



TÜRK SANAYİCİLERİ VE İŞADAMLARI DERNEĞİ

TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI

Şubat 1999
(Yayın No. TÜSİAD-T/99-2/252)

Meşrutiyet Caddesi, No.74 80050 Tepebaşı/İstanbul
Telefon: (0212) 249 54 48 - 249 07 23 • Telefax: (0212) 249 13 50

ÖNSÖZ

TÜSİAD, özel sektörü temsil eden sanayici ve işadamları tarafından 1971 yılında, Anayasamızın ve Dernekler Kanunu'nun ilgili hükümlerine uygun olarak kurulmuş, kamu yararına çalışan bir dernek olup gönüllü bir sivil toplum örgütüdür.

TÜSİAD, demokrasi ve insan hakları evrensel ilkelerine bağlı, girişim, inanç ve düşünce özgürlüklerine saygılı, yalnızca asli görevlerine odaklanmış etkin bir devletin var olduğu Türkiye'de, Atatürk'ün çağdaş uygarlık hedefine ve ilkelerine sadık toplumsal yapının gelişmesine ve demokratik sivil toplum ve laik hukuk devleti anlayışının yerleşmesine yardımcı olur. TÜSİAD, piyasa ekonomisinin hukuksal ve kurumsal altyapısının yerleşmesine ve iş dünyasının evrensel iş ahlakı ilkelerine uygun bir biçimde faaliyette bulunmasına çalışır. TÜSİAD, uluslararası entegrasyon hedefi doğrultusunda Türk sanayi ve hizmet kesiminin rekabet gücünün artırılarak, uluslararası ekonomik sistemde belirgin ve kalıcı bir yer edinmesi gerektiğine inanır ve bu yönde çalışır. TÜSİAD, Türkiye'de liberal ekonomi kurallarının yerleşmesinin yanı sıra, ülkenin insan ve doğal kaynaklarının teknolojik yeniliklerle desteklenerek en etkin biçimde kullanımını; verimlilik ve kalite yükselişini sürekli kılabilecek ortamın yaratılması yoluyla rekabet gücünün artırılmasını hedef alan politikaları destekler .

TÜSİAD, misyonu doğrultusunda ve faaliyetleri çerçevesinde, ülke gündeminde bulunan konularla ilgili görüşlerini bilimsel çalışmalarla destekleyerek kamuoyuna duyurur ve bu görüşlerden hareketle kamuoyunda tartışma platformlarının oluşmasını sağlar .

TÜSİAD Sosyal İşler Komisyonu tarafından hazırlanan "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması" başlıklı bu çalışma, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden Doç.Dr. Ali Şimşek tarafından yazılmıştır .

Şubat 1999

*Bu yayının tamamı veya bir bölümü
TÜSİAD “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin
Yeniden Yapılandırılması”
referansı yazılmak kaydıyla yayımlanabilir.*

ISBN: 975-7249-79-3

Lebib Yalkın Yayınları ve Basım İşleri A.Ş.

ÖZGEÇMİŞ

Doç. Dr. Ali ŞİMŞEK

1962 yılında Antalya'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini aynı kentte tamamladı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ni bitirdi. Bu üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden eğitim teknolojisi alanında yüksek lisans derecesi aldı. Devlet burslusu olarak gittiği Amerika Birleşik Devletleri'nin Minnesota Üniversitesi'nde öğrenim tasarımı alanında master ve doktora öğrenimi yaptı. Yurda döndükten sonra, 1995 yılında doçent oldu.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde araştırma görevlisi, Minnesota Üniversitesi'nde teknoloji koordinatörü ve Anadolu Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak çalıştı. Ayrıca Marmara Üniversitesi, Hava Harp Okulu ve Ankara Üniversitesi'nde dersler verdi. Çalışma Bakanlığı tarafından yürütülen Dünya Bankası Destekli Eğitim ve İstihdam Projesi'nde eğitim uzmanı olarak görev aldı. TEMA Vakfı ve Koç Holding başta olmak üzere birçok kamu ve özel sektör kuruluşuna eğitim danışmanı olarak katkıda bulundu. Genelde büyük işletmelere yönelik olan çok sayıda insan kaynakları geliştirme semineri düzenledi. Halen Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi'nde eğitim iletişimi öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Değişik dönemlerde International Society for Technology in Education, Association for Educational Communications and Technology, Association for the Development of Computer-Based Instructional Systems, Association for Supervision and Curriculum Development, Association for the Advancement of Educational Research, Turkish-American Association of Minnesota gibi örgütlerde sorumluluklar üstlendi. Teknoloji, eğitim ve demokrasi konularında yerli ve yabancı dergilerde çok sayıda bilimsel çalışma yayınladı. Bu çalışmalar içinde, özellikle teknoloji destekli öğrenme üzerinde yoğunlaşan araştırmaların bazıları meslek kuruluşları tarafından ödüllendirildi.

ÖZET

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin sorunlarını ortaya koymak ve yeniden yapılandırma için işlevsel bir model önermektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır: (a) Mesleki ve teknik eğitimi etkileyen çağdaş gelişmeler nelerdir? (b) Konunun yabancı ülkelerdeki görünümü nedir? (c) Türkiye’deki durum incelendiğinde ne tür sorunlarla karşılaşılmaktadır? (d) Ülkemizde işlevsel bir örgütlenme için nasıl bir yeniden yapılanmaya gereksinim vardır? (e) Oluşturulan yeni sistemi uygulamaya koymada izlenecek stratejiler neler olmalıdır?

Çalışma, yalnızca varolan durumu ortaya koyan betimsel bir araştırma olarak kalmamış, sistemi iyileştirmeye dönük işlevsel bir model de önermiştir. Modeli oluşturabilmek için konuyla ilgili kesimlerden görüşme, belge tarama, anket ve gözlem yoluyla bilgi toplanmıştır. Bilgi toplarken bilimadamları, politikacılar, uygulayıcılar, işadamları ve sendikacıların görüşlerine başvurulmuştur. Bilgisine başvuru- lan kişilerin hem varolan durum, hem de yeniden yapılanma konusundaki düşünceleri alınmıştır.

Mesleki ve teknik eğitimi, işsizlik, teknoloji devrimi, küreselleşme, bilgi patlaması ve verimlilik gibi evrensel olguların yanısıra, hızlı sanayileşme çabaları, ara kademede insangücü açığı, niteliksiz işsizlerin fazlalığı, mesleki ve teknik eğitimdeki okullaşma oranının düşüklüğü gibi ulusal ya da yerel olgular da etkilemektedir.

Çeşitli ülkelerdeki durum incelendiğinde, mesleki ve teknik eğitim sorunu, genel olarak ortaöğretimdeki örgün programlar ya da çıraklık eğitime dayalı uygulamalarla çözümlenmeye çalışılmıştır. Bugün gelinen noktada belirgin bazı eğilimler mesleki ve teknik eğitim uygulamalarını olumlu yönde etkilemektedir. Bunlar arasında mesleğe yönlendirme için rehberlik sağlanması, zorunlu eğitim tamandıktan sonra mesleki eğitime başlanması, programlarda çeşitlenmeye gidilmesi, geniş tabanlı bir sektörel eğitim sunulması, kuram ve uygulamayı birleştiren tümlşik modellerin benimsenmesi, genel kültür derslerinin ağırlığının artırılması, modüler öğretim yapılması, okul-sektör işbirliğinin gerçekleştirilmesi, programlar hazırlanırken meslek standartlarının dikkate alınması ve yeterliğe dayalı belgeleme anlayışının yerleştirilmesi sayılabilir.

Ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim hizmetleri, büyük ölçüde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Bu kurumların çoğu, öğretim süresi 3-5 yıl arasında değişen liselerden oluşmaktadır. Örgün eğitim kurumlarının dışında, çıraklık ve halk eğitim merkezleri de mesleki eğitim çalışma-

larına katkıda bulunmaktadır.

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim konusunda önemli sorunlar yaşanmaktadır. Politik organların duyarsızlığı, genel ve mesleki eğitim çatışması, cinsiyet ayrımcılığına dayalı okul örgütlenmesi, mesleki eğitim maliyetlerinin yüksekliği, lise türlerinde aşırı çeşitlenme, çok programlı liseler konusunda yanlış politika izlenmesi, mesleki ve teknik liselerin amaçlarından uzaklaşması, meslek lisesi mezunlarının başka alanlarda yükseköğrenim yapması, okul kademeleri arasındaki geçişlerin düzensizliği, meslek yüksekokullarının rollerindeki belirsizlik, yöneltme ve danışmanlık hizmetlerinin yetersizliği, esnek olmayan program anlayışı, eğitimin çalışma yaşamından kopukluğu, yaygın mesleki eğitimin işlevselliğini yitirmesi ve sivil toplum örgütlerinin ilgisizliği bu sorunların başlıcalarıdır.

Mesleki ve teknik eğitimdeki yeniden yapılanma çalışmalarında çok amaçlı okul modeli temel alınmalıdır. Bu modele dayalı bir lisede sosyal bilimler, fen bilimleri ve teknik bilimler olmak üzere üç bölüm bulunmalıdır. Temel eğitimdeki yönlendirme çalışmalarından sonra seçilen bu bölümlerin tümünde meslek yerine sektör temelinde eğitim verilmeli ve uygulamalar okul-sektör işbirliğine dayalı olarak yürütülmelidir. Ayrıca, modüler kredi sistemine geçilerek değerlendirme ve öğrenci akışına nesnellik kazandırılmalıdır. Tüm bunlar yapıldığında, hem öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun eğitim verilecek, hem de okul ile iş yaşamı arasındaki kopukluklar giderilmiş olacaktır.

Önerilen yeni modelde, örgün eğitim kadar sürekli eğitim de önem taşımaktadır. Bugün çıraklık eğitimi ve halk eğitimi olarak ayrı çatılar altında yürütülen çalışmalar birleştirilerek daha esnek bir anlayışla yeniden ele alınmalıdır. Hizmetlerin sağlıklı biçimde yürütülebilmesi için sürekli eğitim merkezleri kurulmalı ve bu merkezlerde verilecek eğitimin işlevsel olmasına özen gösterilmelidir.

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN EVRENSEL GÖRÜNÜMÜ

Bu bölümde çalışmanın konusu ortaya konulmakta, mesleki ve teknik eğitimi etkileyen olgular açıklanmakta, değişik ülkelerdeki durum incelenmekte, ortaya çıkan çağdaş yönelimler tartışılmakta ve evrensel gelişmelerin Türkiye açısından taşıdığı doğurgular ele alınmaktadır.

1.1. Giriş

Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyini belirlemede kullanılan en önemli ölçütlerden biri, o ülkenin sahip olduğu insan kaynaklarının niteliğidir. Genel olarak bakıldığında, gelişmiş ülkeler, ulusal kalkınma çabalarının gerektirdiği insan kaynaklarını istenen nitelik ve nicelikte yetiştirmiş durumdadır. Buna karşılık, geri kalmış ülkelerin çoğu, ekonomilerinin gereksinim duyduğu insan kaynaklarını yetiştirme konusunda ciddi bir bunalım yaşamaktadırlar.

Toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi büyük ölçüde eğitim sisteminin görevidir. Eğitim sistemi, bu görevini yerine getirirken öğrencileri üretken birer yurttaş olarak görür ve onları toplum yaşamına, meslekler dünyasına ya da ileri eğitime hazırlar. Özellikle ortaöğretim düzeyinde, sözkonusu işlevler tutarlı biçimde kaynaştırılarak kişisel ve mesleki gelişim açısından bütünlüğü olan bir program uygulanmaya çalışılır.

Çoğu ülkede ortaöğretim, genel ve mesleki olmak üzere iki alt sistemden oluşur. Genel eğitim veren kurumlardaki gençler, daha çok akademik bir programı tamamlar ve yükseköğretime hazırlanırlar. Mesleki ve teknik eğitim programlarına katılan gençler ise, genel kültürün yanısıra, belli bir meslek alanında uygulama ağırlıklı eğitim alırlar. Mesleki ve teknik ortaöğretime başarıyla tamamlayan gençler ya iş yaşamına katılırlar ya da yükseköğretim kurumlarına giderler.

Ulusal kalkınma çabalarında büyük umutlar bağlanan mesleki ve teknik eğitim kurumları, uzun süredir çeşitli sıkıntılar yaşamakta ve varoluş gerekçelerini oluşturan en temel görevlerini bile yerine getirememektedirler. Bu sorunlara, her ülke kendi koşul ve olanaklarına göre çözümler aramakta, bazıları başarılı olurken, bazılarının durumu daha da kötüleşmektedir. Bugüne değin, iyileştirme girişimlerinde çok değişik modeller denenmiş olmasına karşın, birçok ülkede gerçek başarı umutları "yeniden yapılanma" çalışmalarına bağlanmıştır.

Mesleki ve teknik eğitimdeki yeniden yapılanma girişimleri, bazı varsayımlara dayanmaktadır. En önemli varsayım, yalnızca okullarda yapılacak iyileştirmelerle başarıya ulaşılamayacağıdır. Mesleki ve teknik eğitim sistemi, çalışma yaşamının

tüm öğeleriyle sürekli bir etkileşim halinde olduğu için yapılacak yeni düzenlemlerde olayların bağıl durumunu dikkate alma gereği vardır. Bu nedenle, okullar, çalışma yaşamındaki gelişmeleri yakından izleyerek kendi programlarını işlevsel bir temele dayandırmak zorundadırlar.

Başka bir deyişle, içinde yaşadığımız dünyada "eğitilmiş insan" kavramının anlamı değişmekte ve okullar geçmiştekinden oldukça farklı bir insan tipini yetiştirme yükümlülüğüyle karşı karşıya bulunmaktadır. Ortaya çıkan yeni insan tipinin temel nitelikleri arasında toplumsal uyum, ekonomik üretkenlik, kültürel birikim ve politik bilinç ön planda gelmektedir.

Tüm bu niteliklere sahip yurttaşları yetiştirmek için eğitim sistemlerinde yapılacak yenileşmeler içinde mesleki ve teknik eğitime ilişkin olanlar önemli bir yer tutmaktadır. Ancak temel sorun, bu köklü değişimin nasıl gerçekleştirileceğidir çünkü mesleki ve teknik eğitimi etkileyen değişkenler ve bunlar arasındaki ilişkiler son derece karmaşık görünmektedir.

1.2. Mesleki ve Teknik Eğitimi Etkileyen Olgular

Günümüzde mesleki ve teknik eğitimin köklü bir reformdan geçirilmesini gerektiren bir dizi gelişme vardır. Bunların çoğu, evrensel nitelikte olmakla birlikte, etkileri her ülkenin kendi koşullarına göre değişmektedir. Evrensel gelişmelerin başında işsizlik, teknoloji devrimi, küreselleşme, bilgi patlaması ve verimlilik olguları gelmektedir. Kuşkusuz, bunların dışında bazı yerel olgular da etkili olmaktadır.

İşsizlik

Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılmasını gerektiren en önemli olgulardan biri işsizlik sorunudur. Birçok ülkede işsizlik ciddi boyutlara ulaşmıştır ve işsizlerin büyük bir bölümü niteliksiz işsizlerdir. Bu insanların iş bulmalarını kolaylaştırmanın en etkili yolu, onlara eğitim vererek geçerli bir mesleğin gerektirdiği yeterlikleri kazandırmaktır.

Birçok ülke bu konuda yoğun çaba göstermektedir. Ancak, hızlı nüfus artışı ve toplam nüfus içinde üretken işgücü oranının azlığı önemli bir engel oluşturmaktadır.

Bugün 6 milyara yaklaşan dünya nüfusunun 1 milyarı işsizdir. Bu, yaklaşık olarak %17 demektir. Ayrıca, dünya nüfusu yılda ortalama %2.5 oranında büyümektedir. Afrika, Ortadoğu ve Güney Amerika ülkelerinde nüfus hızla çoğalırken, Avrupa ülkelerinde bu oran %1'in altındadır. Hatta İtalya, Lüksemburg ve Yunanistan

tan'da azalma eğilimleri başlamıştır.

Nüfus artış hızı %1'in altında olan ülkelerde kişi başına düşen ulusal gelir yaklaşık 15 bin dolarken, artış hızı %1.5-%2.1 arasında değişen ülkelerde 1000 dolar kadardır. Hızlı nüfus artışı ve bunun sonucunda yaygınlaşan işsizlik sorunu, ülkelerin gelir dağılımını da olumsuz yönde etkilemekte ve yaşam standartlarını düşürmektedir. Çizelge 1, çeşitli ülkelerin gelir dağılımlarındaki dengesizlikleri göstermektedir.

Çizelge 1 : Ülkelerin Zengin ve Yoksullarının Toplam Gelirden Aldıkları Paylar

Ülkeler	En Zengin (%20)	En Yoksul (%20)	Fark Katı
Brezilya	67.5	2.1	32.1
Şili	62.9	3.7	17.0
Kolombiya	55.8	3.6	15.5
Meksika	55.9	4.1	13.6
Türkiye	55.0	5.0	11.0
Peru	51.4	4.9	10.5
Tunus	46.3	5.9	10.0
İngiltere	41.9	4.6	9.6
ABD	44.3	4.7	8.9
Fransa	41.9	5.6	7.4
İtalya	41.0	6.8	6.0
Almanya	40.3	7.0	5.7
İsveç	36.9	8.0	4.6
Japonya	37.5	8.7	4.3
Macaristan	34.4	10.9	3.1

Kaynak: Karluk, R. (1997)

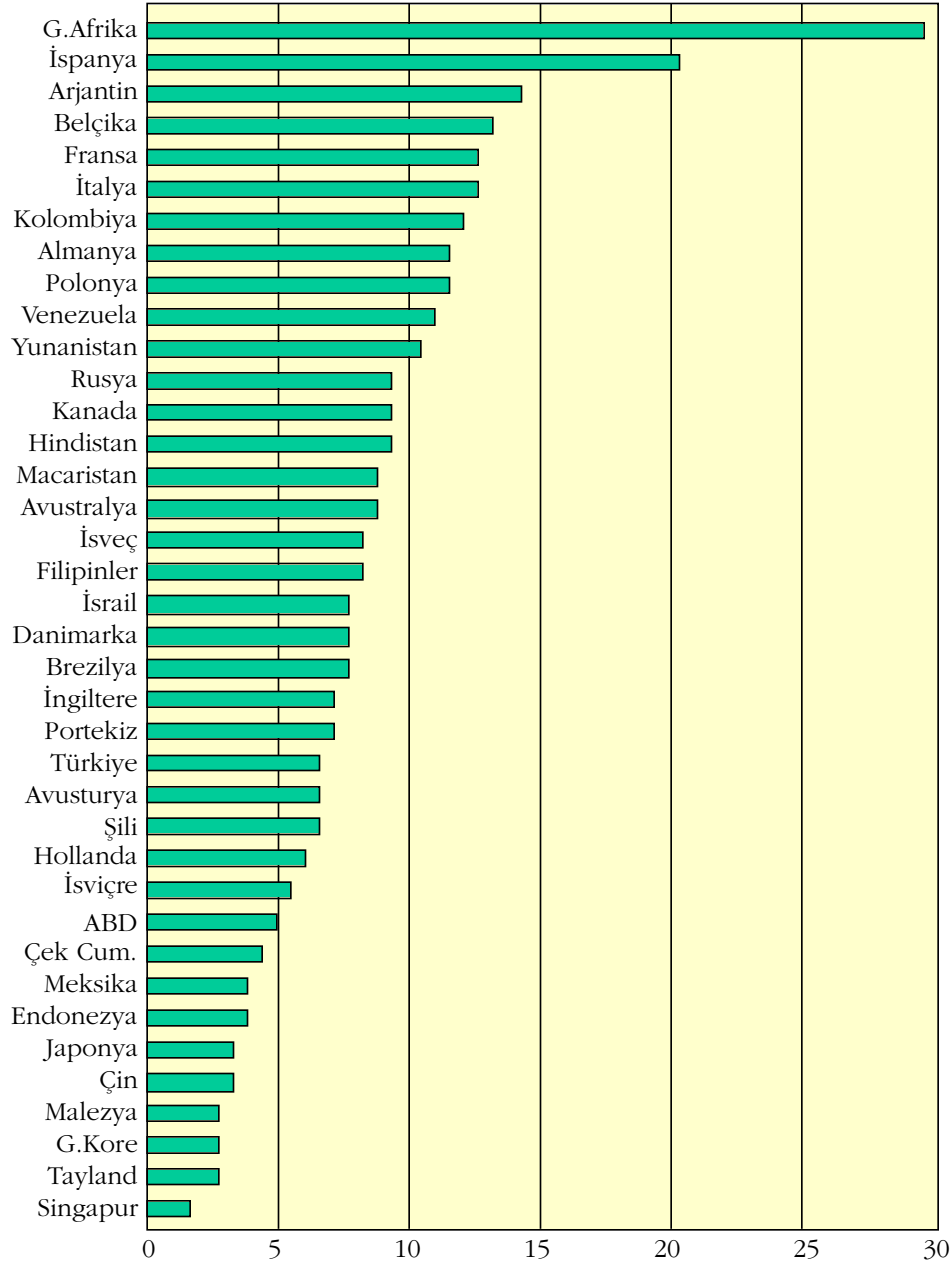
Dünyada gelirin en adaletsiz dağıldığı ülke Brezilya'dır. Bu ülkede, nüfusun en zengin %20'si toplam gelirin %68'ini alırken en yoksul %20'si gelirin yalnızca %2'si ile yetinmek zorundadır. En zengin %20'nin ulusal gelirin %60'ından fazlasını aldığı ülkeler Kenya, Zimbabve, Lesotho, Guetamala, Güney Afrika ve Şili'dir. Bunların ardından ise Türkiye'nin de içinde bulunduğu ve nüfusun en zengin %20'sinin toplam gelirin %55'ini aldığı Yeni Gine, Nikaragua, Honduras, Senegal, Kolombiya, Panama, Dominik Cumhuriyeti, Venezuela, Meksika gibi ülkeler gelmektedir. Av-

rupa Birliği içinde Türkiye'ye en yakın bilinen ülkelerden İspanya'da en zengin %20'nin ulusal gelirden aldığı pay %37, en yoksul %20'nin payı da %8'dir. Dünya ortalamasına bakıldığında, nüfusun en zengin %20'si gelirin %85'ini elinde tutarken en yoksul %20'nin payı %1'dir. Türkiye, istatistikleri bilinen 133 ülke arasında gelir dağılımı açısından en kötü 16 ülke arasındadır (Karluk, 1997).

Ülkemiz, aynı zamanda toplam 62.8 milyonluk nüfusuyla dünyanın en kalabalık 16. ülkesidir. Bu nüfusun yalnızca %33'ü üretime katılabilecek durumdadır. Avrupa ülkelerinde ise bu oran %45 dolayındadır. Türkiye'nin temel sorunu, yılda %2 oranında artan ve üretime katılmayan 14 yaşın altındaki genç nüfustur. Güçlü bir ekonomide nüfusun çoğunluğunu gençlerin oluşturması bir üstünlük sayılabilir. Ancak istihdam olanaklarının sınırlı olduğu bir ülkede genç nüfus ciddi bir sorun kaynağıdır. Bugünkü nüfus artış hızı ile Türkiye günde 2740 kişiye iş yaratmak zorundadır. Bir kişiye istihdam yaratabilmek için yapılması gereken ortalama yatırımın 14 milyar TL. olduğu dikkate alınır, Türkiye, işsizliği önlemek amacıyla günde 38 trilyon TL. değerinde yatırım yapmak durumundadır (MESS, 1998a).

Birçok ülke, ulusal gelirinin önemli bir bölümünü yeni iş olanakları yaratmak amacıyla kullanmaktadır. Örneğin, Avrupa Birliği'nin son beş yıllık bütçesinin %10'u istihdamı geliştirme çalışmalarına ayrılmıştır. Çeşitli ülkelerin 1970-1996 yılları arasındaki istihdam yaratma kapasiteleri incelendiğinde, en büyük artışın %71 ile Kanada'da gerçekleştiği; bunu %61 oranıyla ABD'nin izlediği görülmektedir. Aynı dönemde, Avrupa ülkelerindeki istihdam artışı ise %37'nin altında gerçekleşmiştir. Avrupa Birliği ülkeleri içinde istihdamdaki gelişmenin en fazla olduğu ülkeler Hollanda ve Yunanistan'dır. Belçika, Finlandiya ve İspanya'da ise gerileme yaşanmıştır.

Türkiye'de 1970-1996 dönemindeki istihdam artışı %58 olmuştur. Bu oran, Avrupa ülkeleri ortalamasının üzerindedir. Ancak aynı dönem içinde Türkiye nüfusu 35.6 milyondan 62.8 milyona yükselerek %76 oranında bir artış göstermiştir. Avrupa Birliği ülkelerinde, sözkonusu dönemde nüfus artışı %15 olduğu için Türkiye'deki istihdam artışı yetersiz kalmıştır. Dahası, aşırı nüfus artışı nedeniyle, ülkemizdeki sabit sermaye yatırımlarının %35'e yakın bir bölümü konut üretimine gitmiştir. Tüm bu çabalara karşın işsizlik ortadan kaldırılamamış ve olumsuz etkilerini sürdürmüştür. Şekil 1, bazı ülkelerin işsizlik oranlarını yansıtmaktadır.



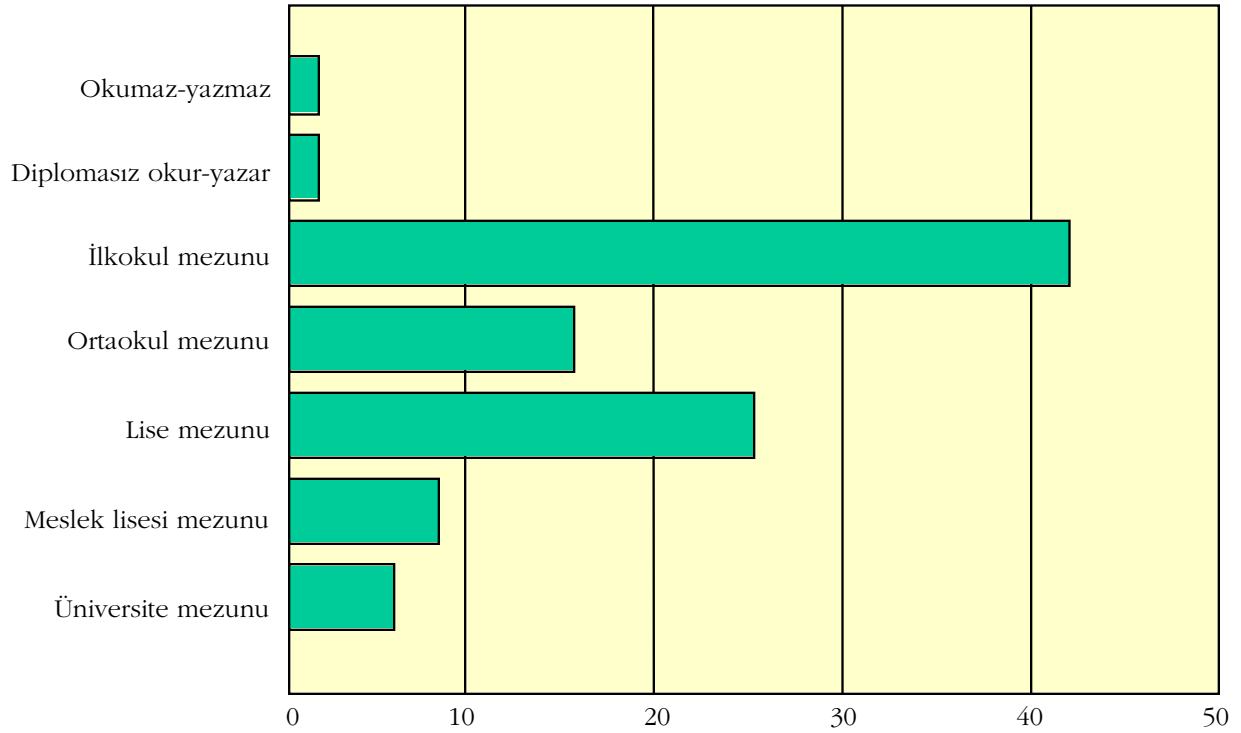
Şekil 1. Ülkelere Göre İşsizlik Oranları (%)

Kaynak: IMD. (1998)'den yararlanılarak düzenlenmiştir .

Buna göre, işsizlik oranının en yüksek olduğu ülke Güney Afrika'dır. En düşük işsizlik oranı ise Singapur'da gözlenmektedir. AB ülkelerindeki ortalama işsizlik oranı %5, Türkiye'deki işsizlik oranı ise %6 dolayındadır. Çalışıyor görünen ama gerçek anlamda katma değer yaratmayanlar ile ücretsiz aile işçileri de hesaba katıldığında, Türkiye'deki oran iki katına yakındır. Ülkemizdeki ücretsiz aile işçilerinin

oranı bile %30'lara ulaşmaktadır. Oysa, bu konudaki dünya ortalaması %13'tür. Buradan hareketle, Türkiye'deki gerçek işsizlik oranının %12 dolayında olduğu ileri sürülebilir. Zaten uluslararası karşılaştırmalarda, Türkiye'deki resmi işsizlik rakamlarının dikkatle yorumlanması gerektiği yönünde uyarılar yapılmaktadır (OECD, 1998).

Ülkemizdeki işsizlerin en önemli özelliği, yaşlarının genç olmasına karşın eğitim düzeylerinin düşüklüğüdür. Şekil 2, Türkiye'deki işsizlerin eğitim durumlarına göre dağılımını yansıtmaktadır.



Şekil 2. Türkiye'deki İşsizlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı (%)

Kaynak: DİE. (1998)'den yararlanılarak düzenlenmiştir .

Buna göre, işsizlerimizin %3'ü hiçbir okula gitmemiş, %58'i ise ilköğretimi tamamlamıştır. Ortaöğretimi bitiren işsizlerin oranı %33 olup, bunların yalnızca %8'i meslek lisesi mezunudur. Yükseköğretim diplomasına sahip olan işsizlerimizin oranı %6'dır. Bu durum, iş arayan her üç yurttaşlarımızdan ikisinin hiçbir mesleki yeterliğe sahip olmadığını göstermektedir. Eksik istihdamda olanların eğitim durumlarına bakıldığında ise, bu insanların %83'ünün ilköğretim ve daha az bir eğitim düzeyine sahip oldukları gözlenmektedir. Oysa, Türkiye'deki işsizlerin %60'ı uzun süreli işsizlerdir ve %50'si de henüz gençlik çağındadır (DİE, 1997).

Eğitim kurumları işsizlik sorununa duyarsız kaldıklarında, niteliksiz ve üretime katkıda bulunamayan bir işgücü yaratılmaktadır. Oysa, ekonominin gereksinimlerini dikkate alan bir mesleki ve teknik eğitim sistemi, işletmelerin aradığı nitelikli işgücünü hazırlayacağı gibi, istihdam sektörleri arasındaki optimal dengenin sağlanmasına da yardımcı olabilir. Nitekim, az gelişmiş ülkelerin sahip olduğu işgücünün büyük bir bölümü emek-yoğun bir sektör olan tarımda çalışırken, gelişmiş ülkelerde eğitimli ve nitelikli insanın önem kazandığı hizmet sektörüne yönelme başlamıştır (National Center on Education and the Economy, 1990). Hatta, birçok ülkede bu sektör ağırlıklı durumdadır. Çizelge 2, bazı ülkelerdeki çalışanların istihdam edildikleri sektörlerle göre dağılımını göstermektedir.

Çizelge 2
Sektörlere Göre Ülkelerin İstihdam Durumları

Ülkeler	Tarım (%)	Sanayi (%)	Hizmet (%)
Kanada	4.1	22.8	73.1
ABD	2.8	23.9	73.3
Japonya	5.5	33.3	61.2
Avustralya	5.1	22.6	72.3
Yeni Zelanda	9.5	24.6	65.9
Avusturya	7.3	31.3	61.4
Finlandiya	7.1	27.6	65.3
Fransa	4.6	25.9	69.5
Almanya	3.3	37.5	59.1
İtalya	7.0	32.1	60.9
Norveç	4.3	37.1	58.7
Portekiz	12.3	31.7	56.1
İspanya	8.7	29.7	61.6
İsveç	2.9	26.1	70.9
İsviçre	4.5	28.0	67.5
Türkiye	45.8	21.7	32.5
İngiltere	1.9	27.2	70.4
Ortalama	8.07	28.42	63.51

Kaynak: OECD. (1998).

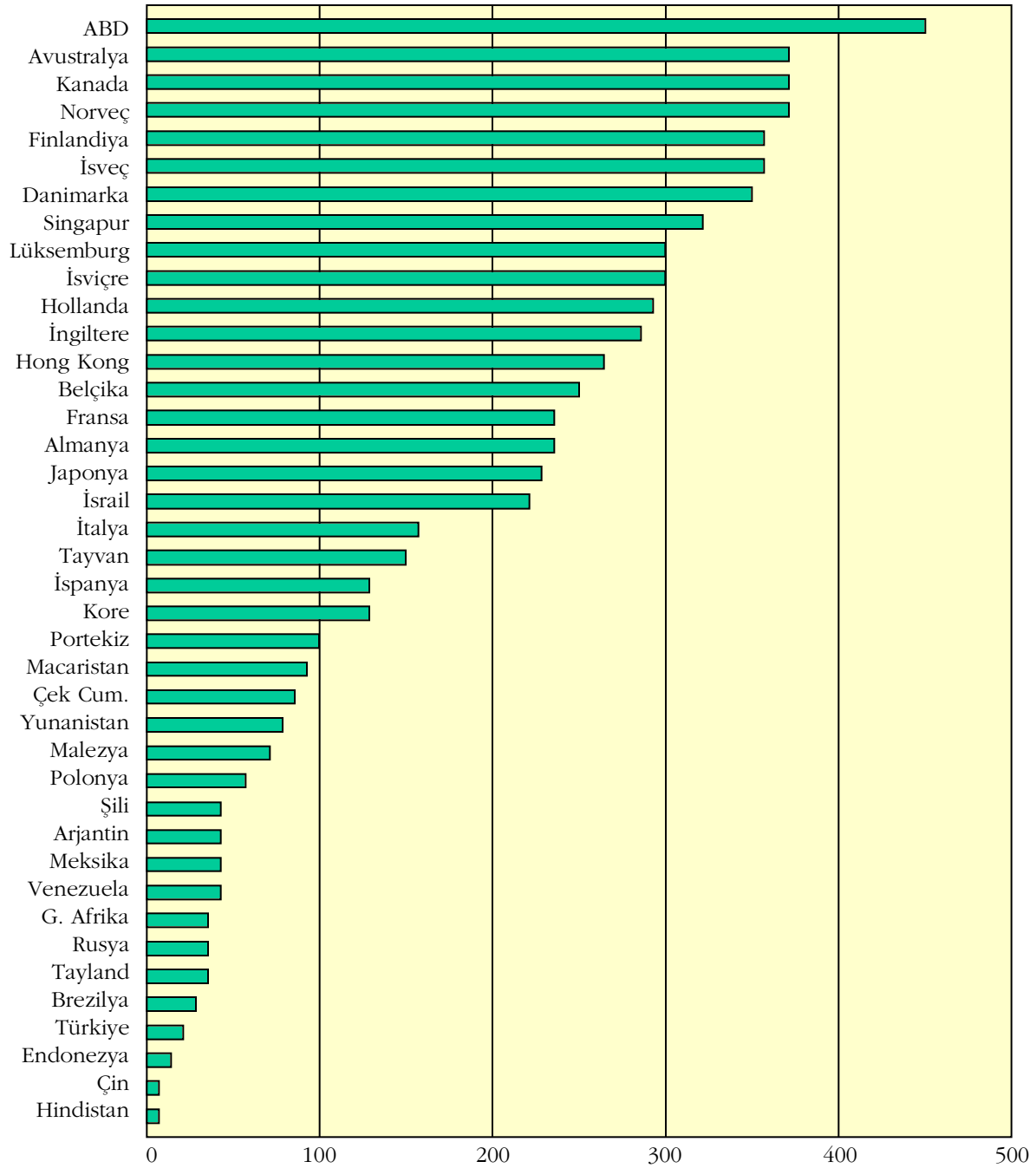
Çizelgede istatistikleri verilen ülkelerin ortalaması alındığında, çalışanların %8'i tarım, %28'i sanayi ve %64'ü hizmet sektöründe görev yapmaktadır. Özellikle Kanada, ABD, Japonya, Fransa, İngiltere ve Almanya gibi teknolojik açıdan gelişmiş ülkelerde tarımda çalışan kişiler toplam çalışanların %5'ten daha az bir bölümünü oluştururken, hizmet sektöründe çalışanların oranı %70 dolayındadır. Türkiye'de ise, tarım alanında çalışanların oranı %46, hizmet sektöründe çalışanların oranı %33'tür. Başka bir deyişle, Türkiye, Avrupa ülkeleri arasında, tarımda en yüksek ve hizmet sektöründe en düşük istihdam oranlarına sahiptir. Bu rakamlar, ülkemizin bir tarım toplumu olduğunu ve teknolojik gelişmelerin ürünü olan yeni mesleklerin henüz istihdamda belirleyici konuma gelemediğini göstermektedir.

