma planında ise %35 hedeflenirken %28,6 olarak gerçekleşmiştir (Altın 2007: 13).

Okullaşma oranlarına bakıldığında MTE’in genel ortaöğretim kurumlarının gerisinde kaldığı gözlenmektedir. 2007 yılı itibariyle MTE’ye katılan öğrencilerin oranı %36,8 olurken genel liselere devam eden öğrencilerin oranı %63,2 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2007). Mesleki ortaöğretimin kendi içinde dağılımına bakıldığında ilk sırayı erkek teknik liselerinin %43 pay ile aldığı görülmektedir. Erkek teknik liselerini sırasıyla %25 ile turizm ve ticaret liseleri, %18,7 ile kız teknik okulları izlemektedir. Bu üç okul grubu toplam mesleki orta öğretimin %87’sini oluşturmaktadır (Altın 2007: 36). Verilerden de görüldüğü gibi *MTE ortaöğretim alanında okullaşma oranı bağlamında kızlar aleyhine cinsiyete dayalı temel bir ayrımın varlığı söz konusudur.*

Okullaşma oranlarının düşük olmasında, 1998 yılında temel eğitim süresinin 8 yıla çıkartılarak MTE alanındaki ortaokulların kapatılması ve mesleki ve teknik lisesi mezunlarının üniversite tercihlerinde katsayı sınırlaması getirilmesinin bir sonucu olduğu görülmektedir (Tunalı 2004: 67). Diğer yandan, ortaöğretim düzeyinde MTE’in toplumsal statüsünün düşüklüğü ve “eşit itibar (parity of esteem)” sorunu da katılım oranlarının düşüklüğünün nedenlerinden biridir (Eşme 2007: 15). Nitekim bu durumu Kayır, Karaca ve Şenyüz (2004)’ün çalışmalarında görmek mümkündür. Söz konusu çalışmanın sonuçlarına göre, erkek teknik lisesi öğrencilerinin %57,4’ü, kız teknik liselerinin %57,7’si “Liseye

yeniden başlama imkânınız olsaydı, yine bu okulu tercih eder miydiniz?” soruna *hayır* cevabı vermişlerdir.

b.Örgütsel/ Sistemin İşleyişinden Kaynaklanan Sorunlar

Örgütsel sorunlar incelendiğinde, merkezi bürokratik yapılanmanın sistemin işleyişinde sorunlar yarattığına tanık olunmaktadır. Bakanlık düzeyinde genel ve mesleki eğitim kutuplaşması ortadan kaldırılamamıştır. *Merkezi örgütlenme okul türlerine göre dağınık bir biçimde yapılandırılmıştır.* Bunlara ek olarak bakanlığa bağlı genel müdürlüklerin örgütlenmesi büyük ölçüde cinsiyet temeline dayanmaktadır (Şimşek 1999: 95; Altın 1997: 34).

Şimşek ve Yıldırım (2000), Ankara, İstanbul, İzmir ve Bursa şehirlerinde 14 meslek lisesi yöneticisi ve 12 sanayi şirketi yöneticisi ile yaptıkları araştırmada, Türkiye’deki mesleki eğitim sistemini karakterize eden *merkezi örgütlenmenin* ve *yukarıdan aşağıya yapılanan bürokrasinin* söz konusu okulların kapasitelerini sınırlandırdığı sonucuna varılarak, adem-i merkeziyetçiliğin önemi vurgulanmıştır.

Sistemin işleyişinden kaynaklanan bir diğer sorunun ise, okul-özel sektör bağlantısının kurulamaması olduğu ifade edilmektedir (Bircan 1996: 16). Nitekim, işbirliğinin zayıflığı öğrencilerin işletmelerde staj imkânı bulamamasına, buldukları durumlarda ise, yeterince ilgi görmemelerine yol açması nedeniyle eleştirilmektedir (ERG 2006: 33). Diğer yandan, öğrencilere staj imkanlarının formel değil enformel kanallar aracılığıyla bulunması ve endüstriden geri beslemenin yetersizliğinden kaynaklanan teknolojik gerilik bir diğer dikkat çekici sorunlardır (Şimşek & Yıldırım 2000: 333–334).

Türkiye’de MTE’de bir yandan genel ortaöğretime göre finansman bakımından GSMH ve MEB bütçesinden daha yüksek pay alırken, öğrenci başına düşen harcama oranı da daha yüksek olarak gerçekleşmektedir. 2007 yılında tahsisi öngörülen yatırım ödenekleri incelendiğinde, genel ortaöğretim genel müdürlüğünün payı %17 olurken, mesleki eğitimin payı %19’dur (MEB 2007). Öte yandan, mesleki ortaöğretimde öğrenci başına düşen harcama 2002–2006 yıllarının ortalaması göz önüne alındığında genel eğitimde 1.259 YTL olurken, mesleki eğitimde bu rakam 2.208 YTL’ye çıkmaktadır (Eşme 2007: 124). Ancak, yapılan kaynak tahsisinin MTE’in çıktılarının (ÖSYS sınavında başarı düzeyi, istihdam

oranları, ücret vb.) düşük olması *etkinlik* sorununu gündeme getirmektedir (Bircan 1996: 18). Diğer yandan, MTE mezunlarından işverenlerin daha fazla yararlanmaları sebebiyle MTE'in finansmanının da devletin yanında işverenlerinde katkı yapmaları önerilmektedir (Alkan, Doğan & Sezgin 1999: 239–240).

c. İş Piyasası Hakkında Bilgi/Enformasyon ve Yönlendirme Eksikliği

MTE'de en önemli sorunlardan biri yöneltme, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yetersizliğidir. Hem ilköğretim sonrası, hem de ortaöğretim sonrası mesleki yönlendirme hizmetleri, öğrencinin gizil güçleriyle çalışma yaşamının gerekleri arasında dengeli bir eşleşme yapılabilmesi açısından temel önemdedir (Şimşek 1999: 103).

2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni yaklaşımda haftada iki saat olarak verilen derslerde öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerinin belirlenmesi, mesleklerin tanıtılması yoluyla öğrencilerin belli bir yönelimi sağlamaları beklenmektedir. Bireylerin kendi yeteneklerine ve kapasitesine uygun doğru mesleği seçebilmesi için; yöneltme hizmetlerinin daha etkin kılınması, bireyin çalışma yaşamını tanıması, bireyin kendi yetenek ve yeterliliklerini tanıması ve iş ile kendi durumunu karşılaştırıp uygun seçim yapması gerekmektedir (Altın 2007: 31).

2. Talep Tarafında Biriken Temel Sorunlar

Türkiye'de MTE sisteminin çalışma yaşamının gereksinim duyduğu nitelikte işgücü yetiştiremediği, iş piyasasının ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve mezunların emek piyasasında işsizlik riskiyle karşı karşıya kaldığı yönünde genel bir eleştiri, MTE sistemi üzerine yazılan hemen hemen tüm raporlarda öne çıkmaktadır.

Meslek eğitiminin etkinliği, beklentileri karşılayacak sayıda ve kalitede mezun vermesi, teknoloji ve işgücü piyasalarındaki değişikliklere cevap verebilecek esneklik ve uyumda olması ve kendini sürekli yenilemesine bağlı olmaktadır. Ancak, MTE sisteminin okul tiplerine bağlı mevcut örgüt yapısı bu esneklik ve uyumda olamamakta, bu durum da verimsizliğe ve kaynak israfına yol açmaktadır. Diğer yandan, eğitim programları işgücü piyasasının ihtiyaçları analiz edilmeden belirlendiği için, işsizliğin yoğun olarak yaşandığı

mesleklerde yeni mezunlar yetiştirilmektedir (ERG 2006: 33). Bu bağlamda, MTE alanında *eğitimin niteliği* sorunu gündeme gelmektedir.

İşgücü arzı ile talebi arasında bir bağın kurulamaması MTE alanına da yansımaktadır. Nitekim Tansel (2004)'in çalışmasına göre, 1988–2003 arası dönemde meslek liselerinin işsizlik oranı genel lise mezunlarından düşük olmasına karşın istihdam oranı yeterli ve/veya beklenen düzeyde değildir. Erkeklerde işsizlik oranları genel lise mezunlarında düşük olmasına rağmen, kadınlar için işsizliğin en yüksek olduğu eğitim türü meslek liseleridir. İşgücüne katılma oranları incelendiğinde, yine aynı dönem içerisinde meslek lisesi mezunları toplamda üniversite mezunlarından sonra en yüksek işgücüne katılma oranlarına sahip olmaktadır. İşgücüne katılma oranlarında meslek lisesi mezunu kadınlar erkeklerin gerisinde kalmışlardır. Ayrıca, Tansel (1998)'in bir diğer çalışmasına göre de, erkekler için emek piyasası çıktılarından biri olan ücret düzeylerinin, genel lise mezunlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tunalı (2004) ise, 2001 yılı Hane Halkı İşgücü Anketi Sonuçları'nı kullanarak 22,3 milyonluk işgücü içerisinde mesleki ve teknik okul mezunlarının sayısının yaklaşık 1,5 milyon (% 6,9), işsizlik oranlarının ise, genel işsizlik oranını aşarak %13,3'e ulaştığına vurgu yaparak, mesleki ve teknik lise mezunları arasındaki yüksek işsizlik oranlarının, işgücü piyasasına katılımın önünü kesip eğitime devam etme eğilimlerini artırdığı sonucuna varmıştır. Dolayısıyla, talep edilen işgücünün uluslararası meslek ve eğitim standartlarında dayalı nicelik ve nitelik olarak analizi MTE'in arz-talep dengesini kurabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Diğer taraftan, işsizlik oranlarının ötesinde istihdam edilen mesleki eğitim görmüş işletmelerin ve bireylerin değerlendirmeleri eksik istihdam sorununa işaret etmektedir. 2005 yılında yayınlanan “*İş Piyasası ve Beceri İhtiyaçları Analizi*”ne göre, işletmeler genellikle mesleki eğitim ve öğretim mezunlarının çeşitli temel (anahtar, öz) becerilerine ilişkin olumsuz düşüncelere sahiptir. İşletmelerin mesleki eğitim mezunlarını değerlendirmelerinde, öncelik sırasına göre yabancı dil becerileri %81, idari becerileri %43, müşteri odaklılığı %35, teknik ve mesleki becerileri %31, bilgisayar becerileri %30 oranında “düşük” olarak puanlandırılmıştır. “Yüksek” puan verilen beceriler ise öğrenme konusunda isteklilik (%40),

çalışma yaşamına uyum (%31), pratik beceriler (%23) ve iletişim becerileri (%21) olmuştur (MEGEP 2006: 13).

Okçu (1989)'nın çalışmasının sonuçlarına göre, Türkiye'de endüstri meslek lisesi mezunlarının sadece %27'si şu anda çalıştıkları işlerinin kendi alanları ile ilgili olduğunu dile göstermektedir. Bircan'ın çalışmasına göre ise, endüstri meslek ve teknik lise mezunlarının sadece %29,7'sinin çalışma alanı, eğitim gördükleri alan ile ilgilidir. Özdal (1990)'ın çalışması da yukarıdaki sonuçlara koşut olarak, 1333 teknik lise mezunları arasında eğitim gördüğü alan ile ilgili çalıştıklarını ifade edenlerin oranı %22,1'dir. Olkun (1995)'un Ankara'da endüstri meslek ve teknik lisesinin 126 mezunu arasında yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, mezunların toplamda sadece %42'si çalışma yaşamında kendi alanı ile ilgili bir işte çalışırken bu oran endüstri meslek lisesi mezunlarına kıyasla teknik lise mezunları arasında daha yüksektir.

C. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİNDE YENİDEN YAPILANMA: ULUSAL MESLEKİ EĞİTİM SİSTEMİNİN ANA BİLEŞENLERİ

Türkiye'de mesleki eğitim alanında karşılaşılan sorunların yapısalılığı göz önüne alındığında son yıllarda bir takım çözüm mekanizmaları ve politikalar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilmiştir. Söz konusu sorunları sistemli, kökten ve çok boyutlu bir biçimde ele alan projelerin başında¹⁹ “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP)” gelmektedir.

Türkiye'de MTE alanında yaşanan sorunların çözümü kapsamında şekillenen ulusal mesleki eğitim sisteminin ana bileşenleri şu şekilde sıralanabilir: uluslararası karşılaştırma olanağı veren *meslek standartları*, meslek standartlarına dayanan bireyin bölgesel ve ulusal düzeyde işgücü piyasasına sertifika aracılığıyla girişini sağlayan *mesleki yeterlilikler*,

¹⁹ MEGEP'in dışında MTE alanında şu anda yürürlükte olan bir diğer proje ise öğretmenlere yönelik uygulanan, “Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM)”dir. MTEM şu şekilde tanımlanmaktadır: “MTEM projesi, çağdaş ve etkin bir öğretmen eğitimi sisteminin düzenlenmesi ve geliştirilmesine yönelik kapasitenin artırılmasını ve mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, meslek yüksek okulları, sosyal taraflar, mesleki ve teknik eğitim vakıfları, kurum ve kuruluşları arasında kurulacak bölgesel ortaklıkların teşvik edilmesini amaçlayan, Mali anlaşması T.C. Hükümeti ve Avrupa Birliği Komisyonu arasında 25 Temmuz 1997 tarihinde, Ek sözleşmesi de 12 Aralık 2001 tarihinde imzalanmış ve başlama tarihi 07 Temmuz 2003 ve süresi 42 ay olan bir projedir.” Daha ayrıntılı bilgi için bkz. <http://www.mvet.org/>

esnek ve bireylerin çalışma yaşamı ile bağıını kuvvetlendiren *modüler müfredat*, modüler eğitim sonunda bireye sertifika alma yolunu açan *değerlendirme*, mezun olan öğrencinin diplomasının yanında meslek standartlarına dayalı yapılandırılan *sertifikalandırma* ve meslek seçimi ve mesleki hedeflerine ilişkin bilgi vermeyi amaçlayan *mesleki tanıtım ve yönlendirme*. Söz konusu bileşenlerin en önemlilerini ise meslek standartlarına göre yapılan modüler öğretim ve mesleki yeterlilikler sistemi oluşturmaktadır.

1. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)

“Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)”, Türkiye’deki mesleki eğitim sisteminin güçlendirilmesini amaçlayan, T.C. Hükümeti ile Avrupa Komisyonu arasında imzalanan bir anlaşma sonucu Eylül 2002 yılında yürürlüğe girmiş ve proje bitiş tarihi Aralık 2007 olarak belirlenmiş, 51 Milyon Avro AB MEDA Fonu hibeli 5 yıllık bir projedir. Proje, 6 bölgeyi (Ankara, İstanbul, Gaziantep, Antalya, Trabzon ve İzmir) kapsayan 30 ilde 145 pilot kurumda yürütülmektedir. Günümüzde, MEGEP ile birlikte uygulamaya konulan reformlar, mesleki eğitim sistemini yeniden yapılandırarak tüm mesleki ve teknik eğitim okullarında uygulanmaktadır.

Projenin amaçları şu şekilde sıralanmıştır (<http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html>): “Ulusal Yeterlilik Sisteminin oluşturulması da içeren bir ulusal reformun uygulanması yoluyla mesleki eğitim sisteminin nitelik ve uygunluğunun geliştirilmesi; kamu kurumları, toplumsal ortaklar ve işletmelerin kurumsal kapasitelerinin ulusal, bölgesel ve yerel düzeylerde güçlendirilmesi; Reform sürecinin uygulanmasına yerel oyuncuların da dâhil edilmesi yoluyla sistemin yerelleşme sürecinin hızlandırılması.”

Projenin hedeflenen bazı faaliyetler arasında “*mesleki eğitim ve öğretim reformu için gerekli olan organların kurulması, iş piyasası ihtiyaç analizi, meslek standartlarının geliştirilmesi, ulusal yeterlilik sistemi, hayat boyu öğrenme kavramının geliştirilmesi, eğitimcilerin eğitilmesi, kamu bilgilendirme kampanyası, yerinden yönetimin güçlendirilmesi*” sayılabilir (<http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html>).

Proje *okul yapısı, öğretmen ve öğrenci* üzerinde çok yönlü bir etki yaratmayı amaçlayarak öğretmenlere ve öğrencilere yeni roller vermektedir. Öncelikli olarak okul yapısı incelendiğinde, yerel eğitim ihtiyaçlarına duyarlı ve ihtiyaçları belirleyen, yerel düzeyde yetki ve inisiyatif kullanan, ihtiyaçlara göre modüler öğretim programları geliştirebilen, öğrencileri çalışma yaşamı ve üniversite hakkında bilinçlendiren, meslek standartları ve belgelendirme esaslarına göre eğitime işlerlik kazandıran bir okul yapısı öngörülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, düşündürten, tartıştıran, rehberlik eden, yönlendiren bir rol üstlenmektedirler. Son olarak öğrencilerde, “*aktif*”, “*katılımcı*”, “*soru soran*”, “*sorgulayan*”, “*takım çalışması yapabilen*”, “*düşünen*”, “*öğrenmeyi öğrenen*”, “*problemleri kavrayabilen ve çözen*” birey profili hedeflenmektedir (Altın 2007: 134–135).

2. Modüler Öğretim Yaklaşımı

Modüler sistem²⁰, eğitim programının modüllerden oluşması anlamına gelmektedir. Modül, bireysel öğretime dayalı, başlangıcı ve sonu olan, kendi içinde bütünlük gösteren, bir sistematik çerçevede düzenlenmiş öğretim yaşantılarından oluşmaktadır. Modüllerin bölümleri hiyerarşik olup, belirli bir sırayı takip etmektedirler. Öte yandan, modüler sistemin tutarlı bir eğitsel tasarım yapan ve tüm sistemin sürdürülmesini sağlayan kurallar, standartlar, değerlendirme, rehberlik, belgeleme gibi bazı özellikleri bulunmaktadır (Altın, 2007: 144).

Tablo-6’da da görüleceği üzere, mevcut öğretim programı ile yeni öğretim programı karşılaştırıldığında öncelikli olarak mevcut programın *dar tabanlı olması, iş piyasasının ihtiyaçlarını yeterince yansıtmaması, meslekleri tanımadan doğrudan alana kayıt yaptırılması, uluslararası temelden yoksun olması, alanlar arasında geçişin mümkün olmaması, öğrencinin öğretim sürecinin herhangi bir noktasında ayrılınca sertifika verilmemesi vb.* özellikler bulunmaktadır. Modüler eğitim sisteminde ise, *geniş tabanlı ve alan/dal esaslı olması, iş piyasasının ihtiyaçları*

²⁰ Modüler eğitim programının içeriğine geçmeden önce bu yapının gerekçelerini belirtmek anlamlı olacaktır. Altın’a göre modüler programın gerekçeleri şunlardır: “*Geleneksel eğitim programının yapısı, bir yıl boyunca öğretmenlerin görevlerini ve öğrencilerin etkinliklerini belirleyerek esnek, etkin ve verimli olmayan bir müfredat sunmaktadır. Mesleki eğitime giderek daha fazla talep olmaktadır ve gelecekteki talepler öngörülemez. Dolayısıyla talepler karmaşık ve belirsiz koşullar altında karşılanmak zorundadır....Diğer yandan ekonomik, sosyal, yönetimden gelen ve bireysel baskılar modüler öğretim sisteminin kurulmasını zorunlu kılmaktadır.*”

doğrultusunda belirlenmesi, uluslararası temele dayanması, öğrencinin dilediği aşamada değerlendirme ve sertifikalandırma sistemlerinin ön planda olması vb. özellikler yer almaktadır.

Tablo. 6: Eski Öğretim Yaklaşımı ve Modüler Öğretim Yaklaşımı Karşılaştırılması

UYGULAMADAKİ ESKİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI	MODÜLER ÖĞRETİM PROGRAMLARI
Dar tabanlı öğretim	Geniş tabanlı ve alan/dal esasına göre düzenleme
Klasik program yaklaşımı	Esnek, açık, ekonomik, kullanışlı, heterojen gruplarda kullanılabilme
İş piyasasının ihtiyaçlarını yansıtmamakta	Program geliştirme süreci iş piyasasının aktif katılımı ve iş piyasası analizine dayalı
Öğretmen öğrenciden daha aktif	Öğrenci merkezli, öğrenci daha aktif ve öğrencinin öğrenme hızına göre öğretim
Uluslararası temele dayalı değil	Mesleklerin uluslararası sınıflandırılması (ISCO '88) temel alınmıştır
Öğrencinin öğretim sürecinin herhangi bir noktasında ayrılması durumunda tasdikname verilmekte	Öğrencinin öğretim sürecinin herhangi bir noktasında ayrılması durumunda kazanılan yeterlilik belgelendirilecektir.
Yerel işgücünün ihtiyaçlarını yeterince dikkate alacak esneklikte değil	Yerel işgücünün ihtiyaçlarına duyarlı ve yerel işgücü ihtiyaçlarına göre sertifika eğitimi verme imkânı
Meslek değiştirmek isteyenler öğretim sürecine yeniden başlamak zorunda	Meslek değiştirmek isteyenlere sadece eksik modülleri alarak mesleki eğitim alma imkânı
Öğretim sonunda değerlendirme	Hemen değerlendirme
Sadece örgün eğitim için tasarlanmış	Örgün eğitimle birlikte yaygın eğitimde ve yaşam boyu eğitimde de etkili olarak kullanabilme esnekliği
Program geliştirme aşamasında konu ekleme ve çıkartma söz konusu	Yeterliliğe göre değerlendirme ve yeni teknolojik gelişmeleri kısa sürede öğretime yansıtabilme esnekliği

Modüler sistemin en önemli özelliği *esnek* olmasıdır. Esneklik, *eğitim yoluyla elde edilen becerinin bireysel esnekliği, eğitim programı esnekliği, sunum esnekliği ve izlenecek yolların esnekliği* şeklinde özetlenebilecek en az dört boyutu bulunmaktadır. *Bireysel esneklik*, iş piyasasının belirsizlikleri ile baş edebilecek, çeşitli mesleklerde ve ortamlarda çalışabilecek ve yeni becerileri hızlı bir biçimde kazanabilecek işçiler yaratmaktadır. Bu ise, “*öğrenmeyi öğrenmeye*” ve “*anahtar becerilere*” ağırlık verilerek ve genel eğitimle yakın ilişkiler kurularak sağlanmaktadır (Altın 2007: 146).

Eğitim programı esnekliği zaman, mekân ve birey boyutunda tanımlandığında; zaman esnekliği, değişen beceri gereksinimlerine göre programın güncelleştirilebilme kapasitesidir. Mekânsal esneklik, programın yerel koşullara ve yerel iş piyasasına uygun şekilde biçimlendirilebilir olması anlamına gelmektedir. Bireye yönelik esneklik ise, programın öğrencinin tercihlerine göre veya öğrencinin belli ihtiyaçlarına göre, özellikle de dezavantajlı durumda olanların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde biçimlendirilebilir olmasıdır (Altın 2007: 146).

Sunum (hizmet) esnekliği, yetişkinler, dezavantajlı öğrenciler, okuldan atılanlar veya atılma riski içinde olanlar gibi farklı geçmişleri olan ve farklı ortamlardan gelen öğrencilerin aynı eğitim programını farklı öğrenme yöntemleri ile farklı kurumsal bağlamlarda ve farklı zaman birimlerinde takip edebilmelerini sağlamaktadır (Altın 2007: 147).

İzlenecek yolların esnekliği (süreç esnekliği), müfredatın kapsamının genişletilmesi, uzmanlığın geciktirilmesi, modülerleştirmek, kredi aktarma sistemleri oluşturulması, mesleki eğitim ile genel eğitim arasındaki sınırların zayıflatılması ve aralarında köprü kurulması gibi faktörler aracılığıyla eğitime ulaşımın serbest olması, farklı disiplinlerdeki öğrenciler arasında uçurumlar bulunmaması, geçişlerin kolay olması ve her bir yolun çok sayıda iş ve eğitim hedefine açılması anlamına gelmektedir (Altın 2007: 147).

3. Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi

Yeniden yapılanma hareketinin bir ayağını modüler eğitim programları oluştururken diğer ayağını ise modüler programların çıktılarının değerlendirildiği yeterlilik sistemi oluşturmaktadır. Yeterlilikler, Avrupa Birliği Yeterlilik Çerçevesi bağlamında uluslararası işaret noktalarını belirlemek, eğitim ve öğretim standartlarının uyumunu sağlamak, tüm yeterliliklerin iyi tasarlanmış ve amaca uygun olmasını sağlamak, ilerleme yollarını daha kolay ve daha açık hale getirerek kariyer mobilitesini artırmak, yeterlilikler arasında kredi transferini kolaylaştırmak, *sistemi daha fazla piyasa tarafından idare edilir hale getirmek* gibi amaçlar doğrultusunda oluşturulmuştur (Altın 2007: 90–91–92).

Yeterlilikler bir öğrencinin, *bir eğitim aşamasını tamamladığını, kapsamlı bir eğitim/öğretim programını tamamladığını, bir dizi genel ve aktarılması mümkün beceri edindiğini, bazı çok özel beceriler edindiğini, bir meslekte ya da çalışma rolünde beceri gösterdiğini, bir mesleği yapma hakkının kendisine verildiğini* göstermektedir (Tuck 2005). Mesleki Yeterlilikler Sistemi ise, “uluslararası geçerlikte meslek standartları ve yeterlilikleri kapsayan, işgücünün serbest dolaşımını kolaylaştıran, işgücü piyasası ihtiyaçlarına çabuk uyum sağlayan, yaşam boyu öğrenme ilkelerini destekleyen, uluslararası kıyaslanabilirlik ve denklik için gerekli altyapı oluşturan, rekabet gücünü ve istihdamı artıran, işverenin kaliteli insan gücüne erişimini kolaylaştıran, bireylere çalışma alanı ile ilgili güvence sağlayan, adil, şeffaf ve güvenilir bir sistem” olarak tanıtılmaktadır.

Mesleki yeterlilik sistemi kurma amacı doğrultusunda sosyal ortakların da (MEB, İŞ-KUR, TOBB, TİSK, TESK, TÜRK-İŞ, HAK-İŞ, DİSK, TÜSİAD ve MEKSA) katılımı ile TBMM Başkanlığında 21.9.2006 tarih ve 5544 sayılı Mesleki Yeterlilikler Kanunu kabul edilmiş ve 7.10.2006 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Mesleki Yeterlilik Kurumu’nun amacı; ulusal ve uluslararası meslek standartlarını temel alarak, teknik ve meslekî alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirlemek; denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin faaliyetleri yürütmek için gerekli ulusal yeterlilik sistemini kurmak ve işletmek üzere Mesleki Yeterlilik Kurumunun kurulması, çalışma usul ve esaslarının belirlenmesi ile ulusal yeterlilik çerçevesiyle ilgili hususların düzenlenmesini sağlamaktır (<http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5544.html>).

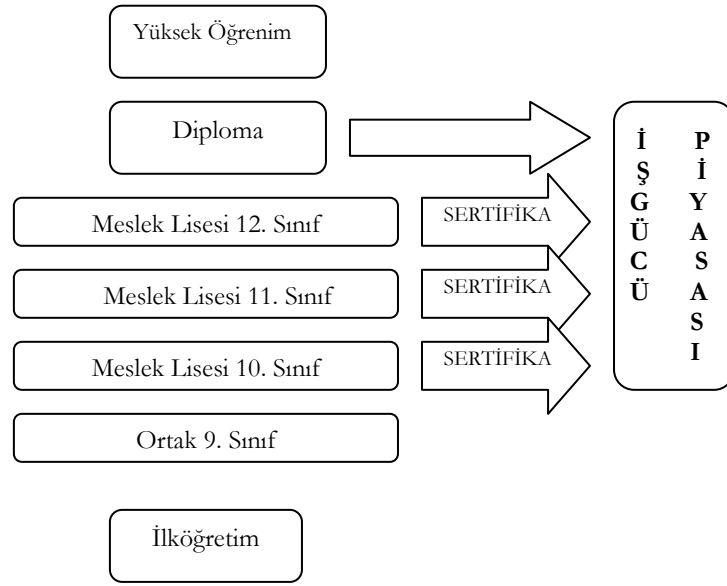
Ulusal Yeterlilik Çerçevesi taslak çalışmalarında, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi’nde önerilen 8 yeterlilik düzeylerine göre benimsenmiş ve öğrenim çıktıları, göstergeleri, yeterlilik türleri ve tanımları belirlenmiştir. Tablo-7’den de görüleceği üzere, bu düzeylerden henüz ilk dört seviye MEGEP çerçevesinde geliştirilen öğretim programlarında ele alınmıştır. Birinci düzeyde genel bilgiler ve anahtar becerileri içeren sekiz yıllık temel eğitim sonrası dokuzuncu sınıf yer almaktadır. İkinci düzeyde mesleki öğretimin onuncu yılına denk gelen genel ve temel mesleki beceriler yer alırken okuldan ayrılmak isteyenlere çıraklık sertifikası verilmektedir. Üçüncü düzey, mesleki temel ve genel becerilerin yanında kapsamlı

mesleki yeterlilikler vererek kalfa sertifikası ile okuldan ayrılanların çalışma yaşamına girmesini sağlamaktadır. Dördüncü düzey, mesleki bilgi ve beceriler ile birlikte özel kapsamlı yeterlilikler vererek mezunlara diplomanın yanında ustalık sertifikası kazandırmaktadır.

