

# Türkiye’de Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Eleştirel Bir Analizi

Hasan Hüseyin Aksoy, Ankara Üniversitesi EBF,  
e-posta: hasan.h.aksoy@education.ankara.edu.tr.

## Özet

Örgün mesleki eğitim, endüstrileşme ile başlayan ilk ortaya çıkışından beri iş, piyasa ve istihdam ile ilişkili olmuştur. Ondokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından sonra endüstriyel eğitim ve yetiştirme verimlilik, büyüme ve refahın sağlanabilmesi için ön koşul olarak dile getirilmiştir. Eğitimin bu tür sonuçlarla ilişkili olduğunu çeşitli araştırmaları yoluyla ileri süren Theodore Schultz ve Gary Becker gibi eğitim iktisatçıları eğitim harcamalarının “beşeri sermaye yatırımı” olarak görülmesinde etkili olmuştur.

Bu çalışmada, mesleki ve teknik eğitim sürecinin genel eğitim ile ilişkisinin kuramsal bir analizi, öğrencileri “kendilerine karşı özneler” ya da “nesnelere” yapmaya yönelik söylem ve uygulamalara zemin oluşturan örgün mesleki eğitim sürecine ilişkin değerlendirmeler ile Türkiye’deki mesleki teknik ortaöğretimin son yıllardaki siyasal/ yasal değişimine ilişkin bir betimleme paylaşılmaktadır. İş yaşamı içindeki baskıcı patolojilerin bir benzerinin oluşturulduğu ve çocuk emeği sömürsünün gerek işyerleri gerekse okul içi pratikler yoluyla yaşandığı yerler olma gibi özellikleri de bunlara eklenebilir. Son yıllarda mesleki eğitime ilişkin yapılan yasal düzenlemelerde mesleki ortaöğretimin öğrencilerin henüz mezun olmadan piyasanın bir parçası olmalarını güçlendiren ve çocuk istismarı ve sömürsüne yol açacak hükümler bulunmaktadır. Bu durum, eğitimin anlamı ve özgürleştirici yanına ilişkin görüşlerin yeniden dile getirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Örgün eğitimin içinde ve onun bir parçası olan mesleki teknik eğitimin ana karakterini tanımlayan özellik ve işlevleri arasında, yoksullar ve dezavantajlılara özgünlük, toplumsal cinsiyet rollerini güçlendirme, ekonominin ikincil alanlarına özgünlük, akademik başarı ve daha ileri eğitim düzeylerine kapalılık ve ikincil/düşük bir kimlik oluşturma sayılabilir.

Türkiye’deki okuryazarlık sorunundan ilköğretim-ortaöğretim düzeyindeki okullaşma oranlarına mesleki ve genel eğitim arasındaki dağılımdan eğitim finansmanına birçok sorun bir planlama sorunu olarak ele alınmıştır. Öte yandan eğitim planlaması çalışmaları içinde eğitimin ekonomik boyutu kadar toplumsal, demokratik, politik yanı da ortaya çıkmaktadır. Eğitimin politikanın bir ilgi alanı olarak anlaşılmasından öte, kendisi politik bir etkinlik olarak anlaşılmalıdır. Öte yandan eğitimin finansmanı açısından, bütçenin ortaöğretim kurumları arasındaki dağılımı da, eğitim harcamalarının tüm diğer boyutları gibi teknik bir planlama sorunu olma yanında politik bir tercih olarak geliştirilmektedir. Ulusal ölçekte kaynak dağıtım mekanizmalarının belli siyasal tercihleri yansıtmakta olduğunun açıklıkla görülmesi ve buna karşı demokratik mücadele kanalları ve

kurallarının geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Toplumun daha çok yararına olacak ya da belli kesimlerin dezavantajlı durumlarının eğitim yoluyla yeniden üretilmesi ya da eşitsizliklerin artırılmasının önüne geçecek politikaların teknik uzmanlık konusu olarak önerilmesinin zamanı geçmiş görünmektedir.

Mesleki ortaöğretim kurumları, sunduğu programlar ve işyerlerinde beceri eğitimi düzenlemesi yoluyla, öğrencilere dar bir "ara insan gücü" olma hedefinden başka seçenek sunmayan ve onların "kendilerine karşı" bir gelecek yaratma çabasına girmelerini bekleyen bir örgütlenme olarak çalışmaktadır. Öğrenciler, zorunlu eğitim düzeylerinde, bilinçli ve özgür yurttaşlar olma seçeneğini dışlayarak, kendi emeklerini kendilerine karşı üreten bir mesleki ortaöğretim programına mahkûm edilmemeli ve onların entelektüel olarak gelişmiş, politik özneler ve gerçek yurttaşlar olmalarını destekleyecek bütünlüklü, insancıl bir eğitimden tümüyle kamusal eğitim olanakları yoluyla yararlandırılmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** örgün mesleki eğitim, mesleki eğitim, eleştirel eğitim, meslekileşme, eğitim politikası.

## A Critical Analysis of Vocational and Technical Secondary Education in Turkey

### Summary

Formal vocational education have been related with the work, market and employment from the the time emerged. After the second half of the 19th century, at industrial education and training was mentioned as precondition to provide growth and wealth. The education economists such as Theodore Schultz and Gary Becker who claimed the education is related with these outputs became influent in accepting educational expenditure as "investment in human capital".

In this study, a theoretical analysis of the relationship between vocational and technical education process; evaluations on formal vocational education process which causes a base the discourse and practices headed to have students to be made as "subjects against to self" or "objects" and a description regarding to political and legal change of vocational and technical education in Turkey are being shared.

There are specialness to paupers and disadvantages; empowerment of gender roles, to be connected with the secondary markets, closeness to academic achievement and higher education levels and building up a low/subsidiary identity amongst the specifications and functions which define main character of formal vocational and technical education

It can be added these specifications such as a kind of suppressive pathologies in work life are being constructed, places where the child labor exploitation occur either in workplaces or in school practices. Nowadays, in new amendments regarding to vocational education, there are article of laws which strengthening the link cause



the children to be a part of the market before than they graduate and child labor exploitation. This situation shows the necessity of utterance of the views on the meaning of education and emancipatory forms of it.

From the literacy problem to enrollment rates of elementary and secondary education and also schooling rates regarding to vocational or general education and finance of education have been considered as a planning problem. On the other hand, the social, democratic, political sides of the education were revealed in planning studies, as well as economic aspects. Education should be understood as a political process beyond as an interest of the politics. From the educational finance point of view, the allocation of the public budget by secondary education fields also may be decided as political preference alongside as a technical planning problem. Understanding that the resource allocation mechanism reflect the specific political choices and developing some democratic struggling channels and rules are becoming vital. It seems that, suggesting the policies which either will be good for society or re-create inequalities or decrease them as technical expertise issues is out fashioned.

Vocational secondary schools function as organizations which do not give options to students other than being a narrowed "semi skilled manpower" and expect them to work creating a future for themselves such "against to themselves" by the programs provided and skill development training in firms (student apprenticeship). Students should not be condemned to formal vocational secondary schools which exclude them from being conscious and emancipated citizens. They should be supported by holistic public education programs which financed by public budget and headed to support students to be intellectually progressed political subjects and citizen at obligatory education levels.

**Keywords:** formal vocational education, vocational education, critical education, vocationalisation, educational policy.