Bir ülkedeki işsiz sayısının azlığı ve üretken işgücünün toplam nüfus içindeki yoğunluğu, ekonomik kalkınmanın temel göstergelerinden biridir. Ancak bu yalnızca nicel bir durumdur. Oysa, iyi eğitilmiş ve uygun istihdam olanakları sağlanmış bir işgücünün varlığı, o ülkenin gelişmişliğinin nitel bir kanıtıdır. Kuşkusuz bu durum, başdöndürücü bir hızla ilerleyen teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilme yeteneğiyle de yakından ilişkilidir.

Teknoloji Devrimi

Çağdaş toplumdaki üretim ilişkileri, büyük ölçüde ileri teknolojik sistemlere dayanmakta ve bu teknolojiler eğitim açısından yeni gereksinimler yaratmaktadır. Üretim teknolojileri, insan emeğinin çalışma yaşamındaki önemini azalttığı gerekçesiyle başlangıçta bazı endişelere neden olsa da, kısa sürede kendi insangücü istemlerini yaratarak uygun nitelikleri kazanan kişilerin istihdam şanslarını artırmaktadır. Eğitim kurumlarından beklenen, bu teknolojileri yaratıcı biçimde kullanabilecek insanları yetiştirmektir. Ancak eğitim kurumları, şu andaki yapı ve işleyişleriyle, bu tür gereksinimleri karşılayabilecek konumda değildirler. Aslında bu durum, okulların teknolojik gelişmeleri algılama konusundaki yavaşlığından kaynaklanmaktadır.

Bu yavaşlık, yeni teknolojik gelişmelerin temelini oluşturan bilgisayarların yaygınlaşması konusunda somut olarak görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde, yaşamın her alanında bilgisayar kullanılırken, az gelişmiş ülkelerin bilgisayarlaşma altyapısı oldukça yetersizdir. Oysa, teknolojik altyapıya zamanında yatırım yapılamaması, sanayileşme hızını yavaşlatmaktadır. Şekil 3, çeşitli ülkelerde 1000 kişiye düşen bilgisayar sayısını yansıtmaktadır.



Şekil 3. Çeşitli Ülkelerde Bin Kişiye Düşen Bilgisayar Sayısı

Kaynak: IMD. (1998).

Bilgisayarlaşmanın en yaygın olduğu ülke ABD'dir. Onu sırasıyla Avustralya ve Kanada izlemektedir. En alt sıradaki üç ülke Endonezya, Çin ve Hindistan'dır. İlk sıradaki ABD'de 1000 kişiye 450 bilgisayar düşerken, bu rakam Türkiye'de 20'dir.

Dünya ortalamasının 50 olduğu dikkate alınır, ülkemizdeki bilgisayarlaşma çabaları henüz başlangıç aşamasındadır. Türkiye'deki bilgisayarlaşma oranıyla, uluslararası sermaye yatırımlarını çekme konusunda yarış içinde olduğumuz bazı Avrupa ülkelerinin oranları karşılaştırıldığında; İspanya'da 6, Portekiz'de 5 ve Yunanistan'da 4 kat daha fazla bilgisayarlaşma vardır. İnternet bağlantısına sahip olma konusundaki durum da benzerlik göstermektedir. Türkiye'de 1000 kişiye düşen İnternet bağlantısının sayısı 4 iken, bu rakam Portekiz'de 18, Yunanistan'da 19 ve İspanya'da 31'dir. Birinci sıradaki ABD'de ise 442'dir. Bu rakamlar, bilgisayara dayalı çağdaş teknolojilerin altyapısını oluşturma konusunda ne kadar yetersiz olduğumuzu göstermesi bakımından oldukça düşündürücüdür.

Okullarımızdaki bilgisayarlaşma düzeyine bakıldığında, genel olarak bilgisayar başına 700 öğrenci düşmektedir. Bu oran, ilköğretimde 4000 öğrenciye çıkarken, mesleki ve teknik ortaöğretimde 120'ye kadar inmektedir. Bundan 15 yıl önce "bir milyon bilgisayar" sloganıyla yola çıkan Türkiye'nin okullarında bugün yalnızca 17 bin dolayında bilgisayar vardır (Karasar ve Şimşek, 1996). Kuşkusuz, bilgisayarlaşma düzeyi tek başına yeterli bir teknolojik gelişme ölçütü değildir ama çağdaş üretim teknolojilerinin temelini oluşturan teknolojik okur-yazarlığın kazandırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, bilgisayarlar, mutlaka yatırım yapılması gereken eğitim teknolojilerinin başında gelmektedir. Ne var ki, okullarımız, eğitim teknolojileri yerine üretim teknolojilerine yatırım yapma eğilimindedirler.

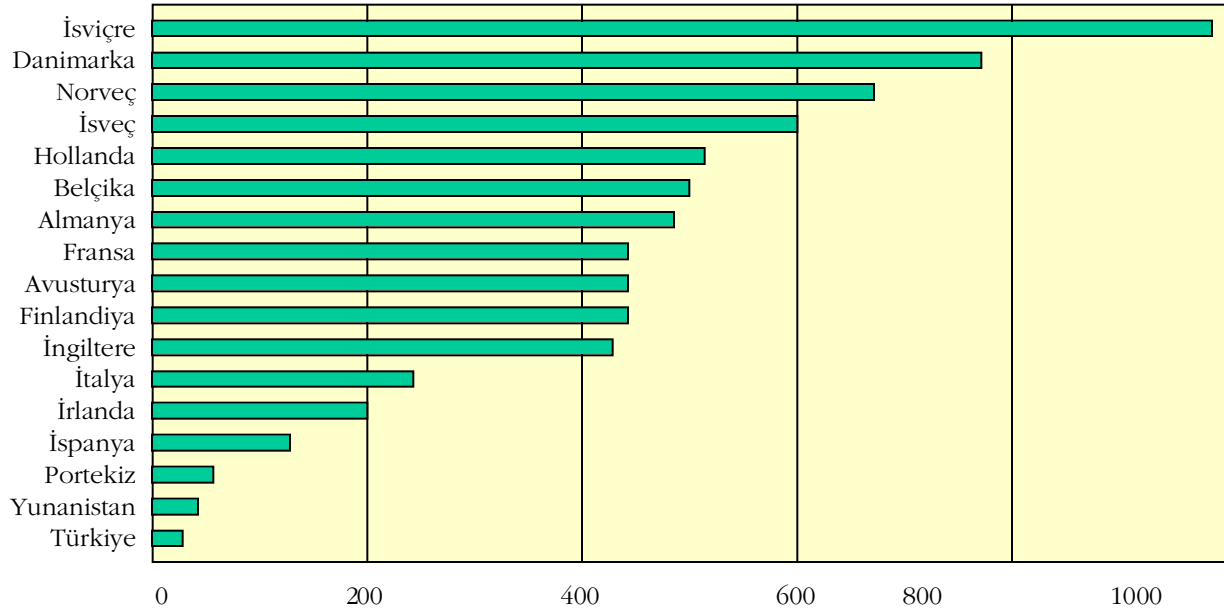
Bu durum, okulların teknolojiye bakış açısından kaynaklanmaktadır. Yakın bir zamana değin, okullar, işyerlerindeki teknoloji-insan ilişkisini, genelde makineler ve onları kullanan işgörenler arasındaki bir ilişki olarak görmüştür. Durum böyle olunca, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında, üretim için gerekli olan makineleri kullanabilen insanların yetiştirilmesi üzerinde durulmuştur. Bu amaçla, okullara çeşitli makineler alınmış ve bunların nasıl kullanılacağı öğretilmiştir.

Ancak, okullar ticari birer işletme değildir ve teknolojiye yaptıkları yatırım çoğunlukla eğitim amaçlıdır. Daha da önemlisi, işyerlerinde kullanılan teknolojiler büyük bir hızla değişmekte ve okulların kendi donanımlarını sürekli güncelleştirmeleri zorlaşmaktadır. Bu nedenle, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının, üretimde kullanılan yüksek teknolojilere ciddi oranlarda yatırım yapmaları akılcı değildir. Zaten, kısa bir süre sonra okullardaki makineler işyerlerinde kullanımdan kaldırılmakta ve okullar kendi teknolojilerini yenileyemez duruma düşmektedirler.

Teknolojik gelişmelerin okulları etkilediği bir başka boyut, öğrenme kaynağı olarak kullanılacak yeni teknolojilerin ortaya çıkmasıdır. Bu teknolojiler, birer

eğitim ortamı olarak hizmet vermekte ve öğretim-öğrenme süreçlerinin etkenliğini artırmaktadır. Hatta bazı teknolojiler sayesinde, bireyler okula gelmeden ya da öğreticiyle etkileşime girmeden kendi öğrenme gereksinimlerini giderebilmektedirler. Sözkonusu teknolojilere örnek olarak işyerlerindeki telekonferans sistemleri, videotex uygulamaları ve bilgisayar ağları gösterilebilir. Bu teknolojiler aracılığıyla, çalışanların sürekli eğitim olanaklarından yararlanmaları sağlanmakta ve örgün eğitim kurumları üzerindeki baskı azalmaktadır.

Hem uluslararası rekabette üstünlük sağlayabilmek hem de yurttaşlarına nitelikli bir eğitim verebilmek için her ülke yeni teknolojilere yatırım yapmak zorundadır. Ancak bu konuda ülkeler arasında önemli farklılıklar gözlenmektedir. Şekil 4, Avrupa ülkelerinin iletişim teknolojilerine yaptıkları kişi başına harcamaları göstermektedir. Burada iletişim teknolojilerinin seçilmesinin nedeni, en hızlı teknolojik gelişmelerin bu alanda ortaya çıkması ve iletişim ağlarının öteki teknolojilerin kullanımı için sağlam bir altyapı oluşturmasıdır (Şimşek, 1998a).



Şekil 4. Avrupa'da İletişim Teknolojilerine Yapılan Kişi Başına Harcamalar (\$)

Kaynak: OECD. (1995).

Bu rakamlardaki gerçek, Avrupa'nın en geri kalmış ülkeleri olan Türkiye, Yunanistan ve Portekiz'in iletişim teknolojilerine en az yatırım yapan ülkeler olmasıdır. Avrupa'da iletişim teknolojilerine en çok yatırım yapan ülkelerin başında İsviçre gelmekte, onu sırasıyla Danimarka, Norveç ve İsveç gibi İskandinav lkeleri izlemektedir. İsviçre, iletişim teknolojileri için kişi başına yaklaşık 1000 dolarlık yatırım yaparken, bu rakam Türkiye'de yalnızca 16 dolardır. Bu da göstermektedir ki, Türkiye bu konuda Avrupa'dan çok geridedir.

Yeni teknolojik gelişmelerin bir başka sonucu, geleneksel olarak insanın yaptığı birçok işin makineler tarafından yapılmasıdır. Bu durum, işsizliği artırıyor gibi görünse de, aslında teknolojinin yarattığı yeni ama farklı iş olanaklarıyla dengelenmektedir. nemli olan, işgücünün teknolojiye uyum yeteneğini geliştirebilmesidir. Bu da, alınan mesleki ve teknik eğitimin sağlamlığına bağlıdır. Bu nedenle, birçok ülke, teknoloji devriminin ortaya çıkardığı oluşumları dikkate alan bir mesleki ve teknik eğitim sistemi kurmak için çalışmaktadır (Hough, 1984). Ancak bu abalaların çoğunda, küresel ölçekli gelişmelerin yapılacak eğitim reformlarını kısa sürede geçersiz kılmaması için önlemler alınmaktadır.

Küreselleşme

Mesleki ve teknik eğitimde yeniden yapılanmayı gerektiren bir başka neden, küreselleşme olgusudur. Son yıllarda yaşanan ve teknoloji desteğiyle yürütülen pazar savaşının bir sonucu olarak, ülkelerin ulusal sınırları iyice belirsiz hale gelmiştir. Yeni geliştirilen mal ya da hizmetler kısa sürede tüm ülkelere pazarlanmakta ve geniş halk kitleleri tarafından kullanılmaktadır. Tüketiciler rn seçimi yaparken, artık satın alacakları ürünün nerede ya da kim tarafından üretildiğinden çok onun sağlayacağı yarar ve kaliteye bakmaktadırlar.

Küreselleşme olgusuyla birlikte, gelişmiş ülkelerin mal ya da hizmet kalitesi tüm ülkeler için geçerli bir ölçüt olmaktadır. Bu ölçütlere uygun üretim yapabilmek için de, az gelişmiş ülkelerdeki işletmeler kendilerini yenilemek zorunda kalmaktadırlar. Ancak, bu sanıldığı kadar kolay değildir. Teknoloji transferi yapılsa bile, bunları kullanacak insan kaynaklarının yetiştirilmiş olması gerekmektedir. Bu da, özellikle mesleki ve teknik eğitim aracılığıyla, tüm yurttaşlara geçerli ve güncelleştirilebilir bir teknoloji kültürünün kazandırılmasına bağlıdır.

Yurttaşlarına sağlam bir teknoloji kültürü veremeyen ülkelerin uluslararası rekabet gücü azalmaktadır. Ülkelerin rekabet gücü ise, başka etkenlerin yanında, eğitim sistemlerinin rekabetçi ekonominin gereksinimlerini karşılayabilme olanağından etkilenmektedir. Bu da, eğitim yatırımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Çizelge 3, bazı l-

Bu rakamlardaki gerçek, Avrupa'nın en geri kalmış ülkeleri olan Türkiye, Yunanistan ve Portekiz'in iletişim teknolojilerine en az yatırım yapan ülkeler olmasıdır. Avrupa'da iletişim teknolojilerine en çok yatırım yapan ülkelerin başında İsviçre gelmekte, onu sırasıyla Danimarka, Norveç ve İsveç gibi İskandinav lkeleri izlemektedir. İsviçre, iletişim teknolojileri için kişi başına yaklaşık 1000 dolarlık yatırım yaparken, bu rakam Türkiye'de yalnızca 16 dolardır. Bu da göstermektedir ki, Türkiye bu konuda Avrupa'dan çok geridedir.

Yeni teknolojik gelişmelerin bir başka sonucu, geleneksel olarak insanın yaptığı birçok işin makineler tarafından yapılmasıdır. Bu durum, işsizliği artırıyor gibi görünse de, aslında teknolojinin yarattığı yeni ama farklı iş olanaklarıyla dengelenmektedir. nemli olan, işgücünün teknolojiye uyum yeteneğini geliştirebilmesidir. Bu da, alınan mesleki ve teknik eğitimin sağlamlığına bağlıdır. Bu nedenle, birçok ülke, teknoloji devriminin ortaya çıkardığı oluşumları dikkate alan bir mesleki ve teknik eğitim sistemi kurmak için çalışmaktadır (Hough, 1984). Ancak bu abalaların çoğunda, küresel ölçekli gelişmelerin yapılacak eğitim reformlarını kısa sürede geçersiz kılmaması için önlemler alınmaktadır.

Küreselleşme

Mesleki ve teknik eğitimde yeniden yapılanmayı gerektiren bir başka neden, küreselleşme olgusudur. Son yıllarda yaşanan ve teknoloji desteğiyle yürütülen pazar savaşının bir sonucu olarak, ülkelerin ulusal sınırları iyice belirsiz hale gelmiştir. Yeni geliştirilen mal ya da hizmetler kısa sürede tüm ülkelere pazarlanmakta ve geniş halk kitleleri tarafından kullanılmaktadır. Tüketiciler rn seçimi yaparken, artık satın alacakları ürünün nerede ya da kim tarafından üretildiğinden çok onun sağlayacağı yarar ve kaliteye bakmaktadırlar.

Küreselleşme olgusuyla birlikte, gelişmiş ülkelerin mal ya da hizmet kalitesi tüm ülkeler için geçerli bir ölçüt olmaktadır. Bu ölçütlere uygun üretim yapabilmek için de, az gelişmiş ülkelerdeki işletmeler kendilerini yenilemek zorunda kalmaktadırlar. Ancak, bu sanıldığı kadar kolay değildir. Teknoloji transferi yapılsa bile, bunları kullanacak insan kaynaklarının yetiştirilmiş olması gerekmektedir. Bu da, özellikle mesleki ve teknik eğitim aracılığıyla, tüm yurttaşlara geçerli ve güncelleştirilebilir bir teknoloji kültürünün kazandırılmasına bağlıdır.

Yurttaşlarına sağlam bir teknoloji kültürü veremeyen ülkelerin uluslararası rekabet gücü azalmaktadır. Ülkelerin rekabet gücü ise, başka etkenlerin yanında, eğitim sistemlerinin rekabetçi ekonominin gereksinimlerini karşılayabilme olanağından etkilenmektedir. Bu da, eğitim yatırımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Çizelge 3, bazı l-

kelerde eğitim sistemlerinin rekabetçi ekonominin gereksinimlerini karşılayabilme durumu ile eğitime yapılan harcamalar arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Çizelge 3 : Eğitim Sistemlerinin Rekabetçi Ekonominin Gereksinimlerini Karşılama Durumu

Ülkeler	GSYİH'dan Eğitime Yapılan Harcama (%)	Eğitim Sisteminin Rekabeti Karşılama Puanı
Finlandiya	7.3	6.90
İrlanda	5.8	6.89
İsviçre	5.7	6.86
Belçika	5.6	6.58
Almanya	5.9	6.22
Danimarka	7.2	6.18
Hollanda	5.0	5.98
Norveç	7.6	5.91
İsveç	6.9	5.13
Japonya	4.9	4.98
Çek Cumhuriyeti	5.0	4.56
Macaristan	6.6	4.44
İspanya	5.3	4.41
Fransa	6.1	4.15
ABD	6.8	3.63
Portekiz	5.4	3.61
İtalya	5.1	3.60
Türkiye	3.3	3.05
İngiltere	5.0	2.79
Meksika	4.1	2.29
Ortalama	5.7	4.91

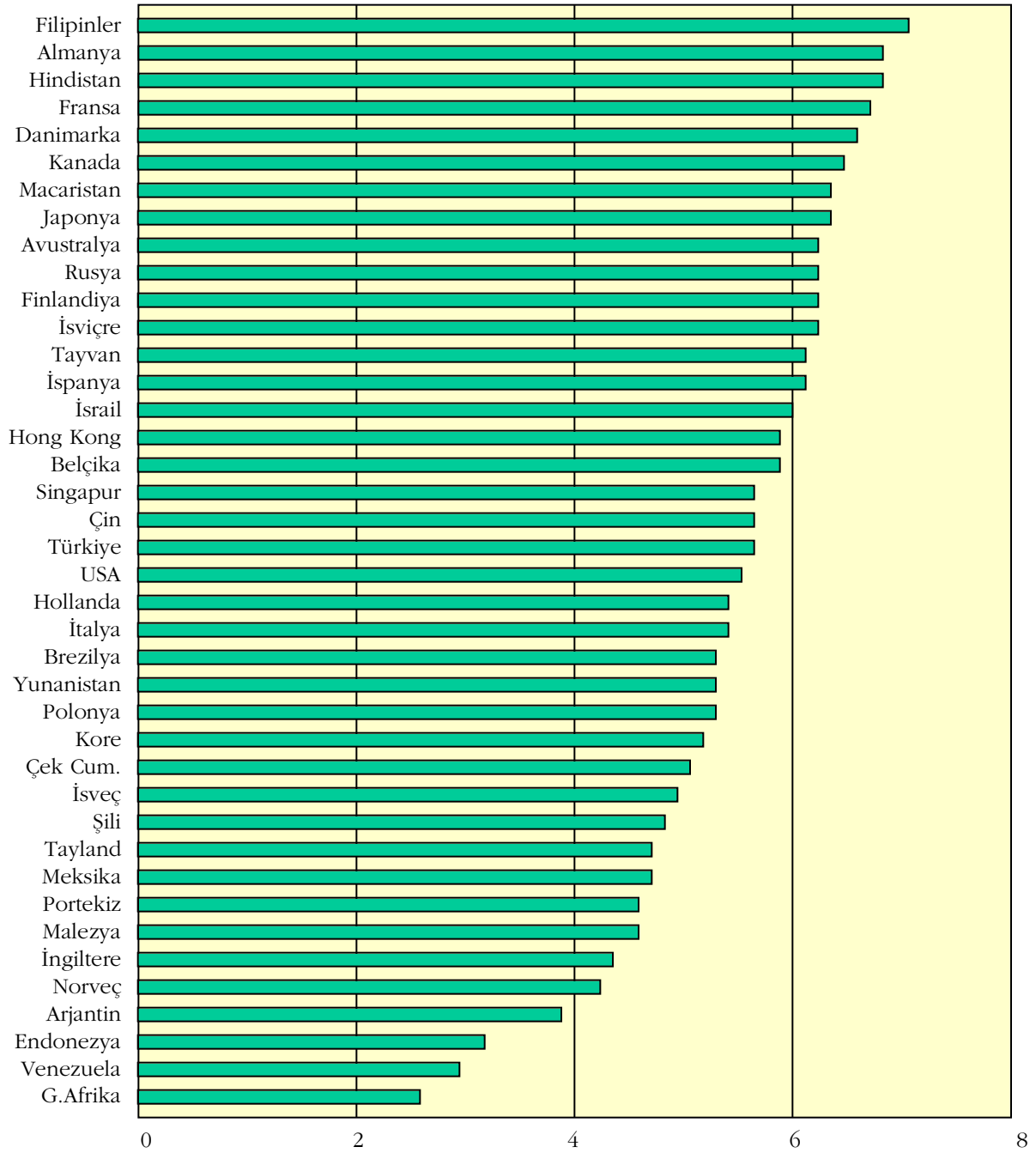
Kaynak: MESS. (1997).

Çizelgedeki yirmi ÷lkeye ilişkin rakamlar incelendiğinde, eğitim sistemlerinin rekabetçi ekonominin gereksinimlerini karşılama konusundaki ortalama puanı 4.91'dir. Buna karşılık, ulusal gelirden eğitime yapılan harcamaların oranı %5.7'dir. En iyi durumdaki ÷lkeler, Avrupa'nın küçük ama sanayileşmiş ÷lkeleridir. Türkiye'nin yeri, 20 ÷lke arasında 17. sıradır. ÷lkelerin rekabet puanlarıyla eğitim harcamaları arasındaki korelasyon katsayısı ise 0.52 olarak bulunmuştur. Bu, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Başka bir deyişle, eğitime yapılan harcama arttıkça ÷lkelerin küresel rekabete katılabilme gücü de artmaktadır.

Ekonomik yatırımlar ile eğitim sistemi arasında işlevsel bir ilişki kurulabilirse, işverenlerin aradığı nitelikli elemanları yetiştirmek kolaylaşacaktır. Bu dengenin tam sağlanamadığı ÷lkelerdeki işgücü, eğitilmiş ama aranan özellikleri kazanamamış kişilerden oluşacak ve bu durum ÷lkenin rekabet gücünü olumsuz etkileyecektir. şekil 5, nitelikli işgücü bulabilme açısından çeşitli ÷lkelerdeki durumu yansıtmaktadır.

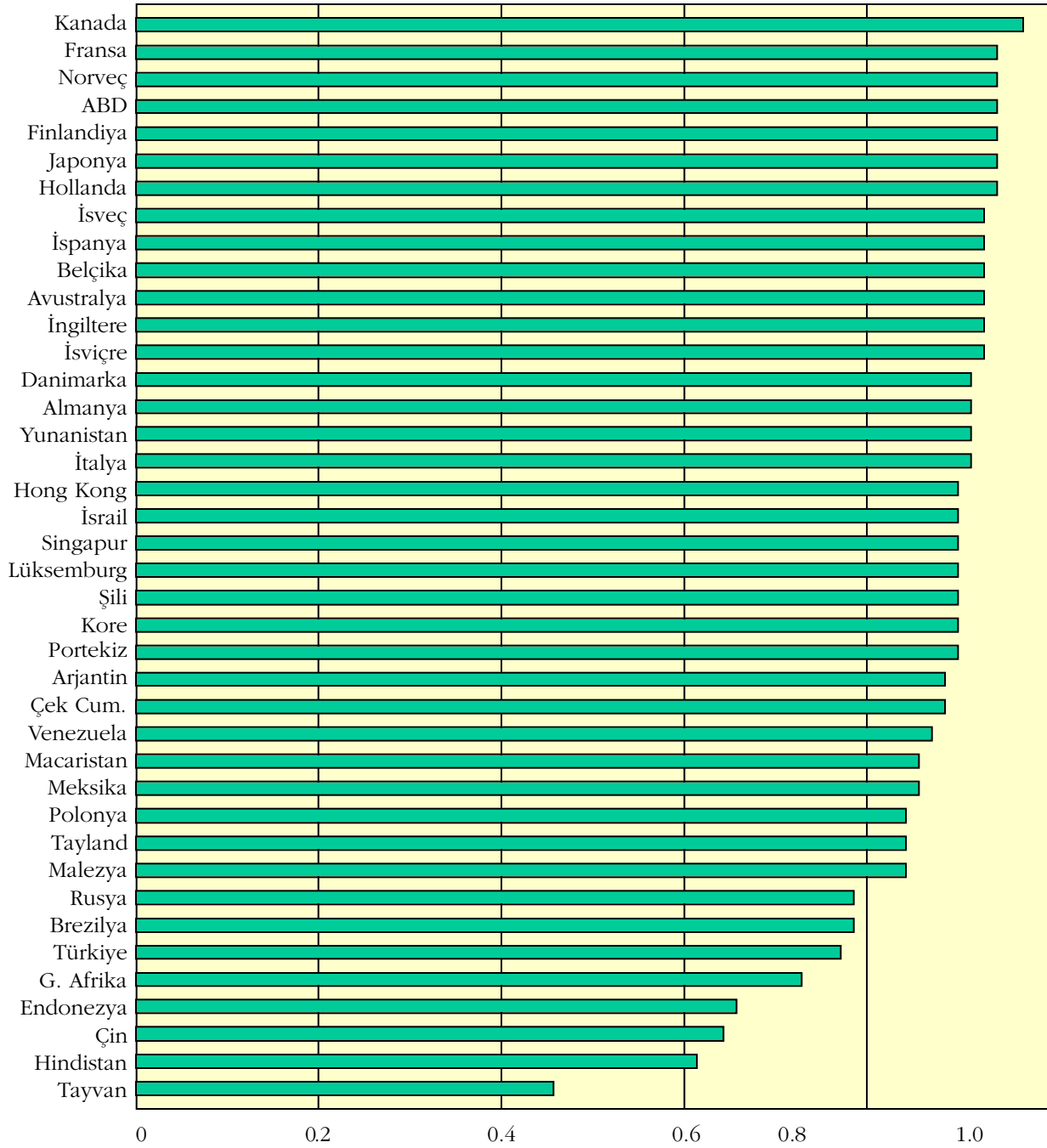
şekildeki yüksek puanlar, nitelikli işgücü bulmanın daha kolay olduğu ÷lleleri göstermektedir. Buna göre ilk on sırada yer alan ÷lkelerin çoğunluğunu Almanya, Fransa, Danimarka, Kanada, Japonya, Avustralya ve Rusya gibi sanayileşmiş ÷lkeler oluşturmaktadır. Dolayısıyla, gelişmiş ÷lkeler, aynı zamanda nitelikli işgücü açısından zengin olan ÷lkelerdir. En alt sıradaki on ÷lkenin çoğunluğu ise Tayland, Meksika, Portekiz, Malezya, Arjantin, Endonezya, Venezuela ve Güney Afrika gibi geri kalmış ÷lkelerden oluşmaktadır. Türkiye, 40 ÷lke arasında 20. sırada yer almaktadır. Bu demektir ki, Türkiye'deki nitelikli işgücü talebi, arzından fazladır çünkü işverenler aradıkları elemanları bulmakta güçlük çekmektedirler.

Bir ÷lke'deki işgücünün niteliğini yansıtan evrensel göstergelerden biri de, insan gelişim değerleridir. Bu kavram, bireylerin temel gereksinimlerini karşılayabilmelerini, sağlıklı bir ortamda gelişebilmelerini ve toplumsal kalkınmaya işlevsel olarak katkıda bulunabilmelerini açıklar. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, ÷lkelerin insan gelişim değerlerini hesaplarken genellikle kişi başına düşen ulusal gelir, okullaşma düzeyi, okuma-yazma oranı ve ortalama yaşam beklentisi gibi temel nitelikli bazı değişkenleri dikkate almaktadır. şekil 6, çeşitli ÷lkelerin insan gelişim değerlerini yansıtmaktadır.



Şekil 5. Nitelikli İşgücü Bulabilme Açısından Bazı Ülkelerdeki Durum

Kaynak: IMD. (1998).



Şekil 6. Çeşitli Ülkelerin İnsan Gelişim Değerleri

Kaynak: IMD. (1998).

Bu konuda en yüksek değerlere sahip ilk beş ülke Kanada, Fransa, Norveç, ABD ve Finlandiya'dır. En alt sırada yer alan beş ülke ise Güney Afrika, Endonezya, Çin, Hindistan ve Tayvan'dır. Türkiye'nin insan gelişim değeri 1960 yılında 0.33 iken 1997 yılında 0.77 olarak bulunmuştur. Bu değerler yorumlanırken, 0.0-0.4 dü-

şük, 0.4-0.8 orta ve 0.8'in üzeri yüksek olarak değerlendirilmelidir. Birleşmiş Milletler tarafından 1997'de yayınlanan İnsan Gelişim Raporu'na göre, Türkiye, istatistikleri bilinen 175 ülke arasında 74. sırada ve orta düzeyde insan gelişim değerine sahip ülkeler arasında yer almaktadır.

Gelişmiş ülkelerdeki işgücü piyasası çok hareketli olduğu için, insanlar çalışma yaşamları boyunca dört ya da beş kez meslek değiştirmektedirler. Benzer bir durum az gelişmiş ülkelerde de gözlenmekte ve insan emeğinin yerini gelişmiş ülkelere transfer edilen yeni teknolojiler aldığı için çalışanların önemli bir bölümü işlerini kaybederek yeniden iş aramaktadırlar.

Demek oluyor ki, küreselleşme, dünya işgücü piyasasını tek ama devingen bir pazar haline getirmiştir. Geçmişte, geri kalmış ülkelere işçi getiren sanayileşmiş ülkeler artık sermaye ihracı yoluyla işgücünün ucuz ve nitelikli olduğu ülkelere yatırım yapmaktadırlar. Dolayısıyla, mesleki ve teknik eğitim veren kurumlarda yalnızca ulusal koşulları gözeterek dar ölçekli beceri eğitimi yerine, dünyadaki gelişmeleri yakından izlemeyi kolaylaştıracak teknik bir formasyonun kazandırılması ön planda tutulmalıdır. Bu yapılmadığı sürece, küresel gelişmeler, çalışma yaşamına aktarılamayacak ve eğitim ile istihdam dengesi tam anlamıyla kurulamayacaktır.

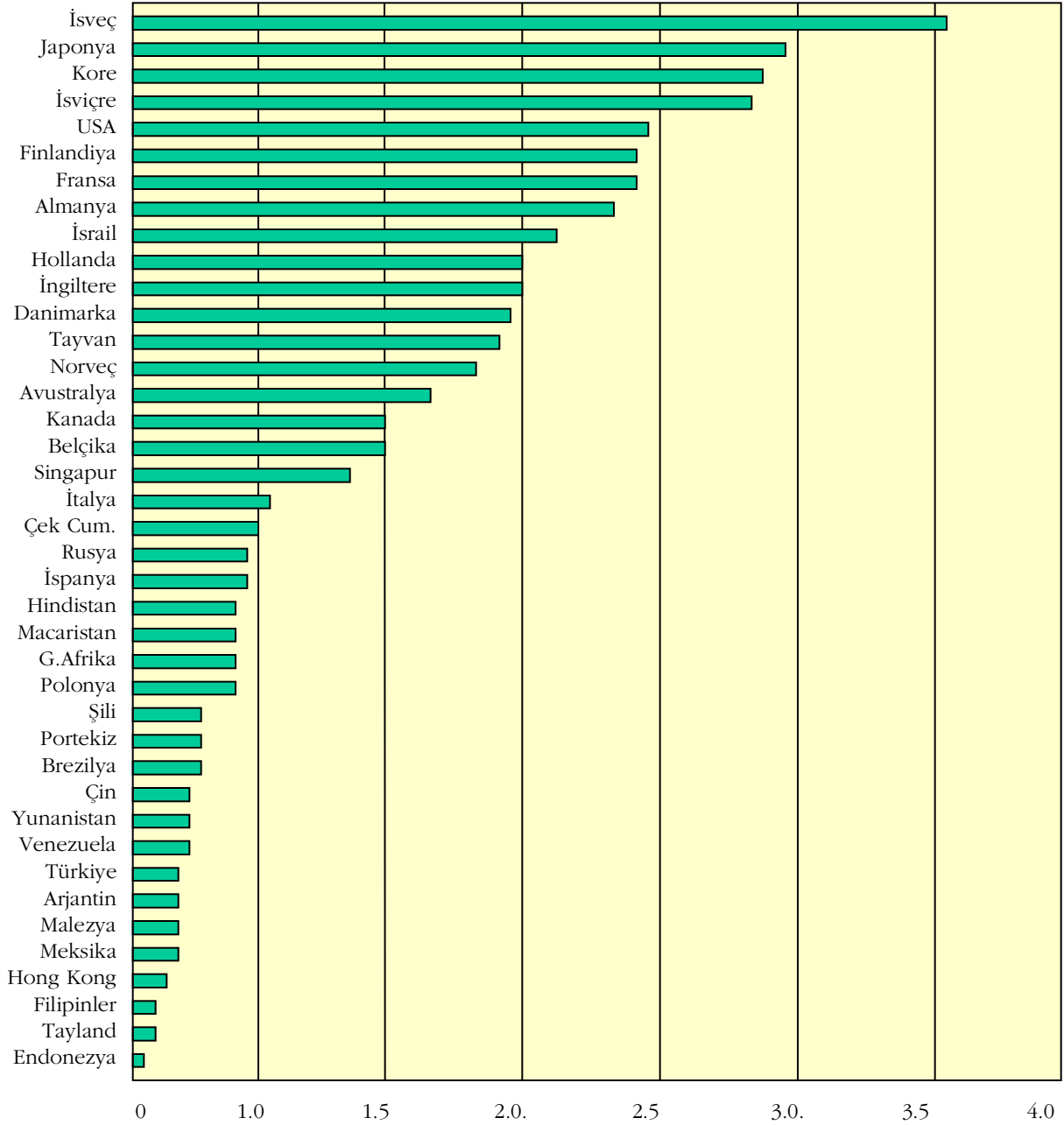
Bilgi Patlaması

Çağdaş insanın öğrenmesi gereken bilgi miktarı sürekli artmaktadır. Yapılan tahminlere göre, bilimsel bilgi her on yılda bir ikiye katlanmaktadır. Dahası, bugün sahip olduğumuz bilgilerin yüzde sekseni halen yaşayan kişiler tarafından üretilmiştir (Wriston, 1994). Bu da gösteriyor ki, artık bir mesleği tüm ayrıntılarıyla bilmek olanaklı değildir. O nedenle, daha çok bilgi edinmek yerine, işlevsel bilgiyi öğrenmek önem kazanmaktadır (Şimşek, 1996). Kaldı ki, üretilen bilgiler sonucunda yeni meslek dalları ortaya çıkmaktadır. İnsanların bu mesleklerle yakından ilgilenmeleri ve bunların birkaçını birleştiren bir alan seçmeleri kişisel üretkenliklerini artıracaktır.