Tablo. 7: MEGEP Çerçevesinde Geliştirilen Yeterlilikler Seviyeleri

Düzeyler	Öğretim Programı	Belge (Yeterlilik Belgesi)	Öğrenme Çıktıları/Yeterlilikler
4	Diploma-Sertifika Programı	Diploma ve Sertifika (Usta)	Mesleki bilgi ve beceriler ile mesleğe özel kapsamlı ve karmaşık yeterlilikler
3	Sertifika Programı	Sertifika (Kalfa)	Mesleki temel ve genel beceriler ile kapsamlı mesleki yeterlilikler
2	Sertifika Programı	Sertifika (Çırak)	Genel ve temel mesleki beceriler ile bir alanda ortak yeterlilikler (Rutin mesleki yeterlilikler)
1	Temel Eğitim	Diploma-Kurs Belgesi	Genel bilgiler, temel ve anahtar beceriler, okuryazarlık yeterlilikleri

MEGEP dâhilinde AB ortak referans seviyelerinden ilk dört seviyenin belirlenmesi ile *öğrencilerin okuldan emek piyasasına geçişlerinin daha kolay ve sorunsuz olması sağlanmaktadır*. İlk seviye olan dokuzuncu sınıf müfredatı hem mesleki program dâhilinde olanlar hem de genel eğitim veren öğretim kurumları için aynı olmakta ve genel bilgiler, temel ve anahtar beceriler ile okuryazarlık yeterlilikleri bireye kazandırılmaktadır. Onuncu veya on birinci sınıfı bitirip genel ve temel mesleki beceriler ile kapsamlı mesleki yeterlilikler edinen birey, gerekli modülleri tamamlayıp dilediği zaman okuldan sertifika alarak işgücü piyasasına geçiş yapabilme olanağına kavuşmaktadır.



Şekil.2: Mesleki Eğitim Gören Öğrencilerin Okuldan Emek Piyasasına Geçiş Süreci

Günümüze kadar MEGEP kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar hedeflenen program dâhilinde yeterli olamamıştır. Mesleki Yeterlilikler Kurumu’nun 2008 hedefleri, “Ulusal Mesleki Yeterlilik Çerçevesi Strateji Belgesini hazırlamak, mesleki yeterlilik alanında yapılmış olan tüm çalışmaları derlemek ve MYK Kanunu kapsamında değerlendirmek, meslek standardı hazırlamak isteyen kurum/kuruluşlarla işbirliğini başlatmak, ilk meslek standartlarını Resmi Gazetede yayımlamak, sınav ve Belgelendirme altyapısını oluşturmak, 2008 yılında fiilen tüm kurumsal faaliyetleri icra etmeye başlamak” şeklinde açıklanmıştır. Diğer yandan, “Türkiye’de Mesleki Yeterlilik Kurumunu ve Ulusal Yeterlilik Sistemini Güçlendirme” konulu yaklaşık 11 Milyon Avro bütçeli ve tamamı AB hibesinde karşılanacak olan projenin Eylül 2008’de fiilen başlaması ve 2011’de tamamlanması öngörülmektedir (Akbaş 2007).

3. BÖLÜM:

MESLEKİ EĞİTİM ALANINDA YAŞANAN PARADİGMA DEĞİŞİMLERİ VE DEĞİŞİME İLİŞKİN ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR

I. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM ALANINDA YAŞANAN PARADİGMA DEĞİŞİMLERİNE NEDEN OLAN FAKTÖRLER

Mesleki eğitim alanında ortaya çıkan dönüşümleri anlayabilmek için bu dönüşümlerin arka planına bakmak gerekli olacaktır. Geniş bir perspektiften bakıldığında, emek piyasasının hem *arz* hem de *talep* tarafında yaşanan değişimler mesleki eğitimi şekillendirmekte ve önemini artırmaktadır. Arz tarafında *demografik eğilimlerin etkisi* ile *işgücü* ve *istihdamın değişen örüntüleri* belirleyici olurken, talep tarafında ise, bir yandan küreselleşme süreci ve bu sürecin belirleyicisi olan yeni liberal politikalar kamusal anlayışta dönüşüm ortaya çıkararak, diğer yandan ise teknolojik gelişmelere paralel olarak *örgütsel ve mesleki yapının farklılaşması* sonucu bilgi ve becerilerin dönüşümü ele alınmaktadır.

A. PARADİGMA DEĞİŞİMLERİNE NEDEN OLAN ARZ KAYNAKLI FAKTÖRLER

1. Demografik Gelişmelerin Etkisi

Demografik veriler gelişmiş ülkelerde nüfusun yaşlanmakta olduğunu göstermektedir. Nüfusun Japonya'da 2010, Avrupa'da ise 2025'ten itibaren azalmaya başlayacağı, ABD'de ise nüfus artışı devam etmekle birlikte, yaşam beklentisinin de artmasıyla 65 yaş üstü nüfusun toplam nüfusa oranının 2002'de %12 iken 2025'te %18'e çıkacağı tahmin edilmektedir. Gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde nüfus artışının devam edeceği ve bu ülkelerdeki nüfusun dünya nüfusuna oranının 2002'de %81 iken 2050'de %86'ya çıkacağı öngörülmektedir (ERG 2006: 17). OECD ülkelerinde toplam yaş bağımlılık oranı 2005 yılında ortalama 0,65 iken, bu oranın 2050 yılına kadar 0,88'e çıkması öngörülmektedir (OECD 2006).

Tablo 8. Yaş Gruplarında 2050 Projeksiyonunun Bölgelere Göre Dağılımı (%)

Bölge	Ortalama Yaş		65 yaş ve üstü nüfus (%)		15–24 yaş arası nüfus (%)		Yaşlılık bağımlılık oranı	
	2005	2050	2005	2050	2005	2050	2005	2050
Afrika	18,9	27,4	3,4	6,7	20,8	18,1	6	10
Asya	27,7	39,9	6,4	17,5	18,2	12,5	10	27
Avrupa	39	47,1	15,9	27,6	13,9	10,2	23	48
Latin Amerika	25,9	39,9	6,1	18,4	18,8	12,6	10	29
Kuzey Amerika	36,3	41,5	12,4	21,1	14,2	12,0	18	34

Kaynak: Lipinska, Schmid ve Tessaring, Zooming in 2010, CEDEFOP Publishing, 2007.

Genç nüfusa bakıldığında, Tablo 8’den de görüleceği gibi genç nüfus oranındaki azalış, Avrupa ülkelerinde 2005 yılında %13,9’dan 2050 yılında %10,2’e düşerken, Kuzey Amerika’da sırasıyla %14,2’den %12’e düşeceği öngörülmektedir. Diğer yandan, yaşlılık bağımlılık oranı Asya’da 2005–2050 yılları arasında %10’dan %27’ye, Avrupa’da %23’ten %48’e, Kuzey Amerika’da %18’den %34’e çıkacağı öngörülmektedir.

Avrupa Birliği verilerine bakıldığında ise, 15–24 yaş arası nüfusun oranının 2009 yılından sonra 55–64 yaş arası nüfusa göre düşmeye başlayacağı ve 2030 itibariyle genç nüfus 9 milyon kişi azalacağı tahmin edilmektedir. Eğer katılım oranları değişmezse, MTE alanında eğitim gören kişiler (ISCED 3–5 düzeyinde) bu dönem içerisinde 2 milyondan fazla düşecektir. Buna ek olarak, uzayan eğitim ve öğretim genç kitlelerin emek piyasasına girişini erteleyecektir. *Emek piyasası çok daha fazla oranda yaşlı çalışanlara, göçmenlere ve kadın çalışanlara bağımlı hale gelecektir* (Lipinska, Schmid & Tessaring 2007: 27).

Tablo 9. 2006 Yılı İtibariyle Çeşitli Ülkelerde ve Avrupa Birliği’nde Eğitime Katılmanın Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı (%)

Ülkeler	ISCED 0–2	ISCED 3–4	ISCED 5–6
Amerika	13	49	38
Japonya	16	47	38
Avrupa Birliği (27 ülke)	30	47	23
Kore	26	44	30
Kanada	16	39	44
Rusya Federasyonu	11	34	55
Avustralya	36	34	31

Kaynak: Lipinska, Schmid ve Tessaring, Zooming in 2010, CEDEFOP Publishing, 2007.

Eğitime katılma oranları eğitim düzeyine gre sınıflandırılıp incelendiğinde (Tablo.9), *en dşk beceri dzeylerine sahip ülkelerin AB lkeleri olduğu grlmektedir.* Orta dzeyde beceriye sahip lkeler Amerika, Japonya ve AB lkeleri olurken yüksek beceri dzeyine sahip nüfusun en geniş kesimini Rusya Federasyonu ve Kanada oluşturmaktadır. Bu lkeler beceri ihtiyaçlarını en fazla MTE’den karşılayan ülkeleri oluşturmaktadır. Diğer yandan, akademik yeterliliğe sahip olmayan ülkelerin başında %23’lk bir oranda AB lkeleri gelmektedir. *Bu durum Avrupa Birliği sosyal politikalarında ciddi bir krize yol açmaktadır.*

Eğitime katılma oranları 15–19 yaş arası genç nüfusa gre incelendiğinde (Tablo. 10), 1995–2005 yılları arasında eğitime katılma oranlarında artış grlmesine rağmen, tüm ülkelerde yeterli oranda gerçekleşmemiştir. Nitekim zellikle Avrupa Birliği’nin en önemli eğitim politikalarının başında genç nüfusun eğitime katılma oranlarının arttırılması gelmektedir.

Tablo 10. Çeşitli lkelerde 15–19 Yaş Arası Eğitime Katılma Oranları (%)

lkeler	1995	2000	2005
Avusturalya	81	82	82
Kanada	80	81	...
Kore	75	79	86
Amerika	73	73	79
Rusya	...	71	74
Türkiye	30	28	41
AB (19 lke)	77	87	85
OECD ortalaması	74	77	82

Kaynak: OECD, Education At a Glance 2007.

Demografik gstergelerin MTE’e yansımalarına genel hatları ile bakıldığında, yaşlanan nüfusun toplumsal ve aile hayatını etkileyeceği ve bu durumunda yaşlı bireylerin bakımına, sosyal servislere, ev içi bakıma olan ihtiyaı arttıracağı tahmin edilmektedir. Diğer yandan, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, sanayileşme aşamasında ihtiyaç duyulan vasıflı teknik eleman ihtiyaını karşılamak amacıyla genç nüfusun MTE’e katılım oranlarının arttırılması önem taşımaktadır.

2. Emek Piyasasının Değişen Örüntüleri

Emek piyasasındaki yapısal değişikliklere bakıldığında öncelikli olarak çalışma çağındaki nüfusun değişen durumuna bakmak faydalı olacaktır. Avrupa Birliği verileri göz önüne alındığında 1995 yılı 100 kabul edilirse 2010 yılında İtalya (%96,2), Finlandiya (%98,4), Danimarka (97,6) ve İsveç (%99,8) dışındaki tüm ülkelerde çalışma çağındaki nüfus hafif oranda yükselmesine rağmen, 2020 yılında Danimarka, İsveç ve İrlanda hariç tüm ülkelerde çalışma çağındaki nüfusta düşüş görülecektir.

Çalışma çağındaki nüfusun yaş dağılımına bakıldığında ise yine Portekiz, Yunanistan ve İspanya dışındaki ülkelerde yaşlı nüfusun genç nüfustan daha fazla olacağı tahmin edilmektedir. *Çalışma çağındaki nüfusun yenilenme oranı incelendiğinde²¹, 1975 yılında 148 olan bu oranın 1995 yılında 140'a düştüğü ve 20 yıl içinde 90'a düşeceği öngörülmektedir.* Diğer yandan eğitim düzeyleri göz önüne alındığında, özellikle AB'nde 25–64 yaş arası çalışma çağındaki nüfusun %30,1'i, 25–29 yaş arası çalışma çağındaki nüfusun ise %20'si düşük vasıflara (ISCED 0–2) sahiptir (Lipinska, Schmid & Tessaring 2007: 33–37).

İşgücü içindeki istihdam edilen nüfusun cinsiyet ve eğitim düzeyleri göz önüne alınarak yapılacak olan bir değerlendirmede (Tablo–11), tüm ülkelerde yüksek eğitim düzeyine sahip kişilerin daha yüksek istihdam oranlarına sahip olduğu görülmektedir. Diğer yandan, düşük beceriye sahip olan kişiler ile yüksek beceriye sahip olan kişiler arasındaki “gedik” cinsiyet bağlamında ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak Avrupa Birliği verileri incelendiğinde, düşük vasıflılar ile yüksek vasıflılar arasındaki fark erkekler için 18 olurken bu oran kadınlar için 37'ye yükselmektedir.

²¹ Çalışma çağındaki nüfusa yeni giriş yapan kişilerin çalışma yaşamından ayrılan her 100 kişiye oranı.

Tablo 11. 2005 Yılı İtibariyle Çeşitli Ülkelerde İstihdam Edilenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı (%)

Ülkeler	Düşük (ISCED 0-2)			Orta (ISCED 3-4)			Yüksek (ISCED 5-6)		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
Avustralya	72,50	47	60	88,5	73	81	89	78,5	84
Kanada	64	41,5	51	83	71,5	78	85,5	75	80
Japonya	...	...	...	86	59	72,5	93	65	79
ABD	69,5	42,5	56	79	66	72,5	87	77,5	82
Türkiye	76,5	21,5	49	83	27,5	55	83	64	73,5
OECD ortalaması	68,5	44	56	83	65	74	88,5	79	84
AB ortalaması (27 ülke)*	69,9	44,7	56,6	80,2	66,7	73,6	88	81,3	84,6

Kaynak: OECD, Education At a Glance 2007; Lipinska, Schmid ve Tessaring, Zooming in 2010, CEDEFOP Publishing, 2007.

*Avrupa Birliği'ne ait veriler 2006 yılına aittir.

İşsizlik oranlarına bakıldığında ise (Tablo 12), Türkiye hariç tüm ülkelerde vasıf düzeyinin artışı işsizlik oranlarında azalışa sebep olduğu görülmektedir. En yüksek işsizlik oranlarına sahip olan Türkiye'de eğitim seviyesi bakımından en yüksek işsizlik oranı MTE'in de içinde bulunduğu orta seviyede yaşanmaktadır. Cinsiyet bağlamında değerlendirildiğinde ise, eğitim seviyesinin işsizlik oranlarının azalmasında belirleyici rol oynadığı açıkça görülmektedir. Kadınların eğitim seviyeleri yükseldikçe işsizlik oranları azalmakta; bu oran toplamda Avustralya'da %4,3, ABD'de %4,2, AB ülkelerinde %7,8 ve Türkiye'de %8,5 olarak gerçekleşmektedir.

Tablo 12. 2005 Yılı İtibariyle Çeşitli Ülkelerde İşsizlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı (%)

Ülkeler	Düşük (ISCED 0-2)			Orta (ISCED 3-4)			Yüksek (ISCED 5-6)		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
Avustralya	6,4	7,4	6,9	3,1	3,7	3,4	2,6	2,6	2,6
Kanada	9,7	11,7	10,7	5,7	6,0	5,8	4,7	4,5	4,6
Japonya	...	...	...	5,4	4,3	4,8	3,0	3,5	3,2
ABD	7,7	14,0	9,0	5,5	4,6	5,0	3,1	2,8	2,9
Türkiye	9,3	9,5	9,4	8,2	17,5	12,8	5,8	9,4	7,6
OECD ortalaması	11,9	13,2	12,5	5,3	7,8	6,5	3,3	4,5	3,9
AB ortalaması (27 ülke)	8,9	11,5	10,0	6,7	7,9	7,2	3,7	4,5	4,1

Kaynak: OECD, Education At a Glance 2007.

Emek piyasasındaki işsizlik sorunu özellikle gençler üzerinde etkili olmaktadır. MTE'in de içinde bulunduğu 15–24 yaş arasındaki *genç işsizliğine* ilişkin oranlar incelendiğinde, genç işsizliğinin gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkelerde emek piyasasının en önemli sorunlarından biri olduğu görülmektedir. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)'nun verilerine göre, 2005 yılı itibariyle genç işsizliği oranları Avustralya'da %10,8, İngiltere'de %11,8, ABD'de %11,3, Almanya'da %15,2, İspanyada %19,7, Türkiye'de %19,3 ve İtalya'da %24 olarak hesaplanmıştır.

Uzun süreli işsizlik ise, emek piyasasında görülen bir diğer önemli sorun olup özellikle *gençler* ve *düşük eğitim seviyesine sahip yetişkinler* üzerinde etkili olmaktadır (Tessaring 1998: 85). Bir yıldan uzun bir süredir iş arayan bireyleri kapsayan uzun dönemli işsizlik oranlarının en yüksek olduğu ülkeler arasında Türkiye (%35,8), Macaristan (%46,1), Polonya (%50,4) ve Almanya (%57,2) olduğu görülmektedir (ILO 2007).

İstihdam ve işsizlik perspektiflerinin ötesinde beceri gereksinimleri ile işler arasında “*yanlış eşleşme [mismatch]*” sorununun ortaya çıktığı görülmektedir. “*Aşırı-eğitim*” veya “*vasıf üstü eğitim*” [over-education], işe ilişkin gereksinimlerin ötesinde bilgi ve becerilere sahip olan bireye işaret ederek “eksik istihdam” sorununu tanımlarken, “*eksik-eğitim*” veya “*vasıf altı eğitim*” [under-education] ise, bireyin işin gereksinimlerini karşılayacak yeterliliğe sahip olmama durumunu ifade etmektedir. Her iki terim de *işin ve becerilerin birbirleri ile uyumsuzluğunu* [inappropriateness] anlatmaktadır.

“Yanlış eşleşme”ye ilişkin ampirik sonuçlar incelendiğinde, her ne kadar gerek ülkeler arasında gerekse ülkeler içinde karşılaştırma yapma imkanını sınırlandıran yapısal ve dönemsel farklılıklar bulunsun da Hollanda, Portekiz, İngiltere, Fransa ve AB’ye ait sonuçlar konuya ilişkin genel ipuçları vermesi açısından anlamlı olabilir.

Hartog’un çalışmasına göre, Hollanda’da çalışanların bireysel değerlendirmelerine dayanan (self-assessment) subjektif kriterler, 1974–1995 yılları arasında aşırı-eğitimin %17’den %24’e çıktığını; eksik-eğitimin (vasıf-altı) %30’dan %12’ye düştüğünü göstermiştir (Hartog 1997’den akt. Tessaring 1998: 86). Borghans ve Smith’in araştırması ise, 1995 yılında meslek okulundan yeni mezun olmuş bireylerin %22’si edindiği vasıfların altında

çalıştığını (aşırı-eğitim), öte yanda %24'ü vasıflarının daha üstünde bir işte çalıştığını (eksik-eğitim) belirtmektedir (Borghans & Smith 1997).

İngiltere’de yapılan bir araştırmada yer alan subjektif görüşlerin sonuçlarına göre ise, 1986 yılında çalışanların %31’i aşırı eğitilmiş, %17’si eksik eğitilmiş olarak belirlenmiştir. Fransa’da, 1986–1995 yılları arasında 18–29 yaş arası mezunların aşırı-eğitilmiş kesimin oranı %15’ten %21’e yükselmiştir. Almanya’da ise, mesleki eğitimi tamamlayanlar arasındaki aşırı-eğitimden etkilenen grubun oranının (%18) üniversite mezunlarından (%14) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Tessaring 1998: 87). Görüldüğü gibi, *özellikle gelişmiş ülkelerde*, mesleki eğitim gören bireylerin eksik istihdam sorunu ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir.

B. PARADİGMA DEĞİŞİMLERİNE NEDEN OLAN TALEP KAYNAKLI FAKTÖRLER

1. Küreselleşme ve Yeni Liberal Politikaların Etkisi: Kamusal Zihniyet Dönüşümü

Konuya ilişkin çok çeşitli tanım ve yaklaşımlar bulunmakla birlikte temel olarak küreselleşme, *serbest piyasa ekonomisi anlayışından hareketle* sermayenin, mal ve hizmetlere yönelik üretim, tüketim ve dağıtım ilişkilerinin küresel boyutta *sınırsızca* dolaşımını ifade eden bir kavram olarak tanımlanabilir.²² Daha geniş bir bakış açısı ile küreselleşmenin kendine özgü dinamikleri, iktisadi boyutunun ötesinde, politik, toplumsal ve kültürel açımları da içinde barındırmaktadır.

1945–1975 yılları arasında altın çağını yaşayan ve toplumsal olarak tanımlanmış bireyin, ailenin ve toplulukların iyiliği ve mutluluğu [well-being] için devlete sorumluluk yükleyerek *asgari bir gelir güvencesi vermek, toplumsal tehlikelere karşı korumak, sosyal güvenlik olanakları sağlamak ve tüm vatandaşlara eğitim, sağlık, konut gibi sosyal hizmetler alanında belirli bir*

²² Ancak Castells (2005)’e göre “...bu ekonomideki her şey küresel değildir: Aslında üretimin, istihdamın, şirketlerin büyük bölümü yerel ve bölgeseldir; öyle de kalacaktır... Küresel ekonomi [sadece] finans piyasalarını, uluslararası ticareti, çok uluslu şirketleri ve ulusüstü üretimi, bir ölçüde bilim ve teknolojiyi ve uzmanlaşmış emeği içeren küreselleşmiş çekirdekten oluşmaktadır.”

standart getirmek gibi çeşitli ilke ve eylemler etrafında politikaların uygulayıcısı olan “Refah Devleti”nin (Blau 2003: 21; Koray 2005: 73), 1970’li yıllardan itibaren değişen piyasa taleplerine ve artan ekonomik krizlere cevap veremez hale gelmesi sonucu ekonomik büyüme ve kalkınma hedefleri adına ekonomi alanında reform girişimleri hızlanmıştır. Bu doğrultuda, küreselleşme sürecinin önünü açan en önemli faktör, 1980 yılında ABD ve 1981 yılında İngiltere’de “Yeni Sağ”²³ hükümetler tarafından benimsenen *yeni liberal politikalar*dır.²⁴ Bu açıdan bakıldığında, küreselleşmenin temelinde yatan nedenin *politik tercih* sorunu olduğunu ve büyük ölçüde hükümetlerin bilinçli politikaları ile mümkün kılındığını söylemek yanlış olmayacaktır (Castells 2005: 170; Munck 2008).²⁵

Yeni liberal ekonomi politikalarının uygulamadaki dinamiklerini, refah devletinin artan kamu açıklarını kapatma politikası olarak ortaya çıkan ve ekonomide kamu sektörünün ağırlığını azaltmaya çalışan *özelleştirme*; sermayenin önündeki yasal sınırlamaların ortadan kaldırılmasını hedefleyen ve uluslararası finans ve mali kuruluşların rol oynadığı *kuralsızlaştırma (deregülasyon)*; sermayenin hareketliliği karşısında emek piyasalarının ve üretim yapısının bu hareketliliğe uyum gösterme sürecine dönük işgücü piyasalarında yaşanan *esnekleşme* oluşturmaktadır. Yeni liberal politikaların dinamiklerine paralel olarak bir yandan sermayenin, mal ve hizmetlerin küreselleşmesi gibi olumlu etkiler sağlanırken diğer yandan özellikle emek piyasasını üzerinde *istihdamın eğreti hale gelmesi ve işsizlik riskinin artması, ücretlerin düşmesi ve çalışan yoksulların ortaya çıkması, gelirin eşitsiz dağılımı, sosyal hak ve hizmetlerin gerilemesi* gibi olumsuz sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, Beacon (2006: 149)

²³ “Yeni Sağ” olarak adlandırılan politik ve ekonomik görüş klasik liberal düşüncenin çağdaş bir yorumu olmaktadır. 19. yüzyılda birbirine rakip olan liberalizm ile muhafazakârlığın, 20. yüzyıl sonlarında yeni bir şekle girerek ortak bir zeminde buluşmasını ifade etmektedir. *Her iki düşünce akımı da, temel ilke olarak piyasa ekonomisini benimsemekte, refah devletine ve onun ideolojik temellerine karşı tavrı almaktadır* (Burden 1998’den akt. Özdemir 2004: 190). Diğer yandan, yeni Yeni Sağ görüşün eğitim alanına yansıyan düşüncelerinin *ilerlemeci* (progressive) görüşten beslendiği görülmektedir. İngiltere, ABD ve Kanada’da Yeni Sağ hükümetler tarafından şekillenen eğitim sistemine ilişkin bilgi için bkz. Elliott & MacLennan 1994.

²⁴ İngiltere’de yaşanan ekonomik gelişmelere yanıt olarak Thatcher hükümeti “ilk aşamada gerçek faizlerin artırılmasını sağlarken, ikinci aşamada vergilerin azaltılması, sendikaların yetkilerinin sınırlandırılması, emek piyasalarının esnekleştirilmesi ve finans piyasalarının serbestleştirilmesi yer alıyordu. Üçüncü ve son aşamada ise, sosyal yardım sisteminin daha fazla koşullu hale getirilmesi vardı. Bu üç aşama boyunca özelleştirmeler istikrarlı bir biçimde sürdürüldü” (İnsel 2004: 178–179). Diğer taraftan, yeni liberal politikalar, küreselleşmenin sadece politik ve ekonomik boyutunu kapsamakla birlikte küreselleşme yeni liberalizm görüşüne sığdırılamayacak kadar geniş bir alanı içermektedir (Olssen ve Peters 2005).

²⁵ “Dolayısıyla küresel ekonomi siyasi kararlarla oluşturuldu. Şirketlerin yeniden yapılanması, yeni enformasyon teknolojileri, küreselleşme eğilimlerinin ana kaynağı olsa da, yasal düzenlemelerin gevşetilmesi, özelleştirme, ticaret ve yatırımların serbestleştirilmesi gibi politikalar izlenmeseydi eğer kendi başlarına ağırlar halinde örgütlenmiş, küresel bir ekonomiye doğru evrilmezdi.”

küreselleşme sürecinin, 20. yüzyıl boyunca ülkelerin içindeki sosyal adaleti koruyan “sosyal bağı çözmekte” olduğunu iddia etmektedir.

Küreselleşme süreci ve bu sürecin bir boyutu olan yeni liberal politikalar beraberinde yeni bir *kamusal zihniyet biçimini* ortaya çıkarmaktadır. Küresel rekabetin yol açtığı teknolojik yenileşme ve yatırımların artışı, maliyetlerin asgariye indirilmesi, kamu harcamalarının kısılması gibi baskılar sonucu ortaya çıkan söz konusu kamusal zihniyet biçimi, öncelikli olarak, devletin rolünü yeniden tanımlayarak *arza dayalı (supply-driven)* kamusal hizmet anlayışından *talebe dayalı (demand-driven)* kamusal hizmet ve sosyal politika anlayışına geçilmesine neden olmuştur. Bu perspektifte refah devleti uygulamalarından farklı olarak, devlet tarafından bir “vatandaşlık hakkı” olarak kamu hizmetinin sağlanması yerini “gönüllülük” düşüncesinin esas olduğu sivil toplum kuruluşları ve işletmeler gibi yeni sosyal ortakların da yer aldığı ve merkeziyetçi yapılanmaların yerine adem-i merkeziyetçi yapılanmaların öne çıkarıldığı ve yerel düzeyde yönetim aktivitelerinin hakim olduğu bir hizmet anlayışına bırakmıştır (Kettle 2000’den akt. Robertson & Dale 2002: 467; Buğra, 2008).

Refah devletinden piyasa devletine geçiş ve uyum sürecinde oluşan (Ainley 2007) yeni kamusallık biçiminin diğer bir karakteristik özelliği ise piyasa ekonomisi hedefiyle ortaya çıkan yeni değerler olmaktadır. Söz konusu çalışma dünyasının yeni değerleri arasında, *girişimciliğin teşvik edilmesi, bireysel rekabet ve özerklik, esneklik, piyasanın ihtiyaç duyduğu temel becerilere sahip olma* gibi değerler yer almaktadır. Stevenson (1999)’a göre söz konusu yeni değerler, bireyin piyasa gereklilikleri tarafından çevrelendiği bir *piyasa disiplininin* yaratılmasına neden olmaktadır. Giroux (2007)’a göre eğitimin amacı öğrencileri piyasa eksenli bir ekonominin gereklerine hazırlamak haline gelmiştir. Bu doğrultuda Ercan (1999: 29), “eğitimin, öncelikle vatandaş üreten bir mekanizmadan, piyasa için donanımlı vatandaş yetiştirmeye ve dahası kendisinin piyasa içinde yer alan bir mekanizmaya dönüştüğü” tespitinde bulunmaktadır.

Yeni liberal politikaların şekillendirdiği talep odaklı kamusal anlayış ve getirdiği yeni değerlerin bireylere kazandırılması, eğitim alanında reform süreçlerinin başlamasına neden

olarak gerek yüksek öğretim gerekse ortaöğretim alanında etkisini göstermiştir.²⁶ Yeni liberal görüşün eğitime bakışı, *eğitim kurumlarının özelleştirilmesinin*²⁷, *eğitimin ekonomi ile daha yakın bağlar kurmasının* ve *eğitim sistemi ve müfredatının piyasanın ihtiyaçları tarafından şekillendirilmesinin* gerekliliği üzerine inşa edilmektedir. Torres (2002: 374), özellikle “Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların *özelleştirme* ve *kamu harcamalarının azaltılması* gibi politikalar aracılığıyla ulusal eğitim politikaları üstündeki hâkimiyetine” dikkat çekmektedir.