## Giriş

Eğitim, her tanımlanışında çeşitli yönleri eksik kalan, bazı özellikleri öne çıkarılırken diğer özellikleri gölgede bırakılan bir *süreç* olagelmıştır. Eğitim sürecinin, öne çıkan yanları arasında, eğitilecek olan birey, eğitim verecek yeterliği-uzmanlığı olan bir öğretici, bir kurumsal yapı ve planlanmış bir içerik-kapsam bulunmaktadır. Bir geçim faaliyetine ilişkin uzmanlaşma yaratmaya yönelik, herkesin değil sadece belli bir mesleği yerine getireceklerin kazanması gereken nitelikleri sağlamaya yönelik eğitimler, mesleki eğitim olarak adlandırılabilir. Öte yandan, toplumun tüm bireylerine kazandırılmak istenen ve bu konuda bir sınırlama ya da dışlamanın söz konusu olmadığı ya da bireylerin kişisel ilgilerine ve tercihlerine hitap eden eğitimler, genel, akademik eğitim niteliğinde görülür. Ancak, bireylerin katıldığı eğitim etkinliklerinin genel ya da mesleki olarak ayrılmasının kendi içinde mutlak sınırları olan bir özelliği



olmadığını, toplumsal ve tarihsel olarak bu genellik ve meslekîlik özelliklerinin inşa edildiğini ve dönüştüğünü söylemek mümkündür. Genel eğitimin içinde mesleki, mesleki eğitimin içinde de genel eğitime için önemli düzeyde içerik, başka bir deyişle müfredat bulmak olanaklıdır. Bununla birlikte, genel eğitim ve mesleki eğitim oldukça farklı eğitim etkinlikleri olarak görülmekte ve farklı bağlamlarda ele alınmaları normal karşılanmaktadır. Oysa, her ikisinde de bireyin kendi iradesi, katılımı ve öğrenme çabası, zihin ve beden emeği söz konusu olduğundan, her ikisinin de özünde eğitim sürecine katılan bireyleri güçlendiren, çeşitli boyutlarda onları özgürleştiren bir yanı, etkisi olmalıdır. Tüm bütüncül eğitim etkinliği değerlendirmelerinin ana ölçütleri arasında özgürleştirme etkisi bulunmalıdır. Ancak, tarihsel olarak inşa edilen bu ayırım içerisinde mesleki eğitim, öncelikle endüstrinin emek gücü girdisini düzenlemeye adanmış bir eğitim türü haline gelmiş ve öğrencilerin varoluşlarını bu amaca indirgeyen bir işlev üstlenmiştir. Örgün mesleki eğitim, doğası gereği endüstrileşme ile başlayan ilk ortaya çıkışından beri iş, piyasa ve istihdam ile ilişkili olmuştur.

On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından sonra endüstriyel eğitim ve yetiştirme verimlilik, büyüme ve refahın sağlanabilmesi için ön koşul olarak dile getirilmiştir (Anderson, 2008:112-113). Eğitimin bu tür sonuçlarla ilişkili olduğunu çeşitli araştırmaları yoluyla ileri süren Theodore Schultz ve Gary Becker gibi eğitim iktisatçıları eğitim harcamalarının “beşeri sermaye yatırımı” olarak görülmesinde etkili olmuştur. Bu bağlamda, ailelerin, bireylerin ve genel olarak toplumun eğitimi ve özellikle de mesleki eğitimi bir “beşeri sermaye yatırımı” olarak düşündüğünü söylemek mümkündür. Ancak “yatırım harcaması” anlamı taşıyan eğitim harcamalarının ve “beşeri sermaye” üretme süreci olarak kavranan eğitim sürecinin zorunlu eğitim çağındaki çocuk ve gençler için nasıl bir özellikte sürdürülmesi gerektiği ve gerçekte kimlerin hangi gereksinmelerini karşılamaya yönelmesi gerektiğine dair soruların yeterince üzerinde durulmadığı görülmektedir.

Türkiye’de özellikle, kamusal, zorunlu genel eğitimin piyasaya bağlı ve özel finansmana (katılanların ödemesine) dayalı olacak şekilde dönüştürüldüğü bir dönemde, mesleki ortaöğretimin çıraklık eğitimine dönüştüğü yorumları yapılmaktadır (Müftüoğlu, 2012). Bu durum, mesleki eğitimin kavramsal ve ulusal düzeydeki gelişimine ilişkin bir analizin, örgün eğitimde gerçekleştirilen yapısal değişmelerin de göz önüne alınarak yapılmasını önemli kılmaktadır.

Bu çalışmada, mesleki ve teknik eğitim sürecinin genel eğitim ile ilişkisinin bir analizi, öğrencileri “kendilerine karşıt özneler” ya da “nesneler” yapmaya yönelik söylem ve uygulamalara zemin oluşturan mesleki eğitim sürecine



ilişkin eleştirel değerlendirmeler ile Türkiye'deki mesleki teknik ortaöğretimin son yıllardaki siyasal/yasal gelişimine ilişkin bir betimleme paylaşılmaktadır.

### **Eğitimde Meslekileşmenin Eleştirel Analizi**

Sanayi devrimi ile ilişkili olarak hayata geçirildiği bilinen örgün mesleki eğitimin devlet okullarında kamusal finansman ile sağlanması politikası, ekonomik ve siyasal alanda gerçekleşen yenileşme ve dönüşümlerle birlikte değişime uğramaktadır. Bununla birlikte, örgün eğitimin içinde ve onun bir parçası olan mesleki teknik eğitimin birçok özelliği aynı kalmaktadır. Mutlak olarak her mesleki program için öngörülemez ise de, baskın olduğu söylenebilecek bu özellik ve işlevler arasında, *yoksullar ve dezavantajlılara özgünlük, toplumsal cinsiyet rollerini güçlendirme, ekonominin ikincil alanlarına özgünlük, akademik başarı ve ileri eğitime kapalılık ve ikincil/düşük bir kimlik oluşturma sayılabilir.* İş yaşamı içindeki baskıcı patolojilerin bir benzerinin oluşturulduğu ve çocuk emeği sömürsünün gerek işyerleri gerekse okul içi pratikler yoluyla karşılaştığı bir alan olma özellikleri de bunlara eklenebilir. Bu iddiaların karşılığını bulduğu pek çok yasal kural ile bunları açığa çıkaran araştırma, istatistiksel veri ve basına yansıyan yaşantılar da görülmektedir (Colley vd., 2003; Kayaalp, 2005; Kayır, Karaca ve Yılmaz, 2005; Temur 2005; Bulut 2007; Özen 2008; Aksoy 2012b). Ancak araştırmacının da içinde olduğu toplumsal alanda, bu okullara ilişkin gözlenen yargılar ve bu okulların kayıtlı öğrencilerine gösterilen ilgi ya da dışlama pratikleri birincil düzeyde bir bilgi kaynağı oluşturmaktadır.

Eğitimin mesleki işlevine yönelik, 1900'lerin başında liberal perspektiften Dewey ile başlayan bir eleştiri sözkonusudur. Marksist tezlere dayalı sınıfsal eleştiriler kısmen bazı eleştirel eğitimciler tarafından dile getirilmiş olsa da (Lakes, 1999; Lewis 1998; Lombardi, 2000), yeni liberal politikaların egemenliği altındaki bir dünyada, genel eğitimi de içine alacak şekilde, eğitim alanının tamamı piyasanın hizmetine girmek üzere düzenlenmektedir. Öyle ki, Grubb ve Lazerson (2004) yirminci yüzyıl için Kuzey Amerika'da eğitimde en önemli değişimin okullar için ekonomik amaçların geliştirilmesi olduğunu ileri sürmektedir (Grubb ve Lazerson 2004, preface aktaran Anderson, 2008:8). Bu değerlendirmenin izlerini sürdürdüğümüzde, günümüzde mesleki nitelikteki okullar, sadece ekonomik olanın okula girişi anlamına gelmemekte, ekonomik olmayan her şeyin dışlandığı bir yer olarak da görülebilmektedir.

Ortaöğretim düzeyindeki (profesyonel nitelikte olmayan işlere yönelik) mesleki eğitim günümüzde orta ve üst sınıftan aileler için genel eğitimin gölgesinde bir yer tutsa da, piyasa aktörlerinden sermaye kesimi için özellikle yoksulların çocuklarına sunulacak tüm eğitimlerin meslekiliğinin öncelikli olduğunu söylemek abartılı olmayacaktır. Öyle ki, bu abartı Türkiye'deki sermaye



gruplarının hangi mesleğe, sektöre ya da hangi temel üretim ya da toplumsal modele ilişkin olduğunu tartışmaya dahi gerek duymadan öne çıkardıkları söylemlerde, yayınladıkları “meslek lisesi memleket meselesi” ilanlarında görülebilmektedir (Özdemir, 2008). Kuşkusuz mesleki eğitim konusu, işverenlerin meslek liseleri konusunda toplumu ikna etmeye yöneldiklerinde kullandıkları slogan kadar basit değildir ve mutlak bir doğruluk da içermemektedir. Bununla birlikte, akademik çevreler de içinde olmak üzere, mesleki eğitimin eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutulması oldukça sınırlı düzeyde yapılmaktadır (Lakes, 1997; Lewis, 1997; Bulut, 2007; Aksoy, 2011). Eleştirilerin olası çerçevesini ise, ekonomik yetersizlik ya da verimsizlik gibi sistem içi eleştiriler, eleştirel pedagoji veya eleştirel teoriden hareket eden analizler ile üretim sistemini ekolojik bir yaklaşımla değerlendiren ekolojik iktisat yaklaşımları oluşturmaktadır (Arenas, 2001).

