

YENİ MESLEKÇİ EĞİTİM YAKLAŞIMI VE YENİ MESLEKÇİ PARADİGMALARIN TÜRKİYE'DEKİ YANSIMASI OLARAK "MEGEP"

Arş. Gör. Burak Faik EMİRGİL *

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, mesleki eğitimin iş piyasası ve istihdam ile yakın bağlar kurmasını amaçlayan yeni meslekçi eğitim görüşünü tanımlamak, söz konusu görüşü ortaya çıkaran faktörleri açıklamak ve yeni meslekçi paradigmalara ilişkin eleştirel yaklaşımları ortaya koymaktır. Çalışmada bu çerçeveden hareketle, yeni meslekçi eğitim anlayışının Türkiye'deki yansıması olan "Mesleki ve Teknik Eğitim'in Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)"nin ana bileşenleri Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitimin temel sorunları bağlamında değerlendirilmekte ve yeni meslekçi eğitime yönelik eleştirel yaklaşımlardan yola çıkılarak sözkonusu sistemin işgücü piyasası açısından etkinliği ve sürdürülebilirliğine ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yeni Meslekçi Eğitim, Temel Beceriler, Yeni Ekonomi, İşgücü Piyasası, Okuldan Çalışma Yaşamına Geçiş, MEGEP

ABSTRACT

THE NEW VOCATIONALISM AND "MEGEP" AS A VIEW OF NEW VOCATIONALIST PARADIGMS IN TURKEY

This paper aims to characterize the new vocationalism and explore new vocationalist paradigms which, intends to strengthen the links between vocational education with labour market and new employer needs by critical approaches against it. This study also evaluate the vocational education reform in Turkey which has been called

"Strengthening The Vocational Education and Training System in Turkey" (SVET) as a reflection of the new vocationalism on vocational and technical education. For this purpose, it is indicated several implications about this reform in order to be effective and sustainable in terms of labour market through some critical approaches against the new vocationalism and basic problems of vocational and technical education in Turkey.

Key Words: The New Vocationalism, Generic Skills, New Economy, Labour Market, School to Work Transition, SVET

1. GİRİŞ

İlk olarak 1980'li yılların başlarında İngiltere'de ortaya çıkan ve 90'lı yıllardan itibaren gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkelerde mesleki ve teknik eğitim (MTE) alanında uygulamaya konulan *yeni meslekçi eğitim* görüşü, okulların çalışma yaşamı ve iş piyasası ile olan bağlarının güçlendirilmesini, öğrencilerin, işveren bilgi ve beceri ihtiyaçları doğrultusunda işgücü piyasasına hazırlanmasını ifade etmektedir. İşgücü piyasasının yeni dinamikleri, küreselleşme süreci ve bu sürecin bir uzantısı olan yeni liberal politikalar tarafından şekillenen *yeni meslekçi paradigmlar* özellikle MTE alanındaki müfredatın temel beceriler üzerine yoğunlaşılması, sanayi ile işbirliğinin artırılması sonucunda okuldan çalışma yaşamına geçişin [school-to-work transition] daha kolay ve pürüzsüz olmasının sağlanması, istihdam edilebilirlik için mesleki eğitim, yerinden yönetimin hâkim olduğu (adem-i merkezîyetçi) örgüt yapılanması ve mesleki standartlara dayalı yeterlilik sistemlerinin kurulması gibi değişimler üzerine yoğunlaşmaktadır.

Yeni meslekçi eğitim görüşünün ve yeni meslekçi paradigmların Türkiye'deki mesleki eğitim sistemi üzerindeki ilk yansımaları mesleki eğitime özgü sorunlar bağlamında gerek ulusal düzeyde kamu ve sivil toplum kuruluşları gerekse Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Dünya Bankası (DB), Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) gibi uluslararası örgütler tarafından dile getirilmiştir. Söz konusu yansımaların uygulamadaki ilk örneği ise temel olarak ekonominin işgücü piyasasının ihtiyaçları ile mesleki eğitimin çıktıları

* Uludağ Üniversitesi, İİBF, ÇEEİ Bölümü.

arasındaki gediği kapatma amacıyla uygulamaya konulan "Mesleki ve Teknik Eğitim'in Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)" olmuştur. Bir başka deyişle, MEGEP'in amacı, *mesleki ve teknik eğitimi iş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırmaktır*. Bu bağlamda, öncelikli olarak *meslek eğitiminin çekici hale getirilmesi, eğitim kalitesinin yükseltilerek 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*.

2. YENİ MESLEKÇİ EĞİTİM KAVRAMI VE YENİ MESLEKÇİ PARADİGMALAR

Meslekçi eğitim [vocationalism], "müfredat programının içeriğinin, mesleki ya da endüstriyel açıdan getireceği yararları, *beşeri sermaye 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 düzeyinde okulların, öğrencilere yönelik daha iyi işler sağlama noktasında, iş piyasasının ihtiyaç duyduğu işgücü avantajlarını verecek olan hem akademik hem mesleki becerilerini geliştirmek üzere müfredatlarını düzenlemeleri için geliştirilmiş bir yöntem olarak kullanılması" şeklinde nitelendirilmektedir (Encyclopedia of Education, 2002: 2640). Başka bir ifadeyle, meslekçi eğitim temel olarak araçsal amaçlarla şekillenen bir eğitim biçimi olup, "*meslekçi eğitim düşüncesine sahip eğitimciler, eğitimin temel amacının öğrencileri istihdama hazırlamak olduğunu*" savunmaktadırlar (Winch & Gingell, 1999: 246).

Yeni meslekçi eğitim [new vocationalism] yaklaşımı ise; ilk kez 1980'li yıllarda İngiltere'de geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. O yıllarda bu anlayışın temel amacı, eğitim ile ekonomi arasındaki ilişkinin düzeyini yükseltmek ve bu sayede daha fazla sayıda bireyin mesleki eğitim görmesini teşvik ederek işsizliği azaltmak ve bu yolla ekonomik büyümenin gerçekleşmesini sağlamak olmuştur. Yeni meslekçi eğitim, *akademik ve mesleki eğitim müfredatlarının 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, *temel mesleki yetkinliklerin kazandırılması, akademik ve mesleki müfredatın bütünleştirilmesi, okuldan çalışma yaşamına geçişin uyumlu, kolay ve pürüzsüz hale getirilmesi ve yeni bir kurumsal ve örgütsel yapılanmanın sağlanması* olduğu görülmektedir (Grubb, 1997: 78). Yeni meslekçi eğitim anlayışının en karakteristik özelliği ise jenerik (*generic*) dolayısıyla *transfer edilebilir* mesleki beceriler düşüncesine dayanması olmaktadır. Günümüz işgücü piyasalarında, uzmanlık gerektiren işler için spesifik mesleki yeterlilikler yerine "*kişisel ve transfer edilebilir*", "*öz*" ya da "*anahtar*" (yaygın deyimle "*temel*") becerilere olan gereksinim artmaktadır (Ainley, 2007: 381).¹