Küreselleşme süreci içerisinde ulusal eğitim politikaları, homojen bir özellik göstermemekle beraber eğitim politikalarının *ulaştırılması, uyumlaştırılması, yayılması, standartlaştırılması, çeşitli kurumlarla dayanışmanın inşa edilmesi* ve *öğrenim süreci* gibi mekanizmaları doğrudan etkileyerek yapılanmaktadır (Dale 1999). Özel olarak MTE alanına bakıldığında ise, yeni liberal yaklaşımı benimseyen hükümetler, piyasa talepleri tarafından belirlenen meslekçi eğitim görüşünü yeniden keşfederek²⁸ bu görüşün uzantıları olan yeni paradigmaların ortaya çıkmasına neden olmuşlardır.

2. Teknolojik Gelişmelerin Etkisi: Örgütsel ve Mesleki Yapıdaki Dönüşüm

Genel olarak eğitim, özel olarak ise mesleki eğitim alanında yaşanan gelişmelerin talep tarafındaki temel belirleyicilerinden bir diğeri ise teknolojik gelişmelerdir. 18.

²⁶ Bu konudaki görüşlere bakılacak olursa, Quicke (1998: 5), “reform süreçlerini ve ‘yeni sağ’ın eğitim alanına yönelik karışıcılığı, devlet otoritesinin ve geleneksel toplumsal değerlerin yeniden inşa edilebilmesi aracılığıyla politik bir söylem oluşturmak için daha büyük bir hegemonik projenin parçası olarak görülebileceğini” iddia etmektedir. Bu görüşe ek olarak Elliott ve MacLennan (1994) ise, Yeni Sağ görüşün eğitimin ulusal “rekabeti” artırma hedefine ve piyasa değerlerine daha yakın olması gerekliliğinden yola çıkarak yenilenen müfredatın ‘serbest piyasa’nın nasıl işlediğini öğretme şeklinde değiştirildiğini, okullarda *iş yaşamı değerlerini* [business values], *piyasa disiplini* ve *piyasa ilişkilerini* geliştirdiğini savunmaktadırlar.

²⁷ 1980’li yıllardan sonra ortaya çıkan kamu kurumlarında görülen özelleştirme uygulamaları, eğitim alanına bir taraftan kamu kurumlarına yönelik eğitim harcamalarının kısılmasının bir sonucu olarak eğitim giderlerinin aileler, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları tarafından karşılanması yoluyla, diğer taraftan ise özel okullaşmanın teşvik edilmesi yoluyla ortaya çıkmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Chitty (1997).

²⁸ Eğer ülke ekonomi modelleri genel olarak, devletin ekonomideki rolünün fazla olduğu karışıcı (interventionist) ekonomi ile devletin ekonomideki ağırlığının görece daha az olduğu liberal ekonomi modeli şeklinde ikiye ayrılacak olursa mesleki eğitim sistemlerinin karışıcı modelde (ör. Almanya, Fransa) daha *güçlü* liberal modelde ise daha *zayıf* olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, liberal modele sahip ABD ve İngiltere gibi devletler 1980’li yıllardan sonra küresel rekabet, teknolojik gelişmeler gibi çeşitli baskılar sonucu eğitim sistemlerinin daha meslekçi bir eğitim modeline dönüşmesi için devletin karışıcı müdahalelerine *paradoksal bir biçimde* daha fazla başvurmuşlardır. Ayrıntılı bilgi için bkz: Hickox (1995). Yeni liberal eğitim politikalarının tutarsız doğasına ilişkin İspanya örneği için bkz. Bonal (2003). Yeni Zelanda örneği için bkz. Robertson & Dale (2002).

yüzyıldaki Sanayi Devriminden farklı olarak post-endüstriyel dönüşüm olarak ifadesini bulan günümüzde yaşanan teknolojik devrim, enformasyon ve bilgi teknolojilerine dayalı üretim süreçlerini ortaya çıkarmıştır. Söz konusu teknolojik dönüşümün etkileri ise öncelikli olarak, *çalışmanın örgütlenmesi ve mesleki yapıda yol açtığı değişimler sonucu emek talebine olan farklılaşma* noktasında belirginleşmektedir.

Kendine ait paradigmaları üreten teknoloji veya bilgi devriminin en önemli özelliklerini dört başlık altında ele alarak incelemek mümkündür. Bu özelliklerden ilki, hammaddesinin enformasyon/bilgi olmasıdır. İkinci özellik, üretim ve hizmetlerin kalitesini artırıcı etkiye sahip olmalarıdır. Üçüncü özellik, işletmelerin değişen taleplerine cevap verecek esnek yapılanmalarına olanak tanımalarıdır. Dördüncü özellik, işletmelerin yönetim yapıları üzerinde de değişiklikler yapmaktadırlar. Son olarak ise, teknolojik gelişmeler yeni vasıflar kazandırmaktadırlar (Bozkurt 2005: 174). Tüm bu özelliklerden yola çıkarak post-endüstriyel kuramın temel tezleri şu şekilde sıralanabilir:

- Post-endüstriyel üretim ve yönetim sürecinde *Fordist-Taylorist paradigmadan post-Fordist ve post-Taylorist paradigmaya geçiş* yaşanmaktadır.
- Üretim ve yönetim sistemlerindeki dönüşüm *sektörel alanları* da etkilemekte ve üretim mal üretiminden, hizmetlerin sunumuna kaymaktadır. Nitekim imalat sektöründeki işlerin geri döndürülemez bir biçimde azalması, hizmet sektöründeki işlerin istihdamın büyük bölümünü oluşturmaya yol açmaktadır.
- Yeni teknolojiler yeni bilgi ve beceri ihtiyaçları ortaya çıkarmakla birlikte *nitelikli bilgiye ve enformasyona dayalı mesleklerin önemi* giderek artmaktadır. Nitelikli işgücüne olan talebin artması sonucu yönetsel, profesyonel ve teknik meslekler başka mesleki konumlardan daha hızlı gelişmekte ve yeni toplumsal yapının çekirdeğini oluşturacaklardır.

Yukarıda sıralanan tezler sırayla incelenecek olursa, öncelikli olarak *teknolojik gelişmelerin üretim ve yönetim sistemleri üzerindeki etkileri* üzerinde durulması anlamlı olabilir.

Sanayi devriminin kitlesel üretim yöntemi olan “Fordizm”, üretim bandını, standart bir ürünün mekanize bir biçimde üretilmesi sürecine dayalı, dikey entegrasyon çerçevesinde yapılanmış bir şirket ve toplumsal ve teknik işbölümünün kurumsallaşması koşullarına dayalı *belli bir örgütlenme biçiminin hakim olduğu* ölçek ekonomilerinin verimliliklerini artırması üzerine kurulu olmaktadır (Castells 2005: 211). Örgütsel yönetim alanında ise Taylor, “bilimsel yönetim ilkeleri” çerçevesinde, bilimsel yönetimin inşası, işbirliği, maksimum üretim gibi özellikler ile Fordist üretimin diğer bir yüzünü oluşturmaktadır.

Kitle üretiminin krize girdiği 1970’li yılların sonunda piyasaların ve ekonomilerin küreselleşmeye başlaması ile birlikte, taleplerin belirsizleşmesi, çeşitlenmesi, farklılaşması şirketlerin üretim ve yönetim sistemlerindeki *katılgın* yerini *esnekliğin* alması sonucunu doğurmuştur. Yeni teknolojiler ise, büyük şirketlerin başlıca özelliği olan üretim bantlarının piyasadaki değişimlere (*ürün esnekliği*) ve teknolojik girdilerdeki farklılaşmaya (*süreç esnekliği*) duyarlı kolay programlanabilir üretim birimleri haline gelmesini sağlamaktadır (Castells 2005: 211). Diğer yandan, *dikey* örgüt yapısından *yatay (geniş)* örgüt yapısına geçiş, *bant* üretiminden *modül* üretime geçiş, tek amaçlı makinelerden esnek makinelere geçiş gibi etkiler bu alanda belirleyici olmuştur (Bozkurt 2005: 129). Bu doğrultuda kitle üretimi gerçekleştiren büyük ölçekli fabrikalardan ziyade dinamik ve esnek yapıları ile talep değişikliklerine hızlı biçimde karşılık verebilen, az sermaye ile teknoloji yoğun çalışabilen küçük ve orta ölçekli şirketler (KOBİ) giderek yaygınlık kazanmıştır.

Türkiye’deki KOBİ’lerin üretim ve istihdamdaki ağırlığı göz önünde bulundurulduğunda, post-Fordist ve post-Taylorist deneyimlerin Türkiye’ye yansımaları daha fazla önem kazanmaktadır. Öncelikli olarak, KOBİ sektörü 2000 yılında imalat sektörü, turizm ve hizmetler sektörü dâhil toplam işletmelerin %99,8’ini içermekte ve toplam istihdamın %76,6’sını oluşturmaktaydı. Nitekim ülkemizde sadece imalat sektöründe faaliyet gösteren firmaların ise %99,6’sı KOBİ’lerden oluşmaktadır. Türkiye ayrıca, bünyesinde on kişiden az işçi çalıştıran imalat firmalarında en yüksek oranda (%34) iş sayısına sahip olan bir ülkedir (OECD 2004). Avrupa Birliği’nde, KOBİ’ler toplam katma değer %81’ini yaratırken bu oran Türkiye’de %38’dir (Karabulut, Ersungur & Kızıltan 2005: 328). Ancak *Türkiye’de bulunan KOBİ’lerin istihdam yaratma kapasiteleri gelişmiş ülkelerle*

rekabet edebilir olsa da yatırım ve ihracat göstergeleri açısından rekabet güçleri düşük olduğu bilinmektedir (Kozan, Öksoy & Özsoy 2006).

Mendeş (1998)'in Ankara ve çevresindeki 24 KOBİ üzerinde, esnek otomasyon teknolojilerinin en yaygın kullanım şeklini teşkil eden sayısal kontrollü tezgâhlar üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, kalite çemberlerine sadece iki büyük ve bir küçük firmada rastlanırken, söz konusu tezgâhların kullanımının yeni bir işletmecilik mantığından kaynaklanmadığı, geleneksel üretim metotlarına bağlı kalındığı tespit edilmiştir. Yentürk (1995'den akt. Arslan 2004) ise, rekabet gücünü artırma gereksinimiyle birlikte, teknik kapasite yetersizliğinin ortaya melez formlar çıkardığını ileri sürmektedir. Teknoloji kullanımı, seçici bir şekilde uygulanmakla birlikte belirli sektörler haricinde yeni organizasyon metotlarına pek ilgi duyulmayarak, herhangi bir esnekliğe sahip olmayan “*otomasyonlu Fordizm*” diye adlandırılabilir melez forma gidilmektedir.

Üretim ve yönetim sistemlerindeki değişim üretimin sektörel yapısını da etkilemiştir. Bu bağlamda ileri sürülen en yaygın tez, imalat sektörünün gittikçe çözülmesi yerini hizmetler sektörüne bıraktığı veya bırakma eğiliminde olduğudur. ILO'nun verilerine göre, küresel çapta hizmet sektöründeki istihdamın 1989'da en yüksek noktada olduğu, 1963–1989 arasında %72'lik bir artış kaydetmiştir. Diğer taraftan, 1970–1997 yılları arasında, imalat sektöründeki işler, ABD'de biraz, Avrupa Birliği'nde ciddi oranda azalırken Japonya'da artmış, başlıca gelişmekte olan ülkelerde 1,5 ila 4 katına çıkmıştır; diğer ülkelerde imalat sektöründeki yeni işler, gelişmiş dünyadaki kayıpları büyük ölçüde aşmıştır (Wieczorek 1995'den akt. Castells, 1995: 280). Dolayısıyla, *gelişmiş ülkelerde sanai istihdam ile sanai üretim arasındaki bağ, artık kopmuş bulunmaktadır* (Türel 2003: 21).

Tablo-13'de, ILO'nun bugünkü verileri incelendiğinde, tarım ve imalat sanayinin en düşük olduğu ve üretimin hizmetler sektöründe yoğunlaştığı başlıca ülkeler arasında ABD, Kanada, İngiltere, Fransa, Almanya, Arjantin, İtalya ve Japonya yer almaktadır. Diğer yandan, Küba, Çin, Meksika ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde hizmetler sektörünün istihdam oranı yüksek olmasına karşılık, imalat sanayi ile birlikte tarımsal üretimin varlığını halen sürdürmekte olduğu görülmektedir. Özellikle Türkiye'de, bir ülkenin gelişim sürecinde olması beklenen, tarımdan sanayi ve hizmetler sektörüne doğru geçişin gerisinde

kalınmıştır (Özar & Ercan 2004: 205). *Bu bağlamda, gelişmekte olan ülkelere sanayi üretiminden hizmetler sektörüne kayışın gelişmiş ülkelere benzer özellikler taşıdığına dile getirilmesi hatalı bir değerlendirme olacaktır.*

Tablo 13. Yıllar İtibariyle Çeşitli Ülkelerde Üretim Sektörel Dağılımı (%)

Ülkeler	Yıl	Tarım	Sanayi	Hizmetler
Arjantin	2005	1,1	23,5	75,1
Brezilya	2004	21	21	57,9
Kanada	2005	2,7	22	75,3
Çin	2002	44,1	17,7	16,1
Küba	2004	21,2	19,4	59,4
Fransa	2005	3,8	24,3	71,5
Almanya	2005	2,4	29,7	67,8
İtalya	2005	4,2	30,7	65,1
Japonya	2005	4,4	27,9	66,4
Meksika	2005	15,1	25,7	58,6
Türkiye	2005	29,5	24,7	45,8
Birleşik Krallık	2005	1,4	22	76,3
ABD	2005	1,6	20,6	77,8

Kaynak: ILO, Key Indicators of Labour Market 2007.

Teknolojik gelişmelerin etkisiyle çalışmanın doğasında meydana gelen bu dönüşüm en doğrudan etkisini *mesleki kompozisyonu değişime uğratarak bilgi ve becerilere olan talebi farklılaştırmasında* göstermektedir. Hem *nicel* (yeni işlerin ve mesleklerin yaratılması) hem de *nitel* (mevcut işlerdeki vasıfların ve becerilerin değişmesi) boyutta mesleki yapıdaki değişimleri anlamak açısından öncelikli olarak ülke modellerini vermek anlamlı olabilir. İlk model ABD, Kanada ve İngiltere'nin başını çektiği *hizmet ekonomisi modelidir*. İkinci model ise, Japonya, Almanya'nın temsil ettiği, imalat sektöründeki istihdamın toplam istihdamdaki payının azalmasıyla birlikte, görece yüksek bir düzeyde olduğu (işgücünün dörtte biri), eski mesleklerin yeniden tanımlandığı *sanayi üretim modelidir* (Castells 1995: 311–312). Türkiye ise, hizmet sektörü hızla gelişirken, sanayiye dönük mesleklerin de varlığını koruyarak devam etmesi ve mevcut mesleklerin yeniden tanımlanması nedeniyle ikinci modele yakın görünmektedir.

Gelişmiş ülkeler bakıldığında, hızla büyüyen meslek grupları profesyoneller, teknisyenler, hizmet işçileri olurken gerileyen veya yavaş büyüyen meslek grupları ise tarım işçileri, imalat işçileri, zanaatkarlar, düşük vasıflı işçilerden oluşmaktadır. Castells (1995:

304)'in ABD'deki meslek yapısının analizine göre ise şu sonuçlarla karşılaşılmaktadır: meslek grupları arasında en hızlı büyüme oranı profesyoneller (%32,3) ve teknisyenlerdir (%36,9) ve toplam istihdamdaki payları yükselmektedir. Diğer yandan, çoğu yarı vasıflı olan "hizmet meslekleri" de hızla büyümektedir. Satış ve büro işlerinde uğraşanların hemen hemen sabit bir konuma yerleştikleri görülmektedir. El işleriyle uğraşanların da, zanaat becerileri çerçevesinde sabit bir el işçileri çekirdeği oluşması eğilimini doğrularcasına, toplam istihdamdaki paylarını artırması beklenmektedir. 2006 yılına ait Avrupa Birliği verileri incelendiğinde, kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve profesyonellerin toplam istihdam içinde payı %16,7, teknisyen ve yardımcı profesyonel meslek mensuplarının payı % 15,7, büro, hizmet ve satış elemanları % 25,5, zanaatkârlar %15,7, tarım ile ilgili işlerde çalışanların payı % 3,8, düşük vasıf gerektiren ve vasıf gerektirmeyen işlerde çalışanlar ise % 18,3'tür.

2006 yılına ilişkin Türkiye'de mesleki dağılıma bakıldığında, kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve profesyonellerin toplam istihdam içinde payı %15,7, teknisyen ve yardımcı profesyonel meslek mensuplarının payı %6, büro, hizmet ve satış elemanları %17,3, tarım ile ilgili işlerde çalışanlar %22,9, zanaatkârlar %14,3, düşük vasıf gerektiren ve vasıf gerektirmeyen işlerde çalışanlar ise %24 olarak hesaplanmıştır (TÜİK 2007: 167).²⁹ İstatistikler göstermektedir ki, hizmet ekonomisine sahip post-endüstriyel sürece geçmiş başlıca ülkeler olan ABD ve Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırıldığında *Türkiye'deki profesyoneller ile teknisyenlerin toplam istihdam içindeki payları düşük kalmakla birlikte tarım ile düşük vasıf ve vasıf gerektirmeyen meslekler ile uğraşanların payı yüksektir.*

Meslekler beceri sınıflandırmasına göre gruplandırıldığında, Tablo-14'den de görüleceği gibi, 2006 yılında Avrupa Birliği ülkelerinde kol gücüne dayalı olmayan beceri gerektiren mesleklerde çalışanlar toplam istihdamın %32,2'sini, kol gücüne dayalı olmayan düşük beceri gerektiren mesleklerde çalışanlar %25,5'ini, kol-gücüne dayalı beceri gerektiren mesleklerde çalışanlar %27,8'ini, beceri gerektirmeyen mesleklerde çalışanlar ise %10'unu meydana getirmiştir (EU 2007: 44). 2006 yılına ait Türkiye'deki verilere bakıldığında, kol gücüne dayalı olmayan beceri gerektiren mesleklerde çalışanlar toplam istihdamın

²⁹ ABD ve AB ile karşılaştırma yapabilmek açısından, sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar ile tesis ve makine operatörleri ve montajcılar düşük vasıf gerektiren meslekler olarak gruplandırılmıştır.

%21,6'sını, kol gücüne dayalı olmayan düşük beceri gerektiren mesleklerde çalışanlar %17,3'ünü, kol-gücüne dayalı beceri gerektiren mesleklerde çalışanlar %47,6'sını, beceri gerektirmeyen mesleklerde çalışanlar ise %13,5'ini meydana getirmiştir. Kabaca bir ayırım yapılacak olursa, *Türkiye kol gücüne dayalı olmayıp "kafa" gücüne dayalı mesleklerde Avrupa Birliği ülkelerinin gerisinde kalırken, beceri gerektirmeyen mesleklerde Avrupa Birliği ülkelerinin önünde yer almaktadır.*

Tablo 14. AB ve Türkiye'ye İlişkin Meslek Gruplarına Göre Beceri Sınıflandırması (%)

Meslek Gruplarına Göre Beceri Sınıflandırması	Avrupa Birliği (27 Ülke)	Türkiye
Beceri gerektiren meslekler (kol gücüne dayalı olmayan)	32,2	21,6
Kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler ve müdürler	5,3	9,1
Profesyoneller	11,2	6,6
Teknisyenler ve yardımcı profesyonel meslek grupları	15,7	5,9
Düşük beceri gerektiren meslekler (kol gücüne dayalı olmayan)	25,5	17,3
Büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar	7,7	5,9
Hizmet ve satış elemanları	17,8	11,4
Beceri gerektiren meslekler (kol gücüne dayalı)	27,8	47,6
Nitelikli tarım, hayvancılık, avcılık, ormancılık ve su ürünleri çalışanları	3,8	22,9
Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar	15,7	14,2
Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar	8,3	10,5
Beceri gerektirmeyen işlerde çalışanlar	10	13,5
Beceri gerektirmeyen işlerde çalışanlar	10	13,5

Kaynak: Employment in Europe 2007; TÜİK İstatistik Göstergeler 1923–2006.

Bilgi, beceri, yetenek ve yapabilirliklerin toplamı şeklinde ifade edilen *yetkinlikler*³⁰ (competences), teknolojik gelişmelere paralel olarak küreselleşen ekonomilerin verimlilik artışlarında ve sürdürülebilir ekonomik büyümelerinde kilit rol üstlenmektedir. Birçok araştırma, *teknolojik gelişmelerin artması ile mesleklerin beceri düzeylerinin artışı arasında pozitif bir korelasyonun olduğunu* ortaya koymaktadır.³¹

³⁰ Yetkinlik, belirli bir çalışma ortamında uygulanan ve yönetilen bilgi, beceri ve yapabilme yeterliliğidir. Yetkinlik şunları kapsar: i) teori ve kavramların yanı sıra deneysel yollarla kazanılan resmi veya resmi olmayan bilgilerin kullanımını da içeren *bilişsel yetkinlik*; ii) belirli bir çalışma, öğrenme veya sosyal faaliyet alanında çalışırken insanların nasıl kazanabilecekleri *işlevsel yetkinlikler* (beceriler veya teknik bilgiler); iii) belirli durumlarda insanların nasıl davranacaklarını bilmelerini kapsayan *kişisel yetkinlikler* ve iv) belirli kişisel ve mesleki değerlerin kazanılmasını içeren *etik yetkinlik* (Altın 2007).

³¹ Bu çalışmalar arasında D. Siegel ve Z. Griliches (1992); E. Berman, J. Bound ve Z. Griliches (1994); E. Bernt, C. Morrison ve L. Rosenbloom (1992) sayılabilir.

Boyer ve Caroli (1993), Fordizm ve Taylorizm’den yeni beceri-çalışma ilişkisine (skill-labour nexus) geçiş sürecini ve bu sürecin “ulusal beceri üretim sistemi”³²ne etkilerini inceledikleri çalışmalarında, yeni beceri-çalışma ilişkilerini genişlemiş bir mesleki ve teknik eğitim sistemi, firmaların iş başında eğitime önem verdikleri, özel ve kamu sektörünün eğitim alanına yatırım yaptığı ve gerek işletme içinde gerekse işletme dışında transfer edilebilir becerilerin yer aldığı bir sistem olarak karakterize etmişlerdir.

Tablo. 15: Eski Beceri Üretim Sisteminden Yeni Beceri-Çalışma İlişkisine Geçiş

FORDİZM/TAYLORİZM AŞAMASINDA BECERİ ÜRETİM SİSTEMİ	YENİ BECERİ-ÇALIŞMA İLİŞKİSİ (THE NEW SKILL-LABOUR NEXUS)
Zayıf bir mesleki ve teknik eğitim sistemi	Genişlemiş ve güçlü bir mesleki ve teknik eğitim sistemi
İşletmeler becerilerin yükseltilmesi için uğraşmamaktadırlar	İşletmelerin beceri iyileştirmelerine geniş katılımı; iş başında eğitim merkezlerinin kurulması
İşletmeler ve kamu yetiştirme eğitimi için yatırıma meyilli değiller	Özel sektör ve kamu sektörünün yatırıma olan gönüllüğünün artması
Zayıf kurumsallaşma sonucu az sayıda transfer edilebilir beceri mevcut	İşletme içinde veya dışında önemli derecede transfer edilebilir beceriler hâkim

Kaynak: George R. Boyer ve Eve Caroli, *Production Regimes, education and training systems: From complementarity to mismatch?*, “Human Capital Investments and Economic Performance” konulu RAND Konferansı’nda sunulan tebliğ, 1993’den akt. Tessaring (1998: 59).

Beceri gelişimine işletme içerisinde insan kaynakları bağlamında bakıldığında, insan kaynaklarının beşeri sermaye olarak adlandırdığı dört anahtar katkı esneklik ve uyumluluk; bireysel yetkinliklerin artırılması; örgütsel yetkinliklerin gelişimi ve özellikle bireysel *istihdam edebilirlik (employability)* olarak gerçekleşmektedir. Gerçekte yeni bir kavram olmayıp geçmişte farklı bağlamlarda kavramlaştırılan istihdam edilebilirlik³³, günümüzde bireyin değişen piyasa koşullarının tehlike ve risklerine karşı temel ve transfer edilebilir becerilerini geliştirme yoluyla tek bir işe bağlı kalmayarak birden fazla işte çalışabilme becerisini ifade etmektedir. Bireyin *portatiflik* ve *uyumluluk* kapasitesine işaret eden transfer edilebilirlik ise doğrudan giderek emek piyasasının ana karakteri haline gelen istihdam edilebilirlik düzeyini etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir (Gravan vd. 2001) . Aynı işverende ve

³² Ulusal beceri üretim sistemi Caroli (1996: 17)’ye göre dört boyutta tanımlamaktadır: a)mesleki eğitim ve yetiştirme sisteminin etkinliği, b)firmaların beceri iyileştirmesine katılımı, c)eğitim ve yetiştirme için yatırım yapma istekliliği, d)kurumsallaşma derecesi ve eğitim ve yetiştirme ile transfer edilebilir becerilerin kodifikasyonu.

³³ İstihdam edilebilirlik kavramının tarihsel gelişimi ile ilgili bkz. Grip, Loo & Sanders (2004).

aynı işte istihdam edilebilirlik anlamına gelen *iş-eşleşmeli istihdam edilebilirlik (job-match employability)*, aynı işverende farklı işlerini yapabilme anlamına gelen *işletme-İçi istihdam edilebilirlik (firm-internal employability)* ve farklı işverende ve farklı bir işte istihdamı ifade eden *işletme-dışı istihdam edilebilirlik (firm-external employability)* olmak üzere üç türden oluşan istihdam edilebilirlik, “yaşam boyu istihdam” perspektifi yerine “yaşam boyu istihdam edilebilirlik” perspektifini geçirmektedir (Sanders & Grip 2004: 74).

Bireylere beceri kazandırılması noktasında, “genel-öz-anahtar-transfer edilebilir” beceriler ile “mesleki alana yönelik” becerilerin karşıtlığı göze çarpmaktadır. Almanya’da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, piyasanın talep ettiği niteliklerde birinci sırayı çekirdek-öz beceriler oluşturmaktadır (Eşme 2007: 142). Dolayısıyla işletmeler, alana yönelik mesleki becerilerin yanında genel becerileri de eşit oranda talep etmektedirler. Hatta Avrupa ülkelerinde görülen “*uzmanlaşmadan kaçış (de-specialisation)*”, birçok meslek grubunun paylaştığı ortak anahtar bilgi ve becerileri ifade etmektedir (Jallade 1989). *Anahtar becerilerin önem kazanmasının bir sonucu olarak genel eğitimin kapsama alanı genişlemekte mesleki ve teknik bilgi ve beceri kazandırma giderek okullardan işletmelere kaymaktadır.* Becker (1993)’den yola çıkılarak yapılan bu ikili sınıflandırma, daha sonra birçok araştırmacı tarafından (Zolingen 1995; 2002; Nordhaug 1993; Kellerman 2007) farklı kriterler göz önüne alınıp çeşitlendirilerek genişletilmiştir.

2001 yılında ABD’de yapılan bir araştırmaya göre (Levy & Murnane 2004), teknoloji ve küreselleşmenin, işverenlerin yeni işçilerden beklentilerini nasıl değiştirdiğini göstermektedir: araştırmanın sonuçlarına göre, uzman düşünüş (expert thinking) hızla artmaktadır: kural-tabanlı çözümlerin olmadığı problemleri çözmeye ki bunlar arasında araştırma becerileri, bilimsel düşünmeye dayalı beceriler yer almaktadır. Karmaşık iletişim becerileri (complex communication) hızla artmaktadır: bilgi edinmek, açıklamak veya eylemin sonuçlarına ilişkin olarak başkalarını ikna etmek üzere başkalarıyla etkileşim kurma ki bunlar arasında ikna edici yazışma, personel yönetimi, hukuki yazışma gibi özellikler sayılabilmektedir. *Rutin kol gücüne dayalı görevler yavaş yavaş azalmaktadır:* kuralları uygulayarak iyi tarif edilebilen fiziksel görevler, örneğin ilaçları sayma ve ambalajlama, tekrarlı montaj gibi. *Rutin bilişsel görevler ise hızla azalmaktadır:* mantık kuralları uygulayarak iyi tarif edilebilen zihinsel görevler, örneğin giderek bilgisayara dayalı hale gelen gider raporlarını tutmak gibi.

Rutin olmayan kol gücüne dayalı görevler marjinal olarak azalmaktadır. 1998 yılında yine ABD’de gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre ise, işverenlerin yeni bir işçi alırken göz önünde bulundurdıkları en önemli kriter *tutum ve davranışlar* olup, *iletişim becerileri* de ikinci sırada yer almaktadır (U.S. Bureau of the Census, 1988’den akt. Bowles & Gintis 2002: 7).

Türkiye’de gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre ise, iş dünyasında tercih edilen ilk beş davranışsal yetkinlik sıralamasında ilk sırayı *iletişim becerileri* alırken diğerleri sırasıyla *takım çalışması, gelişmeye açıklık, analitik düşünme* ve *problem çözme* şeklindedir. Diğer yandan mesleki öğrenim yetkinlik öncelikleri sıralandığında ilk sırayı mesleki bilgi oluştururken mesleki bilgiyi öğrenim düzeyi, iş deneyimi, yabancı dil bilgisi, bilgisayar bilgisi gibi yetkinlikler takip etmektedir (COŞKUNÖZ 2006).