Akademik, liberal eğitim<sup>1</sup> ve mesleki eğitimin içinde buldukları toplumsal koşullar ve ilişkileri bağlamında ele alınması gerektiğini gösteren değerlendirmeler (Silver ve Brennan, 2003) tarihsellik ve güncelliği içeren bütüncül bir bakışı yansıtmaktadır. Silver ve Brennan (2003, 4) Dewey’in genel eğitime yaptığı atfı dikkate alarak, sınıf ayrımı içeren bir anayasaya dayalı toplumda liberal eğitime farklı bir amaç ve içerik belirlemenin mümkün olduğunu ancak ‘demokratik ideal’i de içeren modern değişmelerin bunu gerçekleştirmeyi oldukça zorlaştırdığına dikkat çekmektedir: Dewey’e göre, liberal eğitim (akademik, genel eğitim) toplumun her üyesinin alması gereken bir eğitim türüdür. Bu eğitim, onların kapasitelerini özgürleştirecek ve dolayısıyla hem kendi mutluluklarına hem de toplumsal yararlılıklarına katkıda bulunacaktır. Kısaca, akademik genel eğitime (liberal eğitim) özgürleştiren bir eğitim anlamı yüklenmektedir. Teorik olarak her tür eğitimin özgürleşmeye katkıda bulunması olası iken, gerçekte hepsi bunu gerçekleştirmeye uzak kalmaktadır (Dewey 1914 aktaran Silver ve Brennan 2003: 4). Öte yandan özellikle yetişkinlerin kendi arayışlarının bir parçası olan mesleki yetişmenin sadece ekonomik yarar değil içinde yaşadıkları toplum için de bir özgürleştirme potansiyeli taşıdığı öne sürülmektedir. (Kuiper, 2003). Silver ve Brennan’a göre, her tür eğitimin özgürleştirme potansiyeli olduğu gibi, aşırı derecede sınırlandırılmış ve düşünmeyi engelleyen herhangi bir eğitim de öncekinin tam tersine bağnazlaştırabilecektir (2003:4). Bu saptama, Freire’nin eğitime kendi başına mutlak bir anlam yükleme yerine, eğitimin özgürleştirme ya da evcilleştirme olasılığı taşıdığına ilişkin görüşüyle paralellik taşımaktadır (Mayo, 2012: 20).

Ünlü Marksist düşünür Gramsci de, iş merkezli bir mesleki okul fikrine karşı entelektüel, hümanist gelişimi sağlayan bir eğitimi ‘uzmanlaştırılmış okul’ ve ‘üretici çalışma’ya geçişten önce gerekli görür ve herkesin katıldığı bir ‘tek okul’u



savunur. Gramsci, gerçek demokratik bir politikanın parçası olarak gördüğü bu tek okulu, toplumsal sınıflar arasındaki ayrımların yeniden üretilmesinin önlenmesi açısından da önemli görmektedir (Lombardi, 2000). Gramsci'ye göre:

... Eğitsel nitelikli değerden yoksun, halk için düzenlenmiş geleneksel mesleki okul, sınıflar arasındaki ayrımı sürdürmekten ve toplumsal sınıfların okul içerisinde belirlenen geleneksel rollerini devam ettirecekleri tarzda her toplumsal gruba uygun okul tipini korumaktan başka bir şey yapamaz. Tersine "eğer bu ağı delmek istiyorsak, yapmamız gereken mesleki okulları çoğaltmak ve geliştirmek değil, gençleri mesleki seçime yöneltecek ve onların düşünen, çalışan ve yöneticileri yönetip kontrol edebilen kişiler olmalarını sağlayacak tek tip hazırlık okulu yaratmak olmalıdır." (Aktaran Lombardi, 2000: 63)

Lombardi'nin (2000: 64) aynı çalışmada aktardığı gibi Gramsci tek tip okulu hümanist bir okul olarak önermektedir;

Öğretim nitelikli olup, eğitsel nitelikli olmayan, pratik-manüel mesleki okula doğru gelişmesi gereken, eğitsel-hümanist yönelimli herkes için eşit okul. Hatta proletarya için bile çıkar gözetmeyen, gerçekten hümanist bir okul: 'Antikite ve Rönesans insanların anladığı biçimde hümanist bir okul. Çocuğun geleceğini ipotek altına almayan, onun iradesi ve zihnini, önceden saptanmış yolları takip etmeye zorlamayacak bir okul'.

Eğitim sürecinin ürününün (yarattığı bilgi, beceri ve davranış), doğrudan bireylerin gereksinmelerine karşılık bir kullanım değerinin olması dışında, potansiyel olarak gelecekte elde edilecek gelirle ve bireyin çalışmak isteyeceği işle, gerçekleştirmek isteyeceği üretken çabalarla ilgilidir. Her iki boyutun da ekonomik yanı olmakla birlikte, sadece ikincisinin zorunlu olarak piyasa ile ilgili olduğunu söylemek gerekir. Burada, mesleki eğitimin kullanım değerine vurgu yapan ikinci özelliği değil, öğrencilerin mezuniyetlerinden (önce ve) sonra emek güçlerinin değişim değeri, meta özelliği taşıyan yanı ile ilgilenilmektedir. Mesleki teknik eğitim kurumlarının örgütlenişi ve programlarının çok daha belirgin bir şekilde piyasa ile başka bir deyişle işyerleri ile bağlantılandırılması, metalaşmayı, kullanım değil değişim değeri ürettiğini göstermektedir. Burada sorun, kapitalist bir ekonomide mesleki teknik eğitimin değişim değeri (meta) üretmeyi öne çıkarması değil, kendilerini bütüncül bir şekilde insan olarak geliştirmeye, özgürleştirici bir eğitim almaya hakları olan çocukların ve gençlerin bu haklarının yerine ikame edilmesidir. Kapitalist üretim süreci ve ortaya koyduğu sonuçlar başka bir temelde eleştirilebilir olsa da, burada kapitalizmin kendi gelişim dinamiğini besleyecek çocuk emeğini gasp etmeye ve onu tek boyutlu dönüştürmeye yönelik gayri insani ve adaletsiz uygulamasına da dikkat çekilmesi gereklidir. Kapitalist üretim sürecinin kaçınılmaz bir sonucu olarak



emek gücü insanın bütünlüğünden ayrı görülür (mümkünmüş gibi) ve onu metalaşma yoluyla nesneleştirir. Mesleki eğitim öğrencilerinin de işyerlerinde beceri eğitimi için buldukları sürede, gelecekte dâhil olacakları meslekler ya da işlere ilişkin beceri kazandıkları varsayılmaktadır. Bu süre içinde, iş amaçlı eğitim öğrencinin yaşamı ile ilgili diğer gelişim hedeflerini de dönüştürmekte, daha doğrusu iş eğitimi kapsamında sınırlandırmaktadır.

Öğrencilerin, buldukları konum gereği yetişkin ve 'özgür sözleşme' yapma yetenek ve hakları bulunan işçiler ile aynı deneyim içinde bulunmaları ve benzer sonuçlar, kazanımlar edinmeleri beklenmemelidir. Üretim alanı, Marx'ın uzun yıllar önce tüm detaylarıyla anlattığı ve tarihteki pek çok trajik ve sarsıcı, öğretici deneyimin de gösterdiği (Mason, 2009) gibi sınıf mücadelesi alanıdır. Emek ve sermaye arasındaki mücadele aynı zamanda birbirlerini yaratan bir mücadeledir. Bu mücadele kapitalist ile işçi arasındaki ilişkinin başlıca sonucu olarak görülmektedir: (Marx, 1953/2008: 417)

Bu toplumsal ilişki, bu üretim ilişkisi, gerçekte sürecin maddi sonuçlarından çok daha önemli bir üründür. Gerçekten, bu süreçte işçi kendi kendini emek kapasitesi olarak ve kendi karşıtı olarak sermayeyi üretmekte, kapitalist ise kendi kendini sermaye olarak ve kendi karşıtı olarak canlı emek kapasitesini üretmektedir. Her biri kendi kendini yeniden üretirken, kendi olumsuzlamasını da yeniden üretmektedir. Kapitalist, emeği yabancı emek olarak üretmekte; emek, ürünü yabancı ürün olarak üretmektedir. Kapitalist işçiyi, işçi de kapitalisti üretmektedir, vb..