Gray'e göre 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 akademik eğitime ulaşılabilirliğini artırmaktır (1991: 443'den akt. Lewis, 1998a: 288). Aring ise, mesleki eğitim alanında yeni bir bakış açısına ihtiyaç duyulduğunu belirtip yeni meslekçi eğitim kavramına atıfta bulunarak, "*mesleki*", "*akademik*" ve "*teknik eğitim*" gibi geleceğin işyerlerinde bir değeri olmayan yirminci yüzyılın işgücü piyasasına ait söz konusu ayrımların yerine tüm bu kelimeleri kapsayan yeni bir kelimeye ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir (Aring, 1993: 401'den aktaran Lewis, 1998a: 288). Elliott ve May, çalışmalarında yeni meslekçi eğitimin çeşitli bileşenleri olduğunu öne sürerek bu bileşenleri *akademik/genel ve mesleki eğitimin bütünleşmesi ve yeni meslekçi eğitimin genişleyen önemi ve uygulanabilirliği* şeklinde sıralamaktadır (Elliott & May, 1996: 4-9). Bu eylemlerin bir sonucu olarak *yeni meslekçi eğitim, akademik/genel eğitim ile mesleki eğitim arasındaki sınırları bulanıklaştırarak*

¹ Becerilerin sınıflandırılması oldukça güç olmasına rağmen birkaç araştırma bazı ipuçları sağlayabilir. Avrupa Birliği'nde gerçekleştirilen bir araştırmanın değerlendirilmesi aşamasında söz konusu beceriler sekiz alt gruba ayrılarak *öz beceriler, metodolojik beceriler, katılımcı beceriler, uzmanlık becerileri, örgütsel beceriler, fiziksel beceriler, sosyo-duygusal beceriler* şeklinde sıralanmıştır (Garcia-Aracil, Mora & Vila, 2004: 292). 2005 yılında Türkiye'nin otuz bir ilinde gerçekleştirilen "İş Piyasası ve Beceri İhtiyaçları Analizi" araştırmasında ise *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 (MEGEP, 2006: 13).

mesleki eğitimi daha görünür ve yararlı hale getirmektedir (Grubb, 1996'dan akt. Lewis, 1998a: 287).

Yeni meslekçi eğitim görüşü, 1980'li yıllardan itibaren hükümetlerin ulusal eğitim politikalarının temel belirleyicilerinden biri haline gelmiştir. 1982 yılında İngiltere'de yeni meslekçi eğitim anlayışı çerçevesinde uygulamaya konulan çalışmalardan sonra (Coffey, 1999) özellikle ABD'de 1990'lı yılların başındaki reform dalgası, işyerini esas alarak işveren sınıfının gereksinimlerine cevap vermek üzere yeniden yapılandırılmıştır (Molnar, 1996'dan aktaran Lewis, 1998b: 5). 1994 yılında beş ülkenin (Birleşik Krallık, İskoçya, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda) mesleki eğitim reform alanlarını kapsayan araştırmanın sonuçlarına göre ise söz konusu reform alanları *modüler/esnek müfredatın geliştirilmesi, yeterlilik odaklı eğitim ve yeterlilik standartlarının geliştirilmesi, MTE alanına yönelik sanayi karışımıcılığının artırılması, okuldan çalışma yaşamına geçiş programlarının artırılması* olarak tespit edilmiştir. (Ministry of Education and Training, 1995: 7).

Söz konusu reformlar, İngiltere ve ABD gibi gelişmiş ülkelerin ardından Meksika, Tayland, Singapur, Vietnam, Güney Afrika ve Çin gibi gelişmekte olan ülkelerde de uygulanmaya başlanmıştır. Tüm bu reformların 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 *okulların gereğinden çok akademik müfredata sahip olması nedeniyle çalışma yaşamından uzak olduğunu; 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). MTE ile ekonomi arasındaki ilişkinin kuvvetlenmesinin gerekliliği ulusal düzeyin ötesinde OECD ve DB gibi uluslararası kuruluşların raporlarında da vurgulanmıştır (Papadopoulos, 1994).

Yeni meslekçi yaklaşıma göre, mesleki eğitime katılım ve müfredat, iş piyasası talebine dayalı olarak işverenlerin ihtiyaçları doğrultusunda 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*"² için mesleki eğitim yaklaşımı olmuştur. Diğer yandan, mesleki öğretim alanında dar yaklaşım terk edilerek 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 olan *bütüncül yaklaşım* benimsenmiştir (Ott, 1999: 52).

Yeni meslekçi eğitim paradigmasının getirdiği yeniliklerden biri de MTE'in *esnek* bir yapıya bürünmesidir. Bu esnek yapı ise, bireysel esneklik, müfredat esnekliği, sunum esnekliği ve süreç esnekliği şeklinde ortaya çıkmaktadır. *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. *Eğitim programı esnekliği* zaman ve mekân boyutunda tanımlandığında; zaman esnekliği, değişen beceri gereksinimlerine göre programın güncelleştirilebilme kapasitesini ifade ederken mekânsal esneklik, programın yerel koşullara ve yerel iş piyasasına uygun şekilde biçimlendirilebilir olması anlamına gelmektedir *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. *İzlenecek yolların esnekliği (süreç esnekliği)*, müfredatın kapsamının genişletilmesi, uzmanlığın geciktirilmesi, modülerleştirmek, kredi aktarma sistemleri oluşturulması, mesleki eğitim ile genel eğitim arasındaki sınırların

² Gerçekte yeni bir kavram olmayıp geçmişte farklı bağlamlarda kavramlaştırılan istihdam edilebilirlik 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 çalışma yaşamındaki *portatiflik* ve *uyumluluk* kapasitesine işaret eden transfer edilebilirlik ise doğrudan giderek işgücü piyasasının ana karakteri haline gelen istihdam edilebilirlik düzeyini etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir. İstihdam edilebilirlik kavramının tarihsel gelişimi ile ilgili bkz. (Grip, van Loo & Sanders, 2004; Sanders & Grip, 2004; Gravan, Morley, Gunnigle & Collins, 2001).

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: 146-147).

Son olarak, mesleki eğitim alanında yer alan eski modellere bakıldığında, yönetim ve örgütsel yapıda merkezi sistemin yer aldığı görülmektedir. Yeni mesleki eğitim modeline göre ise, örgütsel yapıdaki merkeziliğin yerini yerinden yönetim almıştır. Söz konusu yapı yerel iş piyasasının ihtiyaçlarını öne çıkararak mesleki okullardaki müfredatı etkileyebilmekte ve iş piyasasının daha etkin olduğu bir mesleki eğitim sürecine ilişkin bir model yaratmaktadır.

3. YENİ MESLEKÇİ YAKLAŞIMA NEDEN OLAN FAKTÖRLER

3.1. Küreselleşme ve Yeni Liberal Politikaların Etkisi: "Kamusal Zihniyet Dönüşümü"

Küreselleşme süreci ve bu sürecin bir boyutu olan yeni liberal politikalar devletin rolünü yeniden tanımlayarak *arza dayalı (supply-driven)* kamusal hizmet anlayışından *talebe dayalı (demand-driven)* kamusal hizmet ve sosyal politika anlayışına geçilmesine neden olarak yeni bir *kamusal zihniyet biçimini* ortaya çıkarmıştır. Refah devletinden piyasa devletine geçiş ve uyum sürecinde oluşan (Ainley; 2007) yeni kamusal hizmet anlayışının 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. Söz konusu yeni değerler, bireyin piyasa gereklilikleri tarafından çevrelendiği bir *piyasa disiplininin* yaratılmasına neden olmaktadır (Stevenson, 1999; McGovern, Hill, Mills & White, 2007).

