

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
AVRUPA BİRLİĞİ ANABİLİM DALI
AVRUPA BİRLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALMAN MESLEKİ EĞİTİM MODELİNİN TÜRKİYE
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bilginer KOÇ

Danışman
Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU

İZMİR – 2019

TEZ ONAY SAYFASI



YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Alman Mesleki Eğitim Modelinin Türkiye Açısından Değerlendirilmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

..../...../.....

Bilginer KOÇ



ÖZET
Yüksek Lisans Tezi
Alman Mesleki Eğitim Modelinin Türkiye Açısından Değerlendirilmesi
Bilginer KOÇ

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Avrupa Birliği Anabilim Dalı
Avrupa Birliği Programı

Mesleki eğitim hem bireysel hedeflere ulaşma hem de toplumsal gelişime katkı sağlaması açısından kritik öneme sahip bir unsurdur. Küresel ve artan rekabetçi dünya koşullarında bireysel becerilerin günün koşullarına göre geliştirilmesi ve tanımlanması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Ülkemizde mesleki eğitimin birçok yönden, özellikle verimlilik açısından değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma ile Türk mesleki eğitim sistemi ele alınarak Alman mesleki eğitim modelinin Türkiye açısından bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu konuda dünya çapında başarı örneği olarak gösterilen Alman mesleki eğitim sistemi mercek altına alınmıştır. Değerlendirme yapılırken mesleki eğitim süreçlerini önemli derecede etkileyen faktörler belirlenerek, bu faktör başlıkları üzerinden iki ülke mesleki eğitiminin dayandığı temeller, metotlar ve aktivitelerin karşılaştırması yapılmıştır. Literatür taramasına dayanan araştırma ile her iki ülke mesleki eğitiminin sistematığı hakkında ve belirli konu başlıkları halinde bilgi kümeleri oluşturulmuştur. Bu bilgi kümeleri ve içerdikleri verilerin karşılaştırması yapılarak birtakım tespitler yapılması amaçlanmaktadır. Bu tür bir analizin yapılması ile yorum ve önerilere dönüştürülebilir çıktılar elde edilmesine çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Alman Mesleki Eğitimi, Türk Mesleki Eğitimi, Mesleki Eğitim.

ABSTRACT
Master's Thesis
Evaluation of German Vocational Education Model from the point of Turkey
Bilginer KOÇ

Dokuz Eylül University
Graduate School of Social Sciences
Department of European Union
European Union Program

Vocational Education is an issue which has crucial importance for both reaching individual purposes and contributing to social development. It is an inevitable necessity to identify and improve individual skills according to current conditions in a global and competitive world. In our country, vocational education needs to be evaluated in many ways, especially in terms of efficiency. In this study; In addition to discussing Turkish vocational education system, German vocational education model evaluated with regard to Turkey. The German vocational education system, which has been shown as an example of worldwide success, has been examined. During the evaluation, the factors that significantly affect the vocational education processes were identified and the basics, methods and activities on which the two countries' vocational education is based were compared over these factor headings. Informative data about both countries' vocational education systems will be created under specific titles with investigation based on literature review. It is expected to reach some results by comparing these informative data. Such an analysis done by the comments and suggestions have been studied to obtain converted to output.

Keywords: German Vocational Education, Turkish Vocational Education, Vocational Education.

ALMAN MESLEKİ EĞİTİM MODELİNİN TÜRKİYE AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	ïix
TABLolar	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM MESLEK KAVRAMI VE MESLEK EĞİTİMİ

1.1. MESLEKİ EĞİTİM PARADİGMALARI	3
1.2. TÜRK MESLEKİ EĞİTİM REFORM SÜRECİ	6
1.3. NEDEN ALMAN MESLEKİ EĞİTİMİ?	9
1.4. ALMAN MESLEKİ EĞİTİM SİSTEMİNİN ÜÇ ANA AMACI	15
1.4. 1. Bireysel Boyut	15
1.4.2. Sosyal Boyut	15
1.4.3. Ekonomik Boyut	15
1.5. TÜRK MESLEKİ EĞİTİMİNİN AMACI	17
1.6. EĞİTİM ÖNCELİKLERİ	18
1.6.1. Alman Mesleki Eğitimin Öncelikleri	18
1.6.2. Türk Mesleki Eğitiminin Öncelikleri	18
1.7. EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ	19
1.7.1. Almanya	19
1.7.2. Türkiye	23

1.8. MESLEKİ EĞİTİMİN YAPISI	28
1.8.1. Almanya	28
1.8.2. Türkiye	32

İKİNCİ BÖLÜM

MESLEKİ EĞİTİM YOLUYLA GELİŞİM

2.1. GELİŞİM VE VİZYON	44
2.1.1. Almanya	44
2.1.2. Türkiye	45
2.2. EKONOMİK VE BİREYSEL ETKİLER	47
2.2.1. Almanya	47
2.2.2. Türkiye	47
2.3. MESLEKİ EĞİTİMİN TOPLUMSALLAŞTIRMA ETKİSİ	49
2.3.1. Almanya	49
2.3.2. Türkiye	50
2.4. İŞLETMELERİN STAJYERLERİNİ İSTİHDAM ETME ORANI	53
2.4.1. Almanya	53
2.4.2. Türkiye	53
2.5. DEĞİŞİM PAYDAŞLAR VE UYUM	55
2.5.1. İş ve Okul	57
2.5.2. Teori ve Pratiğin Birleştirilmesi	58
2.5.3. İş Birliği ve Uzlaşma Kültürü	59
2.5.4. Üretim, İstihdam ve Mesleki Eğitim	66
2.5.5. İkili Yaklaşımın Faydaları	72
2.6. MESLEKİ EĞİTİMİN MÜŞTEREK FONLANMASI	76
2.6. 1. Genel Bakış	76
2.6.2. Ortak Finansman	80

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
MESLEKİ EĞİTİMİN SOSYAL KABULÜ

3.1. SOSYAL KABULÜ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	84
3.1.1. Paydaşların Rolü	84
3.1.2. Dengesizlikler	85
3.2. MESLEKİ EĞİTİMİN STANDARTLARI	88
3.2.1. Program Standartları	88
3.2.2. Ölçme Değerlendirme	89
3.2.3. Mesleki Profiller	91
3.2.4. Kalite Kontrol	92
3.2.5. Teori ve Uygulamada Kalite Geliştirme	93
3.2.6. Kalite Standartlarının Faydaları	94
3.2.7. Kalite ile İlgili Yasal Hükümler	95
3.2.8. Standardizasyon ve Esneklik Arasındaki Denge	96
3.3. EĞİTİM PERSONELİNİN NİTELİKLERİ	98
3.3.1. Öğretim Becerileri	98
3.3.2. Eğitim Personeline Yönelik Şartlar	99
SONUÇ	102
KAYNAKÇA	107

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
abH	Almanya Meslek Eğitimi Refakat Yardımları
ACATECH	Almanya Ulusal Bilim ve Mühendislik Akademisi
AEVO	Almanya Eğitici Yetenek Yönetmeliği
ATO	Ankara Ticaret Odası
AZAV	Almanya İstihdamın Teşvik Edilmesine İlişkin Akreditasyon ve Lisans Yönetmeliği
BA	Almanya Federal İstihdam Ajansı
BAMF	Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı
BBiG	Almanya Federal Meslek Eğitim Yasası
BDI	Almanya Sanayi Federasyonu
BGZ	Berlin Uluslararası Kalkınma ve İş birliği Kurumu
BIBB	Federal Mesleki Eğitim ve Öğretim Enstitüsü)
BMBF	Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı
DESTATİS	Almanya Federal İstatistik Ofisi
DİSK	Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu
Eurostat	Avrupa İstatistik Ofisi
GOVET	Almanya Uluslararası Mesleki Eğitim İş Birliği Merkezi
GSYİH	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü
IMF	Uluslararası Para Fonu
IPEC	Çocuk İşçiliğinin Ortadan Kaldırılması Uluslararası Programı
İYDB	T.C. İş Yurtları Kurumu Daire Başkanlığı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEGEP	Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi
MEKSA	Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayi Destekleme Vakfı
MYK	Türkiye Mesleki Yeterlilik Kurumu
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
OSANOR	Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitimi

SED	Sosyalist Birlik Partisi
SEDEFED	Türkiye Sektörel Dernekler Federasyonu
SGK	Sosyal Güvenlik Kurumu
TAÇE	Türk-Alman Çıraklık Eğitimi Projesi
TAMEM	Türk-Alman Mesleki Eğitim Projesi
TESK	Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu
TOBB	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TURKAK	Türkiye Akreditasyon Kurumu
TÜRKONFED	Türk Girişim ve İş Dünyası Konfederasyonu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
VET	Mesleki Eğitim ve Öğretim
YÖK	Yükseköğretim Kurumu

TABLÖLAR

Tablo 1: Türk Mesleki Eğitim Reform Hareketleri	s.7
Tablo 2: 2008 – 2018 Ülkeler Bazında İşsizlik Oranları %	s.10
Tablo 3: Alman Eğitim Sistemi Şeması	s.29
Tablo 4: Türk Milli Eğitim Sistemi	s.35
Tablo 5: 2018 – YKS Okul Türlerine Göre Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları	s.41
Tablo 6: Mesleki Eğitim Mezunlarının Alan ve Alan Dışında Çalışma Oranları	s.53
Tablo 7: İşbaşı Eğitiminin Toplam Meslek Eğitimi İçerisindeki Oranı	s.58
Tablo 8: Almanya Ekonomik Faaliyetlerinin Sektörel Dağılımı	s.68
Tablo 9: Türk Ekonomik Faaliyetlerinin Sektörel Dağılımı	s.69
Tablo 10: Türk Alman Mesleki Eğitim Finansman Oranları	s.76
Tablo 11: Türk Alman Mesleki Eğitiminde Geleceğe Dönük Eğilimler	s.77
Tablo 12: Türk Alman İşletmelerin Mesleki Eğitime Katılımı	s.78
Tablo 13: 1980’li Yıllarda Okul, öğretmen ve öğrenci Sayılarındaki Değişim	s.83
Tablo 14: Almanya Stajyer Arz Talep Düzeyi 1992-2018	s.85
Tablo 15: Sosyal Güvenlik Kapsamı (2015-2017)	s.87

GİRİŞ

Geçmişten günümüze dünya üzerinde var olmuş medeniyetlere baktığımızda, toplumların üretim becerileri ile yaşam tarzları arasında sıkı bir ilgi olduğunu görebiliriz. Bu ilişki genellikle çift yönlü bir etkileşim ve gelişim dinamiğine sahiptir. Toplumlar hayatta kalma becerilerini kuşaktan kuşağa aktarma gayreti ile kendiliğinden bir takım eğitim öğretim süreçleri geliştirmeyi başarmışlardır. Öncelikle aile içinde başlayan bu tecrübe aktarımı, toplumun kurumsal yapıları inşa etmesi ile birlikte daha organize bir sürece dönüşmüştür. Bu tespit bize halen günümüzde de üretim süreçlerinin toplumsal algılar ve beklentiler üzerinden hayatın geniş bir alanını etkileme gücüne sahip olabileceğini, bireylerin bilgi ve becerileri ölçüsünde toplumda statü edinme gayretine giriştiğini söyleme fırsatı sunar. Bu kapsamda mesleki eğitimin de dâhil olduğu bir eğitim sürecinin sosyal ve ekonomik yaşamın önemli bir parçası oluşunu öngörebiliriz. Genel eğitim süreçleri bir toplumun kültürel ve politik açılardan şekillenmesini etkilerken mesleki eğitim o toplumun doğrudan iş yapma alışkanlıklarını ve üretim becerilerini oluşturmaları bakımından son derece hayati bir öneme sahiptir.

Kronolojik olarak bakıldığında Türk modernleşmesinin en önemli yapı taşlarından biri de eğitimidir. Cumhuriyet ile birlikte en radikal değişimlerden biri eğitim öğretim alanında yaşanmış olup Mustafa Kemal ATATÜRK, 1 Mart 1922 tarihinde Büyük Millet Meclisi'nde yaptığı konuşmasında yeni neslin iktisadi hayata uygun becerileri kazanmasına vurgu yapmıştır. 1923 yılında İzmir İktisat Kongresi'nde başlayarak mesleki eğitimin düzenlenmesi ve örgütlenmesi açısından birtakım girişimler yaşanmıştır. Buna karşın mesleki eğitim ile ilgili kapsamlı bir kanunun çıkması ancak 1986'da kabul edilerek yürürlüğe giren 3308 sayılı kanunla birlikte olmuştur.

Mesleki eğitim özellikle ekonomik gelişim, istihdam ve sosyal dengenin sağlanması açısından ülkeler için önemli araçlardan birisidir. Ülke olarak Almanya mesleki eğitim ve sonuçları açısından dünya çapında ciddi başarılar ortaya koyarken Türkiye açısından bu deneyimleri tartışmak ülkemiz adına faydalı olacaktır. Benzer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, literatür taraması çok yönlü bakış açılarını içerecek şekilde yapılarak daha kapsayıcı bir sorgulama fırsatı sunulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada Türk ve Alman mesleki eğitim sistemleri kalite,

finansman, eğitim programları, sosyal kabul düzeyleri ve felsefi yaklaşımları bakımından karşılaştırılarak analizi yapılmaya çalışılmıştır.

Kavramsal olarak ele alındığında mesleki eğitim yıllar boyunca bir ülkenin üretim, istihdam, iş hayatı, sosyal ve ekonomik koşullarına göre şekillenerek birtakım özelliklere sahip olan eğitim türüdür. Diğer eğitim türlerinden farklı olarak mesleki eğitim, doğrudan bir meslek ve o mesleğe ait davranış kalıplarının öğretilme süreçlerini içermesi ile kendine özgü özelliklere sahip olabilmektedir. Bu çalışmada Alman mesleki eğitimi ile Türk mesleki eğitimi kavramsal olarak benzeyen ve farklılaşan özellikleri ile de değerlendirmeye tabi tutulmaya çalışılmıştır.

Bir meslek edinmek, topluma uyumlu bir gelişim için çaba harcayan tüm bireyler açısından çok önemlidir. Meslek bireyin kimliği için çok mühim kaynaklardan birisi olarak, toplum içerisinde saygı edinmesine, diğer insanlarla iletişim kurmasına, toplum içinde bir statü kazanmasına ve değerlilik duygusu hissetmesine imkân veren bir alandır. “Meslek; insanların yararına mal ve hizmetler üretmek ve bu itibarla maddi kazanç sağlamak için yapılan, belli bir eğitimle edinilen sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kurallarını toplumun belirlediği ve etik değerleri olan etkinlikler bütünüdür” (Kuzgun, 2000 s.129).

Son yüzyılda bilimsel buluşlarla artan teknolojik gelişmeler, yaşanan sosyal ve ekonomik değişimin belki de bu yüzyıla kadar tüm uygarlık tarihi boyunca gerçekleşen değişimden daha belirgin ve etkili olduğu söylenebilir. Değişimin hızına bakıldığında artan ivme ile gerçekleşen bir değişimin baş döndürücü gelişmelerle ortaya çıktığı apaçık görünmektedir. Bu değişim hızına uyumlu bir eğitim yapılanmasının varlığı ise sorgulamaya değerdir.

BİRİNCİ BÖLÜM

MESLEK KAVRAMI VE MESLEK EĞİTİMİ

1.1. MESLEKİ EĞİTİM PARADİGMALARI

Mesleki eğitim ile ilgili bir tartışmada, belki de ulaşılması gereken hedefle ilgili bir kavram olan meslek kavramını öncelikle ele almak, meslek eğitiminin varlık nedenini anlamak için daha anlamlı olacaktır. Nihayetinde tüm mesleki eğitimler doğrudan bir meslek edinmeye yönelik süreçleri içermektedir. Gayet belirgin bir anlam içeren meslek kavramı Almanya ve Türkiye açısından nasıl bir anlam ifade etmektedir?

Öncelikle şu belirtilmelidir ki, Almanya’da meslek eğitimi ve öğretimi (Vocational education and training (VET)) olarak tanımlanan süreç Türkiye’de Mesleki ve teknik eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada genel olarak “meslek eğitimi” kavramı her ikisi içinde kullanılmıştır.

Mesleki eğitim alanında "mesleki görevleri yerine getirme kabiliyeti" yalnızca bir eğitim işinin veya bir endüstrinin mevcut ihtiyaçlarını değil, meslek kavramını da yansıtan bir beceri profiline atıfta bulunur. Bu, mesleki eğitimin, tek bir işletmenin ihtiyaçlarını aşan amaçlara hizmet etmesi gerektiği anlamına gelir. Mesleki eğitim müfredatları çerçevesinde resmi olarak mesleki bir profil içerisinde tanımlanan bir beceri profili üzerinde tarafların anlaşması olarak görülebilir. Bu beceri profilinin sağlanması, Alman Mesleki Eğitim Yasasının değişen bir işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp, nitelikli bir mesleği sürdürme becerisine sahip olma şartlarının da yerine getirilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Meslek kavramı, mesleki grup tarafından organize edilen istihdam piyasaları bağlamında incelenmeli ve yalnızca ilgili becerilerin geliştirilmesine değil, aynı zamanda bireysel nitelikli çalışanların "toplumsal yapısının" korunmasına odaklanmalıdır. Buna göre Almanya'daki mesleki eğitim, işyeri yapısı ve istihdam sistemi ile yakından ilişkilidir (Euler, 2013 s. 24).

Sanayi devrimi ile birlikte eğitimin yapılandırılması ve yaygınlaştırılması toplumsal hayatın şekillenmesinde önemli bir rol almıştır. Bireyler sınıflar arası geçiş için eğitimi bir araç olarak kullanabilmekte ve meslek hayatına eğitim süreçlerinden

ilerleyerek daha rahat bir geçiş yapabilmektedir. Her toplum kendi ihtiyaç ve sorunlarına özgü eēitim modelleri yaratırken eēitimden beklenen en önemli çıktı, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte ve nicelikte insan kaynaēını toplumun hizmetine sunmasıdır. Son yüzyılın büyük bir kısmında kurgulanan bu sistem, beklenen insan kaynaēını yaratmakta ve yönetmekte, yapılan birçok eleştiriye karşın başarı saēlamıřtır. Bu süreçte bazı meslekleri yapmak için daha fazla sayıda istekli ortaya çıkarken, bazı meslekler için ise daha az insan istekli olmuştur. Dolayısıyla insanların ilgi ve becerilerine uygun meslek seçiminden çok eleme ve sınıflandırma sistemine dönüşen bir eēitim yapısıyla karşı karşıya olduēumuz söylenebilir.

Eēitim insan kaynaēı düzenlemesini yapmakta bir araç olarak işlev görürken aynı zamanda meslek standartlarının belirlenmesi ve iyileştirilmesinde de rol oynamaktadır. Ancak teknoloji ve üretim yöntemlerinde ki deēiřim, insan kaynaklarının organizasyonu açısından geleneksel eēitim modelinin rolünü sarsma potansiyeline sahiptir. Geleneksel eēitim sistemlerine karşı en başından beri tekdzeleştirme, süreç deēil sonuç odaklı olması, yaratıcılıēı öldürmesi ve farklılıkları yok ederek bir uyum oluşturmaya alıřtıēı gibi eleştiriler yapılmaktadır. Son dönemde ise geleneksel eēitim modeline yapılan bu tür eleştiriler giderek artarken, eēitim sistemi reformunun birçok ülke gündeminde önemli bir yer teşkil ettiēi görülmektedir.

Ülkemizde de eēitim ile ilgili olarak benzer bir arayış birçok paydaşın tartışma konusu olup, eēitimden beklentiler ile alakalı deēiřik eēilimler mevcuttur. Millî Eēitim Bakanlıēı'nın 2004 yılında aldıēı bir kararla 2005 yılından itibaren Türk Milli Eēitimi davranışçı eēitim anlayışından yapılandırmacı eēitim anlayışına geçmiştir. Bu programlarda, gelişen dünyaya daha hızlı ve kolay uyum gösterecek beceriler kazanmış, araştıran, yaratıcı ve üretken, sorgulayıcı, düşünen, yansıtıcı, iletişime açık ve kendisi ve tüm dış çevreyle barışık bireylerin yetiştirilmesine önem gösterilmiştir. (zan, 2008 s. 67).

Ancak fiilen bu deēiřimin tam olarak gerekleřtirilebildiēini söylemek zordur. ērencilerin okul seçme ve yerleştirmelerinin çoktan seçmeli test usul sınavlarla belirlendiēi bir sistemde yapılandırmacı bir eēitim anlayışı uygulamak birçok zorluēa mahkûm olmaktadır.

Öğrenciler çoklu zekâ kuramlarına uygun olmayacak şekilde; seviyeli, seviyesiz gibi tanımlarla sınıflandırılmakta, öğrenciler davranışçı eğitim modelinde oluğu gibi sadece sınavlara odaklanmakta ve eğitim sistemi dersane sistemine mahkûm edilmektedir. 2005 yılında okullarda uygulamaya giren yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun yeni eğitim programları, pratikteki izdüşümü açısından birtakım tezatlıklar göstermektedir. Bu çelişkiler giderilmedikçe eğitim sistemimizden amaçlanan vasıflı birey topluma kazandırılmayacaktır (Baş, 2011 s. 31).

Eğitim alanında çalışan akademisyenlerden velilere, özel sektörden eğitim çalışanlarına, politikacılardan sendika temsilcilerine kadar her paydaşın eğitim sistemine dönük eleştirileri ve çözüm önerileri mevcuttur. Esasında yoğunlukla tartışılan konu eğitimin yeniden yapılandırılarak insan kaynağı organizasyonunu daha iyi yapabilmesini sağlamaktır. Çünkü değişen işgücü piyasası artık sadece doktor, mühendis, avukat vb. cazip mesleklere talebin karşılanmasına, diğer mesleklerin ise zorunlu tercihe dönüştüğü bir sürecin dışına çıkmaktadır. Yeni teknolojiler, yeni iş alanları ve doğal olarak yeni meslekler gündemimize girmekte ve eğitim sistemimizin bu değişime uygun olarak yeniden dizayn edilmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaç konusunda kamuoyunda genel bir kabul varken yeni bir eğitim sistemin nasıl olacağı konusunda benzer bir mutabakatın olduğunu söylemek zordur. Eğitimin insanların kariyer edinmeleri için toplumun gelişim aracı olarak düşünüldüğünde durum ne kadar açık görünüyorsa de normatif değerleri ile bir toplum normu yaratma aracı olarak düşünüldüğünde her kesimin eğitime farklı felsefi ve ideolojik görüş ile yaklaştığı inkâr edilemez. Elbette eğitimin iyi bir vatandaş sorumlu bir fert yaratma fonksiyonu göz ardı edilemez ancak eğitimde çağın gereklerini gerçekleştirmede gösterilecek her türlü gecikmenin ülke gelişimini de olumsuz etkileyeceği önemsenmesi gereken bir durumdur.

Meslek kavramı ile meslek eğitimi ilişkisi çağın gerekleri açısından düşünüldüğünde yeni nesillerin eğitiminde en önemli ihtiyaç sınıflandırılmış ve çizgisel bir gelişime dayanan eğitim yönteminden, çok boyutlu, çok katmanlı bireye özgü, yaratıcılığa ve dinamik süreçlere dayalı bir eğitim modeline geçişin başarılmasıdır. Bunun gerçekleştirilmesi yeniçağın mecburiyetidir. Endüstri 4.0 üretim teknikleri, yapay zekâ ve biyoteknoloji alanlarındaki ilerleme ile geleceğin

bambaşka bir yaşam ve çalışma hayatı yaratacağı kaçınılmaz görünürken eğitim sistemimizin bu değişimi kaçırmaması büyük bir hata ve kayıp olacaktır. Bu aşamada eğitimin yeni hedeflerini 21. Yüzyıl insanında olması gereken becerilerin belirlenmesi çok büyük önem taşımaktadır. “Bugünün cahilliğinin okuyamayan değil, öğrenmeyi öğrenemeyen” (Toffler, 1992) düşüncesi, aslında geldiğimiz noktayı gayet net açıklamaktadır.

Bu aşamada eğitim politikalarının, programlarının ve felsefesinin oluşturma süreçlerinin de yeniden düzenlenmesi gerekliliği vardır. Özellikle bilim çevrelerinin, özel sektörün, araştırma ve geliştirme merkezlerinin, politika yapıcıları ve eğitim uygulayıcıları ile birlikte ortaya koyacağı eğitim programları ile geleceğe dönük bir eğitim içeriği ve yöntemi oluşturulabilir. Bu yüzden eğitim paydaşlarının birlikte çalışmayı öğrenip, eğitimi bir süreç organizasyonuna dönüştürerek tüm güne ve tüm hayata yayması gerekmektedir. İnsan ömrünün mesleklerin ömründen uzun olması ihtimali bu ihtiyacı zorunlu kılmaktadır.

1.2. TÜRK MESLEKİ EĞİTİM REFORM SÜRECİ

Türk mesleki eğitiminin kökenleri ahilik sistemine dayandığı birçok otorite tarafından söylenmekle birlikte son dönem batı dünyasından etkilenerek yeni arayışlar içinde olduğu aşikârdır.

Meslek eğitimi, Anadolu’nun Türkleşme sürecinde, yaygın olarak, Ahilik, Gedik ve Loncalarla Anadolu’da görülmeye başlamıştır. Aynı dönemde meslek eğitimi, usta çırak geleneğine dayanmıştır. O dönemin şartlarında Anadolu’daki mesleki eğitim, toplumun ihtiyaçlarına karşılık verebilecek şekilde uzun yıllar işlemiştir. Ancak Osmanlı Devleti’nin duraklama yıllarına girdiği 1700’lerin başında mesleki eğitim kurumları ve yapıları teşkilat olarak kendilerini yenileyememiş ve sistemde problemler başlamıştır. Osmanlı Devleti 18. yy. da batı devletleri karşısında, askeri ve ekonomik alanda geri kalmıştır. Devlet bu geri kalmışlığı gidermek için ilk iş olarak askerlik ile ilgili batıdan teknoloji almaya çalışmıştır. Bununla birlikte, askeri alanda okullar kurarak batılı devletlerin eğitim programlarını uygulanmaya çalışılmıştır. Askeri alanda sınanan yenilik çabaları zamanla sivil alanda da kendini göstermiş, ziraat okulları, sanayi okulları gibi okullar ülkenin her

tarafında açılmaya başlamıştır. Bu dönemde, askerlik alanı dışındaki mesleki eğitim ve öğretimde önemli gelişmelerin sağlanması, Tanzimat Döneminde olmuş diyebiliriz (Kılınç, 2016 s. 5).

Cumhuriyet devrimleri ile birlikte en önemli gelişmeler eğitim alanında yaşanmış olup, mesleki eğitimde bu değişimden ve gelişmelerden etkilenmiştir. Özellikle Köy Enstitüleri deneyimi Türkiye için sıra dışı bir gelişim sürecini yaşatmış ancak birtakım sosyal ve siyasal gerekçelerle bu eğitim devriminden uzaklaşmıştır. Köy enstitüleri nitelikleri bakımından öğretmen yetiştirme amacıyla oldukları ve tam birer meslek okulu olmadıkları için mesleki eğitim reformları arasında gözükmemektedir. Ancak bu kurumlarda tarım, marangozluk, demircilik, su ürünleri yetiştiriciliği ve köy işlerinin teknik açıdan öğretildiği derslerde bulunmaktadır ve köyden kalkınma çabasının başarılı bir örneğidir.

Aşağıdaki tabloda mesleki eğitim açısından cumhuriyet döneminde vuku bulan bazı önemli olaylar görülmektedir.

Tablo 1: Türk Mesleki Eğitim Reform Hareketleri

Tarih	Vuku
1924 - 1930	Yabancı heyetler Türkiye'ye ziyaretler gerçekleştirmiş ve mesleki ve teknik eğitim hakkında önerilerde bulunmuşlardır.
1927	1052 sayılı yasa ile teknik okulların program, araç-gereç, öğretmen yetiştirme ve istihdam sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir.
1931	1867 sayılı yasa ile iller dokuz bölgeye ayrılarak bölge sanat okulları oluşturulmuştur.
1933	2287 sayılı yasayla Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur.
1934	Bakanlıklar Arası Kurul" yabancı uzmanların verdiği raporları inceleyerek, sanayicinin ihtiyacını karşılayacak vasıflı çalışan talebini çıraklık okulları ile karşılanması, akşam sanat okulları ve kısa süreli kurslar açılması tavsiye edilmiştir (Akkutay, 1991).

1934-1936	Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı oluşturulmuştur.
1935	1935 yılından itibaren de 2765 sayılı yasa ile okulların tüm masrafları devlet tarafından karşılanmaya başlanmıştır.
1942	4304 sayılı yasa ile her yıl 8 milyon TL sini geçmemek üzere Millî Eğitim Bakanlığı emrine on yıl için 81 milyon TL ödenek verilmiştir.
1957	1957 yılında toplanan Altıncı Millî Eğitim Şûrası mesleki ve teknik eğitim ile halk eğitimi ana başlığıyla toplanmıştır. İlkokul mezunları için Çırak Okulu açılması alınan kararlar arasındadır.
1973	Teknik personelin statü, formasyon ve unvanlarla ilgili düzenlemeler ancak 1973'ten sonra gerçekleştirilebilmiştir.
1976	Kalkınma planlarında okul endüstri ilişkilerinin kurulması da benimsenmiştir. Bu ilişkiler 1976 yılında kabul edilen "Danışma Kurulları Yönetmeliği" ile kuramsal niteliğini kazanmıştır.
1977	1977 tarihinde 2089 sayılı Çırak, Kalfa, Ustalık Kanunu Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.
1978	1978 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı ve Ankara Üniversitesi'nin ortaklaşa yürüttükleri "Okul Sanayi Ortaklaşa" (OSANOR) projesi kapsamında, mesleki ve teknik eğitim ile ilgili kararların istihdam kesimi ile birlikte alınması amaçlanmıştır.
1986	3308 sayılı kanun 5 Haziran 1986 yılında "Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu" adı ile kabul edilmiştir.
1997	1997-1998 öğretim yılından itibaren ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesiyle meslek liselerinin ortaokul kısmı kapanmıştır.
2001	3308 sayılı kanun 29 Haziran 2001 tarihinde 4702 sayılı kanunla yapılan değişiklikle "Mesleki Eğitim Kanunu" adı altında son

	halini almıştır.
2005	Haziran 2005–2006 öğretim yılı itibariyle meslek eğitimi süresi liselerde 3 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. Böylece meslek liseleriyle teknik liselerin öğretim süreleri eşitlenmiştir. MEGEP başlatılarak modüler eğitim sistemine geçilmiştir.

Kaynak: Demir ve Şen, 2009 s. 42-54

1.3. NEDEN ALMAN MESLEKİ EĞİTİMİ?

Başlangıçta Mesleki Eğitimin bir ülke ekonomisine ne kadar büyük bir katkı verdiğine dikkat çekerek konuya yaklaşmak neden Alman Mesleki Eğitim sistemi sorusuna cevap bulmada yardımcı olacaktır. E.F. Denison yapmış olduğu Accounting for United States Economic Growth, 1929-1969 (Washington D.C. 1974) araştırmada ABD’de kişi başına reel millî gelir artışlarının 1929’dan 1956 ya kadar %42’lik bir bölümünün eğitim yoluyla oluşan iyileşmeden dolayı olduğunu belirtmiştir (Karluk, 1999 ss. 423-424).

Özsoy’un aktardığına göre Ljungberg ve Nilsson (2005), 1870-2000 arası senelik verilerle İsveç’te eğitim ile ülkenin ekonomik büyümesi arasındaki ilişkiyi Granger nedensellik testi ile incelemişlerdir. Bu akademik çalışmada uygulanan nedensellik testi, mesleki ve orta öğretimden ekonomik büyümeye, ekonomik büyümeden de yükseköğretime doğru pozitif bir ilişki saptamışlardır. Benzer şekilde Türkiye’de eğitim ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin özelliklerini 1923-2005 arası yıllar için Johansen eş bütünleşme, Granger nedensellik ve VAR analizleri ile araştıran (Özsoy, 2009 s. 71-83.) aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

- İlköğretim ile GSYİH arasında çift yönlü nedensellik vardır.
- GSYİH’den orta öğretime doğru tek yönlü nedensellik vardır.
- Mesleki eğitimden GSYİH’ya doğru tek yönlü nedensellik vardır.

Bir ülkenin eğitim açısından seviyesini başka ülkelere kıyasla artırması, o ülkenin ekonomik büyüme ve gelişim düzeyini benzer oranda artıracaktır. Genç ve dinamik popülasyona sahip olan Türkiye, yatırımını eğitime ve insandan yana yaparak süratli ve daha istikrarlı bir kalkınma sürecine girebilir (Onaran, 2005 s. 167)

Buna karşın Avrupa’da işsizlik halen ciddi bir sorun olarak görülmektedir. İspanya, Yunanistan gibi ülkelerde genç işsizlik % 50lere yaklaşmaktadır. Almanya ise istihdama katılım konusunda birçok ülkeye göre büyük başarılar elde etmektedir. Dolayısı ile istihdamı artırmak isteyen ülkelerin, Almanya’nın bunu nasıl başardığını öğrenmek istemesi doğaldır. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) 2017 verilerine göre Avrupa’da halen 5 milyon civarında genç işsiz olduğu bilinmektedir.

Aşağıdaki verilerden görüleceği üzere genç (15-24 yaş arası) işsizlik ve toplam işsizlik oranları bulmaktadır. İşsizlikle başa çıkmak için çaba gösteren ülkelerin işsizliği azaltmak için yeni yollar aramaya başladıklarında ilk baktıkları ülke ve sistem Almanya modeli olmaktadır. Alman genç işsizliği Avrupa’nın en düşük oranlarından birine sahip olmakla birlikte mesleki eğitimden iş gücü piyasasına geçiş oranı en yüksek ülkelerden birisidir.

Tablo 2: 2008 – 2018 Ülkeler Bazında İşsizlik Oranları %

	Genç işsizlik oranı				İşsizlik oranı			
	2008	2016	2017	2018	2008	2016	2017	2018
AB-28	15.9	18.7	16.8	15.2	7.0	7.8	7.0	6.3
Avrupa	16.1	20.9	18.8	16.9	7.1	8.3	7.4	6.7
Belçika	18.0	20.1	19.3	15.8	6.0	5.7	5.4	4.7
Bulgaristan	11.9	17.2	12.9	12.7	3.7	4.1	3.4	3.0
Çekya	9.9	10.5	7.9	6.7	3.1	3.4	2.5	2.0
Danimarka	8.0	12.0	11.0	9.3	5.8	7.9	7.0	5.9
Almanya	10.4	7.1	6.8	6.2	5.5	3.5	3.4	3.1
Estonya	12.0	13.4	12.1	11.9	4.9	5.8	5.6	5.6
İrlanda	13.5	16.8	14.4	13.8	8.9	8.5	6.7	6.4
Yunanistan	21.9	47.3	43.6	39.9	6.6	11.7	10.9	9.3
İspanya	24.5	44.4	38.6	34.3	11.7	14.7	12.9	11.3
Fransa	19.0	24.6	22.3	20.7	7.1	9.0	8.0	7.6
Hırvatistan	23.6	31.8	27.2	23.8	8.7	11.6	9.8	7.9
İtalya	21.2	37.8	34.7	32.2	6.5	10.0	9.1	8.4
Kıbrıs	9.0	29.1	24.7	20.2	3.8	10.8	9.0	7.9
Letonya	13.6	17.3	17.0	12.2	5.8	6.9	6.8	4.6
Litvanya	13.3	14.5	13.3	11.1	4.0	5.1	4.6	4.1
Lüksemburg	17.3	19.1	15.5	13.5	5.2	5.8	4.7	4.7
Macaristan	19.5	12.9	10.7	10.2	4.9	4.2	3.5	3.3
Malta	11.7	10.7	10.6	9.2	6.1	5.5	5.6	5.1
Hollanda	8.6	10.8	8.9	7.2	6.0	7.4	6.1	4.9
Avusturya	8.5	11.2	9.8	9.4	5.1	6.5	5.5	5.3
Polanya	17.2	17.7	14.8	11.7	5.7	6.1	5.2	4.1
Portekiz	21.6	28.2	23.8	20.3	8.5	9.3	8.1	6.9
Romanya	17.6	20.6	18.3	16.2	5.7	5.8	5.5	4.8
Slovenya	10.4	15.2	11.2	8.8	4.5	5.1	4.4	3.4
Slovakya	19.3	22.2	18.9	14.9	6.2	7.2	6.3	4.8
Finlandiya	16.5	20.1	20.1	17.0	8.8	10.5	10.7	9.0
İsveç	20.2	18.9	17.8	16.8	10.7	10.4	9.8	9.1
Birleşik Krallık	15.0	13.0	12.1	11.3	9.2	7.6	7.0	6.4
İzlanda	8.2	6.5	8.2	6.1	6.4	5.4	6.5	4.9
Norveç	8.0	11.3	10.7	9.7	4.6	6.1	5.6	5.3
İsviçre								
Türkiye	18.5	19.6	20.7	20.3	6.9	8.2	8.9	8.8
Birleşik Devletler	12.8	10.4	9.2	8.6				
Japonya	7.3	5.1	4.7	3.7				

Kaynak: Eurostat, 2018

Eurostat verilerine göre Almanya gerek genel işsizlik oranları bakımından gerekse genç işsizliği bakımından diğer ülkelere kıyasla olumlu oranlara sahiptir. Türkiye ile karşılaştırıldığında 2018 yılı için Almanya'nın toplam işsizlik oranı 3.1 ve genç işsizlik oranı 6.2 iken Türkiye'nin bu oranları 8.8 ve 20.3'dür. Bu değerler sadece mesleki eğitimin birer sonucu olarak değerlendirmek elbette mümkün değildir. Ülkelerin mesleki eğitim modeli, o ülkenin jeopolitiği, kültürel geçmişi, üretim olanakları ve sermaye birikimi gibi, iş gücü piyasasını etkileyen ve şekillendiren birçok unsurdan sadece biridir. Eğer ülkede açık istihdam pozisyonu kısıtlı ise mesleki eğitimin etkisi de o derece kısıtlı olacaktır. Bu nedenle bu çalışmada mesleki eğitimin bir ülkenin tüm istihdam sorunlarını çözme potansiyeline sahip olduğu gibi bir iddia elbette bulunmamaktadır. Mesleki eğitimin gençlerin ve işgücü olma potansiyeline sahip adayların işgücü piyasasına daha verimli bir süreç içerisinde katılmasının etkisi ise yadsınamaz bir gerçekliktir.

OECD ve UNESCO gibi uluslararası örgütlerde son yıllarda mesleki eğitimle ilgili konularda artan bir oranda ilgi göstermeye başlamıştır. Almanya ve İsviçre'de olduğu gibi mesleki eğitimi ikili mesleki eğitim sistemi olan Avusturya, Danimarka, Norveç, Lüksemburg ve Hollanda gibi ülkelerde ki tartışmalarda bu tür bir sisteme olumlu yaklaşımlar vardır (OECD, 2010). Örneğin Almanya için yaptığı ülke raporunda, OECD, ikili sisteme ait bir "uluslararası tanınmayı" vurgulamaktadır (Hoeckel and Schwartz, 2010).

