

# Türkiye’de Güçlenen Mesleki Eğitim Kapasitesinin Covid-19 ile Mücadeleye Katkısı

## The Contribution of the Strengthened Capacity of Vocational Education and Training System in Turkey to the Fight against Covid-19

Mahmut Özer 

Bakan Yardımcısı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara

### Özet

Eğitim, Covid-19 pandemisinin neden olduğu olumsuzluklardan en fazla etkilenen alanlardan birisi olmuştur. Ülkeler eğitimin kesintiye uğraması için uzaktan eğitim ile öğrencilere destek olmaya çalışmaktadır. Türkiye’de de benzer durum söz konusu olup Milli Eğitim Bakanlığı hem internet üzerinden eğitim platformunu kullanarak hem de televizyon yayınları ile uzaktan eğitim desteği sağlamaktadır. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında ve eğitim sistemindeki öğrenci sayısı dikkate alındığında Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan kitlesel eğitim desteğini başarılı bir şekilde yürütmekte ve sürekli yenilikler ve iyileştirmelerle uzaktan eğitim kalitesini de artırmaktadır. Diğer taraftan, Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda mesleki eğitimi güçlendirmek için çok önemli adımlar atmış ve mesleki eğitim hem öğrenciler ve öğretmenler hem de sektörler açısından daha olumlu bir noktaya ulaşmıştır. Covid-19 salgını ile mücadele günlerinde mesleki eğitim, acil ihtiyaç duyulan tıbbi ve medikal ürünlerin üretilmesine ve dolayısıyla kolayca erişilmesine çok önemli katkı sağlamıştır. Bu çalışmada Türkiye’de mesleki eğitimin mevcut yapısı, dört temel sorun alanı, 2023 Eğitim Vizyonu’ndan sonra mesleki eğitimde yapılan iyileştirmeler ele alınmakta, Covid-19 ile mücadelede mesleki eğitimin katkılarına değinilmekte ve mesleki eğitimin daha fazla güçlendirilmesi için öneriler geliştirilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Covid-19, eğitim politikası, mesleki eğitim, okul ayrıştırması.

**C**ovid-19 tüm dünyada yaşamı olumsuz etkilemeye devam etmektedir (Burgess ve Sievertsen, 2020; WHO, 2020). Covid-19 salgınından korunarak varlığını devam ettirebilmek için hayatın tüm alanlarında davranış paternleri değişmektedir. Dünyanın her yerinde salgının yayılmasını önlemeye yönelik tedbirler yaygınlaştırılırken be-

### Abstract

Education is one of the most heavily affected sectors by the negative consequences of the Covid-19 pandemic. Countries make an effort to support their students via distance education solutions and to avoid the interruption of education. The same predicament is experienced by Turkey, where the Ministry of National Education (MoNE) presents the distance education via both its online education platform and television broadcasts. Considering the number of students in Turkey and the situation in other countries, MoNE is observed to have been successfully delivering mass distance education support and increasing the quality of its distance education through continuous innovations and improvements. In addition, MoNE has taken some important steps to strengthen the vocational education and training (VET) system in Turkey, elevating VET to a much more favorable status for students, teachers and various sectors. In the days of struggle with the Covid-19 pandemic in Turkey, VET has made a great contribution to the manufacturing of some urgently needed medical products, ensuring their ready availability. In this study, the current structure and the four major problems of VET in Turkey are discussed, the improvements made in VET after the introduction of *Turkey’s 2023 Education Vision* are reviewed, the contribution of VET to the fight against the Covid-19 pandemic is analyzed, and some suggestions are made on further strengthening the VET system in Turkey.

**Keywords:** Covid-19, education policy, school tracking, vocational education.

raberinde pandemi sonrası dünyanın nasıl bir yer olacağı ile ilgili kestirimler yapılmaya çalışılmaktadır (Foreign Policy, 2020). Ülkeler ayrıca sonraki saldırılara sistem bağışıklığı sağlamak için her sektörde bu süreçte geliştirilen paternlerin pandemi sonrasında da belirli oranlarda varlığını sürdürmesi yönünde sistemlerini güçlendirmeye çalışmaktadır.

### İletişim / Correspondence:

Prof. Dr. Mahmut Özer  
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı,  
Atatürk Bulvarı No: 98,  
Bakanlıklar 06420 Ankara  
e-posta: mahmutozer2002@yahoo.com

Yükseköğretim Dergisi / Journal of Higher Education (Turkey), Çevrimiçi Erken Baskı / Online Preprint Issue. © 2020 Deomed  
Geliş tarihi / Received: Nisan / April 25, 2020; Kabul tarihi / Accepted: Nisan / April 29, 2020  
Bu makalenin atf künyesi / Please cite this article as: Özer, M. (2020). Türkiye’de güçlenen mesleki eğitim kapasitesinin Covid-19 ile mücadeleye katkısı. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.20.726951

ORCID ID: M. Özer 0000-0001-8722-8670

Covid-19 salgını tüm sektörlerin fonksiyonlarını olumsuz etkilerken eğitim de payına düşeni almıştır. İlkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde eğitim kurumları aşamalı bir şekilde kapatılmıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020; Saavedra, 2020). Dünya üzerinde oldukça büyük bir kitle, yaklaşık 1.5 milyar öğrenci ve 63 milyon eğitimci konvansiyonel eğitimin dışında kalmıştır (UNESCO, 2020a, 2020b). Eğitim genel olarak uzaktan eğitim araçları ile desteklenirken bu kadar büyük ölçekli bir kitle için akademik başarının nasıl ölçüleceği de tartışılmaya başlanmıştır (European Training Foundation [ETF], 2020; Ozer, 2020a; Reimers, 2020). Özellikle büyük ölçekli sınavlar iptal edildiği için bu sınavların tekrar uygulanabileceği zamana kadar sınav uygulamalarına dayalı süreçlerde gecikme yaşanabilecek, bu uygulamaların yerine alternatif ölçme değerlendirme süreçleri de geliştirilebilecektir.