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 (Quicke, 1998; Elliott & Maclennan, 1994). Yeni liberal görüşün eğitime bakışı,

eğitim kurumlarının özelleştirilmesinin (Chitty, 1997), eğitimin ekonomi ile daha yakın bağlar kurmasının ve eğitim sisteminin adem-i merkezileşmesi sonucu müfredatın piyasanın ihtiyaçları tarafından şekillendirilmesinin (Zajda, 2006) gerekliliği üzerine inşa edilmektedir.

MTE alanına bakıldığında ise; MTE gerek ulusal hükümetler gerekse ulus üstü kuruluşlar tarafından *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 amaçlarla desteklenmektedir (Psacharopoulos, 1997: 386-387). Yeni liberal yaklaşımı benimseyen hükümetler, piyasa talepleri tarafından belirlenen meslekçi eğitim görüşünü yeniden keşfederek³ bu görüşün uzantıları olan yeni paradigmaların ortaya çıkmasına neden olmuşlardır (Bonal, 2003; Robertson & Dale, 2002).

3.2. Teknolojik Gelişmelerin Etkisi: İşgücü Piyasası ve Mesleki Yapıdaki Dönüşümler

Küreselleşme süreci ile birlikte teknolojik gelişmelerin de etkisiyle bilgi teknolojilerine dayalı üretim süreçlerinde meydana gelen dönüşüm, en doğrudan etkisini *işgücü piyasalarında ve mesleki kompozisyonu dönüşüme uğratarak bilgi ve becerilere olan talebi farklılaştırması* noktasında göstermektedir.

Eğitim düzeyleri göz önüne alındığında, özellikle Avrupa Birliği (AB)'de 25-64 yaş arası çalışma çağındaki nüfusun %30.1'i, 25-29 yaş arası çalışma çağındaki nüfusun ise %20'si düşük vasıflara sahip olduğu görülmektedir (Lipinska, Schmid & Tessaring, 2007: 33-37, 96). İşgücü içindeki istihdam ve işsizlik rakamlarına bakıldığında, OECD ülkelerinde yüksek eğitim düzeyine sahip kişilerin daha yüksek

³ Eğer ülke ekonomi modelleri genel olarak, devletin ekonomideki rolünün fazla olduğu karışımçı (interventionist) ekonomi ile devletin ekonomideki ağırlığının görece daha az olduğu liberal ekonomi modeli şeklinde ikiye ayrılacak olursa mesleki eğitim sistemlerinin karışımçı 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 karışımçı müdahalelerine *paradoksal bir biçimde* daha fazla başvurmuşlardır. Bkz. (Hickox, 1995).

istihdam oranlarına sahip olduğu görülmektedir. İşsizlik oranlarına bakıldığında ise, tüm ülkelerde vasıf düzeyi artışı, işsizlik oranlarında azalışa neden olmaktadır. (OECD, 2007). MTE'nin de içinde bulunduğu 15-24 yaş arasındaki *genç işsizliğine* ilişkin oranlar incelendiğinde, genç işsizliğin gerek gelişmiş gerek gelişmekte olan ülkelerde işgücü piyasasının en önemli sorunlarından biri olduğu görülmektedir.⁴ *Uzun süreli işsizlik* ise; işgücü piyasasında görülen bir diğer sorun olup özellikle *gençler ve düşük eğitim seviyesine sahip yetişkinler* üzerinde etkili olmaktadır (Tessaring, 1998: 85).

Küreselleşme sürecinin gereklilikleri ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle köklü bir dönüşüm geçiren üretim yapısı içerisinde *esneklik* uygulamalarının bir sonucu olarak şekillenen standart dışı *yeni istihdam biçimlerinin* özellikle *kısmi çalışma (part-time employment)* ve *geçici süreli çalışma (temporary employment)* olmak üzere çoğunlukla kadınlar ve işgücü piyasasına yeni giriş yapmış olan gençler tarafından tercih edilen iki temel üzerinde yükseldiği görülmektedir.⁵ Ancak standart dışı çalışma biçimleri istihdam üzerindeki en doğrudan etkisini *eğreti istihdam* olarak tanımlanan *iş güvencesizliği* ve *istikrarsızlık* şeklinde göstermektedir (Temiz, 2004). 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 (Sennett, 2005; Connell & Burges, 2006).

İşgücü piyasası içerisinde mesleki kompozisyonda yaşanan dönüşüm açısından gelişmiş ülkelere bakıldığında, hızla büyüyen meslek grupları profesyoneller, teknisyenler, hizmet işçileri olurken gerileyen veya yavaş büyüyen meslek grupları ise tarım işçileri, imalat işçileri, zanaatkarlar, düşük vasıflı işçiler olmaktadır (Castells, 2004:

⁴ Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)'nun verilerine göre, 2005 yılı itibarıyla 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 (ILO, 2007).

⁵ Avrupa Birliği 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. 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: 27-46).

304). 2006 yılında Avrupa Birliği ülkelerinde kol gücüne dayalı olmayan beceri gerektiren mesleklerde çalışanlar (kanun yapıcılar, üst düzey yöneticiler, profesyoneller ve teknisyenler) toplam istihdamın %32,2'sini, kol gücüne dayalı olmayan düşük beceri gerektiren mesleklerde çalışanlar (büro ve müşteri hizmetlerinde çalışan elemanlar, hizmet ve satış elemanları) %25,5'ini, kol-gücüne dayalı beceri gerektiren mesleklerde çalışanlar (nitelikli tarım, sanatkârlar, tesis ve makine operatörleri ve montajcılar) %27,8'ini, beceri gerektirmeyen mesleklerde çalışanlar ise %10'unu oluşturmaktaydı (EU, 2007: 44).

Bilgi, beceri, yetenek ve yapabilirliklerin toplamı şeklinde ifade edilen *yetkinlikler* (competences), teknolojik gelişmelere paralel olarak küreselleşen ekonomilerin verimlilik artışlarında ve sürdürülebilir ekonomik büyümelerinde kilit rol üstlenmektedir. Bir çok araştırma, *teknolojik gelişmelerin artması ile mesleklerin beceri düzeylerinin artışı arasında pozitif bir korelasyonun olduğunu* ortaya koymaktadır (Caroli, 1996).

Tablo 1 : MTE Perspektifinden Beceri-Çalışma İlişkisinde Yeni Yaklaşım

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
Özel sektör ve kamu sektörü 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 & 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 aktaran Tessaring, 1998: 59.

Tablo 1'de görüleceği gibi Boyer ve Caroli (1993), Fordizm ve Taylorizm'den yeni beceri-çalışma ilişkisine (skill-labour nexus) geçiş

sürecini ve bu sürecin "ulusal beceri üretim sistemi"⁶ne 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. *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).

Almanya'da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, iş piyasasının talep ettiği niteliklerde birinci sırayı çekirdek-öz beceriler oluşturmaktadır (Eşme, 2007: 142). Avrupa ülkelerinde görülen "uzmanlaşmadan kaçış (de-specialisation)", birçok meslek grubunun paylaştığı ortak anahtar bilgi ve becerileri ifade etmektedir (Jallade, 1989: 114). *Anahtar becerilerin önem kazanmasının bir sonucu olarak genel eğitimin kapsama alanı genişlemekte mesleki ve teknik bilgi ve beceri kazandırma giderek okullardan işletmelere kaymaktadır*.