Mesleki ve teknik eğitim kurumları öğrencilerinin kendi yaşam alanlarının bir parçası olmayan üretim alanlarında çalışması ve elde edilen ürüne ve gelire ilişkin karar güçlerinin olmaması; eğitimin sadece üretim ile ilgili bir deneyim olarak tasarlanması durumunda çocuk emeğinin mesleki eğitim dolayımında sömürülmesi söz konusudur. Bu uygulamanın sıklığı ve uzunluğu da faaliyetin pedagojik amaç ve sömürü arasındaki yerini ortaya koyan göstergelerinden biri olacaktır. Bir başka deyişle, bir işin yapılmasının öğrenilmesi için gerekli uygulama süresi ile öğrencilerin staj, beceri uygulaması vb. adlar altında okul dışına çıkarılarak işyerlerinin denetim ve üretimlerine katılması istenen süre arasındaki fark açıkça sömürü ve istismar süresidir. Bu sürede öğrencilere bir miktar ücret ödenmesi ya da kaza/hastalık sigortası sağlanıyor olması gibi açıklamalar konunun temel yönünü değiştirmemektedir. Okulların kuruluş amaçları ve işlevleri ile toplumun zaman içinde bu kurumlara yüklediği anlam ve işlev zaman içinde farklı bir rota izleyebilmektedir. Yine, aynı türden bir eğitimsel etkinliğin, gerçek üretim yerinde ya da eğitim kurumunda yapılmasının anlamı da içinde bulunulan toplumsal formasyona göre değişecektir.



### **Mesleki Ortaokullar ve Liseler Ne Yapar?**

Okulların toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretim işlevini, özellikle eleştirel eğitimciler sıklıkla vurgulamaktadırlar. Gerçekten de eğitim kurumlarının potansiyel olarak, eşitsiz, adaletsiz eğitim süreçleri ve değerlendirme, yönlendirme ve belgelendirme süreçleri yoluyla toplumdaki eşitsizlik ve adaletsizlikleri yeniden üretmek, sosyal sınıflar ve sosyal statüler arasındaki farkları azaltmak yerine sürdürmek ya da artırmak yönünde etkileri bulunmaktadır. Sosyal sınıflar ve çeşitli statü grupları arasındaki eşitsiz ilişki ve farkları sürdürmek ya da artırmak için etkili olabilecek eğitim örgütlenmesi modeli de okulların bu işlevlerine göre ayrıştırılmasıdır. Yani, eşitsiz gelişimin sonuçlarını bir girdi olarak kullanıp, bu eşitsizliği yeniden üreten, ayrıca bu durumu rasyonelleştirerek toplumsal tepki ve dirençleri de azaltmaya yol açacak bir bölünme olarak eğitim kurumlarının, program türleri, cinsiyet ve ailelerin varlık ya da gelir düzeyi göstergelerine göre ayrıştırılması yoluna gidilmiştir. Bu ayrıştırılma, genel bir kategorik ayrıştırımdan çok hiyerarşik bir ayrıştırımdır. Aslında okulların ve itaatkâr asker, işçi ve kritik konularda birbirine yakın düşünen yurttaş yetiştirmek amacıyla zorunlu eğitimin ortaya çıkarılışından (Gatto, 2008: 73-74) günümüze değin varolan bu ayırım çeşitli dönemlerde farklı okullar ve mekanizmalar yoluyla sürdürülmektedir. Özellikle 1960'lı yıllarda, toplumsal eşitsizlikleri, özellikle gelir eşitsizliklerini azaltma ve toplumun demokratikleşmesi beklentisi ile okullaşma oranları ve toplumun eğitim süresinde, kamusal finansman yoluyla, önemli artışlar sağlanmıştır. Ancak, günümüzde görülmektedir ki, sadece okullaşma oranları ve nüfusun ortalama eğitim süresindeki artış daha eşit bir toplum sonucu yaratmamaktadır. Eğitim içeriklerindeki sorunlar kadar, eğitim sistemi içinde gerçekleştirilen ayrımcı ve hiyerarşik yapılanmalar da eşitsizliklerin yeniden üretimi ya da derinleştirilmesinde etkili olmaktadır.

Ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen ayrıştırma, en basit düzeyde toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesi işlevi ile mesleki ortaöğretim okullarında Kız Meslek, Erkek Teknik şeklinde gerçekleştirilmektedir. Aralarındaki minimum düzeydeki geçişler bu ayrıştırımaı görmezlikten gelmeye yol açamaz. Bu ayrıştırma, ortaöğretim öncesinde yapılan sınavlar yoluyla ya da yönlendirmeler ile okulların mesleki -teknik/genel şeklinde ayrılması ile gerçekleştirilmektedir. Genel eğitim kurumları da kendi içlerinde Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Genel Lise gibi ayrımlar içermektedir. Bu türler arasında da, bazılarında çok belirgin olmak üzere, üniversite sınavlarını kazandırmadaki başarılarıyla ilişkili olarak bazı toplum kesimleri için aşılmaz duvarlar bulunmaktadır. Aşılmaz duvarların en belirgin olduğu öğretim ayrıştırması ise, bu tür okulların özellikle üniversiteye hazırlamada başarılı olduğu düşünülen türlerinde (Fen ve Anadolu Liseleri, yabancı dille eğitim yapan liseler gibi)



yoğunlaşan özel okullar ve kamu okulları ayrıştırmasıdır. Bu tür okullara ilişkin ayrımlarda, bu okullara kayıt olabilmeyen önemli, belirleyici tek değişkeni ailenin bulunduğu gelir grubu, başka bir deyişle sosyal sınıfı olmaktadır.

Eğitim kurumları 1970'li yılların sonlarından günümüze, 30-35 yıldır, dünyada ve Türkiye'de çok temel değişmelere tabi tutulmaktadır. Yeni-liberal ideolojinin yol göstericiliğinde gerçekleştirilen bu değişmelerin, yaygın adıyla yeni-liberal eğitim reformlarının, aynı zamanda kapitalizmin restorasyonu, sermaye birikiminde ortaya çıkan krizleri geciktirme ya da mevcut krizlerden çıkma politikalarının bir parçası olarak da işlev görmesi beklenmiştir.

Burada belirtilen genel saptamanın, özelde son yıllarda gerçekleştirilen eğitime ilişkin hemen her düzenlemede bir boyut olarak gözlenebildiğini söylemek olanaklıdır. Eğitimin niteliğini dönüştüren, eğitim kurumları ile piyasa arasındaki bağları güçlendiren ve mutlaklaştıran, eğitimin özelleştirilmesi için gerekli yasal politikalar dışında sermaye transferi sağlayacak uygulamaları da aşama aşama yürürlüğe koyan bir iktidar pratiği ile karşı karşıya bulunmaktayız. Tüm bu piyasa ve eğitim bağlantılarının yanı sıra, yeni-liberalizmin iktidarda olduğu ABD, İngiltere vb. ülkelerdeki gibi yeni muhafazakârlık da, dini söylem ve mesajların hem kamusal alanda hem de okullarda boy göstermesine yönelik ya da bu kapsamdaki imam hatip liseleri gibi okulların güçlendirilmesine yönelik politikalar izlenmektedir. Eğitimin insanı güçlendiren ve demokratik yurttaş yetiştiren yanı sıra üzerinde durulmaz olmuştur. Reformların ana vurgusu piyasada geçerli becerilerin yarışmacı bir süreç ile kazanılması ve yarışma sınavlarında kullanılacak belirleyici etkilerde bulunan testlerin uygulandığı merkezi sınavlar olmaktadır. Testler üzerindeki yoğunlaşma ve sınavların artışı, öğretmenler üzerinde performans baskısı, öğrenciler arasında rasyonelize edilmiş eşitsizlik ve ayrımcılık olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de özellikle son on yıl içerisinde eğitimin özelleştirilmesi ve piyasalaştırılmasına (bunu yapmaya olanak sağlamak üzere eğitimin kamu hizmeti olmaktan çıkarılarak metalaştırılmasına) dönük onlarca yasal düzenleme yapıldığı ya da yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bütün olarak eğitim sisteminin yapısını ve içeriğini değiştirecek, mesleki eğitime katılan öğrencilerin beceri eğitimlerinin niteliğini etkileyecek bir yasal düzenleme de 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" adıyla eğitimciler ve geniş bir toplumsal kesimin itirazına rağmen 30 Mart 2012'de parlamentoda kabul edilmiş 11 Nisan 2012 tarihinde yürürlüğe sokulmuştur. Bu yasa ile getirilen düzenleme, mesleki ortaöğretim alanı öğrencilerinin işyerlerindeki çalışmalarının, başka bir deyişle öğrenci emeğinin sermaye birikim sürecinin bir parçası olarak görüldüğünü göstermektedir.