Diğer taraftan eğitim sistemlerinde mesleki eğitim on yıllardır özel bir yer tutmaktadır. Özellikle sanayi devriminden sonra iş piyasasında ortaya çıkan yeni becerilerin geleneksel eğitim sistemi tarafından karşılanamaması üzerine eğitim sistemlerinde ayrı bir eğitim türü olarak mesleki eğitim ortaya çıkmıştır (Benovvat, 1983; Grubb, 1985; Trow, 1961). Eğitim sisteminde akademik veya genel eğitimin yanında mesleki eğitime de yer açmak için okul ayrıştırması (*school tracking*) yapılmaya başlanmış, mesleki eğitim aynı okul içerisinde veya ayrı okullarda müfredat farklılaşması ile sisteme yerleştirilmiştir. Dünyada okul ayrıştırması farklı yaşlarda yapılmaktadır. Örneğin, okul ayrıştırması Almanya'da 10 yaş gibi oldukça erken yapılırken çoğu OECD ülkesinde 15-16 yaşlarında uygulanmaktadır (Woessmann, 2009). Öğrenciler tercihleri ile birlikte akademik başarılarına göre veya yapılan sınavlardaki başarı durumlarına göre farklı okul türlerine ayrıştırılmaktadır. Özellikle son yıllarda tüm dünyada mesleki eğitimin akademik olarak başarılı olan öğrenciler tarafından tercih edilmemesi ve büyük oranda başarısız öğrencilerin zorunlu tercihi haline gelmesi, ayrıca öğrencilerin ailelerinin gelir ve eğitim seviyelerinin görece düşük olması, mesleki eğitimin toplumsal katmanlaşmanın bir aracı olup olmadığı tartışmalarını beraberinde getirmiştir (Brunello, 2004; Hanushek, Schwerdt, Woessman ve Zhang, 2017; Hanushek ve Woessmann, 2006; Marks, 2006; Ozer ve Perc, 2020; Reichelt, Collischon ve Eberl, 2019; Roemer, 1998; Woessmann, 2009; Zimmer, 2003).

Bu nedenle okul ayrıştırmasının akademik başarı üzerindeki etkileri özellikle son yıllarda eğitim tartışmalarında büyük yer tutmaya başlamıştır. Bu tartışmalarda okul ayrıştırmasının etkileri; ayrıştırma yaşı, ayrıştırılan okul sayısı ve ayrıştırılan okullardaki müfredat farklılaşma yüzdesine göre incelenmektedir (Reichelt vd., 2019). Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ailelerinin sosyoekonomik durumları özellikle erken yaşlarda büyük oranda belirleyici olduğu için, bu yaşlarda akademik başarıya gö-

re yapılan okul ayrıştırması gizli bir şekilde öğrencileri ailelerinin sosyoekonomik seviyesine göre farklı okul türlerinde kümelemekte, bu durumda toplumda eğitim ve fırsat eşitsizliği artmaktadır (Marks, 2006; Reichelt vd., 2019). Böylece sosyoekonomik seviyeleri görece düşük öğrenciler belirli okul türlerinde kümelenecek, eğitim ortamı bu durumdan olumsuz etkilenmekte ve bu okullardan mezun olanların yükseköğretime ve prestijli mesleklere erişimleri de oldukça kısıtlı olmaktadır (Gamoran ve Mare, 1989; Müller ve Shavit, 1998; Shavit, 1984; Shavit ve Müller, 2000). Bir diğer deyişle, toplumun ekonomik gelir seviyelerine göre oluşan sınıfları okul ayrıştırma mekanizması ile tekrar oluşturulmakta ve böylece sınıflar varlıklarını eğitim üzerinden devam ettirmektedir (Bourdieu ve Passeron, 1990).

Okul ayrıştırması başlangıçta kendisi için yapılmasına rağmen mesleki eğitim, yıllar geçtikçe okul ayrıştırmasından en olumsuz etkilenen bir eğitim türüne dönüşmüştür. Yaşanan bu süreçle eş zamanlı olarak özellikle yapay zekâ teknolojileri ile desteklenen otomasyon, üretim ve hizmet sektöründe yaygınlaşmaya başlamıştır (Acemoğlu ve Restrepo, 2018; Perc, Ozer ve Hojnik, 2019). Bu yeni durum, iş piyasasında mesleki eğitimden talep edilen beceri setlerinde ciddi bir dönüşüme yol açmış ve yeni beceri setlerinde mesleklere sıkı sıkıya bağlı becerilerden ziyade yeni durumlara adaptasyonu kolaylaştıran ve dolayısıyla ömür boyu istihdamı kolaylaştıran akademik ve genel becerilere daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (Ozer ve Perc, 2020; Sahlberg, 2007). Geline nokta mesleki eğitimin tüm ülkelerdeki paradoksunu daha çarpıcı hale getirmiştir. Bir tarafta akademik olarak görece daha az başarılı öğrencilerin kümelendiği mevcut mesleki eğitim, diğer tarafta ise mezuniyette talep edilen yeni becerilere sahip olabilmesi için akademik olarak daha başarılı öğrencileri talep eden yeni mesleki eğitim.