2001 yılında ABD'de yapılan bir araştırmaya göre, teknolojik gelişmelerin işverenlerin çalışanlardan beklentilerinin ne yönde değiştiğini gösteren bir araştırmanın sonuçlarına göre, uzman düşünüş (expert thinking) ve karmaşık iletişim becerilere olan ihtiyaç hızla artmaktadır. *Rutin kol gücüne dayalı görevler yavaş yavaş; rutin bilişsel görevler hızla; rutin olmayan kol gücüne dayalı görevler ise marjinal olarak azalmaktadır* (Vorking, 2005). 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, 1998'den aktaran Bowles & Gintis, 2002: 7).

⁶ Ulusal beceri üretim sistemi Caroli'ye göre dört boyutta tanımlanmaktadır: 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 (Caroli, 1996: 17).

4. YENİ MESLEKÇİ PARADİGMALARA İLİŞKİN ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR

4.1. Mesleki Eğitim Sisteminin Talep Odaklı Hale Gelmesine

Yönelik Eleştiriler

Yeni mesleki eğitim anlayışına yöneltilen ilk eleştiri MTE alanında yeniden yapılanmanın ülkelerin özgül ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel bağlamından tamamen kopuk bir biçimde "Batı Paradigması"nın etkisi altında yapıldığına yöneliktir. OECD, ILO ve DB gibi uluslararası kuruluşların da destekleri ile sürdürülen politikalar özellikle az gelişmiş ülkelerde MTE sisteminin sorunlu bir biçimde işlemesine neden olmaktadır (Watson, 1994).

Dünya genelinde MTE sistemleri yeniden yapılırken gerek ulusal hükümetler gerekse uluslararası kuruluşlar MTE'in önemini yeniden keşfetmektedirler. Bu doğrultuda, MTE'in düşük vasıflı kişilerin işsizlik risklerinin azaltılmasına yönelik olarak, "alternatif yok" anlayışından hareketle bu alanda *yeni bir ortodoksinin yaratıldığı* savunulmaktadır (Ainley, 2007: 376; Avis, 1993). Psacharopoulos 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: İlk olarak, bu kadar karmaşık sorunlara yönelik olarak tek bir politika aracına fazla başvurulduğu, ikinci olarak ise, ampirik çalışmaların sonuçlarına başvurulmayarak *sezgisel* (intuitive) bir mantık ile MTE alanına fazla görev yüklendiğidir (Psacharopoulos, 1997: 387).

MTE alanına yönelik politika ve uygulamaların piyasa tarafından yönlendirilmesi, özel sektörün bu alanda politika uygulayıcıları haline gelmesine neden olmaktadır. Formel eğitimin dışında özel mesleki eğitim kuruluşlarının ve işletme içi mesleki eğitimin etkinliğini artırması bir dizi sorunu da beraberinde getirmektedir. *Modern sektörün gelişmediği, firma büyüklüklerinin küçük ve yönetsel yetkinliklerin 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). Diğer yandan, istihdam edilebilirlik için anahtar becerilere sahip olmak istihdamı

garantilememektedir. Özellikle *vasıfsız ve yaşlılar için, bireylerin işletmelerde sadece teknik becerilerin değil bunun yanında temel becerilerin de kazandırıldığı "öğrenen organizasyonlar"* geçerliliğini yitirmektedir (Sanguinetti, 2004: 7). Bilgi ve beceri edinmenin formal eğitimden ötesinde formal olmayan yollarla da elde edilmesi, işgücü piyasasının geniş bir kesimini oluşturan düşük vasıflı çalışanlar için belirsizliğini koruduğu ifade edilmektedir (Hyland, 2001: 677-682).

4.2. Toplumsal Sınıf Bağlamında Getirilen Eleştiriler

Mesleki eğitimin tarihsel birikiminden gelen işçi sınıfının yaratılması ve düzenlenmesi aşamasında araçsal göreve sahip olması, akademik olarak yetersiz öğrenciler tarafından tercih edilmesi gibi özelliklerinden dolayı sınıfsal yapı ele alınmadan anlaşılması güçleşmektedir. Bu noktada mesleki eğitim alanında toplumsal sınıf bağlamında getirilen *yeniden üretim teorisi* ve *direnç teorisi* (resistance theory) olmak üzere iki eleştirel yaklaşım öne çıkmaktadır.

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 sürülmektedir (Bowles & Gintis, 1976; Kantor, 1988; Violas, 1978'den aktaran Lakes, 1997: 9). Bu doğrultuda Lewis, *yeni meslekçi eğitimin, akademik eğitim görmeyen öğrencileri çalışma yaşamına hazırlama noktasında daha zengin olduğunu ve toplumda okuryazarlığın ve işlerin düzensiz dağılımında ifadesini bulan toplumsal eşitsizliğin yeniden üretimini göz ardı ettiğini dile getirmektedir* (Lewis, 1998b: 8). Hickox ise, meslekçi ideolojilerin örtülü bir biçimde yeni liberal ekonomik düzeninin ihtiyaç duyduğu *yeni vatandaş* ve *yeni çalışan* modeli yaratmak için bireyselci değerlere odaklandığı görüşündedir (Hickox, 1995: 154).

Toplumsal sınıf yaklaşımı, mesleki müfredatın 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, işçi sınıfı ailelerine mensup gençleri makinenin çarkları olarak görme eğilimi sorgulanmıştır (Kincheloe, 1995). 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 gençlerin *kültürel kimlik oluşum süreçlerine ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir*. 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, işçi sınıfına mensup çocukların teoriden çok pratiğin daha önemli olduğu deneyimleri sonucunda entelektüelizme karşı bir direnç göstererek karşıt bir değeri yeniden ürettiklerini savunmaktadır (Willis, 1977; Willis & Corrigan, 1983). Bu perspektif ile çevrelenen *direnç teorisi* (Fernandes, 1988; Walker, 1986; Lynch, 1990), sınıf eşitsizliklerinin okullar tarafından açık bir biçimde yeniden üretilmediğini fakat işçi sınıfına ait gençler tarafından okula karşı bir muhalif görüş geliştirdiklerini iddia etmektedir. Teorisyenler, suç işleme, okula karşı ilgisizlik geliştirme, öğretmenler ile kötü geçinmenin gibi olumsuz davranışların yol açtığı düşük not ortalamaları/başarı düzeyi ve akademik olmayan bir eğitim sürecine itilme şeklinde karakterize edilen okul karşıtlığını, proleter kültürün gençlere özgü bir ifadesi olarak saymışlardır (Davies, 1995). Söz konusu kültür, okula karşı olumsuz tavır geliştirilirken, söz konusu gençler, istihdam ile bağlantılı olmayan bilgi ve becerileri reddetmekte ve istihdamın gerçek dünyasına bir an önce katılmak için can atmaktadırlar.