Aynı zamanda, birçok ülke zorunlu eğitimden istihdam sistemine geçişi daha etkili hale getirme zorunluluğuyla karşı karşıyadır. Bu, vasıflı işçilerin ekonomik gereksiniminin ve gençlerin ihtiyaç duyulan ilgili niteliklere, mevcut eğitim yapılarında yeterince ulaşamaması ışığında değerlendirilmelidir. Bu zorluklar nedeni ile Alman modeline dayanan bir mesleki eğitim sistemi benimsenerek ele alınması yönünde artan talepler olduğu görülmektedir. 2017 Yılında 84 farklı ülke temsilcileri ile alman temsilcileri mesleki eğitim ile ilgili iş birliği çalışması yapmıştır (BIBB, 2018).

Bazı ülkeler yaşadıkları ekonomik veya sosyal sorunların üstesinden gelmek için Alman mesleki eğitim sisteminin uyarlanması çabası içine girmektedir. Siyasi alanda Almanya'da yapılan mesleki eğitim için "Başarı İçin Bir Model" gibi cesur sloganlar düzenli olarak duyulmaktadır. Bu kapsamda bazen nitelikli işçilerin

yetiştirilmesi ve inovasyon için bir ön koşul olarak eğitim vurgulanırken, bazen de gençlerin işsizliğinin azaltılması ve sosyal sorunlar söz konusudur.

Diğer taraftan Alman ihracatçı firmalarının ihracat yaptıkları ülkelerde iyi eğitim almış uzmanların varlığını gerektirdiğinden, Alman politikacıları mesleki eğitimin modelinin, ticari partner ülkelerde kendi modellerine benzer bir şekilde gelişmesine yönelik faaliyetlerde istekli davranmışlardır. (BMBF, 2012) Bu aşamada mesleki eğitimin ihracatı, yeni iş modelleri ile açılacak bir piyasanın varlığını varsaymaktadır. Bu nedenle, mesleki eğitim konusunda birçok iş birliği, proje ve girişimler bulunmakta ve siyasi olarak teşvik edilmektedir.

Türkiye ile Almanya arasında tarihsel olarak birçok eğitim iş birliği gerçekleştirilmiştir. Bugün Türk mesleki eğitim sisteminde Alman modelinin izlerini görmek mümkündür. Halen Mesleki Eğitim Merkezleri ismi ile faaliyet gösteren, eski adıyla çıraklık okulları, İkili Mesleki Eğitim Merkezleri Projesi, Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerin son sınıf işletmelerde beceri eğitimi bu izlere örnek olarak gösterilebilir.

Geçmişte Alman Türk iş birliği içinde mesleki eğitim ile ilgili birtakım projeler uygulanmıştır. Örneğin, Türk-Alman Çıraklık Eğitimi Projesi (TAÇE): Çıraklara, işletmelerde tamamlayamadıkları pratik eğitimi sunmak için bir model oluşturmak gayesi ile düşünülmüş bir çalışmadır. Bu konudaki faaliyetler 1983 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve Berlin Uluslararası Kalkınma ve İş birliği Kurumu (BGZ) ile Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu (TESK) arasında imzalanan protokolle başlatılmıştır.

Türk-Alman Mesleki Eğitim Merkezi (TAMEM); “Türkiye Cumhuriyeti ile Alman Federal Cumhuriyeti arasında imzalanan 10.04.1988 tarih ve 19781 sayılı Resmî Gazetede yürürlüğe giren ikili meslek eğitimini teşvik amacıyla gerçekleştirilen diğer bir projedir.” Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayi Destekleme Vakfının (MEKSA) özel olarak küçük ölçekli işletmeler için oluşturduğu işletmeler üstü eğitim modeli, bu çalışmada önemli bir etken olmuştur. TESK ve bağlı kurumu, Almanya’da yapılan gezilerinde edindikleri deneyimler ile MEKSA’nın gerçekleştirmeyi denediği modelden de faydalanarak, kendi işletmeler üstü eğitim merkezlerini hayata geçirmeye başlamışlardır (TESK, 2018).

Avrupa Birliği (AB) ve üye ülkelerin birçoğu Alman mesleki eğitim modelini benimseyerek strateji belgelerinde yer vermişlerdir. Bu nedenle birçok Avrupa ülkesi Alman modelini kendi eğitim sistemlerine uyarlama yollarını ararken, Avrupa'nın dışında Çin, Rusya ve Vietnam gibi ülkelerde bu modele yakınlaşmak için Alman Hükümeti ile iş birlikleri kurmaya çalışmaktadırlar. Öyle ki Alman Federal Hükümeti tarafından 2013 yılında tek elden uluslararası iş birliği için bir strateji belgesi kabul edilmiştir. Federal Hükümetin Stratejinin uygulanmasının desteklenmesi amacıyla Federal Mesleki Eğitim Enstitüsü bünyesinde bir Uluslararası Mesleki Eğitim İş birliği Merkezi (GOVET) kurulmuştur.

Esasında mesleki eğitim sistemi tarihsel ve kültürel etkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Almanya'nın mevcut ikili sistemi geçmiş deneyimler, geçerli hukuki normlar, gelenekler, pedagojik ilkeler, kurumsal yapılar ve hatta dini düşünceler tarafından şekillendirilmiştir. Sistem rasyonel olarak düşünülmüş tam bir tasarımın sonucunda ortaya çıkmış değil, bunun yerine "ulusal bir sosyal ve kültürel tarihin sonucu olarak" gelişmiştir. Ancak bilmek gerekir ki ulusal bir mesleki eğitim sistemi, bir ülkeden diğerine farklılık gösterebilecek belirli hedeflere ulaşmak için bir araçtır.

Tüm ülkeler için aynı sistemi tarif eden tek bir "En iyi" sistem yoktur; Her sistem, yalnızca belirlenen hedeflere ulaşmada ki başarısı ile değerlendirilebilir (Euler, 2013 s. 64). Elbette söz konusu ülkeler Alman Mesleki Eğitim Sistemini bütün bir kopya olarak almak yerine kendi eğitim, ekonomi ve diğer koşullarına göre farklı modellemeler geliştirmektedir. Sadece tek bir sisteme sahip olmak yerine, hemen her ülkede, mesleki eğitim, çeşitli öğrenim ortamları kombinasyonu ve diğer konuların yanı sıra sektörün, alanın ve şirketin büyüklüğüne bağlı olarak çeşitli pedagojik yaklaşımlar uygulanan farklı eğitim programı modelleri bulunmaktadır. Aynı şey, Alman mesleki eğitim sistemi için de geçerlidir: ikili mesleki eğitim kapsamında olan mesleklerin yanı sıra okul tabanlı mesleki eğitim kursları da vardır. Mesleki eğitimin yapısal modelleri çok çeşitlidir. Fırıncılar ve bankacılar tarafından alınan eğitim sadece içerik bakımından değil aynı zamanda tipik eğitim işletmelerinin büyüklüğü nedeniyle de farklıdır. Farklılıklar, Alman ve İsviçre sistemleri gibi sözde özdeş iki mesleki eğitim sistemi karşılaştırıldığında da devam eder. İki ülkenin ikili sistemleri, yasal dayanakları, sınavların idaresi için öğrenim

alanlarına verilen yetki, meslek okullarının görev ve sorumlulukları ve diğer unsurların yanı sıra maliyet yapıları bakımından önemli ölçüde farklılık göstermektedir.

Bu aşamada Almanya ikili eğitim sistemine daha yakından bakalım ve Türkiye açısından karşılaştırmalar ve değerlendirmeler yapalım. Elbette Türkiye’de uygulanan okul temelli meslek eğitimi, işletmelerde beceri eğitimi, yaz stajı ve çıraklık olarak farklı eğitim modellerinin Alman ikili sisteminin tam bir karşılığı olmadığına dikkate alınması gerektiği ancak tüm bu bileşenlerin aynı amaca hizmet etmek için oluşturulmuş benzer mesleki eğitim süreçlerini içerdiği de göz önünde tutulmalıdır.

Geniş Hedef:

- **Almanya:** *Ekonomik, sosyal ve bireysel hedeflere ulaşmak için bir araç olarak mesleki eğitim (BIBB, 2018)*
- **Türkiye:** Türk mesleki eğitimi için genel bir hedefi Milli Eğitim Temel Kanunu içinde Türk eğitimin genel amacı kapsamında görebilmekteyiz. Buna göre; *“İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır” (MEB, 1973).*

Görüleceği gibi bir ülke için mesleki eğitimin hedefi nasıl ifade edilirse edilsin birbirine çok yakın noktaları işaret etmektedir. Her iki ülkenin de mesleki eğitimden beklentilerinin benzer olduğunu görülmektedir. Ancak Alman Mesleki Eğitim Sisteminde bazı hususların daha net olduğunu, sistemin anlaşılması açısından daha net fikirler verdiğini söylenebilir. Mesleki eğitimin üç ana amacının belirtilerek, bunlar arasındaki dengenin önemine yapılan vurgu bu açıdan önemlidir.

1.4. ALMAN MESLEKİ EĞİTİM SİSTEMİNİN ÜÇ ANA AMACI

İş dünyasında yeniliği teşvik etmeye yardımcı olabilecek kalifiye bir işgücünün geliştirilmesi ve menfaat sahiplerinin (devlet, iş dünyası, gençler ve ebeveynler) çıkarları bağlamında bu üç amacın gerçekleştirilmesi için hükümet sorumludur. Bu nedenle farklı hedeflerin dengesinin sağlanmasını hükümet gözetecektir (BIBB, 2006). Toplu olarak, üç hedef toplum, iş dünyası ve bireyin çıkarlarını yansıtır. Mesleki eğitim bağlamında, bunlar aşağıdaki gibi tanımlanabilir (Euler, 2013 s. 20).

- Bireysel Gelişim
- Sosyal Entegrasyon
- Ekonomik Verimlilik

1.4.1. Bireysel Boyut

Bireysel boyut, bireylerin iş hayatındaki zorlukların yanı sıra hayatlarının diğer yönlerini de karşılamaları için gereken becerilerin geliştirilmesinde mesleki eğitim rolünü ifade eder. Mesleki eğitim, bireylerin kendi hayatlarını şekillendirmelerine, kendi potansiyellerini geliştirmelerine ve kendi öz yeterliklerini ve motivasyonlarını artırmalarına fırsat vermelidir.

1.4.2. Sosyal Boyut

Sosyal boyut, genç neslin hem işyeri hem de genel toplumdaki toplumsal entegrasyonunu teşvik etmek için bir araç olarak mesleki eğitim anlamına gelir. Sosyal marjinalleşmeyi önlemek ve gençleri sorunsuz bir şekilde eğitim ve istihdama entegre etmek için bir mesleki eğitim sistemi tasarlanmalıdır.

1.4.3. Ekonomik Boyut

Ekonomik boyut, yüksek düzeyde bir ekonomik, ticari ve bireysel üretkenliğin sağlanmasında mesleki eğitim rolünü ifade eder. Ekonomik olarak hedeflenen nokta, yeterli beceriye sahip ve yeterli sayıda işçinin bulunduğundan emin olunması ile sayı ve nitelik seviyesinin artırılması yoluyla insan kaynaklarının

geliştirilmesidir. İş çevrelerinin mesleki eğitimden beklentisi yeterli sayı ve nitelikte çalışan olduğundan emin olmaktır. Bireysel seviyede amaç, bireylerin istihdam edilebilir ve hayat kazanabilmelerini sağlamaktır. Ekonomik perspektiften bakıldığında, mesleki eğitim sisteminin etkinliği de önemlidir.

Almanya'da, mesleki eğitimin üç amacı verimlilik açısından çok yüksek bir standart oluşturmaktadır. Bu nedenle, bu hedefleri takip etmekteki çabaların ve başarıların belirli bir zamanda önemli ölçüde farklılık göstermesi şaşırtıcı değildir. Mesleki eğitim sayesinde, birden fazla politika alanında hedeflere ulaşmak mümkün olabilir; bu da geniş bir paydaş grubuna hitap etmeyi ve mesleki eğitim hakkındaki görüşleri olumlu etkilemeyi mümkün kılar. Alman mesleki eğitim sistemi üç hedefi ve onların kombinasyonu ile dikkat çekmektedir. Bu üç hedef hakkında Ulusal Eğitim Raporunda belgelendiği gibi, eyalet ve federal düzeyde eğitim alanındaki politika yapıcılar arasında fikir birliğine varılmıştır. Eğitimin amacı, raporda ayrıntılı olarak açıklandığı üzere, bireyin kendi kendini düzenleme, fırsat eşitliği ve topluma katılım kapasitesi ve insan kaynakları ile ilgilidir (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

Esasında Alman mesleki eğitiminin özündeki amaç seçtikleri alanda çalışabilecek becerilere ve esnek niteliklere sahip mobil özellikte işçiler üretmektir. Bunu yaparken sosyal süreçleri de göze alacağını belirtmektedir. Ancak Tüm Avrupa'da işsizlerin en çok sıkıntı çektikleri ülkelerden birinin de Almanya olması bu konuda soru işaretleri yaratmaktadır. Avrupa İstatistik Ofisinin (Eurostat) 2016 yılı verilerine göre yaptığı analiz, Almanya'da işsiz bir bireyin yoksulluk çekme riskinin yüzde 70,8 oranında olduğunu ortaya koymaktadır. Bu rakam diğer Avrupa ülkelerine göre çok yüksektir. İşsizlerin yoksulluk riski AB ortalamasında ise yüzde 48,7'dir. Almanya'da 2017'de, yaklaşık 15,5 milyon kişi yani ülke nüfusunun%19,0'ı yoksulluk veya sosyal dışlanma riski altındadır (Statistisches Bundesamt, 2018).

Bireysel ve ekonomik hedefler, mesleki eğitim yoluyla "genel mesleki beceriler" in geliştirilmesi bağlamında daha ayrıntılı olarak belirtilebilir. Alman Mesleki Eğitim Yasası'nın (2005) 1. maddesinin 3. paragrafında, mesleki eğitimin kapsayıcı hedefleri açıklanmaktadır: "Mesleki eğitim, iyi düzenlenmiş bir programda, nitelikli bir mesleği sürdürmek için gerekli olan mesleki becerileri,

bilgiyi ve nitelikleri kazandırmalıdır. Buna ek olarak, stajyerin gerekli mesleki sosyal deneyimi kazanmasına da izin vermelidir".

15 Mart 1991 tarihli ve halen yürürlükte olan kararında, Alman devletlerinin Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimî Konferansı mesleki okullar için şu hedefi oluşturmuştur: Buna göre "Teknik veya mesleki becerileri genel kişisel ve sosyal becerilerle birleştiren mesleki yeteneklerin" edinilmesine olanak tanınacaktır.

1.5. TÜRK MESLEKİ EĞİTİMİNİN AMACI

Mesleki eğitimin amacı 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda ayrıca belirtilmemiş olup, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimin amacı içinde ve yer yer diğer maddelerde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin 3308 sayılı kanunun 9. Maddesinde "Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir" der.

Son dönemde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "Mesleki Eğitimin Görünümü Raporu'nda" ise "Meslekî ve teknik eğitim sosyal ve ekonomik sektörler ile iş birliği içinde ulusal ve uluslararası meslekî yeterliliğe, meslek ahlâkına ve meslekî değerlere sahip, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan vasıflı iş gücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır" der. Raporda ayrıca "meslekî ve teknik eğitim ile kişilerin ilgi, yetenek ve eğilimleri bakımından geçerli öğrenme koşullarının sunulduğu, iş ve meslek etiğini odaklayan, yenilikçi, çalışma hayatına hazırlayan, sosyal ve ekonomik açıdan toplumun beklentileri çerçevesinde geliştirilen ve paydaşlarla iletişim içinde ilerleyen bir meslekî eğitim sisteminin ortaya çıkarılması amaçlandığı" belirtilmektedir (MEB, 2018).

1.6. EĞİTİM ÖNCELİKLERİ

1.6.1. Alman Mesleki Eğitimin Öncelikleri

- *Eğitim, işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmıştır.*
- *Mesleki beceriler bireylerin seçtikleri alanlarda çalışmasını sağlar.*
- *Beceri, bireylerin çeşitli işletmelerde esnek bir şekilde istihdam edilmesine olanak tanıyan, alan içindeki çok çeşitli alanlar için geçerlidir.*
- *Beceri profili, eğitilmiş çalışanları daha mobil hale getirir.*
- *Beceriler, ayrı adımlar ve kesintiler olmadan sabit bir süreçte geliştirilebilir.*
- *Beceri geliştirme, kariyer ve mesleki gelişim yönleriyle birleştirilebilir.*
- *Sorumlu bir kurum (genellikle ticaret odası veya meslek odaları), stajyerlerin becerilerini değerlendirmek için merkezi bir sınav yapar ve öğretmenin ve sınav yapan kişinin aynı olmaması prensibini benimser.*
- *Bu beceriler işçilerin esneklik ve hareketliliğini artırır, toplumsal marjinalleşmenin tehlikesini azaltır ve akademik olmayan bağlamda eğitim düzeylerini yükseltir (BIBB, 2018).*

1.6.2. Türk Mesleki Eğitiminin Öncelikleri

- *İhtiyaç doğrultusunda nitelikli iş gücü yetiştirmek,*
- *Meslekî ve teknik eğitimi katılımcı bir anlayışla yönetmek,*
- *Mezunların üretime katılacak şekilde yetişmesini sağlamak,*
- *Meslekî ve teknik eğitim sistemini sürekli geliştirmek ve kalitesini yükseltmek.*
- *İş piyasasının ihtiyaçlarına göre modüler öğretim programları hazırlamak,*
- *Ekonomide verimlilik ve rekabet gücünün artırılması için eğitimin sosyal ve sektörel entegrasyonunu sağlamak,*
- *Bireylere bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerin yanı sıra değişime uyum sağlaması için ihtiyaç duyulan yetkinlikleri kazandırmak,*
- *Dijitalleşme süreciyle birlikte belirli alanlarda bireylere bilgi ve iletişim teknolojilerinde temel yetkinliklerin yanı sıra üst düzey becerileri de kazandırmak,*
- *Öğrencileri millî kültürümüzün temeli olan ahilik anlayışıyla ve bu anlayışa özgü iş ahlakı değerleriyle yetiştirmek,*
- *Meslekî ve teknik eğitim ile insan odaklı kalkınmanın sağlanmasında etkin yer almak,*
- *Sektörün dijital dönüşümü çerçevesinde yeni iş alanlarının oluşturulması ve istihdamın artırılmasında rol oynayan girişimcilik anlayışının kazandırılması (MEB, 2018).*

1.7. EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ

Bir ülkenin eğitim sisteminin felsefesi o ülke eğitim sisteminin özelliklerini belirleme etkisine sahiptir. Felsefenin bu etkilerinden bazıları Sönmez'e göre şöyledir.

- *Eğitim sistemi kurulurken, belirlenecek hedefler konusunda felsefeye başvurulur. Hedef davranışlar hangi ölçütlere dayandırılacaksa felsefe ölçütler takımı olarak işe koşulabilir.*
- *Programda belirtilen hedef davranışların iç tutarlılığının sorgulanmasında felsefeye başvurulur.*
- *Eğitimin nesnesi insandır. İnsan aynı zamanda felsefenin de konusudur. Eğitim açısından hangi felsefe temele alınırsa insana öyle bakılır.*
- *Hedeflere yeni hedefler katmada felsefe işe yarayabilir.*
- *Sistemin savunduğu felsefeyle eğitim çalışanları ters düşerse sistem entropiye (çürüme, kendi kendini yok etme) uğrayabilir.*
- *Her ekonomik ve politik sistem en azından bir felsefeye dayanır. Eğitimde bu sistemlerin bir ürünü olduğu için doğrudan etkilenir.*
- *Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde de felsefe işe koşulabilir.*
- *Eğitim isteminin denetlenmesinde de felsefeden yararlanılır (Sönmez, 2017 ss. 45-51).*

1.7.1. Almanya

Şu an Almanya'da uygulanan eğitim sisteminin felsefi temelleri 17. ve 19. yüzyılda atılmıştır. Gerçekçi Eğitim 17. yüzyıl boyunca, Aydınlanma Çağı sürecinde, Alman eğitim anlayışlarının ilk önemli gelişim çizgisi olarak ortaya çıkmıştır. Bütün Avrupa kıtasının gelişimi için önemli bir yer tutan Johann Amos Comenius "herkese iyi bir şekilde her şeyi öğretme" iddiası ve "Realizm" anahtar kelimesiyle, tarihsel okul sistemi hakkındaki eleştirel görüşlerini dile getirmektedir. Comenius'un daha sistematik olarak tanımladığı realizm, 17. yüzyılda da içeriği değişerek burjuvazi için giderek daha önemli hale gelmiştir. Bu nedenle, burjuvazi tarafından önerilen eğitim programı, burjuvazinin gençler için özel bir gerçekçi mesleki eğitim anlayışına evrilmiştir (Kaiser, 2002 ss.119-128).

Sıradan halk ve burjuvaziye aydınlatmayı amaçlayan 18. yüzyılın reform projeleri, genel bir eğitim ideali olan "Endüstrileşmeye" yöneliktir. Endüstrileşme çabası, burjuva eğitimini aristokratik eğitimden "coşkuyla ve yaratıcılıkla kazançlı iş üretebilecek insani nitelikler vaat etme" bakımından farklılaştırmaktadır (Blankertz,

1982 s. 57). Ki günümüzde iyi eğitimin iyi bir kariyer edinmek için önkoşul olduğu kabulü tüm dünyada geçerliliğini korumaktadır.

Sosyal erdem olarak sanayileşmeye yönelik eğitim ve Aydınlanma Çağı'nın ideallerini temel alan, zorunlu eğitim programının tutarlı bir şekilde uygulanması, endüstri okulları fikri ile sıradan halk için gerçekleştirilmiştir. (Industrieschule). Burjuvazi için gerçekçi-mesleki eğitim girişimi, teknik-ekonomik bilginin öğretildiği Realschule ve Fachschule (meslek okulları) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Faydacı eğitim teorilerine dayanarak, insanların önceden belirlenmiş bir yerde işlev göreceği iddiası haklı çıkmış, bu teori aynı zamanda, mesleki gereksinimlerle ilgili örgün ve maddi eğitimin eşzamanlılığını da işaret etmiştir. (Pratik ve teorik eğitim) Öte yandan, bu gelişme sonucunda, okul dışı meslek eğitimi ile birlikte “eski” okullar (Latin okulu, dini ilköğretim okulu) “el sanatları ve çıraklık” okulları yapılmıştır. (Kaiser, 2002 s. 121).

18. yüzyılın ortalarında aydınlanma döneminin zirvesinde yukarıda tanımlanan gerçekçi eğitim gelenekleri geliştiğinde, çağın ilkelerine meydan okuyan yeni bir tür hümanizm ortaya çıkmıştır. Aydınlanma pedagojisi yeni bir özel Alman eğitim anlayışına yol açmıştır. Humboldt 'un teorik yaklaşımının başlangıç noktasını, bireyin sosyal işgaline karşı savunması oluşturmaktadır. (Blankertz, 1982)

Blankertz'e göre Humboldt, eğitimi şöyle tanımlamıştır: "Bireyselliğin kendine özgü yolu, bu şekliyle bitmeyen bir amaç olarak anılır, böylece eğitim asla bitmeyecek ve yaşam boyu devam edecektir." Bu Humboldt 'da bireysellik, bir insanın algılarını kendi doğasına dönüştürdüğü bir içsel güç olarak algılanmıştır. Blankertz 'in Humboldt 'tan aktardığına göre Humboldt bunu şu sözlerle belirtmiştir. "Bireysellik, yeri doldurulamaz bir varlık olmalı ve özgünlüğe yönelmek için çaba sarf edilmelidir". "Dış kaderden serbestleşme kişinin kendi öznelliğinin içselliği sayesinde, yani genel eğitim yoluyla "insan güçlendirilmeli, saflaştırılmalı ve örgütlenmelidir", "temel zihinsel güçler uygulanmalıdır". "Öyle ki her aktivite bir insanı onurlandırabilir, birine özel, onurlu bir form verebilir. Sadece nasıl uygulandığı önemlidir. Ayrıca, bir insan sadece değişen duygularını takip etmemelidir; insanoğlunun asıl amacı, daha çok bir bütüne yönelik güçlü yönlerinin en yüksek ve orantılı eğitimidir". "Bu nedenle “bütünlük” kişisel özelliklerde temsil edilmelidir". Humboldt 'un eğitim teorisinde bütünlük ilkesi olarak tanımlanan şey

budur. Bu görüşün algılanmasını takiben her bireye ne zaman ne de genel bir anlam çerçevesinde sınırlandırılmaması gereken “tam bir insanlık formasyonu” verilmelidir. Humboldt ‘a göre bu, bir öğrencinin evrensel olarak, yani dilbilimde, tarihte ve matematikte eğitilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Seçilmiş konularda çok erken konsantrasyonlarda bulunmayı reddeden Humboldt, çoğu zaman bir çocuğun yaşamı için hangi yönü seçeceği kolaylıkla belli olmadığı kanısındadır. Humboldt, daha sonra Prusya eğitim sisteminin yeni düzeninin temeline dönüşen eğitim felsefesini bu düşünceler ile somut bir şekilde ortaya koymuştur. Okul eğitiminin amacı, onun için “temel zihinsel güçlerin genel kullanımını ayırt etmektir.” Ortaokullardaki reformları, Alman eğitim sistemini günümüze kadar şekillendirmiştir. Lise öğretmeni olacaklar için üniversite düzeyinde eğitim alınması koşulunu getirmiş ve hazırlık okulu olan Gymnasium'un yapısını ve müfredatını modernize etmiştir. Ayrıca Gymnasium'dan sonra üniversiteye giriş için bir oryantasyon aşaması ve Abitur olarak bilinen eleme sınavını önermiştir. 1810'da Humboldt, Berlin’de şimdi kendi adını taşıyan bir üniversite kurmuştur. Humboldt, Alman üniversitelerini 1960'lara kadar yönlendiren üç ilkeyi de ortaya koymuştur: akademik özgürlük, öğretim ve araştırma birliği ve profesörler tarafından özyönetim (Blankertz, 1982 s. 57).

Birinci Dünya Savaşı öncesi Alman eğitiminin ciddi bir sorunu, herkes tarafından alınan ilköğretim ile temel olarak daha müreffeh sınıfların çocukları tarafından alınan ortaöğretim arasındaki katı ayrımcılıktır. Bu bölüm, yoksul çocukların çoğunun ortaöğretime erişemediğini ve ardından üniversite düzeyinde öğrenim göremediği anlamına gelmektedir. Savaşın sonra, Weimar anayasası sorunu ele alacak demokratik bir eğitim vizyonunu ortaya koymuştur. Buna göre: devletin denetimi, eğitim konusunda geniş yasama yetkileri; tek tip öğretmen eğitimi, en az sekiz yıllık ilkokula devam; on sekiz yaşına kadar devam eden eğitim ve ücretsiz eğitim ve öğretim materyalleri gibi değişiklikler yapılmıştır. Bununla birlikte, bu reform tekliflerinin çoğu hiçbir zaman meyve vermemiştir. Hitler döneminde (1933-45), ulusal hükümet il ve yerel eğitim kontrolü geleneğini tersine çevirmiş ve rejimin politik ve ırkçı ideolojisini topluma empoze etme amacının bir parçası olarak merkezi kontrol arayışına girmiştir. Roma Katolik okullarının bağımsızlığını teorik olarak garanti altına alan Vatikan'la yapılan anlaşmaya rağmen, 1930'lar boyunca

rejim, paroşial okul sisteminin kilise kontrolünü önemli ölçüde azaltmıştı. Üniversiteler bağımsızlıklarını da kaybetmiş, 1936'da bütün profesörlerin yaklaşık yüzde 14'ü politik görüşleri veya etnik kökenleri nedeniyle işten çıkarılmıştır. İki yıllık askerlik hizmetinin ve altı aylık zorunlu çalışmanın başlatılması, üniversite kayıtlarında hızlı bir düşüşe neden olmuştur. 1939'da altı üniversite dışında hepsi kapanmıştır. Hitler rejiminin 1945'teki yenilgisinden sonra, işgal altındaki bölgelerde eğitim sisteminin yeniden inşası işgalci güçlerin politik çıkarlarından ve eğitim felsefesinden etkilenmiştir: Batı Almanya'da ABD, İngiltere, Fransa ve Doğu Almanya'daki Sovyetler Birliği etkileyici olmuşlardır. Sonuç olarak, Almanya'da iki farklı eğitim sistemi gelişmiştir. Siyasi, ideolojik ve kültürel amaçları ve temel müfredatları, 1945'ten 1989'a kadar Almanya'nın iki bölgesinde hüküm süren sosyoekonomik ve politik-ideolojik ortamları yansıtmaktadır (U.S. Library of Congress, 2017).

Batılı müttefikler eğitim konusunda farklı görüşlere sahip olmasına rağmen ABD'nin Alman gençliğinin "yeniden eğitilmesi" konusundaki ısrarı, demokrasi için bir eğitim anlamına gelmekteydi. Bu nedenle, Batı Alman eğitim sistemi, federalizmin, bireyciliğin demokratik değerleri ve çeşitli kamu ve özel kurumlar tarafından çeşitli eğitim seçenekleri ve fırsatlarının sağlanması ile şekillenmiştir. Öğrenciler kendilerini eskisinden daha özgürce ifade etmeye ve eğitime daha fazla etki etmeye başlamışlardır. Batı Almanya'da, dini kurumlar temellerini ve itibarlarını yeniden kazanmıştır. Buna karşılık, Doğu Alman eğitim sistemi merkezileştirilmiştir. Almanya'nın komünist Sosyalist Birlik Partisi (SED) eğitim konusundaki tekeli koruyarak eğitimi katı bir şekilde kontrol altına almıştır. Her iki Almanya'da öğretmenler "Nazizm'den arındırma" ve öğrencileri yeniden eğitime göreviyle karşı karşıya kalmış ancak farklı ideolojik yönere yönelmişlerdir. Doğudaki yetkililer faşizme karşı çıkan ve Marksist-Leninist bir ideolojiye bağlı öğretmenler aramışlar, batıda ise yetkililer birçok öğretmeni görevden alarak onları kendi tanımlamalarına uygun demokratik değerleri olan eğitimcilerle değiştirmişlerdir. Ardından gelen Batı reform programı, tesisleri yeniden inşa etmeyi ve sistemi yeniden canlandırmayı içermektedir. 1953'te eğitimi standartlaştırmayı amaçlayan reformlar yapılmıştır. 1960'larda, çıraklık koşullarını ve mesleki eğitim için yeni öğretim tekniklerini tanıtan reformlar yapılmıştır. (U.S. Library of Congress, 2017).

Berlin duvarının yıkılmasının ardından otuz yıl geçmesine ve iki Almanya'nın birleşmesine rağmen bugün dahi Almanya eğitim durumlarını incelerken eğitim otoriteleri ve araştırmacıları doğu ve batı Almanya olmak üzere iki grupta inceleme gereği duymaktadır. Bu durum, Almanya tarihinde seçilen farklı eğitim ideoloji ve felsefi akımların etkilerinin günümüze kadar devam ettiğini göstermektedir. Günümüzde ise geçmişten gelen tecrübelerin ve Avrupa Birliği'nin de etkisi ile Alman eğitim sistemi ilerlemeci ve pragmatik bir eğitim felsefesi ile yoluna devam etmektedir.

1.7.2. Türkiye

Türk eğitim felsefesinin oluşturulması cumhuriyetin ilanı ile farklı bir boyuta taşınmıştır. Atatürk'ün Cumhuriyetin temellerinde ortaya koyduğu akılcı anlayış diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermeye başlamıştır. Bu felsefi değişim tüm eğitim sistemi ile birlikte mesleki eğitim sisteminin de temel yaklaşımlarının belirlenmesinde etkili olmuştur.

Atatürk, “Rönesans” ve “Aydınlanma Dönemi” gibi, Batı dünyasının tarihi sürecini yakından takip etmiştir. Atatürk bu süreçte, Batı’da tartışılan felsefi yaklaşımları da detaylı olarak irdelemiş ve Türk kurtuluş mücadelesini üç temel gayede özetlemiştir. Bu amaçlar; sömürü ve işgale karşı bağımsızlık (Misakı Milli), milli bir devlet inşası yoluyla ekonomik bağımsızlık (Misakı İktisadi) ve çağdaşlaşmadır (Misakı Maarif). Bu amaçlardan “bağımsızlık” ve “milli bir devletin kurulması”, Cumhuriyetin ilan edilmesi ile gerçekleşmiştir. 1923 İzmir İktisat Kongresi ile ekonomik bağımsızlık ele alınmıştır. Atatürk bir diğer amaç olan çağdaşlaşmayı, hayat mücadelesi olarak tanımlamıştır (Filiz, 2008 s. 25). Kurtuluş mücadelesi sonrasında “Asıl mücadele şimdi başlıyor” diyerek bu inancını vurgulamış ve “Bu memlekette cehaleti süratle ortadan kaldırmak lazımdır. Başka kurtuluş yolu yoktur” diyerek eğitimde realizme vurgu yapmıştır. (Akyüz, 1993 s. 336).

Atatürk, o dönem devam eden eğitim öğretim yöntemlerinin yetersizliğini de belirtmiştir. Bu düşüncesini, 1921’de Ankara’da gerçekleştirilen Maarif Kongresinde şöyle belirtmiştir; “Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en mühim bir amil olduğu kanaatindeyim”. Atatürk,

bu şekliyle eğitimin amacının kendi yaşamını tanımayan, genel konularda yüzeysel bilgi düzeyinde olan, tüketici insan yaratmak olduğunu söylemiştir. O, her bakanın eğitim için farklı bir eğitim programı uygulamaya çalıştığını belirterek bunun sonucunu şöyle tanımlar; “Bütün bu uygulama ve programlar ne veriyordu? Çokbilmiş, çok öğrenmiş birtakım insanlar. Ama neyi bilmiş? Birtakım nazariyatı bilmiş! Fakat neyi bilmemiş? Kendini bilmemiş, hayatını, ihtiyacını bilmemiş ve aç kalmış! İşte bu öğrenim tarzının uğursuz sonucu olarak denilebilir ki memlekette aydın olmak demek çokbilmiş olmak demektir. Sefalet ve fakirliğe mahkûm olmak demektir” (Akyüz, 1993 s. 338). Atatürk’ün faydacı mantığı, bu sözlerinde açıkça görülmektedir.

Mustafa Kemal, esas itibariyle katı bir doktrin taraftarı değildi, aksiyon adamıydı. Kendisini hiçbir felsefe doktrini ile sınırlamayan Atatürk’ün, idealist; idealist olduğu kadar pragmatist olduğu söylenebilir. Bu nedenle, Atatürkçülüğü felsefî yönden ifade eden en uygun terim özgürlükçü demokrasinin de temeli olan “plüralizm” (çokçuluk) olabilir.” (Giritli, 2001 s. 63).

Bunun yanı sıra dönemin düşünürleri, H. Tonguç, H. A. Yücel, R. Uzel ve Baltacıoğlu gibi birçok kişinin Türk eğitim sistemine katkısı görülmektedir. Türk toplumunun sosyal ve ekonomik yapısı, batılı ülkelerin etkisi, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve yabancı uzman görüşleri Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışına etki etmiş ve geliştirmiştir. Özellikle Atatürk “Eğitim, milli, bilime dayalı, işe yarar ve üretici yeni kuşakların fazilet, düzen, disiplin duygularını geliştirici, toplumu cehaletten kurtarıcı, onun bilgi ve ahlak düzeyini yükseltici, yeteneklerini ortaya çıkarıcı ve geliştirici nitelikli olmalıdır” diyerek, eğitim anlayışının ana noktalarını ortaya koymuş ve sistemin buna göre düzenlenmesini sağlamıştır (Sönmez, 2017).

Mustafa Necati, kısa süren bakanlık süresinde Atatürk’ün ve kurduğu yeni Cumhuriyet’in kuruluş felsefesine paralel bir eğitimin bilimsel ve çağdaş temeller üzerine inşa edilmesini sağlamak için yurt dışı uzmanlardan, bilhassa J. Dewey ’in fikirlerini yaşama geçirmek adına büyük bir çaba harcamıştır. Mustafa Necati ile Dewey’ in eğitim ve okul hakkındaki düşünceleri birbirine yakındır. Dewey, bir Amerikan felsefî yaklaşımı olan pragmatizmin geliştirilmesi için mühim katkılar vermiştir. Eski Yunan’da “eylem”, “hareket tarzı” manasını taşıyan “Pragma” düşüncenin anlamı şeklinde kabul edilmiştir. Dewey’ e göre “gerçek bilgi

çevremizdeki problematik bir durumdan ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yaşamsal bir anlamı da vardır.” Darwin, C.Hegel, J. Piaget, JJ. Roesseau, Pestallozzi, Froebel, Montessori” den etkilenen Dewey bu düşünürlerin görüşlerini bir bakıma sentezleyerek kendi yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. “Tecrübe, Özgürlük, Disiplin, Demokrasi, İlgi, İş” kelimelerini kavramsal olarak irdeleyerek kendince eğitimde bir netlik oluşturmaya çalışmıştır. 20. yüzyıla etki eden bu eğitim düşünürlerinin en mühim katkısı “kitap okulu”, “ezber okulu” diye adlandırılan klasik eğitim zihniyetinin hâkimiyetindeki okullara alternatif olarak “iş okulu” kavramını pratiğe geçirmeleridir. Bu yaklaşıma göre; “iş, çocuğun dünya ile bağlantısını geliştiren, kişiliğini oluşturan, zihinsel etkinliklerinin geliştiren sosyal bir etkinliktir.” İş okulu akımına 20. yüzyıl eğitim reformları çerçevesinde sıklıkla karşılaşılmaktadır. Rousseau’nun düşüncelerini pratik alana geçirmeye odaklanan Pestallozzi, iş eğitiminde insanda gördüğü üç ögenin (düşünmek, duymak ve yapmak) sentez-eylemi olması bakımından önem vermektedir. Bu bakımdan “düşünmek beynin, duymak kalbin, yapmak elin kuvvetidir demiştir” (Bal, 1991 s. 25).

Bu yaklaşım öğrencilerin daha etkin, üretken olmalarını sağlamak için pratik işler ile düşünsel çalışmaları bir arada getirmeyi, programların hayat ile bağının kurulmasını önermiştir. “İş okulu” fikrinin başta gelen savunucularından Alman eğitim düşünürü Kerschensteiner bu okullar için geleceğin “Pestallozzi Okulu” tanımını yapmıştır. Dewey ve öğrencisi W.H. Kilpatrick ise “Proje Okulu” adını verdikleri bu okul modelinde işi bir yöntem olarak ele almışlardır (Kocabaş, 2008/1 s. 211).

Tonguç’un “çok yeni yöntemlerle çalışmak, okul yaptırma yollarını bulmak, gereken nitelikte öğretmen yetiştirmek ve köylerde yaşayan insanların ekonomik gücünü yükseltmek, üretim yeteneklerini arttırmak, bilgiyi maddi yaşamda başarı kazandıracak bir araç olarak vermek” diyerek amacını açıkladığı rapor Atatürk’ün ilgisi altında tartışılmıştır. Bu raporun içeriğine uygun olarak Köy Enstitülerinin başlangıcı sayılabilecek, birincisi 1936 yılında Eskişehir Mahmudiye” de “Eğitmen Kursları” açılmış, ikinci aşama olarak 30 Ekim 1937”de biri İzmir-Kızılcıllu, diğeri Eskişehir-Çifteler ’de olmak üzere iki “Köy Öğretmen Okulu” açılmıştır. Bu okullar Köy enstitülerinin birer prototipi idiler (Tonguç, 2007 s. 34).