II. MESLEKİ EĞİTİM ALANINDA YAŞANAN PARADİGMA DEĞİŞİMLERİ VE ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR

A. MESLEKİ EĞİTİM ALANINDA PARADİGMA DEĞİŞİMLERİ

Emek piyasası bağlamında bakıldığında, 1980’li yıllardan itibaren küresel düzeyde meydana gelen politik, ekonomik ve toplumsal değişimlerin doğrudan etkisinin, eğitim ile istihdam arasındaki ilişkiyi güçlendirmek olduğu görülmektedir. Söz konusu yakın bağ, mesleki eğitim alanında daha görünür hale gelmiş olmakla birlikte; mesleki yapı ve becerilerdeki farklılaşmalar mesleki eğitim alanında görülen paradigma değişimlerini zorunlu kılmıştır.

Paradigma kuramından yola çıkıldığında, kuramın *mitler, metaforlar* ve *modellerden* oluşan çok boyutlu bir sistem şeklinde tanımlandığı görülmektedir.³⁴ Bu noktadan hareketle eğitim alanındaki paradigma değişimine bakıldığında, klasik eğitim anlayışından yaşam boyu eğitim anlayışına geçildiği görülmektedir. Bu bağlamda, klasik eğitim anlayışının dayanakları “işgücü talebinden bağımsız arza dayalı bir *okullaşma* ve *kurumsallaşma* ile bireyleri spesifik toplumsal, ekonomik, politik ve kültürel rollere hazırlamak” *mitinden* oluştuğu

³⁴ Thomas Kuhn’dan yola çıkılarak geliştirilen söz konusu paradigma değişimi teorisi ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Şimşek & Ammentorp (1993).

görülmektedir. Söz konusu anlayış günümüzde yerini “yaşam boyu öğrenim” olarak ifade edilen formel okullar dışında ve kurumsallaşmadan uzak non-formel ve/veya enformel öğrenme biçimlerine bırakarak bireylere spesifik beceriler yerine genel beceriler kazandırma amacı taşımaktadır.

Geleneksel eğitim *metaforu*, teknolojik yeniliklerden uzak bir *makineleşme* ve Fordist üretim içerisinde aşırı uzmanlaşma ve işbölümünün hâkim olduğu *fabrika* idi. Okullar da bu metaforlara dayanarak şekillenmekte, öğrenciler makineye benzetilerek fabrika düzeninde çalıştırılacak şekilde tek bir becerinin öğretildiği, yarı-vasıflı, her talebi sorgusuzca yerine getiren, itaatkâr ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin katı kurallara göre düzenlendiği bir yapıdan oluşmaktaydı. Teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerin sonucu olarak fabrika düzeninden giderek uzaklaşma eski metaforların yerlerini *teknoloji* ve teknolojinin etkin bir biçimde uygulanarak vasıflı çalışanların istihdam edildiği üretim modeli olan *KOBİ* şeklinde değiştirilmesini zorunlu kılmıştır.

Geleneksel *modellere* bakıldığında ise, standardizasyon, kitle üretimi, merkezileşme, hiyerarşik yönetim modelleri ve bürokrasi etrafında şekillenen bir eğitim sistemi görülmektedir. Söz konusu eğitim modeli yerini iş piyasası taleplerinin etkin olduğu esnek üretim modeline, yerel idarelere ve bürokrasiden uzak adem-i merkezîyetçi yapıların hakim olduğu modellere bırakmıştır.

Endüstriyel eğitim paradigmasından post-endüstriyel eğitim paradigmasına geçiş sürecinde, genel olarak eğitim alanında yaşanan dönüşümler özel olarak mesleki eğitim alanına da sıçrayarak paradigma değişimlerine neden olmuştur. Tablo-16’den de görüleceği üzere, paradigma değişimi kuramından yola çıkılarak yapılacak değerlendirmeye göre, geleneksel mesleki eğitim alanında yer alan en önemli mitlerin *arza dayalı okullaşma* ve *istihdam* olduğu görülmektedir. İş piyasasının emek talebinden bağımsız olarak arza dayalı yaklaşım ile şekillenen mesleki okullaşma, meslek eğitim gören öğrencilerin emek talebini aşması sonucunu doğurarak meslek okulları mezunlarının işsizlik riskini artırıcı bir etkisi olmuştur. Yeni yaklaşıma göre ise, mesleki eğitime katılım işverenlerin ihtiyaçları doğrultusunda, dolayısıyla piyasa tarafından belirlenecektir. Diğer yandan, talebe dayalı

yaklaşımın bir sonucu da çeşitli standartlar ve yeterlilikler çerçevesinde sertifikalandırma ve belgelendirme sistemlerinin kurulması olmaktadır.

Bu yaklaşımın yol açtığı bir diğer yenilik de, istihdam için eğitimden, istihdam edilebilirlik için mesleki eğitim yaklaşımının benimsenmesidir.³⁵ Bir yandan teknolojik yenilikler diğer yandan piyasa ortamının maliyetleri düşürmeyi zorlayan rekabetçi yapısı sonucu işverenlerin sürekli değişen talepleri bireylerin uzun süreli istihdamından ziyade istihdam edilebilirlikleri yüksek çalışanları tercih etmeleri sonucunu doğurmuştur. Bu amaçla, mesleki eğitim hedefinde de istihdamdan istihdam edilebilirliğe kayış söz konusu olmuştur.

Tablo.16: Mesleki Eğitim Alanında Paradigma Değişimleri

ESKİ PARADİGMA	YENİ PARADİGMA
Arza dayalı yaklaşım	Talebe dayalı yaklaşım
İstihdam için mesleki eğitim	İstihdam edilebilirlik için mesleki eğitim
Öğrenmede dar yaklaşım	Öğrenmede holistik (bütüncül) yaklaşım
Tek bir beceri üzerine yoğunlaşma	Temel beceriler üzerine yoğunlaşan birden fazla beceri kazandırılması
Eğitim ve öğretim sürecinde katılık	Eğitim ve öğretim sürecinde esneklik
Yönetimde merkezi sistem	Ulusal ve yerel kuruluşları bir araya getiren tek bir merkeze dayanmayan (adem-i merkezîyetçi) sistem
Politika ve uygulama devlet himayesinde	Politika ve uygulama piyasa tarafından yönlendirilmekte

Kaynak: Jan de Voogd, “Mesleki Eğitim Sisteminde Gelişmeler”,
<http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html> [Erişim Tarihi: 12.12.2007].

Eski mesleki eğitim paradigmasında *sanayi* ve *fabrika* metaforları yer almaktaydı. Sanayi sektöründen hizmetler sektörüne geçiş ve bu geçiş sürecinde fabrika üretim sisteminin yerini KOBİ’lerin alması mesleki eğitim müfredatını bütünüyle etkilemiştir.

³⁵ İstihdam edilebilirlik yaklaşımı mesleki eğitim veren okulların isimlerine de yansımıştır. İstihdam edilebilirlik anlayışının bir yansıması olarak ortaya çıkan kariyer eğitimi [career education], belirli meslekler için eğitim veren geleneksel mesleki eğitim biçiminden farklı olarak genel istihdam edilebilirliğe ve elde edilen becerilerin tüm meslekler için uygulanabilirliğini vurgulamaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Encyclopedia of Education (2002: 2642).

Spesifik mesleki becerilere dayanan mesleki eğitim bireylerin KOBİ'lerde istihdam edilebilirliklerini artırmak amacıyla jenerik/temel beceri ve yetkinlikler üzerinden yeniden yapılandırılmıştır. *Özellikle gelişmekte olan ülkelerde KOBİ'lerde mesleki ve yetiştirme eğitiminin önemi giderek artmaktadır* (Robertson 2003). *İş başında eğitim ve görev esnekliği (task flexibility)*, düşük beceri düzeyine sahip bireylerin istihdam edilebilirliklerini artırmaktadır (Sanders & Grip 2004: 73). Böyle bir ortamda öğrencinin rolü de geleneksel pasif durumdan, bilgisini ifade eden, düşünme (teori) ve eylem (pratik ve deneyim) biçimlerinin birbirinden ayıramayacağı, aktif ve katılımcı duruma dönüşmüştür (Shumer 2001: 449).

Mesleki öğretim alanında dar yaklaşım terk edilerek bütüncül yaklaşım benimsenmiştir. Ott (1999: 52)'a göre bütüncül eğitim yaklaşımı, sadece teknik yetkinliklerin kazandırmanın değil, aynı zamanda bireyleri aktif olarak özgür bir iradeye sahip olmaları yönünde cesaretlendirmenin ve çalışma yaşamlarında ve gündelik yaşamlarında sorumluluk sahibi kılmanın yollarını aramanın ifadesi olmaktadır. *Teknik yetkinlikler, bireysel yetkinlikler, metodolojik yetkinlikler ve sosyal yetkinlikler* olmak üzere dört boyuta sahip olan bütüncül mesleki eğitim yaklaşımı, bir yandan mesleki okulda eğitim gören öğrencilerin sistematik teknik konuları kavraması amacını taşıırken, diğer yandan da sosyal davranış, serbestlik [emancipation], yaratıcılık, kararlılık gibi yetkinlikleri de geliştirmek amacındadır (Ott 1999).

Mesleki eğitim alanında yeni meslekçi eğitim felsefesinin benimsenmesi genel eğitim ve mesleki eğitim arasındaki sınırların bulanıklaşması sonucu doğurmuştur. Teknolojik ve örgütsel gelişmelere paralel olarak bireylere tanımları ve çerçeveleri belli olan spesifik becerilerden ziyade genel/temel/anahtar beceri ve vasıflar kazandırılması yönüne doğru kayış mesleki eğitimin temel belirleyici öğesi haline gelmiştir.

Becerilerin sınıflandırılması oldukça güç olmasına rağmen birkaç araştırma yetkinliklerin gruplandırılması yönünde bazı ipuçları sağlayabilir. Örneğin, Avrupa Birliği'nde gerçekleştirilen bir araştırma³⁶ kapsamında otuz altı beceri tipi belirlenmiş ve sonuçların değerlendirilmesi aşamasında söz konusu beceriler şu şekilde sekiz alt gruba ayrılmıştır: *öz beceriler* (geniş bir genel bilgi, disiplinler arası düşünme/bilgi, eleştirel

³⁶ Araştırma hakkında daha ayrıntılı bilgi için bkz. <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk> [Erişim Tarihi: 10.10.2007].

düşünme, sözlü ve yazılı iletişim becerileri), *metodolojik beceriler* (yabancı dil kullanma, bilgisayar becerileri, problem çözme becerileri, analitik yetkinlikler vb.), *katılmacı beceriler* (planlama, koordinasyon ve organizasyon, müzakere, liderlik, sorumluluk alma vb.), *uzmanlık becerileri* (alana özel teorik bilgiler ve alana özel metot bilgileri), kurallara uyma becerileri (kurallara ve düzenlemelere uyum vb.), *örgütsel beceriler* (öğrenme becerileri, baskı altında çalışabilme, belirsizlikler ile baş edebilme, ayrıntılara özen gösterme, zaman yönetimi, bağımsız çalışabilme, konsantrasyon gücü), *fiziksel beceriler* (işe uygunluk ve el işi becerileri), *soyo-duygusal beceriler* (empati, takım çalışması, uyumluluk, bütünleşme, tolerans vb.) (Garcia-Aracil, Mora & Vila 2004).

Türkiye’de ise, 2005 yılında 31 ilde gerçekleştirilen “İş Piyasası ve Beceri İhtiyaçları Analizi” araştırmasında öz-anahtar yetkinlikler, yönetim becerileri, temel ve esas beceriler, sosyal ve iletişim becerileri, bilgisayar ve bilişim teknolojisi becerileri, maliye ve bütçeleme becerileri, ticaret ve satış becerileri, diğerlerine öğretme ve eğitim verme isteği, iş planlama becerileri, ağır fiziksel çalışma koşullarına uygun yetenek şeklinde dokuz gruba ayrılmıştır. Diğer yandan teknik ve mesleki beceriler ile yabancı dil becerileri anahtar becerilere ek olarak sınıflandırılmıştır (MEGEP 2006).

Son olarak, mesleki eğitim alanında yer alan eski modellere bakıldığında, eğitim ve öğretim sürecinde katılığın ve yönetim ve örgütsel yapıda merkezi sistemin yer aldığı görülmektedir. Yeni mesleki eğitim modeline göre ise, eğitim ve öğretim sürecinde katılığın yerini esneklik; örgütsel yapıdaki merkeziliğin yerini ise adem-i merkeziyetçilik almıştır. Söz konusu adem-i merkeziyetçi yapı yerel iş piyasasının ihtiyaçlarını öne çıkararak mesleki okullardaki müfredatı etkileyebilmekte ve iş piyasasının daha etkin bir biçimde hakim olduğu bir mesleki eğitim sürecine ilişkin bir model yaratmaktadır.

B. PARADİGMA DEĞİŞİMLERİNE YÖNELİK ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR

Paradigma değişimlerine ilişkin eleştirel yaklaşımlara geçmeden önce, paradigma değişimlerine yol açan faktörlerin emek piyasası üzerindeki çok yönlü etkilerini tanımlamak ve sonuçları üzerinde durmak gerekmektedir. Bu gerekliliğin en önemli nedeni ise mesleki

eğitim alanındaki söz konusu değişimlere ilişkin eleştirilerin emek piyasasının mevcut durumuna bağlı olarak şekillenmektedir.

Küreselleşme sürecinin gereklilikleri ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle köklü bir dönüşüm geçiren üretim yapısı *yeni istihdam biçimlerini* ortaya çıkarmıştır. Yeni istihdam biçimlerinin kilit kavramı olan *esneklik* anlayışı, işletmelerin işgücü ihtiyacını talep değişikliklerine göre ayarlamasını ifade eden *sayısal esneklik* (*dış esneklik*), işletmelerin örgüt içi işgücü hareketliliğini, dağılımını ve çalışma sürelerinin ayarlamasını ifade eden *fonksiyonel esneklik* (*iç esneklik*), ücret yapısının farklılaşmasını ifade eden ücret esnekliği ve işin bir bölümünü dış firmalara vermeyi ifade eden *dışsallaştırma* (*taşeronlaşma*) şeklinde ortaya çıkmaktadır. Esneklik türleri içinde özellikle dış esneklik, *standart dışı* (*atipik*) istihdam biçimleri aracılığıyla işlerlik kazanması nedeniyle emek piyasasının yeni karakterinin oluşumunda en etkili esneklik uygulaması olarak değerlendirilmektedir.³⁷

Esneklik uygulamalarının bir sonucu olarak şekillenen standart dışı çalışma biçimleri özellikle *kısmi çalışma* (*part-time employment*) ve *geçici süreli çalışma* (*temporary employment*) olmak üzere başlıca iki temel grup altında toplanmaktadır. Özellikle kadınlar ve gençler tarafından tercih edilen standart dışı çalışma biçimlerinin günümüzde ulaştığı boyutlara ilişkin AB ülkelerine ait veriler örnek olarak gösterilebilir. AB ülkelerinde 2000–2006 yılları arasında kısmi süreli çalışma tam-zamanlı çalışmaya oranla %18,1 oranında artarken, 2006 yılında kısmi süreli işlerin toplam istihdama katkısı %33,8, geçici sözleşme (permanent) ile çalışanların toplam istihdam içindeki payı %65,3 olarak gerçekleşmiştir (EU 2007: 27). 15–24 yaş arası gençlerin istihdam durumlarına bakıldığında, kısmi süreli çalışma oranı %25,3 ve geçici sözleşme ile çalışan gençlerin oranı ise %40,9 olarak tespit edilmiştir (EU 2007: 46).

İş güvencesinin, sosyal hakların ve sürekliliğin hâkim olduğu tam süreli standart çalışma biçimlerinden kopuşu ve çözölmeyi işaret eden standart dışı çalışma biçimleri istihdam üzerindeki en doğrudan etkisini *iş güvencesizliği* ve *istikrarsızlık* şeklinde

³⁷ Standart dışı çalışma biçimleri ile ilgili ayrıntılı ve disiplinlerarası bir literatür taraması için bkz. Kalleberg (2000).

göstermektedir.³⁸ *Eğreti istihdam* olarak adlandırılan bu durum, zaman boyutu, ekonomik boyut, düzenleme boyutu ve sosyal koruma olmak üzere dört boyutta tanımlanmaktadır. Zaman boyutu, istihdam ilişkisinin süreklilik düzeyi ile ilgilidir. Bir başka ifade ile yapılan işin sınırlı bir süresinin olması ya da işin kaybedilme riskinin yüksek olması durumunda eğretilik söz konusu olacaktır. Ekonomik boyut ise, çalışılan işten elde edilen gelirle ilgilidir. Çalışılan işten elde edilen gelir düşük düzeyde ise yine eğretilikten söz edilecektir. Çalışanların, hem çalışma koşullarını hem de çalışma sürelerini düzenleme ve kontrol etme imkânlarının olmaması durumunda, düzenleme boyutu bakımından eğretiliğin varlığını ortaya çıkaracaktır. Son olarak çalışanın sosyal güvenlikten yoksun olması, işsizliğe ya da ayrımcılığa karşı korunmaması ise sosyal koruma boyutu itibarıyla işin eğretiliğini ortaya koyacaktır (Dull 2003'den akt. Temiz 2004). *Eğreti istihdam çerçevesinde yapılan güvencesizlik ve istikrarsızlık, iş piyasasındaki riskleri artırarak, özellikle yarı vasıflı veya vasıfsız bireylerin çalışma yaşamına yönelik endişe ve kaygılarının yüksek olmasına neden olmaktadır.*

Mesleki eğitimde meydana gelen yeni dönüşümlere paralel olarak istihdamdan ziyade istihdam edilebilirlik üzerinde yoğunlaşan standart dışı çalışma biçimlerinin iş güvencesizliği ve istikrarsızlık şeklinde biçimlendirdiği eğreti istihdamın etkilediği diğer bir alan ise bireyin *mesleki hedefleri*, diğer bir ifadeyle *kariyer olanaklarıdır*. Refah toplumu ile özdeşleşmiş olan bireyin tek bir işte yaşam boyu istihdam edilmesi ve mesleki hedeflerin parçalanmayarak bireyin kariyerini oluşturabilmesi eğreti istihdamın hâkim olduğu günümüz piyasalarının ana karakteri olmaktan çıkmaktadır. Emek piyasasının riskli ve belirsiz yapısı çalışma yaşamının aynı zamanda zor ve karmaşık bir hale dönüşmesine neden olmaktadır.

Sennett (2005)'a göre, esnekliğin biçimlendirdiği *yeni kapitalizmin kültürü* kısa vadeli zaman anlayışına sahip olması, bireyin kariyer olanaklarını elinden almakta ve mesleki hedefler giderek bulanıklaşmaktadır. Yeni kapitalizmin esnek ve kısa vadeli zaman anlayışı, kişinin işinden anlamlı bir çalışma yaşamı ve bir kariyer oluşturmasını engellemektedir. Söz konusu çalışma kültürünün karmaşıklığı ile ortaya çıkan belirsizlik ve risk alma ortamında

³⁸ Diğer yandan standart dışı çalışma biçimlerinin örgütsel ve insan kaynakları yönetimi bakımından pozitif yönlerini vurgulayan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, geçici çalışmanın emek piyasasında iş seçimini artırdığı, iş arama süresini ve masraflarını düşürdüğü ve daimi/kalıcı istihdama geçiş olanağı sunduğu ileri sürülmektedir. Ancak, bu durumun vasıflı işgücü için uygun olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Konu ile ilgili bir tartışma için bkz. Burgess & Connell (2006).

bireyin kendi isteğiyle bir “hayat çizememesi” ve geçici süreli işlerde çalışmayı sürekli hale getirmesi, bireyin üç farklı yöne kaymasına neden olmaktadır: ilk olarak, meslek kategorilerinin giderek belirsizleşmesi sonucu yukarıya doğru ilerlediğini düşünen kişi aslında yatay hareket etmesi anlamına gelen *muğlâk yatay hareketler*, ikinci olarak, işi hakkında pek az bir bilgiye sahip olduğu için yanlış bir iş kararı verdiğini iş isten geçtikten sonra anlamasını ifade eden *geriye dönük kayıplar* ve *öngörülemeyen ücret kayıpları*.

Connell ve Burgess (2006: 497), “geleceğin kariyer hedeflerinin parçalanması, birbirinden ayrılması, öngörülemez hale gelmesi ve yaşam boyu öğretim, becerilerin gelişimi ve iş başında eğitim ile bütünleşmesi olası iken, eğreti istihdam edilenlerin bu olanaklara nasıl ve nerede kavuşacağı” sorusunu sormaktadırlar. Beceri sıralamasının en altında yer alanlar genellikle düşük ücrete ve yüksek işsizlik riskine sahip ve iş başında eğitim olanakları sınırlı olanlardır. Düşük mesleki vasıflara sahip çalışanlar, işverenler için esneklik sağlarken, aynı esnekliği güvencesiz istihdamı terk etmede gösterememektedirler. Nollen (1996) ise, geçici sözleşmeli düşük vasıflı çalışanlar için kariyer potansiyellerinin olmadığını iddia etmektedir. “Çıkmaz sokağa kilitli kalan”, düşük vasıflı ve geçici işlerde çalışan birçok genç, gelecekleri için plan yapamamakta ve kariyer macerasına bile başlayamamaktadır (MacDoland & Holm 2002). Diğer yandan, esneklik, güvencesizlik ve çalışma koşullarındaki değişim, çalışanların yeni “psikolojik sözleşme” deneyimleri yaşamalarına neden olmakla birlikte bireylerin yaşam stratejilerini planlayamamaları gibi zor ve karmaşık bir durumu ortaya çıkarmaktadır (Smithson & Lewis 2000).

Emek piyasasının ve istihdam biçiminin sahip olduğu yeni karakterden hareketle, mesleki eğitim alanında oluşan yeni paradigma değişimlerine yönelik eleştirileri iki grupta toplamak mümkündür. İlk grup mesleki eğitimin talep odaklı anlayış ile şekillenmesine yönelik eleştiriler getirirken ikinci grup mesleki eğitim sistemini toplumsal ve sınıfsal bağlamda ele alarak eleştiri getirmektedir.

1. MTE’in Talep Odaklı Hale Gelmesine Yönelik Eleştiriler

Dünya ekonomisinin küreselleşme süreci, gelişmiş ülkelerde başlayıp gelişmekte olan ülkelere de yansımalarının sonucu, eğitim gibi küreselleşme ile yakından bağlantılı alanlar

da gelişmiş ülkede uygulanan örnekler ile yeniden yapılanmaktadır. Nitekim, MTE alanında da yaşanan bu yapılanmanın ülkelerin özgün ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel yapılarından tamamen kopuk bir biçimde Batı paradigmasının etkisi altında yapılanmasına yol açmaktadır. OECD, ILO ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların da destekleri ile sürdürülen politikalar özellikle az gelişmiş ülkelerde MTE sisteminin sorunlu bir biçimde işlemesine neden olmaktadır (Watson 1994). Ayrıca post-endüstriyel sürece geçmiş olan gelişmiş ülkelerdeki sektörel ve mesleki dağılımdan hareketle yeniden yapılanan MTE sistemleri, gelişmekte olan ülkelerin tarım ve sanayi ağırlıklı sektörel ve mesleki dağılımı ile uyuşmayan bir yapı ortaya çıkarmaktadır.³⁹

Günümüz Batı paradigmasının hâkim düşüncesi olan piyasa ekonomisi formülasyonu, MTE'in de yeniden yapılanmasında da önemli bir yer tutmaktadır. Yeni ekonomik sistemin MTE alanında bir yansıması olan yeni meslekçi eğitim anlayışı çerçevesinde mesleki eğitimin temel amacı işi öğrenme ve istihdam edilebilirlik olurken, bu yöndeki araçların formel veya informal, okul veya okul dışı, kamu veya özel biçimler ortaya çıkararak MTE'in *karmaşık* (complex) bir yapıya bürünmesine neden olmaktadır. Söz konusu karmaşık örgütsel ve sosyo-ekonomik yapının ortaya çıkaracağı sorunların analiz edilmesinin de sürdürülebilirlik açısından büyük önem taşıdığı ileri sürülmektedir (Chappell 2003: 25).

Dünya genelinde MTE sistemleri yeniden yapılırken gerek uluslararası kuruluşlar gerekse hükümetler MTE'in önemini yeniden keşfetmektedirler. Ainley (2007: 376), MTE'in düşük vasıflı kişilerin işsizlik risklerinin azaltılmasına yönelik olarak, “alternatif yok” anlayışından hareketle bu alanda *yeni bir ortodoksinin yaratıldığını* savunmaktadır. Psacharopoulos (1997: 387) da aynı düşünceden hareketle, MTE'in işsizlikle mücadele, ara eleman ihtiyacının karşılanması, yeni becerilerin kazandırılması gibi konularda başarısızlığına vurgu yaparak bu başarısızlığın iki ayağına dikkat çekmektedir: “ilk olarak, bu kadar

³⁹ Gelişmiş ülkelerde mesleki eğitimin hedeflediği büyük değişimler ve ideallerin gelişmekte olan ülkelerde geçerliliğini yitirmesinin en önemli nedeninin, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi okul sisteminin ekonomik ve toplumsal yapıyı etkileyebildiği değil, büyük ölçüde ekonomik ve toplumsal yapı tarafından etkilenmesinin bir sonucu olduğu; tarım ağırlıklı toplumlarda mesleki okullaşma oranlarının yüksek olması ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin zayıf olduğu; bireylerin mesleki güdü ve hedeflerle okullara yönelmeyip sektörel fırsatlara ilişkin hedeflerle seçim yaptıklarına yönelik klasikleşmiş bir tartışma için bkz. Foster (1965); King & Martin (2002).

karmaşık sorunlara yönelik olarak tek bir politika aracına fazla yüklenildiği, ikinci olarak ise, ampirik çalışmaların sonuçlarına başvurulmayarak *sezgisel* (intuitive) bir mantık ile MTE alanına fazla görev yüklendiğidir.”

MTE alanına yönelik politika ve uygulamaların piyasa tarafından yönlendirilmesi, özel sektörün bu alanda politika uygulayıcısı olmasına neden olmaktadır. Formel eğitimin dışında özel mesleki eğitim kuruluşlarının ve işletme içi eğitimin etkinliğini artırması bir dizi sorunu da beraberinde getirmektedir. Öncelikli olarak, geçici istihdamın giderek kalıcı hale geldiği göz önünde bulundurulduğunda, işletmelerin eğitime düşük yatırım yapmaları söz konusu olmaktadır. Diğer yandan, işletmeler söz konusu yetiştirme rolünü yerine getirmeye tam anlamıyla gönüllü ve uygun olamayabilmektedirler. *Modern sektörün gelişmediği, firma büyüklüklerinin küçük ve yönetsel yetkinliklerinin sınırlı olduğu gelir düzeyi düşük ülkelerde, işletmeler sanayinin ara eleman ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla yeterli yetiştirme eğitimi verme kapasitesine sahip olamayabilmekte ve özellikle düşük maliyetli eğitim anlayışıyla yapılabilmektedirler* (Ziderman 1997: 360). Ayrıca, birçok araştırma göstermektedir ki, yeni teknolojiler ve oluşan yeni örgütler, yüksek işsizlik oranları için sorumlu tutulamamakla birlikte, çalışanlar üzerinde etkili olan iş değiştirmelerde, belirsizlikte ve iş güvencesizliği bakımından *sorumluluk taşımamaktadırlar* (Tessaring 1998: 53).

Mesleki eğitimin giderek işletme içi eğitime bırakılması, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, vasıflarının düşük kalması ihtimalini barındırmakta ve eğreti istihdam edilme risklerini artırmaktadır. Sanguinetti (2003: 2)’ye göre, işverenlerin talepleri doğrultusunda “istihdam” için değil “istihdam edilebilirlik” için mesleki eğitim almak, yeni liberal ideolojinin bireyciliğini yansıtmakta ve “en zayıfın tahtaya çıkması” anlamına gelmektedir. Bu senaryoya göre, birey istihdam edilebilir hale gelmek ve kendisini istihdam edilebilir kılacak becerileri kazanmak zorundadır. Öte yandan, süreç esnekliği şeklinde ifade edilen mesleki eğitime herkes için ulaşılabilirliği sağlamak özellikle gelişmekte olan ülkelerde ciddi politika uygulamalarını zorunlu kılmaktadır.

Avustralya’da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, çekirdek becerileri kazanma yeri olarak, çalışanların %53’ü bir işte çalışmayı, %22’si kendine kendine öğrenme ve deneyim, %11,5’i ev ve topluluk aktivitelerini görürken sadece %5’i söz konusu

becerileri kazanma yeri olarak okulu görmektedir. Genele bakıldığında ise, %90'ı anahtar becerileri işte, iş deneyimini, ev ve topluluk aktivitelerinde görürken sadece %10'u formel eğitimde kazanıldığını dile getirmektedir. Diğer yandan, istihdam edilebilirlik için anahtar becerilere sahip olmak istihdamı garantilememektedir. Nitekim *özellikle vasıfsız çalışanlar ve yaşlılar açısından, bireylerin işletmelerde sadece teknik becerilerin değil aynı zamanda genel becerilerin de kazandırıldığı “öğrenen organizasyonlar” gerçeğinin geçerliliğini yitirdiği* ileri sürülmektedir (Sanguinetti 2003: 7).