Sermaye kesimi, öğrenci emeği üzerinden hem emek girdisinin “özgür emek” niteliğini değiştiriyor, eğitim yasalarının yardımı ile onu nesneleştirip kendine tabi kılıyor, hem de gelecekte ortaya çıkabilecek siyasal öznelerin eğitimlerine, gelişimlerine müdahale ile onların denetimlerini sağlıyor. Sermaye için çok önemli olabilecek bu dolaylı yararların yanı sıra, öğrencilerin beceri eğitimi adı altında üretim amacıyla emeklerinin kullanılması, yüksek sayılarda vasıflı emek olarak mezun edilmeleri, işsizliğin yüksek olduğu koşullarda mezun arkadaşlarının ya da o alanda iş arayanların istihdamlarını azaltmaya, gerek ücret düzeyi gerekse istihdam koşullarını baskılamaya da yol açacaktır. (Aksoy 2012a: 54; Özdemir, 2008: 75-76).

Mesleki eğitime ilişkin paradigma ve uygulamaların sosyo-ekonomik statü grupları ya da ekonomik sınıflar arasındaki değişime etkisinin dönemlere ve ülkelerin gelişmişlik durumları ile toplumsal formasyonlarına bağlı olarak değişiklik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu nedenle, mesleki eğitime ilişkin değerlendirmelerin dönemler üstü, tarihsel bir yönüne değinmek olanaklı olmakla birlikte, pratiklerin zaman ve mekâna bağlı yanlarını da göz önüne almak gerekir.

Ortaöğretim mezunlarının çoğunun kontenjan yetersizliği nedeniyle üniversite eğitimi alamadığı bir toplumda, genel eğitim içinde yer alan ve programı asıl olarak akademik olmaktan çıkarmayacak ancak öğrencilerin mesleki tercihlerini geliştirecek, toplumsal ilgi ve gereksinmelere yanıt vermelerini kolaylaştıracak bazı dersler eklenmesi ile öğrencilerin (meta değilse de kullanım değeri üretmelerini mümkün kılacak) üretken beceriler kazanmaları mümkün olmaktadır. Bu durumun, öğrencilerin istihdam edilmelerini kolaylaştırmak ya da iş kurmalarını sağlayacak nitelikte bir mesleki bilgi sağlamaktan çok, eğitimin öğrencilerin bütünlüğünü dikkate almak ve onlara bu boyutta katkı sağlamak bakımından bir değeri olduğu belirtilebilir. Mesleki eğitimin bütünlük taşıması gereğini kabul ederek bunu programlarına yansıtmaya çalışan ülkeler de (Fransa ve diğer Kuzey Avrupa ülkeleri gibi) görülmektedir (Winch, 2012). Winch (2012: 616) Fransa’da ve Kuzey Avrupa ülkelerinde mesleki eğitimin geniş kapsamlı bir eğitimin parçası olarak görüldüğünü belirtmektedir. Öyle ki; Fransa’daki temel mesleki eğitim alanları, şu eğitim konularını da kapsamaktadır: matematik ve fizik, Fransızca ve yabancı diller, spor, tarih ve coğrafya, yurttaşlık ve iş hukukunu da içeren sosyal bilimler. Fransa’nın mesleki eğitime yaklaşımının esasen “bütüncül” olduğu ileri sürülmektedir (Winch, 2012: 616). Burada amaç, bir yanda “birey, üretici ve yurttaş” hazırlamak, diğer yanda kişinin sadece kısa dönemli bir işgücü piyasasına değil, tüm yaşamına hazırlanmasını sağlamaktır. Ancak, sınıflı bir toplumsal yapıda, üniversite eğitimine erişemeyenlerin, düşük vasıflı ve düşük ücretli işler için eğitim yoluyla hazırlananların sistematik olarak



belli bir toplumsal sınıf ya da statü üyelerinin çocukları olmasının önüne geçecek düzenlemeler ise eğitim alanının dışında bulunmaktadır.

### **Türkiye’de Mesleki Eğitime İlişkin Yakın Dönem Düzenlemeleri**

Türkiye’de 1970’lerin başından bu yana sayısal hedeflere bağlı bir planlama yoluyla mesleki ortaöğretimin geliştirilmesi, ortaöğretim içinde genel ortaöğretimden daha yüksek bir okullaşma oranına sahip olması (%65’e %45) eğitim politikalarının ana hedeflerinden biri olmuştur. Kalkınma planlarında, özellikle endüstriyel alanlarda eğitim veren ortaöğretim düzeyindeki okullar yoluyla yeterli sayıda ‘ara insan gücü’ yetiştirilmesi öncelikli bir hedef olarak tekrarlanmıştır. Burada, mesleki ve teknik okulların kamusal finansman yoluyla, sanayinin istihdam edeceği bireyleri, onların aradığı özellikleri arz etmesi kalkınma paradigmasının güçlü olduğu ve sosyal refah devleti özelliklerinin de istihdam sürecinde gözlenebildiği bir dönemde oldukça rasyonel bir politika gibi görünmüştür.

Türkiye eğitim sistemi içinde, mesleki ve teknik eğitim uzun yıllar ortaöğretim düzeyinde, bazı mesleki programlarda ise, daha erken öğretim düzeyi olan ortaokullardan başlayarak verilmiştir. Ancak, 4306 sayılı yasa ile 1997 yılında, kesintisiz ilköğretim uygulamasının başlaması sonucu ortaokul düzeyindeki mesleki programlar kapatılmış ve mesleki teknik eğitimin örgün sistemdeki yeri ortaöğretim düzeyindeki çeşitli mesleki-teknik liseler, imam hatip liseleri ile ortaöğretim sonrası düzey olan meslek yüksekokulları ağırlıklı hale gelmiştir. Örgün eğitim sistemi içinde ortaöğretimin meslekileşmesi hedefinin örgün sistem dışındaki yansımaları da ‘yaşam boyu öğrenme’nin meslekileşmesidir. ‘Yaşam boyu öğrenme’ yetişkinlerin kendi yaşamlarını güçlendirme, zenginleştirme ve toplumsal, demokratik idealler çerçevesinde katılım sağlama olanaklarını dışlayan bir şekilde bireylerin “beşeri sermaye” olarak kendilerini piyasanın beklentilerini karşılamaya hazır tutmaları için okul dışında eğitim satın almaya devam etmeleri anlamına dönüşmüştür. Ayrıca, eğitimin istihdam ile “potansiyel” ilişkisi, “yaşam boyu eğitime” ulusal istihdam stratejisinin bir parçası olma rolünü verirken, özellikle 24 Ocak kararları ile başlayan 1980’den sonraki yeni-liberal deregülasyon yaklaşımı ile istihdam kararlarının, çalışma koşullarının sermayenin keyfine bırakılmasına bir müdahale söz konusu olmamaktadır. Bu dönemde diğer eğitim düzey ve türlerinin özelleştirilmesi, piyasalaştırılması, metalaştırılması yönünde değişimler yaşanırken mesleki eğitimin de örgütlenişinden içeriğine pek çok boyutunda değişimler gerçekleştirilmiştir. Mesleki eğitimin dönüştürülmesinde çoğu dış kaynaklı onlarca proje sürdürülmüştür (Özcan, 2010: 78-91). Tüm bu projelerin aslında daha üst bir küresel projeye, yeni-liberalizmin tüm dünyada hâkimiyeti projesine



hizmet etmekte olduğunun, nispeten yakın yıllarda daha açık bir şekilde fark edildiği söylenebilir:

Neoliberal politikalar çerçevesinde devlet reformu olarak adlandırılan kamu hizmeti ve kamu örgütlenmesini tasfiye planı, Türkiye’de, 1980’den bu yana kararlı ve bilinçli bir şekilde sürdürülmektedir. Neoliberal küreselleşme sürecinde sermayenin gereksinmelerine uygun işgücünü yaratmak amacıyla, 1980’li yıllarda parçacı biçimde yürütülen çalışmalar ilki 1984 ve ikincisi 1988 yılında “Sınai Eğitim Projesi”, 1985 yılında “Endüstriyel Okullar Projesi”, 1987 yılında “Yaygın Mesleki Eğitim Projesi” konularında Dünya Bankası kredileri çerçevesinde yürütülmüştür (Eğitim Sen, 2003 aktaran, Çam, 2006: 81)