Atatürk, Arıkan ve Tonguç kısa sürede ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılayacak ve kalkınmayı köyden başlatacak, temel sistemi kurarlar. Bu sistem, iş içerisinde, iş için, iş yoluyla öğrenme ve öğretme ilkesiyle, 17 Nisan 1940 da çıkartılan yasal düzenleme ile sistematik bir şekilde kuramdan uygulamaya sokulur. Bu sistem çok çeşitli çıktılarıyla okulları eğitimin, üretimin, sosyal yaşamın, sanatın ve kültürün merkezi haline getirmiştir (Kurtuluş, 2001 s.24).

J. Dewey' in "Köy enstitüleri hayalimdeki okullardır" sözü ile savunduğu bu okullar, 1954'te siyasi tercihler ile amaçlarından saptırılarak klasik yöntemlerle eğitmen yetiştiren okullara dönüştürülmüştür. Bu nedenle Türk eğitim sistemi tarihi bir kayıp yaşamış; gelişimi önemli oranda sekteye uğratılmıştır. Türkiye'nin vazgeçtiği köy enstitüsü modeli, Malezya Hindistan, Endonezya, vb. devletler kendi tecrübeleri ile uygulamışlardır. Halen köy enstitülerinden alınacak pek çok ders vardır (Sönmez, 2017 s. 220).

Cumhuriyet döneminde çağdaşlaşma hedeflerini gerçekleştirmek üzere planlanıp devreye sokulan eğitim sistemi, genel olarak pragmatik felsefe ve onun eğitimsel boyutu olan ilerlemecilik akımına dayandırılmaktadır. Bu dönemde çıkarılan yasalar, hükümet programları, ilerlemeci eğitim akımına ait niteliklerini taşımaktadır (Baruönü, 1991 s. 77).

Sönmez'in Ertürk'ten (1971) aktardığına göre; Türkiye'de mevzuatta ilerlemecilik akımı kuramsal şekliyle yer bulurken, gerçekte uygulananlar aynı istikamette olmamıştır. Çoğunlukla her derece okullarda ilerlemecilik yerine, esasicilik ve daimicilik esas alınmış ve uygulanmıştır. Farklı bir ifadeyle öğrenci yerine öğretmen ve ders konuları merkezde tutulmuş, bilimsel yöntemleri bilen, özgür fikirli, demokrasi değerlerine sahip ve çözüm odaklı düşünen, laik sosyal adalete, sevgi ve saygıya inanan birey değil, öğretmenin düşüncelerini tamamen doğru kabul eden, kitap içeriğini olduğu gibi ezberleyen, kanaatinin yüzde yüz doğru olarak düşünen, özgüvensiz, taklitçi, baskıcı eğilimleri yoğun, yaşamla bağları zayıf, aşağılık kompleksi içinde olan, batı veya doğu hayranı vb. özelliklere sahip bireyler yetiştirilmiştir. Aynı zamanda sistem kuramsal açıdan her bireyin ilgisi, yeteneği ve isteği doğrultusunda eğitilmesi savını öne sürerken, pratikte bu nitelikler çoğunlukla önemsenmemiş, aksine elemeye dayalı bir metot benimsenmiştir. Özetle cumhuriyet dönemi Türk eğitim sistemi; yazılı olarak pragmatizme göre biçimlendirilmeye

çalışılmış ancak pratikte realist ve idealist felsefelere dayanan esasici ve daimici eğitim akımlarını kullanmıştır (Sönmez, 2017 s. 220).

Dewey’ in iş okulu/proje okulu pratiğini de aşarak “hayalimdeki okullar” olarak dile getirdiği “Köy Enstitüleri Modeli” eğitim sorunlarına çözüm getirme, eğitmen yetiştirilmesi, iş odaklı verimli eğitim adına bugün bile işlevsel olabilecek eğitim yapılarıdır. Günümüz eğitim sistemindeki en önemli sorun okulların ve eğitmen yetiştirme sisteminin “kitap okulu”, “ezber okulu” niteliğinden çıkarılarak gerçek manada iş okullarına ve uygulama yoğunluklu programlara dönüştürülmesidir. “Anlatıp yaptırılanların ve bu yolla öğretilenlerin daha kalıcı olduğu bilinmektedir. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri alıştırma düzeyinden çıkartılıp, gerçek hayatın problemlerini çözmek amacına yönelik bir iş, bir eylem olduğunda Atatürkçü eğitim felsefesi de uygulamaya dönüşecektir” (Kocabaş, 2008/1 s. 212).

Bugün 2005 yılında yapılan davranışçı eğitim modelinden yapılandırmacı eğitim modeline geçişe rağmen eğitim sistemimizin felsefi temeli realist ve idealist olmaya devam etmektedir. Bu kapsamda esasicilik ve daimicilik Türk eğitim sisteminin belirleyici özelliği olmuştur. Zaman zaman faydacı felsefi düşünce yaklaşımları ile karşılaşılrsa da eğitimin geneli bu felsefi akımları takip etmektedir. Bu konuda değişimin temel unsuru olan öğretmenler değişime kısmen direnç göstermiş, kısmen kayıtsız kalmış, kısmen de habersiz kalmıştır. Çok az öğretmen kendi bilgi ve becerilerini çağın evrensel eğitim gereksinim ve koşullarına göre tekrar dizayn etmektedir.

Şimşek’e göre 2005 program çalışmasının uygulamada büyük ölçüde fiyaskoyla sonuçlanmasının en önemli nedenlerinden birisi kuramsal olarak doğru bir yaklaşımın uygulamada, öğretmen nitelikleri, merkeziyetçi eğitim yapısı, okulların ve öğretmenlerin olanakları ve yeterlikleri ile uyumsuzluklar göstermesiydi. Sunulan bugünkü taslak programlar da kâğıt üzerinde son derece modern ve çağdaş olarak kalacak, ancak uygulamada beklenen sonuçların elde edilmesi bir hayli güç olacaktır (Şimşek, MEB Program Taslakları, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı’nın Vizyon 2023 belgesinde eğitim felsefesi hakkında şu yorumlar bulunmaktadır. *“Günümüz dünyasında itibar edilen ana akım sistemlerinde hâkim bakış açısı, eğitimi işlevsel çıktılarıyla değerlendirmeye yatkındır. Bu bakış açısının bir sonucu olarak eğitimin sorumluluk alanı, güncel gereksinimlerin (mesleğe*

hazırlama, iyi bir vatandaş yetiştirme) karşılanmasıyla sınırlandırılmakta; insan, bütüncül ve tutarlı bir ontolojik perspektif yerine, yüzeysel ve indirgeyici bir yaklaşımla sadece biyolojik olarak düşünüen canlı, homo biologicus veya homo economicus olarak tanımlanmaktadır. Hâlbuki insan sadece madde veya sadece manadan ibaret olmayıp, ikisini mezceden bir bütündür. 2023 Eğitim Vizyonunun en temel felsefi önermesi, insanın ontolojik birlik ve bütünlüğü içinde yeniden ele alınması gerektiğidir. İnsanı tekrar hak ettiği biçimde eğitimin gündemine taşımaktır. Medeniyetimizin kutsallık atfettiği insan düşünüen, sosyal bir canlı sınırlarına hapsedilmekten azat edilmeli; somato-psikospiritüel (beden-psişe-ruh) fitratıyla kabul görmelidir. 2023 Eğitim Vizyonu, insanı maddi manevi tüm varlık unsurlarıyla bir bütün olarak gören bakışı temsil etmektedir. Zira insan; duyumsal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçları olan bir beşerdir. Beşerin evrensel bilince ulaştığı insana erme, insan olma yolculuğunun başkahramanıdır. İnsan varlığında nasıl ki ruh, psişe ve bedeni birbirinden ayıramıyorsak eğitimde de kuramı, modeli, yöntemi ve araçları birbirinden ayrı düşünemeyiz. Bu doğrultuda yakın dönem eğitim düşüncesi ve edebiyat tarihimizin önemli simalarından Nurullah Ataç Hayat konulara mı bölünmüştür sanki? Bir yanda bilim, bir yanda sanat, bir yanda ahlak tespitiyle insanın ve yaşamın ayrılmazlığına vurgu yapar. Ülkemizin bugün için eğitimdeki en öncelikli konularından biri, ayrıştırıcı tüm özelliklerinden arındırılmış insana bir bütün olarak eğilebilen sistemi kurmaktır” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

Bu ifadelerin uygulamada nasıl bir karşılık bulacağı ise zaman içerisinde görülecektir. Tüm bu yazılanların esasında nasıl hayata geçirileceği, hangi yolların ve metotların kullanılacağı önemlidir.

1.8. MESLEKİ EĞİTİMİN YAPISI

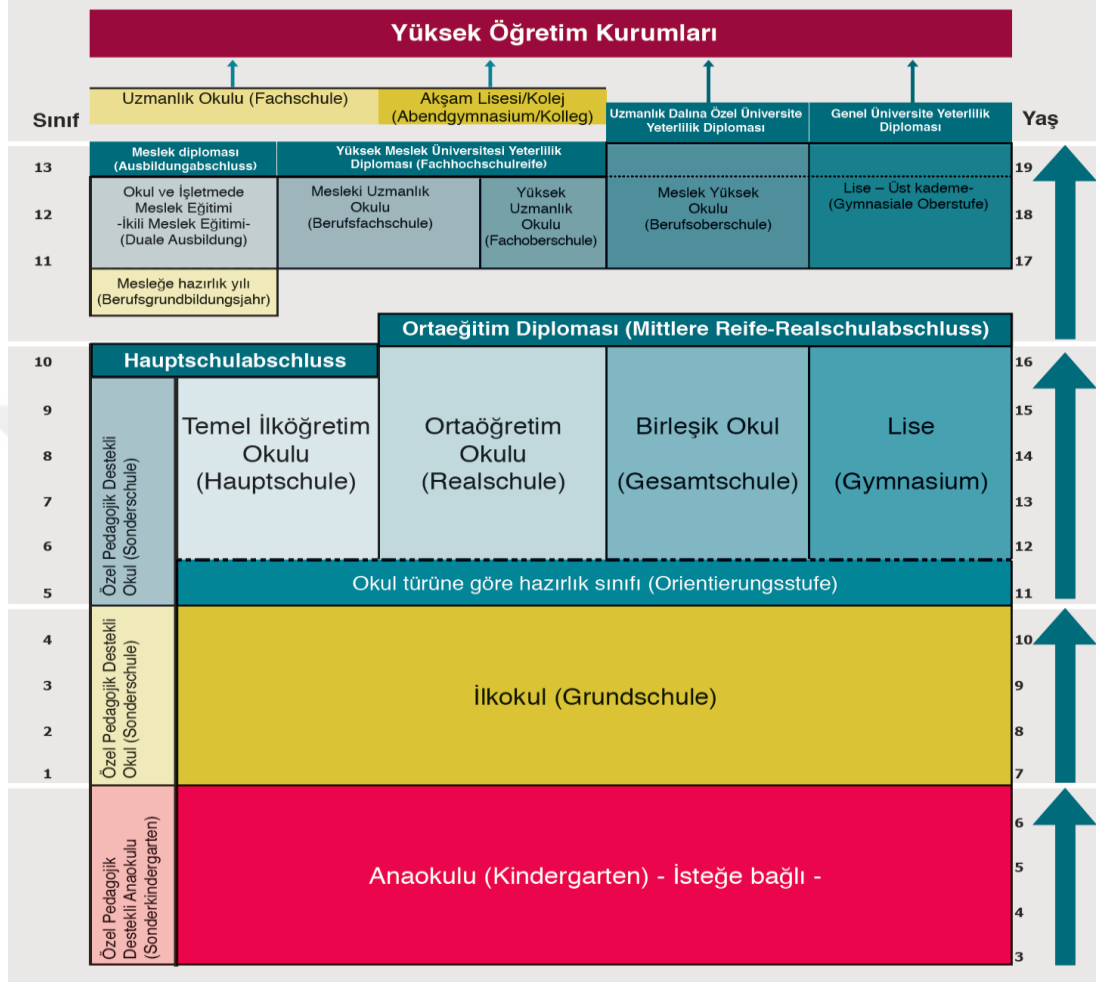
1.8.1. Almanya

Almanya’da mesleki eğitimin yapısında çok büyük parçalanmalar ve farklılıklar gözükmemektedir. Var olan farklılıklar ise daha çok meslek dallarının ve eyaletlerin kabul farklılıklarından kaynaklanmaktadır.

Almanya’da mesleki eğitimin yönetimi ve organizasyonu için kurulmuş kurum Federal Mesleki Eğitim ve Öğretim Enstitüsü (BIBB), mesleki araştırma ve Almanya'daki Mesleki Eğitim ve Öğretimin (VET) ilerici gelişimi için bir mükemmeliyet merkezi olarak tanınmaktadır. BIBB, mesleki eğitim açısından gelecekteki zorlukları belirlemek, ulusal ve uluslararası mesleki sistemlerdeki

yenilikçiliği teşvik etmek ve hem başlangıç hem de devam eden mesleki eğitim ve öğretim için yeni ve pratik çözümler geliştirmek için çalışmaktadır.

Tablo3: Alman Eğitim Sistemi Şeması



Kaynak: Ulusoy ve Sentürk, 2017

Teknolojik, ekonomik ve sosyal değişim, şirketlere sürekli olarak kalifiye vasıflı işgücü varlığını sürdürmenin zorunluğunu gerektirmektedir. Almanya'da, bu niteliklerin yapısal temeli, ilk mesleki eğitim ve şirket tabanlı sürekli mesleki eğitimin ikili sistemidir. Aynı zamanda, mesleki eğitimin ikili sistemi, yaşam boyu öğrenmenin de temelini oluşturur.

BIBB, 1970 yılında Mesleki Eğitim Yasası (Berufsbildungsgesetz, BBiG) temelinde, mesleki eğitim ve öğretim alanında politika, araştırma ve uygulama için federal bir devlet kurumu olarak kurulmuştur. 35 yıldan fazla bir süredir, BIBB bu rolü yerine getirmeye devam etmiştir. Hukuktaki mevcut temeli, Enstitünün görevlerini belirleyen 23 Mart 2005 tarihli Mesleki Eğitim Yasasıdır. Araştırma ve

geliştirme çalışmaları ve danışmanlık faaliyetlerinde BIBB, bireylere ekonomik güvenceleri ve istihdam edilebilirlikleri için kalıcı değerleri sağlamada ve Alman işletme ve endüstrisinin uluslararası rekabetçiliğini sağlamada yardımcı olmaktadır. Doğrudan Federal Hükümete karşı sorumlu olan BIBB, federal hükümet bütçesinden finanse edilir ve Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'nın (BMBF) yasal denetimine tabidir.

Almanya'da mesleki eğitim ortaöğretimin alt kademesinden sonra başlamaktadır. Öğrenciler, "İkili Meslek Eğitimi" (Duale Berufsausbildung) sürecinde meslek kazanabilecekleri gibi, yalnızca okul temelli eğitime (Schulische Ausbildung) devam ederek de bir meslek edinebilmektedir. Bu klasik yöntemlerin yanında yarı zamanlı mesleki eğitim (Teilzeitausbildung) ve ikili yüksek öğretim (Duales Studium) şeklinde iki farklı yöntem de mevcuttur.

1.8.1.1. İkili Meslek Eğitimi

İşletmelerde meslek eğitimi ya da İkili Meslek Eğitimi olarak isimlendirilen sistemde, meslekle ilgili uygulamalı eğitim işletmede, teorik eğitim meslek okulunda verilmektedir. İkili meslek eğitime katılabilmek için öğrencinin asgari ilköğretimden mezun olması şartı vardır. Eğitim görülecek mesleğe göre daha yüksek bir mezuniyet ve/veya iyi dereceli bir diploma notu talep edilmektedir. İkili meslek eğitiminde yer olan meslek dalları devlet tarafından tanınmış mesleklerdir. 350'den fazla meslek dalı günümüzde tanımlanmış mesleklerin arasındadır. Genel eğitim sistemi açısından eyaletler arası farklılık görülebilirken, mesleki eğitim alanında bir tek tiplileştirmeye gidilmiştir. Böylelikle nerede hak edilmiş olduğundan bağımsız olarak "İkili Meslek Eğitimi" ile edinilen meslekler tüm ülkede eşit statüye sahiptir. Bununla birlikte eyaletler arasında eğitimlerin süreleri farklı olabilmektedir. Eğitimler genellikle 2 ila 3,5 yıl kadar sürmektedir. İkili meslek eğitim yoluyla öğretimi yapılan meslekler hemen hemen tüm iş sektörlerinde edinilebilmektedir. Bu türden bir meslek eğitime devam eden öğrencilere işvereni tarafından belirli bir maaş ödenmektedir" (Ulusoy ve Sentürk, 2017).

Alman ikili sistemi değişen iş ve piyasa koşullarına göre radikal değişimler yapabilen bir yapıya sahiptir. Buna karşın sistemin karşı karşıya bulunduğu bazı

sorunlar Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu'na (TESK) ait 2017 Tarihli OECD ülkelerinde çıraklık eğitim başlıklı raporunda şöyle sıralanmıştır:

- *Giderek artan sayıda gencin genel ve üniversite eğitime yönelme eğilimi,*
- *Büyük ve küçük ölçekli işletmelerde verilen eğitimin, sonuçları itibariyle önemli farklılıklar içermesi,*
- *Nüfusun azalma eğilimi sebebiyle, giderek artan sayıda işletmenin (özellikle küçük işletmelerin) çırak bulamaması,*
- *Özellikle büyük işletmelerin, ikili eğitimin maliyetinden şikâyet etmeleri.*

Almanya'da mesleki eğitimin geniş bir tabanı vardır. Hedef kitlenin (gençler) önemli bir bölümü bu eğitime katılmaktadır. Eğitime verilen değerin ve veriminin artırılması bakımından hedef taban büyük bir öneme sahiptir. Gençlerin meslek edinmeleri için farklı seviyelerde hazırlık imkanları verilmektedir. Diğer ülkelerdeki mesleki eğitim sistemlerine benzer olarak, Almanya'da sürdürülen mesleki eğitim sistemi de çok düşük başarılı öğrenciler açısından kesin bir çözüm üretmemektedir. Öğrencilerin eğitimlerinin önemli bir kısmının geçtiği işletmeler, sistemin işleminde büyük bir yer teşkil etmektedir. İşletmeler, sözleşme olması kaydı ile, istenen kadar öğrenci bünyesine katabilmektedir. Öğrencilerin önemli bir bölümü için pratik eğitim gördükleri işletmelerde mezuniyet sonrası çalışma imkânı vardır. Alman Federal Devletler öğrencilerin teorik eğitimi için gereken masrafları, işletmeler de pratik eğitim masraflarını ve öğrencilerin ücretlerini yüklenmektedir. Eğitim süresi boyunca öğrenciler, o meslek çalışanı vasıflı bir işçinin gelirinin yaklaşık yarısı civarında bir ücret kazanmaktadır. Büyük ölçekli bir işletme bir öğrenci için yıllık 15-20 bin \$ arasında ödeme yapmaktadır. İşletmeler öğrencilerin eğitimi amacıyla usta öğretici istihdamı yapmakta, işletme içinde atölye ve laboratuvar gibi ortamlar tahsis etmektedirler. Küçük ölçekli işletmeler ise öğrenciler için görece olarak daha az imkanlar sağlayabilir. Meslek eğitimi masraflarının büyük bir bölümünü işverenler karşılamaktadır (TESK, 2017).

1.8.1.2. Okullarda Meslek Eğitimi

Birtakım mesleklerde teorik kısım daha yoğun olduğundan bunlar yalnız okul ortamında öğretilmektedir. Sağlık, tasarım ve eğitim meslekleri öncelikli olmak üzere ekonomi, yabancı diller müzik ve teknik alanlardaki meslekler ilişkin

meslekler ile ilgili meslekler, bunlardan bazılarıdır. İkili meslek eğitimi alanından ayrı olarak, bu alandaki meslekler federal ve eyaletler düzeyinde düzenlenmiştir. Bunun nedeni, bazı mesleklerin tüm ülkede geçerli kabul edilmesine karşın, bazılarının sadece belirli eyaletlerde geçerli olmasıdır. Mesleğin teorik kısmı gibi, pratik kısmı da okullarda bu iş için düzenlenmiş atölyelerde öğrenilmektedir. Bununla birlikte öğrenciler eğitime dâhil stajlara katılarak, pratik tecrübelerini geliştirmeleri de sağlanmaktadır. Genellikle 2 ila 3,5 yıl kadar devam eden bu eğitimlere kabul edilmek için en az orta dereceli okul diploması gerekmektedir. Devlet okullarında ücretsiz olarak verilen bu eğitimler, özel okullarda ücretlidir ve öğrenciler herhangi bir ücret almamaktadır. Staj oranının görece yüksek olduğu sağlık sektörü gibi mesleklerde istisnalar bulunabilmektedir. Bu tür mesleki eğitime devam eden öğrenciler, ihtiyaçları durumunda Federal Meslek Eğitim Yasası (BBiG) kapsamında ekonomik destekten faydalanabilmektedirler (Ulusoy ve Sentürk, 2017).

1.8.1.2.1. Fachoberschule

Fachoberschule, iki yıllık bir mesleki eğitim kursu olup 11. sınıfta Fachoberschule öğrencileri haftada üç gün seçilen disiplinde staj yaparlar. Diğer iki gün ve 12. sınıf boyunca okuldaki derslere katılırlar. Bu dersler matematik, fen bilimleri, yabancı dil, spor ve meslek dersleridir. Fachoberschule, öğrencilere daha derinlemesine bir mesleki eğitim sağlama ve eğitimlerini pratik yönleri ile birlikte başarıyla sürdürmelerini sağlama görevini üstlenir.

1.8.1.2.2. Berufsfachschule

Bu okullara eğitim hedeflerine göre, ortaöğretimin ilk kademesinde bulunan okulların 10. Sınıfını bitirenler başvurabilmektedir. Eğitim süreleri, meslek dallarına göre bir yıl ile iki yıl arasında değişmektedir. Berufsfachschule (BFS), derinlemesine teorik ve pratik bilgi, beceri ve yetenekler sunarak mesleki eğitim ya da bir mesleğe hazırlık için geniş açılı bir temel mesleki eğitim vermektedir. Ayrıca bu tür meslek eğitimi veren ve 200'den fazla işçi çalıştıran işletmeler, pratik eğitim verebilmek için eğitim birimi kurmak ve bu birimde eğitici personel görevlendirmek mecburiyetindedir. (ATO, 2017 s. 44).

1.8.1.3. İkili Yüksek Öğretim

Bu tür meslek eğitimi sayıları giderek artan işletme tarafından tercih edilmektedir. Meslek eğitimi odaklı, uygulama odaklı ve kamu alanı mesleklerine yönelik olmak üzere üç farklı türü vardır. Meslek eğitimi odaklı ikili yükseköğretim alanları, ilk olarak meslek eğitiminin verildiği dallardır. Kanuni olarak tanınmış meslek alanlarında yükseköğrenim olanağı vardır. Yükseköğrenim ve mesleki eğitim zaman ve içerik bakımından birbirini bütünlemektedir. Meslek okulu eğitimi genişletilmekte veya tamamen yüksekokul eğitimi ile gerçekleştirilmektedir. Mezuniyet sonrasında öğrenci, bir yükseköğrenim diploması (genellikle lisans/bakalorya düzeyinde) ve bir meslek diploması hak kazanmaktadır. Bu açıdan, ikili yükseköğrenim olanağı veren okullara kayıt olmak için bir işletme ile meslek eğitimi sözleşmesi yapma koşulu aranmaktadır. Uygulama odaklı ikili yükseköğretim alanlarında, yükseköğretim ile özel sektörde devam eden yarı zamanlı çalışma veya uygulama dönemi bütünleştirilir. Uygulama evresi ya da yarı zamanlı çalışma, günler bazında teorik eğitimin yanında sürdürülebileceği gibi, bloklar halinde uzun dönemler şeklinde de bölünebilir, bu bölümlere kabul edilebilmenin koşulu bir işletme ile anlaşmaktır ve genellikle bu anlaşma iş sözleşmesi formatında hazırlanmaktadır. Kamu idarelerinde uygulamaya odaklı ikili yükseköğretim programları, farklı kademelerdeki kamu dairelerinde (Bakanlıklar, belediyeler, devlet daireleri, okullar, karakollar, hastane vs.) istihdam edilen/edilecek kişilerin mesleki bilgi ve tecrübelerini arttırmayı hedeflemektedir (Ulusoy ve Şentürk, 2017).

1.8.1.4. İşletmelerde Yarı Zamanlı Meslek Eğitimi

Bu mesleki eğitim türü özellikle çocuk sahibi olmak veya bakım sorumluluğu gibi sebeplerle, mesleki eğitim alamamış veya ilk kez bir mesleki eğitim başlamak isteyenler ile başladığı meslek eğitimi yarım kalmış ve yeniden başlamak isteyen kişileri hedef almaktadır. İşletmelerde Yarı Zamanlı Meslek Eğitimi türünde haftalık meslek eğitimi 20-30 saate (toplam süre: 40 saat) indirilebilmekte, bu sayede meslek eğitiminin takvimsel süresi %50 oranda uzayabilmektedir. Mesleki eğitim sürecinde eğitime katılanların aldıkları ücretler de iş süresine göre uyarlanabilmektedir. Meslek okulunda verilen derslere katılımın mecburi olduğu bu meslek eğitimi türü,

işletmelerce verilen tüm meslek eēitimi türlerinde uygulanabilmektedir (Ulusoy ve şentürk, 2017). Bu model sosyal dışlanmayı da önlemeye dönük bir etkiye sahiptir.

1.8.1.5. Tamamlayıcı Programlar

İkili mesleki eēitim sisteminin bir zayıflığı, kurum iēi eēitim pozisyonlarının saēlanması baēımlılıēında yatmaktadır. Ekonomik ya da yapısal nedenlerden ötürü yeterli sayıda eēitim pozisyonu mevcut deēilse, eēitim ortamında dengesizlikler ortaya çıkmakta ve daha nitelikli bir mesleki eēitime erişimin engellendiēi bir durum ortaya çıkmaktadır. Bu durum özellikle zayıf bir akademik geēmiře sahip genēlerin mesleki eēitiminde risk oluşturmaktadır. Bu noktada bu gelişmelerin arka planına girmeden, genēlerin resmi olarak eēdeēer kabul edilen bir vasıf elde etmesini saēlayacak okullar veya işletme dışındaki kişiler tarafından yürütülen ayrı mesleki eēitim programlarının varlıēına yönelik olumlu bir eēilim tanımlanabilir. Bunlar ikili mesleki eēitim sistemi ile aynı eēitim kurallarını takip ederler ve genellikle devlet tarafından finanse edilirler. Mesleki eēitim politikasının uygulanmasında en tartışılan nokta, yeterli sayıda eēitim programı ve mevkiinin mevcut olup olmadıēıdır.

Diēer mesleki eēitim türleri, rneēin, sosyal ve saēlık ile ilgili mesleklerde (saēlık uzmanları ve hemşireler, geriatri bakımı verenler, eēitimciler) ve belirli bir mesleki eēitim iēin tam yeterliliēe yol aēan mesleki eēitim gibi ikili sistemden ayrı olarak Almanya'da mevcuttur. Bunların dışında kalan birēok meslek dalında özellikle büyük işletmeler kendi pratik eēitim birimlerini sadece ęıraklar iēin kullanmakla kalmaz aynı zamanda ęalıřanları iēinde tamamlayıcı ve gelişimlerini saēlamak iēin de etkin olarak kullanırlar (BIBB, 2012).

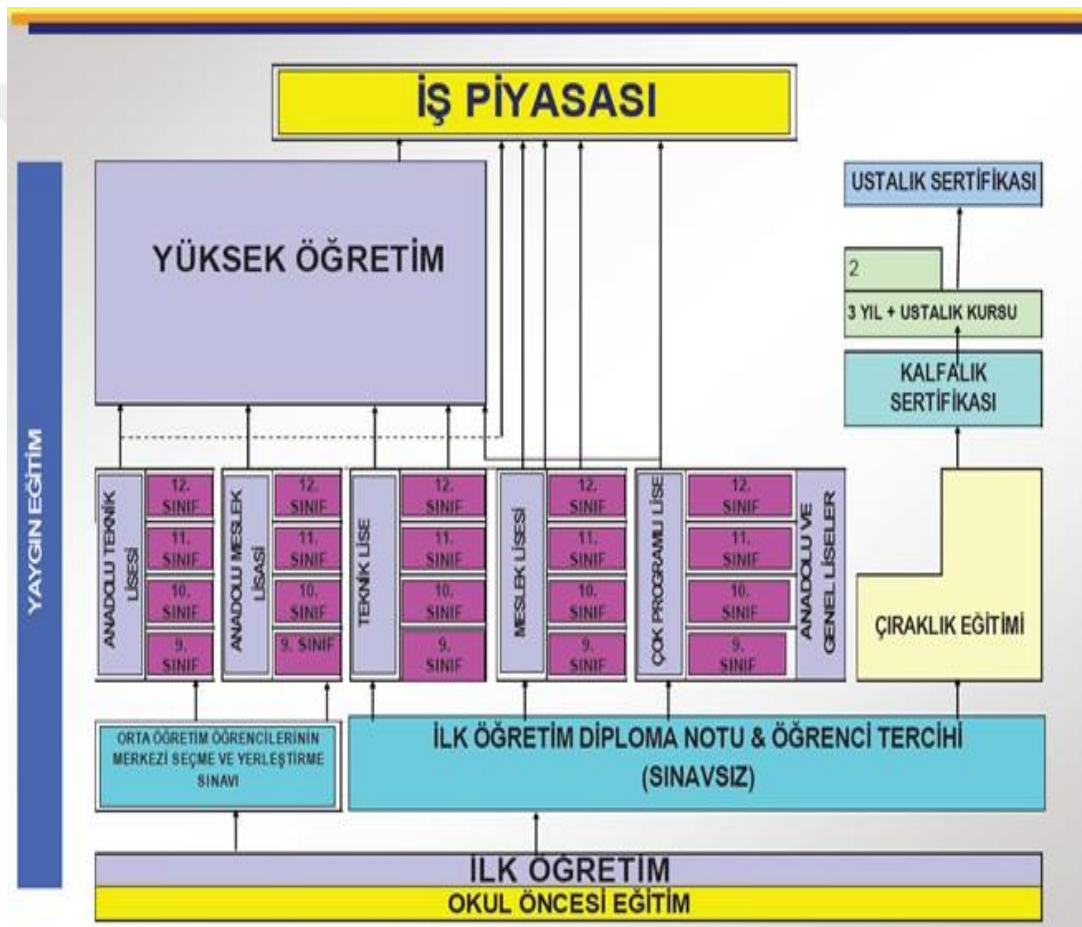
1.8.2. Türkiye

Türkiye'de mesleki eēitim Almanya'ya göre daha parēalı bir görünüme sahiptir. Bu parēalı yapı okul türlerinin hedeflediēi kitle ile ilgili olarak amaē, görev ve kapsam bakımından farklılıklar nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Ancak Alman sisteminde ki süre ve meslek ęeřitliliēi bakımından Türkiye daha standardize edilmiş sreēlere sahiptir. rnek olarak lise düzeyinde eēitim veren meslek okullarının tüm meslek dallarında ē yıl olarak eēit sreye sahip olması gösterilebilir. Yine aynı

şekilde meslek yüksekokullarının tüm meslek dallarında eğitim süresi iki yıldır. Örgün eğitimin dışında kalan iş gücü bireyleri için faaliyet gösteren ve 3308 sayılı kanunla çalışan Mesleki Eğitim Merkezleri, Lise düzeyinde eğitim öğretim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Meslek Yüksek Okulları ve Halk Eğitim Merkezleri Türkiye’de faaliyet gösteren mesleki eğitim kurumlarıdır.

Mesleki Eğitim Merkezleri ve Halk Eğitim Merkezleri Türk Milli Eğitim sisteminin yaygın eğitim kısmı oluştururken meslek eğitimi örgün olarak Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde yapılmaktadır.

Tablo 4: Türk Milli Eğitim Sistemi



Kaynak: MEB, 2018

Bununla birlikte mesleki eğitimin amacı yasa ve yönetmeliklerle düzenlenmiş, ilgili kurumlar ve tanımlamalar yapılarak bir sistem oluşturulmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan yapı ile Alman mesleki eğitimi yazılı boyut olarak karşılaştırıldığında Türk Mesleki eğitimin birbirinden farklılığı yüksek parçalı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Meslek eğitiminin yönetimi de Türkiye’de

birbirinden farklı üst kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak son dönemde bu karmaşıklığın kaldırılmasına yönelik çabalarda vardır. Almanya’da var olan tüm farklılıklara rağmen standartların belirgin olması ve mesleki eğitimin ihtiyaca yönelik olarak süreçlerinin tekrar tekrar düzenlenmesi ile birlikte, mesleki eğitimin erişilebilir bir düzeyde kalması sağlanmaktadır. Türkiye’de mesleki eğitim kurumlarının yapıları çok katı ve esneklik özellikleri düşüktür. Örneğin meslek liselerinde okutulan tüm meslek dallarının eğitim öğretim süresi aynıdır ve hepsi öğrenciler için aynı yaşta başlar. Aynı durum kısmen yaş dışında mesleki eğitim merkezlerinde çırak, kalfa ve usta eğitimlerinde de vardır. Nitekim meslek yüksekokullarının da tüm meslek dallarına aynı süreyi uygun görmesi ve mezuniyet derecelerinin aynı olması Almanya’daki sistemden olan farklılıklardır.

2011 yılında yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığında meslekî ve teknik eğitimin yürütülmesinden sorumlu altı ayrı birimin, Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında birleştirilmesi ve yaygın meslekî eğitim ile açık öğretim kurumları da Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde toplanması gibi adımlar atılmaktadır. (Akçekoce, Kaya ve Karakaş, 2013).

1.8.2.1. Mesleki Eğitim Merkezleri

Mesleki Eğitim Merkezleri çıraklık okulları adıyla bilinen ve genellikle bir nedenle örgün eğitimin dışında kalmış gençlerin, mesleki eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve onları istihdama erişimlerini sağlamaya odaklanan bir mesleki eğitim merkezi türüdür. Bu sistem esasında Türk mesleki eğitim sisteminin tarihi kökleri ile de bir bağı olması nedeni ile kabullenilmesi konusunda kolaylıklar yaşanmıştır. Birçok eğitim uzmanı bu sistemi ahilik kurumuna kadar götürmekte, Osmanlı zanaatkârlarının usta çırak geleneğinin tam bir karşılığı olduğunu iddia etmektedir. Esasında bu sistem benzer bir yapıyı ortaya koymakla birlikte modern üretim paradigmalarının ciddi etkileri ile yeniden şekillenmektedir.

Çıraklık Eğitiminin Amacı: “Çırak yaşında olup, okul sistemi dışında bulunan gençlere temel meslek eğitimi vermek ve bunları işe yerleştirmek, Çıraklık sistemine girecek gençlerin uygun meslek seçimine rehberlik yapmak, 14-18 yaş grubunda olup geleceğini bir işyerinde çalışarak kurmaya çalışan gençlere çıraklık sistemi yoluyla meslek

eğitimi vermek, İş hayatı içinde bulunup 14-18 yaş grubunda olan gençleri eğitim süresince sosyal güvenlik şemsiyesi altına almak, Ülke genelinde, çeşitli mesleklerde kalfalık ve ustalık standartlarını belirlemek, İşyerlerinde öğrenilemeyen iş ve işlemleri ders araç ve gereçleriyle zenginleştirilmiş laboratuvar ve atölyelerde öğretmek, kalfa ve ustaların meslek kurslarıyla, mesleklerinde gelişmelerini sağlamak, ustaların, işyerlerinde çırak öğrencilere sanatlarını daha iyi öğretmelerini sağlamak amacıyla “Usta Öğreticilik” kurslarıyla gelişmelerini sağlamak, iş hayatında çalışma disiplinini sağlamak, eğitim kurumlarıyla iş hayatı arasında işbirliğini geliştirmek, iş hayatının belli bir düzene bağlanmasına katkı sağlamak, yapılan işlerin teknolojisinin, kalitesinin ve veriminin yükselmesini sağlamak.” (MEB, 2015)

Mesleki eğitim merkezleri Türkiye’de eski bir sistem olup çalışma hayatına düzenleyici bir takım olumlu etkileri olmuştur. Kalfalık, Ustalık ve Usta öğreticilik sertifikaları da vermeye yetkili olan bu merkezler Alman ikili eğitim sistemine en yakın şekle sahipken, öğrenci profili bu benzerliğin çok dışında kalmaktadır. Alman ikili sisteminde farklı akademik beceri ve seviye de öğrenciler eğitim alırken, Türkiye’de var olan mesleki eğitim merkezleri neredeyse eğitim öğretimden tamamen kopmuş, ailenin ve toplumun kariyer umudunun olmadığı öğrencilere eğitim vermektedir. Bu okullarda çocuklar çırak statüsünde haftada bir gün teorik eğitime, beş gün ise işbaşı eğitimlerine katılırlar. Yasal olarak bu çocuklar iş yerinde de eğitime devam etmektedir. Ancak bu sistem özellikle küçük sanayi işletmelerinde düşük ücretlerle çocukların çalıştırılmasına bulunmuş yasal bir kılıftan öte bir şey değildir. Çünkü bu çocuklar doğrudan üretime katılmakta, işletmeler bu çocukların eğitimi için genellikle belirli bir bütçe, zaman ve ortam sunmamaktadır. Çocukların öğrenme süreci uzun bir zamana yayılmakta, öğrenme verimleri sadece çocuğun içsel motivasyonuna bırakılmakta ve emek sömürüsü kanunlara uygun bir şekilde sürdürülmektedir.

Hane halkı işgücü araştırması sonuçlarına göre; “2016 yılında 15-17 yaş grubundaki çocukların işgücüne katılma oranı %20,8 iken, bu oran 2017 yılında %20,3 olarak gerçekleşmiştir. İşgücüne katılma oranlarına cinsiyet bazında bakıldığında, 2016 yılında işgücüne katılma oranı erkek çocuklarında %27,8 iken aynı oran kız çocuklarında %13,4 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran 2017 yılında ise erkek çocuklarında %28,5 iken, kız çocuklarında %11,8 olmuştur.” (TÜİK, 2018)

Çıraklık sistemindeki ilginç bir detay ise aday çıraklık kavramıdır. 14 yaşından küçük çocuklarında çalıştırılmasına izin veren bu uygulama çocuk

sömürüsünün devlet eliyle yönlendirilmesinden başka bir şey değildir. 3308 madde 3 b fıkrasında göre "Aday çırak", “çıraklığa başlama yaşını doldurmamış ve çıraklık döneminden önce kendisine işyeri ortamı tanıtılan, sanat ve mesleğinin ön bilgileri verilen kişiyi; tarif eder.” 3308 sayılı kanununda Aday çırak;

Madde 9 – İlköğretim okulunu bitirmiş olanlar, bir mesleğe hazırlık amacı ile çıraklık dönemine kadar işyerlerinde aday çırak olarak eğitilebilirler.