Hyland (2001), mesleki eğitimin talep odaklı hale gelmesini, bilginin piyasalaşma süreci doğrultusunda, üretim ve dağıtımın da piyasalaşmasını kapsayan bir süreç olduğuna işaret etmektedir. Yaşam boyu öğretim şeklinde tanımlanan bilgi ve beceri edinmenin, formel eğitimin ötesinde, formel olmayan yollarla da elde edilmesinin, emek piyasasının geniş bir kesimini oluşturan düşük vasıflı çalışanlar için belirsizliğini koruduğu ifade edilmektedir.

MTE'in talep odaklı hale gelmesinden hareketle, dile getirilen son eleştiri ise; adem-i merkezîyetçi yapısına yöneliktir. MTE müfredatının yerel iş piyasası ihtiyaçları tarafından belirlendiği, ulusal ve yerel kuruluşları bir araya getirerek tek bir merkeze dayanmayan yeni sistemin, etkin bir biçimde işleyebilmesinin en önemli koşulu, örgütsel yapıda sağlanacak *koordinasyon ve iletişim* gerekliliğidir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi *kararlılık* ve *sürdürülebilirlik* esasına dayanmaktadır. İş piyasasının talep ettiği işgücü ihtiyacını MTE alanından sağlamak üzere yapılandırılan söz konusu sistemin gelişmekte olan ülkelerde yaygın olmayan *sosyal diyalog kültürü*⁴⁰ ortamında işleyebileceğinin güç olduğu dile getirilmektedir.

2. Toplumsal Sınıf Bağlamında Getirilen Eleştiriler

Mesleki eğitimin tarihsel birikiminden gelen işçi sınıfının yaratılması ve düzenlenmesi açısından sahip olduğu aşamasında sahip olduğu görev ve akademik açıdan yetersiz öğrenciler (academicly less able students) tarafından tercih edilmesi gibi

⁴⁰ “Sosyal Diyalog” kavramı ile ilgili ayrıntılı ve geniş bilgi için bkz. Işığçok (2007).

özelliklerinden dolayı sınıfsal yapı bağlamında ele alınmadan anlaşılmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu noktada öncelikli olarak mesleki eğitim alanında *yeniden üretim teorisi* ve *direnç teorisi*, eleştirilerin yoğunluk kazandığı alanlardır.

1970'li yıllardan başlayarak Neo-Marksist eleştirmenler, Amerika örneğinden yola çıkılarak, sanayi üretimine hizmet eden mesleki eğitim müfredatının sosyo-kültürel eşitsizlikleri sürdürdüğünü aynı zamanda da Amerika'daki işçi sınıfı ailelere mensup çocuklarının toplumsal hareketliliğinin sınırlandırıldığını ortaya koymuştur (Bowles & Gintis 1976; Kantor 1988; Violas 1978'den akt. Lakes 1997: 9). Mesleki eğitimin emek arzını düzenleme yönü, diğer düzenleme yöntemlerinden daha *kapitalist* bir yol olduğunu dile getirmişlerdir (Berg 1970; Bowles & Gintis 1976; Lazerson & Grubb 1974'den akt. Lewis 1998b: 4). Bu bağlamda, yeni meslekçi eğitim anlayışının, mesleki eğitime katılımın belirli bir toplumsal tabakada yoğunlaşması sonucu sınıfsal yapının yeniden üretilmesine katkıda bulunarak sınıf eşitsizliğinin devam ettirilmesine yardımcı olduğu ileri sürebilmek mümkündür.

Marksist çalışmalar içinde toplumsal sınıf yaklaşımı, mesleki müfredat farklılaştırılması ile bireylerin gelecekteki mesleki rollerine yönelik olarak nasıl ayrıldığını (sorted) ve seçildiklerini ortaya koyan eleştirel analiz düzeyi olarak yapılanmaktadır (Lakes 1997; 13). Bu doğrultuda Neo-Marksist araştırmacılar, yeni meslekçiliğe hizmet eden cinsiyet ve sınıf haksızlıklarına dikkati çekmişlerdir. Kapitalizmin, işçi sınıfı ailelerine mensup gençleri makinenin çarkları olarak görme eğilimini sorgulamışlardır (Kincheloe 1995; Lakes 1997). Söz konusu eleştirmenler, işverenlerin ve sermaye sahiplerinin zihinlerinin, mesleki eğitimin piyasadaki işler için öğrencileri hazırladığı uysal [tractable] ve disipline edilmiş işgücü ihtiyacı ile meşgul olduğunu savunmaktadırlar. Söz konusu anlayışın, *sosyal sınıf farklılıklarını ve toplumsal tabakalaşmayı koruyarak devam ettiren, toplumsal sınıf ve eğitimin takip ettiği yollar arasında katı bir benzerlik olduğunu iddia etmektedirler* (Lakes 1997: 9; Ainsworth & Roscigno 2005).

Yeniden üretim teorisine ek olarak diğer bir grup eleştiriler ise, yeni meslekçi eğitimin sınıfsal sonuçlarına ek olarak, gençlerin *kültürel kimlik oluşum süreçlerine* ilişkindir. Bir başka deyişle, *işçi sınıfı ailelerine mensup gençlerin başarı odaklı bir çalışma etiğine dayalı okul*

kültürüne karşıt bir kültürü zorunlu olarak değil kendi tercihleri ile yarattığını savunmaktadırlar. Willis (1977; 1983), işçi sınıfı çocuklarının teoriden çok pratiğin daha önemli olduğu deneyimleri sonucunda entelektüelizme karşı bir direnç göstererek karşıt bir değeri yeniden ürettiklerini savunmaktadır. Bu perspektif ile çevrelenen *direnç teorisi* (resistance theory), sınıf eşitsizliklerinin okullar tarafından açık bir biçimde yeniden üretilmediğini fakat işçi sınıfına ait gençler tarafından okula karşı bir muhalif görüş geliştirdiklerini iddia etmektedir. Direnç teorisi savunucuları, okula ilişkin olumsuz düşünceye sahip bireyleri kaygı verici politik potansiyel taşıyan karşıt bir kültürün belirleyici olarak görerek söz konusu gençlerin yeniden üretime dayalı görünümelerini tersyüz etmiştir. Teorisyenler, okul karşıtlığını, proleter kültürün *gençlere özgü* bir ifadesi olarak saymışlardır (Davies 1995a).⁴¹

Söz konusu kültür, suç işleme, okula karşı ilgisizlik geliştirme, öğretmenler ile kötü geçinme gibi olumsuz davranışların yol açtığı düşük not ortalamaları/başarı düzeyi ve akademik olmayan bir eğitim sürecine itilme şeklinde karakterize edilmektedir. Okula karşı olumsuz tavır geliştirilirken, söz konusu gençler, istihdam ile ilgili olmayan okul bilgi ve becerilerini reddetmekte ve istihdamın gerçek dünyasına bir an önce katılmak için can atmaktadırlar. Özetle, işçi sınıfı çocukları karşı[t] alt kültürler geliştirerek ve kendilerinin eğitime yönelik başarısızlıklarını açığa vurarak, işçi sınıfına ait işlerde istihdam edilmektedirler. Buradaki esas ironi ise, söz konusu gençlerin okula muhalif ve karşıt olmakla, gelecekte vasıfsız veya yarı-vasıflı kol gücüne dayalı işçileri olarak kendilerini yeniden üretmeleridir (Davies 1995b: 663).

⁴¹ Direnç teorisine ilişkin teorik bir katkı için bkz. Fernandes (1988); direnç teorisine ilişkin eleştirel bir katkı için bkz. Walker (1986); Lynch, (1990).

4. BÖLÜM:

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN PİYASA VE ÇALIŞMA YAŞAMI ALGISI ÜZERİNE BİR UYGULAMA

I. ARAŞTIRMANIN AMACI, KAPSAMI, HİPOTEZLERİ VE YÖNTEMİ

A. ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI

Mesleki eğitim alanında ilk kez 1980’li yıllarda İngiltere’de ortaya çıkan ve 1990’lı yıllardan itibaren hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde uygulamaya konulan “yeni meslekçi eğitim” görüşü, okulların çalışma yaşamı ve emek piyasası ile bağlarının güçlendirilmesini, öğrencilerin işverenlerin bilgi ve beceri ihtiyaçları doğrultusunda oluşan modüler müfredat aracılığıyla emek piyasasına hazırlanmasını ifade etmektedir. Günümüzde MTE, demografik faktörlerin, emek piyasası dinamiklerinin, küreselleşme sürecinin ve bu sürecin bir uzantısı olan yeni liberal politikalar tarafından şekillenen yeni paradigmlar tarafından belirlenmektedir. Bu bağlamda, MTE müfredatı genel beceriler üzerine yoğunlaşarak; işverenlerin beceri ihtiyaçları analizi sonuçlarına göre şekillenmektedir. Bu durumda sanayi ile işbirliğinin artırılmasıyla okuldan çalışma yaşamına geçişi bir taraftan daha kolay ve pürüzsüz hale getirirken diğer taraftan da mesleki standart ve yeterlilik sistemlerinin kurulmasına yol açmaktadır.

Yeni meslekçi eğitim görüşünün ve oluşan yeni paradigmların Türkiye’deki eğitim sistemi üzerindeki ilk yansıması, 2002 yılında Avrupa Birliği ile imzalanan anlaşma sonucunda uygulamaya konulan “Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)”dir. MEGEP, temel olarak ekonominin emek piyasasının ihtiyaçları ile mesleki eğitimin çıktıları arasındaki gediği kapatma amacıyla uygulamaya konulmuştur. Bir başka deyişle, MEGEP’in amacı, mesleki ve teknik eğitimi emek piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırmaktır. Bu doğrultuda, Türkiye’ye özgü işsizlik (özellikle genç işsizliği), özel sektörde yaşanan düşük verimlilik ve ulusal rekabet gücünün düşüklüğü olması vb. gibi sorunları çözme noktasında mesleki ve teknik eğitime özel bir önem atfedilmektedir. Diğer yandan, gerek MEGEP projesi çerçevesinde gerekse diğer girişimler kapsamında yayınlanan raporlarda, Türkiye’deki mesleki eğitim sisteminin işleyişinden

kaynaklanan etkinsizlik ve verimsizliğin giderek önemli bir soruna dönüştüğü vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, öncelikli olarak *meslek eğitiminin çekici hale getirilmesi, piyasa şartlarına cevap verebilir bir biçimde yeniden yapılandırılması, akademik ve mesleki eğitim arasındaki farklılıkların azaltılması, okul-özel sektör işbirliğinin artırılması* ve son olarak *ulusal mesleki yeterlilik sistemi oluşturularak* eğitim-piyasa-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

Diğer taraftan, mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması konusunda, bugüne kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde, emek piyasası aktörlerinden talep tarafının incelendiği, arz tarafının ihmal edildiği gözlenmiştir. Söz konusu ihmal, emek piyasalarının esnek ve güvencesiz, istikrarsız, kariyer olanaklarının çeşitli etkenlerce sınırlandırıldığı, kısaca *eğreti* hale geldiği düşünüldüğünde, emek piyasasına adım atacak ve/veya adım atmış olan işgücünün durumunu inceleme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, okul-özel sektör işbirliğini, mezun olarak okuldan emek piyasasına geçiş aşamasında olan öğrenciler ve/veya yeni mezunlardan oluşan arz tarafına bakılarak uygulanabilirlik potansiyelini ölçmek, hem eğitimciler hem de emek piyasasına yönelik politika üretenler açısından son derece önemli hale gelmiştir.

Bu araştırma, yeni meslekçi eğitim görüşünün bir çıktısı olarak Türkiye’de uygulamaya konulan MEGEP’in *etkinliğini*, emek piyasasının *talep* (işveren) tarafından ziyade *arz* (öğrenciler) tarafına bakarak anlamayı, değerlendirmeyi ve tartışmayı hedeflemektedir. Bu perspektiften hareketle, araştırma iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk boyutunda, meslek lisesi (endüstri meslek liseleri ve Anadolu teknik liseleri) 10. ve 11. sınıflarında eğitim gören öğrencilerin *kendileri, okulları* ve *çalışma yaşamı* ile ilgili konularda, genel liselerin 10. ve 11. sınıflarında eğitim gören (düz lise ve Anadolu lisesi) öğrencileri ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci boyutunda ise sadece meslek lisesi öğrencilerine odaklanılarak, çalışma yaşamı, iş piyasası ve mesleki hedeflerine ilişkin algılarında belirleyici olan faktörleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın amaçları sırasıyla;

- Meslek lisesi 10. ve 11. sınıfta okuyan öğrencilerin demografik özelliklerini ve genel karakteristiklerini tanımlayarak çalışma yaşamı bağlamında, kendileri [öz etkinlikleri

ve kontrol odakları], okulları, meslek eğitime bakışları ve mesleki kaygıları ile ilgili konulara ilişkin algılarını belirlemek,

- Meslek lisesi 10. ve 11. sınıfta okuyan öğrencilerin piyasa, çalışma yaşamı ve mesleki hedefleri ile ilgili konulara ilişkin algılarını tanımlamak ve algılarında belirleyici olan faktörleri ortaya çıkarmak,
- Seçilen demografik değişkenlerin, söz konusu faktörler üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır.

B. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Bu araştırmanın ilk varsayımı, yeni meslekçi eğitim anlayışının bir göstergesi olarak mesleki müfredat ile genel akademik müfredatın bütünleştirilmesi ve temel becerilere odaklanması sonucu mesleki programların genel eğitim müfredatı tarafından çevrelendiğidir. Bu varsayımdan hareketle öğrencilere spesifik mesleki beceriler yerine temel becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Öz etkinlik ve içsel kontrol odağına sahip öğrencilerin temel becerileri öğrenmeye daha yatkın olmaları sebebiyle işverenlerin esneklik ve istihdam edilebilirlik kapasitesi daha yüksek olan genel eğitim öğrencileri, spesifik mesleki eğitim gören öğrencilere tercih edebileceği bu araştırmanın ikinci varsayımını oluşturmaktadır. Üçüncü varsayım ise, Türkiye’de işverenlerin mesleki eğitim gören öğrencilere yönelik talebinin düşük olması nedeniyle mesleki eğitim gören öğrencilerin çalışma yaşamına okulları tarafından yeterince hazırlanamadıkları ve çalışma yaşamına ilişkin kaygılara sahip oldukları yönündedir.

Söz konusu varsayımlardan hareketle araştırmanın hipotezleri şu şekilde sıralanabilir:

(H1): Mesleki eğitim gören öğrenciler ile genel eğitim gören öğrenciler arasında kontrol odağı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

(H2): Mesleki eğitim gören öğrenciler ile genel eğitim gören öğrenciler arasında öz etkinlik yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

(H3): Mesleki eğitim gören öğrenciler ile genel eğitim gören öğrenciler arasında çalışma yaşamına hazırlanma bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

(H4): Mesleki eğitim gören öğrenciler ile genel eğitim gören öğrenciler arasında çalışma yaşamına ilişkin kaygılarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

C. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

1. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın evreni, Bursa ili içerisinde, 2004–2005 eğitim ve öğretim yılından itibaren MEGEP dâhilinde pilot okul olarak seçilen meslek liselerinin ve MEGEP dâhilinde olmayan tüm genel liselerin 10. ve 11. sınıflarında eğitim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise, Bursa ili merkez ilçelerde bulunan MEGEP dâhilindeki Tophane Endüstri Meslek Lisesi, Tophane Anadolu Teknik Lisesi 10. ve 11. sınıflarda okuyan öğrencilerdir. Araştırmada ayrıca kontrol grubu olarak MEGEP dâhilinde olmayan Bursa Şükrü Şankaya Anadolu Lisesi ve Bursa Ertuğrul Gazi Lisesi 10. ve 11. sınıfta eğitim gören öğrenciler, rassal olmayan (iradi) örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu seçim sonucunda anket 483 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın en önemli sınırlılığı örneklem kütesinin genişliğidir. Bu araştırmanın zaman, uygulama zorluğu ve maliyet gibi nedenlerden dolayı, Bursa ili merkez ilçelerinde (Yıldırım, Osmangazi ve Nilüfer) bulunan MEGEP kapsamındaki sadece iki meslek lisesi ve MEGEP dâhilinde olmayan iki genel lise (bir düz lise ve bir Anadolu lisesi) üzerinde uygulanması planlanmıştır.

2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Bu araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan araçlarından ilki olan, genel lise öğrencileri ile meslek lisesi öğrencilerinin öz etkinlik, kontrol odağı ve çalışma yaşamı gibi konulara yönelik değerlendirmelerini ölçmek amacıyla kullanılan soru formu, ilk defa Chaplin ve Gray (2000) tarafından kullanılmış olup, toplam 16 maddeden oluşmaktadır. 16 maddenin ilk 4 maddesi kontrol odağı, sonraki 4 madde öz etkinlik ile ilgili önermelerden oluşmaktadır. Geriye kalan 8 madde ise, öğrencilerin okullarından almış oldukları eğitimlerinin okullarının kendilerini çalışma yaşamına hazırlama düzeyleri ve çalışma yaşamına yönelik kaygıları ile ilgili önermelerden oluşmaktadır.

İkinci veri toplama aracı olarak ise, sadece mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerin piyasa ve çalışma yaşamı algısını ölçmek amacıyla ilk kez Womble, Jones ve Ruff (1995a; 1995b) tarafından 26 soru olarak tasarlanmış, daha sonra Jones ve Womble (1996; 1997) tarafından gözden geçirilerek 26 sorudan 18 soruya düşürülüp geliştirilen Çalışma ve Kariyer Algısı Ölçeği (WOCAP) kullanılmıştır. Uygulanmış olan her iki ölçek 4'lü Likert ölçekleme yönteminden oluşmakta olup, “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” önermelerine göre 1, 2, 3, 4 şeklinde sıralanmıştır.

Jones ve Womble’ın çalışmalarındaki, “Bireyin kariyer şansı etnik kökenince sınırlandırılmaktadır” önermesi Türk mesleki eğitim sisteminde etnik kökene dayalı ayrımcılık gibi bir sorunun olmaması nedeniyle; “Bireyin kariyer şansı cinsiyetine göre sınırlandırılmaktadır” önermesi ise örnekleme de yer alan mesleki eğitim okullarının “erkek teknik eğitim” kapsamında yer almasının objektif bir değerlendirmeye olanak vermeyeceği nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Çıkarılan önermelerin yerine bireyin okuldan çalışma yaşamına geçiş sürecinden farkındalığına ilişkin değerlendirmelerini içeren “Eğer üniversiteye gitmemeye karar versem bile, meslek lisesi beni sürekli/güvenceli bir işe yerleştirmeye hazırlar” önermesi ile “Üniversiteye gitmenin benim için yanlış bir tercih olduğuna inanıyorum” önermeleri yer almıştır. Bu şekilde uyarlanan ölçek toplamda 18 sorudan oluşmaktadır.

Anket formu üç bölümden oluşması planlanmıştır. İlk bölümde mesleki ve genel eğitim gören öğrencilerin kendileri ve çalışma yaşamına ilişkin sorular yer alırken, ikinci bölümde WOCAP ölçeğinin uygulandığı mesleki eğitim gören öğrencilerin piyasaya ilişkin algıları ve son olarak üçüncü bölümde ise demografik sorular yer almaktadır.

II. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu çalışmanın bulgularına yönelik olarak, öncelikle örneklem dâhilindeki öğrencilerin demografik özelliklerine yer verilmiştir. Demografik bulgulardan sonra, örneklem dâhilindeki öğrencilerin kendileri, okulları ve çalışma yaşamına ilişkin algıları ile okul türleri ve eğitim türleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Son

olarak, WOCAP ölçeği kullanılarak mesleki eğitim gören öğrencilerin piyasa ve çalışma yaşamına yönelik algılarında belirleyici olan faktörler ortaya çıkarılarak, seçilen bağımsız değişkenlerin söz konusu faktörler üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

A. GENEL KARAKTERİSTİKLER ve DEMOGRAFİK BULGULAR

Araştırmaya katılan 483 öğrencinin okul türleri ve sınıf düzeylerine göre dağılımına bakıldığında (Tablo 19), Tophane Anadolu Teknik Lisesi öğrencilerinin %25,3, Tophane Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin %25,5, Şükrü Şankaya Anadolu Lisesi öğrencilerinin %24,4 ve Ertuğrul Gazi Lisesi öğrencilerinin %24,8 oranında örneklem içerisinde yer aldıkları görülmektedir. Bu kitlenin %49,3'ü 10. sınıf ve % 50,7'si 11. sınıfta eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 19. Örneklemelerin Okul Türü ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Okul Türü								Toplam	
	Tophane Anadolu Teknik Lisesi		Tophane Endüstri Meslek Lisesi		Şükrü Şankaya Anadolu Lisesi		Ertuğrul Gazi Lisesi			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10.sınıf	61	12,6	59	12,2	58	12,0	60	12,4	238	49,3
11.sınıf	61	12,6	64	13,3	60	12,4	60	12,4	245	50,7
Toplam	122	25,3	123	25,5	118	24,4	120	24,8	483	100

Katılımcıların eğitim türlerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 20), mesleki eğitim gören öğrenciler 245 kişi ile tüm öğrencilerin %50,7'sini oluştururken, genel eğitim dâhilinde eğitimine devam eden öğrenciler ise 238 kişi ile %49,3'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 20. Örneklemelerin Eğitim Türüne Göre Dağılımı

Tophane Anadolu Teknik Lisesi	Tophane Endüstri Meslek Lisesi	Şükrü Şankaya Anadolu Lisesi	Ertuğrul Gazi Lisesi
Mesleki Eğitim		Genel Eğitim	
N	%	N	%
245	50,7	238	49,3

Araştırmaya katılanların mesleki eğitim türü içerisindeki cinsiyet dağılımına bakıldığında (Tablo 21), %14,7'sinin kız ve %85,3 'ünün erkek öğrenci olduğu görülmüştür. Genel eğitim içerisindeki durum incelendiğinde ise, %55,5'inin kız ve %44,5'inin erkek öğrenci olduğu belirlenmiştir.

Tablo 21.Cinsiyetin Eğitim Türlerine Göre Dağılımı

	Mesleki Eğitim		Genel Eğitim	
	N	%	N	%
Kız	36	14,7	132	55,5
Erkek	209	85,3	106	44,5
Toplam	245	100	238	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde (Tablo 22), mesleki eğitim içerisinde yer alan öğrencilerin annelerinin %8,2'sinin ilkokulu bitirmediği, %58,4'ünün ilkokul mezunu olduğu, %22'sinin genel ortaokul ve lise, %4,1'inin meslek lisesi mezunu, %1,2'sinin meslek yüksek okulu mezunu, %4,9'unun dört yıllık üniversite ve %0,4'ünün yüksek lisans ve/veya doktora programından mezun oldukları görülmektedir.

Tablo 22. Anne Eğitim Düzeyinin Eğitim Türlerine Göre Dağılımı

	Mesleki Eğitim		Genel Eğitim	
	N	%	N	%
İlkokulu bitirmedi	20	8,2	26	10,9
İlkokul mezunu	143	58,4	71	29,8
<i>Genel</i> ortaokul ve lise mezunu	54	22	67	28,2
<i>Meslek</i> liseli mezunu	10	4,1	19	8
Meslek yüksek okulu mezunu	3	1,2	9	3,8
Dört yıllık üniversite mezunu	12	4,9	44	18,5
Yüksek lisans ve doktora	1	,4	2	,8
Cevapsız (eksik veri)	2	,8	-	-
Toplam	245	100	238	100

(Pearson Chi-Square: 50,76; Cramer's V: ,32; p=,000)

Mesleki eğitime devam eden öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında (Tablo 23) ise, %3,7'sinin ilkokulu bitirmediği, %45,7'sinin ilkokul mezunu olduğu, %25,3'ünün genel ortaokul ve lise mezunu olduğu, %11'inin meslek lisesi mezunu olduğu, %4,1'inin meslek yüksek okulu mezunu, %8,2'sinin dört yıllık üniversite mezunu ve %0,4'ünün yüksek lisans ve/veya doktora programından mezun oldukları şeklindedir. *Ki-kare bağımsızlık testi sonuçlarına göre, eğitim türü ile sırasıyla annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyi arasında %1 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.* Bir başka ifadeyle, annenin eğitim düzeyi ve babanın eğitim düzeyi ile eğitim türünün “genel” veya “mesleki” olması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 23. Baba Eğitim Düzeyinin Eğitim Türlerine Göre Dağılımı

	Mesleki Eğitim		Genel Eğitim	
	N	%	N	%
İlkokulu bitirmedi	9	3,7	10	4,2
İlkokul mezunu	112	45,7	52	21,8
Genel ortaokul ve lise mezunu	62	25,3	55	23,1
Meslek liseli mezunu	27	11	25	10,5
Meslek yüksek okulu mezunu	10	4,1	17	7,1
Dört yıllık üniversite mezunu	20	8,2	67	28,2
Yüksek lisans ve doktora	1	,4	12	5
Cevapsız (Kayıp veri)	4	1,6	-	-
Toplam	245	100	238	100

(Pearson Chi-Square: 58,99; Cramer's V: ,35; p=,000)

Öğrencilerin babalarının işteki durumlarına bakıldığında (Tablo 24), mesleki eğitim öğrencilerinin %39,2'si düzenli işçi/çalışan, %19,6'sı kendi hesabına çalışan, %11,4'ünün devlet memuru, %6,1'inin ise işveren olduğu görülmektedir. Genel eğitim gören öğrencilerin babalarının çalışma durumları incelendiğinde, %14,3'ünü düzenli işçi/çalışan, %19,3'ünün kendi hesabına çalışan, %24,8'inin devlet memuru ve %12,6'sının işveren olduğu belirlenmiştir. *Ki-kare bağımsızlık testi sonuçlarına göre, eğitim türü ile babanın işteki durumu arasında %1 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.* Bu durum, babanın işteki durumu ile eğitim türü arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 24. Babanın İsteki Durumunun Eğitim Türlerine Göre Dağılımı

Babanın isteki durumu	Mesleki Eğitim		Genel Eğitim	
	N	%	N	%
Düzenli işçi/çalışan	96	39,2	34	14,3
Ücretsiz aile işçisi	2	,8	3	1,3
Yevmiyeli çalışan	15	6,1	6	2,5
Devlet memuru	28	11,4	59	24,8
İşveren	15	6,1	30	12,6
Kendi hesabına çalışan	48	19,6	46	19,3
Diğer	36	14,7	49	20,6
Cevapsız (Kayıp veri)	5	2	11	4,6
Toplam	245	100	238	100

(Pearson Chi-Square: 51,38; Cramer's V: ,33; p=,000)

Mesleki eğitime devam eden öğrencilerin not ortalamaları, %4,1'inin 1,01–2,00 arası, %26,9'u 2,01–3,00 arası, %39,2'sinin 3,01–4,00 arası ve %12,7'sinin 4,01–5,00 arası olurken; genel eğitime devam eden öğrencilerin not ortalamaları %8'i 2,01–3,00 arası, %41,6'sı 3,01–4,00 arası ve %24,8'i 4,01–5,00 arasında yer almaktadır. *Ki-kare sonuçlarına göre, eğitim türü ile başarı düzeyi arasında %1 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.* Bir başka ifadeyle, öğrencilerin mesleki eğitim veya genel eğitim görmeleri ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Tablo 25. Not Ortalamalarının Eğitim Türlerine Göre Dağılımı

	Mesleki Eğitim		Genel Eğitim	
	N	%	N	%
0,00 – 1,00	-	-	1	,4
1,01 – 2,00	10	4,1	-	-
2,01 – 3,00	66	26,9	19	8,0
3,01 – 4,00	96	39,2	99	41,6
4,01 – 5,00	31	12,7	59	24,8
Cevapsız (Kayıp veri)	42	17,1	60	25,2
Toplam	245	100	238	100

(Pearson Chi-Square: 44,29; p=,000)

Tablo 26'den görüleceği gibi, mesleki eğitim gören öğrencilerin %10,2'si köy/kasaba, %16,3'ü ilçe, %33,5'i şehir ve %39,2'si Büyükşehir doğumludur. Genel eğitim gören öğrencilerin ise %11,3'ü köy/kasaba, %13'ü ilçe, %24,4'ü şehir ve %47,9'si Büyükşehir doğumlu olduğu tespit edilmiştir. *Ki-kare bağımsızlık testi sonuçlarına göre, eğitim türü ile doğum yerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.*

Tablo 26. Doğum Yerlerinin Eğitim Türlerine Göre Dağılımı

	Mesleki Eğitim		Genel Eğitim	
	N	%	N	%
Köy/Kasaba	25	10,2	27	11,3
İlçe	40	16,3	31	13,0
Şehir	82	33,5	58	24,4
Büyükşehir	96	39,2	114	47,9
Cevapsız (eksik veri)	2	,8	8	3,4
Toplam	245	100	238	100

(Pearson Chi-Square: 6,52; Cramer's V: ,11; p=,089)

Mesleki eğitim gören öğrencilerin ailelerinin (Tablo 27), %51'inin aylık ortalama gelirleri 501 – 1000 YTL arasında, %18'inin aylık ortalama geliri 1001 – 1500 YTL arasında, %9,8'inin aylık ortalama geliri 1501 – 2000 YTL arasında olurken, genel eğitime devam eden öğrencilerin %17,2'sinin aylık ortalama geliri 501 – 1000 YTL arasında, %12,2'sinin aylık ortalama geliri 1001 – 1500 YTL arasında, %9,7'sinin aylık ortalama geliri 3000 YTL ve üstü olarak hesaplanmıştır. *Ki-kare bağımsızlık testi sonuçlarına göre, eğitim türü ile ailenin gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusudur.* Söz konusu durum, aile gelirlerinin öğrencinin eğitim türüne göre farklılık gösterdiğine işaret etmektedir.