Bilgi patlamasıyla birlikte bazı meslekler ortadan kalkarken, bazıları da sürekli eğitim almayı gerektirmektedir. Artık başlangıçta öğrenildiği biçimiyle yaşam boyu değişmeden süren hiçbir meslek kalmamıştır. Bu nedenle, bireyleri yetiştirirken, onların çağdaş gelişmeleri yakından izleyip kendi yaşamlarında gerekli uyarlamaları yapabilmelerini kolaylaştıracak bilgi, tutum ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Bu yeterliklerin başlıcaları uyum sağlama, iletişim kurma, doğru bilgiye ulaşma, karar verme, sorumluluk alma, yaratıcılık gösterme, işbirliği yapma, sorun çözme, karmaşık sistemleri algılama ve kendini geliştirmedir. Tüm çalışma alanla-

rı için geçerli olan bu yeterliklere sahip olmayan bireylerin bilgi toplumunun gereklerini yerine getirebilmeleri olanaklı değildir (Brennan, McGeevar, & Murray, 1993).

Bilgi patlaması, sürekli olarak yürütülen araştırma ve geliştirme çalışmalarının bir ürünü olduğu için her ülkenin bu çalışmalara özel bir önem vermesi gerekmektedir. Şekil 7, bazı ülkelerin araştırma-geliştirme çalışmalarına gayri safi yurt içi hasıladan yaptıkları harcamaları göstermektedir.



Şekil 7. Araştırma-Geliştirme Harcamalarının GSYİH'daki Payı (%)

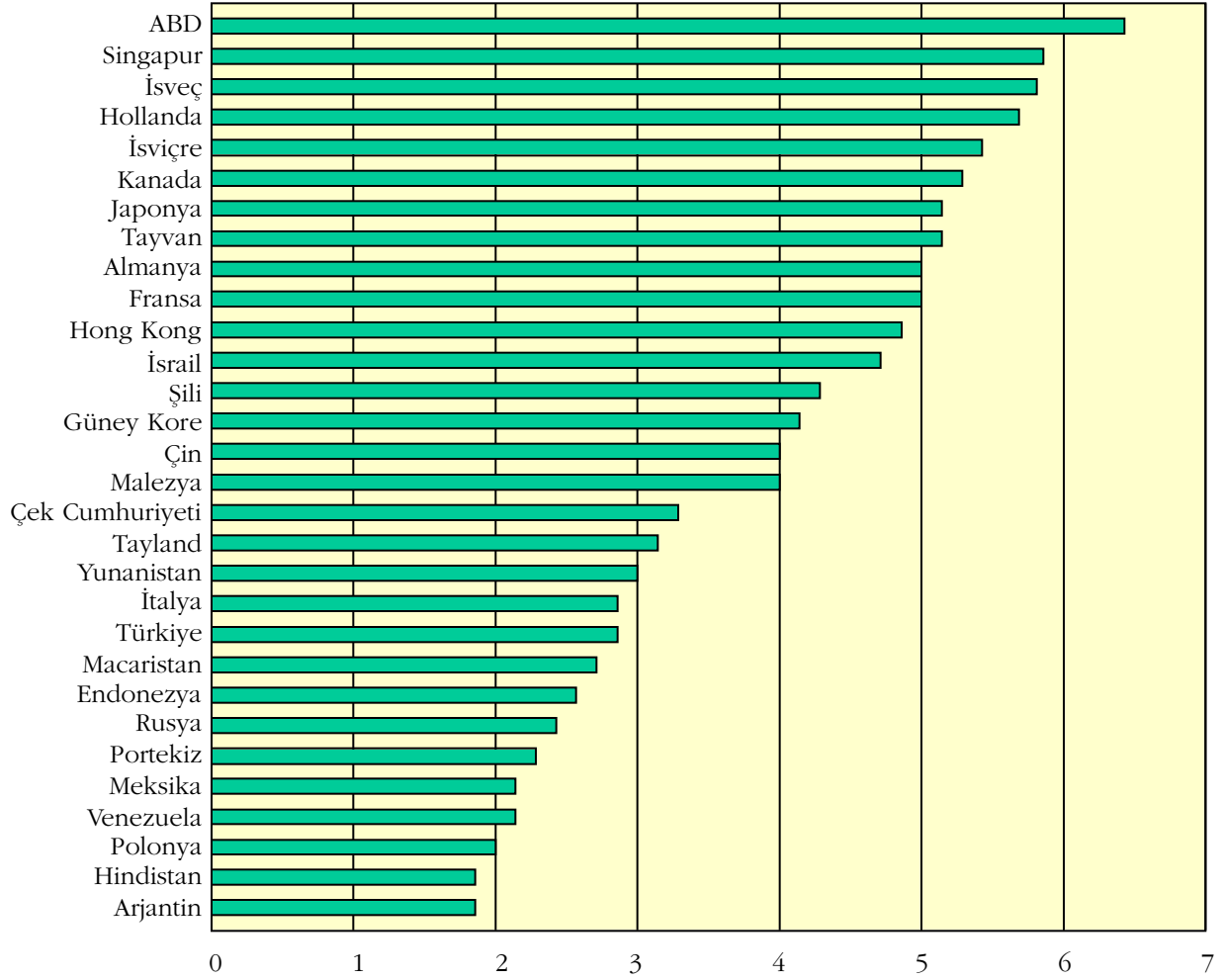
Kaynak: IMD. (1998)'den yararlanılarak düzenlenmiştir .

Buna göre, İsveç %3.59 oranıyla ilk sırada yer almakta, onu Japonya %2.98 ve Güney Kore %2.79 oranıyla izlemektedir. En alt sıralarda ise %0.22 oranıyla Filipinler, %0.13 ile Tayland ve %0.09 oranıyla Endonezya bulunmaktadır. Türkiye, %0.40 oranıyla araştırma-geliştirmeye en az kaynak ayıran Avrupa ülkesi olma özelliğini taşımaktadır. Araştırma-geliştirmeye parasal olarak en fazla kaynağı ayıran ABD'nin bu konudaki yıllık harcaması, Türkiye'nin toplam GSMH'sından daha yüksektir. Kuşkusuz bu durum, araştırma ve geliştirme yoluyla sürekli yeni ürünler ortaya çıkaran ABD'nin rekabet üstünlüğünü de artırmaktadır. Nitekim, uluslararası rekabet gücü sıralamasında istatistikleri bilinen 46 ülke içinde ABD'nin en başta, Türkiye'nin ise 33. sırada yer alması rastlantı değildir (TİSK, 1998).

Bir ülkede araştırma-geliştirme harcamalarının miktarı kadar bu harcamaları kimlerin yaptığı da önemlidir. Gelişmiş ülkelerde bu yöndeki çalışmalar genellikle özel sektör tarafından gerçekleştirilmektedir. Az gelişmiş ülkelerde ise araştırma-geliştirme çalışmalarının çoğunlukla üniversitelerce yürütüldüğü gözlenmektedir. Ülkemizde bu alanda üniversitelerin payı %69, özel sektörün payı %24 ve kamu şirketlerinin payı %7 dolayındadır (MESS, 1997).

Görüldüğü kadarıyla, özel şirketler genelde üniversitelerimizin yaptığı bilimsel çalışmaları dışardan izler bir konumdadırlar. Bu durum, üniversite-sanayi ilişkilerinin iyileştirilmesini gündeme getirmektedir. Şekil 8, çeşitli ülkelerde üniversiteler ile sanayi kuruluşları arasındaki ilişkilerin yeterlik durumunu yansıtmaktadır.

Üniversite-sanayi ilişkilerinin en yeterli olduğu beş ülke ABD, Singapur, İsveç, Hollanda ve İsviçre'dir. En yetersiz olarak değerlendirildiği beş ülke ise Meksika, Venezuela, Polonya, Hindistan ve Arjantin'dir. Türkiye'nin 30 ülke içindeki yeri ise 21. sıradır. Bu durum, genelde içe dönük biçimde çalışan endüstriyel işletmeler ve üniversitelerimizin işbirliği yapmada yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Özellikle, dünya pazarlarında sanayileşmiş ülkelerle yarışabilen ve üniversitelerin çalışmalarından yararlanma geleneğini yerleştirmiş olan Singapur, Tayvan ve Hong Kong gibi ülkelerin durumu dikkat çekicidir. Yoğun bilgi patlamasının yaşandığı ve bilginin güç olarak kabul edildiği çağımızda, üniversite-sanayi ilişkilerine duyarsız kalmak her iki tarafın da güçsüzleşmesine neden olacaktır. Bir yandan, üniversiteler araştırma-geliştirme çalışmalarına kaynak bulmada zorlandıkları için yeni bilgi üretmekte sıkıntı yaşamakta; öte yandan, sanayi kuruluşları bilimsel bilgiye dayalı yeni ürünler yaratmakta güçlük çekmektedirler.

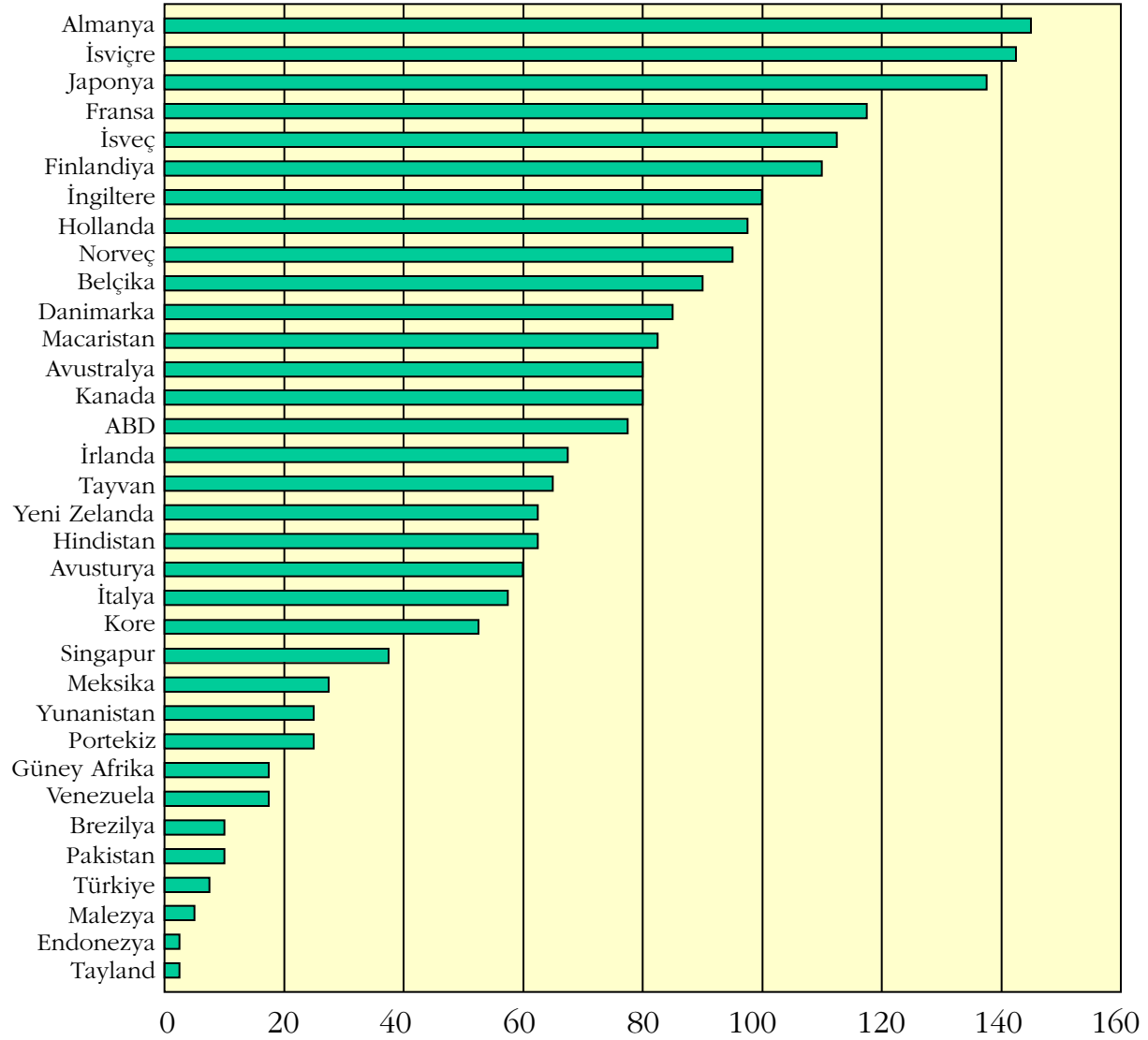


Şekil 8. Çeşitli Ülkelerde Üniversite-Sanayi İlişkilerinin Yeterlik Durumu

Kaynak: MESS. (1997).

Bilgi patlamasının özünde yer alan araştırma-geliştirme çalışmalarının istihdam açısından bir başka yönü de, bu alanda çalışan kişilerin sayısıdır. Şekil 9, bazı ülkelerde ekonomik açıdan üretken olan on bin çalışan içinde kaç kişinin araştırma-geliştirme sektöründe istihdam edildiğini göstermektedir.

Araştırma-geliştirme alanında çalışan oranının en yüksek olduğu ilk beş ülke Almanya, İsviçre, Japonya, Fransa ve İsveç'tir. En alttaki beş ülke ise Pakistan, Türkiye, Malezya, Endonezya ve Tayland'dır. Gelişmiş ülkelerde bir milyon nüfus içinde 3000 kişi araştırma-geliştirme alanında çalışırken, bu rakam az gelişmiş ülkelerde 130 dolayındadır.



Şekil 9. Araştırma-Geliştirme Sektöründe Çalışanların Sayıları (10 000 Kişide)

Kaynak: Güniz, K., Şububi, E., Şengör, C., Türker, K., & Yurtsever, E. (1994).

Görülüyor ki, araştırma-geliştirme çalışmalarıyla sürekli yeni şeyler bulunmakta, bu da bilgi patlaması olarak adlandırılmaktadır. Bunun büyük bir hızla sürdüğü ve tüm çalışma alanlarını derinden etkilediği düşünülürse, erken yaşlarda bir meslek edinerek onu yaşam boyu korumaya çalışmak zor görünmektedir. Oysa, çoğu ülkede, mesleki ve teknik eğitim, ortaöğretim çağında verilmekte ve bu dönemde belli bir mesleği öğrenen gençler yaşamları boyunca bu mesleği sahiplenmeye zorlanmaktadırlar. Gerçek şu ki, ortaöğretimde dar meslek alanlarında eğitim vermek, hem erken başlatılan hem de bireylerin gizil güçlerini yeterince dikka-

te almayan bir uygulamadır. Nitekim, bunun temel insan haklarına aykırı olduğunu ileri süren ve gerçek anlamdaki mesleki eğitimin yükseköğretime kaydırılmasını öneren görüşler ortaya atılmıştır. Bu görüşler, bazı gelişmiş ülkelerdeki eğitim reformu ya da yeniden yapılanma çalışmalarına da temel oluşturmuştur (Hull, 1993).

Verimlilik

Mesleki ve teknik eğitimi etkileyen çağdaş olgulardan biri de verimlilik kavramıdır. Geçmişte çoğunlukla üretim sektöründe gündeme gelen bu kavram, son yıllarda hemen her alanda geçerli olmaya başlamıştır. Bunun nedeni, verimli çalışmanın, ekonomik üretkenlik ve toplumsal kalkınma açısından taşıdığı önemdir. Nitekim, bu gerçeğin bilincine varan işletmeler verimliliği artırma yönünde olağanüstü yatırımlar yapmaktadırlar.

İşletmelerdeki insan kaynağı da bir üretim girdisi olduğuna göre, bu kaynağın verimli üretim yapabilecek niteliklere sahip olması işletmeler için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bir işletme ya da ülkenin uluslararası rekabet gücü, başka değişkenlerin yanında, işgücünün verimliliğine de bağlıdır. Şekil 10, bazı ülkelerde çalışan kişi başına düşen GSYİH rakamlarını yansıtmaktadır.

Bu rakamlara göre, işgücünün en verimli olduğu ülke Lüksemburg'tur. Onu İsveç ve Japonya izlemektedir. En alt sıradaki üç ülke ise Rusya, Endonezya ve Çin'dir. Türkiye, 26 ülke içinde 23. sırada yer almaktadır. Lüksemburg'ta çalışan bir kişi yaklaşık 83 bin dolar, ABD'deki bir çalışan ise 58 bin dolar değerinde GSYİH üretmektedir. Ekonomik göstergeler bakımından yarış içinde olduğumuz Asya kuşağı ülkelerinden Singapur'daki bir çalışan 42 bin dolar, Güney Kore'deki bir çalışan da 22 bin dolar değerinde GSYİH üretirken, Türkiye'deki bir çalışan 9 bin dolarlık üretimde bulunmaktadır. Lüksemburg'ta istihdam edilen nüfus 213 bin, ülkemizde ise 21 milyondur. Türkiye'deki çalışan sayısı, Lüksemburg'takinin 100 katı olmasına karşın, Lüksemburg'taki çalışan kişi başına üretilen GSYİH Türkiye'dekinin 9 katından fazladır. Ülkemizdeki bir çalışanın verimliliğiyle karşılaştırıldığında, Fransa'daki çalışan 8, Almanya'daki 7, İtalya'daki 6, İspanya'daki 5, Yunanistan'daki 3 ve Güney Kore'deki 2 kat daha verimlidir.

Çalışan kişi başına düşen GSYİH konusundaki durum, ekonominin verimliliğini de etkilemektedir. Şekil 11, satın alma gücü paritesine göre ulusal ekonomilerin genel verimlilik düzeylerini yansıtmaktadır.

TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

Bu bölümde Türk Eğitim Sistemi'nin genel yapısı betimlenmekte, eğitimimizin durumuna ilişkin sayısal bilgiler sunulmakta ve ortaöğretimin bütünlüğü içinde mesleki ve teknik eğitim programları tanıtılmaktadır.

2.1. Giriş

Türk Eğitim Sistemi'nin bugünkü yapısı, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim; okulöncesi eğitim kurumları, ilköğretim okulları, ortaöğretim okulları ve yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Yaygın eğitim ise, genel olarak örgün eğitim sisteminin dışında kalmış kişilere verilen eğitim hizmetlerini kapsamaktadır.

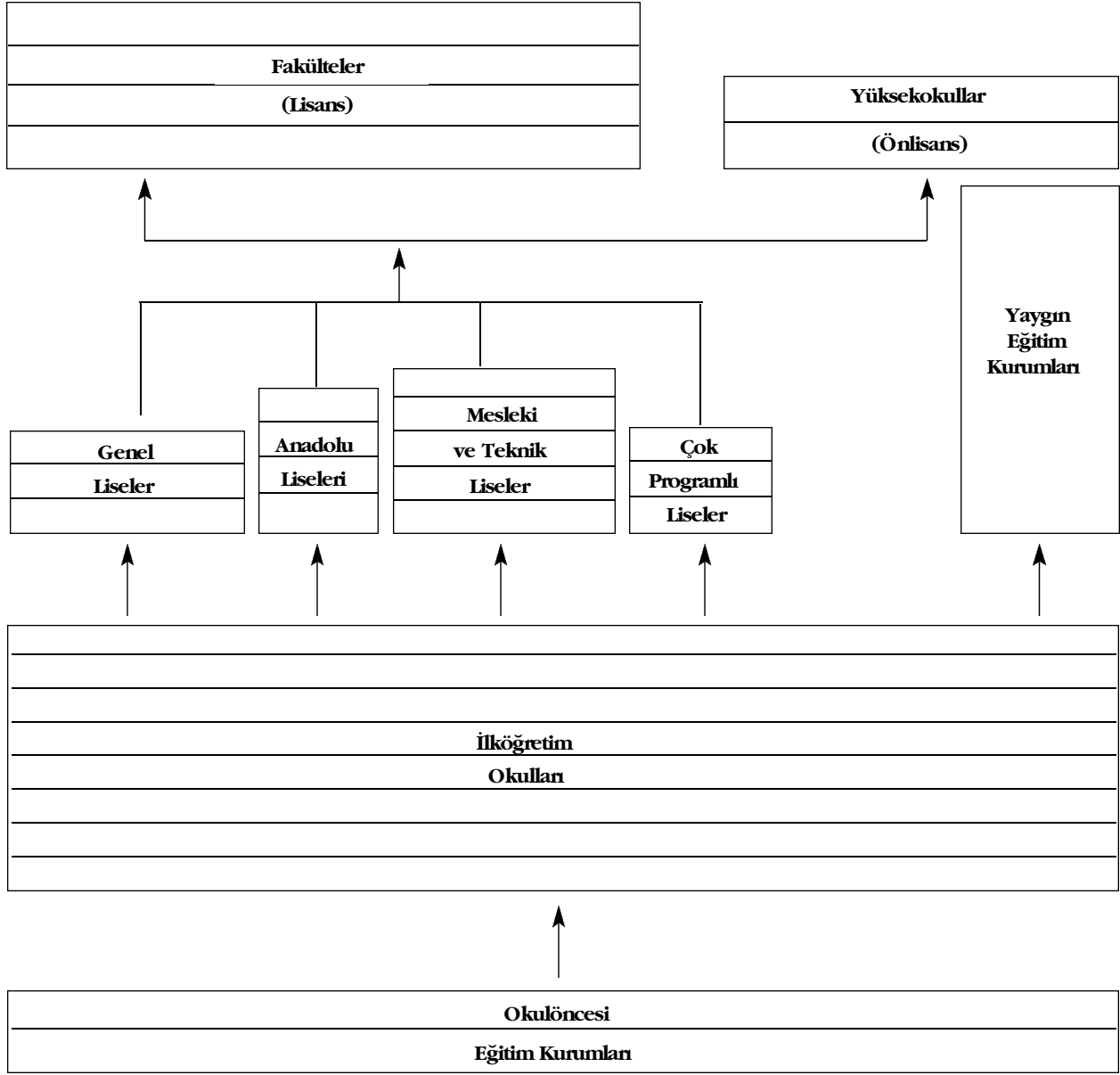
Okulöncesi eğitim, isteğe bağlı olup, ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini içermektedir. Bu aşamadaki eğitimin amacı, çocukların bedensel ve ruhsal gelişimlerini destekleyerek, onların sağlıklı birer yurttaş olmalarına katkıda bulunmaktır. Bu anlayışın uygulamaya yansımaları, genellikle çocuklara iyi alışkanlıklar kazandırmak ve onları ilköğretime hazırlamak biçiminde kendisini göstermektedir.

İlköğretim, 6-14 yaşları arasındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Sekiz yıl süren bu eğitim, kesintisiz ve zorunludur. Devlet okullarında parasız olarak yürütülen ilköğretimin amacı, çocuklara çağın gerektirdiği sağlam bir yurttaşlık bilinci kazandırmanın yanısıra, onları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst eğitim aşamalarına hazırlamaktır.

Ortaöğretim, sekiz yıllık zorunlu eğitimin üzerine 3-5 yıllık liselerde verilen eğitimidir. Bu aşamadaki okullar, genel liseler ile mesleki ve teknik liselerden oluşmaktadır. Ortaöğretimin amacı, öğrencileri toplumsal yaşama, meslekler dünyasına ve yükseköğretime hazırlamaktır. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarında genel kültür ve meslek eğitimi yapılmaktadır.

Yükseköğretim, genellikle üniversitelerde gerçekleştirilmekte ve ortaöğretimden sonraki ön-lisans, lisans ve lisans-üstü programları kapsamaktadır. Bu aşamadaki eğitimin genel amacı, toplumun gereksinim duyduğu yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Bunu gerçekleştirebilmek için yükseköğretim kurumlarında araştırma, öğretim, yayın ve danışmanlık hizmetlerine dayalı bir program yürütülmektedir.

Okulöncesi dönemden lisansüstü eğitime kadar tüm aşamaları içerecek biçimde Türk eğitim sisteminin şematik görünümü, Şekil 14'de verilmiştir.



Şekil 14. Türk Eğitim Sisteminin Şematik Görünümü

Burada açıklanması gereken iki kavram, örgün ve yaygın eğitimidir. Örgün eğitim sistemi, genelde birbirini izleyen ve her biri özel işlevlere sahip olan okul aşamalarında gerçekleştirilmektedir. Ancak günümüzün hızla değişen toplumsal koşullarında eğitim gereksinimlerinin tümünü, örgün programlarla karşılamak olanaklı değildir. Bu nedenle, ülkemizdeki bazı eğitim çalışmaları yaygın eğitim yoluyla yürütülmektedir.

Yaygın eğitim; örgün eğitime hiç katılmamış, halen bir örgün eğitim kurumuna devam eden ya da örgün eğitim sisteminden çıkmış olan kişilere verilen genellikle kısa süreli bir eğitim türüdür. Yaygın eğitimin amacı, değişik koşul ve beklentiler içinde bulunan ve örgün eğitim kurumlarından yeterince yararlanamayan yurttaşların eğitim gereksinimlerini karşılamaktır. Örgün eğitime oranla, daha az sayıda insanı ilgilendiren böyle bir eğitim, çoğunlukla esnek bir program anlayışıyla düzenlenir ve yurttaşların hem bireysel hem de toplumsal gelişimlerine katkıda bulunur. Bunlara örnek olarak okuma-yazma kursları, meslek edindirme programları, eğitim amaçlı kitle çalışmaları ve bazı kültürel etkinlikler gösterilebilir.

Mesleki ve teknik eğitim veren kurumların çoğu, ortaöğretim sistemi içinde yer almaktadır. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretimi tamamladıktan sonra ortaöğretime başlayan gençler ya genel liselere ya da mesleki ve teknik eğitim veren okullara gitmektedirler. Genel liselerdeki öğretim süresi 3 yıldır. Meslek liselerindeki eğitim de 3 yıl sürmektedir. Teknik liseler ise 4 yıl eğitim vermektedir. Ayrıca, yabancı dil ağırlıklı eğitim yapmak amacıyla kurulan ve isminde "Anadolu" sözcüğünü taşıyan liseler, normal öğretim sürelerine ek olarak bir yıl hazırlık eğitimi yapmaktadırlar.

Türkiye’de ilk ve ortaöğretim uygulamalarından genelde Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Bakanlık bu sorumluluğunu yerine getirirken, kendi okullarındaki eğitimi yürütmenin dışında, başka bakanlıklara bağlı okulları da denetlemektedir. Bu denetim, çeşitli kuruluşların bünyesinde yer alan kursları da içermektedir. Başka kuruluşlara bağlı okul ya da merkezlerin özellikle programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından incelenerek onaylanmaktadır.

2.2. Eğitim Sisteminin Genel Durumu

Mesleki ve teknik eğitim uygulamalarını daha iyi anlayabilmek için öncelikle eğitim sistemimizin genel durumuna ilişkin sayısal verileri tartışmak yerinde olacaktır. Bu tartışma, önemli gelişmeleri ve sorunları daha sağlıklı biçimde değerlendirip işlevsel çözümler önerebilmek için gerekli görünmektedir.

Eğitim sistemimizin durumunu en iyi yansıtan göstergelerden biri örgün eğitimdeki okullaşma düzeyidir. Çizelge 5’de eğitim kademeleri itibariyle hedeflenen ve gerçekleşen okullaşma oranları gösterilmiştir.

Yaygın eğitim; örgün eğitime hiç katılmamış, halen bir örgün eğitim kurumuna devam eden ya da örgün eğitim sisteminden çıkmış olan kişilere verilen genellikle kısa süreli bir eğitim türüdür. Yaygın eğitimin amacı, değişik koşul ve beklentiler içinde bulunan ve örgün eğitim kurumlarından yeterince yararlanamayan yurttaşların eğitim gereksinimlerini karşılamaktır. Örgün eğitime oranla, daha az sayıda insanı ilgilendiren böyle bir eğitim, çoğunlukla esnek bir program anlayışıyla düzenlenir ve yurttaşların hem bireysel hem de toplumsal gelişimlerine katkıda bulunur. Bunlara örnek olarak okuma-yazma kursları, meslek edindirme programları, eğitim amaçlı kitle çalışmaları ve bazı kültürel etkinlikler gösterilebilir.

Mesleki ve teknik eğitim veren kurumların çoğu, ortaöğretim sistemi içinde yer almaktadır. Sekiz yıllık zorunlu ilköğretimi tamamladıktan sonra ortaöğretime başlayan gençler ya genel liselere ya da mesleki ve teknik eğitim veren okullara gitmektedirler. Genel liselerdeki öğretim süresi 3 yıldır. Meslek liselerindeki eğitim de 3 yıl sürmektedir. Teknik liseler ise 4 yıl eğitim vermektedir. Ayrıca, yabancı dil ağırlıklı eğitim yapmak amacıyla kurulan ve isminde "Anadolu" sözcüğünü taşıyan liseler, normal öğretim sürelerine ek olarak bir yıl hazırlık eğitimi yapmaktadırlar.

Türkiye’de ilk ve ortaöğretim uygulamalarından genelde Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Bakanlık bu sorumluluğunu yerine getirirken, kendi okullarındaki eğitimi yürütmenin dışında, başka bakanlıklara bağlı okulları da denetlemektedir. Bu denetim, çeşitli kuruluşların bünyesinde yer alan kursları da içermektedir. Başka kuruluşlara bağlı okul ya da merkezlerin özellikle programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından incelenerek onaylanmaktadır.

2.2. Eğitim Sisteminin Genel Durumu

Mesleki ve teknik eğitim uygulamalarını daha iyi anlayabilmek için öncelikle eğitim sistemimizin genel durumuna ilişkin sayısal verileri tartışmak yerinde olacaktır. Bu tartışma, önemli gelişmeleri ve sorunları daha sağlıklı biçimde değerlendirip işlevsel çözümler önerebilmek için gerekli görünmektedir.

Eğitim sistemimizin durumunu en iyi yansıtan göstergelerden biri örgün eğitimdeki okullaşma düzeyidir. Çizelge 5’de eğitim kademeleri itibariyle hedeflenen ve gerçekleşen okullaşma oranları gösterilmiştir.

Çizelge 5
Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları

Eğitim Kademesi	Okullaşma Oranları (%)	
	Gerçekleşen (1996-1997)	Hedeflenen (2000 Yılı)
Okulöncesi Eğitim	8.9	16.0
İlköğretim	88.9	100.0
Ortaöğretim	54.7	75.0
Genel Lise	30.8	40.5
Mes. ve Tek. Lise	23.9	34.5
Yükseköğretim	22.4	31.0

Kaynak: MEB. (1998a).

Bu rakamlara göre, ülkemizdeki okullaşma oranları oldukça düşüktür. Okullaşma oranının en yüksek olduğu eğitim kademesi %89 ile ilköğretim, en düşük olduğu kademe ise %9 ile okulöncesi eğitimidir. Hiçbir eğitim kademesinde hedeflenen okullaşma düzeyine ulaşamamıştır. Yürürlükteki 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın bitiş tarihi olan 2000 yılına iki öğretim yılı kaldığı halde, hedeflenen ve gerçekleşen okullaşma oranları arasında yaklaşık %10 dolayında bir fark vardır. En büyük fark, hedeften %20 düzeyinde bir sapmanın gözlendiği ortaöğretim aşamasındadır. Ortaöğretimin kendi içindeki durumuna bakıldığında ise, genel liselerdeki okullaşma oranı, mesleki ve teknik liselerdeki okullaşma oranından %7 dolayında fazladır.

Değişik eğitim kademelerindeki okul, öğrenci ve öğretmen sayılarına ilişkin durum Çizelge 6'da sunulmuştur.

Örgün eğitime devam eden yaklaşık 11.6 milyon öğrencinin %2'si okulöncesi eğitim, %78'i ilköğretim ve %20'si ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmektedir. Ortaöğretimdeki 2.3 milyon öğrencinin %58'i genel liselere, %42'si mesleki ve teknik liselere gitmektedir. Oysa, ortaöğretim kurumlarının %43'ü genel lise ve %57'si mesleki ve teknik liseden oluşmaktadır. Burada ilginç bir nokta dikkati çekmektedir. Genel liselerin sayısı mesleki ve teknik liselerden %14 daha az olmasına karşın, bu okullara devam eden öğrenci sayısı %16 daha çoktur. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin dağılımına bakıldığında ise, rakamlar birbirine yakın olmakla birlikte, mesleki ve teknik liselerdeki öğretmen sayısı %1.5 oranında daha fazladır.

Okul, öğrenci ve öğretmen sayılarının eğitim kademelerine göre dağılımının yanısıra; bunların yerleşim yerlerine göre nasıl dağıldığı da incelenmiş ve Çizelge 7'de gösterilmiştir.

Çizelge 6
Çeşitli Eğitim Kademelerindeki Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları
(1997-1998 Öğretim Yılı)

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Okulöncesi Eğitim	7.532	240.885	10.186
İlköğretim	45.649	9.102.074	302.982
Ortaöğretim	5.924	2.263.396	142.972
Genel Lise	2.555	1.313.892	70.454
Mes. ve Tek. Lise	3.369	949.504	72.518
Örgün Eğit. Toplamı	59.105	11.606.355	456.140
Yaygın Eğitim	5.831	1.174.923	41.843
Genel Toplam	64.936	12.781.278	497.983

Kaynak: MEB. (1998a).

Örgün eğitim kurumlarının %36'sı kentlerde, %64'ü köylerde yer almaktadır. Buna karşılık öğrencilerin %79'u kentlerdeki, % 21'i de köylerdeki okullara devam etmektedir. Öğretmenlerin dağılımı, genelde öğrenci dağılımına benzerlik göstermekte ve %77'si kentlerde, % 23'ü köylerde görev yapmaktadır.

Yerleşim yerlerine göre ilk ve ortaöğretime ilişkin rakamlar karşılaştırıldığında, önemli farklılıklar göze çarpmaktadır. İlköğretim kurumlarının %23'ü kentlerde, %77'si köylerde yer alırken; liselerin %91'i kentlerde, %9'u köylerde bulunmaktadır. Öğrenci sayılarına bakıldığında ise, ilköğretim öğrencilerinin %74'ü kentlerde, %26'sı köylerde öğrenim görmekte, buna karşılık, ortaöğretimdeki öğrencilerin %97'si kentlerde, %3'ü köylerde yaşamaktadır. Öğretmenlerin dağılımı, öğrenci sayılarına bağlı görünmektedir. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin %68'i kentlerde çalışırken %32'si köylerde çalışmaktadır. Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin ise %95'i kentlerde, %5'i köylerde görev yapmaktadır.