Mevcut durumundan mesleki eğitimi yeni duruma taşıyabilmek için tüm ülkelerde mesleki eğitimde ciddi revizyonlar yapılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de mesleki eğitimde özellikle 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından açıklanan *2023 Eğitim Vizyonu*'ndan sonra bu doğrultuda atılan adımlar mesleki eğitimi dünyada ortaya çıkan yeni duruma taşıyabilmek için kapsamlı bir dönüşüme yol açmıştır (Ozer, 2018, 2019a, 2019b; Ozer ve Suna, 2019, 2020). İki yıl gibi kısa sürede güçlendirilen mesleki eğitim, Türkiye'de Covid-19 pandemisi sürecinde salgının yayılmasının önlenmesinde ihtiyaç duyulan temizlik malzemelerinden maske üretimine, yüz koruyucu siper ve tek kullanımlık önlük/tulum üretiminden solunum cihazı, sterilizasyon cihazı ve maske makinesi üretimi gibi çok farklı alanlarda salgının atlatılmasında aktif çalışan önemli bir aktör olmuştur (Ozer, 2020b).

Bu nedenle bu çalışmada Türkiye'de mesleki eğitim ortaöğretim seviyesinde kısaca ele alınmakta, *2023 Eğitim Vizyonu* kapsamında sorunların çözümlerine yönelik atılan adımlar de-



ğerlendirilmekte, Covid-19 pandemisinin yayılmasının önlenmesindeki rolüne yer verilmekte ve gelecekte daha güçlü olabilmesi için atılması gereken adımlara değinilmektedir.

## Mesleki Eğitimin Mevcut Yapısı ve Sorun Alanları

Bu kısımda Türkiye’de mesleki eğitimin mevcut yapısı, durumu ve sorun alanlarına değinilmektedir. Türkiye’de mesleki eğitim ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerinde yapılmakta olup ortaöğretim seviyesinde öğrencilere iki farklı seçenek sunulmaktadır (Ozer, 2018, 2019a, 2019b). Öğrencilerin büyük oranda tercih ettikleri mesleki ve teknik Anadolu liselerinde Anadolu teknik programı (ATP) ve Anadolu meslek programı (AMP) şeklinde iki ayrı program uygulanmaktadır. ATP’de daha çok mesleki eğitimde akademik eğitime ağırlık verilmekte olup yükseköğretimdeki mesleki eğitime yönelik öğrenci yetiştirmeye odaklanılmaktadır. Dört yıllık eğitimde sadece 40 günlük işyeri eğitimi/staj yapılmaktadır. AMP programında ise daha çok uygulama ağırlıklı ve mesleğe özgü bir mesleki eğitim sunulmakta olup son sınıfta haftada en az üç gün işyeri eğitimi yapılmaktadır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde 54 farklı alan ve 203 dalda mesleki eğitim verilmektedir.

Diğer taraftan geleneksel çırak-kalfa-usta eğitiminin sürdürüldüğü mesleki eğitim merkezlerinde ise dört yıl boyunca öğrenciler haftada bir veya iki gün okulda eğitim alırken diğer günler işletmelerde işyeri/beceri eğitimi almaktadırlar. Üçüncü yılın sonunda başarılı olan öğrenciler kalfalık, dört yılın sonunda başarılı olan mezunlar ise ustalık belgesi almaktadır. Ustalık belgesi ile işyeri açılabilir. Ayrıca, mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrenciler her ay asgari ücretin en az üçte biri kadar ücret almakta ve iş sağlığı ve meslek hastalıklarına karşı sigortaları yapılmaktadır. Mesleki eğitim merkezlerinde 27 farklı alan ve 147 dalda mesleki eğitim verilmektedir.

Türkiye’de mesleki eğitime devam eden öğrenciler ortaöğretim öğrencilerinin yaklaşık %35’ini oluşturmaktadır. Ortaöğretimde yaklaşık 2 milyon öğrenci mesleki eğitim almakta olup bunun yaklaşık %5’i mesleki eğitim merkezlerine devam etmektedir. Yıllara göre farklılık gösterse de mesleki eğitimden her yıl yaklaşık 350 bin öğrenci mezun olmaktadır (Ozer ve Suna, 2019).

Türkiye’de mesleki eğitimle ilgili çok sayıda sorun tartışılmasına rağmen temelde dört sorunun olduğu görülmektedir. Birincisi, mesleki eğitimdeki öğrenci sayısının iş piyasası talepleri ile ilişkisidir (Ozer ve Suna, 2020). Bu bağlamda Türkiye’de mesleki eğitimde talepten çok arz yapıldığı görülmektedir. Mesleki eğitimin altyapı ve insan kaynağı açısından pahalı bir eğitim türü olduğu ve kaynakların da kısıtlı olduğu göz önüne alındığında talepten çok arz yaratma çabası mesleki eğitimin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Talepten fazla öğrenci kapasitesi oluş-

turulması nedeniyle mesleki eğitim akademik başarı koşulu aranmadan herkesin gidebildiği bir eğitim türüne dönüşmüş, bu durum da mesleki eğitimde başarı algısını olumsuz etkilemiştir. Diğer taraftan iş piyasasında reel talepten fazla mezun verilmesi mezunlar açısından iki olumsuz duruma yol açmaktadır. Bir taraftan iş piyasasında herhangi bir alanda talepten çok mezun olduğu için istihdamda ücret düşmekte, diğer taraftan alanda yeterli istihdam imkânı olmadığından mezunlar eğitim aldıkları alanlar dışında istihdama zorlanmaktadır. Sonuçta hem mesleki eğitim mezunlarının iş piyasasına yönelik güveni sarsılmakta hem de iş piyasasında beceri uyumsuzlukları ortaya çıkmakta, bu durum da verimliliği düşürmektedir (OECD, 2018, 2019).