(2) Çıraklık şartları

Madde 10 – Çırak olabilmek için aşağıdaki şartlar aranır.

a) (Mülga: 2/12/2016-6764/39 md.)

b) (Değişik: 2/12/2016-6764/39 md.) En az ortaokul veya imam-hatip ortaokulu mezunu olmak.

Zorunlu 8 yıllık eğitime 6 yaşında başlayan hiçbir çocuk 14 yaşından önce mezun olamazken (sınıf atlayanlar hariç) aday çıraklık gibi bir tanımın yapılması ve bunun yasallaştırılması nasıl bir ihtiyacın gereği olabilir.

Almanya'da ise 15 yaş altın çocukların çalıştırılması yasal olarak mümkün değildir. Bu yasağın, gazete dağıtımı, çocuk bakımı, ders vermek, evcil hayvan bakımı yapmak gibi basit işler için istisnası bulunmaktadır. Okul döneminde günde iki saat çalışma ve tatil dönemlerinde dört hafta ile sınırlandırılmıştır (Library of Congress, 2015). Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) tarafından yapılan araştırma kapsamında Almanya'da çocuk işçiliği niteliğinde veriye rastlanılmamaktadır (UNICEF, 2013). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) 10-14 yaş aralığında Almanya'da çocuk işçiliği olmadığını, çocukların sadece kısa süreli basit dağıtım ve çiftlik işleri gibi hafif işlerde çalıştığı sonucuna varmıştır. Bununla birlikte Almanya, “Çocuk İşçiliğinin Ortadan Kaldırılması Uluslararası Programı”nın (IPEC) başlatılmasına finans katkısı vererek, kuruluşun “Kalkınma İş Birliği Programının” önemli bir partneri olmuştur (ILO, 2012), (Taş ve Abbasgil, 2017/1).

1.8.2.2. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri

Almanya'da okul temelli meslek eğitimi yapan okullara benzetilebilir. Ancak Türkiye'de bu okullar kendi içinde de parçalı bir yapıya sahiptir. Bunları kısaca inceledikten sonra genel özellikleri bakımından Alman meslek okulları ile karşılaştırmaya ve yorumlamaya çalışılmıştır.

Anadolu Meslek Programı: 9. Sınıf sonrasında öğrencinin meslek seçmesi ile başlar ve 3 yıl sürmektedir. Diğer programlardan farkı 12. Sınıfta öğrencilerin haftanın 3 iş gününü işletmelerde mesleki eğitime katılmasıdır. Bu eğitime dâhil olan öğrenciler stajyer olarak isimlendirilmektedir. İşletmelerde beceri eğitimi adı verilen bu eğitimin programı okul tarafından belirlenmektedir. Çoğu zaman bu program işletmelerde tam olarak uygulanamamaktadır. Bu eğitimin okul ile işletme arasında ortak bir süreçle yürütülmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple her işletmeye okulda çalışan aynı alan ve dal öğretmenlerinden mümkün değilse yakın bir meslek dalından koordinatör öğretmen görevlendirilmesi yapılır. Koordinatör öğretmenin görevleri Mesleki eğitim kanunun 268. Maddesinde şöyle düzenlenmiştir.

Madde 268- Koordinatör öğretmenler:

- a) *“İşletmelerde meslekî eğitim uygulamasının plânlı olarak yürütülmesini sağlamak amacıyla alınacak önlemleri belirler ve kurum müdürlüğüne bildirir.*
- b) *Öğretim programlarında, işletmelerdeki uygulamalarda ortaya çıkan sorunları belirleyerek hazırlayacağı raporu, program geliştirme çalışmalarında değerlendirilmek üzere kurum müdürlüğüne verir.*
- c) *Meslekî eğitim konusunda, işletme yetkilileri ile usta öğretici/eğitici personele rehberlikte bulunur.*
- d) *İşletmelerde beceri eğitimi gören öğrencilerin yapmış oldukları işler ile ilgili iş dosyasını kontrol eder.*
- e) *Öğrencilerin; başarı, devam-devamsızlık ve disiplin durumunu izleyerek işletme kayıtlarındaki bilgilerin, zamanında kurum müdürlüğüne iletilmesini sağlar.*
- f) *İşletme yetkilileri ile iş birliği yaparak iş yerine uyum sağlayamayan öğrencileri belirler, alınacak önlemleri kurum müdürlüğüne bildirir.*
- g) *Kurum ile işletme arasında imzalanan sözleşmenin uygulanmasında ortaya çıkan sorunları belirleyerek müdürlüğe bildirir.*
- h) *İşletme yetkilisince döneme ait puan çizelgelerinin doldurularak dönem sona ermeden 5 gün önce kurum müdürlüğüne teslim edilmesini sağlar.*
- ı) *(Ek bend: 20.9.2008/27003 RG) Koordinatörlük görevi için gittiği işletmelerde mezunları izleme ve işe yerleştirme birimi çalışmaları kapsamında gerektiğinde mezunlar ve işyeri yetkililerine anket uygular.*
- i) *(Değişik bend: 20.9.2008/27003 RG) İşletmelerde meslekî eğitim konusunda müdürün vereceği diğer görevleri yerine getirir.”*

Bu görevlerin gerektiği gibi yapılması hakkında Millî Eğitim Bakanlığı koordinatörlük görevi yapan öğretmenleri ve okul yönetimlerini defaatle uyarmıştır. 03.11.2016 Tarihli bir yazıyla 24 maddeden oluşan son uyarı yazısı, koordinatörlük görevinin mevzuatta belirtilen şekilde yapılmadığına ya da eksik yapıldığına işaret

etmektedir. Bu konuda getirilen eleştirilerin başında, koordinatör öğretmenler tarafından haftalık işyeri ziyaretinin her hafta yapılmadığı, işyeri ziyaretini kısa sürede tamamlayarak işletmelerde beceri eğitimi beklentileri ile ilgili yeterli iletişimin sağlanmadığı, işletmelere eğitim süreçleri ile ilgili gereken düzeyde rehberlik yapılmadığı, öğrencilerin işletme ile yaşadığı sorunlarla yeteri kadar ilgilenilmediği ve evrak işlerinin geciktirildiği yönündedir.

Öğrenciler açısından bu eğitim bir miktar sürpriz içermektedir. İşletmelerin çalıştırdıkları işçi sayısına göre belirli sayıda stajyer ile sözleşme imzalaması zorunluluğu vardır.

3308 Sayılı Kanun 18. Maddede “On ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları personel sayısının yüzde beşinden az olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencilerine beceri eğitimi, mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumu öğrencilerine staj ve tamamlayıcı eğitim yaptırır. Öğrenci sayısının tespitinde kesirler tam sayıya tamamlanır. Bu işletmeler mesleki ve teknik eğitim yapan yükseköğretim kurumu öğrencilerine staj yaptırabilir” denmektedir.

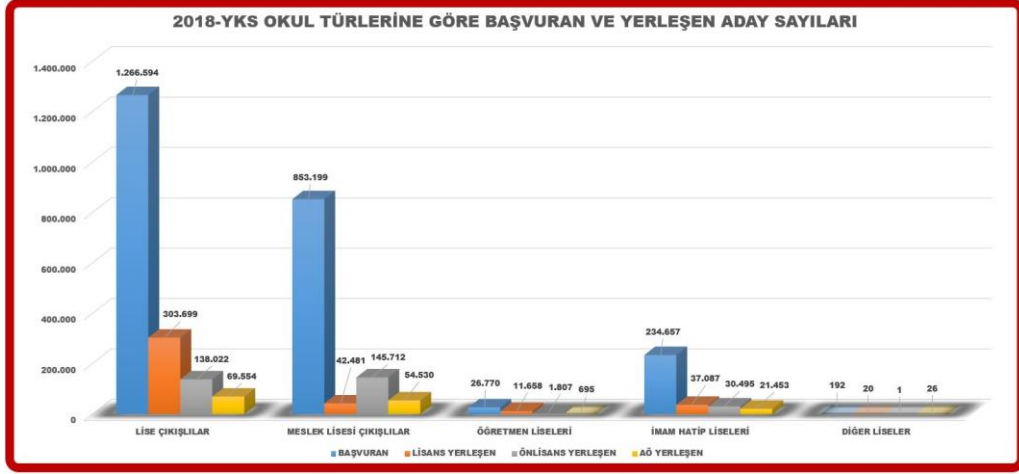
Bu zorunluluktan dolayı bazı işletmeler öğrencinin mesleki eğitimini destekleme konusunda isteksiz olmalarına karşın, stajyer kabul etmektedir. Buna karşın stajyer kabul etmeye istekli işletmelerde vardır. 2017 de kanunda yapılan değişiklikle, işletmelerin stajyerlere ödedikleri asgari ücretin %30’luk dilimine denk gelen kısmın 2/3 ü devlet tarafından işletmeye teşvik olarak ödenmektedir. Öğrencilerin karşılaşacağı standart olmayan durumlar biraz bu nedenlere dayanmaktadır. Stajyer bulundurmak istemeyen bir işletme yetkilisi, stajyerlerin eğitimini gerektiği kadar önemsemeyebilir. En çok karşılaşılan olumsuzluklardan biri ise stajyerlere öğrenmesi planlanan mesleğin dışında işletme tarafından verilen görevlendirmelerdir. Otelde beceri eğitimi yapan bir elektrik elektronik teknolojisi öğrencisinin oda temizliği ve yatak düzenlemesi, muhasebe finansman öğrencisinin çay servisi veya getir götür işleri yapması gibi örnekler gösterilebilir. Yasa gereği işletmelerin stajyerler için eğitim birimi kurması ve iş yeri için pedagojik eğitim almış bir usta eğitici veya eğitici bir çalışan bulundurması gerekmektedir. Kâğıt üzerinde bu şartlar sağlansa bile işletmelerin bu konularda birbirinden çok farklı tutum ve yaklaşımlarda olduğu söylenebilir. Bunun nedeni başta beceri eğitiminin içeriği, eğitim modeli, ölçme değerlendirme gibi konularda okulca ve bakanlıkça

belirlenen süreçlerinin, işletmeler tarafından tam olarak kavranmamış olmasıdır. Her işletme başta kendi üretim süreçlerine odaklanmaktadır. Stajyerlerin eğitimi sadece bu sürecin bir parçası olarak kaldığında her zaman eğitim programını tam olarak karşılayamamaktadır. İşletmenin stajyerin öğrenim gördüğü alanın tüm konularını kapsayan süreçlere sahip olması ve tüm bu süreçlerde öğrencinin aktif olarak yer alması çoğu zaman mümkün olmayan bir durumdur.

Almanya’da işletmeler arasında işbaşı eğitimi bakımından büyük farklar yaratacak değişik üretim tekniklerine sahip firmalar vardır. Ancak bu firmalar mesleki eğitimin standartlarını karşılama konusunda daha istekli ve başarılıdır. Bunun nedeni büyük ölçüde Alman mesleki eğitim sisteminin stajyer çalıştırma zorunluluğu yerine işletmelerin teşvik edilmesine dayalı olmasıdır (Euler, 2013 s. 60).

Anadolu Teknik Lise Programı: Millî Eğitim Bakanlığı 2018 istatistiklerine göre Türkiye genelinde 3 bin 583 meslek lisesinin 449’u Anadolu teknik programı uygulamaktadır. Bu programa kayıt olan öğrenciler meslek alanlarını seçmiş olarak eğitime devam ederler. Kayıt koşulu olarak yeterli sınav puanı almaları gerekmektedir. Burada Anadolu Meslek Programlarından farklı olarak öğrencilerin 9. Sınıftan sonra meslek alanlarını seçme şansının olmaması çelişkili bir durumdur. Son birkaç yıldır Anadolu teknik liseler özelinde politika yapıcılar tarafından beklentileri yükseltecek düzenlemeler ve açıklamalar yapılmaktadır. Bakanlık “çekirdekten mühendis yetiştirilmesi” vizyonu ile fen liseleri düzeyinde müfredat uygulanacağını duyurmuştur. Bu tür çabaların mesleki eğitime olan ilgiyi artıracığı düşünülmektedir. Ancak sadece müfredat değişimi ile mühendis yetiştirecek meslek okulu oluşturmak hayalcilik olacaktır. Bu müfredatı teknolojik gelişimi karşılayacak eğitici, altyapı, atölye ve laboratuvarlarla desteklemeden istenen düzeyde insan yetiştirilmesi mümkün olması ihtimali ciddi şüpheler taşımaktadır.

Tablo 5: 2018 – YKS Okul Türlerine Göre Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları



Kaynak: YÖK istatistikleri <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Lise düzeyinde eğitim yapan bu okullar aynı zamanda üniversiteye yönelik bir hazırlığı da kapsar. Meslek okullarından üniversiteye geçiş oranı diğer okul türlerine göre daha düşüktür. Meslek okulları mezunlarının üniversiteye geçişlerde yukarıda ki tabloda da görüldüğü üzere yoğunlukla iki yıllık ön lisans programlarına yerleştiği görülmektedir.

Mesleğe kabul veya üst bir eğitime geçiş açısından Anadolu Teknik Lise Programlarının Anadolu Meslek Programlarına göre daha başarılı olduğuna dair bir veri bulunamamıştır.

1.8.2.3. Meslek Yüksekokulları

Türkiye’de mesleki eğitim meslek lisesi sonrası meslek yüksekokullarında devam ettirilebilmektedir. Bu okullar üniversitelere bağlı olarak faaliyet göstermektedirler. 2019 Yükseköğretim Kurumu (YÖK) verilerine göre Türkiye’de 892’si devlet olmak üzere 1002 Meslek Yüksekokulu vardır. Bu okullarda yaklaşık 1 milyon öğrenci eğitim görmektedir. Eğitim 2 yıl sürmektedir. Öğrenciler yaz aylarında kısa süreli staj yapmaktadırlar.

1999 sonrası meslek liselerine olan ilginin azalması sonrasında teşvik edici bir adım olarak meslek lisesi mezunları için meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş fırsatı verilmiştir. Bu süre içerisinde meslek yüksekokulu sayısı hızla artmıştır. Yaklaşık 15 yıllık bir sürecin sonunda meslek yüksekokullarında geline nokta paydaşların beklentilerini karşılamamıştır. Alan dışından bu okullara girişler

zorlaşırken, meslek okullarından sınavsız olarak gelen öğrenciler meslek yüksekokullarının akademik seviyesinin düşmesine neden olmuştur. Bu nedenle sınavsız geçiş kaldırılmış, bunun yerine üniversiteler kontenjan uygulamaları ile meslek lisesi mezunlarının üst bir eğitime geçişine fırsat tanımaya çalışmışlardır.

Bunların dışında meslek yüksekokullarının doğrudan Türkiye’de üniversitelere bağlı olması bazı avantaj ve dezavantajlar yaratmaktadır. En başta üniversiteye bağlı bir kurumun mesleki eğitimde pratikten çok teoriğe önem vermesi ve bunu akademik bir argümanla yapma riski vardır. Bilimsel bir süreç eğitim için elbette çok önemlidir ancak iş koşulları ile bağlantısı kurulamayan akademik bilgilerin mesleki türden bilgiler içermesi mezun için çok büyük önem taşımayabilir. İş gücü piyasası bilginin beceriye dönüşme oranı ile istihdam koşullarını belirlemektedir. Zaten mezunların uygulamaya dönük becerilerin eksikliği ile vurgular iş çevrelerinden sıklıkla yapılıyor iken meslek yüksekokullarında pratik eğitimden yoksun akademik bir eğitim mezunların ve işgücü piyasasının ihtiyacını tam olarak karşılamayabilir.

1.8.2.4. Tamamlayıcı Programlar

“3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu Madde 3 s) (Ek: 2/12/2016-6764/38 Md.) “Tamamlayıcı Eğitim”, açık öğretim yoluyla eğitimi yapılamayan alan veya dallarda, mesleki ve teknik orta öğretim programlarını tamamlayamadan okuldan ayrılanlar ile yurtdışında öğrenim görenlerin denklik işlemleri sonucunda tespit edilen eksik meslek alan veya dal derslerini işletmelerde mesleki eğitim esaslarına göre tamamlamalarına imkân sağlayan eğitimi; İfade eder” der. Yine aynı kanuna göre; Madde 18 – (Değişik: 29/6/2001-4702/13 Md.) (Değişik: 2/12/2016-6764/41 Md.) On ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları personel sayısının yüzde beşinden az olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencilerine beceri eğitimi, mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumu öğrencilerine staj ve tamamlayıcı eğitim yaptırır. Öğrenci sayısının tespitinde kesirler tam sayıya tamamlanır. Bu işletmeler mesleki ve teknik eğitim yapan yükseköğretim kurumu öğrencilerine staj yaptırabilir.” denmektedir.

Türkiye’de şirketlerin büyük oranda bir kısmı tamamlayıcı bir mesleki eğitim sunmazlar. Böyle bir zorunluluktan çok maalesef bilgileri ve vizyonları yoktur. Bununla ilgili çıkarılan bazı yasal düzenlemeler genellikle şirketler tarafından ucuz iş gücü ve kısa süreli insan çalıştırma fırsatı olarak değerlendirilmiştir. Zorunlu stajyer

kontenjanını örgün veya açık öğretim yüz yüze öğrencilerine staj imkânı vererek doldurmaktadır. Ayrıca ne işletmeler ne de eğitim kurumları tamamlayıcı eğitim ile ilgili yeteri kadar bilgiye sahip değildirler. Ancak son dönemde belediyeler, sanayi, ticaret ve bazı meslek odaları piyasanın ihtiyaç duyduğu meslek dallarında eğitim kursları düzenlemektedirler. Bunlar sistematik olmaktan çok dönemsel, belirli dallarda ve talebe bağlı olarak açılan kurslardır.

Bunun dışında tamamlayıcı nitelikte mesleki eğitim kursları halk eğitim merkezlerinde yapılabilmektedir. Halk eğitim merkezleri bölgesel olarak halktan gelen talepler doğrultusunda eğitim takvimine bağlı olmaksızın kurslar düzenleyebilmektedir. Ancak bu kurslar genellikle teorik eğitimler olmakta, donanım teçhizat ve atölye gereken meslek dallarında yetersiz kalmaktadır. Mesleki eğitim kurumlarının eğitim vermediği bazı el sanatları türünde eğitimler için uygulamalı eğitimler halk eğitim merkezlerinde gerçekleştirilmektedir. Bunlar genellikle istihdam beklentisi olmayan bireyler için hobi veya kişisel gelişimini artırarak istihdama erişme amacı taşıyan bireylerin başvurduğu kurslardır. Yabancı dil, bilgisayarlı muhasebe, emlakçılık, ahşap boyama, açık öğretim kursları, halk oyunları, fotoğrafçılık, resim vb. kurslar bunlardan bazılarıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

MESLEKİ EĞİTİM YOLUYLA GELİŞİM

2.1. GELİŞİM VE VİZYON

2.1.1. Almanya

Vasıflı eleman yetiştirmenin diğer bir amacı da iş dünyasındaki yenilikleri teşvik etmektir. Genellikle, temel yeniliklerin, üniversitelerde araştırmacılar ve bilim adamları tarafından üretildiği kabul edilmektedir. Buna ek olarak, büyük mucitler tarafından üretilmeyen küçük, günlük süreç iyileştirmeleri vardır. Bu yenilikler çoğunlukla yeni süreçleri ve ürünleri günlük olarak uygulayan ve test edenler tarafından düşünülerek problem çözmenin sonucudur. Bu yenilikler, iyi eğitilmiş,

vasıflı işçilerin kendi görevlerini yerine getirmekle kalmayıp aynı zamanda sürecin sürekli iyileştirilmesine yol açan bir süreçte yenilikçi yollarla çözülmesi ve tanımlanması yoluyla sağlanmaktadır (BIBB, 2016).

Almanya kamuoyu son dönemde çok önemli bir tartışma ile bu konuyu ele almaktadır. “Bir Alman Başarısı” olarak sunulabilecek mesleki eğitim esasında standardizasyon ve klasik bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Ancak yeni çağın eğitim modeli yaratıcı bireyin yetiştirilmesi yoluyla inovasyon odaklı bir eğitim ve üretim modeline geçişin sağlanmasını gerektirmektedir. Alman başbakanı Angela Merkel 2011 de yaptığı bir konuşmada Çin ile yaşanan ticari rekabette daha fazla üreterek kazançlı çıkamayacaklarını ancak inovatif ürünler üreterek bu rekabette başarılı olabileceklerini söylemiştir. Alman Sanayi Federasyonu'nun (BDI) başkanı Dieter Kempf 2019 ocak ayında hükümeti ziyaret ettiğinde başbakana “Alman hükümetinin bir kez daha güçlü bir AB için standart taşıyıcı olması gerektiğini” vurgulayan Kempf, "AB, lider şirketleri için inovasyon, akıllı regülasyon, sosyal ortaklık, altyapı ve serbest ticaret konularına odaklanan iddialı bir sanayi politikasına ihtiyaç duyuyor" değerlendirmesinde bulunmuştur. Bu tür beklentiler nedeniyle tüm Alman eğitim modelinde olduğu gibi mesleki eğitimde de yeni arayışlar olduğu görülmektedir.

2.1.2. Türkiye

“Meslekî ve teknik eğitim, ihtiyaç duyan herkesin erişimine açık olmalı, bireylere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çağın şartlarına uygun yetkinlikleri kazandırmalı, bireylerin girişimcilik, ekip çalışması, karar verebilme, sorun çözebilme özelliklerini desteklemeli, ulusal ve uluslararası alanda tanınırlığını ve hareketliliğini sağlamalı ve bireyleri, değişen sosyal ve ekonomik koşullara uyum sağlayabilen dinamik bir yapıda yetiştirmeli ve geliştirmelidir” (MEB, 2018).

Bu aşamada mesleki eğitimin ve işgücü adaylarının değişen iş ve yaşam koşullarına uyum sağlama becerilerinin geliştirmesine her iki ülke karar vericilerinin de retorik olarak önem verdiği görülmektedir. Bunun ne kadar gerçekleştirildiğini söylemek ise o kadar kolay görülmemektedir. Bu değişime uyum sağlamak birçok farklı unsuru içermektedir. Örneğin başta altyapı imkânlarının sürekli değişmesi, atölye ve laboratuvarların çağın gereklerine göre yenilenmesi, donanım, makine ve

teçhizat alımı yapılması ve öğrenme süreçlerinde harcanan sarf ve temrinlik malzemelerin yeterli düzeyde bulundurulması ve yenilenmesi gibi başlıklar sıralanabilir. Almanya hem okul temelli hem ikili sistemi ile bu konuda söylem olarak belirttiklerini, ayrılan bütçelerden anlaşılacağı üzere, Türkiye’ye göre daha fazla oranda gerçekleştirdiği algısı vardır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyonu çerçevesinde şu hedefler belirlenmiştir.

1. *Mesleki ve teknik eğitime atfedilen değerin artırılması sağlanacak*
2. *Mesleki ve teknik eğitimde rehberlik, erişim imkânları artırılacak*
3. *Yeni nesil müfredatlar geliştirilecek*
4. *Eğitim ortamları ve insan kaynakları geliştirilecek*
5. *Yurt dışında yatırım yapan iş insanlarının ihtiyaç duyduğu meslek elemanları yetiştirilecek*
6. *Mesleki ve teknik eğitimde eğitim istihdam üretim ilişkisi güçlendirilecek*
7. *Yerli ve millî savunma sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirilecek*

“Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü Raporunda” 7. Hedefin

3. maddesi olarak gelişime uyumu vurgulamıştır. Bu hedefte:

3. *Geleceğin meslekleri konusunda çeşitli kuruluşlarla proje, eğitim, kurum açma iş birlikleri geliştirilecektir.*
- *Geleceğin mesleklerini belirlemek amacıyla meslekî ve teknik eğitimin tüm paydalarıyla iş birliği yapılacaktır: Geleceğin mesleklerini belirlemek amacıyla meslekî ve teknik eğitimin paydaşlarının katılımı ile çalıştay düzenlenerek rapor hazırlanacaktır.*
- *Geleceğin meslekleri konusunda çeşitli kuruluşlarla iş birliği protokolleri yapılacaktır: Geleceğin meslekleri konusunda çeşitli kuruluşlarla iş birliği protokolleri ile öğretim programları geliştirilecek, öğrenci ve öğretmenler yeni meslek alanlarında yeterliliklere sahip olacaklar ve sektörde ihtiyaç duyulan yeni meslek elemanları yetiştirilecektir.*
- *Endüstri 4.0 ve Dijital dönüşüme yönelik kurs/seminer düzenlenecektir: Geleceğin mesleklerine uyum sağlanmasına yönelik yakın alanlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırmak, sahip oldukları bilgi ve becerileri güncellemelerini ve bu bilgi ve becerileri öğrencilerine aktarmalarını sağlamak amacıyla daha çok sayıda ve alanda eğitimler planlanacaktır.*

Bu tür hedefler kulağa ne kadar hoş gelse de 2018 yılı da dâhil olarak mesleki eğitime ayrılan bütçe, mesleki eğitimden istihdama geçişin düşük oranı, mesleki eğitimin sosyal kabulünde gözlenen düşük düzey ve bunlara benzer diğer temel sorunlara çözüm bulunması konusunda daha köklü ve tüm paydaşları içeren

politikalar üretilmesi gerekmektedir. Kısa sürelerde sadece birtakım şekilsel nitelikte yasal düzenlemeler yaparak mesleki eğitime dair bu tür hedeflerin gerçekleştirilme çabası, başarı konusunda şüpheler yaratmaktadır.

2.2. EKONOMİK VE BİREYSEL ETKİLER

2.2.1. Almanya

Mesleki eğitimin geniş hedefi iki yönlüdür: Ekonomik açıdan bakıldığında, mesleki eğitimin, iyi eğitim almış vasıflı işçilerin çeşitli rolleri yerine getirebilecekleri ve iş dünyasının değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecekleri geniş bir temel oluşturması beklenmektedir. Bireysel bir bakış açısı ile amaç, hareketliliği artırmak ve işçilerin spesifik şirketlere olan bağımlılığını azaltmaktır. İşçilerin yalnızca yüzde 53,4'nün eğitimlerini tamamladıkları işletmede işe alındığı göz önüne alındığında, bu özellikle önemlidir (BIBB, 2018).

Bu yaklaşım Almanya açısından şu anda belirli bir şirketle alakalı öğretim becerileri arasında esneklik ve değişen koşullara uyum yeteneğini geliştiren, bu yolla geleceğin becerilerini öğretmek arasında bir denge oluşturmaktadır.

Burada ikili mesleki eğitimin sadece eğitimin yapıldığı işletme koşullarına özgü olmadığı, benzer işletmelerin üretim ve hizmet faaliyetlerine de uygun olduğu belirtilmektedir. Bu sayede mezun öğrenciler mesleki eğitim aldıkları işletmede çalışmak zorunda kalmamakta, farklı seçenekler arasında kendilerine daha uygun gördükleri işletmelerde çalışma fırsatı yakalamaktadırlar.

Buna karşın OECD verilerine göre Almanya'da yükseköğrenime giriş oranları giderek yükselmektedir, tüm genç yetişkinlerin yarısından fazlası yükseköğrenime devam etmektedir. Yükseköğretime devam etmeyenler için ise mesleki eğitim Almanya'da istihdama giden daha güvenli bir yol sunmaktadır. Lise veya lise sonrası eğitim alan 25-34 yaş arasındaki istihdam oranları yüksekokul eğitimi alan öğrencilerden daha yüksektir (%87 ile %83) (OECD, 2018).

2.2.2. Türkiye

Almanya'daki duruma benzer olarak Türk mesleki eğitim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelik ve vasıflara sahip işgücü bireyleri yetiştirmesi beklenilmektedir. Almanya'dan biraz farklı olarak Türk mesleki eğitiminde esnek çalışmaya uygun işgücü yetiştirme konusuna henüz çok fazla değinilmemiştir. İşgücünün değişen koşullara göre uyumuna ve esnek program yapılarına değinilirken, çalışma hayatının ekonomik etkileri ile bireylerin birbirine benzeyen veya benzemeyen işlerde çalışabilmesi konusunda net bir görüş yoktur. Bu konuda sendikaların Avrupa'da olduğu kadar Türkiye'de de ciddi eleştirileri vardır. Esnek işgücü bir bakıma esnek çalışmayı ve işçileri birtakım sosyal haklarının gaspına ve ücret kayıplarına yol açacağına dair konular, sendika temsilcileri tarafından dile getirilmektedir. Ancak bu tür tartışmalar mesleki eğitime çok fazla yansımamaktadır. Mesleki eğitim mezunlarının beceri eğitimi yaptıkları işletmelerde ne oranda işe başladıkları ile ilgili bir veri bulunamamıştır. Bakanlığın "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü Raporu'nda" "Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarından 2008-2009 ile 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılları Arasında Mezun Olanların İstihdam Durumları Araştırması (SGK'dan Alınan Verilere Göre) başlıklı çalışmada incelenmiştir" denmektedir. Bu çalışmaya göre mezunların büyük bir kısmı mezun oldukları alanların dışında meslek alanlarında çalışmaktadır.

Bu veriler mesleki eğitimin başarı düzeyinin Türkiye açısından arzu edilen noktada olmadığına işaret etmektedir. Esasında bu noktada önemsenmesi gereken konu mesleki eğitimde başarı kriterinin göstergeleri hakkındaki algı durumudur. Yani bazı mesleki eğitim paydaşlarının görüşleri aksine meslek okullarının mezuniyet oranları, başarı sertifikaları, yükseköğrenime geçiş oranları gibi veriler mesleki eğitimin en önemli başarı göstergeleri olamazlar. Mesleki eğitimin en önemli başarı göstergesi, mezunların mezun oldukları alanda kısa sürede istihdam edilme oranları ve istihdamda kalma oranları olmalıdır. Ancak bu konuda ülkemizde yeterli veri olmaması bile başarı kriterleri konusunda sorunlu bir yaklaşıma sahip olduğunun göstergesidir. Mezunlar hakkında yeterli düzeyde veri analizi yapmaya olanak verecek verilerin toplanması ve bunun için sürdürülebilir yapısal bir sistem inşası önemlidir. Bununla ilgili bakanlığın belirli dönemlerde girişimleri olmuş fakat beklenen sonuçlar alınamamıştır.

2.3. MESLEKİ EĞİTİMİN TOPLUMSALLAŞTIRMA ETKİSİ

Endüstrileşme, teknolojik gelişim, iş bölümü ve uzmanlaşmadaki artış, meslek edinme kavramını hızlandırmış, her türlü meslek, kendi içinde daha karmaşık bir sistematığe geçiş yapmıştır. Son zamanlarda, mesleklerin sayısı, nitelik, etki ve estetik gibi kıstaslar çerçevesinde epey karmaşık duruma geldiği görülmektedir. Meslekler, saygınlık, çalışanlara sunduğu tatmin imkânları, toplumsal işlevsellik algısı, etik ve kimlikle ilgili unsurları, profesyonel durumları kapsamında, etkili sosyal farklılaştırma yeteneğine sahip unsurlardır. Sosyologlar birçok sosyal göstergeye sahip olmaları nedeni ile meslekler açısından toplumu anlamaya çalışmakta ve bu yolla tanımlamayı önemli görmektedir (Aytaç, 2003 ss. 15 - 33).

2.3.1. Almanya

Almanya’da mesleki yeterliliğe ulaşmak için şirket içi eğitimin gerekli olduğu konusunda çok az anlaşmazlık olsa da birçok mesleki eğitim aktörü, kişisel gelişimi ve sosyalleşmeyi teşvik ettiği için bunun zorunlu olduğunu iddia etmektedir. Ancak bu durumun netliği konusunda sorular vardır. Bu nedenle eğitim çevrelerinde şu konular tartışılmaktadır.

- *Şirket ortamında çalışmanın mesleki kimliği destekleyip desteklemediği*
- *Bir bireyin kimliğinin bir mesleğin özellikleriyle ne ölçüde şekillendiği, bunun yerine şirketin veya gerçekleştirilen görevlerin özellikleriyle ilişkili olup olmadığı.*
- *Kişinin aynı zamanda ikili bir program ve okul temelli eğitim dışındaki bağlamlarda mesleki bir kimlik geliştirip geliştiremeyeceği.*
- *Bir mesleki kimliğin gelişiminin büyük ölçüde bireyin mevcut kişilik özelliklerine bağlı olup olmadığı (BIBB, 2018).*

Almanya’da bu tür konular üzerinde ciddi akademik çalışmalar yapılması, konunun önemsendiği anlamına gelebilir. Toplumsallaşma etkisine bir örnek olarak; Sosyal risklerle karşı karşıya kalan bazı gençlere Meslek Eğitimi Refakat yardımları yapılması gösterilebilir.

Meslek Eğitimi Refakat Yardımları (abH) sayesinde şahsen desteklenmeye gereksinim duyan gençlere, meslek alanlarında teorik ve uygulamalı eğitim desteği ile birlikte, çeşitli alanlarda ek kurslarla dil ve eğitim eksikliklerini giderme hususunda destek sağlanmaktadır. Bu yardımların sayesinde desteklenme

gereksinimi olan gençlerin, bir mesleki eğitim kurumuna kabulü, eğitime devam etme ve tanımlı bir meslek dalında ilk diplomasını alma imkânı kazanmakta ve meslek eğitiminin tamamlanması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda bir işletmedeki meslek eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalmış ve başka bir koşulda meslek eğitimine devam olanağı bulunmayan kişiler de bu desteklerden faydalanabilmektedir. Bu yardımlardan önceden faydalanmasına rağmen istihdam edilemeyen veya işini düzenli bir konuma getiremeyen bireylere de ikinci bir fırsat verilmektedir. Bu tür gençlere verilen desteklerle sosyal şartlar açısından dezavantajları olan gençlerin istihdama erişimleri amacıyla temel vasıfları kazanmaları ve bir mesleki eğitim kurumuna dahil olabilmeleri hedeflenmektedir. Refakat yardımları, bireysel durumu açısından destekleme yapılmadığı durumda, vasıflı düzeye çıkabilmesi için gereken eğitimlere başlama, devam etme ve bitirme fırsatı bulunmayan bireylere verilmektedir. Desteklemenin sağlanamadığı durumda mesleki eğitimin yarıda kalma riski taşıyan kişiler de bu çerçevede hedef grubun içinde bulunmaktadır (Ulusoy ve Sentürk, 2017).

2.3.2. Türkiye

Türkiye'ye baktığımızda mesleki eğitimin özellikle gençleri iş hayatına hazırlarken bir taraftan da toplumsal koşulların gerektiği bir yaşam tarzına dolaylı da olsa yönlendirdiği söylenebilir. Dolaylı olmasına karşın bu yönlendirme sınıfsal açıdan bakıldığında gayet etkili bir yönlendirmedir. Hiyerarşik iş hayatına uyum aynı zamanda sınıfsal bir konumlandırmanın da kabulünü sağlama etkisi gösterebilir. Mesleki saygınlık, bireyin kendini topluma ait hissetmesinde önemli rol oynamaktadır. Düzenli bir iş hayatı bu anlamda bireylere pozitif katkı vereceğinden, mesleki eğitimin rolünü güçlendirici bir etki yapması da o derecede mümkündür. Ancak Türkiye'de mesleki eğitimin toplumsallaştırma etkisi üzerinde karar vericilerin etkin bir politikası yoktur. Son dönemde mevduatta meslek eğitimi kapsamında bulunan imam hatip liselerini, MEB'in 2018 istatistiklerinden anlaşılacağı üzere maddi açıdan diğer tüm okul türlerinden daha çok destekleyerek, siyasal iklime göre bir toplumsallaştırma çabası gayet açıktır. Gelişimi karşılayacak bir girişim olmamakla birlikte bunun uzun dönemde nasıl bir toplumsallaştırma etkisi göstereceği de tartışmalıdır. Endüstri 4.0 ve buna uygun toplumsallaşma

konusulurken üzerinde durulması gerekli olan şey Eğitim 4.0 olmalıdır. Nitekim Almanya bugün eğitimde 4.0 standartlarını tartışmakta ve gelecek için eğitim vizyonunu diğer aktörler ile birlikte oluşturma çabası içinde gözükmektedir.

Türkiye’de Almanya’da uygulanan Meslek Eğitimi Refakat Yardımları benzeri bir yapı yoktur. Mesleki eğitim kalitesinin artırılması ve öğrencilerin sosyal sorunlarının bir şekliyle çözülmesi ve mezuniyetlerinin sağlanabilmesi için bu tür desteklemelerin ülkemizde de yapılması önemlidir. Eurostat 2017 yılı verilerine göre Türkiye, eğitimi tamamlamaksızın terk etme açısından Avrupa’da birinci sıradadır. Türkiye’de 18-24 yaş arası gençlerin yaklaşık %40’ı ortaöğretimden mezun olmadan okulu terk ettiği görülmektedir (Eurostat, 2017). Avrupa Komisyonu’nun Avrupa’da Eğitimi Erken Terk Durumu Raporu’nun Türkiye değerlendirmesi bölümünde, “Türkiye’nin erken terkin üstesinden gelecek etkili bir stratejisi bulunmamaktadır” tespitinde bulunulmuştur. Ayrıca meslek eğitimi erken terk konusu kapsamında herhangi bir tedbir alınmadığı, eğitimi erken terk sorunun çözmek için gerekli önlemlerin alınmadığı, eğitim ve kariyer rehberliği konularının önemsenmediği yine aynı raporda yer almaktadır (European Commission, 2014).

Türkiye’de toplumsallaştırma etkisinin farklı uygulamalarından birinin ceza ve ıslah evlerinde uygulandığı görülmektedir. Birçok ceza ve ıslahevi birer meslek edindirme merkezine dönüşmüş ve birçok hükümlü bu tür eğitimlerden yararlanarak meslek sahibi olmuşlardır. “Ceza infaz kurumlarında meslek sahibi olan hükümlü ve tutukluların sahip oldukları meslek ve sanatı koruyup geliştirmek, meslek sahibi olmayan hükümlü ve tutukluların meslek ve sanat öğrenmelerini sağlamak amacı ile Adalet bakanlığı bünyesinde, iş yurtları Kurumu Daire Başkanlığı (İSYDB) kurulmuştur.” Bu kurumun 2017 Faaliyet Raporuna göre; “2017 yılında 814 mesleki eğitim kursu açılmış, bu kurslarda 15.941 hükümlü çeşitli dallarda mesleki eğitimden geçirilmiştir.” Burada ilginç bir durum, örgün meslek okullarında 52 Alan ve bu alanların alt dalı olarak 204 farklı dalda eğitim öğretim uygulanmasına karşın, İSYDB’nin iş yurtlarında ise 332 işkolunda eğitim veriliyor olmasıdır. Bu eğitimler çoğunlukla üretim süreçleri ile de eşgüdümlü sürdürülmektedir. Örgün eğitim kurumlarında öğrencilerin üretime katılım oranı ise daha düşüktür. Mesleki ve Teknik Liselerin Anadolu Meslek Lisesi Programlarında okuyan öğrenciler sadece 12. Sınıfta haftanın 3 günü işletmelerde beceri eğitimine devam etmektedir. Diğer

meslek okulu türlerinde bu eğitim staj adı ile adlandırılmakta ve toplam 300 saat olarak tanzim edilmektedir. Bunun dışında bazı meslek okullarının bazı bölümlerinde döner sermaye adı altında üretim yapılmakta ve bu üretime öğrenciler de öğretmenleri eşliğinde katılmaktadır. 2017 yılında döner sermaye kazancı elde eden meslek lisesi sayısı 774 ve toplam gelir 217.197.959 TL'dir (MEB, 2018).