Bu rakamlar iki belirgin gerçeği ortaya çıkarmaktadır. Bunların birincisi, kentlerdeki okulların aşırı yoğunluğu, ikincisi de ortaöğretimin kırsal kesime yeterince yaygınlaştırılmadığıdır. Kırsal kesimde yaşanan çeşitli olanaksızlıklar nedeniyle, ortaöğretime devam etmek isteyen öğrenciler her yıl artan büyük kitleler halinde kent merkezlerine akın etmekte ve buna bağlı olarak kent okullarının sınıflarındaki öğrenci sayıları sürekli yükselmektedir.

Çizelge 7
Yerleşim Yerlerine Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları
(1997-1998 Öğretim Yılı)

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı			Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı		
	Kent	Köy	Toplam	Kent	Köy	Toplam	Kent	Köy	Toplam
Okulöncesi Eğitim	4.972	2.560	7.532	220.465	20.420	240.885	9.061	1.125	10.186
İlköğretim	10.709	34.940	45.649	6.771.355	2.330.719	9.102.074	204.858	98.124	302.982
Ortaöğretim	5.377	547	5.924	2.196.511	66.885	2.263.396	136.194	6.778	142.972
Genel Lise	2.178	377	2.555	1.266.485	47.407	1.313.892	65.058	5.396	70.454
Mes. ve Tek. Lise	3.199	170	3.369	930.026	19.478	949.504	71.136	1.382	72.518
Genel Toplam	21.058	38.047	59.105	9.188.331	2.418.024	11.606.355	350.113	106.027	456.140

Kaynak: MEB. (1998a).

Ortaöğretime ilişkin rakamlar kendi içinde karşılaştırıldığında da çarpıcı bir durum ortaya çıkmaktadır. Genel liselerin %85'i kentlerde, %15'i köylerde yer alırken; mesleki ve teknik liselerin %95'i kent merkezlerinde, %5'i köylerde bulunmaktadır. Liselerdeki öğrencilerin yerleşim yerlerine göre dağılımlarında dikkate değer bir fark yoktur. Genel lise öğrencilerinin %96'sı kentlerde, %4'ü köylerde yaşamakta; buna karşılık mesleki ve teknik liselerdeki öğrencilerin %98'si kentlerde, %2'si köylerde öğrenim görmektedir. Öğretmenlerin yerleşim yerlerine göre dağılımı da okul türlerinin dağılımıyla benzerlik göstermektedir. Genel liselerdeki öğretmenlerin %92'si kentlerde, %8'i köylerde görev yaparken; mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenlerin %98'i kent merkezlerinde, %2'si köylerde çalışmaktadır. Bu rakamlar, genel liselerin, mesleki ve teknik liselere oranla kırsal kesimde daha yaygın olduğunu açık biçimde göstermektedir.

Örgün eğitim kurumlarındaki öğrenci ve öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 8
Örgün Eğitimdeki Öğrenci ve Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı
(1997-1998 Öğretim Yılı)

Eğitim Kademesi	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
Okulöncesi Eğitim	126.943	113.942	240.885	63	10.123	10.186
İlköğretim	5.016.622	4.085.452	9.102.074	168.677	134.305	302.982
Ortaöğretim	1.336.989	926.407	2.263.396	87.281	55.691	142.972
Genel Lise	752.712	561.180	1.313.892	39.772	30.682	70.454
Mes. ve Tek. Lise	584.277	365.227	949.504	47.509	25.009	72.518
Genel Toplam	6.480.554	5.125.801	11.606.355	256.021	200.119	456.140

Kaynak: MEB. (1998a).

Örgün eğitimdeki öğrencilerin %56'sı erkek, %44'ü kızlardan oluşmaktadır. İlköğretim düzeyinde bu oranlar %55 erkek ve %45 kız biçiminde olup, bu oranların genel dağılıma yakın olduğu gözlenmektedir. Ortaöğretimdeki dağılım ise, %59 erkek ve %41 kız biçimindedir. Ortaöğretim verileri daha ayrıntılı incelendiğinde, genel liselerdeki öğrencilerin %57'sinin erkek, %43'ünün kız olduğu görülmektedir. Buna karşılık, mesleki ve teknik liselerdeki öğrencilerin %62'si erkek, %38'i kızlardan oluşmaktadır.

Bu veriler, kızların örgün mesleki ve teknik eğitim programlarından yeterince yararlanamadıklarını ortaya koymaktadır. Genel olarak, ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim programlarında 2 kız öğrenciye karşılık 3 erkek öğrenci öğrenim görmektedir. Bu, kendi başına önemli bir eşitsizliğin göstergesidir. Mesleki ve teknik okulların cinsiyet ayrımcılığını körükleyen bir yapıda örgütlenmesi ve kızlara verilen mesleki eğitimin işlevsel olmaması bu sorunun temel nedenleridir.

Örgün eğitimin tümü dikkate alındığında, okullardaki öğretmenlerin %56'sı erkek, %44'ü kadındır. Bu rakamlar, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler için de aynıdır. Ayrıca, örgün eğitimin ortalaması itibariyle, öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımının erkek ve kız öğrencilerin oranlarıyla aynı olması da anlamlıdır. Ne var ki, ortaöğretim genelinde erkek öğretmenlerin oranı %61, kadın öğretmenlerin oranı %39'dur. Bu durum, aslında mesleki ve teknik liselerdeki farklılıktan ileri gelmektedir çünkü genel liselerdeki erkek ve kadın öğretmenlerin oranı örgün eğitimin genelindeki oranlarla aynıdır. Ancak mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenlerin %66'sı erkek, %34'ü kadındır. Bu da, ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve

teknik eğitim kurumlarında bir kadın öğretmene karşılık iki erkek öğretmenin görev yaptığı anlamına gelmektedir.

Ortaöğretim sistemini daha iyi anlayabilmek ve düzeltilmesi gereken boyutları belirleyebilmek için ortaöğretime ilişkin verileri okul türlerine göre incelemek yerinde olacaktır. Çizelge 9'da genel liselere ilişkin rakamlar verilmiştir.

Çizelge 9
Genel Ortaöğretime İlişkin Sayısal Veriler
(1997-1998 Öğretim Yılı)

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Lise	1.730	944.577	50.875
Anadolu Lisesi	639	91.923	16.565
Fen Lisesi	84	11.900	1.180
Anadolu Güz. San. Lisesi	16	2.396	292
Açıköğretim Lisesi	---	239.249	---
Akşam Lisesi	8	410	35
Anadolu Öğretmen Lisesi	78	23.437	1.507
Toplam	2.555	1.313.892	70.454

Kaynak: Uluğbay, H. (1997).

Toplam sayıları 2500 dolayında olan genel ortaöğretim kurumlarında yaklaşık 70 bin öğretmen görev yapmakta ve 1.5 milyona yakın öğrenci bulunmaktadır. Okul başına düşen ortalama öğrenci sayısı 514, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 19'dur. Açıköğretim Lisesi'ne ilişkin veriler hesaba katılmadığında, okul başına 421 ve öğretmen başına 15 öğrenci düşmektedir. Bu rakam, genel liselerde 546'ya çıkarken, gittikçe ortadan kalkmak üzere olan Akşam Liselerinde 51'e düşmektedir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, genel liselerde 19 rakamıyla en yüksek ve Anadolu Liselerinde 6 rakamıyla en düşük olarak gözlenmektedir.

Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı da ilginç sonuçlar ortaya koymaktadır. Genel liselerdeki öğrencilerin %45'i kızlardan oluşurken, bu oran Fen Liselerinde %30 ile en düşük, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde %73 ile en yüksektir. Genel nitelikli ortaöğretim kurumlarının tümündeki dağılım incelendiğinde, kız öğrenci oranı %43, erkek öğrenci oranı %57'dir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki sayısal durum, bu okulların bağlı bulunduğu genel müdürlüklere göre Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10
Mesleki ve Teknik Ortaöğretimdeki Sayısal Durum
(1997-1998 Öğretim Yılı)

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Erkek Teknik Öğretim	1.091	369.947	23.291
Kız Teknik Öğretim	636	102.397	13.019
Tic. ve Tur. Öğretimi	650	237.360	10.642
Din Öğretimi	605	178.046	18.702
Özel Öğretim	31	3.668	257
Öteki Bak. Bağlı Mes. Lis.	356	58.086	6.607
Toplam	3.369	949.504	72.518

Kaynak: Uluğbay, H. (1997).

Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarında okul başına düşen ortalama öğrenci sayısı 282'dir. Bu rakamın en yüksek olduğu alan 365 öğrenciyle ticaret ve turizm öğretimi, en düşük olduğu alan ise 118 öğrenciyle özel öğretimdir. Mesleki ve teknik liselerde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı 13'tür. Bu oran erkek teknik öğretim okullarında 16, kız teknik öğretim okullarında 8, ticaret ve turizm öğretim okullarında 22, din öğretimine ilişkin okullarda 10, özel öğretim okullarında 14 ve öteki bakanlıklara bağlı okullarda 9'dur.

Mesleki ve teknik liselerde cinsiyet temelindeki dağılım daha keskin olarak gözlenmektedir. Erkek teknik öğretim kurumlarındaki kız öğrenci oranı %10, erkek öğrenci oranı %90 iken, kız teknik öğretimdeki kız öğrenci oranı %91, erkek öğrenci oranı ise %9'dur. Kız öğrenci oranı, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullarda %49, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün okullarında %45, özel öğretim kurumlarında %32 ve öteki bakanlıklara bağlı liselerde %64'tür. Başka bakanlıklara bağlı okulların büyük bir bölümü Sağlık Meslek Liselerinden oluştuğu için, kız öğrenci oranı oldukça yüksek görünmektedir.

2.3. Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim kavramından çoğunlukla ortaöğretim düzeyindeki meslek eğitimi anlaşılmaktadır. Okul tür ve sayısı itibariyle bakıldığında, mesleki ve teknik okullar, ortaöğretim içinde gerçekten önemli bir yer tutmaktadır. Ortaöğretimdeki mesleki ve teknik liseleri kendi içinde dört ana kümeye ayırmak olanaklıdır. Bunlar erkek teknik, kız teknik, ticaret-turizm ve din öğretimidir. Za-

Çizelge 10
Mesleki ve Teknik Ortaöğretimdeki Sayısal Durum
(1997-1998 Öğretim Yılı)

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Erkek Teknik Öğretim	1.091	369.947	23.291
Kız Teknik Öğretim	636	102.397	13.019
Tic. ve Tur. Öğretimi	650	237.360	10.642
Din Öğretimi	605	178.046	18.702
Özel Öğretim	31	3.668	257
Öteki Bak. Bağlı Mes. Lis.	356	58.086	6.607
Toplam	3.369	949.504	72.518

Kaynak: Uluğbay, H. (1997).

Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarında okul başına düşen ortalama öğrenci sayısı 282'dir. Bu rakamın en yüksek olduğu alan 365 öğrenciyle ticaret ve turizm öğretimi, en düşük olduğu alan ise 118 öğrenciyle özel öğretimdir. Mesleki ve teknik liselerde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı 13'tür. Bu oran erkek teknik öğretim okullarında 16, kız teknik öğretim okullarında 8, ticaret ve turizm öğretim okullarında 22, din öğretimine ilişkin okullarda 10, özel öğretim okullarında 14 ve öteki bakanlıklara bağlı okullarda 9'dur.

Mesleki ve teknik liselerde cinsiyet temelindeki dağılım daha keskin olarak gözlenmektedir. Erkek teknik öğretim kurumlarındaki kız öğrenci oranı %10, erkek öğrenci oranı %90 iken, kız teknik öğretimdeki kız öğrenci oranı %91, erkek öğrenci oranı ise %9'dur. Kız öğrenci oranı, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullarda %49, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün okullarında %45, özel öğretim kurumlarında %32 ve öteki bakanlıklara bağlı liselerde %64'tür. Başka bakanlıklara bağlı okulların büyük bir bölümü Sağlık Meslek Liselerinden oluştuğu için, kız öğrenci oranı oldukça yüksek görünmektedir.

2.3. Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim kavramından çoğunlukla ortaöğretim düzeyindeki meslek eğitimi anlaşılmaktadır. Okul tür ve sayısı itibarıyla bakıldığında, mesleki ve teknik okullar, ortaöğretim içinde gerçekten önemli bir yer tutmaktadır. Ortaöğretimdeki mesleki ve teknik liseleri kendi içinde dört ana kümeye ayırmak olanaklıdır. Bunlar erkek teknik, kız teknik, ticaret-turizm ve din öğretimidir. Za-

ten bakanlıktaki örgütlenme de bu yöndedir. Burada genel müdürlüklere göre çözümlene yapılıırken önce sayısal durum ortaya konacak, sonra da her genel müdürlükteki başat okul türleri kısaca tanıtılacaktır.

Erkek Teknik Öğretim

Mesleki ve teknik eğitim alt sistemi içinde en büyük paya sahip olan Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağılı okullara ilişkin sayısal veriler Çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 11
Erkek Teknik Öğretimdeki Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları
(1997-1998 Öğretim Yılı)

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Endüstri Meslek Lisesi	409	279.069	19.510
Anadolu Teknik Lisesi	140	17.890	901
Teknik Lise	262	30.353	109
Anadolu Meslek Lisesi	132	2.535	82
Çok Programlı Lise	148	40.100	2.689
Toplam	1.091	369.947	23.291

Kaynak: Uluğbay, H. (1997).

Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağılı 1091 okulda yaklaşık 370 bin öğrenci öğrenim görmekte ve 23 bin dolayında öğretmen görev yapmaktadır. Bu okulların %37'si Endüstri Meslek Lisesi, %24'ü Teknik Lisedir. Geri kalanlar ise Anadolu Meslek Liseleri, Anadolu Teknik Liseleri ve Çok Programlı Liselerden oluşmaktadır. Bu okulların, toplam içindeki oranları birbirine yakındır.

Erkek teknik öğretim alanındaki liselerde bulunan öğrencilerin %75'i Endüstri Meslek Liselerine giderken, bunu %11 oranıyla Çok Programlı Lise ve %8 oranıyla Teknik Lise öğrencileri izlemektedir. En az öğrencisi olan okullar Anadolu Meslek Liseleridir. Toplam 132 Anadolu Meslek Lisesinde 2535 öğrenci öğrenim görmekte ve okul başına 19 öğrenci düşmektedir. Bu rakam, bir sınıfta bulunabilecek öğrenci sayısından daha azdır. Bu durum, çeşitli soruları akla getirmektedir. Acaba bu okullar birer tabeladan mı ibarettir? Eğer öyleyse, buna neden gerek duyulmaktadır? Öyle değilse, bu kaynak savurganlığının açıklaması nedir? Eğitime ayrılan ödenekler bu kadar sınırlıyken, niçin bir sınıflık bile öğrencisi olmayan yeni okul türleri açılmaktadır? Bu sorulara inandırıcı yanıtlar bulmak zordur.

Erkek teknik öğretimde görev yapan öğretmenlerin %84'ü Endüstri Meslek Liselerinde, %12'si Çok Programlı Liselerde çalışmaktadır. Geri kalan %4'lük bölüm, Anadolu Teknik Liseleri, Teknik Liseler ve Anadolu Meslek Liselerine dağılmaktadır. Burada dikkati çeken nokta, Teknik Liselerdeki öğrenci sayısının Anadolu Teknik Liselerindeki öğrenci sayısından yaklaşık 2 kat fazla olmasına karşın, öğretmen sayısının 8 kat az olmasıdır. Bunun nedeni, Teknik Liselerdeki öğretmenlerin büyük bir bölümünün aynı zamanda Endüstri Meslek Liselerinde çalışıyor olmasıdır.

Bu genel müdürlüğe bağlı okulların tümünün ortalaması alındığında, öğretmen başına 16 öğrenci düşmektedir. Bu oran, en yaygın okul türü olan Endüstri Meslek Liselerinde 14, Çok Programlı Liselerde 15, Anadolu Teknik Liselerinde 20, Anadolu Meslek Liselerinde 31 ve Teknik Liselerde 278'dir. Özellikle Teknik Liselerde bu rakamın yüksek çıkmasının nedeni, öğretmenlerin çoğunun Endüstri Meslek Liselerinden gelmesidir. Bunun anlamı şudur: Erkek teknik öğretim alanında Endüstri Meslek Liseleri temel alınmakta, öteki okullar bu kaynaktan beslenmektedir.

Ortaya çıkan durum, birbiriyle ilişkili gibi görünen çeşitli okul türlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Benzerlik ve farklılıkları daha iyi açıklayabilmek için bu okulları kısaca tanıtmakta yarar vardır.

Endüstri Meslek Liseleri

İlköğretimden sonra 3 yıl süren bu okullarda, öğrencilere, genel kültür ve belli meslek alanlarında yeterlik kazandırılmaktadır. Mezunları, sanayide nitelikli işçi ya da usta olarak çalışan bu liselerde uygulanan eğitim programları oldukça çeşitlidir. Programlar, genelde okulun bulunduğu yörenin gereksinimlerine göre açılmaktadır. Bu nedenle, sanayinin gelişmiş olduğu bölgelerde açılan okullarda bölüm sayısı çoğalırken, küçük ya da kırsal yerleşim yerlerinde bölüm sayısı azalmaktadır. Ayrıca, ülkenin ekonomik gelişmesine bağlı olarak yeni bölümler açılmakta ya da varolan bölümlerin bazıları kapatılmaktadır.

Bu okullarda uygulanan programları şöyle sıralamak olanaklıdır: Altyapı, ayak-kabıcılık, baskı, bilgisayar, bilgisayarlı nümerik kontrol, boya-apre, cilt ve serigrafı, çay teknolojisi, çinicilik ve seramik, dekoratif sanatlar, deri konfeksiyon, deri teknolojisi, dizgi, dokuma, döküm, döşemecilik, elektrik, elektronik, elektro-mekanik taşıyıcılar, endüstriyel elektronik, gıda teknolojisi, grafik, harita-kadastro, hidrolik-pnömatik, inşaat, iplik, iş makineleri, izabe, kalıp, kimya, konfeksiyon, kuyumculuk, kütüphanecilik, lastik teknolojisi, makine, makine ressamlığı, matbaa, mermer teknolojisi, metal işleri, metalurji, mikroteknik, mobilya ve dekorasyon, model, motor, örgü teknolojisi, petro-kimya, proses, reproduksiyon ve klişe, restorasyon, so-

ğutma ve iklimlendirme, su ürünleri, telekomünikasyon, tesisat teknolojisi, tesviye, tıp elektroniği, yapı, yapı ressamlığı (MEB, 1996a).

Anadolu Meslek Liseleri

Yabancı dil bilen meslek elemanlarını yetiştirmek amacıyla kurulan bu okulların öğretim süresi 4 yıldır. Birinci yıl yabancı dil ağırlıklı bir hazırlık eğitimi verildikten sonra, izleyen yıllardaki bazı derslerin eğitimi yabancı dilde yapılmaktadır. Genel olarak, ortak programların içeriği Endüstri Meslek Liselerindeki programların aynısıdır. Mezunlar, endüstriyel sektörün çeşitli alanlarında yabancı dil yeterliğine sahip nitelikli işçiler olarak istihdam edilmektedirler.

Bu okullarda uygulanan eğitim programlarının yaklaşık %60'ının Endüstri Meslek Liselerindeki programlardan oluştuğu dikkati çekmektedir. Özellikle bilgisayar, elektrik-elektronik, inşaat, kimya, makine ve telekomünikasyon programları aynıdır. Bunlara ek olarak gazetecilik, gemi elektroniği ve haberleşme, gemi makine-leri, güverte, kontrol ve enstrümantasyon teknolojisi, otomatik kumanda, plastik sanatlar, radyo-televizyon, tekstil ve uçak bakım teknisyenliği programları da bulunmaktadır (MEB, 1996a).

Teknik Liseler

Bu okullar, sanayinin gereksinim duyduğu ara kademe işgücünü yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Öğretim süresi 4 yıldır. Birinci yıl Endüstri Meslek Liseleriyle ortak bir program uygulanmakta, izleyen yıllarda ise daha çok fen bilimlerinin uygulamalı boyutlarına ağırlık verilmektedir. Bu nedenle, Teknik Liseyi bitirenler, genel lisenin fen kolu mezunlarıyla aynı haklara sahip olmaktadır. Bunun dışında, mezunlar teknisyen diploması almakta ve iş yaşamına ya da yükseköğretime devam etmektedirler.

Bu okullarda uygulanan programlar çoğunlukla bilgisayar, dokuma, elektrik-elektronik, harita-kadastro, hidrolik, inşaat, iplik, kalıp, kimya, konfeksiyon, makine, mobilya-dekorasyon, mikroteknik, örgü teknolojisi ve yapı alanlarındadır. Bunların tümü Endüstri Meslek Liselerinde bulunmaktadır (MEB, 1996a). Tek fark, program içeriklerinin fen ağırlıklı olması ve yetiştirilecek insan tipine dönük olarak düzenlenmesidir. Başka bir deyişle, Teknik Liselerden yetişecek olan kişiler teknisyen olacağı için, eğitimi yapılan alandaki ara kademe elemanların gereksinim duyacağı yeterliklere öncelik verilmektedir.

Anadolu Teknik Liseleri

Bu okulların genel işlevi, Teknik Liselerle aynıdır. Ancak, yetiştirilecek teknik elemanların yabancı dil öğrenmeleri amaçlandığı için İngilizce, Almanca ya da Fransızca dillerinden birinde eğitim yapılmaktadır. Öğretim süresi, ilköğretimden sonra 5 yıldır. Birinci yıl, yabancı dil hazırlık programıdır. Daha sonraki yıllarda Teknik Lise programı uygulanmaktadır.

Uygulanan eğitim programlarının türleri açısından bir karşılaştırma yapıldığında, bu programlar Anadolu Meslek Liselerindeki programların aynıdır. Yalnızca tekstil alanındaki programlar boya-apre, dokuma, iplik, konfeksiyon ve örgü teknolojisi olarak ayrı bölümler biçiminde ele alınmıştır (MEB, 1996a). Başka bir deyişle, Anadolu Teknik Liselerindeki programların türü Anadolu Meslek Liseleri, içeriği ise Teknik Liselerin programlarıyla benzerlik göstermektedir.

Çok Programlı Liseler

Bu okullar, nüfusu az ve dağınık olan yörelerdeki gençlere ortaöğretim hizmeti sunabilmek amacıyla kurulmuştur. Tek yönetim altında genel ve mesleki programlar uygulanmaktadır. Küçük yerleşim birimlerindeki kaynakları ekonomik kullanabilmeye olanak tanıyan bu okullar, mesleki ve teknik eğitim alanındaki herhangi bir genel müdürlüğe bağlı olarak kurulabilmektedir.

Çok programlı bir lisenin nereye bağlı olduğu çok önemli değildir çünkü uygulanan programlar, yalnızca okulun bağlı olduğu genel müdürlüğün programları olmak zorunda değildir. Okulun yönetimi ve programları uygulamadaki değişkenlerden etkilenmektedir. Bu nedenle, erkek teknik öğretim bünyesindeki çok programlı bir lise ile kız teknik öğretime bağlı benzer bir lisenin programları aynı olabilmektedir.

Kız Teknik Öğretim

Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarının yaklaşık beşte birine sahip olan Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullara ilişkin sayısal durum Çizelge 12'de sunulmuştur.

Çizelge 12
Kız Teknik Öğretimdeki Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları
(1997-1998 Öğretim Yılı)

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Kız Meslek Lisesi	402	73.610	11.383
Anadolu Kız Teknik Lisesi	1	82	---
Kız Teknik Lisesi	34	737	13
Anadolu Kız Meslek Lisesi	139	17.969	807
Çok Programlı Lise	60	9.999	816
Toplam	636	102.394	13.019

Kaynak: Uluğbay, H. (1997).

Kız teknik öğretim alanındaki 636 lisede yaklaşık 102 bin öğrenci bulunmakta ve 13 bin öğretmen görev yapmaktadır. Liselerin %63'ü Kız Meslek Lisesi, %22'si Anadolu Kız Meslek Lisesidir. Buradaki en belirgin nokta, erkek teknik öğretimdeki 140 Anadolu Teknik Lisesine karşılık, kız teknik öğretimde yalnızca bir tane Anadolu Kız Teknik Lisesi bulunmakta ve bu okulda 82 öğrenci öğrenim görmektedir.

Kız teknik öğretimdeki öğrencilerin %72'si Kız Meslek Liselerinde, %18'i Anadolu Kız Meslek Liselerinde öğrenim görmektedir. Anadolu Teknik Lisesi'nde ise yalnızca 82 öğrenci bulunmaktadır. Dahası, 34 Kız Teknik Lisesinde toplam 737 öğrenci bulunmakta ve okul başına 22 öğrenci düşmektedir. Bu rakam, dünyanın hiçbir ülkesinde okul açmak için yeterli değildir. Kaldı ki, bir Kız Teknik Lisesinin dört sınıftan oluşacağı hesaba katılırsa, sınıf başına 5 öğrenci düşmektedir. Bu kadar az sayıdaki bir öğrenci kitlesi için bağımsız okulların açılması gerçekten düşündürücüdür.

Olaya başka bir açıdan bakıldığında, 34 Kız Teknik Lisesindeki toplam 737 öğrenci, ortalama büyüklükteki bir lisede bulunması gereken öğrenci sayısıdır. Bir okulda verilebilecek hizmet, çok sayıda okula yayıldığı zaman verimlilikten söz etmek zorlaşmaktadır. Ayrıca, ülkemizdeki ortalama bir genel lisenin 546 öğrencisinin olduğu düşünülürse, 22 öğrencilik bir okul, eğitimde fırsat eşitliğine uygun değildir. Mesleki ve teknik eğitimin tüm alanlarında gözlenen bu durum, ya kaynak savurganlığının ya da diploma enflasyonunun bir göstergesidir.

Kız teknik öğretim kurumlarındaki öğretmenlerin %87'si Kız Meslek Liselerinde görev yapmaktadır. Bu demektir ki, Kız Meslek Liselerinin öğretim kadrosu, bu genel müdürlüğe bağlı öteki okulları da beslemektedir. Ayrıca, Çok Programlı Lise-

lerdeki öğrenci sayısı, Anadolu Kız Meslek Liselerindeki öğrenci sayısının yarısı kadar olduğu halde, öğretmen sayıları neredeyse aynıdır. Çizelgede Anadolu Kız Teknik Lisesi'nin öğretmen sayısı verilmemiştir çünkü bu öğretmenlere ilişkin rakamlar Anadolu Kız Meslek Liseleri içinde gösterilmiştir.

Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşük olması dikkati çekmektedir çünkü genel ortalama itibariyle, öğretmen başına 8 öğrenci düşmektedir. Bu oran, Kız Teknik Liselerinde 57'ye yükselirken, Anadolu Kız Meslek Liselerinde 22, Çok Programlı Liselerde 12 olarak gözlenmektedir. En yaygın okul türü olan Kız Meslek Liselerindeki oran ise 6'dır.

Kız teknik öğretim alanındaki okul türleri, genel olarak erkek teknik öğretim okullarına benzemektedir. Hatta, uygulanan programların bazıları da aynıdır. Benzerlik ve farklılıkları belirginleştirebilmek için bu okulların işlevleri ve programlarını kısaca tanıtmak yararlı olacaktır.

Kız Meslek Liseleri

İlköğretimden sonra 3 yıl süreli olan ve çeşitli meslek alanlarında nitelikli işgücü yetiştiren bu okullar, genellikle kadınların çoğunlukta olduğu meslek dallarına yönelik eğitim programları uygulamaktadır. Mezunlar hem çalışma yaşamına gitmekte, hem de yükseköğretime devam etmektedirler.

Kız meslek liselerinde uygulanan eğitim programları şunlardır (MEB, 1996b): Besin kontrol ve analizleri, cam işlemeciliği, cilt bakımı ve güzellik, çini desinatörlüğü, çocuk gelişimi, deri hazır giyim, elektronik, el sanatları, ev yönetimi ve beslenme, giyim, grafik, hazır giyim, kimya, klasik ciltcilik, kuaförlük, kurum beslenmesi, kuyumculuk ve takı tasarımı, makine ressamlığı, moda tasarımı, nakış, örme hazır giyim, pastacılık, resim, seramik, süs bitkileri, tekstil, terzilik, yapı ressamlığı.

Anadolu Kız Meslek Liseleri

Bu okullar, yabancı dil bilen ve belli bir alanda mesleki niteliklere sahip olan işçileri yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu nedenle, bazı derslerin eğitimi yabancı dilde yapılmaktadır. Öğretim süresi 4 yıl olup, birinci yıl yabancı dil ağırlıklı bir hazırlık programı uygulanmaktadır. Son üç yıldaki programlar ise büyük ölçüde Kız Meslek Liselerinin programlarına benzemektedir.

Anadolu Kız Meslek Liselerindeki programların yaklaşık %50'si Kız Meslek Liselerindeki aynıdır. Bu programlar özellikle çocuk gelişimi, elektronik, giyim,

grafik, resim, süs bitkileri ve tekstil alanlarındadır. Bunların dışında bilgisayar, büro yönetimi ve sekreterlik, deniz turizmi, heykel, iç mekan tasarımı, konservasyon, örme hazır giyim, restorasyon, seramik, seyahat acentacılığı, tekstil kalite kontrol ve turizm endüstrisi servis hizmetleri gibi programlar da uygulanmaktadır (MEB, 1996b).

Kız Teknik Liseleri

Kadınların yoğun olarak çalıştığı alanlara ara kademe teknik eleman yetiştirmek amacıyla kurulan bu okulların öğretim süresi 4 yıldır. Mezunlar, teknisyen ünvanıyla istihdam edilmektedirler. Eğitim programlarında genel kültür derslerinin yanısıra, normal liselerin fen kolu programı uygulanmaktadır. Birinci yıl, Kız Meslek Liseleriyle ortaktır. Son üç yılda uygulanan mesleğe dönük programlar genelde besin kontrol ve analizleri, grafik, hazır giyim ve kurum beslenmesi gibi çalışma alanlarına yöneliktir (MEB, 1996b).

Anadolu Kız Teknik Liseleri

Bir anlamda yabancı dil ağırlıklı eğitim yapan Kız Teknik Liseleri görünümündeki bu okulların öğretim süresi 5 yıldır. Birinci yıl hazırlık programıdır. İkinci yıl meslek liseleriyle ortak bir program yürütülmektedir. Son üç yılda uygulanan programlar ise hazır giyim ve tekstil alanlarındadır (MEB, 1996b). Şimdilik ülkemizde yalnızca bir tane bulunan bu okul türünün genel işlevi ve eğitim programı üzerinde genellemeler yapmak için henüz erkendir.

Ticaret ve Turizm Öğretimi

Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik liseler içinde okul ve öğrenci sayıları itibariyle, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü ikinci sırada gelmektedir. Bu alandaki okullara ilişkin sayısal veriler Çizelge 13'de gösterilmiştir.

Ticaret ve turizm öğretimi alanındaki okulların %45'i Ticaret Meslek Lisesi, %24'ü Çok Programlı Lise, %18'i Anadolu Ticaret Meslek Lisesi, %8'i Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesidir. Geri kalan okullar ise, değişik meslek alanlarında yabancı dil ağırlıklı eğitim yapan liselerdir.

Ticaret ve turizm öğrenimi gören öğrencilerin %77'si Ticaret Meslek Liselerine, %8'i Çok Programlı Liselere, %7'si Anadolu Ticaret Meslek Liselerine ve %6'si Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerine devam etmektedir. Geri kalan %2'lik bir öğrenci kitlesi de öteki okullara devam etmektedir.

Çizelge 13
Ticaret ve Turizm Öğretimindeki Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları
(1997-1998 Öğretim Yılı)

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Ticaret Meslek Lisesi	290	182.407	7.163
Akşam Ticaret Mes. Lis.	5	267	56
Anadolu Mah. İda. Mes. Lis.	8	1.123	58
Anadolu Ticaret Mes. Lis.	114	15.809	584
Anadolu Dış Tic. Mes. Lis.	8	1.441	90
Anadolu Sekreter. Mes. Lis.	5	949	56
Anadolu Otel. Tur. Mes. Lis.	53	13.452	1.037
Anadolu İletişim Mes. Lis.	8	1.370	71
Anadolu Aşçılık Mes. Lis.	2	215	16
Çok Programlı Lise	157	20.327	1.511
Toplam	650	237.360	10.642

Kaynak: Uluğbay, H. (1997).

Genel ortalama itibariyle, okul başına 365 öğrenci düşerken, bazı okullardaki öğrenci sayısının çok az olması dikkati çekmektedir. Örneğin, 5 Akşam Ticaret Meslek Lisesinde 267 öğrenci öğrenim görmekte ve okul başına 53 öğrenci düşmektedir. Aynı şekilde, 2 Anadolu Aşçılık Meslek Lisesindeki öğrenci sayısı 215 olup, her okula 108 öğrenci düşmektedir. Öteki okullardaki ortalama öğrenci sayılarına bakıldığında, Anadolu Mahalli İdareler Meslek Lisesi başına 140, Anadolu İletişim Meslek Lisesi başına 171, Anadolu Dış Ticaret Meslek Lisesi başına 180 ve Anadolu Sekreterlik Meslek Lisesi başına 190 öğrenci düşmektedir. Yaygın bir okul türü olmakla birlikte, Anadolu Ticaret Meslek Liselerindeki ortalama öğrenci sayısı da 139 olarak gözlenmektedir. Bu rakam, sayıları daha az olan ve yukarıda tartışılan öteki okullardan çok farklı değildir.

Ticaret ve turizm alanındaki 10 okul türünden 6 kategorideki okul başına düşen öğrenci sayısının istikrarlı biçimde az olması, bu alandaki okulların örgütlenmesini yeniden gözden geçirme gereğini ortaya çıkarmaktadır. Başka eğitim kurumlarının bünyesinde yürütülebilecek ve öğrenci sayısı birkaç sınıfa geçmeyecek alanlar için bile farklı lise türlerinin açılması, ülke kaynaklarının savurganca harcanmasından başka bir şey değildir. Sorulması gereken soru şudur: Bir ülkede en üst düzeyde uzmanlık eğitimi veren üniversiteler bünyesinde bile bu kadar ayrıntılı bir bölümlenme yokken, ara kademe insan gücü yetiştiren mesleki ve teknik liseler ne-

den aşırı bir çeşitlenmeye gitmektedir? Örneğin, sekreterlik ve aşçılık gibi alanlarda dört yıl eğitim yapan ayrı okullara gereksinim var mıdır? Kaldı ki, bu liselerin bağlı olduğu genel müdürlüğün öteki okullarında da bu alanların eğitimi yapılmaktadır. Üstelik, uygulanan programlar da benzerlik göstermektedir.

Ticaret ve turizm öğretimi yapan okullardaki öğretmenlerin %67'si Ticaret Meslek Liselerinde görev yapmakta, bunu %14 ile Çok Programlı Liseler izlemektedir. Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerindeki öğretmenlerin oranı %10, Anadolu Ticaret Meslek Liselerindeki öğretmenlerin oranı ise %5'tir. Tüm okulların ortalaması itibariyle, öğretmen başına 22 öğrenci düşmektedir. Bu rakam, Anadolu Ticaret Meslek Liselerinde 27 öğrenciye yükselirken, Akşam Ticaret Meslek Liselerinde 5 öğrenciye inmektedir. En yaygın okul türü olan Ticaret Meslek Liselerinde ise öğretmen başına 25 öğrenci düşmektedir.

Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullar, genelde ekonomiyle ilgili alanlarda etkinlik göstermektedirler. Bazı programlar ortak olmakla birlikte, bunların niteliği okul türlerine göre değişmektedir. Bu alandaki okullar, tür olarak çok çeşitlenmiş görünmektedir. Ancak, bunlar içinde yaygın olan birkaçının işlev ve programlarını tanıtmak yararlı olacaktır.