Mesleki eğitimle ilişkili ikinci yapısal sorun iş piyasasının yapısı ile bağlantılıdır. Diğer eğitim türlerinin tersine, mesleki eğitim iş piyasası ile derinden ilişkili ve iş piyasasından doğrudan etkilenen bir eğitim türüdür. Mesleki eğitim ve iş piyasası arasındaki bağlantının gücü ülkelerin endüstri ve sanayisinin geçmişi ve kurumlarının durumu ve düzenlemelerin yapısına göre ülkeden ülkeye değişmektedir (Raffe, 2007). Dolayısıyla, mesleki eğitimle istihdam arasındaki ilişkinin zayıf olduğu ülkeler mesleki eğitime bir “eğitim mantığı” (*an education logic*) açısından yaklaşırken bu ilişkinin Almanya’da olduğu gibi güçlü bir şekilde yapılandırıldığı ülkeler ise mesleki eğitime bir “istihdam mantığı” (*an employment logic*) açısından yaklaşmaktadır (Fuller, 2015). Mesleki eğitime istihdam mantığı açısından yaklaşan ülkelerde mesleki eğitim iş piyasasındaki tüm paydaşların katılımı ile sıkı bir standardizasyona tabi tutulmakta ve yeterlilikler ve sertifikasyon büyük değer kazanmaktadır. Dolayısıyla bu ülkelerde genç mezunların okuldan işe geçişleri (*transition from school-to-work*) çok kolay olmakta ve genç işsizlik oranları da düşmektedir (Allmendinger, 1989). Böylece başarılı mesleki eğitim sistemlerine sahip olan Almanya, Avusturya, İsviçre ve Danimarka gibi ülkeler yakından incelendiğinde iş piyasalarının mesleki sertifikasyona değer verdiği, eğitim alınan alan dışında çalışıldığında ücret düşüklüğü ile mezunların cezalandırıldığı bir yapıya sahip oldukları görülmektedir (Solga, Protsch, Ebner ve Brzinsky-Fay, 2014). Oysa Türkiye’de mesleki eğitim mezunlarının özlük haklarını iyileştirmeye yönelik ödüllendirme mekanizmaları kurulmamıştır ve bunun sonucu olarak mezunların eğitim aldıkları alanda veya alan dışında çalışmalarını kazandıkları ücretler açısından ciddi bir fark oluşturmamaktadır (Ozer ve Suna, 2020). Bu durum mesleki eğitimi cazip olmaktan çıkartmakta, akademik olarak görece başarısız öğrencilerin mesleki eğitime akışını güçlendirmektedir. Dolayısıyla iş piyasasında çözülmesi gereken yapılandırma sorunu halen çözülmemiş, hatta sorun olarak gündeme de gelmemektedir. Bu nedenle Türkiye’de mesleki eğitim ile ilgili sorunlar uzun yıllardan beri hep eğitimin bizatihi kendisinde aranmış, çözüme ulaşmak için iş piyasasında yapılması gereken destekleyici mekanizmalar hiç gündeme gelmemiştir. Türkiye’de bir taraftan mesleki eğitime istihdam mantığı ile yaklaş-



lirken diğer taraftan bu mantığın gerektirdiği iş piyasası düzenlemelerinin yapılmasında çekingen davranılmaktadır.

Mesleki eğitim ile ilgili üçüncü yapısal sorun alanı özel sektörün mesleki eğitimdeki payı ile ilişkilidir. Tüm dünyada 40–50 yıl öncesinde hem mesleki eğitim devlet eliyle verilmiş hem de devlet üretim ve hizmet sektöründe aktif olarak yer almıştır. Dolayısıyla mesleki eğitim devlet eliyle verildiği gibi istihdam da devlet tarafından sağlanmıştır. Geçen zamanla birlikte devletler üretim ve hizmet sektörlerinden çekilmekle kalmamış, aynı zamanda mesleki eğitim de özel sektörün yükümlülüğüne dönüşmüştür. Kıta Avrupasında özel sektörlerin mesleki eğitimdeki payları %50'nin çok üzerindedir (Ozer ve Suna, 2020). Dolayısıyla bu dönüşümde de eğitim veren ile istihdam eden yine büyük oranda aynı olmuştur. Oysa Türkiye'de devlet üretim ve hizmet sektörlerinden çekilip bu alanlar özel sektörlere devredilirken mesleki eğitim devletin omuzlarında kalmaya devam etmiştir. Türkiye'de özel sektörler bu yükü üzerlerine almamıştır. 2012–2013 eğitim-öğretim yılına kadar özel sektörün mesleki eğitimdeki payı %1'in altındadır (Ozer, 2019a). 2012 yılında organize sanayi bölgelerinde özel sektör tarafından kurulacak mesleki ve teknik Anadolu liseleri teşvik kapsamına alınmış, 2016 yılında ise organize sanayi bölgeleri dışını da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Ancak, tüm bu teşvik mekanizmalarına rağmen özel sektörün mesleki eğitimdeki payı halen %10'a ulaşmamıştır (Ozer ve Suna, 2020).