Buna karşın Ceza İnfaz Sisteminde Sivil Toplum Derneği'nin yaptığı bilgi edinme talebine İş Yurtları Kurumu tarafından 12.04.2016'da yanıt verilmiştir. Buna göre; iş yurtlarında iş yeri hekimi bulunmamaktadır. Türkiye genelinde faal bulunan 277 iş yurdunda yalnızca 131 iş güvenliği uzmanı bulunmaktadır. Bahsi geçen uzmanlar ise gönüllü çalışmaktadır. Çünkü iş yurtları Kurumu 6331 sayılı 'İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nun kapsamı dışında bulunmaktadır. Adalet Bakanlığı'nın yönetmeliği gereği hükümlülerin cezaevlerinde çalıştırılmasının amacı "Hükümlüyü topluma kazandırmak ve meslek sahibi olmalarına yardımcı olmak" şeklinde açıklanmaktadır. Fakat hükümlülere meslek edindirmek ve gelir sağlamak niyeti ile düzenlenen faaliyetlerin gelirleri adalet sarayları ve yeni hapishane yapımı veya iş yurtlarındaki üretim araç gerecinin bakım onarımı için kullanılmaktadır. İş Yurtları Kurumu Daire Başkanlığı'nın yayınladığı 2016 yılı faaliyet raporuna göre; Tüm gelirin 3 milyar TL'ye yakın olarak gerçekleştiği, yalnızca merkez teşkilatı için sermaye giderlerinin 309 milyonun üzerinde olduğu belirtilmektedir. Buna karşın sayısı 50 bin üzerinde olan hükümlü çalışana ödenen toplam ücret ise yalnız 30 milyon 40 bin 365 TL'dir (Cumhuriyet, 2017).

Bu istatistiklere bakıldığında Türkiye'de mesleki eğitimin ciddi sosyal problemlere ile birlikte cezaevlerinde belli bir düzeyde olduğunu söylemek düşündürücü ve bir yönüyle de rahatsız edici olmaktadır. Suça meyilli ve risk altındaki bireylerin mesleki eğitimi ile suçun önlenmesine yönelik girişimlerin toplumsal hayatın barışçıl inşasına katkısı daha anlamlı olacaktır. Bu anlamda mesleki eğitim sosyal riski ve dışlanmayı azaltıcı etkisi ile refah toplumu için iyi bir araç olabileceği asla göz ardı edilmemelidir.

2.4. İŞLETMELERİN STAJYERLERİNİ İSTİHDAM ETME ORANI

2.4.1. Almanya

Gençlerin eğitimden istihdama geçişte şirketlerin işe alma oranı, mesleki eğitimin vasıflı işçi alımında bir yatırım görevi görmesine ışık tutmaktadır. Bu oran ne kadar yüksek olursa, yatırım o kadar etkili olur. Bununla birlikte, stajyerlerin işe alınmamasının değişik nedenleri olabilir: Belki de şirketin en baştan herhangi bir stajyeri işe alma niyeti ve ihtiyacı olmayabilir ya da sadece bir kısmını istihdam etmeyi planlamış olabilir. Stajyerlerin kendileri de bir başka kariyer yolunu veya daha ileri eğitime (örneğin bir üniversite eğitime) devam etmek için bilinçli bir karar verebilme imkânına sahiptir. Buna karşın OECD 2017 Almanya ülke raporuna göre mesleki eğitim alanların alanlarında istihdam oranı %87'dir. Bu mesleki eğitimin başarı göstergesi olarak önemli bir orandır.

2.4.2. Türkiye

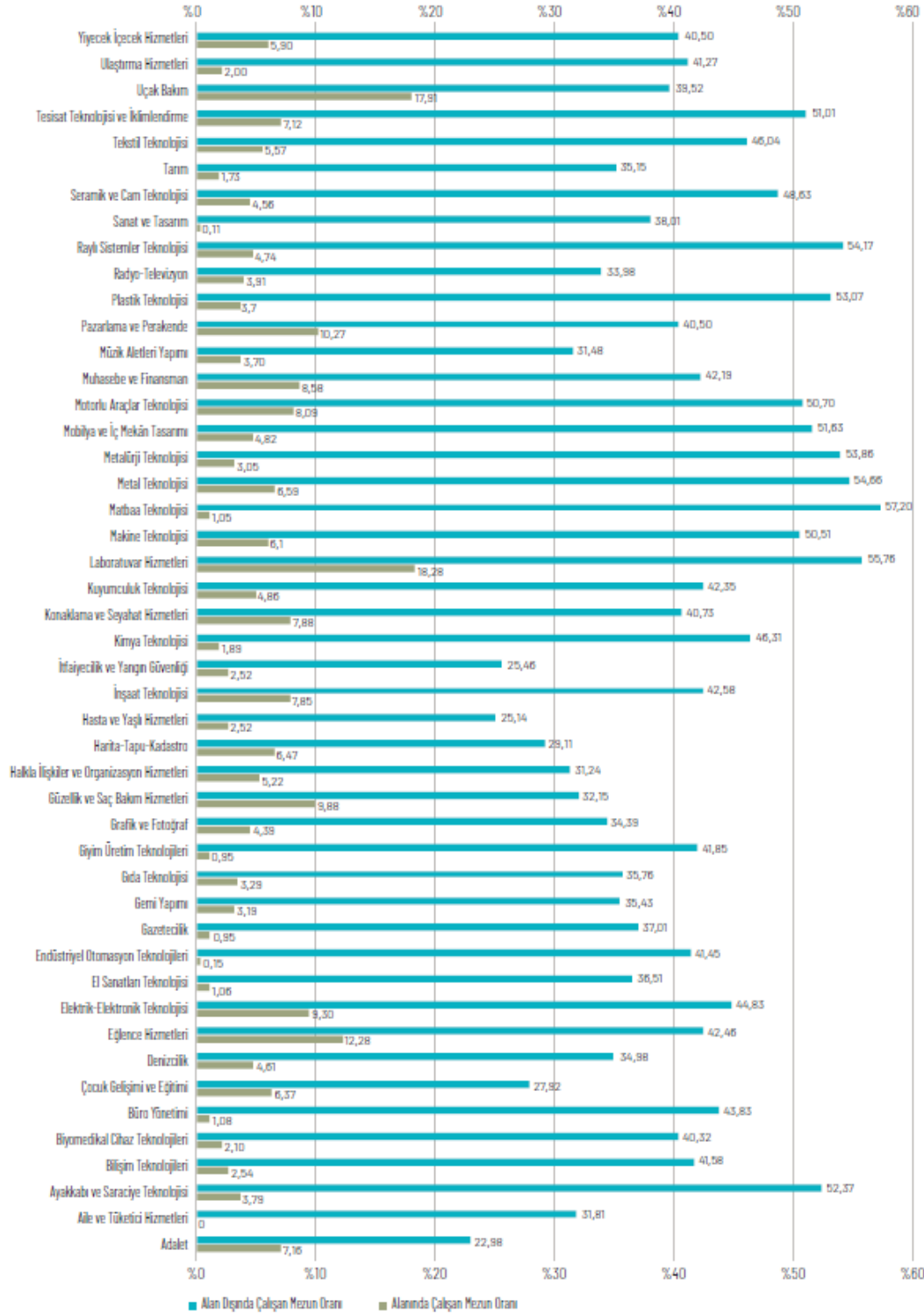
Türkiye için ise durum pek iç açıcı değildir. Mesleki eğitimin başarısından söz edilecek ise en önemli göstergeler mezunların, mezun oldukları alanda iş bulma, bu işe kolayca uyum sağlamaları ve çalışma süreklilikleridir.

Tablo 6'da görünen durum mesleki eğitimin başarısı hakkında taraflara önemli bir uyarı niteliğindedir. Buna göre Türkiye'de mesleki eğitim mezunları büyük oranda mezun oldukları alanların dışında istihdam edilmektedir. Bu durum elbette tek başına mesleki eğitimin başarısızlığını göstermez aynı zamanda planlama ile ilgili ciddi sorunlarında olma olasılığı yüksektir. İhtiyaçtan çok öğrenci yetiştiriliyor olabilir ya da ihtiyaç olan bazı dallarda mesleki eğitim yeterli değildir. Belki de ülkenin ihtiyaç duyduğu istihdam niteliklerinin tespiti yeterince gerçekçi ve doğru yapılmamış olabilir.

Her ne sebep olursa olsun bu durum sürdürülebilir bir eğitim politikasının olmadığını açıkça göstermektedir. Politik karar vericiler başta olmak üzere tüm paydaşların bu durumdan dolayı sorumluluğu vardır. Bu verilerin ortaya bakanlık eliyle ortaya çıkarılmış ve yayınlanmış olması en azından durum tespitinin objektif yapıldığı inancını doğurmaktadır. Bu aşamadan sonra olumsuz sonuçları azaltacak

koşulları oluşturmak için yapıcı, gerçekçi ve zamanın ruhunu anlayan bir yeni anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 6: “Mesleki eğitim mezunlarının alanlarında ve alan dışında çalışma oranları”



Kaynak: MEB, 2018

2.5. DEĞİŞİM PAYDAŞLAR VE UYUM

Almanya’da durum-vaka ve sistematik yaklaşım üzerinden bir mesleki eğitim modellemesi ve güncellemesi yapıldığı belirtilmektedir. Okul ve işletme ortamı arasında değişen eğitim, kuram ve uygulamayı birleştirmek için fırsatlar sağlamakta ve stajyerlerinin gerçek hayatta öğrenmelerine ve bir şirketin iş kültürünün bir parçası haline gelmesine olanak tanınmaktadır. Eğitim sürecinde durum-vaka ve sistematik öğrenmeyi birleştirmek esastır. Bu, gençlerin işgücü piyasasıyla alakalı mesleki becerileri geliştirmelerine yardımcı olmakta ancak bu gelişimin belirli bir şirketle sınırlı olmaması, benzer şirketlere de uygun olması beklenilmektedir (BIBB, 2018). Almanya’da uygulanan mesleki eğitim ile ilgili olarak mesleki eğitim standartlarının belirlenmesi yine sanayi, ticaret ve meslek odalarının liderliğinde gerçekleşmektedir.

Türkiye’de retorik olarak teorik ve pratik eğitimin bir bütün halinde uygulanması gerektiğine dair görüşleri okumak mümkündür. Eğitim bakanından öğretmene, iş adamından çalışanlara kadar hemen her aktör, mesleki eğitimin önemine, teori ile pratiğin bir sistematik içinde gençlere verilmesi gerektiğine dair söylemlerde bulunmaktadır. Elbette söylemler bu durumu gerçekleştirmek için yeterli olmamaktadır. Böyle bir sistematigi beklenen sonuçları yaratacak düzeyde gerçekleştirmek için ciddi yatırım ve politik irade gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Alman mesleki eğitim sistemi göstermektedir ki bu sonucu yaratmanın iki etkili yolu vardır. Bunlardan biri okul ortamında işletmelerde var olan üretim araç gereçlerine çok benzer araçlarla üretim süreçlerini yansıtabilecek düzeyde atölye ve laboratuvar oluşturmak, diğeri ise işbaşı eğitimleri çok iyi organize ederek teori ile pratiği en üst düzeyde birleştirebilecek ortamlar yaratmaktır. Türkiye’de bu iki konuda da yeterli düzeye ulaşamadığı kanısı yaygındır. Meslek okulları atölye ve laboratuvarları konusunda ilginç bir ayrıntı ise son yıllarda bakanlığın organize sanayi bölgelerinde açılacak özel meslek okullarını destekleyeceğini duyurmasıyla ortaya çıkmıştır. Bakanlık 05-09 Aralık 2016 tarihleri arasında “Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Atölye ve Laboratuvarlar Standartlarının Belirlenmesi Çalıştayı”nı ilgili paydaşlarla birlikte yapmıştır. Daha sonra 2002’de yayınlanarak

yürürlüğe giren özel meslek okulları yönetmeliğine, özel meslek okulları atölye ve laboratuvar standartlarını belirleyen maddeler eklenmiştir. Bu standartlar devlet okullarında ki standartlardan hayli yüksektir. Şöyle ki derslik sayılarından atölye ve laboratuvar yüzölçümlerine, sınıfta bulunabilecek öğrenci sayısından, atölye ve laboratuvarlarda bulunacak donanım teçhizat listesine kadar uzanan bir dizi koşul, organize sanayi bölge müdürlüklerinin ve diğer yatırımcıların önüne çıkarılmaktadır. Hatta 9. Sınıfa kayıt edilen öğrencinin 12. Sınıfta kullanacağı atölye ve laboratuvarların donanımı da okulun kuruluşunda hazır olması istenmektedir. Buradaki tezat bakanlığın kendisine bağlı okullarda uygulamadığı veya uygulayamadığı standartları özel okullara şart olarak koşmasıdır. Özel okulların bu standartlara uyarak kaliteyi yükseltileceği savunulabilir ancak bu aynı zamanda devlete bağlı meslek okullarının daha da az talep görmesine ve zaten akademik düzeyi düşük öğrencilerin talebi yüzünden sorun yaşayan bu okulların kalitelerinin daha da düşmesine neden olma olasılığı ayrıca dikkate alınmalıdır.

Bu açıdan Türk mesleki eğitim sisteminin, yenilikçi kapasiteyi engelleyen, merkezi ve yukarıdan aşağıya bir bürokrasi ile karakterize olduğunu göstermektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

Eğitim türleri arasında mesleki eğitim en pahalı olan türlerden birisidir. Sadece kuruluşunda yapılacak giderlerin fazla olması değil, sabit giderlerinin ve yenileme maliyetlerinin de yüksek olması bu tür eğitime yatırım yapma konusunda karar vericileri çekingen bir tutum içerisine sokabilmektedir.

Türkiye’de mesleki eğitimin değişimine kaynak olan durum ise karar verici konumundaki kişilerin ve kadroların değişimidir. Politik düzeydeki değişimler yeni birtakım değişimler silsilesi ile eğitimin diğer türlerinde olduğu gibi mesleki eğitim de etkilenmektedir. Ancak bu tür değişim çabalarının sonuçları hakkında çok fazla olumlu bir şey söylemek mümkün olamamaktadır. Temel sorunlara odaklanmayan, yerinden üretilmemiş ve sahiplenilme düzeyi düşük projeler çalışanlar için angarya, diğer birçok paydaş için ise görünmez olabilmektedir.

2.5.1. İş ve Okul

Teorik eğitimin şirket içi eğitimin bir parçası olabileceği gibi, pratik öğrenme de okul ortamında gerçekleşebilir. Bu teori işletmelerin sadece pratik becerileri ve okulların sadece teoriyi öğrettikleri, yaygın fakat sorunsal görüşle çelişmektedir. Farklı ortamlarda öğretilen teorik ve pratik bilgilerin genelde farklılıklara sahip olduğunu da belirtmek önemlidir. Okullar gerçek hayatta çalışma durumlarına odaklanmaz, bunun yerine pratik konulara ilişkin simüle edilen durumlarla ilgilenir ancak bu tür eğitim süreçleri sınıf ortamı için tasarlanmıştır. İşletmeler ise çoğunlukla teorik soruların yer aldığı sistematik bir bakışa girmek yerine, iş veya endüstrideki deneyimleri önemsemektedirler. Eğitim kalitesinin var olan potansiyele değil, eğitimin gerçekte öğrenme alanında nasıl yapıldığına bağlı olduğunu hatırlamak da bu açıdan elbette önemlidir. “Alternatif öğrenme”, deneysel olarak ölçülebilen bir gerçeklikten ziyade bir potansiyeli ifade eder. Çoğul bir alternatif sistem, bir öğrenme sürecini diğerinden ayırma etkisine sahip olabilir ve bu da parçalanmış içeriğe yol açabilir ve öğrenmeye etki edebilir. Bu durumda, eğitim alanlar basit bir dizi bağlantısı kesilmiş deneyimler kazanabilir ve sonuç olarak eğitim, biri sınavı geçmeyi amaçlayan, diğeri pratik başarıya odaklanan ayrı öğrenme süreçlerine dönüşebilir. Bu bakımdan iş ve okul ortamlarının eğitim programları açısından birbirini bütünleyici bir tasarımla planlanmış olması önemlidir.

2.5.1.1 Almanya

Alman sisteminde bu ve buna benzer durumlar için politika yapımcılar, sanayi ve ticaret odaları tarafından radikal olmayan fakat sorunlara etki edebilecek çözümler getirilmektedir. Sistemin beklenen sonuçları sağlayacak şekilde devam etmesi için tüm paydaşlar birlikte çalışmaktadır. İş ve okul ortamlarının birbirini bütünleyecek şekilde bir sürece dönüştürülmesi için paydaşlar arasında etkili bir iletişim yürütülmesi gerekmektedir. Bu iletişimi işletme ve okul arasında gerçekleşen kısmi işletme eğitim departmanları ile okul temsilcileri tarafından gerçekleştirilmekte ancak bu konudaki büyük resmin çizilmesi yani vizyonu ortaya koyacak paydaşlar daha üst kademede ticaret ve meslek odaları ile bakanlık düzeyindeki yetkililerdir. İş

ve okul arasındaki paralellik ve uyum Alman sisteminde çok büyük bir öneme sahiptir. Bu anlamda özellikle mezunların işe uyumları yakından takip edilmektedir. Okulda meslek eğitimi için oluşturulacak atölye ve laboratuvarların o işin gerçekte nasıl yapıldığı ile olan ilişkisi geçerli bir dizi ölçme ve değerlendirme ile sınanmaktadır. Almanya’da meslek okullarının standartları, akreditasyonları ve uzman kurum ve kuruluşlar için gereklilikler ‘İstihdamın Teşvik Edilmesine İlişkin Akreditasyon ve Lisans Yönetmeliği’nde (AZAV) düzenlenmektedir. Değişen üretim ve hizmet koşullarına göre bu atölye ve laboratuvarlar yenilenmektedir. Bu değişimi okul eğitiminde görevli personel işveren örgütleri ile birlikte değerlendirmekte ve ne tür bir iyileştirmenin yapılacağına, fayda maliyet çerçevesinde karar verilmektedir.

2.5.1.2. Türkiye

Türkiye’de işletmeler ve okullar arasında sistematik ve eğitimin yapılandırmasına yönelik sıkı bir ilişki bulunmamaktadır. Resmi birtakım işlemler dışında bu iki yapıyı bir araya getirecek pedagojik işlevsel bir süreç yoktur. İşletmelerde beceri eğitimi okul temelli mesleki eğitimin bir parçası olarak planlanmakla birlikte standart olmayan işletme eğitimleri çoğunlukla okulda uygulanan mesleki eğitimi bütünleyici olamamaktadır. Almanya’da önemsenen iş ve okul arasında ki uyum, mezunların işe oryantasyonu, atölye ve laboratuvarların iş ile ilişkisi vb. konular Türkiye mesleki eğitim gündeminde konuşulan ama adım atılamayan konular olarak kalmaktadır. Buna karşın bazı okul yöneticileri kurumsal ilişkiler kurarak işletmeler ile başarılı ortak çalışmalar yapabilmektedir. Bu tür iyi uygulamaların genel yapısal bir değişime etki edebilecek düzeyde olduğunu söylemek pek mümkün değildir.

2.5.2. Teori ve Pratiğin Birleştirilmesi

Bu konuda temel özellik, teori ve pratik, yansıma ve eylem, düşünme ve yapma, duruma göre ve sistematik öğrenmenin bir birleşimi olmasıdır. İş süreçleriyle ilgili şirket temelli öğrenme aşamaları bu bağlamda özellikle önemlidir ancak ikili sistemin dışındaki mesleki eğitim de bu tür pratik bileşenleri içerebilir. Örnekler arasında şirket içi uyum süreçleri ve staj bulunmaktadır.

OECD'nin raporunda tüm mesleki eğitim içinde uygulamalı yani işletmelerde yapılan eğitimin oranı ülke bazında gösterilmiştir. Almanya ile Türkiye arasında benzerlik gözükmesine karşın bu benzerliği yaratan sebep Türkiye'de faaliyet gösteren Mesleki Eğitim Merkezlerinin işyeri ağırlıklı mesleki eğitim uygulamalarından kaynaklanmaktadır. Daha önce belirtildiği gibi Mesleki Eğitim Merkezleri büyük oranda mesleki eğitimden çok ucuz işgücü kullanımına yönelik bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 7: İşbaşı Eğitiminin Toplam Meslek Eğitimi İçerisindeki Oranı

	75% or more	between 50% and 75%	between 25% and 50%	under 25%	Varies based on setting, program, field, etc.
Australia ¹					■ ■ ■ ■ ■
Belgium (Fl)	■	■	—	—	■ ■ ■ ■ ■
Denmark	—	■ ■ ■ ■ ■	—	—	—
Germany	—	■ ■ ■ ■ ■	■	—	—
Finland	■ ■ ■ ■ ■	—	—	—	—
France	■	■ ■ ■ ■ ■	—	—	—
Netherlands	■	■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■	■ ■ ■ ■ ■
Norway	—	■ ■ ■ ■ ■	—	—	■
Austria	■ ■	■	■ ■	■	—
Sweden	—	—	■ ■ ■ ■ ■	—	—
Switzerland	■	■ ■ ■ ■ ■	—	—	■
Czech Rep.	—	■	■ ■ ■ ■ ■	—	—
Turkey	—	■ ■ ■ ■ ■	—	■	—
Hungary	—	■	■ ■ ■ ■ ■	■	—
USA	—	—	■ ■ ■ ■ ■	—	—

Kaynak: OECD 2010 Uluslararası Mesleki Eğitim Sistemleri Anketi

2.5.3. İş Birliği ve Uzlaşma Kültürü

2.5.3.1. Almanya

Almanya'da iş dünyası ile hükümet arasındaki yakın iş birliği, ikili mesleki eğitim sisteminin özelliğidir. Bu, korporatizm ve federalizm ilkelerinin birlikteliğini ifade etmektedir. Federal ve eyalet hükümetleri düzenleyici ve destekleyici işler yaparken, bazı önemli sorumluluklar şirketler veya sorumlu kurumlar gibi ortaklığa dayalı birimler tarafından yerine getirilmektedir.

İkili eğitimin okul temelli bölümünün yanı sıra tamamen okul ortamında yapılan çoğu eğitim kursundan devletler sorumludur. Sosyal ortaklar, diğerlerinin

yanı sıra eğitim içeriğinin geliştirilmesinde ve güncellenmesinde rol oynamaktadır. İşletmeler eğitim pozisyonu sunmaya mecbur olmadıklarından, sosyal ortaklar yeterli sayıda eğitim imkânının mevcut olmasını sağlamaktan sorumludur. Federal hükümet, çeşitli bakanlıklar arasında dağıtılan mesleki eğitim sorumluluğu ile karmaşık müzakere süreçlerini koordine etmektedir. Federal Mesleki Eğitim ve Öğretim Enstitüsü (BIBB) rehberlerin koordine edilmesinde ve mesleki eğitim ile ilgili araştırmalarda önemli bir rol oynamaktadır. Mesleki eğitimdeki rolü, “geçiş sektörü” olarak adlandırılan Federal İstihdam Ajansı (BA) düşünüldenden daha önemli hale gelmiştir.

Alman mesleki eğitimi "Uzlaşma ilkesi" ile yürütülmeye çalışılmaktadır. Bu terim, hükümet ve işveren temsilcilerinin mesleki eğitim politikasıyla ilgili karşılıklı mutabakatını ifade etmektedir. Zor ekonomik zamanlarda bile, üretken iş birliği devam etmiştir. Örneğin, metal işçileri 35 saatlik çalışma haftasını getirme amaçlı büyük bir grev düzenlediğinde, IG Metall sendikası ve işveren kuruluşu Gesamtmetall, metal sanayii endüstrilerini yeniden organize etmek için birlikte çalışmış ve çalışanlar için yeni formüle edilmiş eğitim kılavuzlarının bir parçası olarak, ileriye yönelik yönergeler oluşturmuşlardır. Mesleki eğitim sisteminin reformlarının sosyal ortakların iradesine karşı uygulanmaması ilkesi uzun yıllar devam etmiştir. Ancak son on yılda, iki yıllık eğitim kursları başlatılması örneklerinde olduğu gibi bazı istisnai durumlarda yaşanmıştır (Euler, 2013).

Uzlaşma ilkesi, mesleki eğitimin kabul seviyesini arttırma eğilimindedir ve uzlaşmacılığı teşvik eder, çünkü sosyal ortaklar ve işgücü piyasası kuruluşları da karar verme sürecine dâhil edilir. Ancak bazı reformların daha sıkıcı ve ağır ilerleyen bir sürece yol açması ve bazen de tamamen bu reformların gerçekleştirilememesine neden olabilir. Bu nedenle, belirli sosyal ortaklık biçimleri, sınırlamalara tabi tutulmadığı takdirde, sertliğe, veto gücünün kullanılmasına ve yenilikçi fikirlerin dikkate alınmasında isteksizliğe neden olabilir.

2.5.3.2. Türkiye

Türkiye’de ise mesleki eğitimde tıkanan yollar yeni çözüm yolları aranmasına yol açmış ve bu yüzden son yıllarda özel meslek liselerin teşvik edilmesi gibi bir

sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Bu konuda elbette ki esas ihtiyaç mesleki eğitimin temeli olan teori ve pratiğin birleştirilmesi sürecinin aktörlerin iş birliği çerçevesinde başarılı bir sürece dönüştürülebilmesidir. Belki burada yatan başka bir nedene kısaca değinmekte fayda olacaktır. Teorik bir eğitimi pratik bir eğitimle birleştirmek elbette ekstra maliyetlere yol açacaktır. Hatta bu maliyetler bazı meslek dallarında diğer okul türlerine göre beş kata kadar çıkabilmektedir. Bu konuya mesleki eğitimin müşterek finansmanı başlığı altında daha detaylı olarak değinilmiştir. 26 Şubat 2019 Tarihinde MEB’in internet sayfasında yayınlanan habere göre;

Son dönemde mesleki eğitimin iyileştirilmesine yönelik birçok protokol ve proje hayata geçirilmekte olduğu ve bunlardan birisi olan “Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi”, “İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı”, “Bakanlar Kurulu’nun 7 Temmuz 2010 tarihli ve 2010/660 sayılı Kararı ile kabul edilerek, 15 Temmuz 2010 tarihli ve 27642 sayılı Resmî Gazete de yayımlanarak yürürlüğe girmiş olup, belirlenen takvimine uygun olarak uygulandığını” Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı 2010 tarihinde deklere etmiştir. Eylem planının amacı; “mesleki ve teknik eğitimin iş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda verilmesi, eğitim-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi, hayat boyu öğrenme anlayışı içerisinde aktif işgücü piyasası politikalarının etkin olarak uygulanması ve mesleksizlik sorununun giderilerek işgücünün istihdam edilebilirliğinin artırılması için Bakanlıklar, kamu kurum ve kuruluşları ile özel sektör arasında iş birliği ve koordinasyonun geliştirilmesi olarak belirlenmiştir.”

Projenin Amacı: “Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile müştereken Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” çalışmaları başlatılmıştır. Bu proje ile Organize Sanayi Bölgelerindeki (OSB) nitelikli eleman ihtiyacının temini ve istihdamın artırılmasına önemli bir katkı sağlanacağı düşünülmekte olup, OSB’lerde meslek lisesi kurulmasının hızla yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.”

Bu çerçevede sanayici ile meslek eğitimi arasında doğrudan bir iletişimin sağlanması mümkün olacağından hareketle, gereken altyapının oluşturulmasının ardından, OSB’ler içinde bazı meslek yüksekokulları, mühendislik ve işletme fakülteleri kurulması için girişimlerde bulunulması planlanmaktadır. Proje

kapsamında Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında bir protokol imzalanmıştır.

➤ *Projenin Ana Hatları:* “İki bakanlık tarafından yürütülen çalışmalar kapsamında öncelikle, ülkemizde sicil almış tüm OSB’lerle bir anket çalışması yapılmıştır. Bu anket ile OSB’lerdeki; ağırlıklı sektör grupları, nitelikli eleman ihtiyaçları, bölgede açılmasına ihtiyaç duyulan mesleki eğitim kurumları, bu kurumların açılması durumunda OSB’ler tarafından sağlanabilecek katkı gibi hususlar sorgulanmıştır. Anket sonuçlarına göre OSB’lere ne tür bir mesleki eğitim kurumu açılması hususunda belirlemeler yapılmıştır.”

➤ *Projenin Avantajları:* “Hedef kitleler itibariyle aşağıdaki şekilde özetlenebilir: OSB’lerde yer alan işletmelere;

- Okul/kurum yönetimlerinin ağırlıklı olarak OSB yönetimleri ve sanayicilerden oluşturulması,
 - Mesleki eğitim verilecek alan/ dalların OSB’lerin sektörel nitelikli eleman ihtiyacına göre okul/kurum yöneticilerince tespit edilmesi sebebiyle, OSB’lerde gerçek anlamda ihtiyaç duyulan nitelikli eleman ihtiyacının karşılanması,
 - Öğretmen tayini ve öğrenci kayıt/kabul işlemlerinin OSB’ye ait okul/kurum yönetimlerinin de görüşü alınarak MEB tarafından gerçekleştirilmesi,
 - Nitelikli işgücünün artması ile üretim kalitesinin ve verimin artırılması,
 - İstihdam edilecek öğrenciyi, üç yıllık eğitim süresi içerisinde yeterince tanıma imkânının bulunabilmesi,
 - Öğrencilerin çalıştıkları işletme kültürünü anlama ve öğrenme imkânını bulmaları neticesinde işletmeye karşı aidiyet duygusu gelişmesi.”
- Öğrencilere;
- “Öğrencilikleri süresince sigorta işlemlerinin 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’na göre düzenlenmesi,
 - Öğretmenler ve usta eğiticiler nezaretinde mevcut işgücüne aktif katılım yaparak özgüven kazandırılması,
 - Sadece ihtiyaçları doğrultusunda teorik ve pratik eğitimin verilmesi,
 - Seçtikleri meslekle ilgili iş hayatını öğrenim esnasında tanımaları,
 - İş imkânının öncelikli olarak bünyesindeki okul/kurumda öğrenim gördükleri OSB’ler tarafından sağlanması,
 - Ulaşım ve yiyecek ihtiyaçlarının imkânları ölçüsünde OSB’ler tarafından karşılanması,”

Projenin yukarıda belirtilen avantajlarının yanı sıra uygulamalı eğitimlerin OSB’lerdeki işletmelerde gerçekleştirilmesi öngörüldüğünden;

- Açılacak okullarda atölye, laboratuvar vb. uygulamaya yönelik alanların ihtiyaca göre tesis edilmesi,

- *Uzmanlık alanlarına göre öğretmenlere, değişik firmalarda farklı üretim süreçlerini görme ve güncel teknolojileri inceleme ve öğrenme fırsatı vermesi, gibi avantajları da sağlayacağı öngörülmektedir” (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2018).*

Yine aynı bakanlar kurulu kararına dayanarak Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğinde “Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi” Protokolü imzalanmıştır. Protokol OSB’lerde bulunan mesleki eğitim okullarının/kurumlarının kapasitelerinin geliştirilmesi ve/veya yeni özel veya resmi meslek liselerinin kurulmasının hızla yaygınlaştırılması hususunda usul ve esaslar ile tarafların yükümlülüklerini belirlemektir.

Bu süreçte önce Türkiye genelinde bulunan yaklaşık 300 OSB ye 300 meslek okulu oluşturulması hedeflenmiştir. TOBB ile MEB arasında 81 ilde 81 meslek lisesi projesi adı ile imzalanan protokolle birlikte iş birliğine gidilmiştir. Proje kapsamında TOBB, sektörden gelen talepler doğrultusunda bu okullarda eğitim ortamlarını ve eğitim programlarını düzenlemesi, bunu yaparken üniversitelerden destek alması ve başarılı öğrencilere burs vermesi kararlaştırılmıştır.

“Meslek liselerinde “özel sektör” dönemi başlıyor”. Sloganı ile açıklanan proje hakkında Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Başkanı Rifat Hisarcıklıoğlu, “Bu pilot projeyle geliştireceğimiz kamu-özel sektör ortak yönetim modelini, daha sonra tüm mesleki eğitim sistemine yaygınlaştıracamız” diyerek ileriye dönük bir iddia ortaya koymuştur. Aynı çerçevede Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk Protokol töreninde, “Ekonomide orta gelir tuzağından söz ediliyorsa, bu aslında orta eğitim tuzağıdır. Yani eğitiminiz iyileşirse ekonominiz iyileşecektir” mesajını vermiş ve “bu bağlamda böyle bir adım atıyor olmanın mutluluğu içindeyiz” diye düşüncelerini belirtmiştir. Selçuk, “Tabii ki iş dünyasından da beklentilerimiz var. Bu protokol çerçevesinde gereken desteği vermek için taahhüt altına girdiler. Çünkü artık mazeretimiz kalmadı. Bazı sorunlar, bazı beklentiler vardı. Hepsi oldu. Almanya’da mesleki teknik okulların yüzde 80’i özel sektörün desteklediği okullardır. Bizde bu oran yüzde 4 civarında. Ben tüm bu çalışmaların bir başlangıç olduğunu düşünüyorum” diyerek yürütmenin bu proje hakkındaki duruşunu ve iş çevrelerinden beklentilerini belirtmiştir.

Bu beyanatlardan ilginç bir nokta ise TOBB Başkanı'nın yaptığı şu konuşmada yer almaktadır. “Milli Eğitim Bakanımızın cesur ve kararlı politikası sayesinde Türkiye’de bir ilk başlıyor. Piyasada talep gören niteliklere göre hazırlanan, yeni ve dinamik bir mesleki eğitim modeline geçiyoruz. 81 ilde 81 meslek lisesi, protokol kapsamına alınıyor. Odalarımız ve borsalarımız vasıtasıyla buralardaki mesleki eğitimin dinamik, sektörün ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanmasını sağlayacağız. Eğitim içeriklerini Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (ETÜ) desteğiyle hazırlayacağız. Bu okullardaki öğretmenlere, hizmet içi eğitimi ve iş başı eğitim vererek, onları da geliştireceğiz. Buralardan mezun meslek liseliler iş hayatına hazır yetişecekler. Söz konusu gençler, ara elman değil, aranılan eleman olacak.” Geleceğe dönük kendi bakış açısıyla olumlu bir tablo çizmeye çalışılan bu beyanatta “ara eleman değil aranılan eleman önermesi altında bir kafa karışıklığı durumu yattığı açıktır. Esasen bilinçaltında oluşturduğumuz bir algının tezahürü olarak söylenmiş olabileceğini düşünmek mümkündür. Şöyle ki 3308 sayılı mesleki eğitim temel kanunun ana amacı piyasanın ihtiyaç duyduğu iş gücünü yetiştirmektir. Yıllardır bu iş gücü ara eleman olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamda birçok işveren ara eleman bulamadığını hatta bazıları bu nedenle yeni yatırımlar yapmakta çekimser kaldıklarını belirtmektedir.

Belki de bu konuyu tartışmaya ara eleman kavramının ne anlam ifade ettiğini inceleyerek başlamak daha yararlı olacaktır. Ara eleman Türk Dil Kurumuna göre; Meslek liselerinin, meslek yüksekokullarının veya halk eğitim merkezlerinin yetiştirdiği işçi anlamına gelmektedir. Eleman kelimesi açık şekilde malumken başındaki ara kelimesinin ne anlam kattığı şu şekilde açıklanabilir; Ara eleman mühendis ile vasıfsız çalışan arasında teorik ve pratik iş koordinasyonu sağlayan çalışandır. Özellikle 1980 ve sonrası dönemde Türkiye’de sektörel üretim becerileri ile eğitim sistemi karşılaştırıldığında birbirlerini tam olarak karşılayamadıkları düşüncesi yaygındır. Çalışanların büyük bir kısmının vasıfsız olmasına karşın beyaz yakalı denilen üst düzey eğitilmiş çalışanların mesleki terminolojisi ile konuşabilen ve aynı zamanda pratik becerileri ile vasıfsız işçilere rehberlik edebilecek çalışanlara ihtiyaç duyulmuştur. Ara eleman kavramı bu nedenle ortaya atılmış olup işçi pratiği ile çalışabilen ayrıca mühendis tarafından verilen teorik direktifleri kavrayabilecek düzeyde mesleki bilgiye sahip çalışanı tarif etmektedir. Ancak son zamanlarda anlam

kayması olmuş ve en alt düzey işçi olarak anlaşılmaya başlanmıştır. Bazen de mühendislerden daha çok kazanan ara eleman meslekleri haberleri ile kafalar iyiden iyiye karışmaktadır. Esasında ara eleman tam da teori ile pratiği birleştirerek eğitimini tamamlamış kişiyi tarif etmektedir. Zamanla vasıfsız işçi kavramının azalması ile birlikte ara eleman kavramı da anlam değişimine uğramıştır. Ancak burada ara eleman yetiştiren eğitim kurumlarının zamanla eğitim kalitelerinin düşmesi, sosyal paydaşların mesleki eğitime verdiği değerin azalması ve üretim süreçlerinin değişmesi gibi etkilerinde ara eleman kavramının anlam değişimine etki etmiş olabileceği ihtimal dâhilindedir.

Ara eleman yerine mühendis yetiştireceğiz diyerek yola çıkan İzmir AOSB Özel Nedim UYSAL Mesleki ve Teknik Eğitim Lisesi Türkiye’de kurulan ilk özel meslek okullarından birisidir. Birçok üst düzey politikacı ve karar verici okulu ziyaret etmiş ve okul hakkında beğenilerini dile getirmişlerdir. Hatta Bilim ve Sanayi Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında imzalan ve 300 organize sanayi bölgesine 300 meslek lisesi yapılmasını hedefleyen protokol adı geçen bakanlıkların bu okulu bakan düzeyinde yaptıkları ziyaretlerinden hemen sonra ortaya çıkmıştır.

Çiğli Atatürk Organize sanayi Bölge Müdürlüğü tarafından kurulan Özel Nedim Uysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 2019 kayıt koşulu olarak Liseye Geçiş Sınavında ilk %5’lik dilimde olma şartı aramaktadır. Bu, birçok nitelikli okuldan daha özel bir koşulu belirtmektedir. Bir meslek lisesinin bu kadar üst düzey bir ilgi görmesinin nedenlerine okulun açık kaynaklarından yararlanılarak bakılacak olursa;

- Özel bir okul olmasına karşın velinin herhangi bir ücret ödememesi
- Öğretmenlerin alanlarında yetkin olması
- Atölye ve laboratuvarlarının işletmelerde devam eden üretim süreçleri ile paralellik içermesi
- Okul ortamının ve koşullarının öğrenci motivasyonu açısından pozitif özellikte olması
- Üniversiteye geçişlerde öğrencinin başarılı olacağı algısı
- Tüm öğrencilerin mühendis olması için eğitildiği iddiası
- Yükseköğrenime devam etmese bile öğrencilerin kolaylıkla istihdama erişebileceği iddiası

Yine okulun açık kaynaklarından edinilen bilgiye göre okulun toplam yatırım maliyeti 40 milyon TL’dir. Devletin özel meslek okullarına öğrenci başına yaptığı ortalama 5900 TL teşvik miktarı düşüldükten sonra öğrenci başına maliyet yıllık 7350TL toplam maliyet ise 13250 TL civarındadır.