Tablo 27. Öğrenci Ailelerinin Gelir Düzeylerinin Eğitim Türlerine Göre Dağılımı

	Mesleki Eğitim		Genel Eğitim	
	N	%	N	%
0 – 500 YTL	11	4,5	7	2,9
501 – 1.000 YTL	125	51,0	41	17,2
1.001 – 1.500 YTL	44	18,0	29	12,2
1501 – 2000 YTL	24	9,8	13	5,5
2501 – 3000 YTL	4	1,6	10	4,2
3000 YTL ve üstü	5	2,0	23	9,7
Cevapsız (Kayıp veri)	32	13,1	115	48,3
Toplam	245	100	238	100

(Pearson Chi-Square: 42,85; p=,000)

Sadece mesleki eğitim gören öğrencilere (Tablo 28), “Meslek lisesini tercih etmenizdeki en önemli faktör/neden aşağıdakilerden hangisidir?” şeklinde sorulduğunda %60,8’i “liseden mezun olduktan sonra bana iyi/tatmin edici bir iş sağlamada yardımcı olacağını düşünüyor olmam”, %24,5’i “üniversite eğitimimde bana yardımcı olacağını düşünüyor olmam” şeklinde yanıtlarken %6,9’u “bu tür bir eğitimin çalışma yaşamına dönük olmasına dayanarak okul hayatından erken ayrılıp bir an önce çalışma yaşamına atılmak istemem” ve %2’si “bu tür bir eğitimin çalışma yaşamına dönük olmasına dayanarak okul hayatından erken ayrılıp bir an önce çalışma yaşamına atılmak istemem” şeklinde yanıtlamıştır.

Tablo 28. Mesleki Eğitim Gören Öğrencilerin Meslek Lisesini Tercih Etmelerindeki En Önemli Faktör

	N	%
Liseden mezun olduktan sonra bana iyi/tatmin edici bir iş sağlamada yardımcı olacağını düşünüyor olmam	149	60,8
Üniversite eğitimimde bana yardımcı olacağını düşünüyor olmam	60	24,5
Sınıf geçmenin ve/veya iyi not almanın kolay olduğunu düşünmem	5	2,0
Bu tür bir eğitimin çalışma yaşamına dönük olmasına dayanarak okul hayatından erken ayrılıp bir an önce çalışma yaşamına atılmak istemem	17	6,9
Cevapsız (Kayıp veri)	14	5,7
Toplam	245	100

Tablo 29 incelendiğinde, mesleki eğitim gören öğrencilerin okullarını tercih etmelerindeki kişisel istek %31,4 oranında etkili ve %28,6 oranında çok etkili olduğu görülmüştür. Meslek okulu tercihinde ailelerinin tavsiyelerinin etkisi incelendiğinde %17,9'unun orta düzeyde, %36,3'ünün etkili ve %25,4'ünün çok etkili olduğunu söylemek mümkündür. Arkadaş çevresinin, ilköğretimdeki öğretmenlerinin tavsiyelerinin ve medyanın sırasıyla %36,2, %48,7 ve %58,4 oranında hiçbir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 29. Mesleki Eğitim Gören Öğrencilerin Okullarını Tercihlerinde Etkili Olan Faktörler

	Hiçbir etkisi yok		Az etkili		Orta düzeyde etkili		Etkili		Çok etkili	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kişisel isteğim	30	12,2	22	9,0	41	16,7	77	31,4	70	28,6
Ailemin tavsiyeleri	22	9,2	27	11,3	43	17,9	87	36,3	61	25,4
Arkadaş çevremın tavsiyeleri	83	36,2	55	24,0	45	19,7	33	14,4	13	5,7
İlköğretimdeki öğretmenlerimin tavsiyeleri	116	48,7	49	20,6	37	15,5	20	8,4	16	6,7
Medya (televizyon, gazete, internet vb.)	139	58,4	45	18,9	30	12,6	10	4,2	14	5,9

Öğrencilerin mezuniyet sonrasına yönelik planları incelendiğinde (Tablo 30), mesleki eğitim gören öğrencilerin %66,9'u dört yıllık bir üniversite programına girmeyi, %14,5'i meslek yüksek okuluna girmeyi, %12'si tam zamanlı bir işte çalışmayı ve %6,6'sı tam zamanlı bir işte çalışırken yarı zamanlı olarak okula devam etmeyi planlamaktadır. Genel eğitim gören öğrenciler ise, %90,3'ü dört yıllık bir üniversite programına girmeyi, %3,4'ü tam zamanlı bir işte çalışmayı, %2,9'u tam zamanlı bir işte çalışırken yarı zamanlı olarak okula devam etmeyi ve %2,5'i meslek yüksek okuluna girmeyi planlamaktadır. *Ki-kare bağımsızlık testi sonuçlarına göre, eğitim türü ile öğrencilerin mezuniyet sonrasına yönelik planları arasında arasında %1 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.* Söz konusu durumda, öğrencilerin mesleki eğitim veya genel eğitim görmeleri, geleceğe ilişkin planlarında farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir.

Tablo 30. Öğrencilerin Mezuniyet Sonrasına Yönelik Planlarının Eğitim Türlerine Göre Dağılımı

	Mesleki Eğitim		Genel Eğitim	
	N	%	N	%
Tam zamanlı bir işte çalışmak	29	12,0	8	3,4
Dört yıllık bir üniversite programına girmek	162	66,9	215	90,3
Meslek yüksek okuluna girmek	35	14,3	6	2,5
Tam zamanlı bir işte çalışırken yarı zamanlı olarak okula devam etmek	16	6,5	7	2,9
Cevapsız (Kayıp veri)	3	1,2	2	,8
Toplam	245	100	238	100

(Pearson Chi-Square: 43,33; Cramer's V: ,30; p=,000)

Son olarak öğrencilerin gelecekte yapacakları mesleklerine yönelik bilgileri nereden elde ettikleri sorulduğunda, mesleki eğitim öğrencilerinin %49'u okuldaki öğretmenlerinden elde ettikleri söylerken bu oran genel eğitim gören öğrencilerde %21 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin ailelerin mesleki hedeflerine yönelik bilgi sağlamaları mesleki eğitimde %23,7 olurken genel eğitimde bu oran %23,5'tir. Genel eğitim öğrencileri %24,8'lik oranla mesleki eğitim gören öğrencilere göre (%9,4) medyadan (gazete, dergi, televizyon, internet vb.) daha fazla bilgi sağlayabilmektedirler. *Ki-kare bağımsızlık testi sonuçları, eğitim türü ile göre öğrencilerin kariyerlerine ilişkin bilgi elde etme kanalları arasında arasında %1 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.* Bir diğer ifadeyle, öğrencilerin bilgi elde etme kanalları, eğitim türüne göre farklılaşma göstermektedir.

Tablo 31. Öğrencilerin Kariyerlerine Yönelik Bilgi Elde Etme Kanallarının Eğitim Türlerine Göre Dağılımı

	Mesleki Eğitim		Genel Eğitim	
	N	%	N	%
Ailemden	58	23,7	56	23,5
Kitaplardan	9	3,7	24	10,1
Okuldaki öğretmenlerinden	120	49,0	50	21
Dergi, gazete veya televizyondan	23	9,4	59	24,8
Arkadaş çevremden	14	5,7	3	1,3
Diğer	17	6,9	27	11,3
Cevapsız (Kayıp veri)	4	1,6	19	8
Toplam	245	100	238	100

(Pearson Chi-Square: 59,95; Cramer's V: ,36; p=,000)

B. ÖĞRENCİLERİN KENDİLERİNE, OKULLARINA VE ÇALIŞMA YAŞAMINA İLİŞKİN ALGILARI

Çalışmanın bu kısmında öğrencilerin kendileri, okulları ve çalışma yaşamına yönelik algılarının *okul türleri* ve *eğitim türleri* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmaya çalışılmaktadır. Bu amaçtan hareketle, okul türüne ilişkin sonuçların elde edilmesi aşamasında, iki ya da daha fazla ortalama arasında fark olup olmadığı ile ilgili hipotezi test etmek için kullanılan (Öztürk, 2006) Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Eğitim türüne yönelik sonuçların elde edilmesi aşamasında ise, ana kütle ortalamalarına ilişkin hipotez testlerinden biri olan ve örneklem ortalamaları arasındaki farktan yararlanarak ana kütle ortalamaları arasındaki farkın olup olmadığı yönünde çıkarımda bulunulmasını sağlayan (E. Işığık, 2005: 245) bağımsız iki örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tek Yönlü ANOVA'nın temel varsayımı olan *varyansların homojenliği* testinin sonuçları, kontrol odağı, öz etkinlik, çalışma yaşamına hazırlanma ve çalışma yaşamı ile ilgili kaygılar değişkenlerine göre incelendiğinde (Tablo 32), tüm değişkenler için p değerleri (**Sig.**) 0,05'ten büyük olduğu için varyansların homojen olduğu, varyans analizinden elde edilecek sonuçların sağlıklı olduğu söylenebilir.

Tablo 32. Varyasların Homojenliği Testi

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
<i>Kontrol Odağı</i>	1,089	3	479	,353
<i>Öz Etkinlik</i>	1,222	3	479	,301
<i>Çalışma Yaşamına Hazırlanma</i>	1,659	3	476	,175
<i>Çalışma Yaşamı İle İlgili Kaygılar</i>	,702	3	479	,551

Öncelikle, *okul türü* değişkeninin öğrencilerin kendileri, okulları ve çalışma yaşamına ilişkin algılarının üzerindeki etkilerine bakılacak olursa; Tablo 32’den de görüleceği gibi, elde edilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, okul türü değişkeninin sadece çalışma yaşamına hazırlanma bakımından ($F=16,923$; $p=,000$) %1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu farkın hangi okul türlerine ait olduğunu araştırmak amacıyla, çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan Tukey’in Post Hoc. sonucuna bakıldığında (Tablo 34) endüstri meslek lisesi öğrencilerinin iki genel liseye devam eden öğrencilerden daha iyi bir biçimde çalışma yaşamına hazırlandıkları ve anlamlılık düzeyinin 0,05’in altında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 33. Okul Türü ve Eğitim Türüne Yönelik Varyans Analizi ve t-Testi

Algılara İlişkin Maddeler	Okul Türü			Eğitim Türü	
	F	p	Post Hoc.	t	P
<i>Kontrol odağı</i>	2,602	0,51	-	-,501	,617
(1) Hayatta başarılı olmak için şanslı olman gereklidir.					
(2) Şu zamanda iyi bir iş sahibi olmak için şanslı olmak gereklidir.					
(3) Gelecekte nasıl bir hayat yaşayacağım aslında bana değil başkalarına bağlıdır.					
(4) Genellikle en iyisi beklemek ve hayatı akışına bırakarak ne olacağını görmektir.					

<i>Öz etkinlik</i>	2,589	0,52	-	2,168	,031*
(1) Eğer yeterince çalışıp uğraşırsam karşılaştığım sorunları çözebilirim.					
(2) Beklenmedik olaylarla/sorunlarla karşılaştığımda üstesinden gelebileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
(3) Hayatımdaki değişiklikler/farklılıklar benim yaptıklarımın bir sonucu olmalıdır.					
(4) Bir işe sahip olduğunda çok çalışmak önemlidir.					
<i>Çalışma Yaşamına Hazırlanma</i>	16,923	,000**	2>4; 2>3	6,858	,000**
(1) Meslek lisesine başladığımdan beri çalışma yaşamını öğrenme konusunda pek çok fırsatım oldu.					
(2) Çalışma yaşamı hakkında pek çok şey öğrendim.					
(3) Bir işe nasıl başvurulacağı hakkında pek çok şey öğrendim.					
(4) Bu okul beni bir işe başlayacak şekilde hazırladı.					
<i>Çalışma Yaşamı ile İlgili Kaygılar</i>	,706	,549	-	-1,208	,201
(1) Çalışma yaşamı hakkında bilgi sahibi olmam gelecekte iş bulmamda bana yardımcı olacaktır.					
(2) Çalışma dünyasını anlamam benim için çok önemli.					
(3) Meslek Lisesi öğrencilere çalışma yaşamı hakkında daha fazla şey öğretmelidir.					
(4) Çalışma yaşamı ve geleceğim ile ilgili sık sık endişe/kaygı duyuyorum.					

Okul türü: 1=Anadolu Teknik Lisesi, 2=Endüstri Meslek Lisesi, 3=Anadolu Lisesi, 4=Düz Lise
Eğitim türü: 1=Mesleki Eğitim, 2=Genel Eğitim

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 34. Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Dependent Variable: Çalışma Yaşamına Hazırlanma
Tukey HSD

(I) OKULTÜRÜ	(J) OKULTÜRÜ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Anadolu Teknik Lisesi	Endüstri Meslek Lisesi	-,14348	,084516	,326	-,36137	,07442
	Anadolu Lisesi	,37697*	,084876	,000	,15815	,59579
	Düz Lise	,30583*	,084516	,002	,08794	,52372
Endüstri Meslek Lisesi	Anadolu Teknik Lisesi	,14348	,084516	,326	-,07442	,36137
	Anadolu Lisesi	,52044*	,085223	,000	,30073	,74016
	Düz Lise	,44931*	,084864	,000	,23052	,66810
Anadolu Lisesi	Anadolu Teknik Lisesi	-,37697*	,084876	,000	-,59579	-,15815
	Endüstri Meslek Lisesi	-,52044*	,085223	,000	-,74016	-,30073
	Düz Lise	-,07114	,085223	,838	-,29085	,14858
Düz Lise	Anadolu Teknik Lisesi	-,30583*	,084516	,002	-,52372	-,08794
	Endüstri Meslek Lisesi	-,44931*	,084864	,000	-,66810	-,23052
	Anadolu Lisesi	,07114	,085223	,838	-,14858	,29085

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Öğrencilerin algılarının okul türüne göre farklılık düzeyleri incelendikten sonra, Anadolu Teknik Lisesi ile Endüstri Meslek Lisesi “mesleki eğitim” adı altında bir grup ve Anadolu Lisesi ile Düz Lise “genel eğitim” adı altında diğer bir grup olarak toplanarak *eğitim türlerine* göre farklılık düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen ve sonuçları Tablo 33’te yer alan t-testi sonuçlarına göre öz etkinlik ($F=0,035$; $p=,031$) %5 anlamlılık derecesine göre ve çalışma yaşamına hazırlanma bakımından ($F=,771$; $p=,000$) %1 anlamlılık derecesine göre mesleki eğitim gören öğrenciler ile genel eğitim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Mesleki eğitim gören öğrencilerin genel eğitim gören öğrencilere göre öz etkinlik ($m=3,30$) ve çalışma yaşamına hazırlanmaya yönelik ($m=2,72$) ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

C. MESLEKİ EĞİTİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN PİYASAYA YÖNELİK ALGILARINDA BELİRLEYİCİ OLAN FAKTÖRLER

Çalışmanın bir önceki kısmında örneklem dâhilindeki tüm öğrencilerin kendileri, okulları ve çalışma yaşamına dönük algılarının okul ve eğitim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bu kısmında ise, sadece mesleki eğitim gören öğrencilere odaklanılarak, bu öğrencilerin piyasaya yönelik algılarında belirleyici olan faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla, analiz yöntemi olarak, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni az sayıda, anlamlı ve birbirinden

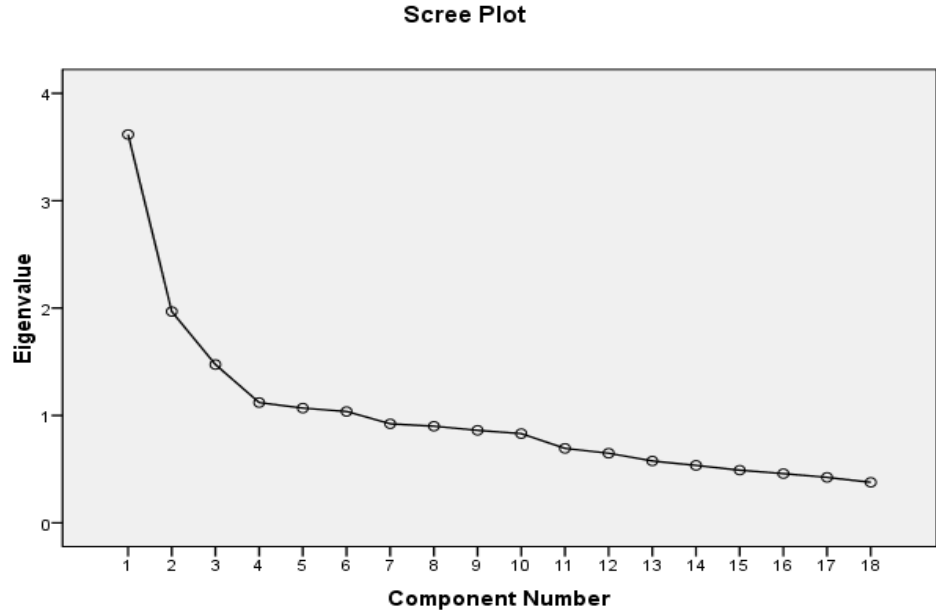
bağımsız faktörler haline getiren çok değişkenli istatistik tekniklerinden biri olan (Kalaycı, 2006) Faktör Analizi kullanılmıştır.

Öncelikli olarak faktör analizi için örneklem hacminin yeterli büyüklüğe sahip olup olmadığının tespit edilmesi gerekliliğinden hareketle değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi uygulanmıştır. 0,50'nin üzerinde olması gereken bu katsayı değerinin 0,72 olması örneklem hacminin WOCAP ölçeğine faktör analizi uygulamak için yeterli büyüklüğe sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını gösteren (Bayram, 2004: 138) Bartlett testinin sonucuna göre ise $p < 0,000$ olması sebebiyle korelasyon matrisi birim matris değildir. Her iki sonuç da faktör analizinin uygulanmasının uygun olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 35. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği	,726
Bartlett Testi	649,469
df	153
P	,000

Örneklemin faktör analizi için yeterli büyüklüğe sahip olduğunu belirledikten sonra faktörlerin belirlenmesi amacıyla özdeğeri birden büyük olan ve toplam varyansın % 57,13'ünü açıklayan altı faktör elde edilmiştir. Elde edilen altı faktörün Scree Plot sonuçları incelendikten sonra, *teorik tutarlılık da göz önünde bulundurarak* 6 faktörün 4 faktöre indirilmesi uygun görülmüştür. Elde edilen 4 faktörlü sonuç toplam varyansın %45,44'ünü açıklamaktadır.



Şekil. 3: Faktör Analizi İçin Scree Plot Sonuçları

Tablo 36. Varimax Yöntemi İle Döndürülmüş Faktör Matrisi ve Varyans Yüzdeleri

WOCAP Ölçeği maddeleri	Faktör 1: Mesleki Hedeflerine ve Kariyer Olanaklarına Yönelik Bilgi	Faktör 2: Okuldan Emek Piyasasına Geçiş Sürecine Yönelik Farkındalık	Faktör 3: Okula ve Piyasaya Yönelik Farkındalık	Faktör 4: Yükseköğ retime İlişkin İsteklilik
(18) Kendi mesleğimden olup örnek aldığım bir büyüğüm ile zaman geçirmek gelecekteki kariyer hedeflerim için önemlidir.	,664	-	-	-
(2) Ailem ile kariyer (gelecek) planlarım hakkında konuşmam faydalı olmaktadır.	,638	-	-	-
(3) Gelecekte ilgi duyabileceğim farklı mesleklere yönelik bilgiye ihtiyaç duymaktayım.	,618	-	-	-
(8) Hocalarım ile kariyer (gelecek) planlarım hakkında konuşmak faydalı olmaktadır.	,554	-	-	-
(7) Arkadaşlarım ile kariyer (gelecek) planlarım hakkında konuşmak faydalı olmaktadır.	,544	-	-	-
(12) Okulda almış olduğum teorik derslerin (matematik, fen bilimleri,	,364	-	-	-

İngilizce vb.) çalışma hayatında işime yarayacağını farkındayım.				
(15) Eğer üniversiteye gitmemeye karar versem bile, meslek lisesi beni sürekli/güvenceli bir işe yerleştirmeye hazırlar.	-	,768	-	-
(16) Meslek Lisesi eğitimimi tamamladıktan sonra iyi bir iş bulmam zor olacaktır.*	-	,674	-	-
(17) Meslek lisesinden mezun olduktan sonra başarılı olacağıma inanıyorum.	-	,673	-	-
(6) Eğitimimi tamamladığımda iyi bir gelire sahip olacağımı düşünüyorum.	-	,484	-	-
(10) Piyasadaki işlerin çoğu gereksiz bir biçimde çok çalışmayı gerektirmektedir.*	-	-	,699	-
(9) Tam zamanlı bir işçi/çalışan olmak için can atmıyorum.*	-	-	,644	-
(11)Yapabileceğim mesleklerin/işlerin çoğu toplum tarafından saygınlıkla karşılanmamaktadır.*	-	-	,601	-
(5) Eğitim seviyesi düşük ve akademik olmayan bir eğitim sürecine itildiğim inancındayım.*	-	-	,467	-
(4) Eğitimim sırasında meslek lisesini bırakmak aklımdan geçmişti.*	-	-	,416	-
(14) Üniversiteye gitmenin benim için yanlış bir tercih olduğuna inanıyorum.*	-	-	-	,717
(13) Mutlu ve başarılı olacağım bir üniversite programını seçmek için hazırlandığım düşüncesindeyim.	-	-	-	,620
(1) Ailem üniversiteye gitmemi istemektedir.	-	-	-	,587
Varyans Yüzdeleri	12,74	12,17	10,77	9,74

Not: Faktör yükü sadece 0,30'dan büyük olan maddeler değerlendirilmiştir.

(4), (5), (9), (10), (11), (14) ve (16) maddeler, pozitif görüşleri yansıtmaları için yeniden kodlanmıştır.

WOCAP ölçeği içerisinde yer alan önermelerden en yüksek ortalamaya sahip olan önermenin “Ailem üniversiteye gitmemi istemektedir”(m=3,51) önermesi olduğu ortaya çıkmaktadır. Tablo 36’da görüldüğü gibi faktör analizi sonucunda, mesleki eğitim gören

öğrencilerin piyasaya yönelik algılarında belirleyici olan dört faktör şu şekilde tespit edilmiştir: Mesleki hedeflerine ve kariyer olanaklarına yönelik bilgiye sahip olma; okuldan emek piyasasına geçiş sürecine yönelik farkındalığa sahip olma; okula ve piyasaya yönelik farkındalığa sahip olma ve yükseköğretime ilişkin isteklilik.

Faktörlerin belirlenmesinden sonra seçilen bağımsız değişkenlerin söz konusu faktörlerin üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla öncelikli olarak her bir faktör yükü, güvenilirlik analizine tabi tutularak 0 ile 1 arasında değer alan Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Güvenilirlik analizinin sonuçlarına göre, WOCAP ölçeği genel güvenilirlik katsayısı Alfa 0,74; 1. faktör için 0,63; 2.faktör için 0,64 sonuçları oldukça güvenilir sonuçlar olurken, 3. faktörün güvenilirlik katsayısı Alfa 0,56 ve 4. faktörün 0,49 olarak hesaplanması güvenilirliklerin düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 37. Elde Edilen Faktörlerin Güvenilirlik Analizi

	Cronbach Alpha	Değişken Sayısı
1. Faktör	0,63	6
2. Faktör	0,64	4
3. Faktör	0,56	5
4. Faktör	0,49	3
WOCAP Ölçeği	0,74	18

Araştırmanın bu aşamasında, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı düzeyi, mezuniyet sonrasına yönelik planlar, mesleki eğitimi tercih nedeni, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, baba mesleği ve ailenin aylık gelir bağımsız değişkenler olarak kabul edilip, faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktörler bağımlı değişkenler olarak kabul edilmiştir. Söz konusu bağımsız değişkenlerin mesleki eğitim gören öğrencilerin piyasa algısında belirleyici olan faktörler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 38. Mesleki Eğitim Gören Öğrencilerin Piyasa Algılarında Belirleyici Olan Faktörlere Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Bağımsız değişkenler	Faktör 1: Mesleki Hedeflerine ve Kariyer Olanaklarına Yönelik Bilgi		Faktör 2: Okuldan Emek Piyasasına Geçiş Sürecine Yönelik Farkındalık		Faktör 3: Okula ve Piyasaya Yönelik Farkındalık		Faktör 4: Yükseköğretime İlişkin İsteklilik	
	F	p	F	p	F	p	F	p
Cinsiyet	3,761	,054	0,074	,786	,170	,680	,000	,992
Sınıf düzeyi	7,48	,007*	1,742	,188	1,791	,182	2,501	,115
Başarı düzeyi	6,069	,001**	,867	,459	1,450	,230	7,672	,000**
Mezuniyet sonrasında yönelik planlar	8,535	,000**	,811	,489	1,489	,218	19,298	,000**
Mesleki eğitimi tercih nedeni	6,975	,000**	1,700	,168	2,359	,072	2,384	,070
Anne eğitim düzeyi	2,486	,024*	1,616	,143	2,337	,033*	2,461	,025*
Baba eğitim düzeyi	3,948	,001**	1,201	,307	2,246	,040*	1,925	,078
Baba mesleği	2,277	,037*	1,354	,234	,683	,663	,436	,854
Ailenin aylık geliri	,338	,891	1,343	,148	,354	,879	1,024	,405

*p<0,05; **p<0,01

Mesleki eğitim gören öğrencilerin piyasa algılarında belirleyici olan faktörlere yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo-38), *mesleki hedeflerine ve kariyer olanaklarına yönelik bilgi ihtiyacı ve farkındalık* faktörünün sınıf düzeyinde ($F=7,48$; $p>,007$), başarı düzeyinde ($F=6,069$; $p>,001$), öğrencilerin mezuniyet sonrasında yönelik planlarında ($F=8,535$; $p>,000$), mesleki eğitimi tercih nedenlerinde ($F=6,975$; $p>,000$), annenin eğitim düzeyinde ($F=2,486$; $p>,024$), babanın eğitim düzeyinde ($F=3,948$; $p>,001$) ve babanın işteki durumunda ($F= 2,277$; $p>,037$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür.

Okuldan emek piyasasına geçiş sürecine yönelik farkındalık faktörü seçilen bağımsız değişkenler düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmazken, *okula ve piyasaya yönelik farkındalık* faktörünün, annenin eğitim düzeyi ($F=2,337$; $p>,033$) ve babanın eğitim

düzeyine ($F=2,246$; $p>,040$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Son faktör olarak *yükseköğretime ilişkin isteklilik* ise, başarı düzeyi ($F=7,672$; $p>,000$), mezuniyet sonrasına yönelik planlar ($F=19,298$; $p>,000$) ve annenin eğitim düzeyi ($F=2,461$; $p>,025$) değişkenleri tarafından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir.

Tablo 39. Anlamlı Farklılık Bulunan Bağımsız Değişkenlere Yönelik Post Hoc. Sonuçları

Bağımsız değişkenler		Faktör 1: Mesleki Hedeflerin e Yönelik Bilgi İhtiyacı ve Farkındalık	Faktör 2: Okuldan Emek Piyasasına Geçiş Sürecine Yönelik Farkındalık	Faktör 3: Okula ve Piyasaya Yönelik Farkındalık	Faktör 4: Yükseköğretime İlişkin İsteklilik
Sınıf Düzeyi	10.sınıf	2,824	-	-	-
	11.sınıf	3,016	-	-	-
Başarı düzeyi	0,00 – 1,00	-	-	-	
	1,01 – 2,00	2,516	-	-	3,033
	2,01 – 3,00	2,846	-	-	3,040
	3, 01 – 4,00	3,064	-	-	3,395
	4,01 – 5,00	3,145	-	-	3,591
Mezuniyet sonrasına yönelik planlar	Tam zamanlı bir işte çalışmak	2,523	-	-	2,574
	Dört yıllık bir üniversite programına girmek	3,031	-	-	3,425
	Meslek yüksek okuluna girmek	2,823	-	-	3,147
	Tam zamanlı bir işte çalışırken yarı zamanlı olarak okula devam etmek	2,791	-	-	2,979
Mesleki eğitimi tercih nedeni	Liseden mezun olduktan sonra bana iyi/tatmin edici bir iş sağlamada yardımcı	2,905	-	-	-

	olacağını düşünüyor olmam				
	Üniversite eğitimimde bana yardımcı olacağını düşünüyor olmam	3,124	-	-	-
	Sınıf geçmenin ve/veya iyi not almanın kolay olduğunu düşünmem	2,120	-	-	-
	Bu tür bir eğitimin çalışma yaşamına dönük olmasına dayanarak okul hayatından erken ayrılıp bir an önce çalışma yaşamına atılmak istemem	2,766	-	-	-
Anne eğitim düzeyi	İlkokulu bitirmedi	2,750	-	2,762	2,850
	İlkokul mezunu	2,983	-	2,740	3,308
	<i>Genel</i> ortaokul ve lise mezunu	2,875	-	2,501	3,314
	<i>Meslek</i> liseli mezunu	3,050	-	3,135	3,133
	Meslek yüksek okulu mezunu	2,944	-	2,483	3,222
	Dört yıllık üniversite mezunu	2,631	-	2,650	3,083
	Yüksek lisans ve doktora	1,500	-	1,800	2,000
Baba eğitim düzeyi	İlkokulu bitirmedi	2,355	-	2,755	-
	İlkokul mezunu	3,019	-	2,783	-
	<i>Genel</i> ortaokul ve lise mezunu	2,905	-	2,479	-
	<i>Meslek</i> liseli mezunu	2,984	-	2,837	-
	Meslek yüksek okulu mezunu	2,673	-	2,715	-
	Dört yıllık üniversite mezunu	2,850	-	2,737	-
	Yüksek lisans ve doktora	1,500	-	1,800	-
Baba	Düzenli işçi/çalışan	3,026	-	-	-

mesleği	Ücretsiz aile işçisi	3,166	-	-	-
	Yevmiyeli çalışan	2,686	-	-	-
	Devlet memuru	2,722	-	-	-
	İşveren	2,717	-	-	-
	Kendi hesabına çalışan (esnaf)	2,989	-	-	-
	Diğer	2,945	-	-	-

III. ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırma, yeni meslekçi eğitim görüşünün Türkiye’deki yansıması olan MEGEP kapsamındaki mesleki ve teknik okullarda eğitim gören 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin kendilerine, okullarına ve çalışma yaşamına ilişkin algılarının genel eğitim öğrencileri ile bir fark gösterip göstermediğini ve mesleki eğitim gören öğrencilerin piyasaya ilişkin algılarında belirleyici olan faktörleri tanımlayarak, demografik değişkenlerin söz konusu her bir faktöre yönelik etkilerini ortaya çıkarmaktadır.