Tarihsel bir gelişme olarak, Türkiye’de mesleki ortaöğretim kamuoyunda 4+4+4 yasası olarak tanınan 6287 sayılı yasanın (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun) zorunlu eğitimi 12 yıla çıkarması sonucunda zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Zorunlu eğitim süresinin 12 yıla uzatılmasını ve dörder yıllık üç parçada gerçekleştirilmesini getiren bu yasanın temel parçalarından biri de mesleki ortaöğretimin yapısının ve işleyişinin sermaye kesimleri lehine düzenlenmesi olmuştur (Aksoy, 2012b; Müftüoğlu, 2012). Bu düzenleme, eğitime ilişkin mevcut uygulamaların yönü bakımından değilse de niteliği ve erişim koşulları bakımından önemli sayılabilecek değişimler içermektedir. Buna göre, lise çağındaki nüfusun lise düzeyindeki örgün eğitim yanı sıra yaygın eğitimi (açık lise) de doğal olarak seçebilmesini getirmekte, adres sistemine dayalı bir okul kaydı yoluyla, gerçekte kimlerin okul dışında kaldığının belirsizleşmesine hizmet etmektedir. Ayrıca bu durum toplumsal yapı ile ilişkili olarak düşünüldüğünde, çıraklık, sokakta ya da enformel sektörde çalışma gibi nedenlerle fiilen okul dışında kalma oranlarında gerçek bir iyileşme sağlamayacaktır. Yine, son düzenlemede yer alan bir madde ile meslek lisesi öğrencilerinin bir işletmede beceri eğitimi uygulamalarına katılmalarının sayısal sınırını belirleyen bir yasa hükmü kaldırılmıştır. Buna göre beceri eğitimi uygulaması öğrencilerinin, işletmede çalışan personelin % 10’unu geçemeyeceği yönündeki mevcut yasa hükmü (3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununun 18. maddesinin 1. fıkrası) kaldırılarak öğrencilerin işyerlerinde ya verimsiz bir eğitim zamanı geçirmelerine (kendileri için anlamı olan gerçek eğitim etkinliklerinin dışında kalmaları anlamında) ya da çocuk emeği sömürüsüne maruz kalmalarına izin verilmektedir. “Kesintili eğitim yasası içinde saklanan ve işyerlerinin beceri eğitimine aldıkları meslek lisesi öğrenci sayısı sınırlamasını kaldıran madde (12. madde) de bu anlamda ‘piyasa memnuniyeti’ne hizmet etmektedir” (Aksoy 2012b:19).

Kesintili eğitime geçişi öngören ve işyerlerinde beceri eğitimine katılacak öğrenci sayısı sınırını tümüyle kaldıran yasanın yürürlüğe girmesinden yaklaşık



altı ay sonra, Mesleki Teknik Eğitim Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (RG-4/10/2012-28481) ile işletme büyüklüğü sınırını dolaylı olarak tümüyle ortadan kaldıran bir hüküm getirilmiştir. Ek düzenleme getiren ve aynı yönetmeliğin 181. Maddesinin birinci fıkrasını değiştiren bu hükme göre (madde 16);

Kanun'da belirtilen sayıdan az personel çalıştıran işletmelerden; öğrencilere, mesleki eğitim yaptıracağını yazılı olarak kurum müdürlüğüne bildirenlerin mesleki eğitime uygun olup olmadığı, işletme belirleme komisyonunca incelenir. Komisyon tarafından uygun görülen işletmelerde de mesleki eğitim yapılabilir.

Eğitimi hak olarak görmenin ve insan gelişiminin bütüncüllüğünü gözeterek gerçekleştirme amacının göz ardı edilmeye başlamasının ardından, piyasa ve okullar arasına girebilecek, engel oluşturacak her türlü kuralın yeni kurullarla bertaraf edildiğini düşündüren düzenlemeler gerçekleştirilmektedir. Bu düzenlemelerin piyasanın sosyal alanlara açılmasının önündeki tüm engelleri kaldırmaya yönelik yeni liberal politikalar ile bu politikaların eğitim alanındaki yönlendirici metni GATS'a (Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) uygun olduğu da görülebilir.

Mesleki teknik eğitim ve işe ilişkin ideolojik propagandanın topluma ve özellikle gençlere yönelttiği mesajlar yoluyla öğrenciler, "kapitalist sistem içinde işyerlerinde ödüllerin bireysel çaba ve verimliliğe göre dağıtıldığını; sosyal akışkanlığın (mobilitenin) yalnızca eğitsel kazanımlarla okul ve işyerindeki çabalarla sınırlı olduğunu öğrenir" (Levin, 1995: 12-13 aktaran Ünal vd. 2005:139). Bu tür bir inanç, toplumsal eşitsizliklerin toplumsal formasyona, hali hazırda kapitalizme değil, bireylerin kendi yetersizlikleri ile düşük çabalarına bağlı olduğuna ikna edilmeleri yoluyla insanların yoksulluklarını ve ezilmişliklerini içselleştirmelerini ve kabullerini sağlamaktadır. Bu durumun diğer sonucu da, yoksul ve orta sınıf ailelerin çocukları için daha çok çaba gösterme, eğitim satın alma yoluyla mevcut durumu değiştirmeye çabalamalarıdır. Eşitsizliğin kendine düşen parçasından kurtulmak isteyen aileler, olabildiğince fazla eğitim satın almak yoluyla (malîyetlerine katlanabilecekleri miktarlarda ise özel okullarda örgün eğitim olabileceği gibi dersane ya da çeşitli mesleki kurslarda, yabancı dil kurslarında vb okul dışı eğitim yoluyla), çocuklarının yükseköğrenime geçmesini sağlamaya çalışmakta, bu süreçte 'özel okullar ve dersaneler piyasasında' 'müşteri' rolünü oynamaktadır. Aynı sürecin büyük ölçüde bir benzeri, üniversiteyi kazanan ve tamamlayan gençler için tekrarlanmaktadır. Öğrencilerin mezun olmasından sonra da benzer bir süreç çalışmakta ve işe giriş için aile ve yakın çevrelerinin kendileri için sağlayabilecekleri kişisel



avantajı ve referansları yansıtan 'sosyal ağları' kullanma çabasına girmekte, ya da piyasada "istihdam edilebilirlik" kapasitelerini artıracak eğitimlerin (KPSS, YDS, LES vb.) müşterisi olmaya devam etmektedirler. Bu çevrimde, 'eğitim piyasası' genişlemekte, işyerlerinin kullanabileceği olası beceriler öğrenciler ya da ailelerince finanse edilmektedir. İş bulmalarını kolaylaştırması amacıyla öğrenci ya da mezunların satın almaya zorlandıkları bu beceriler de, aslında eğitimin anlamını değiştirmekte, onu kamusal hizmet niteliğinden çıkarmakta metaya dönüştürmektedir. Öte yandan, öğrencilerin ya da ailelerinin çocuklarının eğitimlerini piyasada beklendiği iddia edilen becerileri karşılayacak düzeye yükseltmek için yaptıkları bu tamamlayıcı satın almalara karşın, ne kamu kesiminin ne de özel kesimin bu becerileri kullanmak üzere mezunları istihdam etme zorunluluğu bulunmamakta, istihdam ve işte yükseltme kararları keyfi bir şekilde, çoğunlukla sosyal ağlardan, çeşitli referanslardan etkilenecek verilmektedir. Özellikle küçük ve orta ölçekli işletmelerin yaygın olduğu ülkemizde bu durum bazı pozisyonlar için daha belirgin bir şekilde görülebilir (Aksoy, 2007: 1075). Her geçen yıl, kamusal istihdam olanakları daralmakta, esnek çalışma ilkeleri ve taşeronlaşma baskısı altında profesyonel meslekler için hazırlanan yüksek nitelikli eğitim programları mezunları dahi, güçlü bir sosyal ağa sahip değiller ise, piyasanın görünmeyen elinin vicdanına terk edilmektedir (Karakul, 2012).