Kısa sürede tüm paydaşlardan bu derecede bir sosyal kabullenme gerçekleştiren bu okulun başarısının altında yatan en önemli etkenler ise mesleki eğitim ile ilgili olarak ortaya konulan vizyon, fonlama düzeyi ve yönetim becerisidir. Bu okul Türkiye’de birçok OSB Müdürlüğüne örnek olabilecek yapıdadır ve mesleki eğitiminde fark yaratabilecek bir süreci başlatabilecek özelliklere sahiptir. Burada ki temel ihtiyaç güçlü OSB Müdürlükleri ve benzeri kurumların varlığıdır. Bunların olmadığı bölgelerde bölgesel geri kalmışlık riski ile birlikte bu riski azaltabilecek mesleki eğitim kurumlarının oluşturulması da daha zor şartlar içermektedir.

OSB Müdürü Hilmi UĞURTAŞ okul kurulmadan önce birçok “fırsatçı” girişimcinin kapılarını çaldığını fakat “bu uyanıklara dur dedik” diyerek mesleki eğitimde verilen devlet teşvikinden dolayı yatırım iştahı taşıyan girişimcilere eleştirilerini belirtmiştir. Bu girişimcilerin devlet teşviki üzerine hiçbir şey katmadığını belirten UĞURTAŞ, mesleki eğitim açısından kendi sorumluluğunu nihayet hatırlamış bir işveren olarak konuşmaktadır. Nihayetinde devlet teşvikleri kalktığı, bu okul mezunlarının yükseköğretim başarıları ve istihdam oranları netleştiği dönemde okul başarısının daha gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi gerekecektir. Bu konular ile ilgili birçok sorun ortaya konulabilir ancak tartışmaya bir referans getirmek, tartışma zeminini daha anlaşılabilir bir düzeye oturtabilir. Bu konuda ana referansın ülke içinde yerleşik üretim biçimi yani istihdama yol açan ve istihdam edilecek bireylerden beklenen özellikleri belirleyen üretim yöntemleri olmalıdır. Bu nedenle öncelikle Almanya ve Türkiye arasında öncelikle ne tür üretim yöntemi benzerlikleri ve farklılıkları var olduğuna kısaca bakmak gerekecektir.

2.5.4. Üretim, İstihdam ve Mesleki Eğitim

Bir ülkenin ekonomik sektörlerinin büyüklüğü ve katma değeri o sektörlerdeki istihdamı doğrudan etkilemektedir. Bu açıdan mesleki eğitim politikaları belirlenirken öncelikle ülkenin ekonomik sektörel dağılımının ve

gelecekte istihdam yaratacak ve gelişme eğilimi olan sektörlerin belirlenmesi önemlidir. Bu açıdan Türk ve Alman mesleki eğitimlerini karşılaştırırken bu konuları da ele almak ve mesleki eğitimin dizaynında ne kadar dikkate alındığına bakmak yararlı olacaktır.

2019 yılı itibari ile Almanya’da işsizlik oranı %3,4 iken Türkiye’de %14’e ulaşmıştır. İşgücüne katılım oranı Almanya’da erkeklerde %83, kadınlarda %72 iken Türkiye’de erkeklerde %76, kadınlarda ise %32’dir (ILO, 2018). Bu rakamlar ışığında istihdamın artırılmasına yönelik politikalar belirlenirken, mesleki eğitimin rolü üzerine tekrar tekrar değerlendirmeler yapmak faydalı olacaktır.

2.5.4.1. Almanya

Almanya Dünya’nın dördüncü büyük ekonomisi olarak üretimde yüksek teknoloji ağırlıklı üretim yöntemleri kullanmaktadır. 2011 yılında Almanya’da Hannover Fuarında dillendirilen Sanayi 4.0 (4. Sanayi Devrimi) artık üretimde yeni bir paradigmanın ortaya çıktığını göstermektedir (Sinan , 2016).

Almanya, mühendislik deneyiminin de katkıları ile Endüstri 4.0 açısından öncü ülkeler arasında yer almıştır. Almanya’nın Endüstri 4.0 gelişimi vizyonunu yönetmek amacı ile Endüstri Platformu 4.0 kurulmuştur. Bu platform, Alman Federal Ekonomi İşleri ve Enerji Bakanlığı ile Alman Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı yönetiminde faaliyet göstermektedir (Platform Industrie4.0, 2018).

Endüstri 4.0’ın bütünlüklü Siber-Fiziksel sistem özellikleri, geleceğin akıllı fabrikalarında oluşturulacak endüstriyel ağlar hakkında ipuçları vermektedir. PWC dergisinde yayınlanan bir makaleye göre, “Alman firmalarının yüzde 50’si sanayi ağları konusunda plan yaparken, yüzde 20’si hali hazırda Sanayi 4.0’ın akıllı fabrikasına geçiş yapmıştır.” Alman Ulusal Bilim ve Mühendislik Akademisi’nin (ACATECH) 2013 yılında meseleyi “manifesto” olarak sunması olaya kuramsal bir boyut katmıştır. ACATECH’in Sanayi 4.0 forumunun sonuç raporunda yeni dönemin getirmek üzere olduğu yenilikler arasında işgücü ile alakalı şu ifadeler yer bulmuştur;

- “Çalışanlar için işyerinde yeni sosyal altyapı, bireysel farklılıklara duyarlı iş yapısı,
- Daha iyi iş/yaşam dengesi” (ACATECH, 2013).

Almanya'nın vasıflı iş gücüne sahip olması ve endüstriyel ve ekonomik gelişmelerin vasıfsız iş gücünü istihdam dışı bırakması ile oluşacak bir işsizlik sorunu riskini azaltmaktadır.

Almanya Federal İstatistik Ofisi (DESTATIS) 2018 verilerine göre işsizlik %3,2, kişi başına GSYİH ise 40,843 ABD Doları olan Almanya, dünyanın dördüncü büyük ekonomisine sahiptir. Bunların yanı sıra DESTATIS verilerine göre, yaklaşık 15,5 milyon insan yoksulluk veya sosyal dışlanma ile karşı karşıyadır.

Tablo 8: Almanya Ekonomik Faaliyetlerinin Sektörel Dağılımı

Ekonomik Faaliyetlerin Sektörel Dağılımı	Tarım	Sanayi	Hizmetler
Sektörlere Göre İstihdam (<i>Toplam İstihdamın % olarak</i>)	1,4	27,7	70,9
Katma Değer (<i>GSYH içindeki pay %</i>)	0,6	30,5	68,9
Katma Değer (<i>Yıllık Değişim %</i>)	0,3	1,7	1,9

Kaynak: WorldBank, 2016

Tabloda görüldüğü üzere Almanya'da tarım nüfusu çok düşüktür. Ağırlıklı istihdam hizmet sektöründe ve sanayi sektöründedir. Hizmet sektörüne yönelik mesleki eğitim en az sanayi sektöründe olduğu kadar ciddiye alınmakta ve meslek tanımları sürekli yenilenerek güncellenmektedir. Hizmet sektöründe yer alan birtakım kamusal işler için mesleki eğitim şarttır. Aynı zamanda Almanya'da F. Schneider'in 2013 yılı araştırmasına göre 8 milyona yakın kayıt dışı çalışan vardır.

2.5.4.2. Türkiye

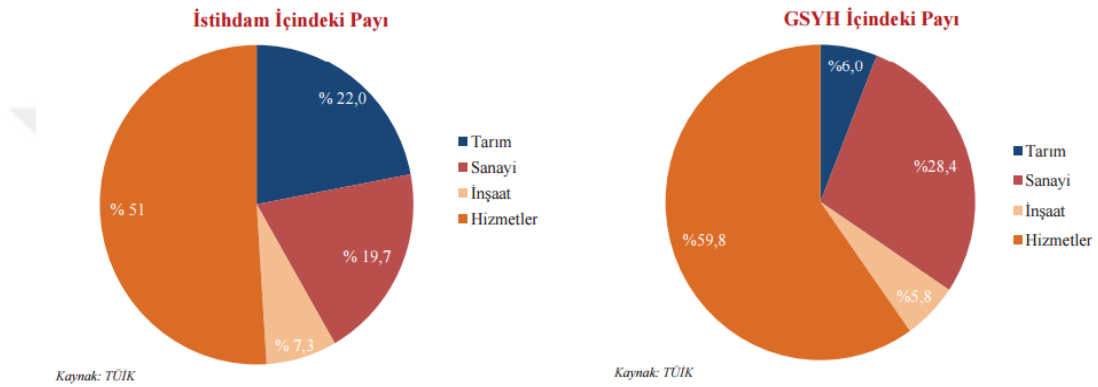
Türkiye'de işgücü özellikleri dikkate alındığında Endüstri 4.0'a uyum sağlanmadığı durumlarda dahi istihdam sorununun çoğunluğu vasıfsız işgücünden dolayı gerçekleşmektedir (Bulut, 2017 Sayı:7). Vasıfsız işgücünün en önemli nedeni mesleki eğitimin yetersiz ve verimsiz olması gösterilebilir.

Türkiye karşılaştırmalı bakımdan üstün bulunduğu küresel rekabet gücünü yitirmesi ya da rekabet gücünün kısmen azalması halinde küresel pazar payında bir düşüş oluşabilecek, işsizlikte artan bir oran ve işgücü seviyesinde azalma ile karşılaşabilecektir. Bu tip bir senaryoda Türkiye, yatırımın düşük düzeylerde gerçekleştiği ve düşük katma değere sahip olan üretim ile ekonomik kısır döngü ile

karşı karşıya kalabilecektir. Endüstri 4.0 ile küresel rekabet gücünü arttırıcı yatırımlar gerçekleştirerek, küresel pazar payını artırabilecek ve vasıflı işgücü oranını yükseltebilecektir (TÜSİAD, 2016: 37).

Bu öngörü gerçekçi olmakla birlikte nitelikli işgücü Endüstri 4.0 teknolojilerinin yerleşmesi ve üretim metodu olarak ülke çapında tüm sektörlerle yayılmasının ön koşulu kabul edilmelidir. Vasıflı işgücü olmadan herhangi bir sektörde endüstriyel seviyeyi artırmak güçtür.

Tablo 9: Türk Ekonomik Faaliyetlerinin Sektörel Dağılımı



Kaynak: TÜİK, 2016

Tablo 9'a göre Türkiye'de istihdam hizmet, sanayi, tarım ve inşaatta yoğunlaşmıştır ancak tarım sektörü istihdam oranında katma değer sağlamamaktadır.

TÜİK verilerine göre; “Şubat 2018 döneminde herhangi bir sosyal güvenlik kuruluşuna bağlı olmadan çalışanların oranı, bir önceki yılın aynı dönemine göre 0,6 puan azalarak %32,2 olarak gerçekleşmiştir. Tarım dışı sektörde kayıt dışı çalışanların oranı ise bir önceki yılın aynı dönemine göre değişim göstermeyerek %21,7 olarak gerçekleşmiştir” (TÜİK, 2018).

Türk Girişim ve İş Dünyası Konfederasyonu (TÜRKONFED) ve Sektörel Dernekler Federasyonu (SEDEFED) iş birliğiyle hazırlanan “Dijitalleşme Raporuna” göre, Türkiye’de Endüstri 4.0’a en çok yaklaşan sektör 2.9 seviyesi ile otomotiv olurken, tarım ve seracılık endüstri 2,1 seviyesinde kalmıştır. “Dijital Anadolu 2” başlıklı rapora göre, tekstil ve hazır giyim sektörü, teknik altyapı, akıllı üretim ve insan ile organizasyonda endüstri, 2,4 seviyesinde yer almaktadır. Rapora göre her sektörde dijital dönüşümün finansman boyutu, azımsanmayacak bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (TÜRKONFED, SEDEFED, 2018).

Türkiye'ye ait büyüme rakamları ile birlikte TÜİK tarafından yayınlanan kişi başı milli gelir verileri 2018 yılında 2007 yılının da gerisine yani dolar cinsinden 9 bin 632'ye gerilemiştir (TÜİK, 2018).

Türkiye ekonomisiyle birlikte gelişme gösteren ve gayri safi milli hasıla içinde en önemli payın sahibi olan İmalat Sanayi, Ulaştırma ve Haberleşme ile Toptancılık ve Perakendecilik sektörlerinde büyümenin devam edeceği öngörüsü yapılmaktadır. Geçen 10 yıl içerisinde ekonomide en büyük paya sahip bulunan İmalat Sanayi ile Toptancılık ve Perakendecilik sektörü Türkiye Ekonomisiyle benzer oranda (%5'lik) büyüme gerçekleştirmiştir. Türkiye Ekonomisinin üstünde büyüyen sektörler ise %9 ile Mali Aracı Kurumlar, %6 ile Ulaştırma ve Haberleşme sektörleridir. Gelecek 10 yıl içerisinde Türkiye ekonomisi açısından daha yüksek oranda büyüme gösterebilecek sektörlerin geçmiş eğilimlerine dayalı verilerin analizleri ile yola çıkarak İmalat Sanayi, Ulaştırma ve Haberleşme ile Mali Aracı Kuruluşlar olacağı öngörülmektedir. Kişi başı milli gelirdeki yükseliş trendi, genç ve artan nüfus etkisiyle farklılaşan tüketim alışkanlıkları sonucu ile tüketimde %12'lik bir büyüme görülmüştür. Tüketimi artan ürünlerin başında temizlik ürünleri %15 oranında artarken, gıda ve içecek %12, kişisel bakım ürünleri %11 oranında artmıştır. Sektör bazında dikkate değer trendler ise; perakendecilik sektörünün sonraki 5 yılda %10 civarında artışı beklenmektedir (BESFİN, 2013 s. 13).

Bankacılık, endüstriyel üretim, enerji, inşaat, otomotiv ve telekomünikasyon sektörel olarak Türkiye'nin istihdam yaratan sektörleridir. Ayrıca bu sektörler dışında tarım da önemli bir istihdam içeren sektördür. Ancak üretim metotları geliştikçe istihdam oranı azalan bir sektör olarak karşımıza çıkmaktadır. Modern tarım üretimi daha çok makineleşme ile gerçekleşmekte ve insan gücünün kullanımının azaldığı bir sektördür. 2015 Birleşmiş Milletler verilerine göre Tarım nüfusu Fransa'da ve Hollanda'da %3'ün ve 1 milyonun altında olmasına karşın tarım üretimi ve ihracat miktarları Türkiye'ye göre daha fazladır. Türkiye'nin aynı zaman diliminde tarım nüfusu %23 civarındadır. Tarım konusunda yapılacak mesleki eğitim ve üretimde modernleşme artı bir istihdamdan çok yeni işsizler oluşmasına neden olabileceği öngörülmektedir.

Almanya'da uygulanan eğitim sistemi ile Türkiye'ye göre çok daha fazla meslek dalında mesleki eğitim verilerek istihdama erişimde mesleki eğitim etkin bir

unsur olarak kullanılmaktadır. Türkiye’de üniversite düzeyinde olan bazı meslekler bile Almanya’da mesleki eğitim kapsamında yer alabilmektedir. (Bankacılık, hemşirelik, anaokulu öğretmenliği vb.)

Türkiye’de mesleki eğitimin gerçekçi ve yeterli düzeyde sektörel gelişimi baz alarak planlandığı tartışılması gereken bir konudur. Bazı sektörlerde hiçbir mesleki eğitimin olmaması bazı sektörlerde çok az olması gibi örnekler görmek mümkündür. Örneğin enerji konusunda mesleki eğitim toplam mesleki eğitim içerisinde çok az bir orana sahiptir. Gelişen sektörlerle yönelik meslek eğitimi planlaması özel okullar eliyle piyasanın iştahına bırakılmıştır.

Örnek olarak özel sağlık meslek liselerinin gelişimi gösterilebilir. Türkiye genelinde 2013 yılında 341 sağlık meslek lisesi devlete bünyesinde faaliyet gösterirken, 2009 yılında yalnızca bir olan özel sağlık meslek lisesi sayısı 166’ya varmıştır. Devlete okulu statüsündeki sağlık meslek liselerinde 81 bin öğrenci, özel sağlık meslek liselerinde ise yaklaşık 15 bin öğrenci eğitim görmektedir. 2013 yılına ait bu rakamlara 2018 yılında neredeyse 4 katına ulaşmış olup devletin uyguladığı önlemlere rağmen hala birçok özel sağlık meslek lisesi kurulmaktadır. Sağlık meslek liselerinin sayılarının bu şekilde artmasının nedeni ise mezunların daha kolay iş bulma umudu olmasıdır. Bu durum büyük ölçekte özel hastanelerin artması ile ortaya çıkan bir istihdam artışının sonucudur. Bu orantısız büyüme ile birlikte 2020 yıllarında sağlık alanında büyük bir istihdam fazlası oluşması beklenmektedir. Bunun örnekleri 2015’den beri ortaya çıkmaya başlamış olup eğer bu hususla ilgili önlem alınmaz ise devam eden 10 yıl içinde 100 binden fazla istihdam fazlası olacağı düşünülmektedir. (Kafka Dil Akademisi, 2018).

Lojistik, havacılık, mekatronik, yenilenebilir enerji sistemleri vb. bazı meslek dalları gelişen sektörler olarak gösterilirken bu alanları içeren bazı özel okulların kurulması ve bazı devlet okullarında alanların açılması özellikle ebeveynlerden gelen bir talebin ve piyasanın bunu arzı sonucu olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Meslek dallarına göre öğrenci oranlarının veri olarak bulunamaması bu açıdan bir karşılaştırma ve yorumlama için engel oluşturmuştur.

Özetle Almanya’da paydaşlar gelişen teknoloji ile uyumlu olarak bir işgücü piyasası yaratmaya Türkiye’den daha fazla önem vermektedir. Bununla birlikte eğitimin geleceği ve günün gereksinimlerine uygun eğitim uygulamaları konusunda

Türkiye’de bulanık bir ortam vardır. Ülke politikalarının ekonominin yönü hakkında belirgin bir işaret vermemesi, işgücü piyasasının buna bağlı olarak dağınık kalması ve eğitim planlamasının verimli yapılamaması sorunları artırmaktadır.

2.5.5. İkili Yaklaşımın Faydaları

Alman meslek eğitimi temel olarak ikili (dual) yaklaşıma dayanmaktadır. Bu yaklaşım Almanya’da ve bu sisteme benzer sistemler uygulayan İsviçre, Hollanda, Avusturya gibi ülkelerde de işe yaradığı ve faydalı olduğu görüşü ağır basmaktadır. İkili eğitim, iki farklı eğitim ortamında yapılan paralel eğitimidir. Bir meslek okulunda ve bir teşebbüste, öğrenciler teorik eğitimin yanı sıra değerli pratik beceriler edinmektedirler. Ortalama üç yıllık bir eğitimin sonunda öğrenciler, ilgili meslek odasının gerçekleştirdiği bir sınava girmekte ve dünyaca tanınan uzmanlık sertifikası almaktadırlar.

Mesleki eğitim Almanya’da 1869’da işverenlerin genç işçilerini eğitmek zorunda oldukları bir yasaya kadar uzanan uzun bir geleneğe sahiptir. Günümüzde Almanlar toplamda 400’e yakın meslek arasından ve okul dışında sadece diploma ile değil pratik beceriler arasından da seçim yapabilir.

Sınavı geçen gençler, mesleğini icra etme hakkı veren bir sertifika almaktadır. Bu sertifika aynı zamanda kalifiye olarak iş bulmak ya da kendi işlerini kurmak için yeterince yetenekli oldukları anlamı da taşımaktadır. Avusturya’daki en başarılı girişimcilerin %40’ı bu tür mesleki eğitimi tamamlamıştır (OECD, 2017). Eğitimden sonra, öğrenci ve şirket birbirine herhangi bir sözleşme ile bağlı bulunmamaktadır. Her iki taraf da ilişkilerini sürdürüp sürdürmeyeceğine ve sözleşme yapıp yapmama konusunda karar vermekte özgürdür.

2.5.5.1. Alman İkili Sistemin Avantajları

- *Bu tür bir eğitim yaklaşımı sayesinde, şirketler mesleki eğitimin içeriği ve organizasyonu üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Böylece şirkete özgü teknik bilgileri daha kolay bir şekilde iletebilir ve nitelikli personel sağlayabilirler.*
- *Stajyerler daha fazla mesleki esneklikle değil, kariyer gelişimi için sağlam bir temel alırlar. Ek olarak, günümüzün profesyonel dünyasında gerekli olan kapsamlı bilgileri edinebilirler.*

- Devlet, toplum ve gençlik işsizlik ile mücadelede bir araç olarak mesleki eğitimden yararlanmaktadır.
- Uzmanların yeterlilik seviyesini yükseltmek, tüm ekonomiyi olumlu yönde etkileyen bir başka avantajdır.

2.5.5.2. Paydaşların Kazanımları

2.5.5.2.1. Stajyerler

- Pratik beceri ve deneyim kazanmaktadır.
- İşgücü piyasasındaki beklentileri karşılayacak şekilde gelişim sağlamaktadır.
- Eğitim sırasındaki çalışmalarının karşılığını ücret olarak almaktadır.

2.5.5.2.2. Devlet

- İkili sistem, genç işsizliğin çok düşük olmasına yardım etmektedir.
- Devlet kamu harcamalarından tasarruf sağlar çünkü yalnızca meslek okullarına fon sağlar ve pratik eğitimi işletmeler finanse etmektedir.
- Sistem yaşam boyu öğrenme için çeşitli fırsatlar ve kriz anları için çok esnek bir araç sunmaktadır.

2.5.5.2.3. İş Dünyası

- Talep edilen mesleklerde nitelikli işgücüne erişimini sağlamaktadır.
- Öğrenciler (ve potansiyel çalışanlar) şirketin ihtiyaç duyduğu özel becerileri öğrenmektedirler.
- Yeni işe alımların başlaması için zaman ve maliyetten tasarruf sağlamaktadır.
- Personelin sadakati artmaktadır.
- Devletten vergi indirimleri ve mali destek sağlanmaktadır (Euler, 2013 ss. 8-49).

Her biri kendi özel öğrenme kültürüne sahip farklı öğrenme ortamları, kursiyerlere yeni şeyler yaşamalarını, soru sormalarını ve ufuklarını genişletmelerini sağlayarak öğrenmeyi teşvik etmektedir. Pratik şirket içi eğitim, gerçek yaşam koşullarında bütüncül öğrenmeyi kolaylaştırırken, işyerinin dışındaki eğitim ortamları, derinlemesine düşünme ve öğrenme sürecini her stajyerin durumuna daha yakından uyarlama fırsatları sunmaktadır.

İş arama teorisine göre, ileri mesleki eğitim gibi aktif iş gücü piyasası politikaları, katılımcıların becerilerini geliştirerek, işverenlere çalışmaya istekli olduklarını işaret etmekte ve katılımcıların istihdam beklentilerini artırabilmektedir. Beşerî sermaye teorisi, mesleki eğitime katılımı, insan sermayesine yapılan bir

yatırım olarak yorumlamaktadır. Bir yandan, bu tür yatırımlar ilk başta bir iş sahibi olma ve daha yüksek ücretler kazanma garantisi verebilmektedir (Becker, 1962 ss. 9-49). İşgücü piyasasının dışında kalma olasılığı azaltılabilir ve iş arama etkinliği artırılabilir. Eğitim, sosyal izolasyonu da önleyebilir (Raaum, Torp, ve Zhang, 2002).

İkili eğitimin faydaları konusunda geniş bir uzlaşa yakalamak mümkündür fakat Almanya ve Türkiye mesleki eğitimleri ayrı ayrı incelendiğinde benzer fayda düzeylerinde oldukları pek söylenemez. Örneğin daha önce yer verdiğimiz mezuniyet sonrası istihdam verileri her iki ülke mesleki eğitiminin ne düzeyde verimli bir faydaya dönüştüğü konusunda fikir vermektedir. Ancak Türkiye’de meslek okullarında, Alman meslek okullarında uygulanan benzer işbaşı eğitim süreçleri mevcuttur ve somut birtakım olumlu sonuçlarından bahsedilebilir. Öğrencilerin iş yaşamını deneyimlemeleri ve işe geçişte daha yumuşak bir geçiş sağlaması, işverenlere, işgücü ihtiyaçlarını karşılamada bir seçenek sunması ve işletmelerde beceri eğitimi boyunca iyi performans gösteren stajyerleri istihdam etmeleri gibi olumlu sonuçları örnek gösterilebilir. Ancak Türk mesleki eğitiminden mezun öğrencilerin staj eğitimini tamamladıktan sonra dahi iş hayatına hazır olduklarını söylemek güçtür. Bu algıyı ortaya çıkaracak görüşler özellikle işveren örgütlerinin temsilcilerinin beyanlarında sıkça karşılaşılmaktadır.

Türkiye’de işletmelerde beceri eğitimi gören öğrenciler ve çıraklık kapsamında işletmelerle sözleşme imzalayan çıraklar ücret alırlar. Bu ücret kanunla belirlenmektedir ve ülkenin her bölgesinde aynıdır.

Mesleki eğitim uygulayan okulların tamamında öğrencileri için staj zorunludur. Firmalar için ise çalışan sayısı oranında stajyer çalıştırma zorunluluğu bulunmaktadır. 3308 sayılı Kanunun 18. Maddesine göre “mesleki eğitim kapsamında olan ve 10 ile daha fazla sayıda çalışanı bulunan işletmelerde mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencilerine beceri eğitimi, mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumu öğrencilerine staj ve tamamlayıcı eğitim ya da mesleki ve teknik eğitim veren yükseköğretim kurumu öğrencilerine staj yaptırılması gerekmektedir. On ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları personel sayısının %5’inden az olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencilerine beceri eğitim yaptırır. Öğrenci sayısının tespitinde kesirler tama iblağ olunur.” denmektedir. Beceri eğitimi, eğitim öğretim yılı boyunca haftada 3 günlük

bir eğitimi kapsarken, staj eğitimi genellikle yaz ve ara dönemlerde 20 ila 40 iş günü arasında gerçekleşmektedir.

Stajyerlerin maaşları işletmenin çalışan sayısına ve geçerli asgari ücrete göre yasa ile belirlenmektedir. Stajyer bulunduran işletmeler asgari geçim indirimi asgari ücretten düşüldükten sonra kalan tutarın yüzde 30'u kadar ücret ödenmek ile yükümlüdür. İsterler ise bu tutarın üzerinde ödeme yapabilirler ancak altında yapamazlar. Aynı zamanda stajyerlere ödenen ücretlerden herhangi bir vergi ve kesinti de yapılamamaktadır. Stajyerlere ödenen maaşlarının bir bölümünü teşvik kapsamında devlet tarafından işletmelere ödenmektedir. Kanuna göre “Mesleki eğitim gören veya stajyer öğrencilere ödenebilecek en az ücretin 20'den az çalışanı olan işletmeler için üçte ikisi, 20 ve üzerinde çalışanı olan işletmeler için üçte biri devlet tarafından karşılanır”. İşletmelere stajyer bulundurmaları için doğrudan yapılan bu teşvikin süresi 356 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararı ile 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren 3 eğitim-öğretim yılı uzatılmıştır. Bu karara göre;

MADDE 1- (1) 5/6/1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununun geçici 12nci maddesi uyarınca, aday çırak ve çıraklar ile anılan Kanunun 18 inci maddesine göre işletmelerde mesleki eğitim gören, staj veya tamamlayıcı eğitime devam eden öğrencilere, aynı Kanunun 25 inci maddesinin birinci fıkrası kapsamında yapılacak ödemelerin asgari ücretin net tutarının yüzde otuzundan az olamayacağına dair süre ile işletmelerde mesleki eğitim gören, staj veya tamamlayıcı eğitime devam eden öğrencilere ödenebilecek en az ücretin; yirmiden az personel çalıştıran işletmeler için üçte ikisinin, yirmi ve üzerinde personel çalıştıran işletmeler için üçte birinin, 25/8/1999 tarihli ve 4447 sayılı İşsizlik Sigortası Kanununun 53'üncü maddesinin üçüncü fıkrasının (B) bendinin (h) alt bendi için ayrılan tutardan Devlet katkısı olarak ödenmesine ilişkin süre, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren üç eğitim ve öğretim yılı uzatılmıştır. Kamu kurum ve kuruluşlarına devlet katkısı ödenmez.

Bu kararda kaynak olarak işsizlik fonunun belirtiliyor olması mesleki eğitimin geliştirilmesi ve etkisinin artırılması ile istihdam konusunda yakın bir ilişkinin politik olarak benimsenmiş olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Ancak işsizlik fonunun kullanımı konusunda iş ve sosyal çevreden değişik eleştiriler de mevcuttur.

Tablo 11: Türk Alman Mesleki Eğitiminde Geleceğe Dönük Eğilimler

Almanya	Türkiye
•Rekabete ve piyasa kurallarına dayalı finansman modeli (eşitleme fonu) •Devlet sübvansiyonları	•Teşvik modelleri •Özel meslek okullarına öğrenci başı mali destek. •Devlet sübvansiyonları
İkili eğitime katılımda yaşanan düşüşü önlemek için esnek modellere yönelim	•Geleceğe yönelik eğitim modelleri ile ilgili arayış.
İş başı eğitim maliyetinin ayarlanması	İşletmelere iş başı eğitim teşviki
•Ticaret odası veya esnaf odası düzeyinde dayanışma katkısı •Ortak finansman	•Ticaret ve sanayi odaları ile kısıtlı işbirliğini artırmaya yönelik girişimler •Katılımcıları dahil edecek bir fonlama modeli arayışı

Kaynak: BIBB, 2016, MEB, 2018, 2019

Türkiye’de ise sadece mesleki eğitimin finansmanına özel bir yasal mevzuat mevcut değildir. Meslek okulları diğer tür okullar gibi devlet genel bütçesinden giderleri için, öğrenci sayısı, atölye işlik sayısı ve türü gibi unsurlara da bağlı olarak belirli miktarlarda ödenek almaktadır. Okul giderlerinin birçok türü okul aile birliklerinin sorumluluğuna bırakılmıştır. Okul aile birlikleri çeşitli okul gelirlerini toplamak ve okul giderlerini kısmen karşılamakla yükümlü olmaktadır. İşte bu aşamada okullar arası eşitsizlikler de ortaya çıkmaktadır. Bazı okulların konumu itibari ile gelirleri okulun tüm giderinden bile fazla olabilmektedir. Bazı okullar ise bu anlamda dezavantaj yaşamaktadır. Örneğin şehir merkezinde bulunan bir okul, bahçesini otopark olarak işleterek ciddi bir gelir elde edebilirken, ya da kantin yeri kira geliri ile okulun birçok ihtiyacını karşılayabilirken, kırsal veya ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin yoğunlukla devam ettiği okullarda bu gelirler otomatik olarak düşmektedir.

Tablo 12: Türk Alman İşletmelerin Mesleki Eğitime Katılımı

Almanya	Türkiye
➤ İşletmelerin mesleki eğitimi destekleme zorunluluğu yok	➤ İşletmelerin mesleki eğitimi destekleme zorunluluğu yok ➤ Yasal bir takım zorunluluklar var
Meslek odalarının kanunla belirlenmiş somut görevleri var. ➤ Ölçme değerlendirme , Sertifikasyon ➤ Müfredat geliştirme vb	Meslek odaların kanunla belirlenmiş somut görevleri yok. ➤ Müfredat konusunda etkisi yok denecek düzeyde
➤ İşletmeler mesleki eğitim giderlerinin en önemli payını karşılıyor	➤ İşletmelerin mesleki eğitime katkısı düşük ➤ Okullara yapılan gönüllü bağışlar
➤ Mesleki eğitim politikalarının oluşturulmasında etkili	➤ Mesleki eğitim hakkında politika geliştirme araştırma ve değerlendirme çalışmaları var fakat etkisi sınırlı

Kaynak: BIBB, 2016, MEB, 2018, 2019

Meslek yüksekokulları ise ödeneklerini bağlı bulundukları üniversite bütçesinden alırlar. Bu bütçe öğrenci sayısı ile doğru orantılı olarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından devlet bütçesi kaynağından aktarılmaktadır.

Alman Federal İstatistik Ofisi verilerine göre Almanya’da mesleki eğitim gören öğrenci başına yıllık harcama 12546 Dolar iken bu rakam ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı raporlarında verilen istatistiğe göre 2017 yılı için 2282 Dolar’dır. Aynı raporlarda eğitim bütçesinden mesleki eğitime ayrılan oranlar ise Almanya için %14,1 ve Türkiye için %11,7’dir.

2.6.1.1. Mali Katılım

Almanya’da uygulanan ikili sisteme iş perspektifinden bakıldığında, bir şirketin mesleki eğitim finansmanındaki rolü, yalnızca bir yük olmakla kalmayıp, işçileri eğitmeyen şirketler ile karşılaştırıldığında rekabet açısından bir dezavantaj olarak algılanabilmektedir. Bu durum, ikili eğitim sistemine katılımı azaltabilmektedir. Bazı maliyet yükleri şirketlerin rekabet konumlarını etkileyebileceğinden, genellikle işbaşı eğitimlerini etkileyecek derecede önemli olmaktadır. İkili mesleki eğitim sistemi ya da var olan bir "eğitim kültürü" ile deneyimsiz olan şirketler, katılımın faydaları ile ilgili olarak ikna edilme olasılığı düşüktür. Bu nedenlerle Almanya’da Devlet tarafından finanse edilen mali yükün ayarlanması çalışmaları gündeme gelmiştir.

Türkiye’de benzer olarak bazı işletmeler stajyer ve/veya çırak için sözleşme yapma eğiliminde iken bazı işletmeler bu konuda daha isteksiz olabilmektedir.

Türkiye’de Almanya’da sayıları belirlenmiş stajyer pozisyonu ve açıkta kalan stajyer ya da boşta kalan pozisyonlar gibi istatistiklere ulaşamamıştır. Buna karşın Hükümet 2017 yılından itibaren stajyer ücretlerinin 2/3ünü işletmeye geri ödeyerek, işletmelerin stajyer bulundurma konusunda teşvik edici bir kararı uygulamaktadır. Almanya ile Türkiye’de işletmeler arasında yurtiçi rekabet açısından stajyer ve veya çırak bulundurma durumu farklılık içermektedir. Almanya’da sektörel olarak farklılık göstermekle birlikte pratik eğitimin işletmeye belirli bir maliyeti vardır. Bu rakam 2018 yılı için öğrenci başına yıllık 9800€ civarındadır (BIBB, 2018). Bu rakam çırağın üretime katılımdan dolayı işletmeye getirisi düşüldükten sonra net giderdir. Türkiye’de böyle bir istatistiki çalışmaya maalesef ulaşamamıştır ancak işletmelerin kişi başı ödediği stajyer ücret, asgari ücretin yaklaşık 1/6’sı kadardır.

2.6.1.2. İşletmeler İçin Maliyetler

Almanya mesleki eğitim sisteminin ayrıntılı bir incelemesi yapıldığında, şirketler genelinde maliyetlerin ve faydaların eşitsiz dağılımını göstermektedir. Bazı işletmeler gerekenden daha fazla işçi eğitirken, diğerleri kotalarını karşılamada başarısız olur veya hiç eğitim sağlamamaktadırlar. Başka bir deyişle, masrafları diğer şirketlere ve hükümete yüklemektedirler. Eğitimli genç sayısıyla sektörler ya da şirketler arasında bir dengesizlik varsa bu özellikle istihdama geçiş süreçleri açısından önem içermektedir. Ayrıca şirketlerin daha fazla işçi yetiştirmesi demek, bu tür eğitimler için kazanımlarından çok daha fazla ödeme yapıyor olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de işletmelerin stajyer bulundurmasını etkileyen en önemli unsur yasal zorunluluk olmasıdır. Daha önce bahsedildiği gibi her işletmenin çalışan sayısının belli bir oranında stajyer bulundurma zorunludur. Aksi durumda stajyere vereceği ücreti ceza olarak devlete ödemekle mükelleftir. Yasaya göre; “On ve daha fazla personel çalıştıran ve Bakanlıkça işletmelerde mesleki eğitim kapsamına alınan, ancak, beceri eğitimi yaptırmayan işletmeler, beceri eğitimi yaptırması gereken her öğrenci için eğitim süresince her ay 18 yaşını bitirenlere ödenen asgari ücretin net tutarının 1/3’ü nispetinde, yirmi ve daha fazla personel çalıştırılması halinde 2/3’ü nispetinde Saymanlık hesabına para yatırmakla yükümlüdürler.”

Almanya’da çeşitli göstergeler, özellikle şirketlerin mesleki eğitimdeki katılım oranına ve şirketlerin stajyerlerini tutma oranına ışık tutmaktadır. Eğitimlere katılan işletmelerin oranı 2010 yılında, tüm zamanların en düşük seviyesi olan %22,5’e gerileyerek, yıllardır gözlemlenen bir eğilimi sürdürdüğü görülmektedir. Son üç yılda ise eğilim %24,8 ile yükseliş yönündedir (BIBB, 2018).

Türkiye’de aktif işletmelerin ne kadarının stajyer bulundurduğu ne kadarının bulundurmadığı ile ilgili sağlıklı bir veriye ulaşılamamıştır. Bazı işletmelerin ise stajyer bulundurmamak ve aynı zamanda ceza ödemekten kurtulmak için gayri resmi yollara başvurdıkları düşünülmektedir.

2.6.2. Ortak Finansman

Almanya’da, ortak finansman için ciddi talepler var olmakla birlikte, bugüne kadar güçlü siyasi bir temel sağlanmış değildir. Bu tür bir sistem, Danimarka gibi ülkelerde mevcuttur; her şirket, çalışan sayısına göre bir fona katkıda bulunmaktadır. Bir vakıf, şirket içi eğitim masraflarını karşılamak için kullanılan bu parayı yönetir ve dağıtmaktadır. Buna ek olarak, eğitim pozisyonları sağlayan şirketlere sübvansiyonlar verilmektedir. Stajyerlere ödenen ücretlerin yüzde doksanı bu fondan ödenmekte ve bu şirketlerin yükünün çoğunu hafifletmektedir. Bu finansman türü Türkiye içinde bir model olabilir ancak fonun iyi yönetilmesi, tüm paydaşların yönetişimi ile sürdürülmesi, amacına ulaşması için önemli kriterlerdir.

2.6.2.1. Ticaret Odası veya Esnaf Odası Düzeyinde Dayanışma Katkısı

Almanya’da ticaret odası veya esnaf odası seviyesinde bir takım dayanışma katkısı oluşturulmaktadır; bazı şirketler arası eğitim faaliyetleri, ilgili tüm şirketlerin katkılarıyla finanse edilmektedir. Bununla birlikte, bu yaklaşım, bir ticaret odası yapısı veya benzeri kurumsal veya dernek temelli yapıların varlığını gerektirmektedir.

Türkiye’de buna benzer meslek, sanayi ve ticaret odaları olmakla birlikte eğitim faaliyetlerini genellikle üyelerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik kurs, seminer ve konferanslar şeklinde düzenlemektedir. Çırak ve/veya stajyer eğitimi için özel bir program genellikle yürütmemektedirler.