5. YENİ MESLEKÇİ EĞİTİMİN TÜRKİYE'DEKİ MESLEKİ EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMASI OLARAK "MEGEP"

5.1. Türk Mesleki Eğitim Sisteminin Temel Sorunlar

Bağlamında Değerlendirilmesi

Türk mesleki eğitim sisteminde yaşanan sorunların çok boyutluluğu ve yapısallığı göz önünde bulundurulduğunda, yeni meslekçi eğitim anlayışının uzantısı olan yeniden yapılanma sürecinin niteliği daha iyi anlaşılabilir. Öncelikli olarak *ortaöğretim MTE'de okullaşma oranının düşüklüğü ve okullaşma oranlarına bakıldığında MTE'nin genel ortaöğretim kurumlarının gerisinde kaldığı gözlenmektedir*. Diğer

yandan, ortaöğretim düzeyinde MTE'in toplumsal statüsünün düşüklüğü ve "eşit itibar (parity of esteem)" sorunu da katılım oranlarının düşüklüğünün nedenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Eşme, 2007: 15).⁷

Temel sorunlar içerisinde MTE'in örgütsel yapılanmasından ve sistemin işleyişinden kaynaklanan sorunlar da göze çarpmaktadır. Merkezi örgütlenme okul türlerine göre dağınık bir biçimde yapılandırıldığı ve bunlara ek olarak bakanlığa bağlı genel müdürlüklerin örgütlenmesi büyük ölçüde cinsiyet temeline dayandığı görülmektedir (TÜSİAD, 1999: 95; Altın, 2007: 34). Sistemin işleyişinden kaynaklanan bir diğer sorun ise, "okul-özel sektör bağlantısının kurulamaması" olarak ifade edilmektedir (Bircan, 1996: 16). Şimşek ve Yıldırım araştırmalarında Türkiye'deki mesleki eğitim sistemini karakterize eden *merkezi örgütlenmenin ve yukarıdan aşağıya yapılan bürokrasinin* söz konusu okulların kapasitelerini sınırlandırdığı sonucuna vararak, adem-i merkezîliğin önemi vurgulanmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2000).

Türkiye'de MTE alanına yapılan yatırım ve harcamaların yüksek olup⁸ işgücüne katılma oranı, istihdam, ücret düzeyleri, işverenlerin beceri ihtiyaçları gibi MTE'in çıktılarının düşük olması etkinliğe ve eğitimin niteliğine yönelik sorunları gündeme getirmektedir. Bu sorunların bir sonucu olarak işgücü arzı ile talebi arasında bir bağ kurulamamaktadır. Tansel'in çalışmasına göre, 1988-2003 arası dönemde meslek liselerinin işsizlik oranı genel lise mezunlarından düşük olmasına karşın yeterli değildir (Tansel, 2004: 90-112). 2006 yılında ise Türkiye'deki 15-24 yaş arası toplam işsizlik oranı %18,9 iken meslek lisesi mezunlarının işsizlik oranı %23,6 olarak hesaplanmıştır (UNDP, 2008: 62). 2000-2001 arası dönemde Türkiye'de uzun süre işsiz kalanlardan yüzdesi en yüksek olanların, sırasıyla %24,8 ve %20,6 ile lise

⁷ Bu bağlamda, Kayır, Karaca ve Şenyüz'ün çalışmasının 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 vermiştir (Kayır, Karaca & Şenyüz, 2004).

⁸ 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: 18).

ve meslek lisesi mezunları olduğu belirtilmektedir (Taşçı & Tansel, 2005).

İşsizlik oranlarının ötesinde MTE mezunu olarak istihdam edilenlerin bireysel değerlendirmeleri eksik istihdam sorununa işaret etmektedir. Okçu'nun çalışmasının sonuçlarına göre, Türkiye'de endüstri meslek lisesi mezunlarının sadece %27'si şu anda çalıştıkları işlerinin kendi alanları ile ilişkili olduğunu dile getirmişlerdir (Okçu, 1989). Olkun'un Ankara'da endüstri meslek ve teknik lisesinin 126 mezunu arasında yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, mezunların toplamda %42'si çalışma yaşamında kendi alanı ile ilgili bir işte çalışırken bu oran endüstri meslek lisesi mezunlarına kıyasla teknik lise mezunları arasında daha yüksektir (Olkun, 1996: 67). Bu durum, MTE sisteminin merkezîliğine paralel olarak müfredatın kendini piyasanın taleplerine göre yenileyeme ve geliştirme kapasitesine sahip olamamasının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2001).

MTE'in niteliği sorunu işverenlerin beceri ihtiyaçları ve MTE mezunlarına yönelik değerlendirmeleri kapsamında da ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre, iş dünyasında tercih edilen temel beceriler sıralamasında ilk sırayı *iletişim becerileri* alırken diğerleri sırasıyla *takım çalışması, gelişmeye açıklık, analitik düşünme ve problem çözme* şeklindedir. Diğer yandan işverenler tarafından talep edilen mesleklerine yönelik nitelikler sıralandığında ilk sırayı mesleki bilgi oluştururken mesleki bilgiyi öğrenim düzeyi, iş deneyimi, yabancı dil bilgisi, bilgisayar bilgisi gibi yetkinlikler takip etmektedir (Coşkunöz Eğitim Vakfı, 2006). 2005 yılında yayınlanan "*İş Piyasası ve Beceri İhtiyaçları Analizi*"'ne göre, işverenler genellikle mesleki eğitim ve öğretim mezunlarının çeşitli temel becerileriyle ilgili olumsuz düşüncelere sahiptir. İşletmelerin mesleki eğitim mezunlarını değerlendirmelerinde öncelik sırasına göre yabancı dil becerilerine %81 oranında, idari becerilere %43, müşteri odaklılığa %35, teknik ve mesleki becerilere %31, bilgisayar becerilerine %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).

5.2. Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Yeniden

Yapılandırılması ve MEGEP

Temel sorunlardan yola çıkılarak Türkiye'de MTE sisteminin yeni ekonomi ile bütünleşme ve yeni meslekçi paradigmaları benimseme sürecine yönelik öneriler çeşitli yayın ve programlar aracılığıyla ortaya konulmaktadır. Söz konusu yayınların en önemlileri arasında, TÜSİAD (1999; 2006) ve TİSK (1991; 2004) gibi işveren kuruluşlarının ve EĞİTİM-SEN (2005) gibi işçi sendikalarının yayımladığı raporlar ve Sabancı Üniversitesi ve TÜRKONFED'in oluşturduğu "Eğitim Reformu Girişimi (ERG)"nin yayımladığı "Beceriler, Yeterlilikler ve Mesleki Eğitim: Politika Analizi ve Öneriler" (2006) raporu sayılabilir. Diğer yandan, ulusal düzeyde Koç Topluluğu'nun "Meslek Lisesi Memleket Meselesi" sloganı ile birlikte ortaya konulan "Mesleki-Teknik Eğitimi Özendirme Programı" (<http://www.meslekliquesimemleketmeselesi.com>) ve yerel düzeyde işletmelerin yürütücüsü olduğu çeşitli program ve projeler yer almaktadır. Söz konusu rapor ve çalışmalarda, Türkiye'de mesleki eğitim ile istihdam ilişkisinin kurulmadığı ve mesleki okullardan mezun olmuş gençlerin işverenlerin bilgi ve beceri ihtiyaçlarını karşılayamadığı vurgulanarak, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli teknik ara eleman yetiştirilmesi için okul-sanayi işbirliğinin artırılması, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi ve müfredatın piyasa taleplerini karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılarak bireylerin yetkinliklerinin değerlendirildiği yeterlilik sisteminin kurulması önerilmektedir. Diğer yandan OECD ve Dünya Bankası'nın yayımladığı çalışmalarda MTE'in ekonomideki önemine dikkat çekilmektedir.