Kapitalizmin kendini yenilemesi, eğitimin yapısal yeniden düzenlenmesinin yanı sıra, öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere eğitim bileşenlerinin de dönüştürülmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Özellikle üretimin teknoloji yoğun hale gelmesi, üretim ölçeğinin küresel ancak üretimin esneklik koşullarında gerçekleştirilmesi, işte kullanılan becerilerin parçalanarak 'vasıfsızlaştırma' yoluyla 'vasıfsızlaştırma' yaygınlaşmaya devam etmektedir (Ansal, 1995, 14 aktaran Ünal vd. 2005:147). İşin parçalanması ve vasıfsızlaştırma süreci, mesleki teknik ortaöğretimde bulunan öğrencilerin gerek okullarında gerekse eğitimlerinin son yılındaki beceri eğitimi süreçlerinde daha dar ve bütünlüksüz bir eğitim ile karşılaşmalarına, işyerlerinde "vasıfsız emek" olarak kullanılabilmelerine de zemin hazırlamaktadır. Son yıllarda seçimlik dersler yoluyla mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında genel eğitim içeriğinin güçlendirilmesi yönünde bazı adımlar atılmaya çalışılsa da, bu durumun gerektirdiği öğretmen istihdamı ve buna bağlı olarak sağlanan ders seçme olanağında anlamlı bir değişiklik sağlanması olası görünmemektedir.

### **Mesleki Ortaöğretim Alanında Finansman Politikaları**

Türkiye'deki okuryazarlık sorunundan ilköğretim-ortaöğretim düzeyindeki okullaşma oranlarına mesleki ve genel eğitim arasındaki dağılımdan eğitim



finansmanına birçok sorun bir planlama sorunu olarak ele alınmıştır. (Adem, 1995) Öte yandan eğitim planlaması çalışmaları içinde eğitimin ekonomik boyutu kadar toplumsal, demokratik politik yanı da ortaya çıkmaktadır (Adem, 1995: 162-164). Eğitimin politikanın bir ilgi alanı olarak anlaşılmasından öte, kendisi politik bir etkinlik olarak anlaşılmalıdır. Öte yandan eğitimin finansmanı açısından, bütçenin ortaöğretim kurumları arasındaki dağılımı da, eğitim harcamalarının tüm diğer boyutları gibi teknik bir planlama sorunu olma yanında politik bir tercih olarak geliştirilmekte ve bu yaklaşım sıklıkla gözler önüne serilmektedir (Adem, 1995: 165-166; Kurul, 2012: 299). Ulusal ölçekte kaynak dağıtım mekanizmalarının belli siyasal tercihleri yansıtmakta olduğunun açıklıkla görülmesi ve buna karşı demokratik mücadele kanalları ve kurallarının geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Toplumun daha çok yararına olacak ya da belli kesimlerin dezavantajlı durumlarının eğitim yoluyla yeniden üretilmesi ya da eşitsizliklerin artırılmasının önüne geçecek politikaların teknik uzmanlık konusu olarak önerilmesinin zamanı geçmiş görünmektedir. Ortak yararın belli bir anlamı bulunuyor olsa da, bu yarara ortak olacakların artık ulusal düzeyde bir nüfusun belli bir yaş grubu değil, çeşitli sınıfsal özelliklere yakın olmaları ya da Freirean bir genelleştirme ile ezen/ezilen konumlarının dikkate alınması gereklidir. Genel olarak eğitime ayrılan kamusal kaynağın düzeyi kadar, bu kamusal kaynakların eğitim tür ve düzeylerine dağılım biçimi de, hem o ülkede geçerli finansman politikalarının hem de ülkenin demokratik yapısının anlaşılmasına yardımcı olur. Bu bağlamda mesleki eğitimin kamusal kaynaklarla desteklenme düzeyi ve biçimi de siyasal tercihleri yansıtan önemli bir gösterge olarak okunabilir.

Türkiye 1980'den başlayarak, kamu bütçesinden eğitime ayrılan kaynakları azaltma planının peşinde gitmiş, öte yandan da bu kaynakların karşısında, hanehalklarının eğitim için daha fazla katkıda bulunmalarını zorunlu hale getiren politikalar izlemiştir (Akkuş, 2012, akt. Aksoy 2012b: 15) Ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitimin bir örgün eğitim türü olarak ekonomik etkinlikler ile bağlantı sağlamada köprü olma niteliği, yoksulların çocuklarının eğitim çağları boyunca depolanmaları ve çocuk emeği sömürsünün resmi kurumları olması işlevlerinden uzaklaşmayı amaçlayacak ise, bugünkünden farklı düzeyde bir kaynak ayırma ve dağıtımını gerektirir. Uzun yıllar boyunca mesleki teknik eğitim yüksek maliyetli bir alan olarak görülmekle birlikte, Türkiye'de, genel eğitime ayrılan miktarlarda olduğu gibi, uluslararası düzeyde mesleki eğitime ayrılan kamusal kaynak miktarından da oldukça az bir düzeyde kaynak ayrıldığı görülmektedir (Aksoy, 2012b: 19):

Türkiye'nin mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci başına maliyeti, ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitimi yaygınlaştırma bakımından



öykündüğü ülkelerden 3-5 kat daha azdır. Yine, OECD ülkelerinin mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci başına maliyeti ortalaması (2004 yılı 8124 ABD Doları) Türkiye'ninkinin (2430 ABD Doları) üç katı düzeydedir.

Yeni-liberal politikalar nedeniyle eğitime ayrılan kaynakların azaltılması genel eğitim kurumlarında aile katılımı yoluyla katılımı artırmakta iken, özellikle yoksulların çocuklarının devam ettiği mesleki teknik eğitim kurumlarındaki finansman yetersizliği öğrencilerin piyasaya yaptığı işler yoluyla ortaya çıkan yoğun bir ticarileşme ve piyasa bağlantısı ve öğrencilerin emeklerinin eğitimleri sırasında üretim için kullanılması, başka bir deyişle çocuk emeği sömürüsü ile telafi edilebilmektedir. Ayrıca, piyasanın istediği ürünleri üreterek okullarına büyük miktarda para kazandıran 'başarılı' okullar da basında boy gösterebilmektedir (Radikal, 26.02.2012). Anlaşılmaktadır ki, kamu kaynaklarının yetersiz ayrıldığı meslek okullarının ya öğrencilerinin emeklerini üretimde kullanarak kendilerine kaynak yaratmaları ya da öğrencilerin kendi durumlarını tevekkülle karşılamaları, itirazsız kabul etmeleri beklenmektedir.

### **Sonuç**

Mesleki teknik ortaöğretim kurumları olan meslek liseleri, eğitimin anlamını ve değerini piyasa egemenliği üzerinden tanımlayarak sermayenin sanal işgücü gereksinmesini karşılamaya yönelen ve bu yolla da istihdam ve güvenceli bir yaşam yaşaması üreten kurumlara dönüşmüşlerdir. Oysa, üretim alanının değişmesi, gerek küreselleşme gerekse ulusal politikaların sermaye lehine düzenlenmesi nedeniyle ortaya çıkan esnekleşme, güvencesizleşme mesleki becerileri olanların da uzun dönemli, tam zamanlı ve güvenceli bir istihdama erişmesini engellemektedir. Üretimin parçalı, esnek ve güvencesiz bir süreç içinde gerçekleştirilmesinin esas modele dönüştüğü, kamusal istihdam sorumluluğunun ortadan kalktığı yeni-liberal bir dönemde, istihdam amaçlı ortaöğretim kurumları, istihdam hazırlığında ancak bir niyet sunabilecek duruma düşmektedir.

Mesleki ortaöğretim kurumlarının öğrencileri, üniversite sınavına katılmaları da beklenen son yıllarında özellikle beceri eğitimi süreçlerinde işyerlerinin beklentilerini karşılayacak ve çocuk emeği sömürüsüne yol açacak düzenlemeler zinciri içinde seçeneksiz bırakılmaktadır. Örgün ortaöğretim müfredatının içerisinde mesleki bir yan bulunmasının, öğrencilerin gelecekteki meslek seçimleri ya da iş yaşamları açısından önemi ve bazı yararlı yanlarından söz edilebilir. Ancak mesleki ortaöğretim kurumları, sunduğu programlar ve işyerlerinde beceri eğitimi düzenlemesi yoluyla, öğrencilere dar bir 'ara insangücü' olma hedefinden başka seçenek sunmayan ve onların "kendilerine karşı" bir gelecek yaratma çabasına girmelerini bekleyen bir örgütlenme



olarak çalışmaktadır. Öğrenciler, bilinçli ve özgür yurttaşlar olma seçeneğini dışlayarak, kendi emeklerini kendilerine karşı üreten bir mesleki ortaöğretim programına mahkûm edilmemeli ve onların entelektüel olarak gelişmiş, politik özneler ve gerçek yurttaşlar olmalarını destekleyecek bütünlüklü, insancıl bir eğitimden tümüyle kamusal eğitim olanakları yoluyla yararlandırılmalıdır. Bunun dışında geliştirilen mevcut politika ve düzenlemeler “meslek lisesinin bir sınıf meselesi” olduğunu göstermeye devam edecektir. , Öğrencilerin, ailelerin içinde buldukları ekonomik güçlüklerle ve standartlaştırılmış merkezi sınav sonuçlarına dayanarak mesleki ortaöğretim okullarına yönlendirildiği bir eğitim düzeni, onları kendilerine karşı yetiştirecek bir eğitim düzeni anlamına gelir. Öğrenciler, emeklerini özgürce kullanabilecekleri duruma gelinceye kadar, meslek liseleri, sadece öğrenmenin ya da pedagojik amaçlı çalışmanın parçası yapılmalıdır. Daha ötesi, bu programlar zorunlu örgün eğitimin parçası olmaktan çıkarılmalı, uygun programlarla kamusal bir eğitim alanı olarak ‘yaşam boyu eğitim’in ya da ‘yaygın mesleki eğitim’in parçası olmalıdır.