Ticaret Meslek Liseleri

Kamu ve özel sektörün ticaretle ilgili alanlarda gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi amaçlayan bu okulların öğretim süresi 3 yıldır. Mezunların hem çalışma yaşamına katılma hem de yükseköğretime devam etme olanakları vardır. İş dünyasına girenler genellikle hizmet sektöründe görev almaktadırlar. Bu okullarda uygulanan programlar genel olarak bankacılık, borsa hizmetleri, büro hizmetleri, dış ticaret, emlak komisyonculuğu, kooperatifçilik, muhasebe, pazarlama ve sigortacılık gibi alanları kapsamaktadır (MEB, 1996c).

Anadolu Ticaret Meslek Liseleri

Bu okulların amacı, yabancı dil yeterliğine sahip ve hizmet sektöründe çalışacak olan iş gücünü yetiştirmektir. Öğretim süresi 4 yıl olup, yabancı dil ağırlıklı eğitim yapılmaktadır. Birinci yıldaki hazırlık sınıfını başarıyla tamamlayan öğrenciler, ikinci yıl boyunca mesleğe geçiş ve yöneltme eğitimine katılmaktadırlar. Son iki yılda ise, bilgi-işlem, dış ticaret, sekreterlik ve turizm gibi alanlarda mesleki eğitim verilmektedir (MEB, 1996c).

Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri

Son yıllarda gittikçe gelişen turizm ve bunun altyapısını oluşturan konaklama

sektörünün gereksinim duyduğu yabancı dil bilen nitelikli elamanları yetiştirmek amacıyla kurulan bu okulların öğretim süresi 4 yıldır. Hazırlık sınıfında yoğun olarak yabancı dil eğitimi yapılan bu okulların öteki sınıflarında da yabancı dile önem verilmekte ve bazı dersler yabancı dilde işlenmektedir. Hazırlık sınıfını tamamlayan öğrenciler ikinci yıldan itibaren kat hizmetleri, mutfak, resepsiyon, servis ve seyahat acentacılığı programlarından birinde yoğunlaşmaktadırlar (MEB, 1996c).

Din Öğretimi

Toplumun gereksinim duyduğu din adamlarını yetiştirmek amacıyla kurulan meslek liselerini bünyesinde toplayan Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı okul, öğretmen ve öğrenci sayıları Çizelge 14'de verilmiştir.

Çizelge 14
Din Öğretimindeki Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları
(1997-1998 Öğretim Yılı)

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
İmam-Hatip Lisesi	464	168.422	17.343
Anadolu İmam-Hatip Lisesi	107	4.259	840
Çok Programlı Lise	34	5.365	519
Toplam	605	178.046	18.702

Kaynak: Uluğbay, H. (1997).

Bu genel müdürlüğe bağlı okulların %77'si İmam-Hatip Liseleri ve %18'i Anadolu İmam-Hatip Liselerinden oluşmaktadır. Geri kalan %5 ise Çok Programlı Liselerdir. Din öğretimi alanındaki öğrencilerin %95'i İmam-Hatip Liselerinde, %3'ü Çok Programlı Liselerde ve %2'si Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenimlerini sürdürmektedirler.

Genel ortalama itibarıyla, okul başına 295 öğrenci düşmekte, bu oran İmam-Hatip Liselerinde 363, Anadolu İmam-Hatip Liselerinde ise yalnızca 40 olarak gözlenmektedir. Başka bir deyişle, toplam 107 Anadolu İmam-Hatip Lisesinin her biri neredeyse bir sınıftan oluşmaktadır. Dahası, böyle bir okulun dört yıl eğitim yapacağı ve bu nedenle en az dört ayrı sınıfının olacağı düşünülürse, sınıf başına 10 öğrenci düşmektedir. Mezunların ekonomik üretime doğrudan katılmadığı ya da hizmetin yaşamsallığı açısından çok büyük önem taşımayan bir alanda bu tür bir okullaşmayı savunmak bilimsel yönden olanaksızdır.

Okul başına düşen öğrenci sayısının azlığına karşın, son otuz yıllık dönemde en fazla yaygınlaşan okul türünün din öğretimine bağlı okullar olması ilginçtir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerini temel alarak bir karşılaştırma yapıldığında, 1970-1998 yılları arasında, din öğretimi yapan liselerdeki öğrenci sayısı 27 kat artmıştır. Aynı dönemdeki artış oranı, erkek teknik öğretimde 8, kız teknik öğretimde 3, ticaret ve turizm öğretiminde 10 kat olmuştur. Bu durum, izlenen eğitim politikaları ile planlama çalışmaları arasında bir tutarsızlığın olduğunu göstermektedir.

İmam-Hatip Liselerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 10, Anadolu İmam-Hatip Liselerinde 5'tir. Öteki genel müdürlüklerin okullarıyla karşılaştırıldığında, yalnızca bu açıdan bile din öğretimi yapan okullar ayrıcalıklı bir konuma sahiptirler. Bu okulların ara kademe din adamı yetiştirme işlevlerinden uzaklaşarak, üniversitelerin belli bölümlerine öğrenci göndermede başarıya ulaşmalarının temel nedenlerinden biri, öğretmenlerin az sayıda öğrenciyle öğretim yapmalarındır.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı okulların, mesleki ve teknik eğitim veren öteki genel müdürlüklere bağlı okullara göre, işlev ve program açısından çok farklı oldukları gözlenmektedir.

İmam-Hatip Liseleri

Bu okulların amacı, toplumun gereksinim duyduğu imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi din hizmetlerini yerine getirecek elemanları yetiştirmektir. Bu liselerin öğretim süresi 4 yıldır. Özellikle birinci yıl, Arapça öğretimine ağırlık veren bir program uygulanmaktadır. Son üç yılda ise genel kültür ve meslek derslerinin karışımından oluşan bir eğitim programı uygulanmaktadır. Mezunlar, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı kadrolarda boşluk varsa atanmakta, bir bölümü de yükseköğretime devam etmektedirler. Son yıllarda, bu okullar kendi kuruluş amaçlarından büyük ölçüde uzaklaşmış ve asıl işi üniversiteye öğrenci yetiştirmek olan ama bu arada din eğitimi de veren bir ortaöğretim kurumu haline gelmiştir.

Anadolu İmam Hatip Liseleri

Din öğretimi yapan okullara özgü bir yabancı dil olan Arapça'nın yanısıra, ikinci bir yabancı dil bilen din adamlarını yetiştirmek amacıyla kurulan bu okulların öğretim süresi, son düzenlemelere göre 4 yıl olarak belirlenmiştir. Birinci yıl tamamlanan yabancı dil hazırlık programından sonra, büyük ölçüde normal imam hatip liselerinin öğretim programları uygulanmaktadır. Ancak, derslerin süreleri ve ağırlıklarında bazı farklılıklar bulunmaktadır.

2.4. Yaygın Mesleki Eğitim

Mesleki ve teknik eğitim, yalnızca örgün eğitim kurumlarında yürütülemez. Örgün okul sisteminin dışında kalan yurttaşlara da mesleki eğitim hizmetlerinin sunulması gerekir. Bu işlevi, yaygın mesleki eğitim kurumları üstlenmektedir. Yaygın mesleki eğitim hizmetlerinden yararlanan kişiler, örgün eğitimdekilere oranla, daha değişik özelliklere sahip bir kitle oluşturur. Çoğunlukla, çalışma yaşamına giren ve ortaöğretime devam edemeyen gençler ile bir meslek öğrenmek isteyen yetişkinler bunların başında gelmektedir. Ayrıca, örgün eğitim kurumlarında öğrenci olduğu halde, özel ilgileri nedeniyle belli alanlarda kendini geliştirmek isteyen kişiler de yaygın mesleki eğitim olanaklarından yararlanabilmektedirler.

Türkiye'deki yaygın mesleki eğitim çalışmaları, genellikle Çıraklık Eğitim Merkezleri, Akşam Sanat Okulları, Halk Eğitim Merkezleri, Pratik Sanat Okulları ve Olgunlaşma Enstitüleri tarafından verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bu birimlerin dışında, bazı kamu kuruluşları da işsizlere nitelik kazandırmak ve istihdam olanaklarını artırmak amacıyla işgücü yetiştirme programları düzenlemektedir. Ayrıca, özel sektör tarafından açılan beceri kazandırma merkezleri, özel kurs ve dershaneler ile işletmelerin kendi bünyesindeki eğitim birimleri de yaygın mesleki eğitim hizmeti vermektedirler.

Çizelge 15, yaygın mesleki eğitim hizmeti veren kuruluşların düzenlediği eğitim çalışmalarına ilişkin sayısal bilgileri göstermektedir.

Çizelge 15
Yaygın Eğitimdeki Kurum, Kursiyer ve Öğretmen Sayıları
(1997-1998 Öğretim Yılı)

Kurum Türü	Kurum Sayısı	Kursiyer Sayısı	Öğretmen Sayısı
Pratik Kız Sanat Okulu	455	32.101	385
Olgunlaşma Enstitüsü	12	1.514	375
Yetişkinler Tek. Eğit. Merkezi	12	119	---
Mesleki Eğitim Merkezi	13	1.436	---
Endüstriyel Pratik Sanat Okulu	1	30	---
Halk Eğitim Merkezi	914	115.168	4.250
Çıraklık Eğitim Merkezi	320	234.005	4.122
Özel Eğitim Meslek Kurumları	149	4.200	664
Özel Kurs ve Dershaneler	3.955	783.059	32.047
Meslek Kursları (3308'e göre)	---	3.291	---
Toplam	5.831	1.174.923	41.843

Kaynak: MEB. (1998a).

Yaygın mesleki eğitim hizmeti veren 5831 kurumda 1.174.923 kişi öğrenim görmekte ve 41.843 öğretmen görev yapmaktadır. Kurum sayısı açısından bakıldığında, en başta özel kurs ve dershaneler gelmekte, bunu Halk Eğitim Merkezleri, Pratik Kız Sanat Okulları ve Çıraklık Eğitim Merkezleri izlemektedir. Bu kurumların %30'u kamu, %70'i özel sektör kuruluşudur. Kursiyerlerin %67'si özel kurs ve dershanelerde, %20'si Çıraklık Eğitim Merkezlerinde ve %10'u Halk Eğitim Merkezlerinde öğrenim görmektedir. Geri kalan %3 ise öteki kurumlara devam etmektedir. Öğretmenlerin %77'si özel kurs ve dershanelerde, %10'u Halk Eğitim Merkezlerinde ve yine %10'u Çıraklık Eğitim Merkezlerinde görev yapmaktadır. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bazı kurumlardaki öğretmen sayıları çizelgede gösterilmemiştir. Bunun nedeni, sözkonusu öğretmenlerin asıl görev yerlerinin meslek liseleri olmasıdır.

Yaygın mesleki eğitime ilişkin sayısal veriler dikkatli biçimde incelendiğinde birkaç önemli nokta dikkati çekmektedir. Birincisi, yaygın mesleki eğitim hizmeti veren tüm kuruluşların çalışmaları buraya yansıtılmadığı için bu çizelgedeki bilgiler eksiktir. Örneğin, son beş yıl içinde yaklaşık 65 bin işsize eğitim vererek bunların 50 bine yakın bir bölümünü işe yerleştiren İş ve İşçi Bulma Kurumu'nun verileri burada yer almamıştır (Şimşek, 1997a). İkincisi, özel kurs ve dershanelerin yaptığı çalışmaların tümü mesleki eğitim niteliğinde değildir. Bu alandaki verilerin program türlerine göre dağılımı incelenmeden sağlıklı bir değerlendirme yapmak zor görünmektedir. Üçüncüsü, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı mesleki eğitim kurumları içinde Çıraklık Eğitim Merkezlerinin ağırlıklı bir yeri vardır. Çıraklık eğitime devam eden öğrenci sayısı, ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısının yaklaşık %25'idir.

Çıraklık Eğitimi Programları

Ülkemizde çıraklık sisteminin uzun bir geçmişi olmakla birlikte, bu alandaki gelişmeler son onbeş yılda hızlanmıştır. Çizelge 16, yıllara göre çıraklık eğitimindeki sayısal gelişmeleri yansıtmaktadır.

Çizelge 16
Yıllara Göre Çıracılık Eğitimindeki Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Kapsamdaki İl Sayısı	Kapsamdaki Mes. Sayısı	Eğit. Mer. Sayısı	Öğretmen Sayısı	Çır. ve Kal. Sayısı
1980-1981	7	14	7	13	122
1985-1986	39	40	60	328	13.186
1990-1991	64	60	228	1.571	18.056
1995-1996	79	86	305	3.755	213.720
1997-1998	80	86	320	4.122	234.005

Kaynak: MEB. (1998a).

1980-1981 öğretim yılında yalnızca 7 ilde ve 14 meslek alanında 122 öğrenciye eğitim verilirken, bu rakam 1985-1986 öğretim yılında dikkate değer biçimde artarak 39 ildeki 60 eğitim merkezinde 40 meslek alanında 13 bin öğrenciye ulaşmıştır. İzleyen yıllardaki gelişmeler de sürekli olumlu yönde olmuştur. 1997-1998 öğretim yılı itibariyle, 80 ilin tümünde 320 Çıracılık Eğitim Merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde görevli olan 4 bin dolayındaki öğretmen 86 meslek alanında 234 bin öğrenciye eğitim vermektedir.

Hizmeti ülke geneline yaygınlaştırırken, eğitim merkezi ve öğrenci sayısının yanısıra, kapsama giren meslek sayısı da artırılmaktadır. Çizelge 17, hangi alanlarda çıracılık eğitimi yapıldığını göstermektedir.

Görüldüğü gibi, çıracılık eğitiminin kapsamı oldukça geniştir. Eğitimi yapılan meslekler, genelde küçük ve orta boy işletmelerin üretim alanlarında yoğunlaşmaktadır. Bu da, okul dışında kalmış gençlerin belli alanlarda mesleki beceriler kazanarak üretime katılmalarına yardımcı olmaktadır.

Tüm bu gelişmelerin sağlanmasında, 3308 Sayılı Çıracılık ve Mesleki Eğitim Yasası'nın büyük katkısı olmuştur. Bu yasa, bir işyerinde çırak ya da kalfa olarak çalışan gençlerin düzenli bir meslek eğitiminden geçmelerini öngörmektedir. Çıracılık eğitimine devam eden öğrenciler haftada 8 saatten az olmamak üzere 10 saate kadar okulda kuramsal eğitime katılırken, geri kalan çalışma saatlerinde işyerinde uygulamalı eğitim almaktadırlar.

Yasaya göre, çıracılık eğitimine katılan gençlerin tümü öğrenci sayılmakta ve örgün eğitimdeki öğrencilerin sahip olduğu haklardan yararlanmaktadırlar. Ayrıca, bu öğrencilere, asgari ücretin %30'undan az olmamak koşuluyla bir ücret ödenmektedir. Dahası, çıracılık eğitimine katılan öğrenciler, meslek hastalıkları ve iş kazaları-

na karşı sigortalanmaktadırlar. Bu eğitimin finansmanı, işverenlerin de katkılarıyla oluşturulan özel bir fondan karşılanmaktadır. Sözkonusu fonun kaynağı, yasanın öngördüğü biçimde değişik yerlerden yapılan kesinti, ödenek ve bağışlardır.

Çizelge 17
Çıraklık Eğitimi Yapılan Alanlar

Ağaç Oymacılığı	Enjektör Ayarlığı	Oto Döşemeciliği
Ahşap Karoserciliği	Erkek Berberliği	Oto Elektrikçiliği
Alüminyum Doğrama	Erkek Terziliği	Oto Motor Tamirciliği
Asansörcülük	Et ve Et Ürünleri İşletme	Ön Düzen Ayarlığı
Aşçılık	Fırıncılık	Pasta, Tatlı, Şekerleme
Ayakkabıcılık	Fotoğrafçılık	Plastik İşlemeciliği
Bakım Onarım Elektrikçisi	Frezecilik	Radyo-TV Tamirciliği
Beton ve Kalıpcılığı	Haberleşme Cihazları Onarımı	Resepsiyon
Betonarme Demirciliği	Haddecilik	Saat Tamirciliği
Bilgisayar Bakım ve Onarımcılığı	Halıcılık	Sac İşleri
Bobinaçılık	İş Makineleri Tamirciliği	Sayacılık
Boya ve Yüzey Hazırlama	Kadın Berberliği	Seramik ve Çinicilik
Büro Makineleri Bakım ve Onarımı	Kadın Terziliği	Serigrafi - Ciltleme
Cam İşletmeciliği	Kalıpcılık	Servis
Çantacılık, Saraciye Onarım	Kaloriferçilik	Sıcak Demircilik
Çelikhane İşletmeciliği	Kaporta Tamirciliği	Sihhi Tesisatçı
Çiçekçilik	Kaynakçılık	Sıvacılık
Dericilik	Konfeksiyon	Soğutma ve İklimlendirme
Deri Konfeksiyon	Kuyumculuk	Taşçılık
Diş Protezliği	Matbaacılık	Taşlama ve Alet Bileme
Dizel Mot. Pompa ve Enjek. Ayarı	Mermer Süsleme Taşçılığı	Tekne İmalatçılığı
Dizgi	Metal (bakır) Levha İşletmeciliği	Tesfiyecilik
Doğramacılık	Mobilyacılık	Tipo - Baskı
Dokumacılık	Mobilya Döşemeciliği	Tornacılık
Dökümcülük	Modelcilik	Trikotaj
Döşeme, Duvar Kaplama	Motorsiklet Tamirciliği	Üst Yüzey İşlemleri
Duvarcılık	Motor Yenileştirmeciliği	Vargel - Planlayıcılık
Elektrik Tesisatçılığı	Ofset Baskı	Vitrin Kuyumculuğu
Elektrikli Ev Aletleri Tamirciliği	Oto Boyacılığı	Ziraat Makineleri Bakımı

Kaynak: MEB. (1998b)

Ülkemizdeki çıraklık eğitimi çalışmalarını katılımcı bir anlayışla yönetmek üzere, yerel ve ulusal düzeyde çıraklık ve mesleki eğitim kurulları oluşturulmuştur. Üçlü bir yapıya dayanan bu kurullarda, çalışma yaşamını temsil eden işçi-hükümet-işveren yetkilileri görev almaktadır. Belli aralıklarla toplanan bu kurulların çalışmaları okul-sanayi ilişkilerini geliştirmede yararlı olmakla birlikte, şimdiye değin elde edilen sonuçların istenen düzeyde gerçekleştiğini söylemek zordur.

Mesleki ve teknik eğitimin öteki uygulama yöntemlerinden farklı olarak, çıraklık eğitime ilişkin en önemli tartışma konularından biri çıraklığa başlangıç yaşıdır. Genel olarak, çıraklığa dayalı mesleki eğitimin çocukluk döneminde başlamasının sakıncaları üzerinde durulmaktadır. Bugüne değin, ülkemizdeki çıraklık eğitimi uygulamaları, beş yıllık ilkokulu bitirdikten sonra yani 12 yaşında başlatılmıştır. İlköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla, çıraklığa başlangıç yaşı da 15 olarak değiştirilmiştir. Bu olumlu fakat yetersiz bir adımdır çünkü gelişmiş ülkelerin çoğu çıraklık sistemlerini ortaöğretime dayandırmaya çalışmaktadır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1996). Bu demektir ki, çıraklığa başlangıç yaşı yakın bir gelecekte yeniden yükseltilecektir. Çırakların aynı zamanda çalışan kişiler oldukları ve bazı işlerin çocukların bedensel ya da zihinsel gelişimini engelleyebileceği dikkate alınırca, bu eğitimin çocukluk döneminden sonra başlatılması yararlı olacaktır.

Halk Eğitimi Çalışmaları

Yaygın mesleki eğitim alanında hizmet veren bir başka kurum, Halk Eğitim Merkezleridir. Gereksinim duyulan yörelerde okuma-yazma kursları, sosyal-kültürel kurslar ve meslek kursları düzenleyen bu merkezlerin bugüne değin yaptığı çalışmalara ilişkin sayısal veriler Çizelge 18'de sunulmuştur.

Halk Eğitim Merkezleri tarafından açılan kursların %76'sı yaygın mesleki eğitim niteliğindedir. Geri kalanların %17'si sosyal-kültürel etkinlik ve %7'si okuma-yazma kurslarıdır. Mesleki eğitim kursları daha ayrıntılı incelendiğinde, 100 kadar alanda beceri eğitiminin verildiği ve kursiyerlerin %80'inin kadınlardan oluştuğu gözlenmektedir. Çizelge 19, Halk Eğitim Merkezlerince açılan meslek programlarının alanlara göre dağılımını göstermektedir.

Çizelge 18
Halk Eğitim Merkezlerince Açılan Kurslar ve Kursiyer Sayıları
(1996-1997 Öğretim Yılı Sonuna Kadar)

Kurs Türü	Kurs Sayısı	Kursiyer Sayısı		
		Kadın	Erkek	Toplam
Meslek Kursları	38.148	574.237	97.791	672.028
Sosyal-Kültürel Kurslar	8.615	123.621	62.015	185.636
Okuma-Yazma Kursları	3.309	48.069	35.119	83.188
Toplam	50.072	745.927	194.925	940.852

Kaynak: MEB. (1998a).

Sayıları sürekli artan bu alanlar dikkatle incelendiğinde, büyük bir çeşitlenmenin olduğu gözlenmektedir. Eğitimi yapılan birçok alanda hem kadınlar hem de erkekler çalışabilecek durumdadır. Ne var ki, açılan kurslara katılanların büyük çoğunluğunu ev hanımları oluşturmaktadır.

Halk Eğitim Merkezleri tarafından düzenlenen yaygın mesleki eğitim kursları sonunda verilen katılım belgeleri istihdam açısından işlevsel bir değer taşımamaktadır. Açılan kursların çoğu, belli bir konuya ilgi duyan kişiler için düzenlenmiş programlar niteliğindedir. Bu merkezlerde, sanayideki kitlesel üretim mantığına dönük bir eğitim yapıldığını ileri sürmek zordur. Dolayısıyla, bu programları tamamlayan bireyler ya kendi işlerini kurmaya yönelmekte ya da küçük işyerlerinde çalışmaktadırlar.

Türkiye'deki kayıtlı her üç işsizden ikisinin niteliksiz olduğu ve insan kaynakları açısından dünya rekabet sıralamasındaki 46 ülke içinde 42. sırada yer aldığımız hesaba katılırsa (MESS, 1997), halk eğitimine ayrılan kaynakları özel ilgi kurslarından çok, belli bir alanda üretim yaparak ekonomiye katkıda bulunabilecek insanlar için harcamak daha sağlıklı bir yaklaşım olacaktır. Kuşkusuz, bu söylenenler, halk eğitimi alanındaki çalışmaların tümü için değil, özellikle belli bir mesleğe yönelik beceri kazandırma programları için geçerlidir.

Halk eğitimi çalışmalarıyla ilgili temel olgulardan biri de, bu eğitim türünün asıl hedef kitlesine ulaşmakta yetersiz kalmasıdır. İstatistikler incelendiğinde, okuma-yazma bilmeyenler, örgün eğitime çok kısa bir süre katılabilenler, 45 yaşını geçenler, kırsal kesimde yaşayanlar, engelliler, belli bir işte çalışanlar ve erkeklerin bu hizmetlerden yeterince yararlanamadıkları gözlenmektedir. Halk eğitimi bu kesimler için değilse, acaba kimin içindir?

Çizelge 19
Halk Eğitimi Meslek Programları

Abajur Yapımı	Fotoğrafçılık	Muhasebe
Arıcılık Kursu	Frezecilik	Oto Elektrik
Aşçılık	Garsonluk	Overlok
Ayakkabıcılık	Giyim (Biçki-Dikiş)	Oymacılık
Bakırcılık	Gömlükçilik	Ön Büro Hizmetleri
Batik	Gümüşçülük	Pano
Battaniye Dok.	Halı Dokuma	Pastacılık
Bayan Berberliği	Hasır Bilezik Yapımı	Pompa Bakım ve Onar.
Bebek Yapımı	Hasta Bakıcılığı	Pratik Elektrik
Beş - Şiş	Hattatçılık	Santralcilik
Besicilik	Havluculuk	Sebze Yetiştirme
Bibloculuk	İğne Oyası	Sekreterlik
Bilgisayar Operatör.	İnşaat Kalıpcılığı	Seracılık
Bobinajcılık	İpek Böcekçiliği	Seramikçilik
Boya - Badana	Kalorifer Ateşçiliği	Servis Hizmetleri
Cecim Dokuma	Kat Hizmetleri	Sığır Besiciliği
Cilt Bakımı	Kaynakçılık	Sihhi Tesisat
Ciltçilik	Kilim Dokuma	Maraş İşi Sim Sırma
Çiçek Yetiştirme	Konfeksiyon	Sürveyanlık
Çinicilik	Konservecilik	Süpürge Yapımı
Çocuk Bakımı	Koyun Yetiştirici	Süs Bitkileri Yet.
Çorapçılık	Kütüphaneci	Tabelacılık
Daktilo	Lületaşı İşletmeciliği	Tavukçuluk
Dekoratif Resim	Madencilik	Teknik Resim
Dekoratif Yazı	Makine Bakım ve Onar.	Tezhip
Demircilik	Makine Nakışı	Torna - Tesviye
Doğramacılık	Makine Yağcılığı	Trafik
Döşemecilik	Makrame	Traktör Bakım ve Onar.
Dülgerlik	Mankenlik	Trikotaj
Elektrik Tesisatçılığı	Manikür - Pedikür	Turizm ve Hotelcilik
Elektronik	Matbaacılık	Usta Öğretici Yetiştirme
El Nakışı	Meyve Yetiştirme	Vitray
El Örgüsü	Mimari Proje Res.	Yakma
Ev Dekorasyonu	Mobilyacılık	Yapma Çiçekçilik
Ev Ekonomisi	Modelistlik	Yorgancılık
Fayansçılık	Motor Tamiri	Ziraat

Kaynak: MEB. (1998b)

Halk eğitimi hizmetlerinden yararlananlar içinde öncelikli hedef kitle olmaması gerekenler vardır. Nitekim, sosyal ve kültürel kursları tamamlayanların %15 kadarı ilköğretim çağındaki çocuklardır. Dahası, Türkiye'nin en gelişmiş illerinde bile meslek edindirme kurslarına katılanların yaklaşık %60'ı lise mezunudur ve bunların %40'ı meslek liselerini bitirmiş olan gençlerdir (Okçabol, 1996). Genel liselerden mezun olan ve üniversiteye gidemeyen gençlerin belli bir meslek edinmek amacıyla bu kurslara katılması yadsınamaz. Ancak meslek lisesini bitiren gençlerin halk eğitimi kurslarına bu oranda katılmalarını açıklamak kolay değildir. Büyük olasılıkla, bu gençler meslek liselerinde aldıkları eğitimden mutlu değiller ve öğrendiklerini geliştirmek ya da daha geçerli bir meslek edinmek için bu kurslara katılmaktadırlar.

Dikkate değer bir başka nokta, halk eğitimi kurslarına katılanların önemli bir bölümü, başladıkları programları bitirmeden ayrılmaktadırlar. Bu oran, Halk Eğitim Merkezlerince açılan kurslarda %22, Pratik Kız Sanat Okullarının düzenlediği kurslarda %30 ve özel sektörün açtığı kurslarda %66 dolayındadır. Belirtilen rakamların birçok açıklaması olabilir, ama özellikle katılımcı beklentilerinin karşılanamadığını göstermesi yönünden bu rakamların anlamı büyüktür.

Özet

Bir bütün olarak bakıldığında, ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim çalışmaları örgün ve yaygın eğitim hizmeti veren kuruluşlarca yürütülmektedir. Örgün eğitim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki erkek teknik, kız teknik, ticaret-turizm ve din öğretimi genel müdürlüklerine bağlı liselerden oluşmaktadır. Burada dikkati çeken nokta, mesleki ve teknik okulların aşırı ölçüde çeşitlenmiş olmasıdır.

Yaygın mesleki eğitim çalışmaları ise, birbirinden habersiz olan kuruluşlarca yürütülmekte ve bu iletişimsizlik yüzünden kaynak savurganlığı ortaya çıkmaktadır. Dahası, örgün mesleki ve teknik eğitimdeki kız-erkek ayrışması yaygın eğitime de yansımıştır. Çıraklık Eğitim Merkezleri, bir anlamda erkek teknik öğretimin yaygın eğitim alanındaki uzantısı olarak çalışırken, Halk Eğitim Merkezleri de kız teknik öğretimin yaygın eğitimdeki temsilcisi rolünü üstlenmiş görünmektedir. Oysa, yaygın eğitim, örgün okulların eksikliğini tamamlayıcı bir eğitim türü olmaktan çok, herkes için eşitleyici bir seçenek olarak kullanılmalıdır.

YENİDEN YAPILANMA MODELİ

Bu bölümde, öncelikle Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sisteminin temel sorunları irdelenecek, ardından bu sorunları çözmeye dönük bir yeniden yapılanma modeli önerilecektir. Son olarak, önerilen yeni modeli uygulamaya koymada izlenecek stratejiler tartışılacaktır.

3.1. Giriş

Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim çalışmalarının önemli bir bölümü ortaöğretim kurumlarınca yürütülmektedir. Bu kurumlar, ilköğretim ile yükseköğretim arasında bağlantı işlevini yerine getirmenin yanı sıra, yükseköğretime devam etmeyen öğrencileri çalışma yaşamına hazırlamakla da yükümlüdürler. Oysa, bu iki görevi birlikte yürütmek zor olmaktadır. Öğrencileri yükseköğretime hazırlamaya yönelik bir program uygulandığında, öğrenme içeriği kuramsal kalmakta, iş yaşamına dönük eğitim yapıldığında ise, uygulamalı becerilere ağırlık verilmektedir.

Ülkemizdeki ortaöğretim sisteminin karşı karşıya bulunduğu çıkmaz, bu ikileme sağlıklı bir çözüm getirilememiş olmasıdır. İki seçenektan birini yeğlemek sorunu çözmeyecektir. Bu nedenle, dünyadaki gelişmeleri de dikkate alarak, ortaöğretim kurumlarının işlevlerini bütünleştirecek bir yeniden yapılanmaya gitme gereği vardır. Böyle bir anlayış uygulamalara yön verdiğinde, mesleki ve teknik eğitim alanındaki sorunların çoğu ortadan kalkacaktır.

3.2. Temel Sorunlar

Mesleki ve teknik eğitime ilişkin sorunların önemli bir bölümü ortaöğretimde yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla, mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması, aslında ortaöğretimin ciddi bir reformdan geçirilmesi anlamına gelmektedir. Belirtilen nedenle, bu çalışma, ortaöğretim uygulamalarıyla sınırlı tutulmuş ve gerek duyuldukça yükseköğretime değinilmiştir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeniden yapılanmayı gerektiren sorunları genel çizgileriyle şöyle özetlemek olanaklıdır.

Politik Organların Duyarsızlığı

Mesleki ve teknik eğitim, tüm kalkınma planları ve hükümet programlarında öncelikli bir sorun olarak nitelendirilmesine karşın, politik organlarca konuya gereken duyarlılık gösterilmemiş ve uygulamada ciddi bir ilerleme sağlanamamıştır. Nitekim, şu an yürürlükte bulunan 7. Beş Yıllık Kalkınma Planında "eğitimin en öncelikli sektör" olacağı belirtilmektedir. Daha öncekilere benzer olarak, 55. Hükümetin programında da, "ortaöğretimdeki mesleki ve teknik eğitime önem verileceği" vurgulanmaktadır. Oysa, eldeki veriler durumun farklı olduğunu göstermektedir.

Çizelge 20, mesleki ve teknik ortaöğretim için beş yıllık kalkınma planlarında gösterilen hedefleri ve bunların gerçekleşme oranlarını yansıtmaktadır.

Çizelge 20
Kalkınma Planlarında Mesleki ve Teknik Eğitime İlişkin
Hedefler ve Gerçekleşme Oranları

Kalkınma Planı	Plan Dönemi	Hedeflenen (%)	Gerçekleşen (%)
I	1963-1968	5.9	3.8
II	1968-1973	6.1	6.1
III	1973-1978	11.5	11.1
IV	1979-1984	13.4	11.5
V	1984-1989	20.6	14.7
VI	1989-1994	21.2	19.7
VII	1996-2001	34.5	-----

Kaynak: MEB. (1998a).

Yalnızca 1968-1973 yıllarını kapsayan İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde hedeflenen oran gerçekleştirilmiş, 1973-1978 yıllarını kapsayan Üçüncü Plan döneminde ise hedefe çok yaklaşmıştır. Bunların dışında, tüm plan dönemlerinde hedeflerin altında kalınmıştır. Son üç plan döneminde, mesleki ve teknik eğitimdeki okullaşma hedefleri gerçekleştirilemediği halde sürekli yükseltilmiştir. 1996-2001 yıllarını kapsayan Yedinci Plan döneminde hedef %35 olarak belirlenmiş, fakat bugün itibarıyla %24'e ulaşılabilmiştir. Bu durum dikkate alındığında, mesleki ve teknik eğitime ilişkin hedeflerin çok gerisinde olduğumuz ortaya çıkmaktadır. Sorunu çözebilmek için plan hedeflerini gerçekçi olarak belirlemekte ve hükümetlerin bu hedeflere içtenlikle sahip çıkmalarında yarar vardır.

Hükümetlerin duyarsız kalmasındaki asıl neden, mesleki ve teknik eğitimi bir anlamda sanayileşmenin gelişimiyle sınırlı görmeleridir. Nitekim, geçmişte küçük atölyelerde üretim yapılırken ilköğretim sonrası çıraklık sistemiyle yürütülen mesleki eğitim, fabrika üretimine geçilmesiyle birlikte ortaöğretime kaydırılmıştır. Toplumun bugünkü kalkınmışlık düzeyi ise, ortaöğretim sonrasında verilecek mesleki ve teknik eğitimin daha işlevsel olacağını göstermektedir. Ortaokullardaki mesleki eğitime son verilerek, üniversitelere bağlı meslek yüksekokulu sayısının artırılması, bu gerçeğin kavranmakta olduğunu göstermektedir. Kaldı ki, bir ülkenin ekonomik gelişmesine katkıda bulunma yönünden, ortaokul düzeyindeki genel eğitimin, aynı düzeydeki mesleki eğitimden daha etkili olduğu ileri sürülmektedir. Bunun gerek-

çesi olarak da, ortaokulda genel eğitim alan gençlerin teknolojik gelişmelere daha kolay ve yaratıcı biçimde uyum sağladıkları belirtilmektedir (TİSK, 1997). Öte yandan, eğitim düzeyi yükseldikçe işsizlik ya da eksik istihdam oranları azalmaktadır (DİE, 1998). Bu durum, yurttaşlarımıza verilecek mesleki eğitimin düzeyini yukarıya çekme gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Genel ve Mesleki Eğitim Çatışması

Eğitim sistemimizde genel ve mesleki eğitim arasında bir çatışma vardır. Bu öyle bir noktaya gelmiştir ki, geçmişte Milli Eğitim Bakanlığı'nda biri genel, öteki mesleki eğitimden sorumlu iki müsteşar görevlendirilmiştir. Sonra, müsteşar sayısı teke düşürülmüş ama genel ve mesleki eğitimciler arasındaki ayrımlaşma bir türlü ortadan kaldırılamamıştır. Bugün özellikle teknik eğitimciler, meslek liselerindeki öğrenciler hakkında konuşurken "bizimkiler" diyebilmektedirler. Doğrudan bakanların ağzından dile getirilen Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki "genelci" ve "teknikçi" söylemleri de bu ayrımın dışı vurulmuş biçimidir (Akyol, 1990).