Son olarak, mesleki ortaöğretim ile mesleki yükseköğretim arasındaki geçişkenliğin durumu da ayrı bir sorun alanını oluşturmaktadır. Yükseköğretim seviyesinde mesleki eğitim ağırlıklı olarak meslek yüksekokullarında (MYO'larda) verilen iki yıllık eğitimden oluşmaktadır. MYO'lar yükseköğretim sisteminde önemli oranda bir öğrenci kapasitesine sahip olup mesleki ortaöğretim için geçerli olan sorunlar MYO'lar için de geçerlidir. MYO'ların sorun alanları ve çözüm yolları da mesleki ortaöğretim gibi yıllardan beri tartışılmaktadır (Günay ve Ozer, 2014, 2016; Gür vd., 2012). Bu kapsamda mesleki ortaöğretim ile MYO'lar özelinde mesleki yükseköğretim arasındaki geçişkenlikler de tartışılmış, sınavsız geçiş de dâhil olmak üzere ek puan uygulamaları denenmiştir (Ozer, Çavuşoğlu ve Gür, 2011). Geline nokta iki seviye arasındaki geçişkenliğin rasyonel olarak yeniden değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. İş piyasasında da yaşandığı gibi mesleki ortaöğretim mezunları dört yıl eğitim aldıkları alanla ilişkili veya ilişkisiz MYO programlarına yerleştiklerinde sorumlu oldukları dersler ve dolayısıyla eğitim sürelerinde hiçbir değişiklik veya ödüllendirici mekanizma bulunmamaktadır. Bu noktada mesleki ortaöğretim mezunlarının MYO'lara sınavla yerleştiklerinde alacakları eğitimin yapısı ve süresinin, -Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde de sıklıkla atf yapılan- önceki öğrenmelerin değerlendirilmesi ve ödüllendirilmesi kapsamında yeniden değerlendirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

## 2023 Eğitim Vizyonu ve Yapılan İyileştirmeler

MEB, 2023 Eğitim Vizyonu'nu açıkladıktan sonra mesleki eğitim ile ilgili sorunların çözümlerine çok boyutlu ve sistematik bir şekilde yaklaşmıştır (Ozer, 2018, 2019a, 2019b; Ozer ve Suna, 2019, 2020). İlk adımı sektörlerle yıllardan beri kurduğu ilişkiyi yeniden tanımlayarak atmıştır. Daha önceleri büyük oranda sektörlerle altyapı desteği ve öğrenci bursu çerçevesinde kurulan ilişki, genişletilmiş eğitimin sürecinin tamamının birlikte yürütülmesine evrilmiştir. Bu kapsamda eğitim müfredatı birlikte güncellenmekte, öğrencilerin iş başı eğitimlerinin yapılacağı iş yerleri özel sektör tarafından yönetilmekte, meslek öğretmenlerinin işbaşı ve mesleki gelişim eğitimleri özel sektör tarafından üstlenilmektedir. Ayrıca başarılı öğrencilere sağlanan burs imkânları genişletilmiş ve mezunlara istihdam önceliği sağlanmıştır. Mesleki eğitim verilen 54 alanın tamamında sektörlerin güçlü temsilcileri ile bu kapsamda iş birlikleri kısa sürede kurulmuş ve ilk defa Türkiye'de özel sektör bu kapsamda mesleki eğitim süreçlerine aktif bir şekilde katılmıştır.

Mesleki eğitim ortaöğretim kurumlarında döner sermaye kapsamında üretim yapılabilen, bu üretim sonucunda öğrenciler üretime katkıları oranında asgari ücret kadar, öğretmenler ise iki asgari ücret kadar ek ücret alabilmektedir. MEB, mesleki eğitim kurumlarında uygulamalı eğitim imkânını artıran bu üretim kapasitesini artırmayı odağına koymuş ve üretimi artırmanın önündeki engelleri kaldıracak düzenlemeleri kısa sürede hayata geçirmiştir.

Mezunlarının eğitim aldıkları alanda istihdam oranlarının yaklaşık %88 olduğu ve bu bağlamda fonksiyonunu başarılı bir şekilde yerine getiren mesleki eğitim merkezlerinin kapasitelerini güçlendirmek için iki önemli adım atılmıştır. Mesleki eğitim merkezlerine kayıt yaptıran öğrencilerin, ortaokul sonrası dört yıllık eğitim almalarına rağmen mezun olduklarında lise diploması alabilmeleri için bu merkezlere devam ederken ilave açık liseye kayıt yaptırıp fark derslerini vermeleri gerekiyor. Bu ilave yükü ortadan kaldırmak için esnek bir yapı oluşturulmuş ve bu merkezlerdeki öğrencilerin okula geldikleri günlerde fark derslerini alabilmeleri ve başarıyla tamamlamaları durumunda da lise diploması alabilmelerinin önü açılmıştır.

Diğer taraftan özel sektör mesleki ve teknik Anadolu Liseleri açabilmesine rağmen mesleki eğitim merkezi açamıyordu. Sektörler sıklıkla bu sorunun çözülmesi için özellikle organize sanayi bölgelerinde ve fabrikaların içerisinde mesleki eğitim merkezleri açabilmeyi ve ihtiyaç duydukları elemanları kendileri yetiştirmeyi talep ediyorlardı. Bu sorunun çözülmesi için 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda yapılan düzenleme ile özel sektörün mesleki eğitim merkezi kurabilmesinin önü açılmıştır. Bu düzenleme ile özel sektörün ihtiyaç duyduğu kalfa ve ustaları isterse kendisi de yetiştirebilme imkânına sahip olmuştur.



MEB mesleki eğitimde arz-talep dengesini rasyonel bir zemine oturtabilmek için 2019 yılında Türkiye’nin mesleki eğitim haritasını çıkartmıştır. Harita tüm illerde sektörlerin kapasitelelerini, istihdam imkânlarını, gelecek yatırım planlarını ve iller düzeyinde sektörlerden elde edilen bu bilgilerin mesleki eğitimle eşleşme ilişkisini içermektedir. MEB, eğitim ile istihdamı bölgesel olarak analiz etme imkânı veren bu veri tabanına dayalı olarak mesleki eğitimin kapasitesini yeniden yapılandırma çalışmalarına başlamış olup bu çalışmalar devam etmektedir.