2.6.2.2. Devlet Sübvansiyonları

Almanya’da eğitim masraflarının bir kısmı devlet yardımları tarafından hibeler, ödüller vb. şeklinde karşılanmaktadır. Başka bir seçenek ise, hükümet tarafından finanse edilen sınırlı sayıda bir mesleğe hazırlık sürelerine bir yıl eklemek ve bunu şirketlerin ikili eğitimi ile devam ettirmektir. Sonuç olarak, şirket eğitimine giren gençler belli bir beceri seviyesine ulaşmış olacak ve daha üretken görevlerde bulunarak, üretime katılacak ve dolayısı ile şirketlerin bu alandaki mali yüklerinin büyük ölçüde azalmasına neden olacaktır.

Türkiye’de devlet desteği çıraklar için sigorta primlerinin ödenmesi, stajyer ücretlerinin 2/3’n devlet tarafından karşılanması ve özel meslek okulları için her ğrenci başına yıllık belirli bir ücretin özel okul kurucusuna ödenmesi şeklinde dir. Bu teşvikler kısmen fayda sağlamakla birlikte topyekn bir gelişim için yeterli olup olmadığı tartışmalıdır.

2.6.2.3. Sektöre zel Dayanışma Katkısı

Almanya’nın inşaat sektöründe olduğu gibi, toplu pazarlık yoluyla endüstriye özel bir dayanışma katkısı sunmak için bir eşitleme fonu oluşturulmuştur. Bu sisteme göre, tüm inşaat şirketleri bordro ücretlerinin bir yüzdesini, şirketler arası eğitim ve / veya stajyerlere ödenen ücretlerin bir payı ile ilgili ücret ve masrafları telafi etmek için kullanılan bu fona yatırılmaktadır.

Türkiye’de stajyer ve/veya çırak bulundurması için herhangi bir sektöre dönük özel fon, teşvik veya dayanışma katkısı yoktur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MESLEKİ EĞİTİMİN SOSYAL KABULÜ

Mesleki eğitimin sosyal kabulü ile mesleki eğitimin paydaşlar tarafından önemsenmesi, gerekli yatırım ve teşviklerin gerçekleştirilmesi, ilgi ve istek oluşması, işgücü piyasası ile aktif ve pozitif bir ilişki içerisinde olması kastedilmektedir. Farklı ülkelerde mesleki eğitimin farklı derecelerde sosyal kabul görmesiyle karşılaştığı öne sürülmüştür. Kabul, ekonomik, sosyal ve pedagojik yönlerden ve kültürel ortamdan etkilenir. Mezunların istihdam olanakları ve koşulları diğer eğitim türleri ile karşılaştırıldığında mezuna bir avantaj sağladığında, iş verenlerin kalifiye çalışan ihtiyacına beklenen düzeye yakın cevap verdiğinde mesleki eğitimin sosyal kabulü daha yüksek olması beklentisi oluşmaktadır.

Genel olarak, yüksek düzeyde ikili meslek eğitimi olan ülkelerde mesleki eğitimin kabulünün, ikili meslek eğitiminin hiç olmadığı ya da sadece çok sınırlı bir derecede var olduğu ülkelere daha yüksek olduğu söylenebilir. Spektrumun bir ucunda Almanya ve İsviçre, diğer ucunda belirgin bir mesleki eğitim sistemi bulunmayan ülkeler (örneğin ABD, Kanada, Japonya) veya ağırlıklı olarak okul tabanlı bir mesleki eğitim sistemine sahip ülkeler (örneğin, İtalya, İspanya, İngiltere, Avustralya) vardır (Euler, 2013 s. 62).

Almanya'daki durumla ilgili herhangi bir değerlendirme yapılmadan önce farklı iş ve eğitim sektörlerine daha yakından bakmak gerekir. Çünkü kabul seviyesi bazı meslek dallarında çok yüksek düzeylere çıkabilirken bazı meslek dallarında düşük talep göstergeleri sosyal kabulün düşüklüğüne işaret olarak yorumlanabilir. Yine de işgücü piyasasının arz ve talep oranlarına bakıldığında Almanya'da mesleki eğitimin kabul düzeyi Türkiye'den çok daha yüksek olduğu söylenebilir.

Türkiye'de 1990'lara kadar mesleki eğitimin sosyal kabulü günümüze oranla daha yüksek seviyede olduğu yorumlanabilir. Bu döneme kadar meslek okulları sınav ile öğrenci kabul etmekte ve mezunlarının büyük çoğunluğu istihdama erişim konusunda günümüze kıyasla daha kolay bir süreç yaşamaktadır. Bunda Kamu İktisadi Teşekküllerinin günümüze oranla daha yoğun bir istihdam alanı yaratması ve istihdamda mesleki eğitim mezunlarının öncelikli istihdam edilmesinin de etkili olabileceği göz önünde tutulmalıdır. Meslek okulları işgücü piyasasının

beklentilerine yakın bir eğitim müfredatı uygulamakta ve mezunların istihdam edilebilmesi konusunda işverenler pozitif yaklaşım içerisinde bulunmaktadır.

Tablo13: 1980’li Yıllarda Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayılarındaki Değişim

Kurum adı	1979-1980			1989-1990		
	okul	öğretm.	öğrenci	okul	öğretm.	öğrenci
Okul öncesi	2,007	2,917	45,497	3,601	6,734	110,534
İlkokul	44,296	199,245	5,621,000	51,169	224,382	7,191,027
Ortaokul	4,103	30,930	1,180,233	6,357	47,239	2,980,606
Genel Lise	1,108	36,198	531,760	1,700	61,277	750,091
Meslek Lisesi	1,142	27,768	355,648	1,605	44,423	542,956
üniversite	347	20,699	270,278	428	28,856	560,446

Kaynaklar: DİE, 1982; DİE, 1989; ÖSYM, MEB, 1989.

Tablodaki verilere göre belirtilen tarih aralığında okul sayılarında gözlenen artış genel liseler için %25 meslek liseleri için ise %40 civarındadır, öğrenci sayılarında gözlenen artış ise genel liseler için %41'i meslek liseleri için %53'e ulaşmaktadır (Okçabol, 1990). Bu veriler döneme ait okul türü seçimlerinde meslek okullarının daha çok tercih edildiğini göstermektedir. Bu sosyal kabule bir işaret olarak yorumlanabilir.

1990’lardan sonra ülkede yaşanan ekonomik, siyasi ve sosyal nedenler ile mesleki eğitimin sosyal kabulü düzeyinde bir azalma olmuştur. 24 Ocak kararları ile özelleştirme artmış ve buna bağlı olarak çalışma koşullarında birtakım değişimler gerçekleşmiştir. İmam hatip okullarının üniversite eğitimine geçişini zorlaştırmak için alınan siyasi kararlar aynı zamanda mesleki eğitime katılımı azaltacak etkiler ortaya çıkarmıştır. Daha az öğrenci ve ebeveyn meslek eğitimini tercih etmiş zamanla meslek okullarının kalitesinde düşüş yaşanmıştır. Ayrıca gelişen teknoloji ile birlikte mesleki eğitim kurumları yenilenmekte güçlük çekmiş buda mesleki eğitime karşı olan olumsuz düşünceleri artırmıştır. Meslek okulları ilkökul eğitiminde başarı sağlayamayan ve akademik açıdan beklentileri minimum seviyeye inmiş ebeveyn ve çocuklar için mecburi bir seçeneğe dönüşmüştür.

Mesleki eğitime katılanların üniversite eğitimine geçişte bir engel ile karşılaşma ihtimali bile meslek eğitiminin sosyal kabulünde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Mesleki eğitimin sosyal kabulü, mesleki eğitimin başarısı açısından kilit bir gerekliliktir. Politik güce sahip hiçbir paydaş ve siyasi karar vericiler, lobi

veya sivil toplum baskısı olmadığından mesleki eğitimi teşvik etme gereği duymamaktadır. Sadece işveren çevrelerinin vasıflı işgücü talepleri bir baskı oluşturabilir ancak bu durumda siyasilere mesleki eğitimin fonlanmasına dair karşı bir talebi doğuracağından, işverenler bu konuda çok baskın bir tutum genellikle sergilememektedir. Bu durum mesleki eğitim ihmal edilmesine, bunun da etkisiyle sosyal kabul düzeyinin daha da azalmasına neden olmaktadır. Yukarıdakiler ışığında, kabul seviyesi yüksek olan ülkeler için zorluk bu yüksek seviyeyi korumaktır, buna karşın kabul seviyesi düşük olan ülkelerin kendi kendini güçlendiren aşağı doğru sebepleri aşmaları gerekir.

3.1. SOSYAL KABULÜ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

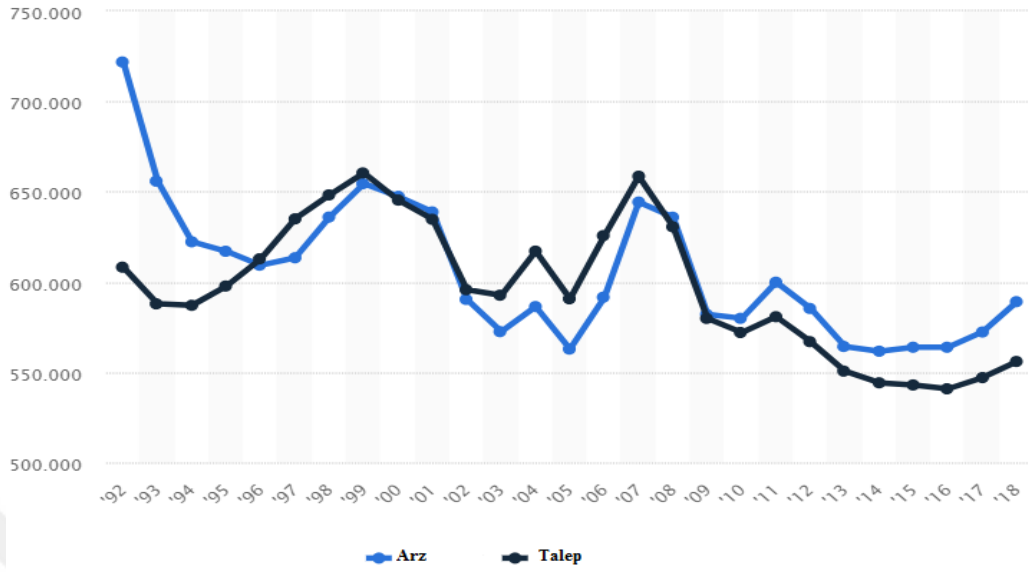
Bir yandan mesleki eğitimin sosyal olarak kabul edilmesi tarihsel nedenlere dayanıyor gibi görünmekte, diğer yandan mevcut alternatiflere ve bunlarla ilişkili faydaların değerlendirilmesine bağlı görünmektedir. Ayrıca, farklı paydaşlar arasında mesleki eğitimin değerlendirilmesi iletişim ve yönlendirme biçimlerinden etkilenebilir.

Bu çerçeve, özellikle mesleki eğitim ve akademik eğitim biçimleriyle karşılaştırıldığında, mesleki eğitimin kabulünün çok düşük olması durumunda, mesleki eğitim sistemini başarılı bir düzeye çıkarma olasılığına önemli bir engel teşkil etmektedir.

3.1.1. Paydaşların Rolü

İlk olarak, Almanya'da sosyal ortakların yanı sıra mesleki eğitim politika yapıcılarını içeren politik paydaşlar bulunmaktadır. İkincisi, doğrudan etkilenenler, yani potansiyel eğitim pozisyonu sağlayıcıları olan şirketler yer almaktadır. Mesleki eğitim piyasası ortaklarının arz ve talep davranışından ikili mesleki eğitimin kabulü hakkında fikir verebilir. Aşağıdaki şekil, Almanya'da 1992'ten 2018'e kadar ikili eğitim pozisyonları için pazardaki arz ve talebin ilerlemesini göstermektedir.

Tablo 14: Almanya Stajyer Arz Talep Düzeyi 1992-2018



Kaynak: Statista, 2019

Genel olarak, 2008 yılına kadar rakamlar talepte sürekli bir fazlalığı göstermektedir. Bu iki yönde yorumlanabilir: İlgili dönemde okuldan ayrılanlar arasında ikili eğitim pozisyonu için sürekli yüksek talep vardır; ancak, şirketler sundukları eğitim pozisyonlarının sayısını bu talebe göre değil, kendi ihtiyaçlarına göre belirlemektedir. Ayrıca pazar durumu nedeniyle, birçok şirket eğitim pozisyonlarını doldururken yüksek akademik niteliklere sahip gençlere odaklanmaktadır. Bu nedenle, bir eğitim sözleşmesine katılan yükseköğrenime hak kazanmış gençlerin sayısı son yıllarda önemli ölçüde artmıştır. Talep fazlası, bir yandan şirketlerin çok benzer niteliklere sahip başvuru sahipleri arasından seçim yapmaları sonucunda mevcut olan sınırlı sayıda eğitim pozisyonu için şiddetli rekabetle sonuçlanmaktadır. Öte yandan kalan gençlerin bir kısmı geçiş sektörüne yönelmiştir. 2010 yılından itibaren birçok boş pozisyon oluşmuştur. Bu nedenle Almanya hükümeti özellikle son yıllarda diğer ülkelerden stajyer girişini kolaylaştırarak teşvik etmektedir.

3.1.2. Dengesizlikler

Almanya’da 2009’dan sonraki yıllarda eğitim piyasası gelişimi incelendiğinde yukarıda belirtilen durumlara karşın belirli eğitime dayalı meslekler sunan şirketler, eğitim pozisyonlarını dolduramamıştır. Bu mesleki itibardaki

farklılıklara atfedilebilir. Bir eğitim pozisyonu ararken, okuldan ayrılanların, saygın vasıflı mesleklere yoğunlaştığı ve çekici bir üne sahip mesleklere yönelmiş oldukları, ancak saygınlığı düşük eğitim olanaklarının büyük ölçüde fark edilmediği bilinmektedir.

2016 yılında Almanya'da 563.800 eğitim yeri teklif edilmiştir. Şirket dışı tedarikler 1.300 (-%7,0) düşerek 17.600 eğitim yeri sayısına gerilerken, sunulan şirkete göre eğitim yerlerinin sayısı 1.400 (+%0,3) artarak 546.300'e ulaşmıştır. Bu, eğitim yeri tedarikinin önceki yıla göre neredeyse hiç değişmediği anlamına gelmektedir (+6,0 veya% + 0.0). 2016 yılında eğitim yerlerine talep önceki yıla göre %0,4 azalarak 600,900 düşmüştür. Son on iki yıldaki eğitim yeri talebindeki gelişme, demografik nedenlerden dolayı meydana gelen okuldan ayrılanların sayısındaki düşüşle ve yapısal okul niteliklerinin bu okuldan ayrılanlar kısmındaki lise mezuniyet sertifikasına doğru kaymasıyla somut olarak belirlenmiştir. 2004 ve 2015 arasında, ulusal genel okuldan ayrılanların sayısı 826.000'den 119.400' e düşmüştür. Okuldan ayrılanların sayısındaki genel düşüş ve bu grupta meydana gelen yapısal değişim (yükseköğrenime giriş yeterliliği konumunda olmayan kişilerin düşük oranları); Son yıllarda, eğitim yeri talebi kapsamında da önemli bir düşüş olmuştur. 2016 yılında, ülkede yalnızca 600.900 potansiyel eğitim yeri başvurusunda bulunulmuştur (BIBB, 2018).

Türkiye'de ise durum paydaşlar tarafından daha farklı saikler ve çerçevede tartışılmaktadır. Yasal olarak stajyer bulundurma zorunluluğu çeşitli teşviklerle birlikte işletmelerde beceri eğitimi görenlerin sayısında anormal değişimlere yol açmaktadır.

2018 SGK verilerine göre 2015, 2016 ve 2017 yıllarına ait çıraklık sözleşmesi yapanların sayısı sırasıyla 392.908, 1.170.080 ve 368.373'tür. Aynı yıllar için stajyer sayıları sırasıyla 285.681, 359.345, 1.136.055'tür. Görünen odur ki işletmeler yasaların oluşturduğu ve kendilerine menfaat doğuran yönde sözleşmeler yaparak bu eğitimi bir araca dönüştürmektedirler.

Devrimci işçi Sendikaları Konfederasyonu (DİSK) araştırma raporuna göre TÜİK Ağustos 2017 verileri baz alındığında istihdamın son bir yıl içinde 1.355 bin kişi arttığı görülmektedir. TÜİK verilerine bakarak istihdamdaki bu artışın arkasında yatan nedeni görebilmek zordur. Fakat aynı döneme ait SGK sigorta verileri

incelendiğinde istihdamda gerçekleşen artışının asıl boyutu net olarak görülebilmektedir.

Tablo 15: Sosyal Güvenlik Kapsamı (5510 Sayılı Kanun'un 4-1/a, 4-1/b, 4-1/c Maddesi Kapsamında), 2015-2017

Yıllar	2015	2016	2017
I- Aktif sigortalılar	20.773.227	21.131.838	22.280.463
1- Zorunlu	18.766.853	18.367.294	19.511.173
2- Çırak	392.908	1.170.080	368.373
3- Yurtdışı topluluk	29.926	24.710	21.592
4- Tarım (4-1/a)	40.615	36.125	50.602
5- Tarım (4-1/b)	797.334	717.876	705.592
6- Muhtar	14.544	13.856	24.624
7- Diğer Sigortalılar	445.366	442.552	462.452
8-Stajer ve Kursiyerler (*)	285.681	359.345	1.136.055

Kaynak: DİSK-AR, 2017

SGK istatistikleri ile TÜİK verileri karşılaştırmalı olarak ele alındığında bu gerçek çarpıcı biçimde görülmektedir. SGK verilerinde son yıl için (Ağustos 2016-2017) toplam sigortalı çalışan sayısında (tüm çalışanlar) 1 milyon 370 bin artış görülmektedir ancak bu artış sigorta türü bakımından dağılımına dikkat edildiğinde, zorunlu (işçi) sigortalı ile kamu çalışanı sayısında azalma görülürken, çırak, stajyer ve kursiyer sayılarında astronomik artış olduğu görülmektedir (DİSK-AR, 2017).

Bu haliyle Türkiye’de mesleki eğitim piyasasının arz ve talebini Almanya ile karşılaştırıldığında vahim bir tablo ile karşılaştığımızı söyleyebiliriz. Almanya bu işi ciddi planlama, örgütlenme ve reel politikalarla gerçekleştirirken ülkemizde sorunları çözmeye değil tespit etmeye dair bir vizyon bile görmek zordur. Hükümetler istihdam verilerini yüksek göstermek için bu tip kararlar ile mesleki eğitimin sosyal kabulüne değil katkı ciddi zararlar vermektedir.

Sosyal kabulün önündeki engeller düşünüldüğünde bir başka neden mesleki eğitim sistemi içinde şirket içi eğitim pozisyonlarının yüksek kalitede sağlanamamasıdır. Ancak, şirketler eğitim pozisyonu yaratmaya ikna edilebilseler bile, mesleki eğitim, çekici okul türlerine kabul edilmeyen gençleri barındıran ve

kısıtlı birkaç iş sektörüyle sınırlı kalıyorsa mesleki eğitimin sosyal olarak kabul edilmesinin engellenmesine neden olabilir. Buna göre, ikili bir mesleki eğitim sistemini kademeli olarak uygularken, eğitim alanlarının zorlu eğitim sektörlerinde de yaratılması, stajyerlerin cazip mesleklere erişmelerine izin verilmesi ve elde edilen niteliklerin daha üst düzeyde eğitime devam etmenin önünü açması sağlanmalıdır.

3.2. MESLEKİ EĞİTİMİN STANDARTLARI

3.2.1. Program Standartları

3.2.1.1. Almanya

Program standartları, mesleki eğitimin öngörülen kalite düzeyinde sağlanmasını ve ilgili meslek alanındaki mevcut ihtiyaçların karşılandığından emin olmak için tasarlanmıştır. Mesleki profiller bu amaçla sürekli olarak güncellenmektedir. Örneğin, 2002 ile 2011 yılları arasında, 43 yeni ve 171 güncellenmiş eğitim temelli meslekler olmak üzere toplam 214 eğitim temelli meslek yeniden düzenlenmiştir (BIBB, 2012). 2018 yılı itibari ile yaklaşık 400 meslek dalının program standartlarını oluşturulmuş ve mesleki eğitimde yer alması sağlanmıştır. Program geliştirme konusunda Almanya’da dinamik bir süreç vardır. Gelişen teknoloji ile birlikte ortaya çıkan yeni meslek dalları işgücü piyasasının talebi doğrultusunda kısa sürede eğitim süreçlerine dâhil edilecek şekilde program oluşturulmaktadır.

3.2.1.2. Türkiye

Ülkemizde eğitim programları geliştirilmesi açısından önemli sorun, gelecek yıllarda gerçekleştirilecek olan çalışmalara temel olabilecek özgün deneyimlerin birleştirilmesine yarayan ‘program geliştirme’ süreçlerinin eğitim akışında olağan bir aşama olarak kabul edilmemesi, bu nedenlerle de Türk eğitim sisteminin belirgin bir

eğitim kültürü oluşturmaması gösterilebilir. Bu sebeplerden dolayıdır ki hazırlanan programlar bireyleri istenen amaçlara ulaştıramamaktadır (Demirel, 2012 s. 98).

Türkiye’de mesleki eğitim programları konusunda son yıllarda AB katkıları ile gerçekleştirilen birtakım çalışmalar vardır. Özellikle Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında birçok alan ve dal ile ilgili eğitim içeriği oluşturulmuştur. AB mali destekleri ile başlatılan proje Millî Eğitim Bakanlığı tarafından devam ettirilmektedir. Yeni tanımlanan meslekler ile ilgili modüllerin oluşturulması ve modüllerin güncellenmesi ile ilgili çalışmalar sürdürülmektedir. Modüllerin güncellenmesi konusunda bazı gecikmeler yaşanmakla birlikte günün koşullarına göre birtakım yenileştirmeler yapılmaktadır. Burada önemli unsur modül yazımında görevlendirilecek personelin yeterliliğinin olması ve program oluşturmak için işgücü piyasasının beklentilerini karşılama düzeyinin iyi belirlenmesidir. Özellikle meslek tanımı yapılarak mesleki eğitime alınan bazı meslek dallarında o konunun uzmanları tarafından eğitim programı oluşturulması önemlidir.

3.2.2. Ölçme Değerlendirme

3.2.2.1. Almanya

Almanya’da mesleki becerilere yönelik eğitimler öğrenme alanlarında yapılsa da bu becerileri değerlendirme sorumluluğu "sorumlu kurumlar", yani ticaret ve meslek odalarına aittir. Nihai sınavların uygulanmasında, öğretmenlerin kendi öğrencilerini değerlendirmemesine özen gösterilir. Buna göre, öğrenme faaliyetleri sınav sürecine dâhil değildir. Final sınavları genellikle eğitim tamamlandıktan sonra blok halinde düzenlenir. İstisna olarak bazı meslek dallarında yaklaşık olarak eğitimin ortasında başlayıp belirli bir süre boyunca uzanan testler yapılmaktadır.

Ölçme değerlendirmenin Alman sisteminde ticaret ve meslek odaları tarafında yapıyor olması eğitimin kalitesine birtakım pozitif etkiler kazandırdığı söylenebilir ancak meslek eğitimi alanların bitirme sınavına odaklanması eleştirilen bir konu olması bakımından dikkate değerdir. Diğer taraftan meslek eğitimi alanların bu sınavları ciddiye alması farklı işletmelerde işbaşı eğitimi görmelerine karşın, standart becerilerin gelişmesine de katkı sunmaktadır (Euler, 2013 s. 25).

3.2.2.2. Türkiye

Türkiye’de mesleki becerileri değerlendirme sınavları yine eğitimi veren okul ve aynı öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Parçalı yapıdan kaynaklanan değişik sınav süreçleri bulunmaktadır. Meslek liselerinde ders bazlı eğitim öğretim sürecinde belirli aralıklarla yapılan sınavların ortalaması ile sınıf geçme yönetmeliğine bağlı olarak ölçme değerlendirilmeler ders öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Anadolu Meslek Programı öğrencileri işletmelerde beceri eğitimi sonunda “Beceri Sınavı” adı verilen bir sınava girmektedirler. Bu sınav da sadece bu eğitimi bağlayan diğer dersleri etkilemeyen bir sınavdır. Sınavda başarısız olan öğrenci bir sonraki sınav döneminde bu sınava tekrar girebilmektedir.

Mesleki Eğitim Merkezlerinde ise çıraklık eğitimi bitirmiş çıraklar kalfalık sınavına girerek başarılı olmaları halinde bir üst kademeye geçerek kalfa unvanı alırlar. Kalfalık ve ustalık sınavları ise kişilerin becerilerini çalıştıkları işletme ile de ilgili olarak kendi imkânları ile geliştirmelerini ölçen bir yapıdadır. Ancak usta eğitici eğitimi tamamlayan ustalar yanlarında çırak çalıştırma hakkı da kazanırlar. Bu sınavların tamamı yine Mesleki Eğitim Merkezi tarafından gerçekleştirilmektedir.

Türkiye’de Mesleki Eğitim Merkezlerinin sınav standartları genellikle kurumdan kuruma değişiklik göstermektedir. Bölgenin coğrafi, sosyal, siyasal ve kültürel özelliklerine göre sınav standartları değişmektedir. Örneğin küçük bir il veya ilçede faaliyet gösteren mesleki eğitim merkezi personeli sınavlarda daha düşük standartlar uygularken büyük il veya ilçe merkezlerinde geniş sanayi ve küçük işletmelere hizmet veren kurumlar bazen daha yüksek standartlarda sınavlar gerçekleştirebilmektedir. Dolayısı ile de bu tür bölgelerde sınav başarı düzeyi düşebilmektedir. Feodal ilişkilerin devam ettiği yerleşim yerlerinde bu sınavlar formaliteden öteye gitmemektedir. Ayrıca çıraklık, kalfalık dönemleri birbirinden çok farklı deneyimlerle geçen öğrencilerin standart bir sınavdan aynı düzeyde başarılı olması ancak sınavın standart olmayan şekilde yapılması ile gerçekleşebilir. Daha önce de belirttiğimiz gibi işletmeler çıraklar için herhangi bir eğitim ortamı veya süreci organize etmekle ilgilenmemektedir. Bunun yerine işletmelerde mesleki eğitim en basit ve angarya işlerden başlayan ve çırağın ya da kalfanın tamamen kişisel ilgi, algı ve motivasyon düzeyine göre değişen bir süreç yaşanmaktadır.

3.2.3. Mesleki Profiller

3.2.3.1. Almanya

Almanya'daki mevcut ikili eğitimle ilgili meslek sayısı, diğer ülkelerle karşılaştırıldığında çok yüksektir (344) (BIBB, 2012). Buna ek olarak, bazı meslekler (ör. Sağlık bakımı) Almanya'daki bazı meslekler ikili sistemin dışında düzenlenirken, örneğin İsviçre'de ikili sistemin parçası olabilmektedir. Bu durum istihdam sistemindeki mesleki alanlarla yakından bağlantılı mesleki profiller arasında yüksek derecede farklılaşmasına yol açabilmektedir. 2018 Yılında Almanya'da eğitimi verilen meslek dalı 400'e yaklaşmıştır (BAMF, 2018).

Mesleki eğitim kalitesi ile türü arasında bir korelasyon bulunmamaktadır. Hem ikili hem de okul tabanlı eğitimde, uygulama kalitesi çok yüksek olanlardan çok düşük olanlara kadar birçok eğitim uygulaması görülebilmektedir.

3.2.3.2. Türkiye

Türkiye'de Meslekî ve Teknik Anadolu Liselerinde 54 alan ve bu alanlara ait alt 199 dalda öğretim programı gerçekleştirilmektedir. Meslekî Eğitim Merkezlerinde 27 alan ve bu alanlar altında yer alan 142 dalda öğretim programı mevcuttur (MEB, 2018).

Mesleki eğitimde farklılaştırılmış eğitim programları ile çalışma hayatında tam olarak bir mesleği kapsayan, bu sayede uzmanlaşmayı ve kaliteyi artıran bir etken olabilmektedir. Türkiye'de son dönemde gelişen meslek tanımlarının yapılması ve buna uygun eğitim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesi çabası önemlidir. Bu işin yapılma standartları da ayrıca önemlidir. Program oluşturacak bilgi ve beceride uzman gereksinimi, iş hayatının gereksinimlerini önceden öngörebilecek bir içerik oluşturulması ve bunun koordinasyonu ile elbette bu içeriğin uygulanmasını mümkün kılacak eğitim personeli ve ortamı mesleki eğitimde başarıyı belirleyici etkiye sahiptir.

3.2.4. Kalite Kontrol

3.2.4.1. Almanya

Almanya’da ikili sistemden sorumlu kuruluşlar resmi olarak kalite standartlarının uygulandığını kontrol etmektedir. Dahası, ikili sistem altında bir mesleki eğitim programı sunma yeteneği, ilgili kurum tarafından da verilen akreditasyona sahip olmaya bağlıdır. Eğitim kalitesinin izlenmesi veya uygulanması, yani kabul edilen eğitim standartlarının karşılandığından emin olmak için ticaret ve zanaat odaları tarafından yapılan incelemeler, en azından örtülü olarak ekonomik bir şarta bağlıdır. İlgili menfaatler nedeniyle, izleme yalnızca gerçeklere değil, aynı zamanda ekonomik ve politik kriterlere dayalı olarak yürütülmektedir. Özellikle eğitim pozisyonlarının az olduğu zamanlarda, eğitim yasasında kodlanan standartlara ancak kısmen uyan işletmeler de mesleki eğitime uygun olarak kabul edilebilmektedir (Euler, 2013 s. 50).

3.2.4.2. Türkiye

Türkiye’de mesleki eğitimin kalite kontrolü okullarda bakanlık deneticileri tarafından okul ve öğretmen denetimi olarak gerçekleştirilmektedir. Program geliştirme ve müfredat oluşturma yine bakanlığın ilgili birimlerince yapılmakta ve yine kurum içi komisyonlarca uygunluğu kontrol edilmektedir. İşletmelerde yapılan beceri eğitimleri ise okul tarafından görevlendirilen koordinatör öğretmen tarafından gözlemlenmekte ve rehberlik edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye işletmelerde beceri eğitimini Almanya tecrübesine uzak bir pozisyonda gerçekleştirmektedir. Türkiye’de işletmelerde uygulanan beceri eğitimleri açısından aynı alan ve dallarda dahi büyük farklılıklar vardır. Bu farklılıklar hem eğitim programlarında hem de eğitimin kalitesinde kendini gösterebilmektedir. Koordinatör öğretmenler görevlerini icra etme konusunda çeşitli sorunlar ile karşılaşmaktadır. Haftanın belirli günlerinde yapılan bu faaliyet, sadece resmi bir işlem olarak rutinleştikçe anlamsızlaşmakta, amacından uzaklaşmaktadır. Koordinatörlük görevi işletmeler tarafından tam olarak anlaşılamamakta, koordinatör öğretmenler işletmede

beceri eğitimi sürecine gerektiği kadar ortak olamamaktadır. Bazen de buna öğretmen isteksiz olmaktadır. Koordinatörlük görevi bu nedenler ile sadece resmi prosedür olarak taraflarca kâğıt üzerinde yerine getirilen bir rutine dönüşmektedir. Öğretmenin işletme ile herhangi bir doğrudan bağının olmaması, işletmelerin işletmelerde beceri eğitimini yeterince önemsememesi ve gerekliliklerini bilmemesi bu durumu yaratmaktadır. Buna karşın bu görevi paydaşlar arasında iyi iletişim ve ortak çalışmalar için fırsata dönüştürebilen örnekler de elbette mevcuttur.

3.2.5. Teori ve Uygulamada Kalite Geliştirme

3.2.5.1. Almanya

Almanya’da program amaçları ile işletme tabanlı mesleki eğitim uygulamasındaki bazı tutarsız durumlar, bu alandaki kalite gelişiminin aşamalı olarak ilerlediğini ve ilerlemenin yoğunluğunun eğitim konularına göre değiştiğini göstermektedir. Bu nedenle, kalite alanında olumlu bir gelişme olmasına rağmen, mesleki eğitim gerçek durumunu yansıttığı şeklinde yorumlanmamalıdır. Eğitimi tamamlama oranları ve mesleki eğitim kalitesi ile ilgili istatistikî veriler ve çalışmalar, işletme sektörleri ve şirketler arasında yüksek oranda farklılık göstermektedir (Euler 2013 s. 53).

3.2.5.2. Türkiye

Türkiye’de kalite gelişimin okul ve bölgesel bazlı değişkenlik göstermesi Almanya örneği ile benzerlik içermektedir. Bazı meslek dallarında toplumun yüksek beklentisi ve öğrenci motivasyonu okul ve işletme eğitimini etkilemekte ve daha başarılı sonuçlar çıkarabilmektedir. Özellikle pratik beceri eğitimin kısa sürede bir yeterliliğe dönüşmesi ve istihdama erişimin kolaylaşması kalite gelişimine pozitif etki yapmaktadır. Ancak bu bazı meslek dallarında var olan durağanlığı değiştirmeye yeterli değildir. Yaklaşık yirmi yıldır Türk eğitim sisteminde toplam kalite yönetimi ile ilgili birtakım çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Son dönemde okullar stratejik planlarını ve öz değerlendirme çalışmalarını gerçekleştirmekte ve sürekli kaliteyi geliştirmek ve iyileştirmek üzerine yazılı kararlar almaya yönlendirilmektedir. Bu

alışmalar kurumsal kimliğe bağlı olarak bazı okullarda çok önem verilerek gerçekçi veri ve araştırmalar ile yapılırken bazı okullarda sadece bürokratik bir iş olarak algılanmaktadır.

3.2.6. Kalite Standartlarının Faydaları

3.2.6.1. Almanya

Almanya’da ikili eğitimin kalite standartları, kursiyerlerinin yüksek düzeyde bir yetkinlik kazandığını belgeleyerek eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamlayabilmelerini sağlamaktadır. Bu sayede işverenler arasında bu tür bir eğitimin kabulünü sürdürecek veya kabulün artışını sağlamayı amaçlamaktadır. Standartlar ayrıca, eğitimlerini tamamladıktan sonra stajyerlerden neler bekleyebilecekleri konusunda şirketlere bir miktar şeffaflık sağlamaktadır. Standartların, Almanya’da eğitim uygulaması bağlamında bile, gerçek etkinliği görülecek olan yasal kuralları oluşturduğu unutulmamalıdır. İlgili eğitim planlarının veya yasal eğitim standartlarının, eğitim organizasyonu için ne anlama geldiği belirsizliğini korumaktadır. Zira bunlara ilişkin değerlendirmeler hl emekleme aşamasındadır. Kanunda kodlanan eğitimle ilgili standartların eğitim kalitesini nasıl etkilediği de bu nedenle açık değildir (BIBB, 2015).

3.2.6.2. Türkiye

Türkiye’de mesleki eğitimin kalitesi ile istihdam arasında sıkı bir bağlantı olduğu algısı vardır. Diploma derecesi mezunların okul hayatında nasıl bir başarıya sahip olduğunu gösterebilir ancak iş başında ne yapacağı sürprizlere açıktır. Bu anlamda diploma derecesi ne olursa olsun mezunlar işe başladıklarında kendi mesleki becerilerini ispat etmek zorunda kalmaktadır. Bu durum mesleki eğitimin kalitesinin okuldan okula, dönemsel olarak ve hatta kişiden kişiye değiştiğini göstermektedir. Kalite standartları yüksek bir eğitim kurumu, mezunlarının istihdam edilebilirliğini artıracaktır. Ancak yine de kişisel olarak mezunların iş yerine ve işe gösterdikleri uyum başarısı sonucu belirleyecektir. Bu açıdan mesleki eğitimin tüm

boyutuyla kalite açısından değerlendirmek mezunların etkin istihdamı konusunda faydalı olacaktır.

3.2.7. Kalite ile İlgili Yasal Hükümler

3.2.7.1. Almanya

Mesleki eğitimin ikili sistemi, mesleki eğitimin kalitesini garanti altına almak için tasarlanmış bir takım yasal standartlara dayanmaktadır. Mesleki Eğitim Yasasında kilit hükümler, aşağıdaki maddeler ile belirtilmektedir (BIBB, 2018).

- *Tanınmış Bir Eğitim Temelli Mesleğe Yönelik Eğitim İçin Program Standartları*
- *Sınavların Konusu ve Prosedürleri ile İlgili Standartlar*
- *Tarafların Bir Eğitim Sözleşmesine Hak ve Görevleri*
- *Eğitim Merkezlerinin ve Eğitim Personelinin Uygunluğuyla İlgili Şartlar*
- *Eğitimin İzlenmesinden Sorumlu Kurumların Görevleri*

3.2.7.2. Türkiye

Aynı Almanya'da olduğu gibi Türkiye'de de benzer kalite vurgusu ve bununla ilgili düzenlemeler vardır. Bu düzenlemeler AB uyum sürecinde kurulan Mesleki Yeterlilik Kurumu gibi kurumlar tarafından ortaya konmaktadır. MYK'nın ulusal meslek tanımına göre;

- *Tanımlanmış meslekler için Müfredat Standartları; MYK meslek tanımlarını yapmakta ve o meslek ile ilgili seviyeleri ve modüler eğitim programlarına göre içeriği saptamaktadır.*
- *Sınavların Konusu ve Prosedürleri ile İlgili Standartlar; Sınav yönetmelikleri ile mesleki eğitimde yapılan tüm sınavlar düzenlenmektedir.*
- *Tarafların Bir Eğitim Sözleşmesine Hak ve Görevleri; İşletmelerde beceri eğitimi sözleşmeleri ile öğrenci, veli, okul yönetimi ve işletme arasında işletmede beceri eğitiminin kural ve hükümlülükleri belirlenmektedir.*
- *Eğitim Merkezlerinin ve Eğitim Personelinin Uygunluğuyla İlgili Şartlar; İşletmelerin işbaşı eğitimine uygunluğu için yasalarca belirlenen koşullar, bu kişilerin pedagojik yeterliliklerini, öğretici başına düşen stajyer sayısı, eğitim ortamı ve uygulanabilir eğitim müfredatı gibi unsurları içermektedir.*

- *Eğitimin İzlenmesinden Sorumlu Kurumların Görevleri; Mesleki eğitim kurumlarının koordinatörlük faaliyetleri ile ilgili konuları içerir (MYK, 2015).*

Türkiye’de mesleki eğitimin kalitesi ile ilgili vurgu 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’nda meslek, sınav ve kişilerin standartlarına vurgu yapılarak belirtilmiştir.