MTE sisteminin yeniden yapılanması noktasında, günümüzde özellikle Türkiye'nin AB ile uyum politikaları çerçevesinde gerçekleştirdiği çalışmalar belirleyici olmaktadır. Bu çerçevede, MTE alanında yeni meslekçi paradigmaların benimsenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen en sistemli ve kapsamlı çalışma "Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)"dir.⁹ MEGEP'in

⁹ MEGEP, Türkiye'deki mesleki eğitim sisteminin güçlendirilmesini amaçlayan, T.C. Hükümeti ile Avrupa Komisyonu arasında imzalanan bir anlaşma sonucu Eylül 2002 yılında yürürlüğe giren ve proje bitiş tarihi Aralık 2007 olarak belirlenerek 51 Milyon Avro AB MEDA Fonu hibeli 5 yıllık bir proje olarak uygulanmıştır. Proje 6 bölgeyi (Ankara, İstanbul, Gaziantep,

amaçları, "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 yerleşme sürecinin hızlandırılması" şeklinde sıralanmıştır (<http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html>).

Türkiye'de MTE alanında yaşanan sorunların çözümü kapsamında şekillenen ulusal mesleki eğitim sisteminin ana bileşenlerini *meslek standartları; mesleki yeterlilikler; modüler müfredat, sertifikalandırma ve mesleki tanıtım ve yönlendirme* oluşturmaktadır. Söz konusu bileşenlerin en önemlilerini ise yeni meslekçi eğitim anlayışının temel beceriler üzerinde yoğunlaşmasını ve genel eğitim ile mesleki arasındaki sınırların bulanıklaşmasına karşılık gelen modüler öğretim ile okuldaki çalışma yaşamına geçiş sürecini kolaylaştıran mesleki yeterlilikler sistemi oluşturmaktadır.

Modüler eğitim sisteminde, *geniş tabanlı ve alan/dal esaslı olması, iş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi, uluslararası temele dayanması, öğrencinin dilediği aşamada değerlendirme ve sertifikalandırma sistemlerinin ön planda olması* gibi özellikler yer almaktadır. (Altın, 2007: 144) Yeniden yapılanmanın diğer bir ayağını ise modüler programların çıktılarının değerlendirildiği "yeterlilikler sistemi", bir öğrencinin, *bir eğitim aşamasını tamamladığını, kapsamlı bir eğitim/öğretim programını tamamladığını, bir dizi temel ve aktarılması mümkün (transfer edilebilir) beceri edindiğini, bir meslekte ya da çalışma rolünde beceri gösterdiğini, bir mesleği yapma hakkının kendisine verildiğini* göstermektedir (Altın, 2007: 147). Bu çerçevede oluşturulan Ulusal Mesleki Yeterlilikler Sistemi¹⁰ ise, "uluslararası geçerlikte meslek standartları ve yeterlilikleri kapsayan, işgücünün serbest dolaşımını kolaylaştıran, işgücü piyasası ihtiyaçlarına

Antalya, Trabzon ve İzmir) kapsayan 30 ilde 145 pilot kurumda yürütülmüştür. 2005-2006 eğitim ve öğretim yılı itibarıyla Türkiye'de ortaöğretim düzeyindeki tüm meslek okulları MEGEP kapsamında faaliyet göstermektedir.

¹⁰ 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 gerçekleştirilen 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. (<http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5544.html>).

çabuk uyum sağlayan, 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 bir sistem" olarak tanıtılmaktadır.

Ulusal Yeterlilik Çerçevesi taslak çalışmalarında, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi'nde önerilen sekiz yeterlilik düzeylerine göre benimsenmiş öğrenim çıktı ve göstergelerinden henüz ilk dört seviye MEGEP çerçevesinde geliştirilen öğretim programlarında ele alınmıştır. *Birinci* düzeyde genel bilgiler ve temel 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. Son olarak *dördüncü* düzey ise, öğrenciye on ikinci sınıfta mesleki bilgi ve beceriler ile birlikte özel kapsamlı yeterlilikler vererek mezunlara diplomanın yanında ustalık sertifikası kazandırmaktadır. MEGEP dâhilinde AB ortak referans seviyelerinden ilk dört seviyenin belirlenmesi ile *öğrencilerin okuldan işgücü piyasasına geçişlerin daha kolay ve sorunsuz olması sağlanmaktadır.*

6. SONUÇ

Küreselleşme süreci ve teknolojik gelişmelere paralel olarak yeni ekonomiye adım atmış olan gelişmiş ülkelerde, temel beceriler üzerine yoğunlaşan mesleki eğitim müfredatının belirlenmesinde *iş piyasası*; mesleki eğitimin ulaştırılması aşamasında *okulların yanı sıra özel sektör* ve mesleki eğitimin çıktılarının değerlendirilmesine ilişkin ise okuldan çalışma yaşamına geçiş sürecini kolaylaştıran *mesleki yeterlilikler sisteminden* oluşan yeni bir MTE modeli ortaya çıkmıştır. Türkiye'de MEGEP kapsamında uygulamaya koyulan bu modele yeni meslekçi eğitime ilişkin bazı eleştirel yaklaşımlar çerçevesinden bakmak modelin etkin bir biçimde sürdürülebilirliği ve sonuçlarının değerlendirilmesi açısından faydalı olacaktır.

Öncelikli olarak, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin tarım ve KOBİ'lerden oluşan sanayi ağırlıklı sektörel ve mesleki dağılımı, gelişmiş ülkelerde MTE alanındaki reformları başlatan dinamikler ile

uyuşmayan bir yapı ortaya çıkarmaktadır. Gelişmiş ülkelerde mesleki eğitimin hedeflediği büyük değişimler ve ideallerin gelişmekte olan ülkelerde geçerliliğini yitirmesinin en önemli nedenini, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi okul sisteminin ekonomik ve toplumsal yapıyı etkileyebildiği değil, büyük ölçüde ekonomik ve toplumsal yapı tarafından etkilenmesinin bir sonucu olduğu; işgücünün sektörel dağılımında tarımsal istihdamın ağırlıklı olduğu toplumlarda mesleki okullaşma oranlarının yüksek olması ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin zayıf olduğu söylenebilir.

Yeni meslekçi paradigmaların gerek MTE'nin finansmanında gerekse eğitimin ulaştırılması aşamasında işverenlere çeşitli görevler yüklemesi gelişmekte olan ülkelerdeki mevcut üretim yapısı ile uyuşmamaktadır. Türkiye gibi işletme ölçeklerinin küçük olduğu ülkelerde işletmeler eğitim harcamalarını maliyet unsuru saymakta ve işletme içi eğitimden kaçınabilmektedirler. Dolayısıyla, MTE'nin finansmanı ve ulaştırılması konusunda kamu sektörü belirleyiciliğini sürdürmektedir.

Ulusal ve yerel kuruluşları bir araya getirerek tek bir merkeze dayanmayan yeni sistemin etkin bir biçimde işleyebilmesinin en önemli koşulu örgütsel yapıda sağlanacak olan *koordinasyon* ve *iletişimin* gerekliliği olurken, bu gerekliliğin yerine getirilmesi *kararlılık* ve *sürdürülebilirlik* esasına dayanmaktadır. İş piyasasının talep ettiği işgücü ihtiyacını MTE alanından sağlamak üzere yapılandırılan söz konusu sistemin Türkiye gibi *sosyal diyalog* kültürünün yaygın olmadığı bir ortamda işleyebileceğinin güç olduğunun unutulmaması gerekmektedir.