MEB tarafından mesleki eğitimin güçlendirilmesi yönünde atılan adımlar kısa sürede sonuç vermeye başlamıştır. Bu işbirlikleri neticesinde 54 alan ve 203 dalda müfredat güncellenmiş ve ulusal meslek standartları ile uyumlu hale getirilmiştir. Öğretmenlerin iş başı ve mesleki gelişim eğitimlerinde kapasite oldukça büyümüş, eğitim alan öğretmen sayısı bir yılda 7 kat artmıştır. Diğer taraftan mesleki eğitimde öğrencilere verilen burs miktarı son bir yılda %600 artmıştır. Öğrencilerin mesleki eğitime yönelimi de hız kazanmış ve son bir yılda mesleki eğitimi seçen öğrenci sayısı %17 artmıştır. Mesleki eğitim merkezlerine yönelik yeni kazanımlar bu merkezlere kayıt yaptıran öğrenci sayısında bir yılda %62’lik bir artışa yol açmıştır.

Mesleki eğitimde üretim kapasitesini artırmayı teşvik eden düzenlemeler sonucunda mesleki ortaöğretim kurumlarında döner sermaye kapsamında yapılan üretimden elde edilen gelir bir yılda yaklaşık %40 artmış ve 400 milyon TL seviyelerine ulaşmıştır. Mesleki eğitimde öğrencilerin döner sermaye kapsamında yapılan üretimden aldığı katkı payı da %50 artmıştır.

MEB, diğer taraftan mesleki eğitimin algısına olumlu katkı sunacak ve rol model olabilecek mesleki eğitim kurumları kurmaya yönelmiştir. Bu kapsamda ASELSAN ile savunma sanayiye yönelik ciddi bir adım atarak Ankara’da ASELSAN Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’ni kurmuştur. Ayrıca, mühendislik eğitiminde ülkenin en güçlü yükseköğretim kurumlarından birisi olan İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) ile benzer bir adım atmış ve İstanbul’da İTÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’ni kurmuştur. ASELSAN ve İTÜ Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine kontenjanların çok üzerinde başvuru olmuş ve bu kurumlar %1’lik başarı diliminden öğrenci almıştır. İlk defa mesleki eğitim kurumlarına bu başarı diliminden öğrenci alınmış, artık akademik olarak başarılı öğrencilerin de mesleki eğitimi tercih edebilmesi sağlanmıştır.

## Covid-19 Pandemisi ile Mücadelede Mesleki Eğitim

Güçlenen mesleki eğitim, tüm bu kazanımların ötesinde Türkiye’de Covid-19 pandemisi ile mücadelede önemli bir aktör olarak ortaya çıkmıştır. Pandeminin ilk günlerinde salgının yayılmasını önlemeye yönelik temizlik ve medikal mal-

zemelerin kolay erişilebilirliği çok önemli hale gelmiş ve bu aşamada MEB, son iki yıldır güçlendirdiği mesleki eğitimin artan üretim kapasitesini rahat bir şekilde kullanabilmiştir (Ozer, 2020b).

MEB okulların temizlik malzemeleri ve dezenfektan ihtiyacını karşılamaya öncelik vermiş ve kısa sürede 81 ilde yaklaşık 54 bin okulun tamamının bu kapsamdaki ihtiyacını karşılayabilecek üretim kapasitesine ulaşmıştır. Bu aşamada MEB üretim yapan mesleki ve teknik Anadolu lisesi sayısını iki katına çıkartmış ve buldukları illerde okulların ihtiyaçları dışındaki talepleri de karşılamıştır. Bu kapsamda şu ana kadar 6 milyon litre hipoklorit dezenfektan, 150 bin litre el dezenfektanı ve 4 bin litre kolonya üretilmiş ve ihtiyaç noktalarına ulaştırılmıştır.

Covid-19 ile mücadelede en önemli ürün olan maske üretimi 50 mesleki ve teknik Anadolu lisesinde hızla başlamış ve bir ayda 10 milyon cerrahi/tıbbi maske üretilerek başta sağlık çalışanları olmak üzere talep edilen yerlere ulaştırılmıştır. Diğer taraftan sağlık çalışanlarını korumaya yönelik yüz koruyucu siper ve tek kullanımlık önlük/tulum üretimine başlanmış, bir ayda her iki üründe de aylık bir milyon adet üretim kapasitesine ulaşılmıştır.

MEB, bir taraftan bu ürünlerin üretim kapasitesini her geçen gün artırırken diğer taraftan altyapısı uygun illerde mesleki ve teknik Anadolu liselerinde oluşturduğu mükemmeliyet merkezlerinde ihtiyaç duyulan medikal cihazların üretimine odaklanmıştır. Bu kapsamda öncelik dört ürüne verilmiştir: Cerrahi maske makinesi, solunum cihazı, N95 standardında maske makinesi ve sterilizasyon cihazı. Dört ürünü de bir ay gibi kısa sürede AR-GE merkezlerinde üretebilmiş ve özellikle maske üretiminde aylık üretim kapasitesini 20 milyona çıkartmıştır. Diğer ürünlerle ilgili sertifikasyon başvuruları yapılmıştır; alınması durumunda ihtiyaca göre seri üretime başlanacaktır.

Türkiye’deki mesleki ve teknik okullardaki sağlık ekipman ve gereçlerinin üretimi, uluslararası alanda da dikkat çekmiştir. Bu kapsamda, CNN, BBC ve New York Times gibi uluslararası haber kuruluşları, meslek okullarının üretim üssüne dönüştürüldüğüne ilişkin haberler yapmışlardır (ör. Damon ve Tuysuz, 2020; Gall, 2020).