### Sonnotlar

<sup>1</sup> Liberal eğitim, akademik, genel eğitime verilen adlardan biridir. Liberal eğitimin bir başka anlamı da ‘özgür eğitim’dir. Ancak bu ‘özgürlük’ kavramı kapitalist ekonomilerde geçerli olan “mülkiyetin bir fonksiyonu” olan özgürlüktür. Liberal eğitimin bu bağlamda bir değerlendirme ve eleştirisi için bakınız; Kaplan, 2005: 33-66.

### Kaynakça

Adem, M (1995). Ortaöğretimin Bugünkü Planlama Sorunları. İçinde: M Adem (der). *Demokratik Laik Çağdaş Eğitim Politikası*, Şafak Matbaası, Ankara, 153-166. (Makalenin ilk basımı 1993).

Aksoy, H H (2007). Yeni Ekonomi Düzeninde Kariyer ve Eğitim: Ankara OSTİM Organize Sanayi İşyerlerinde Gerçekleştirilen Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1047-1084.

Aksoy, H H (2011). Yoksullar İçin Mesleki Ortaöğretimin Çatışmacı Bir Yorumu. *TES-İŞ*, Haziran 2011, 91-100.

Aksoy, H H (2012a). Ulusal İstihdam Stratejisinin Politika Eksenlerinden Biri Olarak Eğitim- İstihdam İlişkisi. İçinde: A Makal (der). *Ulusal İstihdam Stratejisi: Eleştirel Bir Bakış*. Ankara, Türk - İş ve A.Ü. SBF Sosyal Politika Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını, 50-63

Aksoy, H H. (2012b). Piyasa Memnuniyetinin Yeni Aracı: Kesintili, Dini, Mesleki ve Okul



Dışında Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*. 10 (40), 9-24.

Anderson, D (2008). Productivism, Vocational and Professional Education, and the Ecological Question. *Vocations and Learning*, 1, 105-129.

Arenas, A (2001-03). Vocationalism for Social and Environmental Responsibility. *La educ@ción*, 136-138, 77-92 <http://www.coe.arizona.edu/sites/default/files/vocationalism%20arenas.pdf>. Son erişim tarihi 10.06.2013.

Bulut, E (2007) . *The Transformation of the Turkish Vocational Training System: Creation of Lifelong Learning, Loyal Technicians*. (Unpublished Master Thesis). İstanbul: Boğaziçi University. Atatürk Institute for Modern Turkish History.

Colley, H, James, D, Tedder, M, ve Diment, K (2003) Learning As Becoming in Vocational Education and Training: Class, Gender and the Role of Vocational Habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55( 4), 471-496

Çam, T (2006) *Küreselleşme ve Eğitim. 1980 Sonrası Neoliberal Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Sistemine Etkisi*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gatto, J T (2008). Devlet Eğitimi Denen Kâbus: Neden Bireysel Düşünceyi Yok Eden Bu Sistemi Düzeltmeliyiz?. İçinde: M Hern (der). *Alternatif Eğitim. Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*. Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu. İstanbul: Kalkedon, Yayınları, 71-81.

Kaplan, İ (2005). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*. 4. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kayaalp, D (2005). Çalışan Öğrencilerin Eğitim Profili: Ankara İskitler Endüstri ve Meslek Lisesi’nden Örnek Bir Çalışma. İçinde: F Ercan ve Y Akkaya (der). *Kapitalizm ve Türkiye II. Emek, Siyasal Yaşam ve Bölgesel Kalkınma*. Ankara: Dipnot Yayınları, 109-122.

Karakul, A K (2012). *Türkiye’de Üniversite Mezunlarının İşsizliğinin Eleştirel Bir Çözümlemesi*. (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kayır, Ö, Karaca, Ş ve Şenyüz, Y (2005). Meslek Liseleri Araştırmasında Ortaya Çıkan Temel Bazı Bulgular. İçinde: Eğitim Sen. 4. *Demokratik Eğitim Kurultayı. Eğitim Hakkı, Cilt 2*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları, 493-516.

Kuiper, A (2003). Learners for Life: Vocationalism and Emancipation. İçinde: *Learning for an Unknown Future, Proceedings of the 26th HERDSA Annual Conference, Christchurch, New Zealand, 6-9 July 2003*, 361.

Kurul, N (2012). *Eğitim Finansmanı*. 2. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Aksoy H H (2013). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Eleştirel Bir Analizi. *Mülkiye Dergisi*, 37(2), 53-73.



Lakes, D R (1997). *The New Vocationalism: Deweyan, Marxist and Freirean Themes*. Ohio: Center on Education and Training for Employment. College of Education, The Ohio State University.

Lewis T (1997). Towards a Liberal Vocational Education, *The Journal of Philosophy of Education*. 31(3), 477-489.

Lewis, T (1998). Vocational Education as General Education, *Curriculum Inquiry*. 28 (3), 283-309.

Lombardi, F (2000). *Antonio Gramsci'nin Marksist Pedagojisi*. Ankara: Ütopya Yayınları.

Marx, K (2008) *Grundrisse Ekonomi Politiğin Eleştirisi İçin Ön Çalışma*. Çev. S Nişanyan. İstanbul: Birikim (Orijinal Basım 1953).

Mason, P (2009). *Çalışarak Yaşamak ya da Savaşarak Ölmek*. İstanbul: Yordam Kitap.

Mayo, P (2012). *Özgürleştirilen Praksis. Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*. Çev. H H Aksoy ve N Aksoy. Ankara: Dipnot Yayınları.

Müftüoğlu, Ö (2012). Emek Piyasalarının Yeniden Yapılanması Sürecinde 4+4+4 Formülü. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(40), 25-33.

Özcan, K (2010). *Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Finansman Harcamalar ve Maliyet*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

Özdemir Y (2008). 'Meslek Lisesi Memleket Meselesi mi?': Mesleki Teknik Ortaöğretimi Toplumsal Güç İlişkileri Çerçevesinde Düşünmek. *Eğitim Bilim Toplum*. 6(24), 62-81.

Özen, U (2008). *Ostim Mesleki Eğitim Merkezine Devam Eden Çalışan Çocukların İlköğretim Sonrası Örgün Eğitim Dışında Kalma Nedenleri Ve Çalışmaya İlişkin Görüşleri*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

*Radikal*. (26.02.2012.) "Öğrenciler okula 2 milyon lira kazandırdı.", [http://www.radikal.com.tr/egitim/ogrenciler\\_okula\\_2\\_milyon\\_lira\\_kazandirdi-1079955](http://www.radikal.com.tr/egitim/ogrenciler_okula_2_milyon_lira_kazandirdi-1079955) Son erişim tarihi: 14.06.2013

Silver, H ve Brennan, J (2003). *A Liberal Vocationalism*. New York: Taylor & Francis e-Library.

Temur, S (2005). *Ankara İli Altındağ İlçesindeki Endüstri Meslek Liseleri Öğrencilerinin Toplumsal Yaşam ve Yüksek Öğretime İlişkin Görüş ve Beklentilerinin Eğitimde Eşitlik İlkesi Açısından Değerlendirilmesi*. A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı), Ankara.

Ünal, Lİ, Tural, N K ve Aksoy, H H (2005). Mesleki Eğitim ve Yaşam Boyu Eğitim: Ekonomi



Politik bir Değerlendirme. İçinde: F Sayılan ve A Yıldız, (der.). *Yaşam Boyu Öğrenme. Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar. 1. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu* Ankara: Pegem, 136-151.

Winch, C. (2012). Vocational and Civic Education: Whither British Policy? *Journal of Philosophy of Education*, 46(4): 603-618.