Küresel yeni ekonomi içerisinde işverenlerin ihtiyaçlarının sürekli değişmesi nedeniyle MTE müfredatının ve yeterliliklerinin yerel iş piyasası tarafından belirlenmesi MTE sistemi içerisinde aynı hızda bir değişimi zorunlu kılmaktadır. Özellikle istihdamın giderek eğrileştiği ve yeni piyasa değerlerinin ortaya çıktığı yeni ekonomide, yetersiz vasıf düzeyine sahip istihdam edilenler, işsizler [özellikle genç işsizler], okulu bırakanlar ve yaşlılar için MTE daha önemli hale geldiği göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu belirli gruplara MTE'nin ulaştırılması ve işverenlerin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip işgücünün yetiştirilmesine yönelik eğitim verilmesi gerekmektedir.

Meslek okullarının seçimine etki eden faktörler ile birlikte mesleki okullarda öğrenim gören öğrencilerin toplumsal ve sosyo-kültürel yapıları göz ardı edilmemelidir. Ortaöğretim düzeyi meslek okullarında öğrenim gören öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerine dayalı analizlere ve uygulamaya dayalı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'de belirli bir toplumsal tabakaya ait bireylerin mesleki güdü ve hedeflerle okullara yönelmeyip sektörel fırsatlara ilişkin hedeflerle seçim yapmaları, mesleki okullara devam eden öğrencilerin "başarı" odaklı yönelimlere sahip olmaması gibi farklı toplumsal ve kültürel dinamiklere sahip olan işgücü piyasası içerisinde işverenlerin yer aldığı talep tarafının yanında mesleki okullarda öğrenim görenler veya söz konusu okullardan mezun olarak çalışma yaşamına geçiş yapmış olan bireylerden oluşan arz tarafının incelenmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- AINLEY, P. (2007), "Across The Great Divide. Welfare State To A New Market State: the case of VET" *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (3). pp.369-384.
- AINSWORTH, J. W. & ROSCIGNO, V. J. (2005) "Stratification, School-Work Linkages and Vocational Education", *Social Forces*, 84 (1). pp. 257-284.
- ALTIN, R. (2007) *Mesleki Eğitim Sisteminde Yeni Eğilimler ve Modüler Sistem*, (<http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/kitap/meslekiegitimiyeni.pdf>), [Erişim Tarihi: 30.01.2008].
- ARING, M.K. (1993) "What The 'V' Word Is Costing American's Economy", *Phi Delta Kappan*, (74) 3. pp. 369-404.
- AVIS, J. (1993), "A New Orthodoxy, Old Problems: Post-16 Reforms", *British Journal of Sociology of Education*, 14 (3). pp. 245-260.
- BİRCAN, İ. (1996), *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim*, İstanbul: Friedrich Ebert Vakfı Ekonomi Forumu Raporu.
- BONAL, X. (2003) "The Neoliberal Educational Agenda And The Legitimation Crisis: old and new state strategies", *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2). pp.159-175.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976) *Schooling In Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York: Basic Books.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (2002), "Schooling in Capitalist America Revisited", *Sociology of Education*, 75 (1). pp. 1-18.
- BOYER, G.R. & CAROLI, E. (1993), "Production Regimes, education and training systems: From complementarity to mismatch?", "Human Capital Investments and Economic Performance" konulu RAND Konferansı'nda sunulan tebliğ.
- CAROLI, E. (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, M. (2005) *Ağ Toplumunun Yükselişi Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür Birinci Cilt* (çev. Ebru Kılıç), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- CHAPPELL, C. (2003), "Researching Vocational Education And Training: where to from here?" *Journal of Vocational Education and Training*, 55 (1). pp. 21-32.
- CHITTY, C. (1997), "Privatisation and Marketisation", *Oxford Review of Education*, 23 (1). pp. 45-62.
- COFFEY, D. (1999), "Vocational Education: the way forward?", *Educational Studies*, 37 (4). pp. 358-368.
- CONNELL, J. & Burgess J. (2006) "The Influence Of Precarious Employment On Career Development", *Education&Training*, 48 (7). pp. 493-507.
- COŞKUNÖZ EĞİTİM VAKFI (2006). *Bursa Sanayisinin İşgücü Nitelik Tercihleri Araştırması*, Bursa: Coşkunöz Eğitim Vakfı Yayınları.

- DAVIES, S. (1995), "Reproduction and Resistance in Canadian High Schools: An Empirical Examination of the Willis Thesis", *The British Journal of Sociology*, 46 (4). pp.662-687.
- EĞİTİM-SEN (2005), IV. Demokratik Eğitim Kurultayı, "Eğitim Hakkı", İkinci Cilt, Ankara: EĞİTİM-SEN Yayınları.
- ELLIOTT, B. & MACLENNAN, D. (1994), "Education, Modernity and Neo-conservative School Reform in Canada, Britain and the US", *British Journal of Sociology of Education*, 15 (2). pp. 165-168.
- Encyclopedia of Education* (2002), Ed. DEIGHTON, L.C., 2th ed., MacMillan Reference Books.
- EŞME, İ. (2007), "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu ve Sorunlar", Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı'nda sunulan bildiri, Ankara.
- ERG (2006), , *Yeterlilikler ve Mesleki Eğitim: Politika Analizi ve Öneriler*, Sabancı Üniversitesi ve Türkconfed, İstanbul.
- EU (2007), *Employment in Europe 2007*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- FERNANDES, J. V. (1988), "From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance", *British Journal of Sociology of Education*, 9 (2). pp.169-180.
- GARCIA-ARACIL, A. vd. (2004). "The Rewards Of Human Capital Competences For Young European Higher Education Graduates", *Tertiary Education and Management*, Vol. 10, pp. 287-305.
- GRAVAN, T. N. vd. (2001), "Human Capital Accumulation: the role of human resource development", *Journal of European Industrial Training*, 25 (2-5). pp. 48-68.
- GRAY, K. (1991), "Vocational Education in High School: A modern Phoenix?" *Phi Delta Kappan*, 72 (6). pp. 437-445.
- GRIP, A. vd. (2004) "The Industry Employability Index: taking account of supply and demand characteristics", *International Labour Review*, (143) 3, pp. 211-233.
- GRUBB, W.N. (1996), "The New Vocationalism: What it is, what it could be", *Phi Delta Kappan*, (77) 8. pp. 535-546.
- GRUBB, W.N. (1997), "Not There Yet: Prospects and problems for education through occupations", *Journal of Vocational Education Research*, 22 (2). pp. 77-94.
- HICKOX, M. (1995), "Situating Vocationalism", *British Journal of Sociology of Education*, 16 (2). pp. 153-163.
- HYLAND, T. (2001), "Vocationalism, Work, And The Future Of Higher Education", *Journal of Vocational Education and Training*, 53 (4). pp. 667-684.
- ILO (2007) *Key Indicators of the Labour Market*, 5th Edition, CD-ROM version.
- JALLADE, J. P. (1989), "Recent Trends in Vocational Education and Training: an overview", *European Journal of Education*, 24 (2). pp. 103-125.
- KANTOR, H.A. (1988) *Learning to Earn: School, Work and Vocational Reform in California, 1880-1930*, University of Wisconsin Press, Madison.