Sorunun kaynağı, bakanlığın örgütlenmesi ve işgören politikasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün şu andaki yapısı genelde okul türlerine dayanmaktadır. Oysa, eğitim sisteminin tümünde geçerli olan işgören, program, donanım, finansman ve iletişim gibi hizmet kümelerini temel alan bir örgütlenme daha yararlı sonuçlar sağlayabilir. Ayrıca, bakanlığın istihdam politikası da, teknik alanlarda görev yapanların lehinedir. Aynı okulda çalışan ve benzer bir kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, yalnızca öğretim alanları yüzünden bile farklılıklar bulunmaktadır. Geçmişte, teknik elemanları okula çekmek için böyle bir uygulama başlatılmış olabilir, fakat günümüzün koşulları çok değişiktir ve her alanda nitelikli öğretmen bulma güçlüğü yaşanmaktadır. Alanların eşitliğini benimseyen ama çalışanların yerliliğini dikkate alan yaklaşımlara yönelmeden bu tür çatışmaları çözümlenmek olası değildir.

Cinsiyet Ayrımcılığına Dayalı Okul Örgütlenmesi

Ortaöğretimdeki mesleki ve teknik eğitim örgütlenmesi belli ölçülerde cinsiyet ayrımcılığına dayalıdır. Bakanlık bünyesindeki genel müdürlükler 636 liseden sorumlu Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ve 1091 liseyi kapsayan Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü şeklinde ayrılmıştır. Oysa, 2555 genel liseyi bünyesinde barındıran Ortaöğretim Genel Müdürlüğünde böyle bir ayrım yoktur. Dahası, 605 dolayında İmam-Hatip Lisesinin bağlı olduğu Din Öğretimi Genel Müdürlüğünde bile cinsiyet ayrımcılığına dayalı bir örgütlenme sözkonusu değildir.

Uygulanan yanlış politikaların sonucu olarak, mesleki ve teknik liseler, kız ya da erkek liseleri diye ayrılmış durumdadır. Bugün Kız Meslek Liselerindeki erkek öğrenci oranı %2, Endüstri Meslek Liselerindeki kız öğrenci oranı ise %7'dir. Dünyadaki çağdaş eğilimlerin tersine, ülkemizdeki mesleki ve teknik liselerin cinsiyet ayrımcılığına dayalı olarak farklı çatılar altında örgütlenmesi, hem yersiz hem de kaynak savurganlığını artırıcı bir uygulamadır. Kaldı ki, bu uygulama, Cumhuriyetin getirdiği karma eğitim anlayışına terstir. Yasal olarak bir engel konulmamış olabilir, ama uygulamalar "karşı cinsin lisesi"ne gitmeyi zorlaştırmaktadır.

Mesleki Eğitim Maliyetlerinin Yüksekliği

Mesleki ve teknik eğitim, genel eğitime oranla daha pahalıdır. Genel liselerdeki öğrenci maliyetiyle karşılaştırıldığında, erkek teknik öğretim 3.25, kız teknik öğretim 5.85, ticaret-turizm öğretimi 2.11 ve din öğretimi 2.02 kat pahalıdır (Adem, 1995). Maliyetlerin yüksekliği ve özel sektöre bağlı ortaöğretim kurumlarının azlığı, mesleki ve teknik eğitimde yeni finansman kaynakları bulma konusunu gündeme getirmektedir.

Çizelge 21, son on yılda Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin GSMH ve konsolide bütçe içindeki yüzdelik paylarını göstermektedir.

Çizelge 21
Son On Yılda Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin GSMH ve Konsolide Bütçe İçindeki Yüzdelik Payları

Yıllar	GSMH'ya Oranı	Konsolide Bütçeye Oranı
1989	1,29	9,01
1990	2,14	13,21
1991	2,36	14,10
1992	2,75	14,56
1993	2,88	14,35
1994	2,41	11,36
1995	1,73	10,17
1996	1,71	7,21
1997	1,76	8,05
1998	2,53	8,40
Ortalama	2,16	11,04

Kaynak: MEB. (1998a).

Son on yıldaki Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin GSMH içindeki payı ortalama %2.16'dır. Bu oran yıllara göre değişmekle birlikte, 1989 yılında %1.29 ile en düşük, 1993 yılında %2.88 ile en yüksek olarak gerçekleşmiştir. Bakanlık bütçesinin konsolide bütçeye oranı ise, ortalama %11.04'tür. Bu konudaki oranlar, 1996 yılında %7.1 ile en düşük, 1992 yılında %14.56 ile en yüksek olmuştur. Eğitim kurumlarımızdaki öğrenci sayısı dikkate alındığında, bu oranlar yetersizdir ve artan öğrenci nüfusu için yatırım yapmak zorlaşmaktadır.

Çizelge 22, son on yıllık dönemdeki konsolide bütçe yatırımları içinde Milli Eğitim Bakanlığı yatırımlarının paylarını göstermektedir.

Çizelge 22
Son On Yılda Konsolide Bütçe Yatırımlarından
Milli Eğitim Bakanlığı Yatırımlarına Ayrılan Paylar (Milyon TL)

Yıllar	Konsolide Bütçe Yatırım Ödenęi	MEB Yatırım Ödenęi	Kon. Büt. İçinde MEB Yat. Payı (%)
1989	5 287 631	517 177	9.78
1990	9 814 360	878 844	8.95
1991	15 052 650	1 279 010	8.49
1992	27 086 750	2 462 036	9.08
1993	46 225 500	3 970 180	8.58
1994	84 575 000	7 687 610	9.08
1995	89 275 215	11 191 921	12.53
1996	251 053 771	31 003 140	12.35
1997	524 600 000	65 435 950	12.55
1998	999 975 000	328 812 000	32.88

Kaynak: MEB. (1998a).

Konsolide bütçe yatırımları içinde Milli Eğitim Bakanlığı yatırımlarına ayrılan pay, son on yıl boyunca %8.49 ile %12.55 arasında değişmiştir. 1998 yılı yatırımları ise, sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ve ek kaynak sağlanması nedeniyle %32.88 olmuştur. Bunun özel bir durum olduğu dikkate alınır ve ortalamaya katılmazsa, 1989'dan 1997'ye değin konsolide bütçe yatırımları içinde Milli Eğitim Bakanlığı yatırımlarının ortalama payı %10.15'tir. Genel olarak bu oran, bakanlığın toplam bütçesinin konsolide bütçe içindeki oranına yakındır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1998 yılında 328 trilyon 812 milyar TL. olan toplam yatırım ödeneğinin yalnızca 17 trilyon 212 milyar TL. mesleki ve teknik eğitime ay-

rilmiştir. Bu da, yaklaşık %5 demektir. Bu bütçeyle Milli Eğitim Bakanlığı'nın ciddi yatırımlara girişmesi olanaksız görünmektedir.

Ülkemizde kişi başına düşen yaklaşık 75 dolarlık kamu eğitim harcamasıyla tüm eğitim hizmetlerinin finansmanını karşılamak zor olduğundan, özellikle mesleki ve teknik eğitimin maliyetini paylaşmak için iş çevreleri de bazı sorumluluklar üstlenmek durumundadır. Bu konuda yasal düzenlemeler yapılarak, işverenler için özendirici olacak biçimde, fon katkısı ya da maliyet paylaşımı gibi uygulamalara geçme gereği vardır. Böylelikle, eğitime kendi kaynaklarından finansman desteği sağlayan iş dünyası, okulların yönetiminde ve program uygulamalarında söz sahibi olacaktır.

Lise Türlerindeki Aşırı Çeşitlenme

Türkiye'nin ortaöğretim sistemi içinde çok sayıda meslek lisesi yer almakta ve bu durum kendi başına ciddi bir sorun oluşturmaktadır. Şimdiye değin, gerçekçi bir eğitim planlaması yapılmadan ve kalkınma hedefleri gözönünde bulundurulmadan sürekli yeni meslek liseleri açma yoluna gidilmiştir. 1997-1998 öğretim yılı itibarıyla, Türkiye'de toplam sayısı 5924'ü bulan 70'den çok lise türü vardır. Bu, dünyanın hiçbir ülkesinde görülmeyen ve açıklaması oldukça zor bir durumdur. İşin ilginç yanı, çoğu zaman aynı binada etkinlik göstermek üzere, donanım ve öğretici kadrosu ortak olan üç ya da dört çeşit mesleki ve teknik lise bulunmaktadır. Bu okullardaki öğrenci sayısının çok az olduğu ve bazılarının da tek sınıftan oluştuğu hesaba katılırsa, aslında bu okulların birer tabeladan ibaret olduğu söylenebilir.

Dahası, ülkemizde neredeyse her meslek için ayrı bir okul açma saplantısına girilmiştir. Kısa meslek kursları ya da hizmetiçi eğitim yoluyla kazandırılacak beceriler için bile meslek liseleri açılmıştır. Aşçılık, kuaförlük, terzilik ve sekreterlik gibi mesleklerin eğitimini yapmak üzere bağımsız liselerin açılması bunun tipik örnekleridir. Kaldı ki, bu okullardaki lise eğitiminin niteliği de tartışmalıdır çünkü bu okulları bitiren öğrencilerin hem istihdamdaki hem de üniversiteye girişteki başarıları oldukça düşüktür (ÖSYM, 1997).

Üniversiteye giden öğrenci sayısının bir meslek lisesi için başarı ölçütü olmadığı ileri sürülebilir. Ancak sormak gerekir: Her yerde kursları açılan bu meslekler için üç ya da dört yıl süreli liselere gerek var mıdır? Öyle görülüyor ki, Türkiye, her mesleğin eğitimini örgün okul sistemi içinde çözümlene saplantısına girmiş ve bu amaçla çok çeşitli meslek liseleri açmıştır. Bu sorunun çözümü, belli alanlardaki dar ölçekli meslek eğitiminin, örgün okul programları yerine çıraklık ya da öteki yaygın eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilmesidir.

Çok Programlı Liseler Çıkmazı

Mesleki ve teknik ortaöğretimde halen uygulanan "her meslek için bir lise" modeli işlevsel değildir. Özellikle nüfusu az ve istihdam olanakları yetersiz olan küçük yerleşim yerlerinde okul türlerini çeşitlendirmek oldukça zordur. Bu nedenle, farklı lise türleri yerine, değişik programları aynı yönetsel çatı altında birleştiren çok programlı okullar açılmaktadır. Ancak buradaki temel yanlış, çok programlı liseler ile çok amaçlı okulların birbirine karıştırılmasıdır. Oysa, iki okul türü arasında önemli farklılıklar vardır. En temel farklılık, çok amaçlı liselerde eğitimin tüm boyutları açısından bir bütünlüğün olmasıdır. Çok programlı liselerde ise, yönetim tektir ama her program ayrı bir dünya olarak görülmektedir.

Çok amaçlı lise kavramı, Onuncu Milli Eğitim Şurasında benimsenmiş olmasına karşın, uygulama yaygınlaştırılamamıştır. Daha da önemlisi, bakanlık yetkilileri, çok amaçlı okul kavramı yerine çok programlı lise anlayışını yeğlemişler ve bu okulları bir meslek lisesi açmanın ekonomik olmadığı yörelerde kurmuşlardır (Sağlam, 1996). Dolayısıyla, her genel müdürlüğün kendine özgü çok programlı liseleri olmuştur. Örneğin, din öğretimi kapsamındaki çok programlı bir lise, aslında küçük ölçekli bir İmam-Hatip Lisesi girişimidir. Burada yapılan şey, o yörede bağımsız meslek lisesi kurulamadığı için bölüm açmaktır. Bu tür bir uygulama, çok amaçlı lisenin ruhundan uzaklaşmak ve yerel politik baskılara boyun eğmek demektir.

Uygulamaları değerlendiren araştırma sonuçlarına bakıldığında, çok programlı liseler bir çözüm olmak yerine, yeni bir sorun alanı oluşturmaktadır. Genel olarak, bu okullarda yapılan eğitimin niteliği düşüktür ve öğrencilerin beklentilerini karşılamaktan uzaktır. Bu nedenle, çok programlı lise öğrencilerinin yalnızca %25'i, lise öğrenimi görmek isteyenlere kendi okullarını önermektedirler (MEB, 1995).

Meslek Liselerinin Amaçlarından Uzaklaşması

Meslek liseleri, çalışma yaşamına eleman yetiştirme işlevinden büyük ölçüde uzaklaşmış ve öğrencilerini üniversiteye hazırlamaya yönelmiştir (MEB, 1996d; 1997a; 1997b). Bunun bir sonucu olarak, üniversite giriş sınavlarında bazı meslek liseleri önemli başarılar elde etmeye başlamıştır. Çizelge 23, değişik lise türlerinin üniversiteye öğrenci göndermedeki başarı durumlarını yansıtmaktadır.

Çizelge 23
Değişik Lise Türlerinin Üniversiteye Öğrenci Gönderme Oranları
(1997 Sınav Sonuçlarına Göre Yüzde Olarak)

Okul Türü	Okul Say	ÖSS-Yer	ÖYS-Yer	Top-Yer	Top-Sıra
Anadolu Meteoroloji Meslek Lisesi	1	25	52	77	1
Fen Lisesi	25	1	69	70	2
Maliye Meslek Lisesi	2	1	67	68	3
Özel Fen Lisesi	30	1	65	66	4
Anadolu Lisesi	145	2	57	59	5
Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Lise	136	2	56	58	6
Anadolu Öğretmen Lisesi	66	3	53	56	7
Adalet Meslek Lisesi	2	5	51	56	8
Ev Ekonomisi Meslek Lisesi	3	32	24	56	9
Anadolu İmam Hatip Lisesi	3	2	53	55	10
Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	2	3	52	55	11
Tapu Kadastro Meslek Lisesi	1	6	47	53	12
Tarım Meslek Lisesi	9	19	31	50	13
Veteriner Sağlık Meslek Lisesi	4	12	37	49	14
Ziraat Teknik Lisesi	1	4	44	48	15
Demiryolu Meslek Lisesi	1	15	33	48	16
Anadolu Denizcilik Meslek Lisesi	2	25	22	47	17
Anadolu Dış Ticaret Meslek Lisesi	7	19	27	46	18
Ortopedik Özürlüler Meslek Lisesi	1	33	11	44	19
Özel Lise	53	3	38	41	20
Anadolu Teknik Lisesi	41	18	22	40	21
Anadolu Sekreterlik Meslek Lisesi	5	25	15	40	22
Motor Teknik Lisesi	3	28	10	38	23
Askeri Lise	3	0	35	35	24
Turizm Anadolu Kız Meslek Lisesi	2	23	11	34	25
Teknik Lise	182	22	10	32	26
Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	50	10	19	29	27
Özel Kız Meslek Lisesi	1	4	22	26	28
Laborant Meslek Lisesi	2	5	21	26	29
Anadolu Meslek Lisesi	67	7	18	25	30
Kız Teknik Lisesi	6	8	17	25	31
Anadolu Kız Meslek Lisesi	59	12	13	25	32
Anadolu Aşçılık Meslek Lisesi	1	8	16	24	33
Anadolu İletişim Meslek Lisesi	4	11	13	24	34
Laboratuvar Sağlık Meslek Lisesi	2	15	9	24	35
Polis Koleji	1	0	23	23	36
Tekstil Teknik Lisesi	1	16	5	21	37
Kimya Teknik Lisesi	2	11	7	18	38
Anadolu Mahalli İdareler Meslek Lisesi	6	3	13	16	39
Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	26	7	9	16	40
Anadolu Tekstil Meslek Lisesi	2	5	10	15	41
Lise	1539	6	9	15	42
Özel Hemşirelik Meslek Lisesi	1	0	14	14	43
Özel Sağlık Meslek Lisesi	1	0	14	14	44
İnşaat Teknik Lisesi	3	10	4	14	45
Ana. Haz.Giy. ve Deri Haz.Giy.Mes. Lisesi	1	11	3	14	46
Özel Anadolu Otel. ve Tur. Meslek Lisesi	2	12	1	13	47
Hemşirelik Meslek Lisesi	1	6	6	12	48
Anadolu Tekstil Meslek Lisesi	1	6	6	12	49
Denizcilik Meslek Lisesi	1	8	4	12	50
Sağlık Bilimleri Koleji	1	0	11	11	51
Sağlık Meslek Lisesi	314	3	8	11	52

Denizcilik ve Su Ürünleri Meslek Lisesi	1	10	1	11	53
Geleneksel Türk Sanat. Kız Meslek Lisesi	1	10	0	10	54
Ortopedik Cihaz ve Protez Teknis. Okulu	1	10	0	10	55
İmam Hatip Lisesi	414	2	7	9	56
Özel Ticaret Meslek Lisesi	6	7	2	9	57
Matbaa Meslek Lisesi	1	6	2	8	58
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	10	2	5	7	59
Çok Programlı Lise	252	4	3	7	60
Akşam Lisesi	15	3	3	6	61
Endüstri Meslek Lisesi	389	5	1	6	62
Motor Meslek Lisesi	3	5	1	6	63
Ticaret Meslek Lisesi	270	5	1	6	64
Kız Meslek Lisesi	358	2	3	5	65
Akşam Ticaret Meslek Lisesi	5	4	1	5	66
Kimya Meslek Lisesi	1	3	1	4	67
Yapı Meslek Lisesi	2	3	1	4	68
Özel Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	3	3	1	4	69
Seramik Meslek Lisesi	1	3	0	3	70
Tekstil Meslek Lisesi	1	2	0	2	71
Kuaförlük Meslek Lisesi	1	0	0	0	72
Süs Bitkileri Meslek Lisesi	1	0	0	0	73
Terzilik Meslek Lisesi	1	0	0	0	74
Genel Liseler	2022	3	13	16	
Mesleki ve Teknik Liseler	2540	5	3	8	
Toplam	4562	4	10	14	

Kaynak: ÖSYM. (1997)'deki verilerden yararlanılarak düzenlenmiştir .

1997 yılı ÖSS ve ÖYS sonuçlarına göre, üniversiteye en yüksek oranda öğrenci gönderen okul, %77 ile Anadolu Meteoroloji Meslek Lisesi olmuştur. Bunu %70 ile Fen Lisesi izlemiş, hemen ardından %68 ile Maliye Meslek Lisesi gelmiştir. Yaygın bazı okul türlerinin sıralamadaki yerlerine bakıldığında, Teknik Liseler %32 başarıyla 26, genel liseler %15 başarıyla 42, İmam-Hatip Liseleri %9 başarıyla 56, Çok Programlı Liseler %7 başarıyla 60, Ticaret Meslek Liseleri %6 başarıyla 64 ve Kız Meslek Liseleri %5 başarıyla 65. sırada gelmektedir. Toplam 74 lise türü içinde ilk on sıradaki altı okulun meslek lisesi olması ve genel lisenin ancak 42. sırada yer alması, genel liseler ile mesleki ve teknik liseler arasında işlev farklılaşması kalmadığının bir kanıtıdır. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Mezunların Başka Alanlarda Yükseköğrenim Yapması

Meslek liselerinden mezun olan gençler üniversitede kendi alanlarında eğitim almak yerine başka alanları seçmektedirler. Örneğin, Endüstri Meslek Lisesinin motor bölümünü bitiren bir genç Mühendislik yerine İletişim fakültesine, İmam-Hatip Lisesi mezunu bir genç ise İlahiyat yerine Hukuk fakültesine gitmektedir. Başka bir deyişle, mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin ortaöğretimdeki alan-

ları ile yükseköğretimdeki alanları arasında çok az bir ilişki vardır (ÖSYM, 1997). Oysa, bu öğrenciler ortaöğretimde pahalı bir eğitim almaktadırlar. Yüksek maliyete karşın, genel lise mezunlarıyla aynı yükseköğretim programlarına gittiklerinde, kaynak savurganlığı ortaya çıkmaktadır.

Bu tür sorunları önlemek için bazı ülkeler, orta ve yükseköğretim programları arasındaki geçişleri, öğretim alanları temelinde düzenlemiştir. Örneğin, Fransa'da fen eğitimi görmüş lise mezunları, teknoloji, fen ve sağlık alanlarında yükseköğrenim görebilirler, fakat işletme, insan bilimleri ve hukuk fakültelerine gidemezler. Aynı biçimde, ortaöğretimde ekonomi öğrenimi gören öğrenciler, teknoloji, fen ve sağlık alanlarındaki fakülteleere gidemezler ama hukuk, insan bilimleri ve işletme alanlarında yükseköğrenim yapabilirler (Adem, 1997). Bir anlamda, bitirilen ortaöğretim programının türü, yükseköğretim için belirleyici olmaktadır. Türkiye'de ise, hangi liseyi ya da bölümü bitirdiğine bakılmaksızın, öğrenciler her türlü yükseköğretim programına gidebilmektedirler. Bu nedenle, çok kesin sınırlamalar olmasa bile, alanlar arasındaki tutarlılığı pekiştirecek önlemler almak gerekmektedir.

Okul Kademeleri Arasındaki Geçişlerin Düzensizliği

Bugünkü haliyle, mesleki eğitim sisteminin kademeleri arasındaki geçişler, verimsiz ve savurgan bir işleyişe dayanmaktadır. Örneğin, Teknik Liseyi bitiren öğrenciler Mühendislik Fakültesine geldiklerinde, genel lise mezunlarıyla aynı programı tamamlamak zorundadırlar. Oysa, Teknik Liseden gelen öğrencilerle genel liseden gelen öğrencilerin alandaki hazırbulunuşluk düzeyleri farklıdır. Teknik Lise mezunları için en azından mühendislik fakültesinin ilk yılları daha kolaydır ve belki de bu öğrenciler dört yıllık programı daha kısa sürede tamamlayabilirler. Ancak, bugünkü uygulamalarla bu pek olanaklı değildir.

Değişik eğitim kademeleri boyunca aynı alanda eğitimini sürdüren öğrenciler için hiçbir kolaylığın sağlanmaması ve herkesin değişmez bir programı tamamlamak zorunda kalması, mesleki ve teknik eğitimin farklı kademeleri arasındaki ilişkilerin bozulmasına neden olmaktadır. Oysa, orta ve yükseköğretim programları arasındaki bağlantılar birbirini tamamlayacak biçimde kurulabilse, eğitimin hem niteliği hem de verimliliği artacaktır. Bu yapılamadığı için, birbirini izleyen eğitim kademeleri arasında bile yinelemeler olmakta ve kaynak savurganlığı yaratılmaktadır.

Meslek Yüksekokullarının Rollerindeki Belirsizlik

Şu andaki sistemde meslek yüksekokullarının konum, rol ve işlevleri tam belli değildir. 1997 rakamlarına göre, üniversitelere bağlı meslek yüksekokullarının sa-

yısı 450 dolayındadır ve bu okullarda 150'yi aşkın alanda 190 bine yakın öğrenci öğrenim görmektedir (MEB, 1998a; T.C. Cumhurbaşkanlığı, 1997). Ara insan gücü yetiştirmeye dönük bu okullar ile mesleki ve teknik liseler arasındaki fark ise, yasal olarak saptanmış olmakla birlikte uygulamada tam olarak belirginleştirilememiştir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bile yaklaşık %70'i bu okullara girmeden önce okul hakkında hiçbir fikir sahibi olmadıklarını, mezun olanların da %35'i hangi düzeyde iş için eğitildiklerini bilmedikleri için iş bulmakta zorlandıklarını belirtmektedirler (Ünal, 1996). Esasen, ara insan gücü kavramının ne anlama geldiği tartışmalıdır. Teknisyen mi yoksa tekniker mi ara elemandır? Bunların her ikisi de ara insan gücü olarak görülürse, teknisyenler Teknik Liseden, teknikerler de meslek yüksekokulundan yetişecek ve meslek liselerini bitirenler yalnızca nitelikli işçi olabileceklerdir.

Meslek yüksekokullarının ülke genelindeki dağılımı, bu okulları açarken politik güdülerin ön plana çıktığını göstermektedir. Yükseköğretimdeki temel amaç "her ilde üniversite, her ilçeye meslek yüksekokulu" olduğu için teknik eğitim yapmaya uygun bir lisesi bile olmayan küçük yerleşim yerlerine meslek yüksekokulları açılmıştır. Açılan bu okulların büyük bir çoğunluğunun üniversite düzeyinde eğitim yaptığını ileri sürmek ise olanaklı değildir. Nitekim, üniversite giriş sınavlarına katılan öğrenciler için bir çekim merkezi olamayan bu okullar, kontenjanlarını doldurmada bile zorlanmışlar ve son yıllarda sınavsız giriş gündeme gelmiştir.

Yönelme ve Danışmanlık Hizmetlerinin Yetersizliği

Mesleki ve teknik eğitimdeki önemli sorunlardan biri yönelme ve danışmanlık hizmetlerinin yetersizliğidir. Yetmişten fazla lise türünün olduğu bir ülkede, temel eğitimi bitiren öğrencilerin ortaöğretime ilişkin tercihlerini kendi başlarına ve sağlıklı biçimde yapmaları düşünülemez. Öğrencilerin uygun bir seçim yapabilmeleri için, değişik okul türleri hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Böyle bir bilgilendirme yapılmadan ortaöğretime başlamak çoğu zaman yarar yerine zarar getirebilir.

Ülkemizde geçerli olan yasal düzenlemelere göre, özellikle temel eğitimin ikinci yarısından itibaren öğrencilere mesleki yönlendirme hizmetleri sağlanmak zorunludur. Ancak bu yönlendirme, belli bir alanı ya da mesleği empoze etmek biçiminde değil, öğrencinin gizil güçleriyle çalışma yaşamının gerekleri arasında dengeli bir eşleme yapmaya dönük olmalıdır (Şimşek, 1997b). Temel eğitimdeki rehberlik ve teknoloji eğitimi çalışmaları aslında bu amaca yönelik olarak programlara konulmuştur. Ancak, okullarda yeterli rehberlik uzmanı ve teknoloji eğitimcisi bulunma-

dığından yönlendirme çalışmaları aksamaktadır. Sonuç olarak, ilköğretim okulunu bitiren öğrenciler ya öğretmenlerin ya da anne-babaların istediği ortaöğretim kurumlarına gitmektedirler. Konuya bu açıdan bakıldığında, temel eğitimdeki yöneltme etkinliklerinin amacına uygun olarak yapılması büyük önem taşımaktadır

Esnek Olmayan Program Anlayışı

Bugünkü ortaöğretim sisteminin başarıyı değerlendirme yaklaşımında "sınıf geçme-okul bitirme" anlayışı egemendir. Genel olarak sınıf geçme, tüm derslerden başarılı olmayı zorunlu kılarken öğrenciler kendi ilgi ve yeteneklerine göre ders seçme hakkına pek sahip değildirlir. Bir anlamda, tüm öğrencilere aynı program dayatılmakta ve derslerin tamamını geçmeden öğrenciler başarılı sayılmamaktadır.

Mesleki eğitim veren liselerdeki genel kültür ve alan derslerinin ağırlıkları sıkça değiştirilmesine karşın, katı program yapısını esnetebilecek seçimlik derslerin oranı en alt düzeylerde tutulmaktadır. Çizelge 24, mesleki ve teknik liselerdeki genel, mesleki ve seçimlik ders oranlarını göstermektedir.

Çizelge 24
Mesleki ve Teknik Liselerdeki Genel, Mesleki ve Seçimlik Derslerin Oranları

Okul Türü	Genel	Mesleki	Seçimlik	Toplam
Endüstri Meslek Lisesi	34 (%27.6)	81(%65.9)	8(%6.5)	123(%100)
Kız Meslek Lisesi	34(%27.6)	76(%61.8)	13(%10.6)	123(%100)
Ticaret Meslek Lisesi	34(%28.3)	75(%62.5)	11(%9.2)	120(%100)
İmam-Hatip Lisesi	41(%27.0)	75(%49.3)	36(%23.7)	152(%100)
Teknik Lise	34(%20.7)	118(%72.0)	12(%7.3)	164(%100)
Kız Teknik Lisesi	34(%20.7)	118(%72.0)	12(%7.3)	164(%100)
Anadolu Meslek Lisesi	42(%32.3)	80(%61.5)	8(%6.2)	130(%100)
Anadolu Kız Meslek Lisesi	43(%33.8)	75(%59.1)	9(%7.1)	127(%100)
Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	73(%47.1)	61(%39.6)	20(%13.0)	154(%100)
Anadolu İmam Hatip Lisesi	53(%32.3)	75(%45.7)	36(%22.0)	164(%100)
Anadolu Teknik Lisesi	43(%32.8)	77(%58.8)	11(%8.4)	131(%100)
Anadolu Kız Teknik Lisesi	47(%26.7)	117(%66.5)	12(%6.8)	176(%100)
Genel Ortalama	43(%29.7)	86(%59.3)	16(%11.0)	145(%100)

Kaynak: MEB. (1996a, 1996b, 1996c)'deki verilerden yararlanılarak düzenlenmiştir .

Mesleki ve teknik okulların öğretim programlarında yer alan genel kültür, mesleki ve seçimlik derslerin ağırlıkları okul türlerine göre farklılıklar göstermektedir. Ortalama olarak alındığında, genel kültür derslerinin oranı %30, meslek derslerinin oranı %60 ve seçimlik derslerin oranı %10 dolayındadır. Teknik Liselerde meslek derslerinin oranı %72'ye yükselirken genel kültür derslerinin oranı %21'e düşmektedir. Buna karşılık, Anadolu Ticaret Meslek Lisesi'nde meslek derslerinin oranı %40'a düşerken, genel kültür derslerinin oranı %47'ye yükselmektedir.

Ancak burada belirtilmesi gereken önemli bir sorun vardır. Birinci sınıfta okutulan bazı genel kültür dersleri, ikinci ve üçüncü sınıflarda meslek derslerinin içinde görünmektedir. Endüstri Meslek Liselerindeki Matematik ve Fizik (8 saat), Ticaret Meslek Liselerindeki Matematik ve Yabancı Dil (10 saat), Kız Meslek Liselerindeki Matematik ve Geometri (5 saat), İmam-Hatip Liselerindeki Coğrafya ve Psikoloji (7 saat) dersleri bunlara örnek gösterilebilir. Bu dersler de genel kültür dersleri içine alındığında, genel kültür derslerinin oranı ortalama %5 kadar bir artış göstermektedir. Seçimlik dersler ise, genel kültür ve meslek derslerinin karışımından oluşmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin seçecekleri derslere göre, genel ve meslek derslerinin toplam program içindeki ağırlıkları değişebilir.

Burada iki sorun dikkati çekmektedir. Birincisi, meslek derslerinin %60'a yakın olan oranı, dünyadaki gelişmelere terstir. Gelişmiş ülkelerde genel kültür ve meslek dersleri ayrımı ortadan kaldırılırken, ülkemizde bu ayrım derinleştirilmektedir. İkincisi, seçimlik ders oranının az olması, öğrencilerin bireysel ilgi, yetenek ve eğilimlerine uygun programlar sunabilmeyi zorlaştırmaktadır.

Bireysel farklılıkları dikkate almayan bu uygulama, temel insan haklarına da aykırıdır çünkü öğrenciler kendilerinin değil, başkalarının seçtiği alanlarda başarılı olmak zorunda kalmaktadırlar. Mesleğin öngördükleriyle öğrencinin özellikleri arasında farklılık varsa başarısızlık kaçınılmaz olmaktadır. Temel eğitimde etkin bir yöneltme sağlanır ve ortaöğretimde modüler anlamda bir kredili sisteme geçilirse, bu sorunlar kolayca çözümlenebilir. Bunlar yapıldığında, Onbeşinci Milli Eğitim Şurası'nda kabul edilen meslek liselerine hazırlık sınıfları eklenmesi ve bu liselerdeki öğretim süresinin dört yıla çıkarılmasına gerek kalmayacaktır.

Eğitimin Çalışma Yaşamından Kopukluğu

Mesleki ve teknik liselerde verilen eğitim, iş dünyasının gereksinimlerini karşılamaktan uzaktır (TİSK, 1997). Eğitim kurumları, piyasa koşullarına uygun programlar uygulayamadıkları için işverenler istihdam ettikleri elemanları yeniden eğit-

mektedirler. Oysa, mesleki ve teknik eğitimin belirgin amaçlarından biri, çalışma yaşamındaki gelişmeleri yakından izleyerek bunlara uyum sağlayabilecek elemanları yetiştirmektir. Bu da, programların sürekli güncelleştirilmesiyle olanaklıdır. Ne var ki, okulların programları yıllardır ciddi hiçbir değişime uğramamış, masa başında verilen kararlarla programlara yeni dersler eklenmiş ya da çıkarılmıştır (Şimşek, 1998b).

Okul-sektör işbirliğiyle, ülke gereksinimlerine duyarlı programlar uygulanabilir. Yıllardır okul ve sanayi arasında işbirliğinin nasıl sağlanabileceği konusunda çalışmalar yapıldığı halde, uygulamalar istenen noktaya gelememiştir. Nitekim, işletmelerde uygulama yapan öğrenci sayısının azlığı bunun somut bir kanıtıdır. Çizelge 25, yıllar itibariyle işletmelerde meslek eğitimi gören öğrenci sayılarını yansıtmaktadır.

Çizelge 25
Yıllara Göre İşletmelerde Meslek Eğitimi Gören Öğrenci Sayıları

Öğretim Dairesi	1994-1995	1995-1996	1996-1997
Erkek Teknik	58.000	58.056	60.645
Kız Teknik	5.777	7.781	8.090
Ticaret ve Turizm	53.475	55.216	57.250
Toplam	117.252	121.053	125.985

Kaynak: TİSK. (1997).

Erkek teknik öğretim okullarındaki öğrencilerin %16'sı, kız teknik öğretimdeki öğrencilerin %8'i ve ticaret-turizm eğitimi alanındaki öğrencilerin %26'sı işletmelerde uygulama olanağı bulmaktadırlar. Genel olarak, mesleki ve teknik eğitimdeki öğrencilerin %18'i işletmelerde meslek eğitimine katılmışlardır. Bu oldukça düşük bir orandır. Yapılması gereken şey, okul-sektör işbirliği konusundaki başarılı uygulamalara dayalı yeni modeller geliştirmek ve bunları yaygınlaştırmaktır.

Öte yandan, mesleki ve teknik okulların programlarında meslek standartları-eğitim-istihdam olanakları arasında sağlam bir ilişki kurulamamıştır. Her mesleğin ortak standartları belirlenerek, bunları kazandırmaya dönük programlar uygulandığında istihdam sorunu daha kolay çözümlenecektir. Eğitimi yapılan mesleğin evrensel standartlarına dayalı bir program uygulanır ve verilen diplomalar yeterli belge olarak düzenlenirse, kalite güvencesi de sağlanmış olacaktır.

Yaygın Mesleki Eğitimin İşlevselliğini Yitirmesi

Türkiye'deki yaygın mesleki eğitim, tam anlamıyla bir meslek kazandırmayan ve istihdam açısından işlevsel değer taşımayan bir yaklaşımla yürütülmektedir. Her yıl binlerce insan, yaygın mesleki eğitim programlarına katılmakta ama aldıkları eğitimle kalıcı bir iş bulmakta zorlanmaktadırlar. Genellikle, eğitim veren kuruluşlar kendi programlarını uygulamakta ve programlarda işletmelere göre uyarlamalar yapmak güç olmaktadır. Hatta, düzenlenen kursların çoğunun amacı, katılımcılara bir meslek öğretmek değil, varolan gelirlerini desteklemeye dönük ek beceriler kazandırmaya yöneliktir. Başka bir deyişle, bu alandaki eğitim hizmetleri işlevsel olmaktan uzaktır. Belki de bu yüzden, değişik kurumlarca verilen diploma ve sertifikaların geçerliliği bile tartışmalıdır.