- *Kalfa, bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve bu meslekle ilgili iş ve işlemleri ustanın gözetimi altında kabul edilebilir standartlarda yapabilen kişiyi*
- *Usta, bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve bunları mal ve hizmet üretiminde iş hayatınca kabul edilebilecek standartlarda uygulayabilen; üretimi planlayabilen, üretim sırasında karşılaşılabilecek problemleri çözümleyebilen; düşüncelerini yazılı, sözlü ve resim ile açıklayabilen; üretimle ilgili pratik hesaplamaları yapabilen kişiyi,*
- *Ustalık sınavı, adayın, kendi mesleğinde usta olarak çalışabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını mal ve hizmet üretiminde iş hayatınca kabul edilebilir standartlara göre bağımsız olarak uygulayıp uygulayamadığını ölçmek amacı ile düzenlenir.*
- *Önceki öğrenmelere ilişkin mesleki yeterlikler, meslek standartları ve seviyeleri esas alınarak sınavla belirlenir (MEB, 3308, 1986).*

3.2.8. Standardizasyon ve Esneklik Arasındaki Denge

3.2.8.1. Standartlar ve Farklılıklar

Şirket büyüklüğü, işletme sektörü, eğitim kültürü ve stajyerlerinin bireysel geçmişine ilişkin oldukça heterojen eğitim koşulları ışığında, standartların her bir durumun özel koşullarını yeterince yansıtmadığı gibi bir tehlike bulunmaktadır. Dolayısıyla, ikili sistem gibi bir mesleki eğitim sisteminde önemli bir faktör, standardizasyon ile esneklik potansiyeli arasında bir denge oluşturmayı içermektedir. Esneklik potansiyeli açısından bakıldığında böyle bir dengenin ideal bir tanımının olmadığı açıktır. Bu noktada, esneklik potansiyelinin ikili sistemde yaratılabileceği alanları özetlemek mümkündür ve bu çıktılar daha sonra, verilen zaman ve eğitim sektörüne dayanılarak farklı yollarla kullanılabilir ve uygulanabilir (Euler 2013).

Standart eğitim paketleri planlamada ve uygulamada birçok kolaylık sağlasa da eğitim görenler açısından bazı kayıplara yol açar. Grup eğitimlerinde grubu oluşturan bireylerin öğrenme hızı ve seviyesi aynı olmayabilir. İşletmelerde yapılan eğitimlerin standart olması Türkiye koşullarında neredeyse imkânsızdır.

Birbirinden çok farklı iş kollarında faaliyet gösteren işletmelerin farklı meslek dallarında işbaşı eğitimine katıldıkları düşünüldüğünde ortak bir işbaşı eğitim süreci oluşturmak ciddi bir meydan okumadır. Meslek okullarınca yapılan işletme eğitimi gelişim tablosu ile prosedürde standart bir müfredat oluşturuluyor gibi görünse dahi durum bununla çok örtüşmemektedir.

3.2.8.2. Müfredatın Yapılandırılması ve Eğitim Rehberleri

Bu konuda merkezi bir unsur, müfredatın ve eğitim kılavuzlarının yapılandırılmasıdır. Almanya’da son yıllarda, farklı eğitim ortamlarındaki heterojen koşulları hesaba katmak için sayısız yapısal model geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Özellikle dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

Disiplinler: Ortak niteliklere dayanarak, bağımsız eğitim kriterlerinin tanımlandığı çeşitli disiplinlerde altı ila on sekiz ay süren bağımsız eğitim birimi setleri bireysel eğitim kılavuzları setlerini sağlamaktadır. Belirli bir disiplinin öğrenilmesi, belirli bir mesleki unvana yol açmaktadır (Severing, 2007 s. 33).

Türkiye bu yola MEGEP (2001) ile başlamıştır. Türkiye Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), Türkiye Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK) gibi kuruluşların kurulması ile meslek tanımlarının yapılması sağlanmıştır. Mesleki Yeterlilik Kurumu Mesleki Yeterlilik Belgesi Zorunluluğu Getirilen Mesleklere İlişkin Tebliğ 11 Kasım 2018 tarihli ve 30592 sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Söz konusu tebliğ ile MYK Mesleki Yeterlilik Belgesi zorunluluğu getirilen meslek sayısı 81’den 117’ye çıkmıştır. Bu çerçevede bazı meslekleri icra edebilmek için bazı eğitim modülleri setini bir kurs çerçevesinde dahi olsa eğitiminin alınmış olması gerekmektedir. Bu çerçeveyi Türkiye’de Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) belirlemektedir.

Uzmanlık Alanları: Uzmanlık alanları benzer bir yapı kullanmaktadır ve her birinin kendi değerlendirme kriterleri vardır, ancak bir uzmanlık çalışması mutlaka belirli bir meslek unvanına sahip değildir (Severing, 2007 s. 33).

Türkiye’de uzmanlık kavramı henüz işgücü piyasası içerisinde yerini bulmuş bir kavram değildir. Akademik ve üst düzey bazı mesleklerde uzman kavramını karşılayan alanlar mevcuttur ancak yaygın olarak kullanılan ve tanımlanmış bir alan

olmadığı için bir bireyin herhangi bir alanda uzmanlık derecesi edinmesi çoğunlukla mümkün olamamaktadır.

Seçmeli Eğitim Modülleri: Ortak yeterliliklere ek olarak, eğitim kılavuzları, mesleki profil, eğitim çerçevesi ve değerlendirmelerde "seçmeli eğitim modülleri" olarak adlandırılmaktadır. Bunlar toplamda altı ila on sekiz ay sürmekte ve kursiyerler seçenekler listesinden seçim yapmaktadır (örneğin dokuz seçmeli eğitim modülünden üçünü seçebilir) (Severing, 2007 s. 34).

Türkiye’de mesleki eğitim sürecinde seçmeli dersler ve bu derslere ait modüller bulunmaktadır. Ancak bu seçimler okul ortamı, atölye imkanları ve eğitici personelin bilgi ve beceri düzeyi ile sınırlanmaktadır.

Düzenlenmiş Meslek Kavramı: Ortak (temel) niteliklere sahip düzenlenmiş meslekler: Aynı eğitim içeriğini (genellikle on iki on sekiz aylık bir süre boyunca) kullandıkları için, meslek gruplarına, meslek ailelerine veya sektörlerle göre çeşitli meslekler gruplandırılır. Bu, her meslek için ortak (çekirdek) niteliklerin ve mesleğe özel uzman niteliklerin bir grubunu ortaya çıkarır (Severing, 2007).

Türkiye’de meslek tanımları belli birtakım gruplandırmalar içerisinde gerçekleştirilmektedir. Öncelikle meslek alanı belirlenir ve o mesleğe ait alt dallar tespit edilerek eğitim programı, çerçeve programları ve buna bağlı ders içerikleri belirlenmektedir. Eğitim modülleri de bu kapsamda programlara uygun olarak oluşturulmaktadır.

3.3. EĞİTİM PERSONELİNİN NİTELİKLERİ

3.3.1. Öğretim Becerileri

Bir eğitim sürecinin kalitesi temel olarak öğretim ve eğitim personelinin uzmanlaşmış bilgi ve öğretim becerileri tarafından belirlenir. Burada kastedilen husus klasik öğretmen profilinden farklıdır.

Bir öğretmenin sahip olması beklenen özellikler bazı ölçütlere tabii tutulmasına karşın belki de en önemli özellik; mesleki yeterliliktir. Bu özellik öğretmenin öğretme becerisi ile sınırlanmaktadır. Öğretmenin öğretme becerisi, herhangi bir insanın öğretme becerisinden daha üst seviyede olması gerekmektedir. Her insan bildiklerini bir başkasına öğretebilir ancak profesyonel bir öğretmen

eğittiği bireye gereksinimi olduğu bilgiyi, süre ve kalıcılık açısından en verimli yollardan geçirir. Öğretmenin bu durumu gerçekleştirebilmesi, öğrenenin iletişim kanalları durumuna ve öğretmenin bu kanalları kullanma becerisine bağlıdır. Bir öğretmenin, öğretme becerisi sadece alan yetkinliği ile ilgili değildir. Bu açıdan iyi bir öğretmenin, öğretmek istediği şeyi en etkin biçimde öğrenene verebilmesi için öğretme yollarını bilmesi gerekir. Günümüz koşullarında profesyonel bir öğretmenin becerileri arasında çağdaş yaklaşımlar olarak gösterilen beyin temelli öğrenme, problem çözme terminolojisi, yaratıcı düşünme gibi hususlar mutlaka yer almalıdır (Ocak, 2017 s. 235).

Bununla birlikte mesleki eğitimde belki de en önemli unsur meslek öğretmenlerinin eğitim verdikleri alanla ilgili deneyim ve öğretim kabiliyetleridir. Mesleki alanların teknoloji ve dijitalleşmeye bağlı olarak geçirdikleri değişim öğretmenlerin beceri seviyelerini otomatik olarak etkilemektedir. Öğretmenler süreç içerisinde bilgi ve becerilerini yenilemeli ve öğrencilerin sosyal değişimine uygun olarak öğretim yöntemlerini sürekli keşfetmelidir.

3.3.2. Eğitim Personeline Yönelik Şartlar

3.3.2.1. Almanya

Alman mesleki eğitim sistemi, okullarda öğretmenlere ve şirketlerde eğitim personeline belirli beceri gereksinimlerini belirler. Bir meslek okulunda öğretmenlik yapmak için, öğretmenlerin genellikle ilgili bir üniversite diplomasına sahip olmaları gerekirken, şirketlerin eğitimcileri uygunluk belgesine sahip olmalıdırlar. Resmi bir bakış açısına göre, Almanya Mesleki Eğitim Yasası (BBiG), eğitim personelinin kişisel ve mesleki uygunluğuyla ilgili belirli kuralları içerir (Bölüm 28-30 BBiG). Daha yüksek bir seviyede, Eğitici Yetenek Yönetmeliği (AEVO) eğitilmiş personelin, tanınmış mesleklerde eğitim vermeleri için yerine getirmesi gereken mesleki ve öğretim gerekliliklerine ilişkin ayrıntıları ortaya koymaktadır.

Alman ikili meslek eğitimi sisteminde, meslek okullarında görev yapan 130 bin civarındaki öğretmene karşın, 850 bin civarında usta eğitici görev yapmaktadır. Usta eğitimcilerin %95'i işletmelerde çalışmaktadır (ATO, 2017 s. 48).

Almanya'nın her eyaletinde Eğitim Bakanlığı'na bağlı çalışan Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri bulunmaktadır. Yasal olarak bütün öğretmenler, düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmakla yükümlüdürler (Sağlam, 1999 s. 144).

3.3.2.2. Türkiye

Türkiye'de usta eğitici olarak çalışanların iş pedagojisi ve mesleki tanınırlıkları değişkendir. Bu değişkenlik genellikle işletmeden işletmeye çalışanların hiyerarşik yapılanmasına ve görev tanımlamalarına dair var olan farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Türk mesleki eğitim sistemi içerisinde öğretmen olmanın koşulu hem bir alanda lisans düzeyinde üniversite bitirmek ve pedagojik formasyon yeterliliğine sahip olmaktır. İşletmelerde beceri eğitimi sürecinde görev alacak eğiticilerin ise en az usta öğretici belgesi olma özelliği aranmaktadır.

Mesleki ve Teknik Eğitim kapsamında çalışan eğitici sayısı 2017-2018 eğitim öğretim yılında 130 bin 372'ye ulaşmıştır (MEB, 2018). Türkiye geneli tahmini olarak 600 kadrolu usta öğretici bulunmaktadır ve bunların tamamına yakın Halk eğitim merkezlerinde çalışmaktadır. Esasında işletmelerde çalışan ve işletmelerde beceri eğitimini üstlenen usta öğreticiler hakkında sağlıklı bir veri yoktur. Bu usta öğreticiler kimi işletmede bir mühendis, kimi işletmede mali müşavir, kimi işletmede ise düşük mesleki profile sahip bir işçi olabilmektedir.

Almanya ile kıyaslandığında birbirine çok benzer bir kurgu olduğu gözükmesine karşın, alman mesleki eğitiminde ağırlıklı olarak pratik eğitimin usta öğreticiler tarafından verildiği diğer teorik kısmın okul öğretmenleri tarafından tamamlandığı görülmektedir. Türkiye'de meslek öğretmenleri teorik eğitimin yanında pratik eğitiminde önemli bir kısmını üstlenmektedir. Bu nedenle okul içerisinde atölye ve laboratuvarlara gereksinim duyulmaktadır. İşletmelerde usta öğretici olarak çırak yetiştirmek yasa ile düzenlenmiş bir süreci gerektirir.

Bu kişiler Kanun'da;

"Aday çırak ve çırak almak için iş yerinde usta öğretici bulunması şarttır. Ustalık yeterliliğini kazanmış olanlar Bakanlıkça açılacak iş pedagojisi kurslarını başarıyla tamamladıkları takdirde kendilerine usta öğreticilik belgesi verilir." şeklinde tanımlanmıştır.

Buna karşın Türkiye’de mesleki eğitim sisteminde en önemli sorunlardan biri halen öğretmen profilinin durumudur. Öğretmenler teknolojik gelişimlere uyum sağlama konusunda sorun yaşamaktadırlar. Kendini geliştirmek isteyen öğretmen için bireysel çaba dışında çok az fırsat vardır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri Almanya ile kıyaslandığında nicel ve nitel olarak düşük seviyededir. Başaran’a (1960, 13) göre hizmet içi eğitim “herhangi bir mesleği yerine getiren kişinin mesleğine başladığı ilk günden mesleği bıraktığı güne kadar kendisini devamlı yetiştirmesi ve yetiştirilmesi” anlamına gelmektedir. Türkiye’de Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü hizmet içi eğitim faaliyetlerini organize etmektedir. Bu açıdan Almanya’ya göre daha merkeziyetçi bir yapı vardır. Hizmet içi eğitim seminerleri Almanya’da olduğu gibi Türkiye’de de yerel ve merkezi eğitimler olarak yapılmaktadır. Öğretmenler ihtiyaç duydukları konularda hizmet içi eğitime başvuru yapmaktadır. Bunun yanı sıra bakanlık gerekli gördüğü konularda zorunlu olarak hizmet içi eğitim faaliyetleri de düzenlemektedir. Genel Müdürlüğün 2018 faaliyet raporuna göre; “2018 Yılı Ocak-Aralık döneminde Hizmet İçi Eğitim Planında; gelen teklifler, talepler ve protokol kapsamında verilmesi gereken eğitimler doğrultusunda Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan atölye ve laboratuvar dersi öğretmenlerine (2235 kişi) ek faaliyetlerle birlikte 105 faaliyet gerçekleştirilerek 3448 kişi çağrılmış ancak 2235 kişi belge almaya hak kazanmıştır. Kalan faaliyetler tasarruf tedbirleri nedeniyle iptal edilmiştir. Protokol kapsamında atölye ve laboratuvar dersi öğretmenlerine 73 faaliyet planlanmış Ocak-Aralık döneminde toplam 1500 atölye ve laboratuvar dersi öğretmeni iş başında eğitim almıştır” (MEB, 2018). Türkiye genelinde yaklaşık 130 bin meslek öğretmenin görev yaptığı düşünüldüğünde bu rakamlar yeterli olmadığı açıktır. Gerçekleştirilen bu faaliyetler için başvuru sayısı, eğitimlere katılanların oranına göre çok yüksektir.

SONUÇ

Alman mesleki eğitim sistemi, Türkiye’de uygulanan mesleki eğitim açısından değerlendirildiğinde birçok üstün yöne sahip bulunmaktadır. Türk mesleki eğitim sisteminin reform süreçlerine bakıldığında realist politikalar izlenmeye çalışıldığı fakat uygulama aşamalarında zafiyetler yaşandığı ve istenen sonuçlara yeteri kadar ulaşamadığı görülmektedir.

Mesleki eğitim, ekonomik ve sosyal yaşamın en önemli unsurlarından biri olan iş gücünü yaratan sürecin adıdır. Hem çalışanların potansiyellerini ortaya çıkaracak hem iş gücü piyasasının beklentilerine karşılık verecek iş gücünün sürekli gelişimine olanak sağlayan bu eğitim türünün ülkemizde hak ettiği değeri görmesi ekonomik ve sosyal kalkınma için vazgeçilmez bir gerekliliktir.

Mesleki eğitimin istenen amaçlara ulaşabilmesi için başta mutlaka yasal mevzuatın daha sade ve mesleki eğitimi teşvik edecek bir içeriğe sahip olması gerekmektedir. Mesleki eğitimin öncelikleri belirlenirken ülke gerçekleri ve vizyonu dikkate alınmalı ve mutlaka veri analizi için gerekli göstergeler belirlenmeli ve bununla ilgili bilimsel çalışmalar ve bu çalışmaları sürekli yapacak kurumsal yapılar oluşturmalıdır. Doğru teşhislerin yapılabilmesi, zamanla oluşan değişimlerin, ihtiyaçlardaki farklılaşmanın ve sosyal beklentilerin önceden bilinmesi, eğilimlerin ortaya çıkarılması, mesleki eğitim politikalarının belirlenmesinde ve başarılı olmasında büyük önem taşımaktadır.

Mesleki eğitimin yapısında meslek türlerinde farklılaşan bir modele geçilmesi faydalı olacaktır. Tanımlı ve eğitimi verilen meslek dalı sayısı Almanya ile kıyaslandığında düşüktür. Almanya’daki yapıya benzer olarak eğitimi verilen meslek eğitimi kapsamı artırılmalı, alanında uzmanlaşmış bireylerin yetişmesi için çaba harcanırken aynı zamanda değişen koşullara göre çalışanların mesleki gelişimlerini devam ettirebileceği bir sürekli eğitim sistemi yapılandırılmalıdır. Öğrencilerin mesleki eğitimde ve üst eğitim türlerinde ilerlemelerine sınıf ve müfredat engel olmamalıdır. Bu aşamada eğitim programları esnekleştirilmeli, aynı sınıf içinde dahi öğrenciler ilgi ve kabiliyetleri oranında diğer öğrencilerden farklı bir gelişim için fırsat bulabilmelidir. Bununla birlikte mesleki eğitim klasik üretim biçimlerine göre şekillenmiş eğitim metotlarından dinamik süreçlere odaklanan, disiplinler arası ve

proje bazlı eğitim modellerine doğru evirilmelidir. Gençlerin yaratıcılığını geliştiren ve bu özelliklerine fırsat tanıyan eğitim programları oluşturulmalı ve meslek tanımları reel sektör şartlarına uygun şekillerde kapsamlı olarak yapılmalıdır. Öğrenci farklılıkları göz önüne alınarak mesleki eğitim kapsamındaki alan ve dallar arasında seviye inşası yapılmalı bu basamaklar arasında geçişler esnek olmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin maksimum potansiyellerine ulaşmaları hedeflenmelidir.

Üretim süreçlerinin geliştiği bir endüstri dünyasında Almanya örneğinde olduğu gibi eğitim süreçlerinin de endüstriyel gelişmelere paralel olarak gelişmesi gerekmektedir. Türkiye üretim seviyesini Endüstri 3.0, 4.0 seviyelerine hızlı bir şekilde taşımak için mesleki eğitime büyük önem vermelidir. Alman mesleki eğitimi, mesleki eğitim ile istihdam ilişkisi hakkında önemli ipuçları vermektedir. Yüksek işsizlik özellikle genç işsizlik oranları ile karşı karşıya bulunan ülkemiz için mesleki eğitim cankurtaran olma özelliğine sahiptir.

Almanya mesleki eğitim sisteminin temel başarısı bireysel mesleki gelişim yolu ile hem bireyin istihdama erişimini kolaylaştırması hem de işletmelerin vasıflı eleman çalıştırması ile ekonomik kalkınmaya katkı sağlamasıdır. Almanya ekonomisinin büyüklüğü, istihdam oranları ve sektörel gelişmişlik seviyesi bu katkının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Türkiye bu aşamada sektörel gelişim vizyonunu çok iyi belirlemeli ve mesleki eğitimi bu vizyon çerçevesinde oluşturmalıdır. Mesleki eğitim mezunlarının mezun olduğu alanda istihdam edilme oranlarına bakıldığında ve bunu Almanya örneği ile karşılaştırdığımızda çok vahim bir tablo ile karşı karşıya kalmaktayız. İstihdam haritası çıkarılarak mesleki eğitimi bölgesel düzeyde planlanması, demografik sorunların önüne geçerek istenmeyen nüfus hareketliliğinin de önüne geçebilecektir. Bu yolla aynı zamanda yerinden kalkınmaya olumlu etki gösterebilir.

İşletmelerin pratik eğitiminde Almanya’da yakalanan standartlar ve eğitim kalitesi Türkiye’de maalesef ölçülebilir olmamakla birlikte başarılı olmadığına dair algı yüksektir. Özellikle stajyer ve çırakların pratik eğitimlerini gerektiği standartlarda yapamadığı, bazı işletmelerin bu öğrencilere mesleki eğitim vermekten çok bazı düşük profilli rutin işlerde kullanma eğiliminde oldukları yadsınamaz bir gerçekliktir. İşletmeler stajyerlerin eğitimi için daha uygun ortam, personel ve süreç organize etmelidir. Bu çerçevede sanayi, ticaret, esnaf ve meslek odalarının ve diğer

tüm sosyal paydaşların mesleki eğitimin organizasyonu ile ilgili olarak politikacılarla bir araya gelmesi çok önemlidir. Mesleki eğitimin Almanya’da olduğu gibi müşterek fonlanması, eğitim programı oluşturulmasında ve ölçme değerlendirme sürecinde diğer paydaşların rol alması önemli bir gerekliliktir. Bu gereklilik mesleki eğitimin kalitesini artıracak uygulamaların varlığı açısından önemlidir. Müşterek fonlama paydaşların mesleki eğitimin maliyetini paylaşarak birtakım avantajlar yaratması olasıdır. Sadece devletin finanse ettiği mesleki eğitim bazı yoksunluklara mecbur bırakılabilmektedir. Dolayısı ile verimli bir finansmandan yoksun okullardan mezun olan öğrencilerin genelinden yüksek başarı beklentisi mümkün olamamaktadır. Tüm paydaşların mesleki eğitimin finansmanına katılımı doğal olarak okul, öğretmen, idareci ve öğrencilerden başarı beklentisini yükseltecektir. Başarılı mezunların istihdama erişimde kolaylık yaşayacağı varsayımı gerçekleştiğinde mesleki eğitime olan ilgi otomatik olarak artıracaktır. Burada yine belirtmeliyiz ki istihdam alanı olmayan bir alanda ne kadar başarılı bir mesleki eğitimin yapıldığının pek bir önemi kalmayacaktır. Bu nedenle istihdam haritasının ve gelecek vizyonun gerçekçi olarak belirlenmesi, mesleki eğitimin geleceği açısından da hayati önem taşımaktadır.

Mesleki eğitim programlarının oluşturulmasında bakanlık organizatörlüğünde iş çevrelerinin ve temsilci kuruluşların, sendikaların ve üniversitelerin birlikte çalışma yapmasının çok önemli yararları olacaktır. Müfredatlar belirli bir standardizasyonu sağlarken diğer bir yandan da bölgesel ve demografik durumlar göz önünde bulundurarak esnek birtakım öğelerle mesleki eğitimin verimini incelemelidir. İşletmeden işletmeye değişen iş becerileri eğitim programı içerisinde gerçekçi bir yöntemle tanımlanmalıdır. İşletmelerde beceri eğitimi gelişim planı okul ve işletme ile birlikte o işletmeye ve hatta mümkünse öğrenciye özel olarak hazırlanmalıdır. Bu çerçevede standart müfredat ile esneklik arasında denge kurulması ve öğrenci sertifikasyonu önemlidir. Ölçme değerlendirme muhakkak eğitim verenler dışında paydaşlar tarafından oluşturulacak farklı bir otorite tarafından yapılmalıdır. Mesleki eğitimin ölçme değerlendirme süreci orta öğretim sınıf geçme yönetmeliğinden çıkarılarak tamamen kendine özgü bir işleyiş ve anlayışa kavuşturulmalıdır. Almanya’da gerçekleştirilen mesleki eğitimde sınav işleyişi bu konuda örnek alınabilir.

Eğiticilerin işletmeler ile ilişkisi Almanya tecrübesine göre zayıftır. Eğiticiler işletmelerde yapılan uygulamalara çoğunlukla müdahil olmamakta sadece bir prosedür olarak algılanan evraklar üzerinden öğrencinin işletmelerde beceri eğitiminin takibini yapmaktadır. Okulda görevli öğretmen ile işletmede pratik eğitimden sorumlu işyeri eğiticisinin mutlaka sıkı iş birliği içerisinde çalışması gerekmektedir. Bu ilişkinin kurgusu kişilerin inisiyatifine bırakılmamalıdır. Öğretmen eğitimine özellikle önem verilmeli, meslek öğretmenlerinin pratik eğitim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için iş çevreleri ile ortak hizmet içi eğitim faaliyetleri geliştirilmelidir. Usta öğretici kavramı yeniden gözden geçirilmeli, teşvik edici ve pedagojik gelişimi artırıcı politikalar üretilmelidir.

Okul temelli bir mesleki eğitim için atölye ve laboratuvar koşullarının öğrencilerin mesleki becerilerini işgücü piyasasının beklentilerine çıkaracak olanakları sunması şarttır. Ancak bu maliyeti iş ortamından uzak bir eğitim ortamı dizayn etmek yerine işbaşı eğitimi artırmak için karşılamak daha verimli olacaktır. Bazı meslek dallarında özellikle teorik akışın fazla olduğu ve/veya işbaşı eğitimin kolay olmadığı meslek dallarında okul temelli mesleki eğitim ve tam donanımlı atölye-laboratuvarlar kullanılmalıdır.

Mesleki eğitimin başta sosyal kabulünü artıracak özelliklerden yoksun olması ve bunu artıracak girişimlerin ve değişimlerin yeterli olmaması mesleki eğitimi arka plana atmakta ve ailelerin ve gençlerin son çare olarak katıldıkları bir eğitim türüne evrilmesine yol açmaktadır. Sınav sistemi ile ortaya çıkan öğrenci yerleştirme sorunu sonucu meslek okullarına yönlendirilen öğrencilerin meslek okulu tercihi yerine açık liselere kayıt yaptırması meslek okullarının çekiciliğinin çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. İki milyona yaklaşan açık lise öğrenci sayısı bunu kanıtlar niteliktedir. Mesleki eğitimin işverenler için ucuz işgücü arzı yaratma niteliğine dönüştüren uygulamalar hem sosyal politika açısından bir zaaf hem de mesleki eğitimin gelişmesi ve eğitim yoluyla kalkınma etkisinden uzaklaşmaya yol açmaktadır. Mesleki eğitim sosyal paydaşlar için ne kadar yararlı olursa sosyal kabulünde o kadar yüksek olacağı aşîkârdır. Bu aşamada paydaşların birbirini üzerinde çok yönlü bir etkiye sahip olduğunu vurgulamakta fayda vardır. Mezunlar istihdama erişimde zorluk yaşamamak ve emeklerinin karşılığını alabileceği bir iş sözleşmesi beklerken, işverenler vasıflı çalışan aramaktadır. Mesleki eğitim

kurumları iş çevrelerinden eğitimin finansmanına katkı beklerken, iş çevreleri okulların mesleki eğitim kalitesini yükseltmelerini beklemektedir. Tüm bu beklentilerin karşılanmasını organize edecek politik karar vericilerdir. Uygun yasal düzenlemeler, doğru teşvikler ve ilerlemeci bir eğitim modeli ile bu beklentiler karşılanabilir. Mesleki eğitimin sosyal kabulünde önemli bir göstergede ailelerin mesleki eğitime bakış açısı ve tutumlarıdır. Almanya ile karşılaştırıldığında aileler mesleki eğitime Türkiye’de daha az önem ve değer vermektedir. Bu düşünce ortaokul sonrası yapılan sınavda herhangi bir liseye puanla yerleşemeyen öğrencilerin meslek eğitimi yerine açık öğretime kayıt yaptırmayı tercih etmesi ile açığa çıkmaktadır. Burada öğrencilerin istekleri kadar ebeveynlerinde bu yönde bir karar aldıkları açıktır. Birçok ebeveyn meslek okullarını düşük profilli, davranış sorunları olan öğrencilerin devam ettiği, hatta birer suç merkezleri gibi görmektedir. Tüm eksikliklere ve olumsuzluklara rağmen meslek okullarında başarı gösteren öğrencilerin görünürlüğü olumsuz vakaların gölgesinde kalmaktadır. Bu durum aynı zamanda mesleki eğitim kurumlarının sosyal birer kuruma dönüştürülmesi gerekliliğini de göstermektedir. Aynı zamanda başarılı öğrencilere meslek okullarına burslu olarak kayıt olma imkânı sağlanarak öğrenci başarı düzeyi artırılabilir.

Meslek okulları Almanya’ya kısmen benzer olarak akademik anlamda düşük profilli öğrencilerin katıldığı eğitim kurumlarıdır. Sosyal arka planı dezavantajlar içeren ailelerin çocukları için meslek okulları birer rehabilitasyon merkezi olarak ta düşünülmelidir. Bu açıdan meslek eğitimi alan öğrenciler mutlaka spor, müzik, dans, resim, tiyatro vb. aktivitelerle sosyal uyum açısından desteklenmelidir. Bu tür faaliyetler gençlerin mesleki eğitimlerine olan motivasyonlarını, okula olan aidiyet hislerini geliştirecektir.

Son olarak mesleki eğitimin sosyal kabulü için Endüstri4.0’ın bir fırsat olabileceğini belirtmekte yarar vardır. Eğitim yoluyla kalkınma teorilerinin birçoğunda yer alan bu husus, Türkiye’nin içinde bulunduğu dışa bağımlı, borçlanarak büyüyen, yüksek işsizlik oranına sahip, her 4 gençten birinin işsiz olduğu ve katma değer üretmekte zorlanan durumdan çıkış için bir fırsat niteliğindedir. Endüstri 4.0’a uyumlu olarak kurgulandığında mesleki eğitim bireysel ve kurumsal başarılar ile tüm toplumun sosyal kabulünü sağlayan ve ülke gelişmişlik seviyesine ciddi katkı veren bir düzeye çıkmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akçekoce, A., Kaya, H., ve Karakaş, Ü. (2013). Mesleki ve Teknik Eğitim. Ankara.
- Akkutay, P. Ü. (1991). *Türkiye'de Çıraklık Eğitimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 1993'e, (4.Baskı)* . İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- ATO. (2017). *Karşılaştırmalı mesleki eğitim sistemi Almanya - Türkiye*. Ankara: Eğitim ve Mesleki Yeterlilikler Özel İhtisas Komisyonu.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: Autorengruppe Bildungsberichterstattung.
- Aytaç, Ö. (2003). Meslekler Sosyolojisi Açısından Polislik Mesleği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 15-33.
- Bal, H. (1991). s. 25 *John Dewey'in Eğitim Feslevesi*. İstanbul: Aydınlar Matbası.
- Baruönü, I. (1991). 1923-1989 Yılları Arasında Görev Yapan Cumhuriyet Dönemi Hükümetlerinin İzledikleri Ortaöğretim Politikalarında Görülen Değişmeler ve Gelişmeler. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. s. 77
- Baş, G. (2011). Türkiye’de Eğitim Programlarında Yapılandırmacılık: Dün, Bugün, Yarın. *Eğitişim Dergisi*, <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-ekim-2011/739-turkiye-de-egitim-programlarinda-yapilandirmacilik-dun-bugun-yarin>.
- Becker, G. S. (1962). Beşeri Sermayeye Yatırım: Kuramsal Bir Analiz. *Politik Ekonomi Dergisi*, 9-49.
- BESFİN. (2013). *Türkiye Ekonomisi ve Yükselişte Olan Sektörler (2013–2022 Yılları Arası Büyüme Trendi Analizi)*. İstanbul.
- BIBB. (2006). *Mesleki Eğitim Raporu*. Bonn: BIBB Federal Mesleki Eğitim ve Öğretim Enstitüsü.

BIBB. (2012). *2012 Yılı Mesleki Eğitim Raporu Verileri*. Bonn: Federal Mesleki Eğitim ve Öğretim Enstitüsü.

BIBB. (2015, 09 24). *Pressemitteilung*. Federal Institute for Vocational Education and Training; https://www.bibb.de/en/pressemitteilung_34784.php

BIBB. (2016). *Mesleki Eğitim ve Öğretim Federal Hükümet Raporu*. Bonn: Federal Mesleki Eğitim ve Öğretim Enstitüsü.

BIBB. (2018). *VET Data Report Germany 2016/2017*. Bonn: Federal Institute for Vocational Education and Training.

Blankertz, H. (1982). *Pedagojinin tarihi: Aydınlanma'dan günümüze*. s.57.

BMBF. (2012). *Education and Research in Figures*. Berlin: Federal Ministry of Education and Research.

Bulut, E. (2017 Sayı:7). Endüstri 4.0 ve inovasyon göstergeleri kapsamında Türkiye analizi. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi (ASSAM - UHAD) ASSAM International Refereed Journal*, 51-72.

Demir, E., ve Şen, H. Ş. (2009 , 10 2). Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim. *Ege Eğitim Dergisi*, s. 39-591.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pagem Akademi.

DESTATIS. (2012). *Financing of vocational education*. Berlin: DESTATIS.

DİSK-AR. (2017). *İşsizlik ve İstihdam Raporu*. İstanbul: Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu Araştırma Dairesi.

Ertürk, S. (1971). On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları. *Yayımlanmamış araştırma*, 18-65.

Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

European Commission. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures* . Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Eurostat. (2017). *Annual Activity Report*. Lüksemburg: Eurostat.

Filiz, Ş. (2008). *Atatürk Din ve Laiklik*. İstanbul Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafai Hukuk.

Giritli, İ. (2001). *Kemalizm İdeolojisi” . Atatürkçülük II. Kitap Atatürk ve Atatürkçülüğe İlişkin Makaleler*, 59-72.

Hoeckel, K., ve Schwartz, R. (2010). *Lernen für die Arbeitswelt*. Deutschland: OECD.

ILO. (2012). *World of Work Report*. Geneva: International Institute For Labour Studies.

ILO. (2018). “Dünyada İstihdam ve Sosyal Görünüm: Eğilimler 2018”.

Kafka Dil Akademisi. (2018, Mayıs 1). *Türkiye’de Sağlık Meslek Liseleri: Mazisi ve Geleceği*. <https://www.kafkadil.com/single-post/2018/05/01/T%C3%9CRK%C4%B0YE%E2%80%99DE-SA%C4%9ELIK-MESLEK-L%C4%B0SELER%C4%B0-MAZ%C4%B0S%C4%B0-VE-GELECE%C4%9E%C4%B0>

Kaiser, W. (2002). Ateşli bir Katolik ve CDU seçmeni. *Avrupa Bütünleşmesi Tarihi Dergisi*, 119-128.

Karluk, P. R. (1999 s. 423-424). *Türkiye ekonomisi: tarihsel gelişim, yapısal ve sosyal değişim*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Kılınç, M. (2016). *Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitim Tarihi (1886-1986)*. Ankara: Pagem Akademi Yayınları. s. 5

Kocabaş, A. (2008/1, 2). Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, s. 203-212.

Kurtuluş, Y. (2001) *Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi ve Tonguç*. Ankara Güldikeni Yayınları. s. 24

Kuzgun, P. D. (2000). *Meslek Danışmanlığı / Kuramlar Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın s.129

MEB. (1973, 6 14). Kanun Numarası: 1739/3. Sayı : 14574 Tertip : 5 Cilt : 12 Sayfa : 2342. Ankara, Türkiye.

MEB. (1986, 06 19). 3308. *Mesleki Eğitim Kanunu*. Ankara.

MEB. (2018). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü Raporu*. Ankara: MEB. ss. 7-79

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019, Mayıs 23). 2023 vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>

MYK. (2015). Ulusal Meslek Standartları. Ankara.

Ocak, G. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. s. 235

OECD. (2010). *Annual Report*. Paris: OECD.

OECD. (2010). *OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OECD.

OECD. (2017). *Avusturya Ülke raporu*. Paris: OECD .

OECD. (2018). *Education At A Glance 2018 Almanya raporu*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Okçabol, R. (1990 Cilt: 14.Sayı: 78). Eğitimde 1980'li Yıllar. *Eğitim ve Bilim*,

Onaran, Z. A. (2005 s. 167). AB Süreceinde Eğitim ve Eğitimin Ekonomiye Etkisi. *MİLLÎ EĞİTİM üç aylık eğitim ve sosyal bilimler dergisi*, sayı: 33 .

Özan, P. D. (2008). Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri Elazığ İli örneği. *GAU Journal of Social veAplied Sciences*, 67-81.

Özsoy, C. (2009) “*Türkiye’de Eğitim ve İktisadi Büyüme Arasındaki İlişkinin Var Modeli ile Analizi*. İstanbul: The Journal of Knowledge Economy and Knowledge Management, ss. 71-83.).

Platfom Industrie4.0. (2018, 6 28). *Birlikte Değişimi Şekillendirme*. https://www.plattform_i40.de/PI40/Navigation/EN/ThePlatform/PlattformIndustrie40/plattform-industrie-40.html

Raaum, O., Torp, H., ve Zhang , T. (2002). *Bireysel Program Etkileri Maliyetleri Aşıyor Mu? İşgücü piyasası eğitiminin uzun vadeli etkileri üzerine Norveç kanıtı*. Oslo: Department of Economics University of Oslo .

Sağlam, M. (1999). *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları. s.144

Severing, E. (2007). *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung (Mesleki eğitimde esnek eğitim yolları)*. Bielefeld: HBB.

Sinan A. (2016). Üretim İçin Yeni Bir İzlek: Samay4.0 . *Journal of Life Economics*, 19-30.

Sönmez V. (2017). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı yayıncılık 14. Baskı. ss. 45-220

Statista. (2019, 01 22). <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2042/umfrage/angebot-und-nachfrage-auf-dem-ausbildungsmarkt/>

Statistisches Bundesamt. (2018, April 25). Living conditions risk poverty. Berlin, <https://www.destatis.de/EN/FactsFigures/SocietyState/IncomeConsumptionLivingConditions/LivingConditionsRiskPoverty/LivingConditionsRiskPoverty.html> , Almanya.

Şimşek, H. (2017, Şubat 05). *Meb Program Taslakları*. hasansimsek.net: <https://www.hasansimsek.net/guencel>

Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2013). Vocational Schools in Turkey: An Administrative and Organizational Analysis. *International Review of Education*, 327-342.

T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2018, 9 25). “*Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi*” Projesi. <http://anahtar.sanayi.gov.tr:8080/anahtar.sanayi.gov.tr/tr/news/organize-sanayi-bolgelerinde-mesleki-ve-teknik-egitimin-guclendirilmesi-projesi/68>

Taş, Y. H., ve Abbasgil, S. Ö. (2017/1). Çocuk İşçiliği Sorunu: Türkiye-Almanya-Pakistan Karşılaştırması. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, s. 25-46.

TESK. (2018, 8 21). *Yayınlar 21'ci yüzyıl Türkiye'sinde Çıraklık Eğitimi*. www.tesk.org.tr:8080/www.tesk.org.tr/tr/yayin/88/3.php

Toffler, A. (1992). *Ecospasm Report Ekonominin Çöküşü*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Tonguç, E. (2007). Atatürk ve Köy Enstitüleri. *Yeniden İmece*, s. 34-42.

TÜİK. (2016). *Türk Ekonomik Faaliyetlerinin Sektörel Dağılımı*. Ankara: TÜİK.

TÜİK. (2018, Mayıs 15). İşgücü istatistikleri. Ankara.

TÜRKONFED, SEDEFED. (2018). *Dijital Anadolu 2: Sektör Bazlı Dönüşüm Yol Haritası*. Adana: Türk Girişim ve İş Dünyası Konfederasyonu, Sektörel Dernekler Federasyonu .

U.S. Library of Congress. (2017, 5 25). *Country Studies*: <http://countrystudies.us/germany/124.htm>

Ulusoy, Y. ve Sentürk, C. (2017). *Mesleki Eğitim Rehberi*. INTRA. Duisburg, Germany: Türkiye ve Uyum Araştırmaları Merkezi Vakfı.

WorldBank. (2016). *Dünya Kalkınma Raporu*. Washington: Dünya Bankası.