- KAYIR, Ö. vd. (2004), "Meslek Lisesi Araştırmasında Ortaya Çıkan Bazı Temel Bulgular", Demokratik Eğitim Kurultayı. EĞİTİM-SEN. Ankara.
- KINCHELOE, L. (1995) *Toil and Trouble: Good Work, Smart Workers, and the Integration of Academic and Vocational Education*, New York: Peter Lang.
- LAKES, R. D. (1997) *The New Vocationalism: Deweyan, Marxist, and Freirean Themes*, ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Information Series No.369, Columbus, OH.
- LEWIS, T. (1998a), *Toward the 21st Century: Retrospect, Prospect for American Vocationalism*, ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Information Series No.373, Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- LEWIS, T. (1998b), "Vocational Education as General Education", *Curriculum Inquiry*, (28) 3. pp. 283-309.
- LIPINSKA, P. vd. (2007) *Zooming in 2010: Reassessing Vocational Education and Training*, Thessaloniki: CEDEFOP Publishing.
- LYNCH, K. (1990), "Reproduction: the role of cultural factors and educational mediators", *British Journal of Sociology of Education*, 11 (1). pp. 3-20.
- MARSHALL, G. (2005), *Sosyoloji Sözlüğü*, (çev. Osman AKINHAY ve Derya KÖMÜRCÜ), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MCORMICK, K. (1988), "Vocationalism And The Japanese Educational System", *Comparative Education*, 24 (1). pp. 37-51.
- MCGOVERN, P. vd. (2007). *Market, Class and Employment*, New York: Oxford University Press.
- MEGEP (2006) *İş Piyasası ve Beceri İhtiyaçları Analizi 2005*, Ankara.
- 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, A. (1996) *Giving Kids to Business: The Commercialization of America's Schools*, CO: Westview Pres.
- OECD (2007), *Education At a Glance 2007: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
- OKÇU, K. (1989), "Öğrencilerin Bireysel Özelliklerine Uygun Eğitim Programları ve Meslekleri Tercihe 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, S. & ŞİMŞEK, H. (1999) "An Assesment of School-to-Work Transition in a Vocational and Technical High School in Ankara, Turkey", Montreal CA: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- OLKUN, S. (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,

- OTT, B. (1999), "Structural Characteristics And Target Categories Of Holistic Vocational Training", *European Journal of Vocational Training*, No.17. pp. 52-61.
- PAPADOPOULOS, G. (1994) *Education 1960-1990: the OECD Perspective*, Paris: OECD.
- PSACHAROPOULOS, G. (1997), "Vocational Education and Training Today: challenges and responses", *Journal of Vocational Education and Training*, 49 (3). pp. 385-394.
- QUICKE, J. (1998), "The 'New Right' and Education", *British Journal of Educational Studies*, 16 (1). pp. 5-19.
- ROBERTSON, P. L. (2003), "The Role Of Training And Skilled Labour in The Success Of SMEs in Developing Economies", *Education&Training*, 45 (8/9). pp. 461-473.
- ROBERTSON, S. & DALE, R. (2002), "Local States Of Emergency: the contradictions of neo-liberal governance in education in New Zealand", *British Journal of Sociology of Education*, 23 (3). pp. 463-482.
- SANDERS, J. & GRIP, A. (2004) "Training, Task Flexibility And The Employability Of Low-Skilled Workers", *International Journal of Manpower*, 25 (1). pp. 73-89.
- SANGUINETTI, J. (2004), "Generic Skills For Employability: educational colonisation or educational oppurtunity?", *Generic Skills Paper for AARE*, (<http://www.aare.edu.au/03pap/san03039.pdf>) [Erişim Tarihi: 20.02.2008].
- SENNETT, R. (2005) *Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri* (çev. Barış Yıldırım), Ayrıntı Yayınları, 2.basım, İstanbul.
- STEVENSON, M. A. (1999), "Flexible Education and Discipline of the Market", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12 (3). pp. 311-323.
- ŞİMŞEK, H. & YILDIRIM, A. (2000), "Vocational Schools in Turkey: An Administrative and Organizational Analysis", *International Review of Education*, 46 (3-4). pp. 327-342.
- TANSEL, A. (2004), *Education and Labour Market Outcomes in Turkey*, Economic Research Forum Working Paper.
- TAŞÇI, H.M. & TANSEL, A. (2005), "Youth Unemployment Duration in Turkey", *METU Studies in Development*, 32 (2), pp. 517-545.
- TEMİZ, H. E. (2004), "Eğreti İstihdam: İşgücü Piyasasında Güvencesizliğin ve İstikrarsızlığın Yeni Yapılanması", *Çalışma ve Toplum*, Sayı: 2. pp. 55-80.
- TESSARING, M. (1998) *Training For A Changing Society: A Report On Current Vocational Education and Training Research in Europe*, Thessaloniki: CEDEFOP Publishing.
- TİSK (1991). *Türkiye'de Mesleki Eğitim*. TİSK Yayını No:107, Ankara.
- TİSK (2004). "Mesleki Eğitim Sistemimiz ve İşletmelerdeki Beceri Eğitimi Sorunlar ve Çözüm Önerileri", TİSK tarafından Milli Eğitim Kurulu'na sunulan rapor. (http://www.tisk.org.tr/yayinlar.asp?sbj=ana&ana_id=53) [Erişim Tarihi: 12.10.2007].
- TÜSİAD (1999), *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması*, İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- TÜSİAD (2006), *Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme: Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar*, İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

- U.S. Bureau of the Census (1998) "First Findings from the EQW National Employer Survey" (EQW Catalog Number REO1). Washington, DC.
- UNDP (2008), *İnsani Gelişme Raporu Türkiye 2008: Türkiye'de Gençlik*. Ankara: Desen Ofset.
- VIOLAS, P.C. (1978) *The Training of the Urban Working Class: A History of Twentieth American Education*, Rand McNally, Chicago.
- VORKING, A. (2005), "Türkiye'de Eğitim Reformu", Hacettepe Üniversitesi'nde sunulan bildiri. (http://www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=4162) [Erişim Tarihi: 15.02.2008].
- WALKER, J.C. (1986) "Romanticising Resistance, Romanticising Culture: problems in Willis's theory of cultural production", *British Journal of Sociology of Education*, 7 (1). pp. 59-80.
- WATSON, K. (1994), "Technical and Vocational Education in Developing Countries: Western Paradigms and Comparative methodology", *Comparative Education*, 30 (2). pp. 85-97.
- WILLIS, P. E. & CORRIGAN, P. (1983), "Orders of Experience: The Differences of Working Class Cultural Forms", *Social Text*, No.7. pp.85-103.
- WILLIS, P. E. (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press, New York.
- WINCH, C. & GINGELL, J. (1999). *Key Concepts in the Philosophy of Education*, London Routledge.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2001). "A Qualitative Assessment of the Curriculum Development Process at Secondary Vocational Schools in Turkey", *Journal of Career and Technical Education*. 18 (1). pp. 19-31.
- ZAJDA, J. (2006). "Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State", Ed. ZAJDA, J., *Decentralisation and Privatisation in Education*, Netherlands: Springer. pp. 3-27.
- ZIDERMAN, A. (1997), "National Programmes in Technical and Vocational Education: economic and education relationships", *Journal of Vocational Education and Training*, 49 (3). pp. 351-366.
- <http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html> [Erişim Tarihi: 10.10.2007].
- <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5544.html> [Erişim Tarihi: 16.11.2007].
- <http://www.meslekliisesimemleketmeselesi.com> [Erişim Tarihi: 11.02.2008].