Bugünkü haliyle, yaygın mesleki eğitim, örgün okul sisteminin dışında kalanlar için eşitleyici bir seçenek olmaktan uzaktır. Bu programları tamamlayanlar, örgün okul sistemine girmekte zorlanmaktadırlar. Örneğin, 3308 Sayılı Yasa uyarınca düzenlenen kalfalık eğitimini tamamlayan öğrencilerin %85'i ortaöğretim yapmak istemektedir (MEB, 1997c). Ancak, yaygın eğitim kurumlarından gelip örgün mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrenim görmek ülkemiz koşullarında oldukça güçtür. Oysa, sağlıklı yürütülen ve yeterliği temel alan yaygın eğitim çalışmaları, mesleki ve teknik ortaöğretimin yükünü büyük ölçüde azaltacaktır.

Sivil Toplum Örgütlerinin İlgisizliği

Mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması konusunda sivil toplum örgütlerine önemli görevler düşmesine karşın, bu kuruluşların katkıları çok yetersizdir. Çalışma yaşamının değişik alanlarını temsil eden meslek odaları, işveren dernekleri, işçi sendikaları ve eğitim alanındaki gönüllü kuruluşlar mesleki-teknik eğitim çalışmalarına işlevsel katkılarda bulunabilirler. Bu gerçek bilindiği halde, bugüne değin ulusal eğitim politikalarımız üzerinde sivil toplum örgütlerinin önemli bir etkisi olmamıştır.

Sözü edilen kuruluşların çoğunun, mesleki ve teknik eğitimle ilgili danışma ya da karar organlarında temsilcileri bulunmaktadır. Ancak, bu kuruluşlar, eğitim sorunlarına genelde ilgisiz kalmakta ve kendi rollerini, özel ilgi alanlarında yeni meslek liseleri açtırmak biçiminde görmektedirler. Bunun yerine, sivil toplum örgütleri, ülke gereksinimleri ve eğitim hizmetleri arasında denge kurulması için birer baskı kümesi olarak çalışmalıdırlar.

Tüm bu sorunlar, ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim sisteminin önemli dar-

boğazlarını oluşturmaktadır. Sorunlar çok çeşitli olmakla birlikte, ortak olan nokta, bunların ortaöğretim düzeyinde yoğunlaşmasıdır. Dolayısıyla, bir yeniden yapılanmaya gidilecekse, bu ortaöğretimden başlamalıdır.

3.3. Yeni Model Önerisi

Ülkemizde gerek mesleki ve teknik eğitim, gerek ortaöğretim konusunda bugüne değin çok tartışma yapılmıştır. Bu tartışmaların bazıları uygulanabilir öneriler de ortaya koymuştur. Ne var ki, getirilen önerilerin çoğu, ortaöğretimi dinamik bir sistem bütünlüğü içinde ele almadığı için köklü sorunlara çözüm olamamıştır. Birçok reform girişimi, varolan yapıyı dayanak aldığı için sonuca gidememiştir. Bu çalışmalarda, yoğunlukla ortaöğretimin genel ve mesleki boyutları birbirinden ayrı düşünülmüştür. Bunları kaynaştırmak yerine, her birini bağımsız olarak değerlendirip kendi içinde büyütmek hedeflenmiştir. Bu yanlış politikaların bir sonucu olarak, bugünkü sistem yaratılmıştır ve asıl sorun da şu andaki sistemin kendisidir. Genel olarak felsefesi, amaçları, örgütlenmesi, programları, işleyişi ve ürünleri birbiriyle yarışan ya da birbirine karşıt olan bir eğitim sisteminin başarı olasılığı yok denecek kadar azdır. Zaten, bugün karşı karşıya olduğumuz durum da budur.

Mesleki ve teknik eğitim konusundaki sıkıntıları aşabilmek için ortaöğretimde basit iyileştirmelere değil, kapsamlı bir yeniden yapılanmaya gerek vardır. Bu yeniden yapılanma, ortaöğretimi kendi bütünlüğü içinde ele almalı ve alt sistemlerin birbirleriyle uyumlu çalışmasına özen göstermelidir. Başka bir deyişle, ortaöğretim sistemi, kendi içindeki yıpratıcı çelişkilerden olabildiğince arındırılmalı ve ortak amaca hizmet eden birimlerin etkin işbirliğine dayalı bir örgütlenmeye kavuşturulmalıdır. Bu da, felsefesi itibariyle, ayrıştırıcı değil kaynaştırıcı bir eğitim anlayışını dayanak alan "çok amaçlı lise" modeliyle olanaklıdır.

Ortaöğretimin çok amaçlı liseler biçiminde örgütlenmesi, kavramsal açıdan yeni bir olgu değildir. Birçok ülke bu modeli başarıyla uygulamaktadır. Örnek olarak İngiltere'deki Comprehensive School, Almanya'daki Gesamtschule ve Fransa'daki Ecole Unique gibi okullar verilebilir. Bunlardan özellikle İngiltere'deki uygulamalara bakıldığında, çok amaçlı okulların ilginç bir gelişiminin olduğu gözlenmektedir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra aşırı tabakalaşmaya dayalı okul yapısını ortadan kaldırmak ve her toplumsal köken ya da yetenek düzeyinden öğrencinin birlikte eğitim görebileceği bir ortam yaratmak amacıyla çok amaçlı okullar kurulmuştur. Bu okullar öylesine hızlı gelişmiştir ki, 1949'da yalnızca 10 okul açılmışken 1976'da okul sayısı 2878'e ulaşmıştır. Aynı yıl, çok amaçlı okullardaki öğrenci sayısı 3 milyonu aşmış ve bu rakam İngiltere'deki ortaöğretim çağ nüfusunun %75'ini oluşturmuştur. Yoğun ilgi ve elde edilen başarı nedeniyle, 1976'da çıkarı-

lan yeni bir yasayla çok amaçlı okulların yaygınlaştırılmasına karar verilmiş ve bu konuda Eğitim Bakanı yetkili kılınmıştır (Erdoğan, 1997).

Ülkemizde de, Onuncu Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar ortaöğretimin çok amaçlı liseye dayalı olarak örgütlenmesi görüşü benimsenmiştir. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri, bu uygulamanın gerektirdiği altyapı çalışmalarını tamamlamak bir yana, kavramı özünden uzaklaştırarak bugünkü çok programlı lise uygulamasına dönüştürmüşlerdir. Böyle bir yaklaşım, ayrı okul türlerinin getirdiği sorunlardan daha ağır sıkıntılara neden olmuştur.

Bir kez daha vurgulamak gerekir ki, çok programlı lise ile çok amaçlı lise aynı şeyler değildir. Çok programlı lisede genel ve mesleki eğitim ayrımı vardır. Hatta, mesleki eğitim alanında bile programlar aşırı ölçüde çeşitlenmiştir. Oysa, çok amaçlı bir lisede genel ve mesleki eğitim ayrımı ortadan kaldırılmıştır. Bu okullarda bulunan az sayıdaki bölümler, akademik ve mesleki disiplinleri kaynaştıracak bir eğitim anlayışını temel almaktadır. Dolayısıyla, öğrenilen tüm bilgiler uygulama açısından işlevsel değer taşımaktadır.

Dahası, çok amaçlı okullarda, sınırları kesin olarak belirlenmiş dar meslek alanlarında değil, olabildiğince çok sayıda mesleğin temelini oluşturacak ana sektörlerle dayalı bir eğitim yapılmaktadır. Bu da, öğrenilen bilgi ve becerilerin geniş bir tabana yayılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, okulda kazanılan yeterlikler değişik meslek dallarına ya da zaman içinde ortaya çıkan yeni teknolojik gelişmelere kolayca uyarlanabilmektedir.

Çok amaçlı okulların kaynakları eğitsel bir bütünlük içinde ve ekonomik açıdan verimlilik sağlayacak biçimde kullanılmaktadır. Okulda değişik bölümler bulunmakla birlikte, bu bölümler arasında önem ya da öncelik sıralaması yoktur. Kaynaklar tüm bölümlerin kullanımına açıktır. Ayrıca, okulun olanaklarından değişik hedef kitleleri yararlanmaktadır. Böylece, okul yalnızca geleneksel anlamdaki öğrencilerine değil, çevreye de eğitim hizmeti vermektedir. Örneğin, yörede kurulacak yeni bir otomotiv fabrikasının işgücünü yetiştirmek üzere çok amaçlı lisenin teknik bilimler bölümü bir eğitim programı düzenleyebilmektedir. Nitekim, değişik ülkelerdeki çok amaçlı okullar yerel kampüsler biçiminde örgütlenmekte ve değişik kesimlerden binlerce insana hizmet vermektedirler.

Çok amaçlı lise modeli, hem genel liselerdeki yaşamdan kopuk eğitimin hem de meslek liselerindeki aşırı çeşitlenmenin çözümüdür. Bugünkü haliyle, genel liselerimiz yalnızca üniversiteye öğrenci hazırlamakta ve programlarında günlük yaşam için kullanışlı sayılabilecek bilgilere çok az yer vermektedirler. Meslek lisele-

rindeki eğitim ise, dar meslek alanlarına yönelmekte ve ekonominin gereksinim duyduğu teknik açıdan çok yönlü işgücünü yetiştirmede yetersiz kalmaktadır. Dünyadaki eğilim, yalnızca mesleki programları izleyen liselerin sayısını azaltmak ya da bu tür programları meslek sertifikası eğitimine dönüştürmektir.

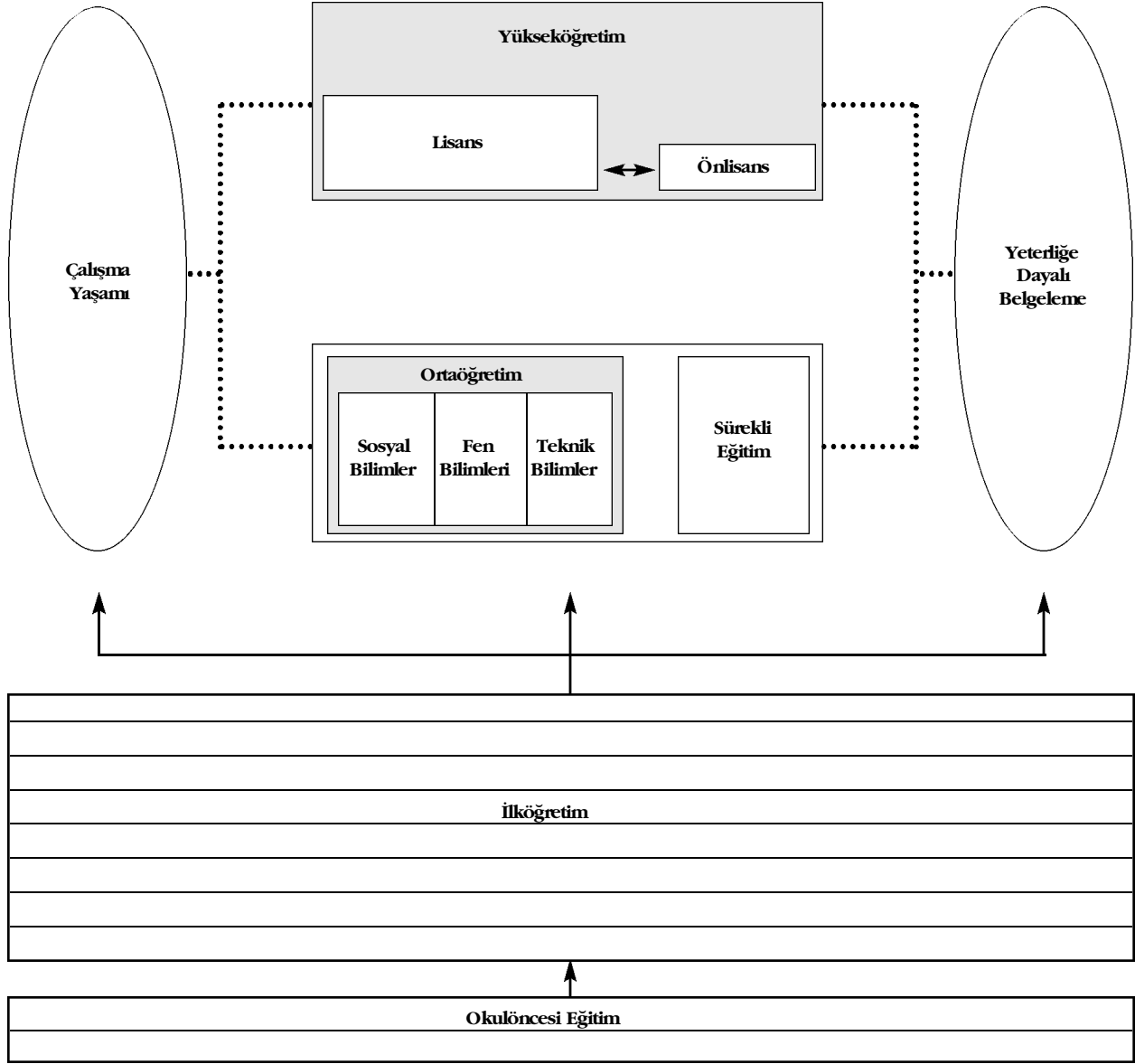
Demek oluyor ki, çok amaçlı liselerde genel ve mesleki eğitim ayrışması kaldırılarak geniş tabanlı bir sektörel eğitim verildiği için, mezunlar hem çalışma yaşamı hem de yükseköğretimin gerektirdiği yeterliklerle donatılmış olmaktadır. Dolayısıyla, bu okulları bitiren öğrenciler üniversiteye gidemeseler bile, kısa süreli bir yönlendirme eğitiminden sonra herhangi bir işyerinde çalışabilmektedirler.

Genel yaklaşımı böyle ortaya koyduktan sonra, ülkemiz için uygun olabilecek çok amaçlı bir ortaöğretim modelinin ayrıntılarını tartışmak yerinde olacaktır. Ancak, burada önerilecek olan model, tek çözüm yolu değildir. Böyle bir savı ileri sürmek, bilimsel yaklaşıma da aykırıdır. Bu çalışmada genel ve mesleki eğitimi birleştiren çok amaçlı bir model önermemizin nedeni, dünyadaki genel eğilimler ve ülkemizdeki temel sorunlar konusunda yaptığımız çözümlerimizin bizi bu sonuca ulaştırmış olmasıdır. Önerilen modelin ayrıntıları aşağıda özetlenmektedir.

Örgütsel Yapı

Ülkemizde bugünkü "çok başlı" ortaöğretim sistemi yerine "çok amaçlı" lise modeli yaygınlaştırılmalıdır. Şekil 15, Türkiye için uygun olabilecek böyle bir modeli şematik olarak göstermektedir.

Sekiz yıllık temel eğitimin üzerine üç yıllık bir ortaöğretim öngören çok amaçlı liselerde sosyal bilimler, fen bilimleri ve teknik bilimler olmak üzere üç akademik bölüm bulunmalıdır. Bu bölümlerin her biri, kendi bünyesindeki tüm alanları kapsayıcı bir nitelik taşımalı ve meslek yerine sektöre dayalı program anlayışını temel almalıdır. Örneğin, teknik bilimler bölümünde elektrik, motor, tesviye, inşaat ve ağaç işleri gibi mesleklerin dar ölçekli eğitimi yerine bunların ortak kültürü kazandırılmalıdır. Aynı şey, fen bilimleri ve sosyal bilimler için de geçerlidir. Böylece, bugün her biri bağımsız bir dünya oluşturan liseler tek çatı altında toplanacak, programları bütünleştirilecek ve ülke kalkınmasının gereksinim duyduğu nitelikli insan kaynakları yetiştirilmiş olacaktır. Ancak yetiştirilen insan, kendini sürekli geliştirerek, ortaya çıkan yeni koşullara kolayca uyum sağlayabilen çok yönlü bir insan tipidir.



Şekil 15. Türkiye İçin Çok Amaçlı Lise Modeli

Buradaki bölümler, okulların birleştirilmesinden ibaret değildir. Çok amaçlı lise uygulamasının başlamasıyla birlikte, artık Endüstri Meslek Lisesi ya da Kız Meslek Lisesi gibi okul türleri kalmayacaktır. Dahası, bu okulların çok dar meslek alanlarında yıllardır uyguladıkları programlara da son verilecektir. Ancak dikkat edilmesi gereken nokta, varolan okulların ve programların çok amaçlı yapı içinde dönüşüme uğramasıdır. Örneğin, Ticaret Meslek Liselerinin kaldırılması önerilmektedir, fakat ekonomiyle ilgili alanlarda ortaöğretim programları yine olacaktır. Buradaki fark, öğrencilerin çok amaçlı okullar aracılığıyla çok yönlü bir eğitim almaları-

dır. Başka bir deyişle, bilgi çağıının gerektirdiği teknolojik okur-yazarlık düzeyi yüksek, çalışacağı alanın çekirdek becerilerini kazanmış, geniş bir genel kültüre sahip ve kısa bir yönlendirme eğitiminden sonra her işletmede çalışabilecek elemanları yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Ülkemizde şu anda varolan yetmiş aşkın lise türünün ortadan kaldırılması bazı kesimler için endişelendirici olabilir. Herkes kendi çıkarlarına göre Anadolu Liseleri, İmam-Hatip Liseleri, Tarım Meslek Liseleri, Teknik Liseler ve Sekreterlik Meslek Liseleri gibi okulları korumak isteyebilir. Ancak, burada işlevsellik ve kaynakların verimli kullanımı temel ölçüt olmalıdır. Hiçbir kesimin özel çıkarı, bugünkü aşırı çeşitlenmeyi ve kamu kaynaklarını kullanarak sorumsuzca yeni okul türleri açmayı haklı gösteremez. Yapılması gereken, ortaöğretimi bir bütünlüğe kavuşturaktır. Bunu yaparken yalnızca okul türlerini azaltmak değil, programları da yeniden düzenlemek gerekmektedir. Genel olarak, tümleşik program anlayışına dayanan çok amaçlı liseler, bunu sağlamanın en uygun biçimidir.

Şimdiye dek uygulanan mesleki ve teknik eğitim programlarındaki yoğunlaşma düzeyine baktığımızda, bazılarında aşırı yığılma olduğu, bazılarının ise öğrenci bulmakta güçlük çektiği görülmektedir. Örneğin, 1997-98 öğretim yılı itibarıyla, erkek teknik öğretimde toplam sayısı 2181 olan 83 çeşit bölüm vardır. Bunların içinde en çok öğrencisi bulunan ilk üç sıradaki elektrik, tesviye ve metal alanlarında açılmış olan bölüm sayısı 1463'tür. Bu, erkek teknik öğretimdeki bölüm sayısının %67'si demektir. Sözkonusu bölümlerdeki öğrenci sayısı ise 168.324'tür. Bu da, toplam öğrenci sayısının %45'ini oluşturmaktadır. En az öğrencisi bulunan son üç sıradaki metalurji, baskı, cilt ve serigrafi bölümlerinin ülke genelindeki sayısı ise 4'tür. Bu bölümlerdeki toplam öğrenci sayısı 65'tir. Birinci sıradaki elektrik bölümünün 88.677 öğrencisine karşılık, son sıradaki 2 metalurji bölümünün öğrenci sayısı yalnızca 5'tir (MEB, 1998c).

Kız teknik öğretimdeki durum da pek farklı değildir. Bu alanda toplam sayısı 2600 olan 42 çeşit bölüm vardır. En çok öğrenciye sahip olan giyim, çocuk gelişimi ve hazır giyim bölümlerinin sayısı 1125'tir. Bu, toplam bölüm sayısının %43'ünü oluşturmaktadır. Belirtilen üç bölümdeki öğrenci sayısı 61.564 olup, bu da kız teknik öğretimdeki öğrenci sayısının %56'sıdır. En az öğrencisi olan ve her birinden birer tane bulunan kadın terziliği, klasik ciltcilik ve yapı ressamlığı bölümlerindeki toplam öğrenci sayısı 139'dur. Birinci sıradaki giyim bölümünün 24.116 öğrencisine karşılık, son sıradaki kadın terziliği bölümünde 37 öğrenci vardır (MEB, 1998c).

Tüm bunlar, aslında mesleki ve teknik liselerin belli bölümlerinde yoğunlaşma

olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bugünkü yapı içinde bile bölüm sayısı azaltılabilir. Bu somut gerçeğe karşın, okul ya da program türlerinde aşırı çeşitlenmeye gitmenin akılcı hiçbir yanı yoktur. Çok amaçlı liseler için öngörülen az sayıda ve geniş tabanlı bölüm örgütlenmesi bu soruna da çözüm getirecektir.

Rehberlik ve Yönlendirme

Çok amaçlı lise modelinin sağlıklı işleyebilmesi için öğrencinin kendisini ve çalışma yaşamını iyi tanıması gerekmektedir. Bu nedenle, özellikle temel eğitimin ikinci yarısında uygulanan teknoloji eğitimi programlarında çocuklara meslekler hakkında kapsamlı bir bilgilendirme yapılmalıdır. Bu bilgilendirme, kısa seminerler ya da konferanslar biçiminde olmamalı ve düzenli bir ders kapsamında yıl boyu süren etkinlikler olarak düzenlenmelidir. Bu amaçla, değişik meslekleri tanıtan görsel-işitsel ortamlar geliştirilmeli ve bu materyaller okullardaki öğrenme kaynakları merkezlerinde öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır.

Öğrencilerin meslekleri tanıması kadar kendilerini tanımaları da önemlidir. Bu nedenle, okul danışmanları tarafından öğrencilerin yetenek, ilgi ve eğilimleri belli aralıklarla saptanmalıdır. Bu ölçümlerin sağlıklı yapılabilmesi için geçerli, güvenilir ve kullanışlı araçların işe koşulması gerekmektedir. Okullarımızda bu konuda büyük sıkıntılar olduğu bir gerçektir. Ne var ki, bunlar yapılmadan sekiz yıllık temel eğitim uygulamasından olumlu sonuçlar almak zordur. Sorunlu bir temel eğitimin üzerine başarılı bir ortaöğretim yapılandırmak ise olanaksızdır. Bu nedenle, ilköğretim aşamasındaki rehberlik ve yönlendirme çalışmaları bir an önce sağlıklı bir işleyişe kavuşturulmalıdır.

Öğrenciler, temel eğitimdeki rehberlik ve yönlendirme sonucunda çok amaçlı lisede bölüm seçmeli ve seçtikleri bölüm kendilerine uygun değilse zaman geçirmeden değiştirebilmelidirler. Burada önemli bir başka nokta daha vardır. Bölüm ya da alan seçerken, öğrenci adına öğretmen ya da anne-babanın değil, öğrencinin kendisinin karar vermesi ve bu kararın da bilgilendirmeye dayalı bir karar olması gerekir. Rehberlik çalışmaları amacına uygun biçimde yapılmadığı zaman, öğrenciler bilinçsizce seçimler yapacak ve belki de bu nedenle başarısız olacaklardır. Anne-baba ya da öğretmenlerin seçim yapması durumunda ise, öğrenciler kendilerine uygun alanlar yerine başkalarının yeğlediği alanlarda eğitim almak zorunda kalacaklardır.

İlköğretim okullarındaki teknoloji eğitimi, rehberlik ve yabancı dil öğretiminin etkin biçimde yürütülmesi, çok amaçlı liselerin başarı şansını artıracaktır. Burada önerilen yeniden yapılanma modeli, eğitim sistemini bir bütün olarak ele almakta

ve alt sistemlerin kendi aralarındaki etkileşimini en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir. Eğer temel eğitim başarılı olmazsa, ortaöğretim sisteminin belirli boyutları aksamaya başlayacaktır. Çok amaçlı lise modeli, bilinçli tercihlere dayandığı için sağlıklı bir yönlendirme hizmeti almadan ortaöğretime gelen öğrenciler uygun alanlara yönelmede çeşitli güçlüklerle karşılaşacaklardır. Bu nedenle, yönlendirme çalışmaları, lise eğitimi boyunca da sürdürülmeli ve öğrencilerin kişisel tercihlerini daha bilinçli yapmalarına yardımcı olunmalıdır.

Eğitim Programları

Çok amaçlı lisedeki eğitim programları, esnek bir yaklaşımı öngörmekle birlikte, temelde bölümlere dayalı olarak sunulmaktadır. Bu bölümlerin her biri, belli uzmanlık alanlarıyla daha yakından ilişkilidir. Temel eğitimdeki yönlendirme çalışmalarından sonra kendileri için uygun bir alan belirleyen öğrenciler, çok amaçlı liseye geldiklerinde öncelikle seçtikleri alanla ilgili bölümlere gitmelidirler. Kuşkusuz, bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için öğrencilere bölümler hakkında bilgi verilmelidir. Burada önerilen modelde üç bölüm yer almaktadır.

Sosyal bilimler bölümü , genelde insan ilişkilerine dayalı üretim ve bilim alanlarında gereksinim duyulan nitelikli elemanları yetiştirmelidir. Bu bağlamda, özellikle hizmet sektörü ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilimler bölümünü bitiren öğrenciler turizm, ekonomi, iletişim, bankacılık, hukuk, işletme ve eğitim gibi alanlarda ara kademe eleman olarak çalışabilecekleri gibi yükseköğretim de yapabilirler. Ülkemizde hizmet sektörünün hızla geliştiği dikkate alınırca, bu bölümün programlarını çeşitlendirmek zor olmayacaktır. Ancak, eğitimin mesleki nitelik kazandırabilmesi için çeşitli bağlamlara dayalı olarak yürütülmesinde yarar vardır.

Fen bilimleri bölümü , gelişen bilim ve teknolojinin temelini oluşturan alanlara yönelik bir eğitim yapmalıdır. Bu alanların başlıcaları olarak matematik, fizik, kimya ve biyoloji gibi temel bilimlerin yanısıra tıp, eczacılık, diş hekimliği ve veterinerlik gibi uygulamalı alanlar da sayılabilir. Üretim açısından bakıldığında, temel bilim alanlarında ara kademe işgücü gereksinimi sınırlıdır. Ancak, sanayinin geliştirilmesi ve istihdam olanaklarının artırılmasını kolaylaştıran teknik buluşların çoğu fen bilimlerindeki yeniliklere bağlıdır. Bu nedenle, fen bilimleri alanında öğrenim göreceğ öğrencilerin özellikle yükseköğretime devam etmeleri özendirilmelidir. Üniversiteye gidemeyenler ise, başta sağlık olmak üzere fen bilimlerinin uygulamalı alanlarında teknik eleman olarak çalışmalıdırlar.

Teknik bilimler bölümü , endüstriyel alanların gereksinim duyduğu ara kademe elemanları yetiştirmelidir. Bu bölümün eğitim programı geliştirilirken, ülke-

mizdeki sanayileşme çabalarının yoğunlaştığı tekstil, otomotiv, gıda, elektronik, yapı, kimya ve makine endüstrisi gibi alanların istemleri temel alınmalıdır. Teknik bilimler bölümünü bitiren öğrenciler, bu sektörlerden birinde nitelikli işgücü olarak çalışabilmelidirler. Özellikle mühendislik gibi alanlarda üniversiteye gitmek isteyenlerin de, endüstriyel alanlara yönelik programları seçmeleri özendirilmelidir.

Çok amaçlı lisenin değişik bölümleri olmakla birlikte, bu bölümler birbirinden tümüyle bağımsız değildir. Okulun programı bir bütün olarak görülmeli ve öğrenciler başka bölümlerden de ders alabilmelidirler. Bunun gerekçesi şudur: Ortaöğretim, mesleğini seçmiş bir öğrenciye o mesleğin ayrıntılı eğitimini vermek yerine ilgili alanının temel yeterliklerini kazandırmalıdır. Uygulama bakımından uzmanlaşmayı öngören dar anlamdaki meslek eğitimi, iki yıllık önlisans okullarında verilmelidir. Araştırmalar, bu düzeydeki mesleki ve teknik eğitimin maliyet-verimlilik açısından en uygun olduğunu göstermektedir (OECD, 1997).

Burada önerilen üç bölüm eleştirilebilir ya da yetersiz görülebilir. Buna yeni bölümlerin eklenmesi de istenebilir. Ancak, çok amaçlı lisede açılacak her bölüm için içerdiği meslek dalları açısından kapsamlı olması, uzun süre eğitim gerektirmesi, çok sayıda öğrenciyi ilgilendirmesi ve ortaöğretim düzeyinde programının açılabilmesi gibi ölçütler aranmalıdır. Dahası, bazı alanlar vardır ki, genel anlamda herkesi ama profesyonel eğitimini vermek gerektiğinde çok az insanı ilgilendirir. Bunları belli bir bölüm içinde sınırlamak doğru değildir. Güzel sanatlar eğitimi buna örnek olarak gösterilebilir. İstihdam açısından ağırlık taşıyan bazı alanların da bağımsız bölüm olarak açılması düşünülebilir. Tarım buna güzel bir örnek oluşturmaktadır. Ne var ki, gelecek için çok geçerli olmayan bölümler, öğrenciler için çekici gelmeyecek ve seçilmeyecektir. Kaldı ki, özel bazı alanlara ilgi duyan öğrenciler kredili sistemin sağladığı olanaklardan yararlanarak kendilerini geliştirebilirler.

Okullaşma politikası yönünden düşünüldüğünde, her okulda bu bölümlerin tümü bulunmak zorunda değildir. Bölümler açılırken yörelerin özel gereksinim ve olanakları gözönünde tutulmalıdır. Sağlıklı bir eğitimin yapılabilmesi kadar, yetiştirilen bireylerin istihdam olanakları da dikkate alınmalıdır.

Modüler Kredili Sistem

Çok amaçlı liselerdeki eğitim programlarının, öğrenciyi merkez alan modüler kredili sisteme göre düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına yanıt vermeyen bir programın başarı şansı oldukça zayıftır. Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimde öğrenciler değişik alanlarda kuramsal ve uygulamalı dersler alacaklardır. Doğal olarak, her dersin kredi değeri de farklılaşacak-

tır. Dahası, bazı öğrenciler birkaç alanda birden yoğunlaşmak isteyebilirler. Bu demektir ki, her öğrenci kendine özgü bir programı tamamlayarak mezun olacaktır. Dolayısıyla, ortaöğretimde sınıf geçmeye dayalı "yıl esaslı" kalkacak ve modüler "kredili sistem" uygulanacaktır. Bu nedenle, önerilen çok amaçlı okul modelindeki programların süreleri yıl olarak belirtilmemiştir.

Kredili sistem, yatay ve dikey geçişlerin düzenli olmasını da sağlayacaktır. Öncelikle bölüm değiştirme istekleri azalacaktır çünkü zaten öğrencilerin her bölümden ders alma hakları vardır. Ancak yine de programlar arasında geçiş yapmak isteyen öğrenciler olursa, kredi miktarı ve yoğunlaşma alanları dikkate alınarak daha sağlıklı bir geçiş yapılabilecektir. Modüler kredili sistem, mesleki ve teknik eğitimin tüm aşamalarında uygulandığında, dikey geçişler de sağlam bir temele oturacaktır. Örneğin, meslek yüksekokulunun inşaat bölümünden yeterli önlisans kredisini toplayarak mezun olan ve mühendislik fakültesine giden bir öğrenci, başka kaynaklardan gelenlere oranla daha az sayıda lisans kredisini tamamlayarak mezun olabilecektir.

Böylesi bir modüler yaklaşım, kaynak savurganlığını azaltacak ve daha kısa sürede nitelikli meslek elemanı yetiştirilmesini sağlayacaktır. Nitekim, son yıllarda yapılan ve evrensel ölçüde başarılı olmuş eğitim reformu girişimleri incelendiğinde, bunların tümünde öğrenci merkezli bir modüler tasarım anlayışının uygulandığı görülmektedir (Morgan, 1995). Evrensel düzeydeki bu yönelim, ülkemiz eğitimcileri arasında da tartışılmaya başlanmıştır.

Burada bir noktayı vurgulamak gerekmektedir. Modüler sistem, tam öğrenme anlayışına dayanmaktadır. Bu da, öngörülen bir yeterliği her öğrencinin istenen yetkinlikte öğrenebileceğini kabul etmek demektir. Ancak bunun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir program uygulanmalıdır. Kredili sistemin felsefesi de aslında öğrencinin tamamladığı her öğrenme etkinliğine kredi vermek demektir. Yapılan çalışma kapsamlıysa kredisiz fazla olacak, basit ya da kolaysa daha az kredi getirecektir. Dolayısıyla, modüler öğretimi, yalnızca birbirini tamamlayan ardışık üniteler olarak benimseyip kredili sisteme karşı çıkmak doğru değildir. Yeni oluşturulacak sistemde bu iki kavram birlikte düşünülmeli ve geçmişte yaşanan bazı olumsuz deneyimlerden çıkarılan dersler de işe koşularak ortaöğretimde modüler kredili sisteme geçilmelidir.

Modüler kredili sistemin pratik bir yararı da, öğrencilerin bireysel programlarını kendi isteklerine göre çeşitlendirebilmeleridir. Bu olanak, okul türlerini azaltmanın yaratacağı bazı sakıncaları da giderebilir. Örneğin, İmam-Hatip Liselerinin çok

amaçlı okul içinde eritilmesi bazı endişeler doğurabilir. Sözelimi, hem elektronik öğrenimi görmek, hem de dinsel konularda bilgilenmek isteyen öğrenciler olursa, kredili sistem buna olanak tanımaktadır. Benzer biçimde, turizm alanında yoğunlaşmak hem de güzel sanatlarla ilgilenmek isteyen öğrenciler olabilir. Bu tür istemleri olan öğrencilerin yapmaları gereken şey, kendi programlarına karar verirken her iki alandan dersler seçmektir. Böyle bir uygulama, şu andaki sistemin özünü oluşturan ve belli bir meslek lisesini seçtikten sonra çeşitlendirilemeyen katı programlara oranla daha yararlı olacaktır.

Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi

Öğretme ve öğrenme süreçleri, genellikle amaca uygun olarak düzenlenmiş ortamlarda gerçekleşir. İdeal olan, gerçek ortamlarda eğitim yapmaktır. Çoğu durumda bu olanaksız olduğu için, gerçeği en iyi temsil eden seçenek ortamlar yeğlenmektedir. Eğitim programlarında ağırlık taşıyan akademik derslerin önemli bir bölümü geleneksel sınıf ortamında yürütülebilir, fakat uygulamalı ya da mesleğe dönük çalışmalar için özel nitelikli ortamların düzenlenmesi gerekmektedir.

Çok amaçlı liselerdeki eğitim etkinlikleri zengin bir çeşitliliğe sahip olacağı için eğitim ortamları bunu gözetken bir anlayışla düzenlenmelidir. Bilim laboratuvarları, sanat atölyeleri, teknik derslikler, spor salonları, uygulama bahçeleri, bilgisayar merkezleri ve sağlık odaları gibi ortamlar olmadan çok amaçlı programlardan başarı elde etmek zordur. Ancak, tüm okullarımızda bu ortamları yaratmanın olanaksız olduğu da bir gerçektir. Bu nedenle, birbirine yakın olan okullar arasında işbirliği sağlanarak varolan tesisler ortaklaşa kullanılmalıdır. Ayrıca, eğitim amaçlı tesislerin tam gün kullanılması özendirilmelidir. Okullar bir yandan tesis yetersizliğinden yakınırken, öte yandan varolan tesisler günün büyük bölümünde kullanılmadan bekletilmektedir. Ortak ve çok amaçlı kullanım ilkesiyle bu savurganlığa son verilebilir.