İlk olarak demografik bulgular değerlendirildiğinde, eğitim türü ile anne ve babanın eğitim düzeyi arasında bir ilişkinin olduğu ve mesleki eğitim gören öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyinin genel eğitim öğrencilerine kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Aynı sonuç, babanın işteki durumu ve ailenin gelir düzeyinde de belirginleşmekte, mesleki eğitim gören öğrencilerin babaları daha çok düzenli işçi/çalışan ve yevmiyeli çalışan statüsünde olmakla birlikte ailenin gelir düzeyi düşük kalmaktadır. Bu demografik sonuçlar, *mesleki eğitimin tarihsel geçmişinden gelen düşük toplumsal statüye işaret eden bir sınıfsal yapıya sahip olma özelliğini* (Lewis 1998a; 1998b; Sanderson 1993) doğrulamaktadır.

Mesleki eğitim gören öğrencilerin okullarını tercih etmelerindeki en önemli faktörün okuldan mezun olduktan sonra kendilerine iyi bir iş sağlamada yardımcı olacağına yönelik beklentilerin olması ve okullarını tercih ederken rol oynayan en etkili faktörün ailelerinin tavsiye ve istekleri olmasıdır. Bu sonuçlar, *toplumsal görünümü* ortaya çıkaran diğer özellikleri oluşturmaktadır. Diğer yandan, mezuniyet sonrasına yönelik planlarına bakıldığında, MEGEP ile amaçlanan mesleki eğitim gören öğrencilerin çalışma yaşamına bir an önce

adım atacaklarına yönelik varsayımın tersine, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%66,9) dört yıllık bir üniversite programına girmeyi arzuladıkları görülmekte, tam zamanlı bir işte çalışmayı planlayanların ise oranının düşüklüğü (%12) dikkat çekmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, *mesleki eğitime devam eden öğrencilerin okullarına girmeden önceki beklentileri ile eğitimleri sırasındaki hedefleri arasında bir farklılaşmanın olduğunu söylemek mümkündür.*

Araştırmanın temel hipotezlerine yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde;

(H1) Mesleki eğitim gören öğrenciler ile genel eğitim gören öğrenciler arasında kontrol odağı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğuna yönelik geliştirilen hipotezin reddedildiği görülmektedir. Okul türlerinin farklı olması öğrencilerin kontrol odaklarının içsel veya dışsal olması yönünde bir farklılık yaratmamakla birlikte mesleki eğitim gören öğrencilerin dışsal kontrol odağına (m=2,23) sahip oldukları belirlenmiştir. Söz konusu öğrenciler eylemlerinin kendi yapabilirliklerinin bir sonucu olduğu değil şansa, kadere ve diğer insanlara bağlı olduğunu düşünmekte ve eylemlerine ilişkin sorumluluk almamaya meyilli olmaktadır.

(H2) Mesleki eğitim gören öğrenciler ile genel eğitim gören öğrenciler arasında öz etkinlik yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğuna yönelik geliştirilen hipotezin kabul edildiği görülmektedir. Öz etkinlik, eğitim türüne göre farklılaşmakta ve mesleki eğitim gören öğrencilerin genel eğitim öğrencilerine göre daha yüksek öz etkinlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Mesleki eğitim gören öğrencilerin “öğrenme istekliliği, karar verme, problem çözme, beklenmedik durumlarla baş edebilme, değişen şartlara uyum gösterebilme, amaç ve soruna yönelik hareket etme” gibi işverenler tarafından ihtiyaç duyulan yeni çalışma değerlerinin gerektirdiği temel becerileri gerçekleştirmeye daha yatkın oldukları ortaya çıkmaktadır. Söz konusu öğrencilerin öz etkinliklerinin yüksek olması, işverenlerin mesleki eğitim mezunlarının öğrenme konusunda isteklilik, çalışma yaşamına uyum ve pratik beceriler gibi yetkinliklerinin yüksekliğini ön plana çıkarmalarını (MEGEP 2006) desteklemektedir.

(H3) Mesleki eğitim gören öğrenciler ile genel eğitim gören öğrenciler arasında çalışma yaşamına hazırlanma bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu

yönünde geliştirilen hipotezin kabul edildiği, mesleki eğitimin çalışma yaşamına hazırlama konusundaki etkinliğini sürdürdüğü tespit edilmiştir. Mesleki eğitim alan öğrencilerin, çalışma yaşamı hakkında okulları aracılığıyla bilgi edinebildiklerini ve okuldan emek piyasasına giriş bakımından hazır olduklarını düşündüklerini söylemek mümkündür. Ayrıca, endüstri meslek lisesinin Anadolu teknik lisesine göre çalışma yaşamına hazırlama bakımından daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Endüstri meslek liselerindeki “okul-özel sektör işbirliği” uygulamalarının gelişmiş olmasının bu sonuca doğrudan bir etkisinin olduğunu söylenebilir.

(H4) Mesleki eğitim gören öğrenciler ile genel eğitim gören öğrenciler arasında çalışma yaşamına ilişkin kaygılarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu yönünde geliştirilen hipotez reddedilmiştir. Mesleki eğitim gören öğrenciler ile genel eğitim gören öğrenciler arasında çalışma yaşamına ilişkin kaygı bakımından bir fark olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, mesleki eğitim gören öğrenciler, genel eğitim gören öğrenciler kadar okullarının çalışma yaşamı hakkında daha fazla bilgi sağlamasını istemekte ve piyasa ve çalışma yaşamına yönelik aynı kaygıları taşımaktadırlar. Bu sonuç, mesleki eğitim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun mezuniyet sonrası dört yıllık bir yüksek öğretim programına girmeye yönelik kararlılıklarına paralel olarak “okuldan emek piyasasına geçme” düşüncesine sahip olmamaları sonucu ile örtüşmektedir.

Mesleki eğitim öğrencilerinin piyasaya yönelik algılarında *mesleki hedeflerine yönelik bilgi ihtiyacı, okuldan emek piyasasına geçiş sürecine yönelik farkındalık, okula ve piyasaya yönelik farkındalık* ve son olarak *yükseköğretime yönelik isteklilik* faktörlerinin rol oynadığı görülmektedir. Öğrencilerin mesleki hedeflerine yönelik bilgi ihtiyacını kendi mesleklerinden örnek aldıkları kişilerden ve ailelerden karşılamının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sınıf ve başarı düzeyi yükseldikçe belirginleşmektedir. Özellikle, dört yıllık bir yükseköğretim programına girmeyi hedefleyen öğrencilerin kariyerlerine ilişkin bilgi ihtiyacına daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir.

Mesleki eğitim öğrencilerin anne ve babalarının meslek lisesi mezunu olmaları, öğrencinin okula ve piyasaya yönelik farkındalık düzeyini artırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ailelerinin meslek lisesi mezunu olmaları, öğrencilerin tam zamanlı bir işte

çalışmak istemeleri ve okullarına yönelik olumlu düşünceler benimsemelerine neden olmaktadır.

Öğrencilerin piyasaya yönelik algılarında belirleyici olan faktörlerden biri olan yükseköğretime yönelik isteklilik, öğrencilerin gelecekteki çalışma dünyasına ve mesleki hedeflerine bakışlarında üniversite öğretiminin yerinin önemini ortaya bir kez daha ortaya çıkardığı söylenebilir. Mesleki eğitim kapsamındaki öğrenciler arasında daha başarılı öğrencilerin ve mezuniyet sonrası dört yıllık bir yükseköğretim programına girmek isteyenlerin söz konusu isteklilik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, mesleki eğitim gören öğrencilerin annelerinin genel ortaöğretim kurumundan mezun olmaları ve WOCAP ölçeği kapsamındaki önermeler içerisinde en yüksek ortalamaya “Ailem üniversiteye gitmemi istemektedir” önermesinin sahip olması, mesleki eğitim öğrencilerinin emek piyasasına geçiş sürecini erteleme düşüncesine sahip olmalarında, söz konusu öğrencilerin emek piyasasındaki yüksek işsizlik oranlarına (Tunalı 2004) ek olarak *aile faktörünün* önemini ortaya çıkarmaktadır.

SONUÇ

“Yeni meslekçi paradigmlar”, bireylere temel mesleki becerilerin kazandırılması ve okuldan emek piyasasına geçişin pürüzsüz bir biçimde gerçekleşmesi aracılığıyla mesleki eğitim ve iş piyasası arasındaki bağın güçlendirilmesini amaçlamaktadır. Söz konusu anlayışın Türk mesleki eğitim sistemi üzerindeki yansıması olan “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)”, *modüler eğitim* anlayışı ve *ulusal mesleki yeterlilik sistemi* ile bir yandan MTE’ni yeniden yapılandırırken diğer yandan iş piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılayarak emek piyasasına yönelik politikaların gerçekleştirilmesini hedeflemektedir.

Bu perspektiften hareketle bu çalışmada, MEGEP aracılığıyla gerek müfredat bakımından gerekse kurumsal düzeyde yeniden yapılanma süreci içerisinde olan mesleki eğitimin Türkiye’deki durumu, okuldan emek piyasasına geçiş yapacak olan bireylerden oluşan MTE gören öğrencilere odaklanılarak, eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilmeye ve tartışılmaya çalışılmıştır.

Bursa’nın Tophane Endüstri Meslek Lisesi ve Tophane Anadolu Teknik Lisesi’nde gerçekleştirilen alan araştırmasının sonuçlarından görüleceği üzere mesleki eğitim, yeni meslekçi paradigmanın iki ana temelinden biri olan olan modüler müfredat aracılığıyla bireylerin işveren ihtiyaçlarına yönelik temel becerilere sahip oldukları görülmektedir. Diğer yandan, MTE’in çalışma yaşamı ile genel eğitime kıyasla daha sıkı bağlar kurması hedeflerini daha etkin bir biçimde yerine getirdiğini söylemek mümkündür. Mesleki eğitim gören öğrenciler, “öğrenme istekliliği, karar verme, problem çözme, beklenmedik durumlarla baş edebilme, değişen şartlara uyum gösterebilme, amaç ve soruna yönelik hareket etme” gibi becerilere daha yatkın olmakta ve çalışma yaşamına daha iyi hazırlanmaktadırlar. Özellikle endüstri meslek liselerinde “okul-özel sektör işbirliği” çerçevesinde uygulanan üç yıllık staj programları, öğrencilerin emek piyasasına geçiş sürecini hızlandırmakta, MEGEP’in temel amaçlarının gerçekleştirilmesi hedefine daha yaklaştırmaktadır.

MEGEP açısından olumlu ve geleceğe ilişkin umut vaat eden söz konusu sonuçların, MTE gören öğrencilerin toplumsal yapı ve ilişkileri ile söz konusu faktörlerden

kaynaklanan geleceğe ilişkin beklenti ve hedefleri değerlendirildiğinde ortadan kaybolduğu görülmektedir. Öncelikli olarak, genel eğitim öğrencileri ile mesleki eğitim öğrencilerinin toplumsal görünüşleri (gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi ve mesleği vb.) arasındaki farklılıklar dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuç, orta öğretim düzeyinde mesleki eğitimin ana amacı olan emek piyasasına nitelikli ara eleman (teknisyen) yetiştirme hedefi ile örtüşmemekte, öğrenciler mezuniyet sonrası dört yıllık yüksek öğretim programlarına devam ederek mesleki statülerinden daha yüksek bir statüde çalışmayı arzu etmektedirler. Dolayısıyla bu durum, öğrencilerin arzu ettiği dönemde okuldan ayrılarak emek piyasasına giriş olanağı sunan Mesleki Yeterlilikler Kurumu’nun sağlıklı ve etkin bir biçimde işleyeceği olasılığını düşürmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Mesleki Yeterlilikler Kurumu’nun yerel emek piyasası ile daha yakın bağlar kurarak, işverenlerin ihtiyaçlarının yanında işgücünün de ihtiyaç ve taleplerine duyarlı bir biçimde yapılanması gerekmektedir. İşverenlerin bilgi ve beceri ihtiyaçları ile işgücünün bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla eğitime yönelik ihtiyaçları arasında dengeyi sağlayacak mekanizmaların kurulması bir zorunluluktur.

Alan araştırmasının sonuçlarının, Türkiye’de “üniversite okumak” olgusunun ne tür bir anlam taşıdığı sorusunu gündeme getirdiğini söylemek mümkündür. Dört yıllık bir meslek eğitiminin ardından teknisyen diplomasına sahip olarak emek piyasasının ihtiyaç duyduğu ara eleman açığını karşılayacak olan bir öğrencinin, neden dört yıllık bir yüksek öğretim programına girme arzusunda olması incelenmeye değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

MTE gören öğrencilerin, piyasa ve çalışma yaşamına yönelik algılarında ise *aile* faktörünün rolü büyük ölçüde belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin geleceğe yönelik kariyer hedeflerini biçimlendirirken ailenin ve sosyo-kültürel ilişkilerin oynadığı rolü ön plana çıkaracak araştırmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu ihtiyacın, Türkiye’de mesleki eğitimin gerçekte “ne” olduğunu ve emek piyasası içerisinde “nasıl” konumlandırıldığını anlaşılmasına yardımcı olarak, Türkiye’de mesleki eğitimin “ne” *olduğu* *gerektiği* ve emek piyasası içerisinde “nasıl” *konumlandırılması gerektiğine* ilişkin daha ayrıntılı ipuçları sağlaması açısından son derece önemli olduğu belirtilmelidir.

Sonuç olarak, Türkiye’de mesleki eēitime ilişkin politikalar oluşturulup “memleket meselesi” olarak kamuoyu gündemine taşınırken, mesleki eēitimin “ekonomik” görünümünün yanında “toplumsal” ve “kültürel” görünüm mutlaka dikkate alınmalıdır. Bir diēer deyişle, Türkiye’de mesleki eēitim-istihdam ilişkisini yalnızca ekonomik deēil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel yönleri ile ele alarak gençlere yönelik sosyal politikaların oluşturulması gerektiēini ifade etmek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Ainsworth, James W. - Roscigno, Vincent J. (2005) “*Stratification, school-work linkages and vocational education*”, **Social Forces**, Vol.84 No.1, ss.257–284.
- Ainley, Patrick (2007) “*Across the great divide. welfare state to a new market state: the case of VET*”, **Journal of Vocational Education and Training**. Vol.59 No.3, ss.369–384.
- Akbaş, Bayram (2007) “*Mesleki Yeterlilikler Sistemi ve Mesleki Yeterlilikler Kurumu*”, **Mesleki Eğitim Reformlarını Değerlendirme Uluslararası Konferansı**’ndan sunum, Ankara, 14–15 Kasım 2007. <http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html> [Erişim Tarihi: 10.02.2008].
- Alkan, Cevat (1999) “*Türk Milli Eğitim Sisteminin Mesleki ve Teknik Eğitim Boyutu*”, Fatma Gök [ed.], **75 Yılda Eğitim** içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Alkan, Cevat – Doğan, Hıfzı - Sezgin, İlhan (2001) **Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları**, Nobel Yayınevi, İstanbul.
- Altın, Recep (2008) **Mesleki Eğitim Sisteminde Yeni Eğilimler ve Modüler Sistem**, (<http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/kitap/meslekiegitimiyeni.pdf>), [Erişim Tarihi: 30.01.2008].
- Arling, M.K. (1993) “*What The ‘V’ Word Is Costing American’s Economy*”, **Phi Delta Kappan**, Vol.73 No.3, ss. 369–404.
- Arslan, Hakan (2004) “*Küreselleşmenin Emek Üzerindeki İdeolojik Etkileri ve Seçenek Sorunu*”, E. Ahmet Tonak [der.], **Küreselleşme: Emperyalizm-Yerelcilik-İşçi Sınıfı**, İmge Kitabevi, Ankara.
- Aytaç, Serpil (1997) **Çalışma Yaşamında Kariyer**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Bandura, Albert (1981) “*Self-referent thought: a developmental analysis of self-efficacy*”, J. Flavell ve L. Ross [ed.], **Social Cognitive Development: frontiers and possible futures**, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bandura, Albert (1997) **Self-efficacy: The exercise of self-control**. W.H. Freeman and Company, New York.
- Barrett - P.J. O’Connell, (2001) “*Does Training Generally Work? The Returns to In-Company Training*”, **Industrial and Labor Relations Review**, Vol.54 No.3, ss. 647–662.
- Başaran, İbrahim Ethem (1992) **Eğitime Giriş**, Kadioğlu Matbaası, 9. Basım, Ankara.
- Başaran, İbrahim Ethem (1999) “*Türkiye’de Eğitim Sisteminin Evrimi*”, Fatma Gök (ed.), **75 Yılda Eğitim** içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Bates, Inge (1989) “*Versions of vocationalism: an analysis of some social and political influences on curriculum policy and practice*”, **British Journal of Sociology of Education**, Vol.10 No.2, ss.215–231.
- Bayram, Nuran (2004) **Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi**, Ezgi Kitabevi, Bursa.

- Beacon, Bab (2006) “*Küreselleşme ve Sosyal Politika: Hakkaniyetli Bir Refaha Tehdit*”, A. Buğra, Ç. Keyder [ed.], **Sosyal Politika Yazıları** içinde, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Becker, Gary (1993) **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Relevance to Education**, Columbia University Press, 3. ed., New York.
- Bennell, Paul - Segerstrom, Jan (1998) “*Vocational Education and Training in developing countries: has the world bank got it right?*” **International Journal of Educational Development**, Vol.18, No.4, ss.271–287.
- Benovrat, Aaron (1983) “*The rise and decline of vocational education*”, **Sociology of Education**, Vol.56 No.2, ss.63–76.
- Berg, Ivar (1970) **Education and Jobs: Great Training Robbery**, Praeger Publications, New York.
- Bilhan, Saffet (1996) **Eğitim Sosyolojisi**, AÜEBF Yayınları, Ankara.
- Bircan, İsmail (1996) **Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim**, Friedrich Ebert Vakfı Ekonomi Forumu Raporu, İstanbul.
- Blau, Joel (2003) **The Dynamics of Social Welfare Policy**, Oxford University Press, Oxford.
- Bonal, Xavier (2003) “*The neoliberal educational agenda and the legitimation crisis: old and new state strategies*”, **British Journal of Sociology of Education**, Vol. 24 No.2, ss.159–175.
- Borghans, L. - Smith, W. (1997) “*Underutilisation and wages of HVE graduates*”, **AEA Conference**.
- Boyer, George R. - Caroli, Eve (1993) “*Production Regimes, education and training systems: From complementarity to mismatch?*”, “Human Capital Investments and Economic Performance” konulu RAND Konferansı’nda sunulan tebliğ.
- Blundell, Richard (1999) “*Human Capital Investment: The returns from education and training to the individual, the firm and the economy*”, **Fiscal Studies**, Vol. 20, No.1, ss. 1–23.
- Bozkurt, Veysel (2005) **Endüstriyel&Post-Endüstriyel Dönüşüm: Bilgi, Ekonomi, Kültür**, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Bowles, Samuel - Gintis, Herbert (1976) **Schooling In Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**, New York: Basic Books.
- Bowles, Samuel - Gintis, Herbert (2002) “*Schooling in Capitalist America Revisited*”, **Sociology of Education**, Vol.75 No.1, ss.1–18.
- Budak, Selçuk (2000) **Psikoloji Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Buğra, Ayşe (2008) **Kapitalizm, Yoksulluk ve Türkiye’de Sosyal Politika**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Burden, Tom (1998) **Social Policy and Welfare: A Clear Guide**, Pluto Press, London.

- Burgess, John - Connell, Julia (2006) “*Temporary work and human resources management: issues, challenges and responses*”, **Personel Review**, Vol.35, No.2, ss.129–140.
- Cantor, Leonard (1989) “*The ‘Re-visioning’ of Vocational Education in the American High School*”, **Comparative Education**, Vol.25, No.2, ss. 125–132.
- Caroli, Eve (1996) *Education And Training Policies in Transition Towards A Global Information Society: Needs And Opportunities*, CEDEFOP, **Education, Training And Work. Research Findings And Conclusions Seminar Papers**.
- Castells, Manuel (2005) **Ağ Toplumunun Yükselişi Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür Birinci Cilt** (çev. Ebru Kılıç), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Chaplain, R., Gray, J. (2000). “*Young people’s perceptions of themselves and their futures: do education business partnerships make a difference?*”, **Journal of Vocational Education and Training**, Vol.52 No.3, ss.349–371.
- Chappell, Clive (2003) “*Researching vocational education and training: where to from here?*” **Journal of Vocational Education and Training**, Vol.55, No.1, ss.21–32.
- Chitty, Clyde (1997) “*Privatisation and Marketisation*”, **Oxford Review of Education**, Vol.23 No.1, ss.45–62.
- COŞKUNÖZ (2006), **Bursa Sanayisinin İşgücü Nitelik Tercihleri Araştırması**, Coşkunöz Vakfı, Bursa.
- Coffey, David (1999) “*Vocational education: the way forward?*”, **Educational Studies**, Vol.37, No.4, ss.358–368.
- Coleman, Margo - DeLeire, Thomas (2003) “*An Economic Model of Locus of Control and the Human Capital Investment Decision*”, **The Journal of Human Resources**, Vol.38 No.3, ss.701–721.
- Connell, Julia - Burgess, John (2006) “*The influence of precarious employment on career development*”, **Education&Training**, Vol.48, No.7, ss.493–507.
- Dale, Roger (1999) “*Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms*”, **Journal of Education Policy**, Vol.14 No.1, ss.1–17.
- Davies, Scott (1995a) “*Leaps of Faith: Shifting Currents in Critical Sociology of Education*”, **American Journal of Sociology**, Vol.100 No.6, ss. 1450–1455.
- Davies, Scott (1995b) “*Reproduction and Resistance in Canadian High Schools: An Empirical Examination of the Willis Thesis*”, **The British Journal of Sociology**, Vol.46 No.4, ss.662–687.
- Department of Labour (1990), **Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills**, <http://wdr.doleta.gov/SCANS/injs/injs.pdf> [Erişim Tarihi: 26.10.2007].
- Dewey, John (1966) **Democracy and Education**, Macmillan, Free Press Paperback Edition, London.

- Dull, Nicola (2003) “*Is Precarious Employment Shaping European Labour Markets?*”, Paper Prepared for the 15th Annual Meeting of the Society of Advanced Economics in Aix-en- Provence, June 26–28.
- Eliophotou M., Maria (2002) “*The mission of Universities and the vocational paradigm: an investigation of students’ perceptions*”, **Journal of Vocational Education and Training**, Vol.54, No.4, ss.515-532.
- Elliott, Brian - MacLennan, David (1994) “*Education, Modernity and Neo-conservative School Reform in Canada, Britain and the US*”, **British Journal of Sociology of Education**, Vol.15 No.2, ss.165–185.
- Elliott, Dona - May, Susan A. (1996) “*The new vocationalism: a potential model*”, **Programs for Higher Education** başlıklı seminerden sunum, Nova Southeastern University.
- Encyclopedia of Education** (2002) MacMillan Reference Books, 2.basım, London.
- ERG (2006) **Beceriler, Yeterlilikler ve Mesleki Eğitim: Politika Analizi ve Öneriler**, Eğitim Reformu Girişimi Yayını, İstanbul.
- Ercan, Fuat (1999) “*1980’lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları*”, Fatma Gök [ed.], **75 Yılda Eğitim** içinde, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Eşme, İsa (2007) “*Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu ve Sorunlar*”, **Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı**’nda sunulan bildiri, Ankara.
- EU (2007) **Employment in Europe**, European Communities, Belgium.
- Fernandes, Joao Viegas (1988) “*From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance*”, **British Journal of Sociology of Education**, Vol.9 No.2, ss.169–180.
- Foster, Phillip (1965) “*The Vocational School Fallacy in Development Planning*”, **Economic Development** içinde, Arnold A. Anderson ve Mary Jean Bowman [ed.], Chicago: Adline.
- Gale Encyclopedia of Psychology** (2001) Bonnie R. Strickland [ed.], 2. basım.
- Garcia-Aracil, Adela – Mora, Jose-Gines - Vila, Luis E. (2004) “*The Rewards Of Human Capital Competences For Young European Higher Education Graduates*”, **Tertiary Education and Management**, Vol. 10, No.4, ss. 287–305.
- Giroux, Henry A. (2007) **Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm**, Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- Gravan, Thomas N – Morley, Michael – Gunnigle, Patrick - Collins, Eammon (2001) “*Human capital accumulation: the role of human resource development*”, **Journal of European Industrial Training**, Vol.25 No.2–5, ss.48–51.
- Gray, K. (1991), “*Vocational Education in High School: A modern Phoenix?*” **Phi Delta Kappan**, Vol. 72 No.3, ss. 437–445.

- Grip, Andries de – Loo, Jasper van - Sanders, Jos (2004) “*The Industry Employability Index: taking account of supply and demand characteristics*”,
http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/docs/031010_degrip1.pdf
[Erişim Tarihi: 21.02.2008].
- Grubb, W. Norton (1985) “*The Convergence of Educational Systems and The Role of Vocationalism*”,
Comparative Education Review, Vol. 29, No. 4, ss. 527–538.
- Grubb, W. Norton (1996a) “*The new vocationalism: What it is, what it could be*”, **Phi Delta Kappan**,
Vol. 77, No 8, ss.535–546.
- Grubb, W. Norton (1996b) “*The new vocationalism in the United States: returning to John Dewey*”,
Educational Philosophy and Theory, Vol 28, No.1, ss.1–23.
- Gündoğan, Naci (2006) “*Okuldan Çalışma Hayatına Geçiş: Örnek Uygulamalar*”, **İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası**, Cilt:55 Sayı:1, İstanbul Üniversitesi.
- Halonen, Jane S. - Santrock, John W. (1996) **Psychology: Contexts of Behavior**, McGraw Hill, USA.
- Hannan, Damian F. (1996) **Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytic Framework**, OECD Working Paper, ss. 2–6.
- Hartog, J. (1997) *On Returns to Education: Wandering along the hills of ORU land*. Keynota speech on the **AEA Conference**.
- Hickox, Mike (1995) “*Situating Vocationalism*”, **British Journal of Sociology of Education**, Vol.16, No.2, ss.153–163.
- Horowitz, Irving Louis (1975) “*Head and Hand in Education: Vocationalism versus Professionalism*”,
School Review, Vol.83, No.3, ss. 397–414.
- Hyland, Terry (1993) “*Vocational Reconstruction and Dewey’s Instrumentalism*”, **Oxford Review of Education**, Vol.19, No.1, ss.89–101.
- Hyland, Terry (2001) “*Vocationalism, work, and the future of higher education*”, **Journal of Vocational Education and Training**, Vol.53, No.4, ss.677–684.
- ILO (2007), **Key Indicators of Labour Market**, Fifth Edition, CD-ROM Version.
- Işığıçok, Erkan (2005) **Altı Sigma Kara Kuşaklar İçin Hipotez Testleri Yol Haritası**, Sigma Center Yönetim Hizmetleri Yayınları, Bursa.
- Işığıçok, Özlem (2007) **Sosyal Diyalog**, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- İnsel, Ahmet (2004) **Neo-Liberalizm: Hegemonyanın Yeni Dili**, Birikim Yayınları, İstanbul.
- Jallade, Jean-Pierre (1989) “*Recent Trends in Vocational Education and Training: an overview*”, **European Journal of Education**, Vol. 24, No.2, ss.103–125.
- Jean-Pierre, Jallade (1985) “*The Transition from School to Work Revisited*”, **European Journal of**

Education, Vol. 20, No. 2–3, ss. 173–179.

Jill Sanguinetti (2003), “*Generic skills for employability: educational colonisation or educational opportunity?*”, Generic Skills Paper for AARE, s. 2. <http://www.aare.edu.au/03pap/san03039.pdf> [Erişim Tarihi: 20.02.2008].