## Sonuç

Türkiye’de mesleki eğitim yıllardan beri tartışmaların odağında yer almıştır. Mesleki eğitim tarihinde dışsal müdahaleler kritik öneme sahip olmuştur. Özellikle, mesleki eğitim mezunlarının yükseköğretime erişimlerini kısıtlayan ve ‘katsayı uygulaması’ olarak bilinen müdahale mesleki eğitimin değerini düşürmüş ve akademik olarak başarılı öğrencilerin artık tercih et-

mediği bir eğitim türüne dönüşmesini hızlandırmıştır. Diğer taraftan lise yerleştirmelerinde tüm okullara sınavla öğrenci yerleştirilmesi mesleki ortaöğretim kurumlarında akademik olarak görece başarısız öğrencilerin kümelenmesini artırmıştır (Suna, Tanberkan, Gür, Perc ve Ozer, 2020).

Mesleki eğitimi bu önemli müdahalelerin olumsuz etkilerinden kurtarabilmek için çok sayıda önemli proje yine MEB tarafından uygulamaya geçirilmiş ve mesleki eğitim iyileşme sürecine sokulmuştur. Özellikle son onlu yıllarda hükümet programlarında mesleki eğitimin güçlendirilmesine özel bir yer ayrılmış ve bu kapsamda destekler sürdürülmüştür. İyileştirmeye yönelik bu adımlarda en büyük eksiklik, sorunun sadece eğitimde aranması, iş piyasasına ve yükseköğretime geçişe yeterince yer verilmemesidir. Oysa mesleki eğitim iş piyasası ile şekillenen ve iş piyasasından doğrudan etkilenen ve yükseköğretime erişimle değer kazanan bir eğitim türüdür. Dolayısıyla, mesleki eğitim sisteminin iyileştirilmesi için eğitimdeki kaliteyi artıracak adımların iş piyasasına yönelik adımlarla desteklenmesi gereklidir. Benzer şekilde mesleki ortaöğretimde kazanılan mesleki becerilerin yükseköğretimde kredilendirilmesi ve tanınması-na ilişkin adımlar atılmalıdır.

MEB, özellikle 2023 Eğitim Vizyonu'nu açıkladıktan sonra mesleki eğitimin güçlendirilmesi için bütünsel bir yaklaşımı benimsemiş, bu yönde attığı adımlar çok sayıda problemi çözdüğü gibi eğitim sistemi ile ilgili farklı problemlerin çözümlerini de kolaylaştırmıştır. Özellikle Covid-19 pandemisi ile mücadele günlerinde güçlü bir mesleki eğitimin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Güçlenen mesleki eğitim bir taraftan iş piyasasının talep ettiği nitelikli insan kaynağını istenen düzeyde sağlayabilirken aynı zamanda Covid-19 gibi küresel salgınlarda da üretim kapasitesi ile sahada hızla yer alabilmekte ve bu tip büyük ölçekli salgınlara ilk şoklarının atlatılmasında çok önemli işlev görebilmektedir.

Diğer taraftan mesleki eğitim ne kadar güçlendirilirse güçlendirilsin iş piyasası mesleki eğitimi ödüllendirici mekanizmalara sahip olmadığına kalıcı bir iyileşme gerçekleştirilemeyecektir. Bu nedenle mesleki eğitimdeki iyileştirmeler hem eğitimi hem de iş piyasasını göz önüne alan bütünsel bir yaklaşımı gerektirmektedir. Özellikle iş piyasasında istihdamda mesleki eğitim mezunlarını ödüllendirici mekanizmaların hızla oluşturulması, yapılan iyileştirmeleri gelinen noktada kalıcı kılacaktır.

Sonuç olarak, Türkiye'de sektörlerle ilişkisi gittikçe güçlenen ve ulusal merkezi sınavlarda en başarılı dilimlerden öğrenici almaya başlayan bir mesleki eğitim sistemi vardır. Bununla birlikte, mesleki eğitimin geleceği, mezunlarının istihdam oranları, iş piyasasında yaptıkları işler ve aldıkları ücretlerin iyileştirilmesine bağlıdır. Ayrıca, dünyadaki teknolojideki dönüşümler dikkate alınarak, mesleki eğitim müfredatlarının akademik be-

cerilerle bağının yeniden sağlam bir şekilde kurulması gereklidir. Bu konularda iyileştirmeler yapılması durumunda mesleki eğitimin geleceğinden endişe duymak için bir sebep yoktur.

## Kaynaklar

- Acemoğlu, D., & Restrepo, P. (2018). *Artificial intelligence, automation and work*. NBER Working Paper 24196. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Allmendinger, J. (1998). Educational systems and labour market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), 231–250.
- Benovat, A. (1983). The rise and decline of vocational education. *Sociology of Education*, 56(2), 63–76.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Brunello, G. (2004). *Stratified or comprehensive? Some economic considerations on the design of secondary education*. CESifo DICE Report 4, 7–10.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. CEPR Policy Portal. 23 Nisan 2020 tarihinde <<https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>> adresinden erişildi.
- Damon, A., & Tuysuz, G. (2020, April 17). *With weekend lockdowns and age-specific restrictions, Turkey takes a different coronavirus approach*. CNN. 17 Nisan 2020 tarihinde <<https://www.cnn.com/2020/04/17/europe/turkeycoronavirus-lockdown-response-intl/index.html>> adresinden erişildi.
- ETF (2020). *Coping with COVID-19: Mapping education and training responses to the health crisis in ETF partner countries*. Torino: ETF Publishing.
- Foreign Policy (2020, March 20). How the world will look after the coronavirus pandemic. *Foreign Policy*. Retrieved April 24, 2020, from <https://foreignpolicy.com/2020/03/20/world-order-after-coronavirus-pandemic>
- Fuller, A. (2015). Vocational education. In: J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 25, pp. 232–238). Oxford: Elsevier.
- Gall, C. (2020, April 7). Turkey orders all citizens to wear masks as infections rise. *The New York Times*. 7 Nisan 2020 tarihinde <<https://www.nytimes.com/2020/04/07/world/europe/turkey-virus-erdogan-masks.html>> adresinden erişildi.
- Gamoran, A., & Mare, R. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality. *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146–1183.
- Grubb, W. N. (1985). The convergence of educational systems and the role of vocationalism. *Comparative Education Review*, 29(4), 526–548.
- Günay, D., & Ozer, M. (2014). *Türkiye'de meslek yüksekokulları, mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Günay, D., & Ozer, M. (2016). Türkiye'de meslek yüksekokullarının 2000'li yıllardaki gelişimi ve mevcut zorluklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 1–12.
- Gür, B. S., Özoğlu, M., Akgeyik, T., Çetinkaya, E., Karagöl E. T., Öztürk, M., ... Çelik, Z. (2012). *Türkiye'nin insan kaynağının belirlenmesi*. Ankara: SETA.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessman, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle. *The Journal of Human Resources*, 52(1), 48–87.





- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- Marks, G. N. (2006). Are between- and within-school differences in student performance largely due to socioeconomic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research*, 48(1), 21–40.
- Müller, W., & Shavit, Y. (1998). The institutional embeddedness of the stratification process. A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. In Y. Shavit, & W. Müller (Eds.), *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations* (pp. 1–47). Oxford: Clarendon Press.
- OECD (2018). *Skills for jobs*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *OECD skills strategy 2019-Turkey: Skills to shape a better future*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD Publishing.
- Ozer, M. (2018). The 2023 Education Vision and new goals in vocational and technical education. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 425–435.
- Ozer, M. (2019a). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 1–19.
- Ozer, M. (2019b). Background of problems in vocational education and training and its road map to solution in Turkey’s Education Vision 2023. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 1–11.
- Ozer, M. (2020a). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124–1129.
- Ozer, M. (2020b). Vocational education and training as “a friend in need” during Coronavirus pandemic in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 1–7.
- Ozer, M., Çavuşoğlu, A., & Gür, B. S. (2011). Restorasyon ve toparlanma dönemi: Mesleki ve teknik eğitimde 2000’li yıllar. In B. S. Gür (Ed.), *2000’li yıllar: Türkiye’de eğitim* (pp. 163–192). İstanbul: Meydan.
- Ozer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6, 34.
- Ozer, M., & Suna, H. E. (2019). Future of vocational and technical education in Turkey: Solid steps taken after Education Vision 2023. *Journal of Education and Humanities*, 10(20), 165–192.
- Ozer, M., & Suna, H. E. (2020). The linkage between vocational education and labor market in Turkey: Employability and skill mismatch. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 558–569.
- Perc, M., Ozer, M., & Hojnik, J. (2019). Social and juristic challenges of artificial intelligence. *Palgrave Communications*, 5, 61.
- Raffe, D. (2008). The concept of transition system. *Journal of Education and Work*, 21(4), 277–296.
- Reichelt, M., Collischon, M., & Eberl, A. (2019). School tracking and its role in social reproduction: Reinforcing educational inheritance and the direct effects of social origin. *The British Journal of Sociology*, 70(4), 1–26.
- Reimers, F. M. (2020). *What the Covid-19 Pandemic will change in education depends on the thoughtfulness of education responses today*. Worlds of Education. 23 Nisan 2020 tarihinde <[https://www.worldsofeducation.org/en/woe\\_homepage/woe\\_detail/167277%E2%80%9Cwhat-the-covid-19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-m-reimers](https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/167277%E2%80%9Cwhat-the-covid-19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-m-reimers)> adresinden erişildi.
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Saavedra, J. (2020). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. World Bank Blogs. 23 Nisan 2020 tarihinde <<https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>> adresinden erişildi.
- Sahlberg, P. (2007). *Secondary education in OECD countries: Common challenges, differing solutions*. European Training Foundation. 20 Nisan 2020 tarihinde <<https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/secondary-education-oecd-countries-common-challenges>> adresinden erişildi.
- Shavit, Y. (1984). *Tracking and the persistence of ethnic occupational inequalities in Israel*. International Perspectives on Education and Society (Vol. 2). Greenwich, CT: JAI Press.
- Shavit, Y., & Müller, W. (2000). Vocational secondary education: Where diversion and where safety net? *European Societies*, 2(1), 29–50.
- Solga, H., Protsch, P., Ebner, C., & Brzinsky-Fay, C. (2014). *The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strength, and challenges*. WZB Discussion Paper SP-I-2014-502. Berlin: WZB Berlin Social Science Center.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M., & Ozer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, doi:10.26650/JECS2020-0034
- Trow, M. (1961). The second transformation of American secondary education. *International Journal of Comparative Sociology*, 2(2), 144–166.
- UNESCO (2020a). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. Global Education Monitoring Reports. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2020b, March 27). *Teacher Task Force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis*. UNESCO. 27 Mart 2020 tarihinde <<https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis>> adresinden erişildi.
- WHO (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 96. World Health Organization. 25 Nisan 2020 tarihinde <[https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200425-sitrep-96-covid-19.pdf?sfvrsn=a33836bb\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200425-sitrep-96-covid-19.pdf?sfvrsn=a33836bb_2)> adresinden erişildi.
- Woessmann, L. (2009). *International evidence on school tracking: A review*. CESifo DICE Report 1, 26–34.
- Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, 22(3), 307–315.

Bu makalenin kullanım izni Creative Commons Attribution-NoCommercial-NoDerivs 3.0 Unported (CC BY-NC-ND3.0) lisansı aracılığıyla bedelsiz sunulmaktadır. / This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported (CC BY-NC-ND3.0) License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.