Okulların yaptığı bir başka yanlış, özellikle yüksek teknoloji gerektiren eğitim ortamlarını kendi olanaklarıyla satın almaya kalkışmalarıdır. Çağımızın hızlı değişim sürecinde eğitim kurumlarının üretim teknolojilerine yatırım yapmaları akılcı değildir çünkü bu teknolojiler kısa sürede eskimektedir. Eğitim kurumları, teknoloji satın almak yerine, işyerlerindeki ortamlardan yararlanmanın yollarını araştırmalıdır. Soruna çok amaçlı liseler yönünden bakıldığında, pahalı üretim teknolojilerini okula yerleştirmek zaten gerekli değildir çünkü eğitim ve üretim koşulları arasındaki farklılıklar okul-sektör işbirliğiyle giderilmektedir. Bu nedenle, çok amaçlı liselerin programları uygulanırken öğrenciler mutlaka haftanın belli günleri işyerle-

rine gönderilmeli ve oradaki üretimi aksatmadan deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.

İşyerlerindeki eğitim ortamlarından etkin biçimde yararlanabilmek için hem okulda hem de işletmelerde bu amaçla görevlendirilmiş eğitimciler bulunmalıdır. Bu kişiler, okul-sektör işbirliği konusunda bir eğitimden geçmeli ve olası sorunlarla başa çıkma yollarını öğrenmelidirler. Bu eğitim sırasında, okullardaki öğretmenler sektörün özel koşulları hakkında bilgilendirilirken, işyerlerindeki görevliler de uygulama yapmaya gelen gençlerin eğitimine nasıl bir katkıda bulunabilecekleri konusunda aydınlatılmalıdırlar. Bu yapıldığında, okullar yeni teknolojilere yatırım yapmaktan kurtulacak, öğrenciler gerçek iş koşullarında eğitim alacak, işletmeler de gelecekteki çalışanlarını doğrudan tanıma ve seçme şansını yakalayacaklardır.

Öğrenci Akışı

Ortaöğretimi bitiren öğrencilerin yükseköğrenimlerini ilgili bir alanda yapmaları özendirilmelidir. Bunun için yasal düzenlemeler yapılarak çeşitli kolaylıklar getirmek olanaklıdır. Ancak, zorlama ve seçenek sınırlamaya dayalı yaklaşımlardan kesinlikle kaçınılmalıdır. Örneğin, çok amaçlı lisenin teknik bilimler bölümünü bitiren bir öğrenci isterse işletme öğrenimi görebilir; ama mühendislik eğitimi almak isterse kendisine katkı puanı verilerek ya da puanlama katsayısı artırılarak kolaylık sağlanabilir. Başka bir yaklaşım, her öğrencinin yüksek öğrenim yapmak istediği alanda belli bir miktar ortaöğretim kredisi tamamlamasını öngörmek olabilir. Bunlara benzer seçenekler üretilerek, ortaöğretim kurumlarından yükseköğretim programlarına geçiş daha işlevsel hale getirilmelidir.

Genel olarak, ortaöğretimden üniversitenin lisans programlarına geçiş sınavla olabilir. Ancak, bunun şu anda uygulanan sistemden farklı olması gerekecektir çünkü varolan sistem "yönetilemez" bir durumda olduğu için üniversiteye giriş büyük ölçüde rastlantılara bağlıdır (World Bank, 1986). Bu konuda şöyle bir sistem önerilebilir.

Lisedeki öğrenciler her öğretim yılının sonunda ülke çapında uygulanacak merkezi bir başarı testi almalıdırlar. Bu test, ortaöğretim programlarının içeriğine dayanmalıdır. Böylece, liseyi bitirinceye kadar öğrenciler üç başarı sınavından geçmiş olacaklar ve bu sınavlar okulda aldıkları eğitime dayanacaktır. Bu üç başarı sınavının dışında, öğrenciler mezun oldukları yıl yine ülke çapında ve merkezi olarak uygulanan bir yetenek sınavına girmelidirler. Bu sınav, belirtildiği gibi bir yetenek sınavıdır ve okuldaki eğitimin içeriğiyle ilgili değildir. Üç başarı testinden alınan toplam puanın %60'ı ve yetenek testindeki puanın %40'ı alınarak her öğrenci

için üniversiteye giriş puanı hesaplanmalıdır. Ardından, öğrencilerin tercihleri dikkate alınarak, başarılı olanlar bir yükseköğretim programına yerleştirilmelidir. Üniversiteye gidemeyen ya da gitmek istemeyen öğrenciler de, zaten lisede geniş tabanlı bir eğitim aldıkları için çalışma yaşamına katılabilmelidirler.

Böyle bir uygulamayla öğrencilerin hem genel yetenek hem de akademik başarı durumları üniversiteye giriş puanlarına yansıtılmış olmaktadır. Başarıyla yetenek arasındaki yüksek korelasyon hesaba katıldığında, öğrencilerin liseden üniversiteye geçişleri şansa değil, kişisel çabalarının yoğunluğuna bağlanmış olacaktır. Bu durum, yükseköğretime geçişte daha çok fırsat eşitliği sağlayacaktır. Ancak, burada önerilen sınav sistemi, çok amaçlı lise modelinin doğal bir koşulu değildir. Yine de, böyle bir sistem uygulanırsa, ortaöğretim ile yükseköğretim arasındaki geçişler daha verimli hale gelecektir.

Öte yandan, ortaöğretimde meslek yerine sektör temelinde eğitim yapılmasıyla, uzmanlaşmaya dönük mesleki ve teknik eğitim, büyük ölçüde iki yıllık önlisans okullarına kaydırılacaktır. Dolayısıyla, belli bir alanda meslek eğitimi almak isteyen çok amaçlı lise mezunları, meslek yüksekokullarına sınavsız gidebilmelidirler. Etkili bir düzenlemeyle meslek yüksekokullarının kapasitesi geliştirilerek, bu okulların, mesleki ve teknik programları tamamlayan öğrencilerin tümüne ön-lisans eğitimi vermeleri sağlanabilir. Dört yıllık lisans programlarına giden ya da çalışma yaşamına katılan öğrenciler de dikkate alındığında, meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş konusunda ciddi bir kontenjan sorunu yaşanmayacaktır.

İstihdam Olanakları

Mesleki ve teknik eğitim, yalnızca okulların iyileştirilmesiyle çözümlenebilecek bir sorun değildir. Okullardaki öğrenciler işyerlerinde çalışmak üzere yetiştirildiğine göre, istihdam olanağı sağlayacak işletmeler eğitimin her aşamasında katkı vermelidir. Bu katkı, eğitim programlarının ülke gereksinimlerine uygun biçimde geliştirilmesinden başlamalı ve mezunların çalışma olanaklarının artırılmasına değin uzanmalıdır. Böyle bir işbirliği kurulamazsa, en ideal okul sistemi bile başarısız olacaktır. Dolayısıyla, mesleki ve teknik eğitime ilişkin çalışmaların her aşamasına iş dünyasının temsilcileri etkin biçimde katılmalıdırlar. Bu katılım gerçekleşirse, ülke kaynaklarının daha akılcı kullanımı ve eğitim-istihdam dengesinin kurulması kolaylaşacaktır.

İş dünyasının katılımına gereksinim duyulan en önemli çalışmalar olarak meslek standartlarının belirlenmesi, uygulamalar sırasında okul-sektör işbirliğinin sağlanması ve mezunlar için uygun istihdam olanaklarının yaratılması sayılabilir. Bir

anlamda, hem eğitimden önce, hem eğitim sırasında, hem de eğitimden sonra işbirliği yapmak gerekli görülmektedir. Bu, okul ve işyeri ayrımının ortadan kaldırılması ve kararların birlikte alınması demektir. Eğer ülkemizde eğitim konusunda böylesine katılımcı bir anlayış yerleştirilebilirse, okullarımızın ekonomik gelişmeye katkıları ve verimlilikleri artırılmış olacaktır.

Türkiye’de meslek standartlarını belirlemeye dönük çalışmalar oldukça yenidir. Bu konudaki hazırlıklar ilgili kesimlerin katılımıyla sürmektedir. Ulaşılan sonuçların programlara yansıtılması henüz olanaklı değildir. Eğitim sırasında okul-sektör işbirliği konusunda ise, ülkemiz belli bir deneyim kazanmıştır. Şimdi yapılması gereken, başarılı uygulamaları sisteme yaygınlaştırmaktır.

Okul-sektör ilişkileri iyi kurulabilirse, mezunların istihdamı da kolaylaşacaktır çünkü yetişen öğrenciler iş dünyasının istediği niteliklerle donatılmış olarak işgücü piyasasına katılmaktadırlar. Nitekim, geçmiş yıllarda uygulanan okul-sanayi ortaklaşa eğitim projelerindeki çalışmalara işverenler önemli katkılarda bulunmuş ve kendi işletmelerine gelen öğrencileri istihdam etmeye hazır olduklarını belirtmişlerdir (Doğan, Ulusoy ve Hacıoğlu, 1997).

Sürekli Eğitim

Burada önerilen sistemde sürekli eğitim çalışmalarının yaşamsal bir işlevi vardır. Günümüzde sürekli olarak yeni teknolojik gelişmeler yaşandığı için okuldan sonra da bireylerin eğitim alması kaçınılmaz olmaktadır. Yeni meslekler öğrenmenin yanı sıra, ekonomideki dalgalanmalara bağlı olarak işini değiştiren insanlara eğitim vermek için de sürekli eğitim kurumlarına gereksinim duyulacaktır. Örneğin, makine sektöründe köklü bir bunalım ortaya çıkarsa, buradaki işgücü yeniden eğitilerek elektronik alanına kazandırılabilir. Bunu yapmanın yolu, sürekli eğitimden geçmektedir.

Örgün eğitim kurumlarındaki öğrencilerin dışında kalan yurttaşlarımıza mesleki ve teknik eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için esnek yapıda ama işe yarar bir sürekli eğitim örgütlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Şu anda yaygın mesleki eğitim veren kurumların çoğu yeniden yapılandırılarak böyle bir kimliğe kavuşturulabilir. Ancak bu yapılırken, varolan rahatsızlıkların yeni sisteme yansımaması için çaba gösterilmelidir.

Sürekli eğitim hizmetleri, bu amaçla oluşturulmuş merkezlerde verilmelidir. Bu merkezler tümüyle ayrı örgütlenmek zorunda değildir, uygun olan yerlerde örgün eğitim kurumlarının bünyesinde de bulunabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, sürekli eğitimin ikinci sınıf bir eğitim türü olarak algılanmasını önlemektir.

Modüler bir yaklaşımla, kursiyerler hem genel hem de mesleki eğitimlerini tamamlayarak diploma ya da sertifikalarını alabilmelidirler. Nitekim, bazı ülkelerde örgün eğitim kurumlarının diplomaları bile sürekli eğitim yoluyla elde edilebilmektedir. Bu olanak, örgün eğitime gidemeyen insanlar için eşitleyici bir seçenektir.

Sürekli eğitim hizmetlerini yeniden düzenlerken hem çıraklık uygulamaları, hem de yetişkinlere dönük meslek kursları yeni bir anlayışla ele alınmalı ve bu programları tamamlayanların kazandığı mesleki yeterlikler ölçülerek işlevsel bir belgeleme sistemi yerleştirilmelidir. Bu amaçla, güvenilir yeterlik ölçümlerine dayalı meslek kursları yaygınlaştırılmalı ve bu kursların sonunda verilen belgeler birer yeterlik kanıtı olarak görülmelidir. Ayrıca, yeterlik belgelerinin unvan olarak karşılığı da belirtilmelidir. Böyle bir işleyiş kurulduğunda, özellikle kısa süreli eğitim gerektiren mesleklerin çoğu sürekli eğitim merkezlerinde öğretilebilecektir.

Sürekli eğitim modelinde, öncelikle şu anda hizmet vermekte olan Çıraklık Eğitim Merkezleri ve Halk Eğitim Merkezleri birleştirilerek Sürekli Eğitim Merkezleri adı altında yeniden örgütlenmelidir. Bu merkezler, okullar tarafından açılabileceği gibi, işyerleri tarafından da açılabilir. Özellikle organize sanayi bölgelerinde mutlaka birer Sürekli Eğitim Merkezi bulunmalıdır. Ancak, açılacak olan merkezlerin belli ölçütleri karşılması sağlanmalıdır.

Sürekli eğitim hizmetlerinin tek merkez altında toplanması, değişik kurumlarca yürütülen programlardaki tekrarı ve kaynak savurganlığını azaltacaktır. Bugün çeşitli kamu kuruluşları tarafından düzenlenen beceri geliştirmeye dönük programlarda aşırı savurganlık ama düşük bir katılım gözlenmektedir. Açılan kursların çoğu birbirine benzemekte, fakat verilen eğitim işlevsel bir yarar sağlamamaktadır. Bu olumsuz durumdan kurtulabilmek için sürekli eğitim hizmetleri yerel düzeyde gerçekleştirilecek eşgüdüm çalışmalarıyla yürütülmelidir.

Sürekli eğitimle ilgili olarak belirtilmesi gereken bir başka konu da, örgün eğitim kurumlarına geçişlerdir. Burada önerilen modelde yatay ve dikey geçişler her zaman olanaklıdır, fakat bunlar nesnel kurallara bağlanmalıdır. Geçişler, yalnızca sürekli eğitimden örgün eğitime doğru değil, bazen de tersi yönde olacaktır. Örneğin, çok amaçlı lisenin teknik bilimler bölümünde bilgisayar alanında eğitime başlayan bir kişi sonradan çalışmak zorunda olduğu için eğitimini yarıda kesmek durumunda kalabilir. Bu kişinin, iş saatleri dışında sürekli eğitim programına katılma olanağı varsa, lisede aldığı krediler aktarılarak daha kısa sürede sertifika sahibi olması sağlanabilir. Böyle bir ortam yaratıldığında, hem çalışıp hem de öğrenim gören insanların sayısı artacak, böylece çalışanların eğitim düzeyi de yükselecektir.

Finansman Kaynakları

Burada önerilen çok amaçlı lise modeli, şu anda uygulanan sisteme göre daha az finansman gerektirecektir. Öncelikle, ekonomik gelişmeye hiçbir katkısı olmayan ve öğrenci sayısı yetersiz olan okullar ya da bölümler kapatılacaktır. Bunların yerine ülke gereksinimlerine uygun programlar açılacaktır. Bu yapılırken, yerel düzeyde planlama temel alınacaktır. Böylece, her biri bağımsız bir bütçe isteyen okulların sayısı azaltılacak ve öğrenci başına maliyet düşürülecektir. İkincisi, eğitim sırasında sektörel kuruluşlarla işbirliği yapılacaktır. Bunun sonucu olarak, okullar yüksek teknolojiye yatırım yapmayacak ve sektördeki olanakları kullanmanın yollarını araştıracaklardır. Bu durum, harcamaları en aza indirecek ve maliyetin işyerleriyle paylaşılmasını sağlayacaktır. Üçüncüsü, modüler kredili sistem nedeniyle, bazı öğrenciler daha kısa sürede mezun olabileceklerdir. Bu da, en azından hızlı ilerleyen öğrenciler için maliyeti azaltan bir uygulamadır. Son olarak, çevreye açılan ve değişik kesimlere eğitim hizmeti veren okullar, aynı hizmetten yararlananların sayısını artırmak ve belli bir katılım payı almak yoluyla birim maliyetleri düşürebilirler.

Burada sıralanan ve genel olarak maliyetleri azaltmayı öngören bu önlemlerin dışında, çok amaçlı okullar için yeni finansman kaynakları sağlamak da olanaklıdır. Ancak, yeni kaynaklar yaratmaya yönelmeden önce elde bulunanları etkin kullanmak temel ilke olmalıdır.

Çok amaçlı okullar, kendi ürettikleri mal ve hizmetlerin satışından gelir elde edebilirler. Uygulamalı öğrenci çalışmalarının sonucu olan ürünlerin yanısıra, okulun değişik birimleri de piyasa koşullarında profesyonel ürünler ortaya çıkarabilirler. Bu ürünlerin satışından elde edilecek gelirler, döner sermaye kanalıyla okul giderlerinin karşılanmasında kullanılabilir. Ancak, bunun gerçekleştirilebilmesi için okullar "tam gün-tam yıl" anlayışıyla çalışmalı ve çevredeki kurumlarla işbirliğine girmelidirler. Kapıları yalnızca olağan çalışma saatlerinde açık olan bir eğitim kurumunun içinde bulunduğu yöreye etkin hizmet verdiğini söylemek zordur.

Okulların kendi bünyelerinde yapılacak bu tür kaynak yaratma çalışmalarının dışında, yerel düzeyde alınması gereken bazı önlemler de vardır. Çok amaçlı okulların açılması ve finansal yönden desteklenmesinde belediyeler, ticaret ve sanayi odaları, borsalar, özel idareler, organize sanayi bölgeleri, işletmeler, üniversiteler ve sivil toplum örgütleri yerel düzeyde etkin olmalıdırlar. Okulların açılması için izin alınması, arsa sağlanması, bina yapımı, tesislerin donatımı, eğitimin yürütülmesi ve mezunların istihdamı gibi aşamalarda bu kurumların vereceği destek son derece önemlidir.

Tüm bunlara ek olarak, yeni yapılanmada öngörülen mesleki ve teknik eğitimin finansmanı konusunda ulusal düzeyde bazı kararların da alınması gerekmektedir. Bu kararlar alınırken, eğitim maliyetini devletin ve işverenlerin paylaşması temel ilke olmalıdır. Devlet okullarındaki öğrencilerden hiçbir isim altında ücret alınmamalı ve eğitim bir kamu hizmeti olarak sunulmalıdır.

Devletin eğitime ayırdığı ödenekler belirgin ölçüde artırılmalıdır. Kuşkusuz, devletin tek işi eğitim değildir, ama eğitim öylesine yaşamsal bir güce sahiptir ki, öteki tüm sektörleri temelden etkilemektedir. Bu nedenle, ülkemizde GSMH'dan eğitime ayrılan %3'lük oran en az %5'e yükseltilmelidir. Aslında, bu bile Avrupa ortalamasının altındadır. Ödenek artışı için çeşitli kaynaklar bulunabilir. Örneğin, özelleştirme gelirlerinden ayrılacak pay ile işten çıkarılan insanlara yeniden eğitim vermek ve istihdamlarını kolaylaştırmak olanaklıdır. Devletin yapabileceği bir başka şey de, kamu kaynaklarından tasarruf ve kesinti yaparken eğitimi kapsam dışı tutmaktır. Bugüne değin, tüm sıkıntılı dönemlerde önce eğitim ödenekleri kesilmiştir. Artık devlet bundan vazgeçmeli ve eğitime önem verdiğini kanıtlamalıdır.

Sekiz yıllık zorunlu eğitim için 4306 sayılı yasada ve çıraklık eğitimi için 3308 sayılı yasada öngörülen kaynaklar, 2000 yılı sonundan itibaren çok amaçlı liseler için geçerli olacak biçimde sürdürülmelidir. Burada önerilen yeniden yapılanma modeli, aslında bir reform girişimidir. Yakın bir gelecekte ülke gündemine girecek olan 11 yıllık zorunlu eğitim ile birlikte düşünüldüğünde, ortaöğretim için ciddi bir kaynak gerekeceği açıktır. Türkiye, bunun altyapısını çok amaçlı liselerle oluşturmaya başlamalı ve günü geldiğinde 11 yıllık zorunlu eğitimi kolayca başlatabilmelidir.

Devlet kendi kaynaklarından yapabileceği katkıların yanında, özel sektörü de çok amaçlı liselerdeki mesleki ve teknik eğitime yatırım yapmak için özendirilebilir. Zaten, birçok sanayici kendi olanaklarıyla meslek liseleri açmakta ya da açtıkları okulları devlete vermektedirler. Bu eğilim desteklenmeli ama çok amaçlı okullara doğru yönlendirilmelidir. Özel sektörün açtığı ve işlettiği çok amaçlı liseler için de belli ölçülerde devlet desteği sağlanabilir. Ancak, burada dikkat edilmesi gereken nokta, haksız rekabet yaratmamak ve ticari amaçla kurulan özel okullara kamu kaynaklarını aktarmamak olmalıdır.

Finansman konusunda bir konuya açıklık getirmek yararlı olacaktır. Örgün mesleki ve teknik eğitim ücretsiz olmakla birlikte, sürekli eğitim için katılımcılardan belli bir ücret alınabilir. Okuma-yazma eğitimi gibi genel nitelikli programların dışında, işe dönük sürekli eğitim programlarındaki maliyetin bir bölümünü devlet, bir

bölümünü de katılımcılar karşılayabilirler. Sürekli eğitim merkezlerince belli bir işyerindeki çalışanlara dönük olarak düzenlenen hizmetiçi eğitim programlarına ilişkin masraflar ise tümüyle işveren tarafından karşılanmalıdır.

Öğretmen Yetiştirme

Çok amaçlı liselerdeki eğitim çalışmaları yalnızca öğretmenlerin çabalarıyla gerçekleştirilemez. Eğitimin başarılı olması için yönetici, uzman ve öğretmenlerden oluşan iyi yetişmiş bir kadro gereklidir. Bu okulların yöneticileri yönetim alanında en az yüksek lisans yapmış kişiler arasından seçilmelidir. Öğretim tasarımı, okul danışmanlığı ve ölçme-değerlendirme gibi hizmetler ise eğitim uzmanları tarafından yerine getirilmelidir. Bu uzmanlar kendi alanlarında dört yıllık fakülte mezunu olmalı ve lisans-üstü eğitim yapmaları özendirilmelidir. Öğretmenler, kendi dallarındaki öğretim işinden sorumlu olmalıdırlar. Çok amaçlı liselerde çalışacak öğretmenlerin şu anda varolan eğitim fakültelerinden diploma almaları yeterlidir. Ancak, kaynağı ne olursa olsun, tüm öğretmen adaylarından "öğretmenlik sertifikası" istenmelidir. Gerekirse, sertifika programları yeniden düzenlenmelidir. Bu sertifika, bir öğretmenin sahip olması gereken genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik becerilerini belgelemesi açısından önemlidir.

Sürekli eğitim merkezlerinde görev yapacak öğretmenlerin de benzer özelliklere sahip olmaları istenmelidir. Eğer aranan özelliklerde yeterli eleman bulunamıyorsa, başka kaynaklara başvurulabilir. Belli bir meslekte eğitim yapmak üzere mühendis, tekniker, teknisyen ve usta öğreticiler görevlendirilebilir. Bu kişiler sürekli kadroda olacaklarsa, öğretmenlik sertifikası almaları ya da "eğiticilerin eğitimi" programlarına katılmaları sağlanmalıdır. Dahası, aynı eğitim, öğrencilerin uygulama yapmak için gittikleri işletmelerde onlara yardımcı olacak görevlilere de verilmelidir. Böylece, bir mühendis ya da teknisyen, konuyu bilmenin yanısıra, onu en iyi nasıl öğretebileceği konusunda da yeterlik kazanmış olacaktır.

Öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitim kadar çalışmaya başladıktan sonraki hizmetiçi eğitimleri de önemlidir. Genellikle, teknik eğitim alanındaki öğretmenlerin kendi alanlarındaki endüstriyel gelişmeleri yakından izlemeleri zordur. Bu, hem hızlı hem pahalı bir süreçtir. Belli aralıklarla düzenlenecek hizmetiçi eğitim programları yoluyla, öğretmenlerin teknolojik yenilikleri öğrenmeleri sağlanabilir. Bunun için, gerekiyorsa fabrikalarla işbirliği yapılmalıdır. Bu ilişkiler iyi kurulabilirse, sektörün önde gelen işletmelerinden öğretmen desteği bile alınabilir.

Son ve belki de en önemli konu ise, yeni yapılanma içinde görev alacak tüm çalışanların ciddi bir reform eğitiminden geçmeleridir. Çok amaçlı lise uygulaması-

nın başlamasıyla birlikte, Şu andaki liselerin tümü yeni bir kimliğe kavuŐacaktır. Onlarca okul türü ve yüzlerce programın yapısı yeniden düzenlenecektir. Binlerce öğrencinin katılacağı böyle bir sistemin altyapısı her açıdan sağlam olmak zorundadır. Toplumsal bir sistemin en önemli ögesi insan kaynağı olduğuna göre, öncelikle sistemin işleyişinde görev alacak kişilerin yenilikler konusunda eğitilmesi gerekmektedir. Yönetici, uzman ve öğretmenler, yapılacak reformun niteliği konusunda bilgilendirilmeden ve onların katılımı sağlanmadan hiçbir yeniliğin başarı şansı yoktur.

Önerilen mesleki ve teknik eğitimdeki yeniden yapılanma modelini uygulamaya koymak hemen olabilecek bir Şey değildir. Bu çalışmalar belli bir zaman alacak ve karmaşık işlemleri içerecektir. Genel olarak, beş yıllık bir hazırlık dönemi öngörülen çok amaçlı okul reformunda görev alacak kişilerin belli ilkeler doğrultusunda eğitilmeleri gerekmektedir.

Çok amaçlı okul reformunu uygulamaya koyacak olan eğitimcilere bu reformun dayandığı temel değerler açıklanmalı, çalışmalar konusunda bütüncül bir bakış açısı kazandırılmalı, yeniden yapılanmanın gerektirdiği önemli örgütsel değişimleri nasıl yaratabilecekleri öğretilmeli ve başarı için işbirliği yapan topluluklar oluŐturmaları sağlanmalıdır. Ayrıca, reform eğitimini tamamlayıcı nitelikte olmak üzere destekleyici önderlik sunulmalı, aşamalı bir yönetsel yaklaşım izlenmeli, kararlara katılım olanağı verilmeli ve değişen beklentilere duyarlılık gösterilmelidir.

Belirtmek gerekir ki, ülkemizde iyi niyetli birçok yenilik girişimi, ivedi kararla uygulamaya aktarıldığı için başarısız olmuştur. Eğitim tarihimiz bunun örnekleriyle doludur. Dolayısıyla, mesleki ve teknik eğitimdeki yeniden yapılanmayı, tıpkı özgün bir teknoloji geliştirir gibi, belli aşamalardan geçerek olgunlaŐtırmak ve kamuoyuna benimsetmek gerekmektedir (Şimşek, 1997c). Ancak, bunun için öngörülen süre kısa tutulmalıdır çünkü altyapı hazırlığı uzun bir zamana yayılan eğitim reformu giriŐimlerinden sonuç almak çoğu zaman olanaksızdır (Wilson & Davis, 1994).

Özet

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim uygulamalarına ilişkin önemli sorunlar yaşandığı gözlenmektedir. Bunlar arasında politik organların duyarsızlığı, genel ve mesleki eğitim çatışması, cinsiyet ayrımcılığı, maliyetlerin yüksekliği, programlarda aşırı çeşitlenme, meslek liselerinin amaçlarından uzaklaşması, çok programlı okullar konusundaki yanlış politikalar, mezunların ilgisiz alanlarda yükseköğrenim yapması, yatay ve dikey geçişlerin düzensizliği, meslek yüksekokullarının rollerindeki belirsizlik, yöneltme hizmetlerinin yetersizliği, katı program anlayışı, eğitimin çalışma yaşamından kopukluğu, yaygın mesleki eğitimin işlevselliğini yitirmesi ve sivil toplum örgütlerinin ilgisizliği dikkati çekmektedir.

Bu sorunları aşabilmek için ortaöğretimde "çok amaçlı" lise modeline dayalı bir örgütlenmeye gidilmeli ve bu okullarda sosyal bilimler, fen bilimleri ve teknik bilimler olmak üzere üç bölüm bulunmalıdır. Üniversiteye geçiş ise, ortaöğretimdeki alanlar ile sürekliliği sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca, her düzeydeki mesleki eğitimde cinsiyet ayrımcılığına son verilmeli ve etkin bir yöneltme hizmeti sunulmalıdır. Eğitsel süreçlerde "modüler yaklaşım" uygulanmalı, okullar ile işletmeler arasında işbirliği sağlanmalı ve programlar geliştirilirken meslek standartları-eğitim-istihdam olanakları arasındaki dengeler iyi kurulmalıdır. Ayrıca, okul dışındaki yaygın mesleki eğitim çalışmaları "sürekli eğitim" anlayışıyla yeniden düzenlenmelidir. Tüm bunlar için uygun finansman kaynakları bulunmalı ve öğretmenlerin eğitimine çağdaş bir nitelik kazandırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adem, M. (1997). Eğitim planlaması. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Adem, M. (1995). Demokratik, laik ve çağdaş eğitim politikası. Ankara: Yazar.
- Akyol, A. (1990). Çıraklık ve mesleki-teknik eğitim konseyinde oturma başkanı olarak yaptığı konuşma. Çıraklık ve mesleki-teknik eğitim konseyi görüşmeleri ve kararları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Alkan, C., Doğan, H., & Sezgin, İ. (1996). Mesleki ve teknik eğitimin esasları. Ankara: Gazı Büro.
- Brennan, J. L., Lyon, E. S., McGeevar, P. A., Murray, K. (1993). Students, courses, and jobs: The relationship of higher education and labour market. London: Jessica Kingsley.
- Carpenter, P. (1998). Achieving quality through transnational co-operation: A European perspective. Proceedings of the conference on quality matters in international vocational education and training (pp. 3-9). Ankara: Turkey.
- Doğan, H. (1998). Improving quality of vocational and technical education in Turkey. Proceedings of the conference on quality matters in international vocational education and training (pp. 48-58). Ankara: Turkey.
- Doğan, H., Ulusoy, A. ve Hacıoğlu, F. (1997). Okul sanayi ilişkileri: Okuldan iş hayatına geçiş. Ankara: Yazar.
- DİE. (1998). Hanehalkı işgücü anketi sonuçları: Nisan 1997. Ankara: Yazar.
- DİE. (1997). Ekonomik ve sosyal göstergeler (1950-1998). Ankara: Yazar.
- Erdoğan, İ. (1997). Çağdaş eğitim sistemleri. İstanbul: Sistem.
- Gürüz, K., Şuhubi, E., Şengör, C., Türker, K., & Yurtsever, E. (1994). Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim, bilim ve teknoloji. İstanbul: TÜSİAD.
- Hough, J. R. (Ed.). (1984). Educational policy: An international survey. London: Croom Helm.
- Hull, D. (1998). Vo-tech education reform in tech prep: What has been accomplished? What remains to be accomplished? Proceedings of the conference on quality matters in international vocational education and training (pp. 181-189). Ankara: Turkey.
- Hull, D. (1993). Opening minds, opening doors. Waco, TX: Center for Occupational Research and Development.
- IMD. (1998). The world competitiveness yearbook. Lausanne, Switzerland: The author.
- Karluk, R. (1997). Türkiye ekonomisi. İstanbul: Beta.

- Karasar, Ş. & Şimşek, A. (1996, Eylül). Eğitim sektöründe bilgisayarlaşmanın alt yapısı. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üçüncü Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Bursa.
- Lasonen, J. L. (1998). Improving the quality of vocational education through international collaboration and comparisons. Proceedings of the conference on quality matters in international vocational education and training (pp. 10-16). Ankara: Turkey.
- Matthews, A. L. (1998). The changing face of vocational education and training in the United States. Proceedings of the conference on quality matters in international vocational education and training (pp. 209-212). Ankara: Turkey.
- MEB. (1998a). Milli eğitimle ilgili bilgiler: 1997-1998 öğretim yılı. Ankara: Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (1998b). Onaltıncı Milli Eğitim Şurası ön komisyon raporları. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (1998c). Mesleki ve Teknik Eğitim Fuar Dergisi. Ankara: Yazar.
- MEB. (1997a). Endüstri meslek lisesi mezunlarını izleme araştırması. Ankara: Metargem.
- MEB. (1997b). Teknik Liselerin değerlendirilmesi. Ankara: Metargem.
- MEB. (1997c). Kalfaları izleme araştırması. Ankara: Metargem.
- MEB. (1996a). Endüstriyel teknik öğretim okullarının haftalık ders çizelgeleri. Ankara: Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (1996b). Sınıf geçme yönetmeliğini uygulayan kız teknik öğretim kurumlarına ait haftalık ders çizelgesi. Ankara: Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (1996c). Sınıf geçme uygulaması haftalık ders çizelgeleri. Ankara: Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (1996d). Ticaret meslek lisesi mezunlarını izleme araştırması. Ankara: Metargem.
- MEB. (1995). Çok programlı lise uygulamasının değerlendirilmesi. Ankara: Metargem.
- MESS. (1998a). Manifesto: Endüstri ilişkileri-1998. İstanbul: Yazar.
- MESS. (1998b, Temmuz). Eğitim, öğretim ve istihdam edilebilirlik toplantısı. İşveren Gazetesi, 704, s. 6.
- MESS. (1997). Dünyada ve Türkiye'de rekabet. İstanbul: Yazar.
- Morgan, R. (1995). Eğitim reformu tepeden mi yoksa tabandan mı yapılmalıdır? (Çev. A. Şimşek) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, 199-205.
- National Center on Education and the Economy. (1990). America's choice: High skills or low wages. Rochester, NY: The author.

- Niven, S. (1998). In pursuit of quality vocational education and training: Some international perspectives. Proceedings of the conference on quality matters in international vocational education and training (pp. 17-22). Ankara: Turkey.
- OECD. (1998). Economic outlook: June 1998. Paris: The author.
- OECD. (1997). Education policy analysis. Paris: The author.
- OECD. (1995). Economic outlook: December 1995. Paris: The author.
- OECD. (1991). Reviews of national policies for education: Netherlands. Paris: The author.
- OECD. (1986). Reviews of national policies for education: Spain. Paris: The author.
- OECD. (1985). Reviews of national policies for education: Italy. Paris: The author.
- Okçabol, R. (1986). Eğitim sistemi bozuk! Bozuk olan ne? İstanbul: Motif.
- ÖSYM. (1997). Ortaöğretim kurumlarına göre 1997 öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı sonuçları. Ankara: Yazar.
- Sağlam, M. (1996). TBMM 1997 yılı bütçe raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Şimşek, A. (1998a). Eğitsel iletişimde çokortamlı teknolojik gelişmeler. Kurgu: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15, 311-326.
- Şimşek, A. (1998b). Türk okul sisteminde uygulanan programların demokratik eğitim açısından değerlendirilmesi. Demokratik Eğitim Kurultayı (ss. 161-176). Ankara: Eğitim-Sen.
- Şimşek, A. (1997a). İstihdam ve Eğitim Projesi İşe Yerleştirme Eğitimi Bölümüne ilişkin son değerlendirme raporu. Ankara: İş ve İşçi Bulma Kurumu Genel Müdürlüğü.
- Şimşek, A. (1997b). Temel eğitiminin sekiz yıla çıkarılması. Mercek: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Dergisi, 2(7), 12-21.
- Şimşek, A. (1997c, Nisan). Okulların yeniden yapılandırılmasına teknoloji politikaları açısından bir yaklaşım. Nasıl Bir Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Sempozyumu'nda sunulan bildiri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, A. (1996). Bilgi toplumunda eğitsel yönelimler. Kurgu: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 14, 241-247.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (1997). Üniversitelerin fakülte, yüksekokul ve enstitüleri akademik-idari kadroları. Ankara: Yazar.
- TİSK. (1998). Küresel yarışta Türkiye. Ankara: Yazar.
- TİSK. (1997). Türkiye'de ve dünyada mesleki eğitim. Ankara: Yazar.
- Uluğbay, H. (1997). TBMM 1998 yılı bütçe raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Ünal, S. (1996). Meslek yüksekokulu mezunlarının istihdamı. Yirmibirinci yüzyıla doğru meslek yüksekokullarının yeniden yapılanması konulu uluslararası sempozyum. Çankırı: Ankara Üniversitesi.

The World Bank. (1986). Republic of Turkey: Education and training sector survey- Vol. IV: Technical education and vocational training. Report No: 6249-TU.

Wilson, K. G. & Davis, B. (1994). Redesigning education. New York: Henry Holt.

Wriston, W. (1994). Ulusal egemenliğin sonu. İstanbul: Cep.