John W. Thomas (1980), “*Agency and Achievement: self-management and self-regard*”, **Review of Educational Research**, Vol.50, No.2, ss. 213–240.

Jones Karen H. - Womble, Myra N. (1997) “*Perceptions of urban trade and industrial students in the South-eastern USA: school and career-related issues*”, **Journal of Vocational Education and Training**, Vol. 49, No.3. ss.409–430.

Kalleberg, Arne L. (2000) “*Non Standard Employment Relations: Part Time, Temporary and Contract Work*”, **Annual Review of Sociology**, No.26, ss.341–365.

Kantor, Henry (1986) “*Work, Education, and Vocational Reform: The Ideological Origins of Vocational Education, 1890–1920*”, **American Journal of Education**, Vol.94, No.4, ss.401–426.

Kantor, H.A. (1998) **Learning to Earn: School, Work and Vocaitonal Reform in California, 1880–1930**, University of Wisconsin Press, Madison.

Karabulut, Kerem - Ersungur Ş. Mustafa - Kızıltan, Alaattin (2005) “*Kuzeydoğu Anadolu Bölgesindeki Kobi’lerin Sorunları Üzerine Bir Uygulama*”, **Ekev Akademi Dergisi**, Sayı: 22.

Kayır, Ömer – Karaca, Şükrü - Şenyüz, Yılmaz (2004) “*Meslek Lisesi Araştırmasında Ortaya Çıkan Bazı Temel Bulgular*”, **4. Demokratik Eğitim Kurultayı**. Ankara: Eğitim-SEN.

Kellerman, Paul (2007) “*Acquired Competences and Job Requirements*”, Ulrich Teichler [ed.], **Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives**, Springer, ss.115–130.

Ketle, Donald F. (2000) **The Global Public Management Revolution: A Report On The Transformation Of Governance**, Brookings Institution Press, Washington DC.

Kincheloe, J.L. (1995) **Toil and Trouble: Good Work, Smart Workers, and the Integration of Academic and Vocational Education**, Peter Lang, New York.

King, Kenneth - Martin, Chris (2002) “*The Vocational School Fallacy Revisited: education, aspiration and work in Ghana 1959–2000*”, **International Journal of Educational Development**, Vol.22, No.1, ss.27–28.

Konuk, Osman (2002) “*Toplum ve Eğitim*” **Sosyolojiye Giriş**, İhsan Sezal (ed.), Martı Yayınevi, Ankara.

Koray, Meryem (2005) **Sosyal Politika**, İmge Kitabevi, Ankara.

Kozan, M. Kamil – Öksoy, Dolun - Özsoy, Onur (2006) “*Growth Plans of Small Business Sector in Turkey: Individual and Environmental Influences*”, **Journal of Small Business Management**, Vol.44 No.1, ss.114–129.

- Lakes, Richard D. (1997) **The New Vocationalism: Deweyan, Marxist, and Freirean Themes**, ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Information Series No.369, Columbus, OH.
- Lassibille, Gerard (1997) "*Wage Gaps between the Public and Private Sectors in Spain*", **LVIth International Conference of the Applied Econometrics Association (AEA)** konferansında sunulan tebliğ, Maastricht 14–16 May.
- Lazerson, M. - Grubb, N. (1974) **American Education and Vocationalism: A Documentary History**, Teachers College Press, New York.
- Lefcourt, H. (1976) **Locus of Control: Current Trends in theory research**, Hillsdale, Erlbaum.
- Levy, F. - Murnane, R. J. (2004), **The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market**, NY: Princeton University Press.
- Lipinska, Patrycja – Schmid, Eleonora - Tessaring, Manfred (2007) **Zooming in 2010: Reassessing vocational education and training**, CEDEFOP Publishing, Greece.
- Lynch, Kathleen (1990) "*Reproduction: the role of cultural factors and educational mediators*", **British Journal of Sociology of Education**, Vol.11 No.1, ss.3–20.
- Lewis, Theodore (1998a) "*Vocational education as general education*", **Curriculum Inquiry**, Vol. 28, No.3, ss.283–309.
- Lewis, Theodore (1998b) **Toward the 21st Century: Retrospect, Prospect for American, Vocationalism**, ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Information Series No.373, Office of Educational Research and Improvement, Washington.
- Lewis, Theodore (1991) "*Difficulties attending the new vocationalism in the USA*", **Journal of Philosophy of Education**, Vol 25, No.1, ss.95–108.
- MacDoland, F. - Holm, S. (2002) "*Precarious work, uncertain futures*", **Growth**, Vol.49, No.2, ss.16-24.
- Mansuy, Michèle - Couppié, Thomas - Festi, Anastasia - Scatoli, Carlo - Mooney, Paul - Godelieve van den Brande (2001) **The Transition From Education to Working Life: Key Data on Vocational Training in the European Union**, Cedefop Reference Series, Luxembourg.
- Marcelle, Hardy (2000) "*From Vocational Education and Training to Work: Representations from Two Occupational Areas*", **Journal of Vocational Education Research**, Vol. 25, No.1, ss.34–58.
- Marshall, Gordon (2005) **Sosyoloji Sözlüğü** (çev. Osman Akınhay ve Derya Kömürcü), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Marshall, James D. (1997) "*Dewey and the New Vocationalism*", http://www.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/97_docs/marshall.html [Erişim Tarihi: 10.01.2008].
- McCombs, Barbara L. (1991) **Metacognition and Motivation in Higher Level Thinking**, paper presented at the American Education Research Association Conference, Chicago, Illinois.

- McCormick, Kevin (1998) “*Vocationalism and the Japanese educational system*”, **Comparative Education**, Vol 24, No.1, ss.37-51.
- MEB (2007), **Milli Eğitim İstatistikleri 2006–2007**, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEGEP (2006) **İş Piyasası ve Beceri İhtiyaçları Analizi 2005**, Ankara.
- Mendes, Funda (1998) “*Yeni Teknolojiler ve İş Örgütlenmesi: Esnek Otomasyon Teknolojilerinin Türkiye’de Kullanımı*”, **Toplum ve Bilim**, Sayı:77, ss.160–173.
- Mideltan, J. - Zideman A. - Adams, A. Van (1993) **Skills For Productivity: Vocational Education and Training In Developing Countries**, Oxford University Press, Oxford.
- Ministry of Education and Training (MEST) (1995), **Major Reforms in Training Systems in Five Countries Education Skills&Training**. (<http://members.shaw.ca/rfaris/ER.htm>). [Erişim Tarihi: 10.10.2007]
- Molnar, Alex (1996) **Giving Kids to Business: The Commercialization of America’s Schools**, Boulder, CO: Westview Press.
- Moodie, Gavin (2002) “*Identifying Vocational Education and Training*”, **Journal of Vocational Education and Training**, Vol. 54, No. 2, ss. 249–259.
- Munck, Ronaldo (2008) “Neoliberalizm ve Siyaset, Neoliberalizmin Siyaseti”, **Neoliberalizm: Muhalif Bir Seçki**, Alfredo Saad-Filho ve Deborah Johnston, Yordam Kitap: İstanbul.
- NCVER (2006), **At a Glance: The Role of VET in Helping People’s Transition into Work**, National Centre for Vocational Education Research, Australia.
- Nollen, Stanley. D. (1996) “*Negative aspects of temporary employment*”, **Journal of Labour Research**, Vol.17 No.4, ss.567–582.
- Nordhaug, Odd (1993) **Human Capital in Organizations, Competence, Training and Learning**, Oxford University Press, Bergen.
- OECD, **Education At a Glance 2007: OECD Indicators**, (<http://www.sourceoecd.org/upload/9607051e.pdf>) s. 230. [Erişim Tarihi: 11.10.2007].
- OECD, **Society At A Glance: OECD Social Indicators 2006**, (<http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/8107021E5.PDF>), [Erişim Tarihi: 16.01.2008].
- OECD (2004) “Türkiye’de Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler: Mevcut Durum ve Politikalar” <http://www.oecd.org/dataoecd/37/37/33705673.pdf> [Erişim Tarihi: 12.02.2008].
- Ott, Bernd (1999) “*Structural characteristics and target categories of holistic vocational training*”, **European Journal of Vocational Training**, Vol.2 No.17, ss.52–61.
- Okçu, K. (1989) “*Öğrencilerin Bireysel Özelliklerine Uygun Eğitim Programları ve Meslekleri Tercih Yöneltilmeleri Yöntemi ile, Öğrenim Alanlarında Başarılı Olma, Öğrenimlerini Sürdürme ve işte Yerleşme Oranlarının Araştırılmasına İlişkin Araştırma Projesi*”, **Ortaöğretim Kurumlarında Verimlilik Proje Yarışması**, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, No. 383, Ankara.

- Olkun, Sinan (1995) “*A Qualitative Assesment of School-to-work Transition from the perspectives of graduates and employers: a case study of Balgat Industrial Vocational and Technical Lycee*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Olkun, Sinan - Şimşek, Hasan (1999) “*An Assesment of School-to-Work Transition in a Vocational and Technical High School in Ankara, Turkey*”, Paper presented at the annual meeting of the **American Educational Research Association**, Montreal CA.
- Olssen, Mark - Peters, Michael A. (2005) “*Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism*”, **Journal of Education Policy**, Vol.20 No.3, 313-345.
- Özar, Şemsa - Ercan, Fuat (2004) “*Emek Piyasaları: Uyumsuzluk mu, Bütünleşme mi?*”, Neşecan Balkan ve Sungur Savran [der.], **Neoliberalizmin Tahribatı** içinde, Metis Yayınları, İstanbul.
- Özdal, İlhan (1990) **Mesleki ve Teknik Eğitim: Sorunlar, Çözümler, Ulusal/Evrensel Perspektif**, Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası, Ankara.
- Özdemir, Süleyman (2004) **Küreselleşme Sürecinde Refah Devleti**, İstanbul Ticaret Odası Yayınları, İstanbul.
- Öztürk, Erdoğan (2006), “*Varyans Analizi (ANOVA-MANOVA)*”, **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Şeref Kalaycı (ed.), Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Papadopoulos, G. (1994) **Education 1960–1990: the OECD Perspective**, OECD: Paris.
- Pressley, Michael (1987) “*What is a good strategy and why is it hard to teach? An optimistic appraisal of the challenges associated with strategy instruction*” paper presented at the American Research Association Conference, Washington D.C.
- Psacharopoulos, George (1997) “*Vocational Education and Training Today: challenges and responses*”, **Journal of Vocational Education and Training**, Vol. 49 No.3, ss.385–393.
- Quicke, John (1998) “*The ‘New Right’ and Education*”, **British Journal of Educational Studies**, Vol. 36 No.1, ss.5–20.
- Robertson, Paul L. (2003) “*The role of training and skilled labour in the success of SMEs in developing economies*”, **Education&Training**, Vol.45 No.8/9, ss.461–473.
- Robertson, Susan - Dale, Roger (2002) “*Local states of emergency: the contradictions of neo-liberal governance in education in New Zealand*”, **British Journal of Sociology of Education**, Vol.23 No.3, ss.463–482.
- Rotter, J. B. (1966) “*Generalized expectancies for internal versus external control reinforcement*”, **Psychological Monographs**, Vol.80, ss.1–28.
- Sanders, Jos - Grip, Andries de (2004) “*Training, task flexibility and the employability of low-skilled workers*”, **International Journal of Manpower**, Vol.25 No.1, ss.73–89.
- Sanderson, Michael (1993) “*Vocational and liberal education: a historian’s view*”, **European Journal of Education**, Vol.28. No.2, ss. 189–192.

- Sanguinetti, J. (2004), “*Generic Skills For Employability: educational colonisation or educational opportunity?*”, Generic Skills Paper for AARE, (<http://www.aare.edu.au/03pap/san03039.pdf>) [Erişim Tarihi: 20.02.2008].
- Schmid, Günther (1998) **Transitional Labour Markets: A New European Employment Strategy**, Wissenschaftszentrum Berlin Discussion Paper FS I 98–206, Berlin. (<http://skylla.wzb.eu/pdf/1998/i98-206.pdf>) [Erişim Tarihi: 21.12.2007]
- Sennett, Richard (2005) **Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri**, Ayrıntı Yayınları, 2.basım, İstanbul.
- Shumer, Robert (2001) “*A new, old vision of learning, working, and living: vocational education in the 21th century*”, **Journal of Vocational Education Research**, Vol.26 No.3, ss.447–461.
- Smithson Janet - Lewis, Suzan (2000) “*Is job insecurity changing the psychological contract?*”, **Personel Review**, Vol.29 No.6, ss.680–702.
- Stevenson, Mark A. (1999) “*Flexible Education and Discipline of the Market*”, **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Vol.12 No.3, ss.311–323.
- Şimşek, Ali (1999) **Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması**, TÜSİAD Yayınları, İstanbul.
- Şimşek, Hasan - Ammentorp, William(1993) “*The Paradigm Shift of the 1990’s and Restructing Educational System*”, **Paradigm Shift and Work Skills for the 21th Century: Preparing Leaders for Two-Year Post-secondary Institutions** Sempozyumu’nda sunulan bildiri, American Vocational Education Research Association Annual Meeting, Nashville.
- Şimşek, Hasan - Yıldırım, Ali (2000) “*Vocational Schools in Turkey: An Administrative and Organizational Analysis*”, **International Review of Education**, No.46, Vol. 3/4, ss.327–342.
- Tansel, Aysıt (1998) **General Versus Vocational High Schools and Labour Market Outcomes in Turkey**, Economic Research Forum Working Paper.
- Tansel, Aysıt (2004) **Education and Labour Market Outcomes in Turkey**, Economic Research Forum Working Paper.
- Temiz, Hasan Ejder (2004) “*Eğreti İstihdam: İşgücü Piyasasında Güvencesizliğin ve İstikrarsızlığın Yeni Yapılanması*”, **Çalışma ve Toplum**, Sayı: 2, ss.55–80.
- Tessaring, Manfred (1998) **Training For A Changing Society: A Report On Current Vocational Education and Training Research in Europe**, CEDEFOP Publishing, Thessaloniki.
- Topses, Gürsen (1999) “*Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Gelişimi*”, Fatma Gök (ed.), **75 Yılda Eğitim içinde**, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Torres, Carlos Alberto (2002) “*The State, Privatisation and Education Policy: a critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications*”, **Comparative Education**, Vol 38 No.4, ss.365–385.

- Tuck, Ron (?) “*Ulusal Yeterlilik Sisteminin Amaçları ve Kapsamı*”, MEGEP: Ulusal Yeterlilik Sistemi Politika Grubu Atölye Çalışması, <http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html>. [Erişim Tarihi: 10.02.2008].
- Tuna, Orhan (1973) **Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim**, Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayınları, Ankara.
- Tunalı, İnsan (2004) **Türkiye’de İşgücü Piyasası ve İstihdam Araştırması**, Türkiye İş Kurumu, Ankara.
- Türel, Oktar (2003) “*Dünyada Sanayileşme Deneyimi: Geçmiş Çeyrek Yüzyıl (1975–200) ve Gelecek İçin Beklentiler*”, A.H. Köse, F. Şenses ve E. Yeldan [der.], **Küresel Düzen: Birikim, Devlet ve Sınıflar** içinde, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2007), **İstatistik Göstergeler 1923–2006**, TÜİK Yayın No: 3114, TÜİK Matbaası, Ankara.
- UNESCO (2001) **EFA Global Monitoring 2001**, (<http://www.portal.unesco.org>).
- UNESCO (2002) **EFA Global Monitoring 2002**, (<http://www.portal.unesco.org>).
- UNESCO (2005) **EFA Global Monitoring 2005**, (<http://www.portal.unesco.org>).
- UNESCO (2007a) **Participation In Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worlwide: An Initial Statistical Study**, International Centre for Technical and Vocational Education and Training Publishing, Germany.
- UNESCO (2007b) **Global Education Digest 2007**, Institutue for Statistic Publishing, Canada, 2007
- UNESCO (2008) **EFA Global Monitoring**, (<http://www.portal.unesco.org>).
- U.S. Bureau of the Census (1988), “*First Findings from the EQW National Employer Survey*” (EQW Catalog Number REO1). Washington, DC.
- Varış, Fatma (1998) **Eğitim Bilimine Giriş**, Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Violas, P.C. (1978) **The Training of the Urban Working Class: A History of Twentieth American Education**, Rand McNally, Chicago.
- Voogd, Jan de (?) “*Mesleki Eğitim Sisteminde Gelişmeler*”, <http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html> [Erişim Tarihi: 12.12.2007].
- Yentürk, Nurhan (1995) “*Üretim ve Organizasyon Sisteminde Değişmeler ve Türkiye Uygulamaları*”, **93–94 Petrol İş Yıllığı**, Petro-İş Sendikası, İstanbul.
- Ziderman, Adrian (1997) “*National Programmes in Technical and Vocational Education: economic and education relationships*”, **Journal of Vocational Education and Training**, Vol.49, No.3, ss.351–366.
- Zimmerman, Barry. J. (1995) “*Self-efficacy and educational development*”, A.Bandura [ed.], **Self-efficacy**

in **Changing Societies**. Cambridge University Press, New York.

- Zimmerman, Barry J. – Cleary, Timothy J. (2004) “*Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning*” **Psychology in the Schools**, Vol. 41, No.5, ss.537–550.
- Zimmerman, Barry J. - Cleary, Timothy J. (2006) “*Adolescents’ Development of Personal Agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill*”, Tim Urdan ve Frank Pajares [ed.], **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**, Information Age Publishing.
- Zolingen, S.J. van (1995) “*Wanted: Key qualifications. A study on key qualifications for secondary vocational education*”, **UDN**, Nijmegen.
- Zolingen, S.J. van (2002) “*The Role of Key Qualifications in the transition from vocational education to work*”, **Journal of Vocational Education Research**, Vol. 27 No.2, ss.217–242.
- Zwick, Thomas (2005) “*Continuing Vocational Training Forms and Establishment Productivity in Germany*” **German Economic Review**, Vol 6 No. 2, ss.155–184.
- Walker, J.C. (1986) “*Romanticising Resistance, Romanticising Culture: problems in Willis’s theory of cultural production*”, **British Journal of Sociology of Education**, Vol.7 No.1, ss.59–80.
- Walter, Trier Van (2007) **Transition from Education to Work: What Relevance for MEDA Partners?**, MEDA-ETE regional Project European Training Foundation, 2007
- Watson, Keith (1994) “*Technical and Vocational Education in Developing Countries: Western Paradigms and Comparative methodology*”, **Comparative Education**, Vol.30 No.2, ss.85–97.
- Weiner Irvin B. [ed.] (2003) **Handbook of Psychology: Vol.7 Educational Psychology**, John Wiley&Sons, Inc., Canada.
- Wieczorek, Jaroslaw (1995) *Sectoral Trends in World Employment*, Bildiri 82, Uluslararası Çalışma Örgütü, Endüstriyel Faaliyet Bölümü, Cenevre.
- Willis, Paul E. (1977) **Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs**, Columbia University Press, New York.
- Willis, Paul - Corrigan, Philip(1983) “*Orders of Experience: The Differences of Working Class Cultural Forms*”, **Social Text**, No.7, ss.85–103.
- Winch, Christhoper - Gingell, John (1999) **Key Concepts in the Philosophy of Education**, Routledge, London.
- Womble, M. N. - Ruff, N. S. - Jones, K. H. (1995a). “*Improving employment readiness of urban youth: Perceptions of student enrolled in business courses*”, **The Delta Pi Epsilon Journal**, 3 7(1), ss.13–28.
- Womble, M. N. - Jones, K. H. - Ruff, N. S. (1995b). “*Employment readiness of urban youth: A study of perceptions of students enrolled in vocational courses*”, **The Journal of Vocational Education Research**, 20(3), ss.51–79.

Womble, M. N. - Jones, K. H. (1996), “*Perceptions of Selected Urban Business Education Students Toward Work and Career-Related Issues*”, **Journal of Vocational and Technical Education**. 13 (1), ss.42–54.

İnternet Kaynakları

http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf [Erişim Tarihi: 10.03.2008].

http://www.vetconference-maastricht2004.nl/pdf/Maastricht_Communique.pdf [Erişim Tarihi: 10.03.2008].

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinkicom_en.pdf [Erişim Tarihi: 10.03.2008].

<http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5544.html> [Erişim Tarihi: 08.02.2008].

<http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html> [Erişim Tarihi: 02.01.2008].

EK: ANKET FORMU

1) Kesinlikle katılmıyorum 2) Katılmıyorum 3) Katılıyorum 4) Tamamen katılıyorum	(1) Kesinlikle katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Katılıyorum	(4) Tamamen Katılıyorum
1) Hayatta başarılı olmak için <u>şanslı</u> olman gereklidir.				
2) Şu zamanda iyi bir iş sahibi olmak için <u>şanslı</u> olmak gereklidir.				
3) Gelecekte nasıl bir hayat yaşayacağım aslında <u>bana</u> değil <u>başkalarına</u> bağlıdır.				
4) Genellikle en iyisi beklemek ve hayatı akışına bırakarak ne olacağını görmektir.				
5) Eğer yeterince çalışıp uğraşırsam karşılaştığım sorunları çözebilirim.				
6) Beklenmedik olaylarla/sorunlarla karşılaştığımda üstesinden gelebileceğim konusunda kendime güveniyorum.				
7) Hayatımdaki değişiklikler/farklılıklar benim yaptıklarımın bir sonucu olmalıdır.				
8) Bir işe sahip olduğunda çok çalışmak önemlidir.				
1) Meslek lisesine başladığımdan beri çalışma yaşamını öğrenme konusunda pek çok fırsatım oldu.				
2) Çalışma yaşamı hakkında pek çok şey öğrendim.				
3) Bir işe nasıl başvurulacağı hakkında pek çok şey öğrendim.				
4) Bu okul beni bir işe başlayacak şekilde hazırladı.				
1) Çalışma yaşamı hakkında bilgi sahibi olmam gelecekte iş bulmamda bana yardımcı olacaktır.				
2) Çalışma dünyasını anlamam benim için çok önemli.				
3) Meslek lisesi öğrencilere çalışma yaşamı hakkında daha fazla şey öğretmelidir.				
4) Çalışma yaşamı ve geleceğim ile ilgili sık sık endişe/kaygı duyuyorum.				
5) Düzenli/güvenceli bir iş ve ücrete sahip olmak için diploma gerekli değildir.				
6) Bir iş için meslek lisesinin bana sadece genel/temel beceriler (iletişim kurma, analitik düşünme, belirsizliklerle baş edebilme vb.)				

vermesini yeterli görmekteyim.				
1) Ailem üniversiteye gitmemi istemektedir.				
2) Ailem ile kariyer (gelecek) planlarım hakkında konuşmam faydalı olmaktadır.				
3) Gelecekte ilgi duyabileceğim farklı mesleklere yönelik bilgiye ihtiyaç duymaktayım.				
4) Eğitimim sırasında meslek lisesini bırakmak aklımdan geçmişti.*				
5) Eğitim seviyesi düşük ve akademik olmayan bir eğitim sürecine itildiğim inancındayım.*				
6) Eğitimimi tamamladığımda iyi bir gelire sahip olacağımı düşünüyorum.				
7) Arkadaşlarım ile kariyer (gelecek) planlarım hakkında konuşmak faydalı olmaktadır.				
8) Hocalarım ile kariyer (gelecek) planlarım hakkında konuşmak faydalı olmaktadır.				
9) Tam zamanlı bir işçi/çalışan olmak için can atmıyorum.*				
10) Yapabileceğim mesleklerin/işlerin çoğu toplum tarafından saygınlıkla karşılanmamaktadır.*				
11) Okulda almış olduğum teorik derslerin (matematik, fen bilimleri, İngilizce vb.) çalışma hayatında işime yarayacağını farkındayım.				
12) Mutlu ve başarılı olacağım bir üniversite programını seçmek için hazırlandığım düşüncesindeyim.				
13) Üniversiteye gitmemin benim için yanlış bir tercih olduğuna inanıyorum.*				
14) Eğer üniversiteye gitmemeye karar versem bile, meslek lisesi beni sürekli/güvenceli bir işe yerleştirmeye hazırlar.				
15) Meslek lisesini eğitimimi tamamladıktan sonra iyi bir iş bulmam zor olacaktır.*				
16) Meslek lisesinden mezun olduktan sonra başarılı olacağıma inanıyorum.				
17) Kendi mesleğimden olup örnek aldığım bir büyüğüm ile zaman geçirmek gelecekteki kariyer hedeflerim için önemlidir.				

- **Cinsiyetiniz** () Kadın () Erkek
- **Meslek lisesini tercih etmenizdeki en önemli faktör/neden aşağıdakilerden hangisidir? (Seçeneklerden sadece bir tanesi işaretlenecektir !)**
- () *Liseden* mezun olduktan sonra bana iyi/tatmin edici bir iş sağlamada yardımcı olacağını düşünüyor olmam
- () Üniversite eğitimimde bana yardımcı olacağını düşünüyor olmam
- () Sınıf geçmenin ve/veya iyi not almanın kolay olduğunu düşünmem
- () Bu tür bir eğitimin çalışma yaşamına dönük olmasına dayanarak okul hayatından erken ayrılıp bir an önce çalışma yaşamına atılmak istemem

- **Aşağıdaki faktörlerin meslek lisesini tercih etmenizdeki etkisini işaretleyiniz.**

	Hiçbir etkisi yok	Az etkili	Orta düzeyde etkili	Etkili	Çok etkili
Kişisel isteğim	1	2	3	4	5
Ailemin tavsiyeleri	1	2	3	4	5
Arkadaş çevremın tavsiyeleri	1	2	3	4	5
İlköğretimdeki öğretmenlerimin tavsiyeleri	1	2	3	4	5
Medya (televizyon, gazete, internet vb.)	1	2	3	4	5

- **Bugün itibariyle mezuniyet sonrasına yönelik planınız nedir?**
- () Tam zamanlı bir işte çalışmak () Meslek yüksek okuluna girmek
- () Dört yıllık bir üniversite programına girmek () Tam zamanlı bir işte çalışırken yarı zamanlı olarak okula devam etmek
- **Kariyerinize dönük bilgileri [gelecekte hangi işleri yapıp yapamayacağınızı] nereden elde ediyorsunuz?**
- () Ailemden () Okuldaki hocalarımdan () Arkadaş çevremden
- () Kitaplardan () Dergi, gazete veya televizyondan () Diğer.....
- **Annenizin eğitim düzeyi nedir?**
- () İlkokulu bitirmedi () *Meslek* liseli mezunu () Yüksek lisans ve doktora
- () İlkokul mezunu () Meslek yüksek okulu mezunu
- () *Genel* ortaokul ve lise mezunu () Dört yıllık üniversite mezunu
- **Babanızın eğitim düzeyi nedir?**
- () İlkokulu bitirmedi () *Meslek* liseli mezunu () Yüksek lisans ve doktora
- () İlkokul mezunu () Meslek yüksek okulu mezunu
- () *Genel* ortaokul ve lise mezunu () Dört yıllık üniversite mezunu
- **Babanızın mesleği aşağıdaki meslek gruplarından hangisine aittir?**
- () Düzenli işçi/çalışan () Yevmiyeli çalışan () Devlet memuru () İşveren () Kendi hesabına çalışan (esnaf)
- () Ücretsiz aile işçisi () Diğer
- **İlköğretimden mezun olduğunuz not ortalaması kaçtır**
- **Şu andaki not ortalamanız kaçtır**
- **Doğum yeriniz** () Köy/Kasaba () İlçe () Şehir () Büyükşehir
- **Ailenizin aylık ortalama geliri**

ÖZGEÇMİŞ

Burak Faik EMİRGİL

Doğum Yeri ve Yılı	Bursa 1983		
Öğr.Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise :	1998	2001	Bursa Şükrü Şankaya Anadolu Lisesi
Lisans :	2002	2006	Uludağ Üniversitesi-Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri
Yüksek Lisans :	2006	2008	Uludağ Üniversitesi-Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri
Doktora :			
Medeni Durum	Bekar		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi:	İngilizce – İyi		
Çalıştığı Kurum (lar) :	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Çalışılan Kurumun Adı	
	2006	Devam ediyor	U.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü
Yurtdışı Görevleri :	Yok		
Kullandığı Burslar :	Yok		
Aldığı Ödüller :	Yok		
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar:	Yok		
Editör veya Yayın Kurulu Üyelikleri:	<i>International Journal of Social Inquiry</i> Editör Yardımcılığı		
Yurt İçi ve Yurt Dışında katıldığı Projeler:	Yok		
Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:	“ <i>Social Exclusion & Romanies in Working Life [A Study on Romanies in Demirkapı Neighborhood]</i> ”, Arş. Gör. Serhat Özgökçeler ile birlikte, Industrial Relations in Europe Conference (IREC) 2007, Athens University, Athens, 26 th–28 th July 2007. “ <i>Mezunların Aynasındaki Biz: Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü Mezunlarının Üniversite Öğretimi Konusundaki Alguları ve İstihdam Süreçleri</i> ”, Prof. Dr. Veysel Bozkurt ile birlikte, 10. Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Kongresi, Türk-İş ve Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 23–25 Mayıs 2008.		
Yayımlanan Çalışmalar:	“ <i>Yeni Meslekçi Eğitim Yaklaşımı ve Yeni Meslekçi Paradigmaların Türkiye’deki Yansıması Olarak ‘Megep’</i> ”, Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 56.Kitap, 2008.		

27/08/2008

Burak Faik EMİRGİL